

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 25 - n. 2 Maggio-Agosto 2009

EDITORIALE

3

25 anni della Rivista

TACCONI G., *Educazione e laicità*

15

PRELLEZO J.M., *Il laborioso cammino dell'organizzazione di "vere e proprie scuole professionali" (1889-1910)*

23

TOMASSONI M. - COLOMBO F., *Educare con il cuore di don Bosco nell'area della mezzaluna fertile: l'attività del VIS in Libano*

39

Studi

ALLULLI G., *La Qualità al centro delle politiche europee*

51

ROMA F., *Indagine campionaria in merito allo sviluppo delle competenze nelle imprese italiane*

59

GOMEZ MEJIA G., *La qualità di una leadership formativa*

75

Osservatorio delle riforme

ZAGARDO G., *Istruzione e formazione professionale secondo il monitoraggio ISFOL (aprile 2009)*

85

SALERNO G.M., *Approvata la legge delega per l'attuazione del federalismo fiscale*

93

Progetti ed esperienze

- TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano* 101
- MALIZIA G., PIERONI V., SANTOS FERMINO A., *Presentazione dell'indagine: "Individuazione e raccolta di buone pratiche mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati"* 133
- TOSCANO I., *Il progetto "Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa": un'azione di sistema "bottom-up" per lo sviluppo del sistema regionale integrato di orientamento in Umbria* 151

Schedario Rapporti / Libri

- MION R., *I technoagers: giovani alla ricerca di un equilibrio tra nuove possibilità e la rumorosa solitudine della Rete* 161
- Recensioni* 177

Allegato

- GHERGO, *La formazione professionale regionale iniziale: alla riscoperta di una identità*

Le incertezze che permangono ancora oggi sul finanziamento delle attività a favore dei giovani e degli Enti di FP e la complessità dei provvedimenti in atto (riordino del secondo ciclo, atti legati alla legge delega sul federalismo fiscale, accordi tra Governo e singole Regioni) stanno ingenerando stanchezza e disorientamento in chi opera nell'ambito del sistema educativo di istruzione e formazione. Il presente editoriale si sforza di fare il punto su tre problematiche particolarmente strategiche: 1) l'apporto che la storia della FPI può dare alla definizione dell'ordinamento della IFP; 2) il rapporto, sempre dibattuto, tra istruzione, FP e mondo del lavoro; 3) la collocazione della FP all'interno della proposta di riforma dello Stato sociale. L'editoriale conclude con una nota sullo sforzo che la Federazione CNOS-FAP sta compiendo sul versante del rapporto tra proposta di formazione ed esigenze del mondo del lavoro.

1. Perché un allegato sulla storia della Formazione Professionale Iniziale?

Le legittime attenzioni all'avvio del secondo ciclo con particolare riferimento al riordino dell'Istruzione tecnica e professionale, da una parte, e alla necessità di riformare lo stato sociale, dall'altra, hanno messo in secondo piano quelle relative alla Formazione Professionale Iniziale (FPI), pur necessarie per darle ruolo e collocazione stabili all'interno del nuovo ordinamento.

Con il presente numero della Rivista e, in particolare, con l'allegato "La Formazione Professionale Regionale Iniziale: alla riscoperta di una identità", curato dal dott. Fulvio Ghergo, Rassegna CNOS vuole richiamare la doverosa attenzione di coloro che, a vario titolo, sono chiamati ad assumere decisioni su questa materia. Data la rilevanza del tema, la Sede Nazionale, oltre a pubblicare questo contributo, necessariamente sintetico, ha impegnato l'autore a studiare in maniera più approfondita l'argomento per farne oggetto di una specifica pubblicazione.

La filiera chiamata, di volta in volta, "Formazione di base", "Formazione di primo livello", "Formazione Professionale Iniziale" (denominazione quest'ultima più affermata), ha una sua specificità, un impianto metodologico-didattico proprio che deve connettersi e interagire con quello

di altre tipologie, siano esse scolastiche o di formazione superiore o in apprendistato?

Rappresenta una risposta formativa ad un particolare universo giovanile, caratterizzato da stili e modalità di apprendimento propri o è stata, e lo è ancora di più oggi, una soluzione transitoria e locale?

A queste ed altre domande si sforza di rispondere l'Autore, esplorando la natura propria della FPI rispetto alle altre offerte. Più in particolare, essa viene analizzata storicamente a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso dal punto di vista della domanda (gli allievi) e da quello della risposta (gli assetti ordinamentali e organizzativi). L'exkursus storico tracciato mette in evidenza alcuni aspetti che, a parere di molti, debbono costituire altrettanti punti ormai acquisiti dai quali ripartire per collocare la FPI in maniera stabile all'interno del sistema educativo di Istruzione e Formazione.

Con il solo intento di contribuire all'individuazione delle migliori soluzioni del processo di riforma, in questa sede, si richiamano unicamente alcuni aspetti positivi e alcune criticità che questa breve nota storica sembra consegnarci.

1.1. La scelta del "pluralismo istituzionale" da parte del legislatore

Il pluralismo istituzionale, sancito dalla Legge Quadro 845/78, è stato, ed è ancora oggi, una conquista in quanto si è rivelato come una delle modalità più efficaci per coinvolgere la società civile nell'azione educativa e uno strumento idoneo per dare efficienza al sistema formativo.

Si legge nell'Allegato: "Tra la Regione e l'Ente si pattuisce o si contratta non un volume di interventi ed un certo numero di corsi, ma piuttosto una esperienza complessiva (la "proposta formativa") che verrà realizzata secondo criteri e standard dettati dalla Regione".

La sottolineatura, legata agli anni Ottanta, è ancora attuale, nonostante l'evoluzione normativa in questo campo.

La scelta del pluralismo istituzionale, all'interno della quale gli Enti del privato sociale hanno trovato il proprio radicamento, inoltre, è anche espressione di un principio sancito dalla Chiesa, quando afferma nella Dottrina Sociale che "la progressiva espansione delle iniziative sociali al di fuori della sfera statale crea nuovi spazi per la presenza attiva e per l'azione diretta dei cittadini, integrando le funzioni svolte dallo Stato" e questa azione costituisce "la modalità più adeguata per sviluppare la dimensione sociale della persona, che in tali attività può trovare spazio per esprimersi compiutamente" (Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa, n. 419, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2005).

Alla luce di queste affermazioni è legittimo chiedersi se le scelte di varie Regioni, che in questo ambito di competenza hanno riprodotto, alcune da decenni, altre recentemente, un vero centralismo regionale o tendono ad innestare ancora oggi logiche concorrenziali di mercato tra soggetti coinvolti nell'azione educativa, senza promuovere alla pari iniziative del

terzo settore, siano un progresso o costituiscono senz'altro un regresso rispetto a quella prospettiva.

1.2. Un percorso formativo validato dalla sperimentazione

L'exkursus storico documenta la profonda evoluzione della FPI: una proposta di addestramento prima, di formazione professionale poi, sempre extrascolastica, fino ad un progetto formativo di natura professionalizzante collocato all'interno del secondo ciclo, distinto dagli altri percorsi scolastici ma "equivalente" negli obiettivi.

L'attuale proposta, che tiene conto anche delle più avanzate esperienze europee, quella francese in particolare, propone uno sperimentato modello di competenza e di cultura del lavoro, suggerisce percorsi scanditi da situazioni di apprendimento, consegna al formatore una rigorosa definizione di traguardi formativi, elabora un preciso iter valutativo del percorso e del servizio, contiene una proposta per l'accreditamento dei formatori.

La proposta tiene conto, altresì, delle principali indicazioni europee in materia di Istruzione e Formazione Professionale: l'assunzione delle competenze chiave di cittadinanza all'interno del percorso formativo, la riorganizzazione delle qualifiche di formazione professionale italiane nel Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), l'uso, da parte dei Paesi membri, di strumenti europei proposti per certificare i percorsi formativi, l'assunzione degli indicatori europei di qualità, l'introduzione ormai stabile della lingua straniera, l'inglese in particolare, nel percorso triennale.

Una proposta peculiare, dunque, le cui caratteristiche sono state ampiamente documentate anche da questa Rivista durante la recente sperimentazione, un'offerta formativa che si rivela strategica per contenere la dispersione scolastica e preparare giovani ad esercitare i diritti di cittadinanza e a svolgere una professionalità efficace.

Questa proposta di percorso, quindi, dovrà essere tenuta presente quando, ed è giunto il tempo, si affronterà l'annoso problema del rapporto tra la Formazione Professionale Iniziale e l'Istruzione professionale oggi di Stato, nella riorganizzazione del secondo ciclo.

1.3. La natura popolare del servizio e la funzione di mobilità sociale verticale della FPI

L'Allegato illustra gli identikit degli allievi frequentanti, rilevati alla fine degli anni Settanta e alla fine degli anni Novanta del secolo scorso. Se a questi si aggiunge l'identikit contenuto nella ricerca ISFOL-IARD del 2008 si ha la documentazione per affermare un altro aspetto peculiare di questa offerta formativa: la natura popolare del servizio e la sua funzione di ascensore sociale.

Dagli inizi ad oggi, infatti, pur con accentuazioni e sfumature diverse, a frequentare la FPI sono prevalentemente i giovani di famiglie operaie e

assimilati; a partire dagli anni Novanta del secolo scorso sono i giovani immigrati e, pur con percentuali differenti e, in tempi recenti, in misura crescente, sono i drop out della Scuola Secondaria Superiore. Solo questi dati sono sufficienti, da una parte, a smentire quella critica, presente ancora oggi, che interpreta la FPI come strumento di riproduzione sociale in quanto concorrerebbe a perpetuare ruoli e mestieri, senza consentire alcun processo di mobilità verticale e, dall'altra, a confermare l'opinione di quanti ritengono che questa offerta si sia rivelata nel tempo come strumento di mobilità sociale verticale per i ceti sociali meno favoriti in quanto quei giovani hanno cercato e cercano anche oggi in essa lo strumento più idoneo per inserirsi in professioni di livello intermedio o comunque più elevato rispetto a quello della famiglia di appartenenza. Un'offerta, in conclusione, che si afferma come "complementare" e non "un'opzione" o, come si percepisce in qualche parte, "concorrente" con quella scolastica; un ampliamento dell'offerta formativa, dunque, per rendere il sistema di istruzione e formazione più idoneo ad intercettare tutti i giovani, nessuno escluso.

1.4. I finanziamenti che sostengono la FPI

La problematica legata ai finanziamenti della FPI è complessa, sia per i riflessi che ha avuto sul volume delle attività formative attivate nelle singole Regioni, sia per quelli esercitati sul numero dei soggetti accreditati ammessi al finanziamento.

È utile riportare un passaggio dell'Allegato quando affronta il peso che il FSE ha esercitato sulle politiche regionali: "Le Regioni per poter aumentare il volume delle iniziative e diversificare le tipologie in misura crescente, utilizzano le loro risorse come sponda pubblica, accanto a quelle messe a disposizione dal Fondo di rotazione, per poter utilizzare il cofinanziamento della Comunità; cofinanziamento concesso, però, subordinatamente al rispetto di vincoli programmatici e procedurali. (...) In tal modo, il condizionamento della formazione professionale regionale da parte del FSE non si limita a qualche segmento, ma investe tutto il sistema nei suoi processi e nei suoi prodotti".

Per un lungo periodo di tempo, dunque, la FPI ha subito gli influssi programmatici e procedurali del FSE che hanno portato cambiamenti anche profondi sia sull'offerta che sui soggetti accreditati per la formazione.

È noto il dibattito ricorrente legato al complesso problema dei soggetti accreditati ad erogare la formazione, il cui numero, in certi periodi, è cresciuto a dismisura e sul quale si reclamano sempre il rigore e la selezione, in particolare per quelli che operano nella FPI.

Solo recentemente questa situazione ha subito una progressiva modificazione sia per l'aspetto finanziario che per l'accreditamento delle strutture formative.

Da un impegno quasi esclusivo del FSE, infatti, soprattutto in quest'ultimo decennio, si è passati progressivamente ad una differenziazione delle risorse

per far fronte al finanziamento della FPI, soprattutto quando essa è stata chiamata a garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al 18° anno di età.

Oggi il FSE concorre a finanziare soprattutto il terzo anno del percorso formativo triennale, mentre lo Stato centrale sostiene o dovrebbe sostenere - il condizionale è d'obbligo dal momento che ad oggi non risultano certi i finanziamenti previsti - il primo ed il secondo anno.

Sul fronte dell'accreditamento delle strutture formative, uno specifico provvedimento disciplina i soggetti che operano nel campo della FPI. Anche questi aspetti dovranno essere affrontati in maniera strutturale dai vari soggetti istituzionali se si vuole che questo servizio diventi stabile e certo per le famiglie.

1.5. Il divario crescente tra il Nord e il Sud nell'offerta formativa

Un'ultima considerazione merita attenzione. Oltre ai Rapporti annuali dell'ISFOL, due documenti recenti fotografano in modo lapidario la crescente divaricazione tra il Nord e il Sud nella presenza dell'offerta della FPI. Ci si riferisce al recente documento del MIUR, "La scuola in cifre 2007", e al recentissimo documento del Ministero del Lavoro e dell'ISFOL, "Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere", aprile 2009.

I documenti citati sono concordi, ormai, nell'affermare il radicamento crescente dell'offerta formativa in alcune aree del Paese, il Nord in particolare, e la presenza residuale o la scomparsa di questa offerta in altre aree del Paese, il Sud in particolare a fronte della presenza, specialmente in molte aree geografiche del Sud, di forti picchi di dispersione (oltre 79 mila ragazzi pari al 66% del totale nazionale), di bassi livelli informativi sull'utenza (anagrafe), di servizi di accompagnamento per l'utenza (giovani e famiglie) in crescita ma ancora inadeguati e di ridotte prospettive occupazionali.

Di conseguenza, nel Nord, l'affermazione dei sistemi formativi consolidati e interconnessi con i territori e le imprese hanno permesso agli Enti di FP di compiere investimenti, allestire laboratori, professionalizzare il personale e di realizzare, di conseguenza, un'offerta formativa capace di contrastare il fenomeno della dispersione e facilitare l'inserimento sociale e lavorativo dei giovani. Al Sud la precarietà della programmazione da parte della Regione ha ingenerato un indebolimento strutturale anche in molti soggetti erogatori dell'offerta formativa, divenendo questo un freno per gli investimenti nei laboratori e nella formazione del personale.

Così tra diversità strutturali, pregiudizi ideologici e oscillazioni nelle decisioni politiche, le riforme nazionali sulla Formazione Professionale iniziale raramente hanno trovato coerente applicazione in tutti i territori. Anche la profonda diversificazione dei modelli e dei sistemi regionali si sta rivelando, anziché una risorsa, un problema per il Paese.

2. Istruzione, Formazione Professionale e mondo del lavoro: quali rapporti?

I rapporti tra l'Istruzione, la Formazione professionale e il mondo del lavoro sono stati sempre oggetto di analisi e di attenzione nei momenti della riforma del sistema scolastico o formativo.

Il tema è molto sentito anche oggi, in occasione del dibattito intorno al riordino dell'istruzione tecnica e professionale. Anche i pochi stimoli che si riportano mettono bene in evidenza le lacune ancora presenti nei nessi di questo rapporto.

Il "Rapporto sulla sussidiarietà 2008", curato dalla Fondazione per la Sussidiarietà e dedicato a "Sussidiarietà e riforme istituzionali" rivela che il 29% delle PMI manifatturiere non spende nulla del proprio fatturato per la formazione del personale, il 63% spende non più del 10% e solo il 3,5% spende oltre il 20%.

Questo aspetto viene confermato anche da un altro Osservatorio che vede l'Italia, con il 6,2% della popolazione in età compresa tra i 25 e i 64 anni in forme di apprendimento permanente, al 17° posto nella graduatoria dell'Europa a 27 (Rapporto sull'Apprendimento permanente in Italia 2009 dell'Unieda).

Il Quaderno dell'Associazione Treelle su "L'Istruzione tecnica.

Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese" (Dicembre 2008) insisteva sulla difficoltà, da parte del mondo delle imprese, ad esprimere una chiara domanda di formazione.

Una ricerca curata dall'IPSOS, pubblicata nel volume "Orgoglio industriale. La scommessa italiana contro la crisi globale" (Mondadori 2009) denuncia il deficit di conoscenza sulle mansioni operaie e sul mondo dell'industria in generale. "Per anni – si legge nel testo – nel discorso pubblico sono stati prevalenti i temi dei servizi, della finanza, della comunicazione, dello spettacolo, tracciando una sorta di ritratto da 'Italia Grand Hotel', leggero e immateriale. Nell'immaginario collettivo, così, è stata stravolta la realtà di un Paese che, soprattutto in provincia e nelle periferie delle grandi aree urbane del Nord, restava industriale, ma non era raccontato, compreso, valorizzato. E i falsi 'riti e miti' della finanza e della comunicazione hanno fuorviato soprattutto le nuove generazioni".

In sintesi: scarsa attenzione da parte dell'opinione pubblica verso il mondo del lavoro; inadeguata attenzione da parte delle imprese verso la formazione.

2.1. Prime considerazioni a margine dei regolamenti riguardanti l'Istruzione tecnica e professionale

A distanza di un anno dal suo insediamento, il Ministro dell'Istruzione ha provveduto ad elaborare nove regolamenti di riordino del sistema educativo di istruzione e formazione. In questa sede si farà riferimento a quelli riguardanti l'Istruzione tecnica e professionale.

I principi ispiratori della riforma dei due istituti (Istruzione tecnica e Istruzione professionale) sono stati ampiamente studiati ed annunciati. Le parole più usate per declinare la riforma sono “razionalizzazione” (riduzione del numero degli indirizzi e delle ore di formazione), “flessibilità” nella gestione dei percorsi, “legame strutturale con il mondo del lavoro” (cancellazione della licealizzazione, rafforzamento delle materie tecnico-scientifiche, centralità dei laboratori, esperienze lavorative). I principi esposti vengono declinati in precisi orientamenti assunti nella norma.

- 1) *L'organizzazione dei percorsi
Sia per l'Istruzione tecnica che per quella professionale i risultati dell'apprendimento vengono declinati in competenze, abilità e conoscenze con riferimento a quanto prevede la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).*
- 2) *La dimensione orientativa del primo biennio del percorso
Il primo biennio, secondo la norma adottata, ha due caratteristiche fondamentali: i vincoli posti dall'obbligo di istruzione e la dimensione orientativa al fine di favorire la reversibilità delle scelte degli studenti.*
- 3) *Il rapporto organico con il mondo del lavoro
Entrambi i Regolamenti indicano nelle metodologie, nell'azione di orientamento, negli stage, nei tirocini e nell'alternanza scuola lavoro i principali strumenti per collegare i percorsi scolastici con il mondo del lavoro.*
- 4) *La verticalità dei percorsi verso l'Istruzione tecnica superiore
Dopo aver affermato con chiarezza che i percorsi degli Istituti Tecnici e Professionali hanno una durata quinquennale e si concludono con il conseguimento di diplomi di istruzione secondaria superiore, i Regolamenti prefigurano un possibile sbocco formativo non accademico negli Istituti Tecnici Superiori.*
- 5) *La costituzione di un Comitato nazionale per l'istruzione tecnica e professionale
Entrambi i regolamenti prevedono la costituzione di uno specifico Comitato nazionale che ha il compito di monitorare, valutare e innovare in modo permanente i percorsi.*
- 6) *Il rapporto con il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale
Su questo particolare aspetto i due Regolamenti si differenziano. Il Regolamento sull'Istruzione tecnica prevede la collaborazione con le strutture formative accreditate del (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione professionale nei poli tecnico-professionali, anche per facilitare gli eventuali passaggi tra i sistemi di istruzione e formazione.*

Quello dell'Istruzione professionale elabora una risposta al problema della "disomogeneità della FPI" nelle Regioni prevedendo una funzione sussidiaria e complementare al (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale: gli Istituti professionali possono svolgere, infatti, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale, ai fini del rilascio delle qualifiche e dei diplomi professionali inclusi in un apposito "Repertorio nazionale". Al fine di realizzare un'offerta coordinata tra i percorsi di Istruzione degli Istituti Professionali e quelli del (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale le singole Regioni possono prevedere specifiche intese con il MIUR per la sperimentazione di nuovi modelli organizzativi e di gestione degli Istituti professionali, anche in relazione all'erogazione dell'offerta formativa.

Si tratta, a giudizio di molti, di un'apertura generalizzata e non mirata, lasciata alla volontà delle singole Regioni, che potrebbe mettere a rischio, se non adeguatamente governata, la parità riconosciuta in linea di principio alla IeFP.

Senza abusare della ripetuta metafora del cantiere sempre aperto, è tuttavia utile ricordare quanto complessa sia questa operazione di riordino dell'istruzione tecnica e professionale per almeno due motivi.

Essa viene collocata, innanzitutto, nel vigente processo di riforma dello Stato appena avviato attraverso gli atti previsti dalla Legge delega sul federalismo fiscale (Legge 5 maggio 2009, n. 42), una legge che contiene, a giudizio degli esperti, numerose questioni aperte circa le competenze sul governo dell'istruzione e la formazione professionale, come viene sottolineato anche all'interno del presente numero della Rivista.

Il processo di definizione delle competenze nell'ambito del (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione professionale e in quello dell'Istruzione tecnica e professionale viene poi anticipato sperimentalmente almeno in Lombardia, dopo che tra la Regione e il MIUR è stata firmata, il 16 marzo 2009, una specifica Intesa. Per completezza va segnalato anche lo "Schema di Protocollo di Intesa in tema di politica regionale scolastica per la realizzazione del Piano per l'Innovazione nell'Istruzione tecnica – Anno scolastico 2009/2010" sottoscritto dalla Regione del Veneto, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto e Confindustria Veneto il 31 marzo 2009 aperto a tutti gli Istituti Tecnici della Regione. L'insieme di questi provvedimenti e processi mettono in evidenza quanto sia complessa tutta l'operazione di riordino e quante siano le variabili in gioco.

Mentre lo Schema di Protocollo di Intesa della Regione del Veneto è più settoriale, l'Intesa della Regione Lombardia con il MIUR ha un carattere più strutturale perché contiene vari aspetti di ordinamento.

L'Intesa è stata variamente interpretata.

C'è chi ha affermato che con l'Intesa si è aperto, di fatto, il passaggio dell'Istruzione professionale alle Regioni; c'è chi denuncia, invece, che

l'Intesa avvia un processo di destrutturazione del sistema nazionale di istruzione; non manca chi ritiene l'Intesa una novità di grandissimo rilievo e c'è chi legge nell'Intesa un segnale teso alla "leale collaborazione" istituzionale, ma contenente criticità sostanziali.

Una prima lettura ci fa affermare che l'Intesa delinea un ordinamento positivo e condivisibile perché, in maniera concreta, si sforza di correggere l'offerta formativa italiana eccessivamente appiattita sul modello liceale.

L'Intesa, infatti, apre alla prospettiva di un'offerta di istruzione e formazione professionale che, partendo alle qualifiche professionali triennali inquadrare nel terzo livello europeo (ma questo aspetto dovrà essere meglio precisato), giunge ai diplomi di alta formazione professionale, passando per i diplomi professionali e i diplomi professionali superiori.

Si è rimasti sorpresi, in questo quadro di riferimento, della mancanza di un richiamo esplicito al ruolo delle strutture accreditate all'interno del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale, dal momento che la scelta pluralistica è un valore fondamentale per la crescita della democrazia in un territorio.

L'aspetto che si rivela più critico nell'Intesa, sottolineato anche da più parti, resta invece la definizione del supporto finanziario a sostegno. La mancanza di precise dotazioni finanziarie fa correre il pericolo di vanificare anche il migliore ordinamento, soprattutto a scapito degli organismi accreditati, pericolo i cui segnali sono già evidenti nell'attuale meccanismo di finanziamento dei percorsi formativi triennali attraverso la "dote" vigente in Lombardia.

C'è da sottolineare anche un'eccessiva attesa di qualità dell'offerta nel meccanismo della concorrenzialità. L'esperienza fa dire che la "concorrenza" nel sistema educativo è più una criticità che un valore. Meglio sarebbe affidarsi ad un meccanismo di valutazione esterno che agisce su precisi indicatori.

Un'ultima annotazione si pone sul rapporto tra l'Intesa, che avvia una sperimentazione dal carattere "ordinamentale" e la legge delega in materia di federalismo fiscale.

È stato sottolineato come la legge delega si limiti a prevedere un principio già presente nella legislazione di trasferimento di funzioni amministrative (L. 59/98 e D.lgs. 112/98), ribadendo la correlazione tra trasferimento di funzioni e attribuzioni di risorse.

Il testo nulla dice, invece, circa il settore dell'istruzione e formazione professionale, attribuito alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni, che si colloca all'interno del sistema educativo di istruzione e formazione, sia per l'esercizio del diritto di istruzione, sia per la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni.

È augurabile che la sperimentazione dell'Intesa concorra a colmare questa lacuna.

3. Formazione professionale e proposta di riforma dello Stato sociale

Oltre agli aspetti positivi e alle criticità evidenziate sopra sulla FPI, sono molti a ritenere ormai maturo il tempo per affrontare quelli relativi alla formazione professionale nel suo complesso.

Il Ministero del Lavoro sembra avviato su questa strada. Lo testimoniano la pubblicazione del “Libro Verde sul futuro del modello sociale” (25 luglio 2009), il “Libro bianco sul futuro del modello sociale” (6 maggio 2009), la costituzione di una Commissione per il riordino della FP.

Nel paragrafo su “Il diritto all’apprendimento continuo” del Libro bianco sul futuro del modello sociale si legge:

Si evidenziano in particolare tre linee di riforma del tradizionale sistema di formazione affinché migliori radicalmente il rapporto tra la spesa e la resa in termini di effettiva capacità di incremento delle competenze.

In primo luogo il lavoro deve essere considerato parte essenziale di tutto il percorso educativo di una persona. In secondo luogo l’impresa, l’ambiente produttivo, appaiono il contesto più idoneo per lo sviluppo delle professionalità. La certificazione formale, infine, deve interessare la reale verifica delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze di un lavoratore a prescindere dai corsi frequentati che possono al più costituire mezzo e non prova per l’acquisizione di esse.

Sono solo alcuni passaggi del paragrafo che prosegue nel sottolineare lo spostamento dell’attenzione dalle procedure ai risultati, e, prima ancora, al destinatario, affermando che

al cuore delle politiche per la occupabilità sia necessario sviluppare ampi sistemi integrati di qualifiche, che non comprendono solo quelle legate ai percorsi formali e ai titoli di studio, ma siano anzi sempre più in sintonia con i sistemi di inquadramento professionale e le mansioni contemplate dai contratti collettivi.

Centrale è la valenza educativa e formativa del lavoro (...) che si esalta attraverso una integrazione sostanziale tra i sistemi educativi e formativi e il mercato del lavoro valorizzando modelli di apprendimento in assetto lavorativo.

Questi principi, così come sono formulati, sono familiari e noti a coloro che operano nel campo della formazione professionale. Si tratta di una visione ampiamente affermata da tempo anche a livello internazionale.

Sono ancora fondamentali, infatti, i riferimenti al “Rapporto Delors”, cioè alle “Raccomandazioni” della Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo, che enuncia i quattro famosi pilastri alla base dell’educazione permanente (insegnare a vivere insieme, a conoscere, a fare e ad essere) e al “Rapporto Faure” pubblicato già negli anni ‘70. Tutti i documenti insistono sulla necessità di realizzare, in ogni percorso formativo, una combinazione equilibrata di conoscenze di base, di competenze tecnico-professionali e di atteggiamenti sociali, aspetti, peraltro, ripresi anche dalle strategie europee che spostano l’accento dal soggetto che eroga la formazione al soggetto che apprende in maniera continua.

L'attenzione che viene invocata da più parti è la declinazione concreta, legata al contesto italiano, portatore di una sua storia fatta di luci e di criticità. Sembra irrealistico realizzare una riforma radicale del sistema della formazione professionale senza tener conto di questa storia e di queste peculiarità, dopo che un simile tentativo è stato compiuto sul riordino del sistema scolastico, poi abbandonato.

Più realistiche sembrano, invece, le vie che privilegiano l'introduzione e la sperimentazione di specifiche misure innovative (l'istituzione dei diritti formativi per i cittadini adulti, l'adozione di un sistema di certificazione e validazione delle competenze acquisite, la selezione rigorosa dei soggetti erogatori di formazione, in particolare quelli impegnati nella FPI, per garantire la qualità del servizio, ecc.), avendo presente che nel contesto italiano il tessuto produttivo non è, almeno fino ad oggi, nelle condizioni di soddisfare tutte le esigenze formative con la sola formazione sul lavoro. Anche la complessità istituzionale richiamata sopra fa intuire, come espresso da più parti, la necessità di una cabina di regia tra i vari Ministeri, gli Enti di FP, l'ISFOL e l'INVALSI, al fine di coordinare in modo organico tutta la materia delle interconnessioni tra Istruzione da una parte e Istruzione e Formazione Professionale dall'altra e individuare, in modo progressivo, priorità e azioni di sistema per accompagnare la riforma federale dello Stato, stabilizzando progressivamente i sistemi formativi nei vari territori e innovandone i processi in maniera ricorrente.

4. Federazione CNOS-FAP e mondo del lavoro

Il tema del rapporto con il mondo del lavoro ha interessato da sempre anche la Federazione CNOS-FAP, dal momento che questo rapporto è stato considerato sempre vitale e qualificante per dare origine ad un'offerta formativa di qualità. I legami con le imprese del territorio, l'investimento nei laboratori, il ricorso sistematico allo stage come completamento formativo, l'apporto degli esperti del mondo del lavoro, il ricorso agli esperti per la formazione dei tecnici sono altrettanti strumenti messi in campo per innovare in maniera continua la propria offerta formativa.

In tempi recenti, inoltre, la Federazione ha avviato, in maniera sperimentale, un'ulteriore modalità per raccordarsi con il mondo del lavoro, quello della sottoscrizione di accordi o intese con imprese multinazionali e leader di specifici settori per dare vita a processi virtuosi di collaborazione negli investimenti strumentali e formativi. Il settore industriale, quello manifatturiero in particolare, il nerbo del sistema industriale italiano, settore nel quale da sempre ha operato la Federazione, si sta rinnovando attraverso questi specifici apporti.

Un primo e provvisorio risultato, largamente positivo, si intravede nella collaborazione con due aziende leader che qui si vuole richiamare anche solo con cenni.

Il primo settore ad essere stato profondamente innovato dal punto di vista tecnologico e formativo è stato quello dell'automotive. Il protocollo di collaborazione con la FIAT, firmato il 29 maggio 2008, ha già prodotto i suoi effetti positivi. Il protocollo prevedeva la formazione dei formatori, l'allestimento di laboratori specializzati e la collaborazione delle officine per l'inserimento lavorativo. Ad un anno di distanza è stata realizzata una prima formazione per i formatori, sono stati attrezzati dieci laboratori specializzati e monitorati gli allievi prima, durante e dopo lo stage presso le officine. Sono previsti altri laboratori in Italia. Il progetto si è espanso in Spagna (sono stati allestiti quattro laboratori), in Polonia e in Brasile; sono allo studio accordi per allestire laboratori anche in altri Paesi.

TechPro², questo è il titolo del progetto, propone una didattica specializzata con il supporto di FIAT Group Automobiles (FGA). I frutti di questa collaborazione per i CFP della Federazione sono il possesso di materiale didattico aggiornato, vetture su cui addestrarsi, strumenti per la diagnostica, la formazione dei tecnici del CNOS-FAP, il sostegno al "Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali", la definizione condivisa di standard formativi e lavorativi.

Un secondo protocollo operativo è quello sottoscritto con Schneider Electric, uno dei maggiori produttori mondiali di componenti per l'automazione e il controllo industriale, la distribuzione elettrica e il building automation. La Federazione CNOS-FAP, collaborando con questa azienda leader, sta innovando i percorsi formativi del comparto elettrico, aggiorna i laboratori, programma una formazione mirata per i propri tecnici e sostiene il livello delle competenze degli allievi e dei formatori attraverso la proposta del "Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali", concorso sostenuto anche da Schneider Electric.

Altri accordi sono appena avviati o ai nastri di partenza. Riguardano il settore grafico, il settore della meccanica industriale, il comparto energetico. In questa maniera, la Federazione, che agisce a più livelli di destinatari, confida di dare il proprio apporto al processo di rinnovamento della Formazione professionale in Italia.

Educazione e laicità

GIUSEPPE TACCONI¹

L'educazione è l'ambito entro il quale il dibattito culturale e politico tra "laici" e credenti assume i toni più aspri. Spesso coincide con polemiche e scontri verbali e ideologici che lasciano ciascuno sulle sue posizioni. Il contributo offerto dal presente lavoro diviene fondamentale nella misura in cui si adopera per chiarire i termini della questione ed esplorare come laicità ed educazione possano coniugarsi anche all'interno di una prospettiva cristianamente orientata.

In questi anni abbiamo assistito, nel dibattito culturale e politico, all'acuirsi dello scontro tra "laici" e credenti, che spesso assume i toni aspri e sgradevoli della rissa e della polemica e spinge allo scambio di reciproci anatemi, lasciando ciascuno sulle sue posizioni².

L'educazione è uno dei campi in cui questo scontro rischia di farsi più aspro e non solo in relazione ai classici temi del finanziamento alle scuole cattoliche, della presenza dei segni religiosi nelle scuole o dell'insegnamento scolastico della religione ma, più a fondo, sulla possibilità stessa di educare. Da una parte, infatti, c'è chi afferma che, senza riferimento ai valori e alle certezze che derivano dal cristianesimo, non sia possibile un'autentica educazione e sia inevitabile scadere in un relativismo scettico che conduce ine-

¹ Università degli Studi di Verona.

² Condividiamo a questo riguardo il parere espresso da Enzo Bianchi, da sempre impegnato a favore del dialogo tra cristiani e non cristiani, che già nell'apertura di un suo recente libro, dichiara la sua posizione: «ultimamente alcuni cattolici sembrano sempre di più voler costituire gruppi di pressione in cui la proposta della fede non avviene nella mitezza e nel rispetto dell'altro, per diventare intransigenza e arrogante contrapposizione a una società giudicata malsana e priva di valori. Ora non è con questo giudizio e disprezzo dell'altro ritenuto incapace di etica, non è misconoscendo la pluralità dei valori presenti anche nella società non cristiana che si può stare nella storia e tra gli uomini secondo lo statuto evangelico [...]. Negli ultimi anni è in atto anche una ripresa dell'anticlericalismo, atteggiamento che è sempre una reazione a un clericalismo che si nutre di intransigenza, di posizioni difensive e di non rispetto dell'interlocutore non cristiano» (Bianchi, 2009, 3-4; 10).

sorabilmente nel vicolo cieco del nichilismo; dall'altra c'è chi afferma che un'educazione connotata religiosamente non possa che essere fondamentalista, oscurantista, intollerante e illiberale.

Il CNOS-FAP è una realtà laica di ispirazione cristiana, impegnata nel campo dell'educazione e della formazione, cioè nell'esercizio di quella che Benedetto XVI ha indicato a più riprese come una forma di diaconia che la Chiesa è chiamata a rendere al mondo, per rispondere a quella che, nel nostro tempo, assume i caratteri di una vera e propria emergenza³. Diventa allora importante chiarire i termini della questione ed esplorare come laicità ed educazione possano coniugarsi anche all'interno di una prospettiva cristianamente orientata.

1. Differenti accezioni di "laicità"

Il concetto di laicità si carica di differenti e spesso ambigue accezioni e molteplici significati. Risulta pertanto opportuno fornire a riguardo qualche orientamento essenziale, rimandando per gli approfondimenti ai testi citati in bibliografia⁴.

Come è noto, l'idea di laicità nasce dentro al mondo cristiano: il termine "laico" deriva infatti dal greco *laòs*, che significa "popolo", e originariamente indica chi, nella Chiesa, non è né sacerdote né monaco, rispecchiando una visione gerarchica dell'appartenenza ecclesiale che verrà superata solo con il Vaticano II. Col tempo, il termine ha allargato il suo significato, inizialmente intraecclesiale, riferendosi a tutto ciò che è "esterno" alla Chiesa, ma senza perdere una certa ambiguità. Questo "esterno" poteva infatti essere inteso nel senso di "neutrale", ma anche nel senso di "ostile" alla Chiesa (cfr. Scoppola, 2008, 85 sq.).

Sul piano giuridico e storico-culturale, si possono individuare due tendenze di fondo, che in parte rispecchiano l'ambiguità semantica evidenziata: quella sviluppatasi in ambito francese, in cui la laicità tende a configurarsi come netta separazione tra Stato e istituzioni religiose e assume talvolta i caratteri di una sorta di ideologia di Stato, tendenzialmente sospettosa – se non apertamente ostile – nei confronti di ogni fede religiosa, e quella che ha preso forma in ambito anglosassone, in cui la laicità (per quanto, qui non si utilizzi tale termine) viene intesa come legittima e reciproca autonomia tra Stato e confessioni religiose, alle quali viene riconosciuta una rilevanza per la vita sociale. In questa prospettiva, "laico" viene a configurarsi un ordinamento giu-

³ A più riprese, Benedetto XVI ha posto al centro dell'attenzione delle comunità cristiane il tema dell'educazione. Cfr. in particolare la *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* del 21 gennaio 2008.

⁴ Sul tema della laicità la bibliografia è sterminata. In fondo a questo contributo rimando ad alcuni lavori fondamentali. Per un'analisi lessicale della parola "laico" segnalo, ad esempio, Tullio De Mauro (2005, 97 sq.); per una analisi dello sviluppo dell'idea di laicità nella cultura occidentale, cfr. Pagano, 2006, 125-144; De Giorgi, 2007; Onida, 2007; Traniello, 2007.

ridico che non si ispiri ad alcuna specifica tradizione religiosa o filosofica e riconosca come fondamentale il pluralismo delle culture (Cfr. Scoppola, 2005)⁵.

Nel dibattito culturale attuale, si tende per lo più a distinguere tra “laicismo”, che in genere implica il rifiuto di ogni prospettiva religiosa o, al massimo, una sua riduzione alla sfera privata (e che talvolta ha significato anche limitazione e delegittimazione della fede, lotta alle istituzioni religiose e alla loro influenza nella società e nello Stato), e “laicità”, che implica distinzione e autonomia reciproca, ma non indifferenza o ostilità, tra sfera politica e sfera religiosa e apre ad un confronto pubblico tra le varie religioni o altri orientamenti di pensiero, nello spazio democratico⁶. Collegata a questa distinzione troviamo quella tra coloro che individuano nella laicità un insieme di specifici contenuti filosofici (che possono andare dall’affermazione di una serie di principi e valori “laici” – eguaglianza, libertà di pensiero, di coscienza, di espressione, di religione... – fino allo scientismo dogmatico e all’ateismo militante) e coloro che vedono nella laicità fundamentalmente un abito mentale, uno stile, un metodo dialogico, in cui la ragione svolge una funzione regolatrice in senso critico ed autocritico. È questa seconda prospettiva che, nell’economia del presente contributo, ritengo utile approfondire.

2. La laicità come metodo

L’idea di una laicità intesa come metodo, che come abbiamo visto sopra era stata sostenuta dallo stesso Norberto Bobbio, è stata recentemente riproposta ed efficacemente sviluppata da Roberto Mancini (2009). Secondo questo filosofo, la laicità va intesa come quel «metodo che permette di convivere in modo che ogni tradizione, cultura, visione del mondo o fede possa riconoscersi impegnata con gli altri nella costruzione quotidiana di una convivenza umanizzata e giusta» (Mancini, 2009, 8). Si tratta di un’idea di laicità che rimanda ad un nucleo trasversale comune che non è però costituito da un in-

⁵ La concezione di laicità maturata nella cultura giuridica italiana è ben formulata nella sentenza n. 203 del 1989 della Corte Costituzionale, nella quale si afferma: «Il principio di laicità, quale emerge dagli artt. 2, 3, 7, 8, 19 e 20 della Costituzione, implica non indifferenza dello Stato di fronte alle religioni, ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo culturale e religioso [...]; l’attitudine laica dello Stato-comunità risponde non a postulati ideologizzati ed astratti di estraneità, ostilità o confessione dello Stato-persona o dei suoi gruppi dirigenti, rispetto alla religione o a un particolare credo, ma si pone a servizio di concrete istanze della coscienza civile e religiosa dei cittadini».

⁶ Questa distinzione è stata fatta propria, tra gli altri, da uno dei principali protagonisti del dibattito sulla laicità, Norberto Bobbio che, in risposta ai curatori di un “Manifesto laico”, scrive: «Se per laicismo si intende un atteggiamento di intransigente difesa dei pretesi valori laici contrapposti a quelli religiosi e di intolleranza verso le fedi e le istituzioni religiose, il vostro *Manifesto* mi è apparso più laicista che laico [...]. Ho scritto alcuni anni or sono: “Quando la cultura laica si trasforma in laicismo viene meno la sua ispirazione fondamentale che è quella della non chiusura in un sistema di idee e di principi definiti una volta per sempre” [...]; lo spirito laico non è esso stesso una nuova cultura ma la condizione per la convivenza di tutte le possibili culture. La laicità esprime piuttosto un metodo che non un contenuto» (Bobbio, 1999, 127).

sieme predefinito di idee ma dalla disponibilità a tenere in moto le proprie convinzioni, a renderle aperte e fertilizzabili all'incontro con le convinzioni degli altri.

Mancini riferisce l'idea di laicità come metodo ad una laicità più fondamentale, di carattere ontologico, inerente agli esseri umani in quanto singoli e in quanto comunità: l'«etimologia rinvia all'appartenenza al "popolo" (*laòs*), secondo un significato che ormai deve essere inteso non in un'ottica nazionalista, perché invece riguarda l'universalità umana. Così, la laicità sta anzitutto nell'appartenenza di ognuno al genere umano, che è poi la coappartenenza di condizione esistenziale [...]; è evidente che gli esseri umani sono legati da una profonda unità ontologica» (Mancini, 2009, 18-19). La dignità umana si esprime nel valore incondizionato del singolo e, al tempo stesso, nel valore del vincolo che lega tutti gli uomini tra loro. In questa prospettiva, la laicità si configura come cittadinanza di tutti nella storia e assunzione di corresponsabilità per il cammino storico dell'umanità (ibid., 20). La novità della proposta di Mancini sta proprio nel riconoscimento che la dignità umana non è solo la dignità del singolo ma «anche e originariamente il legame, la relazione, la comunità tra tutti» (ibid., 21). È questo che prefigura anche la qualità del modo di stare insieme e il metodo che orienta a questo.

La laicità, superando sia la prospettiva "confessionalista" sia quella laicista, entrambe ideologiche, si configura dunque come espressione giuridica, sociale e politica della coappartenenza al genere umano. Si tratta, infatti, di una «laicità consapevole del radicamento originario della convivenza nel legame e nella comunità dati nella dignità umana. Ci si rende conto, in tale ottica, di come, se per un verso la laicità si attua come uno spirito e un metodo per convivere con gli altri, per altro verso essa non sia un'opzione arbitraria, né qualcosa di secondario e di aggiuntivo, che può darsi oppure no. La laicità dischiude lo spazio giuridico, politico e sociale al proprium della condizione umana, che con il venir meno di tale apertura sarebbe sminuito e offeso» (ibid., 23).

3. Educare alla laicità come metodo

Intesa in questo senso, la laicità rappresenta, a tutti gli effetti, un compito per l'educazione, che si configura come cura del valore dell'umano e del legame che esso implica. Diventa al tempo stesso condizione per attivare percorsi educativi e disposizione fondamentale a cui educare i soggetti e le comunità.

3.1. *Ripensando l'educazione tout court in senso interculturale*

La laicità come metodo segna la pista su cui può incamminarsi un'educazione alla cittadinanza in senso interculturale, alla riscoperta della comune cittadinanza universale, condizione a cui apparteniamo e insieme compito da adempiere. In un tempo in cui rigurgiti identitari contrappongono costante-

mente il “noi” al “loro” e fanno parlare di “nostra” cultura, “nostra” religione, “nostre” radici, contrapposte a quelle degli altri, l’assunzione della prospettiva della laicità come metodo aiuta a declinare un “noi” originario, inclusivo di tutta l’umanità, che viene prima di qualsiasi altro “noi” (etnia, nazione, comunità locale, famiglia...) e lo include. Non è solo un’esigenza dettata dalla società che abitiamo, sempre più multiculturale, in cui etnie, culture e religioni sono costrette a convivere e non hanno alternativa all’imparare a farlo, ma un’esigenza profonda, ontologica, che, in ultima analisi, si radica nella stessa condizione umana.

Anche nel contesto della formazione professionale, in cui la presenza di cittadini stranieri è molto più consistente che in qualunque altro ordine di scuola, diventa allora possibile creare situazioni che fanno sperimentare concretamente come l’incontro con gli “altri”, lungi dal rappresentare solo un problema, offre la straordinaria opportunità di porsi interrogativi e di avviare ricerche e approfondimenti che arricchiscono tutti. La laicità come metodo orienta infatti a costruire, nei contesti formativi, quelli che potremmo chiamare spazi di “buona reciprocità” (Mancini, 2008), in cui sia possibile condividere ciò che si vive e ciò che si è, tessere «modi d’essere elaborati sia nell’incontro sia tramite l’interiorizzazione, da parte di ciascuno, degli apprendimenti nati dall’incontro stesso» (Mancini, 2009, 33) e dunque lasciarsi trasformare dall’incontro stesso che, se autentico, non può lasciare come prima.

3.2 *Ripensando la dimensione religiosa nei curricoli scolastici*

Una laicità intesa come metodo apre anche possibilità nuove di confrontarsi con il dato religioso nei percorsi scolastici e formativi. L’insegnamento scolastico della religione – a questo punto non più solo di quella cristiano-cattolica (cfr. Tacconi, 2009) – potrebbe diventare un percorso che guida a rileggere le tradizioni e le esperienze religiose, a partire da quelle che hanno segnato il contesto locale per arrivare a quelle che caratterizzano i contesti di provenienza dei “nuovi italiani”, sottoponendole ad un processo interpretativo che ne evidenzia il contributo allo sviluppo umano ma che, con le luci, permetta di coglierne anche le zone d’ombra.

I percorsi formativi nei CFP della Federazione CNOS-FAP – anche quelli sperimentali – non sono generalmente interessati dai vincoli che contraddistinguono l’insegnamento scolastico della religione in altri contesti scolastici⁷. Qui l’incontro con il dato religioso non si è mai configurato come insegnamento disciplinare della religione cristiano-cattolica, ma come dimensione culturale trasversale, che interessa diversi moduli, ed è declinata soprattutto

⁷ Solo nella Regione Lombardia, recentemente, è stato introdotto anche nei percorsi di IFP l’insegnamento concordatario della religione cattolica (Irc), ma questo sta creando diversi problemi in ordine alla definizione dei curricoli (e dei relativi libri di testo), all’individuazione degli insegnanti “idonei” e alla gestione – anche in termini organizzativi ed economici – dell’ora alternativa.

come riflessione sulle implicazioni etiche del lavoro. La specificità di questi percorsi, che, pur concorrendo all'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione, godono di una relativa autonomia, potrebbe costituire lo spazio per ripensare l'insegnamento scolastico del fatto religioso in forma non confessionale, aperta al pluralismo delle tradizioni religiose e delle prospettive filosofiche sul mondo e sulla vita.

3.3. *Ripensando la stessa educazione religiosa dei singoli e delle comunità*

Una laicità come quella delineata sopra apre possibilità nuove di pensare la stessa educazione della dimensione religiosa dei soggetti che, per quanto non rappresenti un compito specifico degli enti di formazione professionale, fa parte di un compito educativo attento alla globalità della persona. Si potrebbe anzi affermare, con una certa dose di provocatorietà, che l'esperienza religiosa, per essere autentica, esige tale laicità⁸. La laicità infatti, come ci ricorda Scoppola, rappresenta innanzitutto un modo di vivere l'esperienza religiosa a livello personale e interiore e connota il "come" si crede, più e prima ancora del "che cosa": «se il credere è vissuto come un possesso, come una proprietà esclusiva della verità, è difficile dialogare e convivere con chi è portatore di una fede diversa; se il credere è disponibilità al mistero di Dio, se è ricerca di una verità che è sempre al di là delle acquisizioni e delle certezze umane, se il credere rimane sempre consapevole della trascendenza di Dio rispetto a tutto quello che l'uomo può pensare e dire di Lui, allora il dialogo con chi professa una diversa fede è naturale e necessario perché espressione della stessa condizione umana» (Scoppola, 2005, 126). In questo senso, la laicità può contribuire a purificare l'esperienza religiosa ed evitare il rischio dell'idolatria (Tacconi, 2006), che si corre quando identifichiamo Dio col feticcio delle definizioni che ci facciamo di Lui. Siamo dunque agli antipodi di ogni forma di demarcazione che, in nome di malintese identità da riscoprire, difendere e tutelare, traccia confini e innalza steccati, anziché includere nella comune ricerca di un senso che è sempre ulteriore a quello che provvisoriamente riusciamo a cogliere⁹. Questo non significa rinunciare a quel patrimonio di fede che ci è stato consegnato dalle generazioni che ci hanno preceduto. Franco Cambi, alle prese con il compito di tracciare il dispositivo pedagogico che dovrebbe interessare le stesse confessioni religiose che si lasciano interpellare da una nuova idea di laicità, afferma: «il religioso vissuto nella sua forma tradizionale (come appartenenza e confessione) non scompare né viene delegittimato (poiché è da lì che si manifesta il religioso: una religione senza credo è astorica e "disincarnata", da intellettuali potremmo dire; assai distante dall'esperienza religiosa concreta e reale e diffusa), ma

⁸ Va in questo senso l'invito che Franco Cambi (2007) lancia alle religioni a farsi più "laiche".

⁹ La laicità intesa in questo senso è dunque il rifiuto di ogni integralismo, religioso o laico che sia, cioè di quell'atteggiamento spirituale che, come ci ricorda ancora Scoppola, «nasce dalla pretesa di un possesso della verità come cosa propria e che per ciò stesso ne nega la trascendenza» (Scoppola, 2008, 97).

viene integrato e trasfigurato, aperto al confronto e proteso a vagliare le stesse differenze del religioso. Così è l'esperienza religiosa stessa che si arricchisce e rinnova e si rilancia, e nella sua identità propria alla singola confessione e oltre di essa» (Cambi, 2007, 41-42).

Chi opera nella formazione professionale sa che spesso è proprio l'incontro con la fede dell'altro o meglio con l'altro che crede che suscita nei giovani interrogativi che possono orientare ad un approfondimento e ad una presa di posizione personale. L'esperienza di molti formatori ci dice poi che, ai fini di un'educazione religiosa, più che le celebrazioni esplicite dell'appartenenza, assume rilevanza tutto ciò che orienta alla profondità del confronto e all'apertura all'altro.

L'educazione alla laicità come metodo non può riguardare solo i singoli, ma deve essere assunta anche dalle stesse comunità educative, che solo apprendendo lo stile del rispetto e del dialogo possono offrire una testimonianza eloquente e svolgere anche nella vita sociale del territorio in cui si trovano inserite un ruolo di lievito che apporta feconde energie morali a vantaggio di tutti. Se poi guardiamo alle comunità educative dei CFP che appartengono a enti di ispirazione cristiana come a realtà che sono espressione della più ampia comunità ecclesiale, possiamo affermare anche che l'incontro e il dialogo con persone appartenenti a differenti confessioni religiose si configura come un momento essenziale alla fede. Non si tratta infatti di dialogare con gli altri in nome di un generico buonismo o solamente per un'esigenza etica, per dimostrare la nostra buona volontà o il desiderio, pur legittimo, di trovare delle convergenze su temi etici o su mete ritenute comunemente desiderabili. Il dialogo con altri è condizione costitutiva della stessa esperienza religiosa cristiana che o è dialogica o non è. Anche le comunità educative e formative del CNOS-FAP, allora, in quanto espressione della diaconia della chiesa, possono e devono ripensare se stesse e le proprie pratiche educative alla luce di una laicità aperta assunta come metodo, per far diventare la fede che ne ispira l'impegno un'energia di umanizzazione e di promozione dello sviluppo umano di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- AA.VV., *Laicità. Problemi e prospettive, Atti del XLVII corso di aggiornamento culturale dell'Università cattolica, Verona 25-30 settembre 1977*, Vita e pensiero, Milano 1977.
- AA.VV., *Laicità. Una sfida per il terzo millennio*, Argo, Lecce, 1995.
- BIANCHI E., *Per un'etica condivisa*, Einaudi, Torino 2009.
- BOBBIO N., *Perché non ho firmato il Manifesto laico*, in MARZO E. - OCONE C. (a cura di), *Manifesto laico*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- CAMBI F., *Religioni siate laiche! Una prospettiva epocale, un compito, una sfida*, in Id. (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma, 2007, 29-47.
- DE GIORGI, *Laicità europea: processi storici, categorie, ambiti*, Morcelliana, Brescia 2007.
- DE MAURO T., *Scuola e cultura laica*, in PRETEROSSO G. (a cura di), *Le ragioni dei laici*, Laterza, Roma-Bari, 2005, 97-108.
- MANCINI R., *La buona reciprocità. Famiglia, educazione, scuola*, Cittadella, Assisi 2008.
- MANCINI R., *La laicità come metodo*, Cittadella, Assisi 2009.

- ONIDA V., *Le premesse storiche della laicità all'italiana*, "Filosofia e Teologia", 2 (2007) 266-272.
- PAGANO N., *Per una «storia delle religioni». Un'alternativa laica all'ora di religione nella scuola pubblica*, Claudiana, Torino 2006.
- PAJER F., *La laicità post-secolare, un luogo teologico*, in CAMBI F. (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma, 2007, 61-75.
- PRETEROSSÌ G. (a cura di), *Le ragioni dei laici*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- RIZZI A., *Laicità, un'idea da ripensare*, Pazzini Editore, Rimini 2004.
- SCOPPOLA P., *Cristianesimo e laicità*, in PRETEROSSÌ G. (a cura di), *Le ragioni dei laici*, Laterza, Roma-Bari, 2005, 115-128.
- SCOPPOLA P., *Un cattolico a modo suo*, Morcelliana, Brescia 2008.
- TACCONI G., *Contro l'idolatria*, "Religione e Scuola", XXXIV/3 (2006) 3-4.
- TACCONI G., *Laicità e pluralismo religioso nello spazio pubblico europeo. Un progetto di ricerca e formazione online*, "ISRE", XV/2 (2008) 5-9.
- TACCONI G., *Per un insegnamento scolastico della religione in ottica pluralista. Il percorso di riflessione degli ultimi anni della rivista "Religione e Scuola"*, "Scienza dell'Amministrazione Scolastica" III/1 (2009) 12-17.
- TRANIELLO F., *Peregrinazioni storiche della laicità*, "Filosofia e Teologia", 2 (2007) 239-250.

Il laborioso cammino verso l'organizzazione di "vere e proprie scuole professionali" salesiane (1888-1910)

JOSÉ MANUEL PRELLEZO¹

L'autore prosegue, in questo secondo articolo, il cammino percorso dai Salesiani nel passare dai primi laboratori di Valdocco all'affermazione di vere e proprie scuole professionali nei diversi continenti. Il periodo analizzato va dal 1888, anno della morte di don Bosco al 1910, anno della morte di don Michele Rua e di don Giuseppe Bertello, due protagonisti del nuovo capitolo della storia della FP salesiana. L'autore si sofferma su questo faticoso e qualificante cammino, segnato da molteplici iniziative interne alla Congregazione, dall'attenzione alle spinte che provenivano dall'esterno, dal protagonismo vissuto in questo periodo soprattutto attraverso l'iniziativa delle esposizioni internazionali.

Don Michele Rua, primo successore di don Bosco in una lettera circolare del 1896 raccomandava ai Salesiani: "Siccome in alcune Case si hanno studenti e artigiani ad un tempo, così è della massima importanza che gli uni e gli altri siano trattati senza distinzione e parzialità". E aggiungeva anche una dolorosa constatazione: "Mi avvidi essere in qualche casa meno curati gli artigiani e ciò mi ha ferito al vivo, come certamente avrebbe ferito Don Bosco che con tanta bontà amava i suoi artigianelli"².

Passando dai rilievi critici riguardanti determinate situazioni incresciose da superare a un discorso più generale, lo stesso don Rua scriveva: "Vi rammento che, sia per evitare gravi disturbi, sia per dar loro il vero nome, i nostri laboratori devono denominarsi Scuole professionali: così scuola di sartoria, di calzoleria, ecc."³.

¹ Professore Emerito. Già Ordinario di Storia dell'Educazione e della Pedagogia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² *Lettere circolari di don Michele Rua ai Salesiani*, Torino, Tip. S.A.I.D., "Buona Stampa", 1910, 126.

³ *Lettere circolari*, 126.

Nonostante il richiamo del successore di don Bosco, i Salesiani continuarono ad usare ancora il termine “Laboratori” ed altre espressioni come “Scuole di artigiani”, “Scuole di arti e mestieri”, “case di artigiani” (in Italia); “Talleres” o “Escuelas de Artes y Oficios” (nei paesi di lingua spagnola), “Collegio” o “Lyceu de Artes e Oficios” (nei paesi di lingua portoghese).

Non si trattava di una semplice questione di nomi. La strada percorsa dai primi laboratori di Valdocco alle “vere e proprie scuole professionali” salesiane nei diversi continenti è stata lunga e non priva di difficoltà.

Il presente saggio – in continuità con quello pubblicato nel precedente numero della nostra *Rivista*⁴ – si occupa di un periodo di particolare rilevanza: dal 1888 (anno della morte di don Bosco) al 1910 (anno della morte di don Michele Rua e di don Giuseppe Bertello: due protagonisti di questo nuovo capitolo della nostra storia).

1. Primo “programma scolastico per le scuole di artigiani” (1888-1903)

Le osservazioni e l’accurato invito del Rettore Maggiore della Società Salesiana si collocavano in un contesto italiano ed europeo di accresciuto sviluppo industriale e di una nuova sensibilità del mondo cattolico nei confronti della “questione operaia” e di altri temi sociali in seguito alla pubblicazione dell’enciclica “*Rerum Novarum*” (1891) del papa Leone XIII⁵.

Quasi dieci anni prima della circolare di don Rua, l’anno 1886, in occasione del quarto Capitolo Generale – suprema assemblea legislativa salesiana –, era stata formulata da parte di un autorevole capitolaro, don Louis Cartier, la proposta di “stabilire nelle nostre case delle scuole professionali per ognuno dei mestieri”. E il medesimo Cartier, allora direttore della casa di Marsiglia, aveva precisato inoltre che, per raggiungere quell’obiettivo, era necessario raggiungere, “con capi molto capaci”, la “perfezione del lavoro e condurre i ragazzi gradualmente dal facile al difficile, con metodo, cioè unire sempre la teoria e la pratica”⁶.

Quella del salesiano francese non era una voce isolata. Tutt’altro. Nelle *Deliberazioni capitolari*, pubblicate nel 1887, fu codificata la decisione, unanimemente condivisa, di approntare “un programma scolastico” da eseguirsi in tutte le case salesiane di artigiani, nel quale dovevano essere indicati pure “i libri da leggere e spiegare nella scuola”. Inoltre fu deciso di organizzare,

⁴ J.M. PRELLEZO, *Dai laboratori fondati da don Bosco a Valdocco alle “scuole di arti e mestieri” salesiane (1853-1888)*, in “Rassegna CNOS” 25 (2009) 1, 21-36; cfr. anche ID., “Le scuole professionali salesiane (1880-1922)”, in J.G. GONZÁLEZ et al., *L’educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. I, Roma, LAS, 2007, 53-94.

⁵ J.M. PRELLEZO, *La risposta salesiana alla “Rerum Novarum”*, in A. MARTINELLI - G. CHERUBINI (ed.), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa*, Roma, Editrice SDB, 1992, 39-91.

⁶ ASC D579 *Capitolo Generale IV 1886* (Proposte).

ogni tre anni, una mostra o “esposizione generale delle scuole professionali e agricole salesiane”⁷.

Le decisioni del supremo organismo salesiano per il momento non furono attuate. Tuttavia, qualche cosa stava muovendosi. Si è potuto parlare del “consolante sviluppo” che, nella seconda metà degli anni '90 dell'Ottocento, andava prendendo in ambito salesiano “l'industria tipografico-libraria”. Una realtà che persuase i “Superiori maggiori a raccogliere, nel 25-26 agosto 1896, i capi tipografi e capi librai salesiani a Valsalice come a piccolo congresso”. I partecipanti a quelle giornate di riflessione e di scambio di esperienze, riconoscendo la necessità di dare una “conveniente istruzione letteraria agli allievi compositori”, condivisero, tra l'altro, l'idea di compilare un *Manuale del tipografo ad uso delle scuole salesiane di arti e mestieri*, che fu stampato nel 1899.

D'altro canto, nel contesto italiano ed europeo in generale si moltiplicavano delle iniziative orientate a mettere in atto le istanze più feconde del menzionato documento papale. Tra le più qualificate, la fondazione a Torino di un Circolo di Studi Sociali, denominato “*Rerum Novarum*”, nel 1898.

Nello stesso anno 1898 ebbe luogo un nuovo e importante Capitolo Generale (l'ottavo dagli inizi dell'Opera salesiana). Quanti vi parteciparono ebbero modo di constatare che gli autori delle proposte pervenute dalla base della Congregazione apparivano concordi nel dire che “il bisogno di elevare l'istruzione professionale a maggior cultura [era] dappertutto sentito più che vivamente”. Essi, dunque, reclamavano che si prendessero dei provvedimenti adeguati e tempestivi, allo scopo “che i laboratori non siano solo per avere lavoro, ma per educare e formare buoni e valenti operai”⁸.

Volendo dare risposte valide ai vivi bisogni avvertiti, i membri del menzionato Capitolo Generale del 1898 decisero di “dar esecuzione, e al più presto possibile”, a quanto era stato stabilito, e non attuato, precedentemente: “pubblicare cioè programmi, orari, suggerimenti ed indicare libri di testo da usarsi nelle varie Case di artigiani ed agricoltori, distinti per scuole ed anni di corso”⁹.

Il nuovo Consigliere professionale generale – don Giuseppe Bertello – si mise con lena all'opera. Il 29 gennaio 1899, pochi mesi dopo la sua elezione alla carica, egli firmò, insieme con don Francesco Cerruti, direttore generale degli studi e della stampa, una circolare in cui si ricordavano ai direttori salesiani alcune delle principali deliberazioni prese nel piccolo congresso tipografico-librario del 1896. E i due firmatari aggiungevano: “Si procuri conveniente istruzione letteraria agli allievi compositori; oltre all'istruzione pratica che si dà giorno per giorno durante il lavoro agli allievi tipografi, si facciano loro di quando in quando apposite conferenze o lezioni, procurando che non apprendano l'arte solo materialmente, ma in maniera da sapersi dar ragione

⁷ *Deliberazioni del terzo e quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana: tenuti in Valsalice nel settembre 1883-1886*, S. Benigno Canavese, Tip. Salesiana, 1887.

⁸ *Atti e deliberazioni dell'VIII Capitolo Generale della Pia Società Salesiana*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica Salesiana, 1899, 74.

⁹ *Atti e deliberazioni dell'VIII CG*, 80.

delle cose che si fanno e del metodo che si tiene, tanto da non trovarsi perplessi od arenati sotto qualunque aspetto si presenti un dato lavoro”¹⁰.

Consapevole della complessità del settore, la cui direzione aveva assunto, e della necessità di conoscere le concrete esperienze in atto, per riuscire a elaborare un aggiornato “programma scolastico”, don Bertello, nel suo primo intervento nelle indicate circolari collettive del Capitolo Superiore, pubblicato il 29 aprile 1899, sollecitava i direttori delle case di artigiani a “mandargli una breve relazione sulle scuole fatte ai medesimi” e, se fosse possibile, “anche il programma particolareggiato delle materie, che hanno insegnato in ciascuna classe”. Alcuni mesi dopo, il 31 dicembre 1900, egli ripeteva la medesima raccomandazione in uno scritto inviato ai direttori delle case di America.

In successive circolari, don Bertello informerà poi sulle iniziative che, pur faticosamente, stavano prendendo piede nei diversi contesti salesiani: organizzazione della prima esposizione generale di arti e mestieri e agricole nel 1901; orientamenti perché i “capi-laboratorio si provvedano di libri e periodici adatti ad estendere la loro cultura professionale e tenerli informati dei progressi delle arti loro”¹¹; proposta di “un metodo per apprezzare il lavoro” in vista della assegnazione ad ogni giovane apprendista della mancia o peculio settimanale¹².

A questo proposito, il Consigliere professionale generale aggiungeva una considerazione di notevole interesse per capire il suo stile di governo. Dopo aver accennato al sussidio messo a disposizione, egli pregava di “volarlo studiare, e quando loro sembri opportuno farne l’esperimento”.

L’agognato *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana* vide la luce nel 1903. Don Bertello dichiarava che nella stesura del medesimo si era “attenuto sostanzialmente” alle *Deliberazioni capitolari*; e precisava inoltre di aver avuto “anche sott’occhio i programmi già in uso in diverse nostre case”. Tra questi, si trovava sicuramente quello curato da don Francesco Scaloni, ispettore del Belgio. Nel terzo Congresso Internazionale dei Cooperatori (1903) era stato presentato, infatti, “alla pubblica ammirazione il *Programme des cours* per i giovani artigiani dell’Istituto salesiano di Liegi: programma di cultura generale letteraria e sociale veramente pratico, sanamente moderno ed in perfetta armonia colle aspirazioni delle encicliche papali sulla questione operaia”¹³.

Accennando al fatto che il sussidio approntato potesse risultare troppo lungo e complesso, si suggeriva la possibilità di introdurre qualche modifica

¹⁰ ASC E237 *Consiglio Generale Circolari-Lazzero-Bertello. Manuale del tipografo*. Il sussidio vide la luce con il titolo: *Manuale tipografico: ad uso delle scuole salesiane di arti e mestieri*, compilato per incarico dei Superiori della Pia Società Salesiana, Torino, Tip. Salesiana, 1899.

¹¹ ASC E226 *Consiglio Generale Circolari* (29.11.1901).

¹² ASC E212 *Consiglio Generale Circolari* (31.01.1901); cfr. G. BERTELLO, *Proposta di un metodo per apprezzare il lavoro dei giovani artigiani e determinarne la mancia settimanale*. Torino, Tip. Salesiana, 1901.

¹³ *Atti del III Congresso Internazionale dei Cooperatori salesiani*, per cura di F. Cane, Torino, Tip. Salesiana, 1903, 230.

o riduzione “dopo qualche tempo di esperimento”. Altre volte don Bertello preferirà parlare di programma “ad experimentum”.

La pratica di laboratorio si armonizza ormai nel nuovo *Programma* con una più vasta “cultura generale”, impartita lungo un tirocinio professionale di cinque anni. Nel primo periodo, di due anni, accanto al lavoro proprio del mestiere, il giovane artigiano dedica parte del suo tempo allo studio delle materie scolastiche: Religione, Lingua nazionale, Geografia, Regole di buona creanza, Igiene. Nel secondo periodo, di tre anni, le discipline da studiare sono: Religione, Disegno, Storia naturale, Fisica, Chimica e Meccanica, Storia, Francese, Computisteria, Sociologia.

Il testo inviato da don Bertello era accompagnato da alcune indicazioni di carattere metodologico e da brevi orientamenti sui libri di testo da scegliere e utilizzare particolarmente nell’ambito culturale italiano.

2. Laboriosa applicazione del programma e “metodo di don Bertello” in una nuova cornice culturale (1903-1909)

Allorché informava circa la spedizione del *Programma* alle singole case, don Bertello coglieva l’occasione per raccomandare che detto programma fosse quanto prima messo in opera¹⁴. “Spero che i direttori – diceva già nella prefazione dello scritto – si metteranno con impegno all’opera di classificare gli allievi, dare loro maestri capaci e fornirli di tutti i sussidi opportuni, perché i nostri alunni artigiani, nel loro tirocinio professionale, conseguano quel corredo di cognizioni letterarie, artistiche e scientifiche, che loro son necessarie”.

2.1. Disponibilità e resistenze di fronte al cambiamento

I primi cenni di accoglienza e disponibilità da parte di alcuni direttori e maestri volenterosi si ricevettero con soddisfazione a Valdocco; ma presto si dovettero constatare le resistenze e difficoltà manifestate da non pochi altri. Infatti, nella circolare collettiva del Capitolo Superiore, datata il 12 luglio 1906, dopo aver accennato alla volontà di don Rua, il quale invitava a provvedere “efficacemente all’istruzione dei giovani artigiani”, don Bertello manifestava con schietta franchezza: “Da anni fu spedito a tutti un programma con ordine di farne una graduale applicazione. Pur troppo è noto che in ben poche case se ne è tenuto quel conto che meritava l’importanza della cosa. Continuando a questo modo se ne potranno avere dei gravi dispiaceri. Fuori si lavora febbrilmente a dare agli operai un’istruzione larga e appropriata. Non bisogna che i nostri allievi debbano sfigurare al loro confronto”.

¹⁴ Il programma “abbraccia i laboratori degli Scultori, Falegnami ed Ebanisti, Legatori, Sarti e Calzolari. Fra breve sarà spedito anche quello dei Tipografi” (ASC E212 *Consiglio Generale Circolari*, 29.11.1902); cfr. *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana*, Torino, Tip. Salesiana, 1903.

Il Consigliere professionale non esagerava nella sua diagnosi, e dovevano passare alcuni anni prima che fosse superato lo stato di cose da lui lamentato. Nel 1908, il Capitolo Superiore decise di fare una “visita generale” a tutte le case della Congregazione. Le relazioni su ognuna di esse, firmate dai “visitatori straordinari” – autorevoli salesiani che, a nome del Rettor Maggiore, presero contatto con la realtà concreta delle opere salesiane nei diversi contesti culturali – riportano dati di grande interesse¹⁵. Basti citarne qui, a mo’ di esempio, alcuni riguardanti specificatamente l’argomento che ci occupa.

I visitatori, nelle loro relazioni, usano ordinariamente il termine “laboratori”. Nel corso del 1908-1909, il numero di questi “laboratori” per i giovani artigiani era almeno di 62 (32 nell’Antico Continente e 30 in America Latina) su un totale di 314 opere salesiane. I visitatori usano pure, benché in pochi casi, l’espressione “scuole professionali”, mettendone in risalto il buon funzionamento. In riferimento alla Bolivia si dice, ad esempio, che “in generale, le *scuole professionali* vanno bene e vi si insegna con metodo teorico-pratico”. In altri casi, più numerosi, l’espressione “scuole professionali” è utilizzata in esplicita contrapposizione a quello di “laboratori”. Così si informa che a Siviglia (Spagna), i “laboratori son tenuti in conto di scuole professionali, ma in realtà non lo sono”, perché “non si è ancora messo in pratica il metodo di D. Bertello”. Ad Angra (Portogallo), i “laboratori sono molto lungi dall’essere vere scuole professionali [...] Il metodo di D. Bertello è in fieri; si va molto alla buona”. A Recife (Brasile), “I laboratori sono abbastanza indietro, e non si possono chiamare vere scuole professionali”. A Novara (Italia), “quanto agli artigiani, è ancora lettera *morta il Programma* scolastico e professionale del Consigliere professionale della Congregazione”.

Si potrebbe allungare l’elenco dei *laboratori* in cui, nel corso 1908-1909, non si erano applicati ancora il “programma scolastico” e il “metodo di don Bertello”. A questi non mancavano, dunque, delle buone ragioni quando ripeteva insistentemente: “Nelle case in cui ci sono laboratori, si faccia di tutto per dar loro il carattere e l’ordinamento di Scuole professionali in conformità del nostro programma”¹⁶.

Intanto, altre esigenze e altri fatti avvenuti “fuori” le mura degli istituti salesiani – ai quali alludeva probabilmente don Bertello nella ricordata circolare collettiva del 12 luglio 1906 – finirono per contribuire, direi per contraccolpo, a dare un forte impulso alle case di arti e mestieri salesiane sulla via delle “vere scuole professionali”.

Ma, a questo proposito, se si vuole definire la portata delle modificazioni che – pur con resistenze e difficoltà – furono introdotte nei programmi e nell’organizzazione dei laboratori salesiani, dobbiamo fare qualche passo indietro nella ricostruzione del breve capitolo della nostra storia.

Lungo la prima decade del Novecento, diversi interventi legislativi dello

¹⁵ ASC E183 *Visita straordinaria; Lettere circolari*, 378-381 (“Visita straordinaria a tutte le case della Pia Società Salesiana”).

¹⁶ ASC E226 *Consiglio Generale Circolari* (24.10.1906).

Stato italiano introdussero cambiamenti non trascurabili nei contenuti culturali e nell'ordinamento dell'istruzione professionale. Nel 1902 fu approvata la legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli negli opifici e laboratori industriali. Il "punto capitale" dell'ordinamento era che la scuola per i ragazzi con meno di quindici anni doveva contemplare, nell'orario giornaliero, "almeno una parte uguale a quella del lavoro" nel laboratorio¹⁷.

In un primo momento, i membri del Consiglio Generale salesiano ritennero che quella normativa legale non dovesse interessare le proprie case di arti e mestieri, dato che in esse l'apprendistato pratico del mestiere occupava tradizionalmente uno spazio preponderante – pur senza proporsi scopi commerciali o di lucro – con la precisa finalità di preparare i giovani dei ceti popolari a guadagnarsi il pane.

Nel 1905, don Bertello scriveva: "Si dovrà assegnar ai giovani artigiani non meno di un'ora e mezzo tra scuola e studio, ogni giorno, pigliando per norma il programma, che fu spedito a tutte le case or sono due anni"¹⁸. Un anno più tardi, ribadiva: "Vi sia non meno di un'ora e mezzo tra scuola e studio al giorno"¹⁹.

Le difficoltà e resistenze non erano ancora superate del tutto, quando ebbero luogo fatti ed interventi esterni incresciosi. In seguito a un'ispezione all'istituzione di Valdocco, il Ministero del Commercio e dell'Agricoltura, con decreto 28 marzo 1907, intimava ai Salesiani di applicare "la legge del lavoro delle donne e dei fanciulli ai laboratori dell'Oratorio".

I membri del Consiglio Generale salesiano, però, decisero di non accogliere la decisione ministeriale, ritenendola ingiusta. L'8 maggio seguente, essi ottennero la sospensione del menzionato decreto e la messa in opera di una nuova ispezione. Il Consigliere professionale e agricolo ricevette l'incarico di fare tutto quanto stimasse opportuno "per tutelare i nostri diritti e non svisare le nostre scuole professionali, presentando, ove si credesse opportuno, ricorso alla IV Sezione del Consiglio di Stato"²⁰.

Espletate le prime pratiche, il 12 agosto 1907, fu costituita una commissione formata da qualificati salesiani con lo scopo di studiare se non fosse ormai "il caso di assoggettarsi alla legge del lavoro delle donne e dei fanciulli oppure cercare il modo pratico di conservare il carattere di scuole professionali ai nostri laboratori"²¹.

Accettate *ad experimentum* durante alcuni mesi le condizioni imposte dal Ministero del Commercio e dell'Agricoltura, i membri della menzionata commissione interna giunsero alla conclusione che, a Valdocco, i risultati si erano dimostrati sostanzialmente accettabili. Di conseguenza, essi formularono un parere positivo: "che si debba, anche a costo degli imposti sacrifici, con-

¹⁷ Regolamento del 29.01.1903; cfr. P. BAIKATI, *Cultura salesiana e società industriale*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, 331-357.

¹⁸ ASC E226 *Consiglio Generale Circolari* (24.10.1905).

¹⁹ ASC E226 *Consiglio Generale Circolari* (24.10.1906).

²⁰ ASC D870 *Verbali* (20.05.1907).

²¹ ASC D870 *Verbali*.

servare alle nostre Case d'arti e mestieri il titolo e la qualità di Scuole Professionali". Dello stesso avviso si dichiararono i membri del Consiglio Generale. Fu accettata, dunque, la nuova normativa.

In sintonia con la scelta di curare l'ordinamento di "vere Scuole professionali", all'inizio dell'anno scolastico 1907-1908, don Bertello, mediante una sua lettera circolare, comunicò le "considerevoli modificazioni" che, come risultato delle nuove norme legislative, si dovevano "introdurre nell'ordinamento" delle Scuole professionali salesiane. In estrema sintesi, egli metteva a fuoco un punto fondamentale: "dare nel programma una più larga parte all'istruzione teorica e alla cultura generale"²².

Lo scritto era diretto ai "Carissimi Ispettori e Direttori", sollecitandoli – in particolare quelli italiani – a conoscere e attuare le nuove normative emanate dalle "superiori autorità" allo scopo di prevenire "questioni e sorprese spiacevoli". Tenendo ben presente che l'aumento delle ore di scuola deve comportare incremento, nella debita proporzione, del numero di maestri atti all'insegnamento delle singole materie del programma. I rilievi e le considerazioni di don Bertello si allargavano poi all'orario di studio e di lavoro e ad altri punti da lui stesso più volte ribaditi precedentemente: cura della pulizia e dell'igiene, esigenza di locali ampi e arieggiati, fornitura di attrezzature e utensili moderni... Tutto è necessario – ribadiva –, se si vuole "raggiungere lo scopo di dare una conveniente educazione professionale ai nostri allievi"²³.

Con le istruzioni riguardanti il "nuovo ordinamento da darsi alle Scuole professionali" arrivò alle case di artigiani un fascicolo a stampa: *Alcuni avvertimenti di pedagogia per uso dei maestri d'arte nella Pia Società Salesiana*²⁴, con l'auspicio "che tutti i Capi interni ed esterni ne abbiano copia. E meglio ancora sarebbe – si osservava – se, oltre al darne copia a ciascuno, i direttori, in una o più conferenze, ne facessero a loro breve spiegazione".

Messi in luce la "nobiltà ed importanza" dell'ufficio del maestro e il suo compito fondamentale – cioè "fare non solo operai abili, ma anche degli uomini onesti e dei buoni cristiani" –, gli *avvertimenti* abbozzano orientamenti e norme pratiche riguardanti i contenuti culturali da proporre, il "metodo nell'insegnare" e la disciplina nei laboratori e nella scuola. In quest'ultimo punto, dopo aver trascritto un paragrafo sul significato del sistema preventivo, ricavato dal noto scritto di don Bosco, si mettono in particolare rilievo la *ragione* e la *religione*: ritenute "i mezzi che l'educatore deve giocare continuamente, secondo l'opportunità"²⁵.

A questi "avvertimenti" e suggerimenti si riferivano sicuramente, nel corso 1908-1909, i visitatori straordinari quando accennavano all'applicazione (riuscita o mancante) del "metodo di don Bertello".

²² G. BERTELLO, *Circolare*. [Torino, Tip. Salesiana], 1907, 2.

²³ *Ibid.*, 4.

²⁴ *Alcuni avvertimenti di pedagogia per uso dei maestri d'arte nella Pia Società Salesiana*, [Torino, Tip. Salesiana, 1907].

²⁵ *Alcuni avvertimenti di pedagogia*, 13; ASC E212 *Capitolo Superiore*; cfr. E. CERIA, *Annali della Società Salesiana*, vol. III., Torino, SEI, 1946, 729-74.

2.2. Scuole professionali e colonie agricole salesiane

Il discorso sulla necessità di una più vasta cultura e di una più aggiornata preparazione professionale, nel periodo che stiamo considerando, si era aperto ormai anche al mondo contadino. La storia delle scuole professionali salesiane, fin dai primi anni del Novecento, rimase intimamente legata a quella delle scuole e “colonie agricole”. Don Rua scriveva ai Cooperatori, sulle pagine del “Bollettino Salesiano”, nel 1902: “permettetemi che io, assecondando il nuovo e salutare risveglio di ritorno ai campi, cotanto caldeggiato dal venerando Clero, richiami l’attenzione vostra sulle nostre Colonie agricole. L’impedire lo spopolamento delle campagne ed il relativo agglomeramento nelle città, con grande pericolo della fede e dei buoni costumi dei vostri campagnuoli, e il richiamare le popolazioni alla fonte vera del loro benessere economico, saranno i primi vantaggi di questo ritorno ai campi. Ecco quale vorrei fosse il precipuo campo della attività dei figli di D. Bosco”.

Allorché il Rettor Maggiore dei Salesiani faceva tale richiesta, non gli sfuggiva certamente che don Bosco aveva preferito gli oratori in area urbana, le scuole di arti e mestieri, le scuole umanistiche, i collegi; e sapeva bene che, nel 1878, don Bosco aveva accettato con una certa difficoltà la colonia agricola de La Navarre in Francia.

La “svolta agraria” auspicata si inseriva ugualmente nell’accennato movimento sull’onda dell’enciclica “Rerum Novarum”, caratterizzato anche da una nuova sensibilità nei confronti del mondo agricolo. Negli ambienti ecclesiastici aveva avuto una forte risonanza la pastorale del card. Bourret: *Della piaga sociale che risulta dall’abbandono della vita rurale e dalla diserzione dalla campagna*. Un salesiano di spicco, don Carlo M. Baratta, direttore delle scuole di arti e mestieri di Parma, se ne era fatto portavoce in un suo libro: *Di una nuova missione del clero dinanzi alla questione sociale*. Nel 1900, don Baratta aveva iniziato, sempre a Parma, l’esperienza di un “corso complementare di agraria”, il cui progetto risaliva all’ultima decade dell’Ottocento. Nel corso trovavano applicazioni gli studi e approfondimenti delle teorie neofisiocratiche di S. Solari, delle quali don Baratta era assertore e attivo divulgatore mediante diverse pubblicazioni. Nel 1902, per iniziativa sempre di Baratta, la casa di Parma decise di farsi carico della “Rivista di Agricoltura”. La diresse per un ventennio (1902-1921) il coadiutore salesiano A. Accatino, autore di apprezzati saggi come *I primi elementi di agricoltura* (1907), *Gli scioperi agrari: cause e rimedi* (1908).

Il sistema Solari fu introdotto anche in Spagna per opera del salesiano don Pietro Ricaldone, ispettore delle case dell’Andalusia e futuro Rettor Maggiore. Nel 1903, don Ricaldone iniziava anche una serie di piccoli volumi, sotto il nome di “Biblioteca Solariana”. Tuttavia l’appoggio dei salesiani alla fisiocrazia fu esterno, limitato e non senza qualche riserva. Il programma solariano divenne piuttosto “suggerimento e occasione scatenante” per l’inserimento delle colonie o scuole agricole nel programma educativo salesiano, accanto alle scuole professionali.

D’altra parte, va ricordato che la situazione dei contadini non era un pro-

blema sentito unicamente dal clero. Tra i laici cattolici impegnati si avvertiva pure il bisogno di un'opera sociale incisiva a favore dei contadini: casse rurali, interventi avveduti sui mercati e sui prezzi dei prodotti agricoli, miglioramento delle tecniche di coltivazione delle campagne. Fu questo stato di cose – i bisogni dei ceti popolari – ciò che mosse i Salesiani a promuovere il settore agricolo accanto a quello artigiano, sotto la responsabilità dello stesso membro del Consiglio Generale.

Le Colonie agricole salesiane esigerebbero una trattazione ben più ampia. I cenni fatti finora ad esse e quelli che si faranno nell'ultima parte di questo saggio si limitano a completare la cornice in cui si inserisce il tema di cui ci occupiamo, offrendo anche utili elementi per una visione d'insieme.

3. Realizzazioni e prospettive: un primo bilancio nel 1910

Nel 1907 era stata pubblicata una seconda edizione del *Programma scolastico per le scuole degli artigiani della Pia Società di S. Francesco di Sales*. Non vi furono, però, introdotti cambiamenti di rilievo per ciò che riguarda gli orientamenti generali e le indicazioni di carattere metodologico. Il testo ripropone, con qualche modifica, l'elenco delle materie da studiare e dei libri di testo proposti agli allievi ed ai maestri. La terza edizione del 1910 – l'ultima curata da don Bertello – offre, invece, speciale interesse e aspetti innovativi, a cominciare dai dati tipografici riportati nel frontespizio del fascicolo edito dalla Scuola Tipografica Salesiana di Torino: "PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*"²⁶.

3.1. "Coi tempi e con Don Bosco". Orientamenti generali

Il "Programma di cultura generale", comune per tutti gli artigiani, e i "Programmi professionali", per ognuno dei diversi mestieri, sono preceduti da una breve trattazione teorico-pratica, chiarificatrice e stimolante, intitolata: "Idea generale sull'ordinamento delle Scuole professionali salesiane". Il discorso si apre con l'affermazione che costituisce una chiave di lettura dell'intero documento: "Coi tempi e con Don Bosco".

Secondo i curatori dello scritto – pubblicato sotto la responsabilità della Pia Società Salesiana di Don Bosco – in "queste parole è racchiuso gran parte di ciò che forma la caratteristica dello spirito salesiano". E dichiarano: "Non v'ha quindi dubbio che se noi Salesiani vogliamo lavorare proficuamente a vantaggio dei figli del popolo, dobbiamo anche noi muoverci e camminare col secolo, appropriandoci quello che in esso v'ha di buono, anzi precedendolo, se ci è possibile, sulla strada dei veraci progressi, per potere, autorevolmente ed efficacemente, compiere la nostra missione".

Il piano delineato a continuazione è impegnativo: le "Scuole professiona-

²⁶ PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Torino, Scuola Tipografica Salesiana, 1910.

li”, nella nuova prospettiva abbozzata, “debbono essere palestre di coscienza e di carattere, e scuole fornite di quanto le moderne invenzioni hanno di meglio negli utensili e nei meccanismi, perché ai giovani alunni nulla manchi di quella cultura, di cui vantasi giustamente la moderna industria”.

Scendendo poi a indicazioni più particolareggiate, si puntualizza: in “conformità con questo programma, viene da ogni maestro d’arte impartito l’insegnamento ad ore stabilite, ora a tutti gli alunni insieme riuniti, ora a ciascun corso o sezione; poiché l’ammettere l’allievo all’apprendimento il dì stesso che entra in laboratorio e l’alternargli l’insegnamento col lavoro, costituisce quel metodo eminentemente teorico-pratico, che è il più atto ad abituare i giovani all’officina”.

La volontà di mantenersi fedeli al fondatore e, allo stesso tempo, l’urgenza di ascoltare e rispondere ai bisogni dei tempi, muovono i responsabili della Società Salesiana di don Bosco a organizzare “vere scuole professionali”, secondo alcuni principi e orientamenti fondamentali: alternanza insegnamento e lavoro, armonica integrazione di teoria e pratica, raggiungimento di uno scopo precipuo: “formare operai intelligenti, abili e laboriosi”.

Dal punto di vista metodologico-didattico sono suggeriti, nel *Programma*, “mezzi materiali e morali”, orientati a stimolare l’attività e favorire l’emulazione tra gli allievi: esami, premi, incoraggiamenti, “compartecipazione ai frutti del loro lavoro” (la cosiddetta “manca settimanale”), esposizioni generali e particolari degli oggetti costruiti dagli allievi durante l’anno scolastico.

Il desiderio di confronto e di progresso derivava da una lunga esperienza e da una progressiva apertura al clima culturale ed educativo delle circostanze storiche. Sono ormai convinti che “l’esercizio puramente manuale e pratico dell’arte non è sufficiente, avuto riguardo all’indole ed ai bisogni dei nostri tempi”. Proprio per tale motivo si era ritenuto “urgente” compilare un “Programma teorico-pratico delle arti”, che “consta di tanti programmi quante sono le professioni insegnate; e poiché si è comprovato esser necessario un quinquennio di tirocinio per l’apprendimento di qualunque mestiere, ogni programma è suddiviso in 10 periodi, corrispondenti ai 10 semestri di studio e di applicazione, nei quali è progressivamente indicato il corredo di cognizioni che l’allievo deve apprendere e la serie dei lavori cui egli deve applicarsi per riuscire a poco a poco operaio perfetto”.

Per ciò che riguarda la “cultura generale”, nella nuova edizione del 1910, i contenuti appaiono arricchiti sensibilmente: Religione, Lingua nazionale, Lingua francese, Storia, Geografia, Nozioni di fisica, Chimica, Aritmetica, Elementi di geometria, Storia naturale, Nozioni di meccanica, elettricità e elettrotecnica, Computisteria, Sociologia, Disegno applicato alle varie professioni, Igiene, Regole di buona creanza²⁷.

²⁷ Si può fare un illustrativo paragone tra il programma salesiano e i più ridotti e meno articolati *Programmi generali d’insegnamento per le Regie scuole professionali* di 1° grado, pubblicati dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1913 (Roma, Tip. Nazionale): Italiano, Storia e Geografia, Diritti e Doveri, Igiene, Disegno, Elementi di contabilità, Nozioni elementari di scienze fisiche e naturali, Cultura tecnologica.

3.2. *Esperienze e realizzazioni: le esposizioni generali delle scuole professionali*

Il semplice elenco delle materie proposte a giovani apprendisti e le riflessioni riguardanti la “*Idea generale sull’ordinamento delle Scuole Professionali Salesiane*”, sviluppate nel documento programmatico del 1910 rivelano il non breve cammino percorso e l’ampiezza delle prospettive aperte ai giovani operai nelle case salesiane di arti e mestieri.

A questo punto, però, è più che legittima una domanda: le pagine curate dal Consigliere professionale e approvate dal Consiglio Generale salesiano riflettevano le esperienze vissute e le realizzazioni messe in opera dai figli di don Bosco nei diversi paesi in cui essi operavano tra i ragazzi dei ceti popolari?

L’approccio alle relazioni della visita straordinaria portata a termine nel corso 1908-1909 ci ha consentito di individuare alcuni elementi di risposta. Ma sono da esplorare altri documenti; in particolare, quelli riguardanti le “esposizioni generali” dei lavori realizzati dagli allievi e dei programmi, metodi e sussidi adoperati dai maestri e capi-laboratorio.

A questo proposito, le *Deliberazioni* del quarto Capitolo Generale recitavano: “In ogni casa professionale nell’occasione della distribuzione dei premi si faccia annualmente un’esposizione dei lavori compiuti dai nostri alunni, ed ogni tre anni si faccia un’esposizione generale, a cui prendano parte tutte le nostre case di artigiani”²⁸.

Queste esposizioni o mostre scolastico-professionali dovevano costituire anzitutto un efficace mezzo di “emulazione” per il “miglioramento” dello studio e della pratica del lavoro dei singoli allievi, ma anche per verificare il progresso dell’organizzazione generale delle “case di artigiani”.

L’iniziativa si trovava, anche in questo caso, in sintonia con il contesto culturale del tempo segnato dall’incipiente avviamento dello sviluppo industriale. Ebbero notevole risonanza le “esposizioni internazionali” di Londra (1884), Chicago (1893), Parigi (1900). In questo clima trovarono ispirazione anche le applicazioni nella pratica pedagogico-didattica delle istituzioni educative più innovative.

Nella presentazione del progetto della terza “esposizione comune” salesiana del 1910 vi si accennava esplicitamente: “Un fenomeno proprio dell’età nostra è quello delle Esposizioni regionali, nazionali, universali, che si ripetono con frequenza; si vuol mettere in vista i prodotti della scienza e dell’industria, constatarne i progressi, farsene scala ad ulteriori avanzamenti, poiché oggi con vertiginosa rapidità tutto si muta, tutto si trasforma, e nei meccanismi del lavoro e negli ordinamenti del consorzio umano”.

Qui ci interessano le “esposizioni generali”, in quanto dai giudizi dei visi-

²⁸ *Deliberazioni del terzo e quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana: tenuti in Val-salice nel settembre 1883-1886*, S. Benigno Canavese, Tip. Salesiana, 1887, 21. Riguardo alle esposizioni di carattere educativo-didattico, cfr. I. DESIDERI, *Mostra scolastica*, in M. LAENG (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV. Brescia, La Scuola 1990, 7967-7969.

tatori e soprattutto dalla valutazione critica formulata dalla “giuria di persone competenti” che esaminarono i materiali esposti, emergono nuovi dati e indicazioni per verificare la situazione reale delle diverse case salesiane di artigiani nei diversi paesi.

La “prima esposizione triennale delle scuole professionali e colonie agricole della Pia Società di S. Francesco di Sales”, celebrata a Valsalice nell'estate del 1901, si era prefissato lo scopo “di presentare ai Salesiani ed ai loro Cooperatori un quadro di quello, che si va facendo nei molteplici istituti dell'uno e dell'altro Continente a beneficio della gioventù operaia, e trarne, col concorso di tutti, consigli ed ammaestramenti a far meglio”.

La documentazione riguardante quell'evento è, però, scarsa e frammentaria²⁹. Si conserva, invece, una documentazione più completa – benché di tono piuttosto celebrativo – sulla seconda esposizione organizzata nell'estate del 1904 a Valdocco³⁰. Nella descrizione del materiale in essa raccolto, si mettono in risalto “pregevolissimi” lavori delle scuole dei falegnami ed ebanisti (Torino-Valdocco, Liegi, Milano, San Benigno, Sampierdarena); “pregevoli saggi” delle scuole di Disegno, di Plastica e di Scultura, con le statue provenienti dalle scuole di Statuaria di Valdocco e di Barcellona-Sarriá; “artistiche produzioni ceramiche” dell'Istituto S. Ambrogio di Milano; “lavori svariatisimi, semplici ed eleganti”, di molte scuole di Calzoleria e Sartoria. Uno spazio rilevante è dedicato ai “documenti e saggi didattici riguardanti la cultura professionale”. Sono giudicati inoltre “assai interessanti” quelli riguardanti la “didattica agraria dell'Istituto S. Benedetto di Parma” e “l'atlante didattico-professionale di Liegi”; ed è ritenuta “degnata di nota” la “collezione dei cartelloni del *Musée scolaire* dell'Émile Deyrolle”, destinata alla casa d'Arequipa.

Il giornale “Il Momento”, del 25 settembre 1904, faceva un minuto elenco di quanto il visitatore poteva trovare *All'Esposizione salesiana*, soffermandosi in particolare sul programma: quello “generale” di don Bertello e “i buoni programmi particolari” delle case di Liegi, di San Paolo nel Brasile e di Parma. Giungeva poi a questa conclusione: “La 2^a Esposizione delle Scuole professionali e Colonie agricole salesiane, sia nella parte pratica, come nella parte didattica, è una dimostrazione esauriente dell'amore e della competenza con cui i figli di D. Bosco attendono all'educazione dei giovani operai”³¹.

Sarebbe auspicabile, ovviamente, confrontare questi pareri con quelli della menzionata “giuria di persone competenti” sui lavori esposti nelle cinque sezioni: *Arti grafiche ed affini*, *Arti liberali*, *Mestieri (falegnami, calzolai, sarti e*

²⁹ Cfr. *Esposizione triennale delle scuole professionali e colonie agricole della Pia Società di S. Francesco di Sales (Opere D. Bosco)*, Torino, Tip. Salesiana 1901; E. CERIA, *Annali*, vol. III, pp. 425-434.

³⁰ Cfr. *Guida-ricordo della seconda esposizione triennale delle scuole professionali e colonie agricole salesiane*, Torino, Oratorio Salesiano, 1904.

³¹ Cfr. *Dell'indirizzo religioso morale nelle scuole professionali di Don Bosco*, in BS 28 (1904) 1, 9-11; *Della cultura intellettuale nelle scuole professionali di D. Bosco*, in BS 3 (1904) 66-69; *Le scuole professionali di Don Bosco. Dell'insegnamento artistico o professionale*, in BS 7 (1904) 193-195.

fabbri), *Colonie agricole*, *Didattica*. Ma non è stato possibile finora rintracciare la documentazione prodotta dagli esaminatori³². Un dato merita, tuttavia, di essere ricordato: il numero delle case salesiane “espositrici”.

Numero di “case espositrici” nella 2^a e 3^a esposizione generale delle scuole professionali e agricole

	1904	1910
Alessandria d'Egitto	1	1
Argentina	1	5
Austria-Galizia	1	1
Belgio	1	1
Bolivia	2	1
Brasile	3	9
Cile	1	1
Equatore	-	1
India	-	1
Inghilterra	1	1
Italia	15	18
Malta	-	1
Messico	1	1
Palestina	1	3
Panamá	-	1
Perù	1	2
Portogallo	1	-
Spagna	1	4
Sud Africa	1	1
Tunisi	1	-
Uruguay	-	3
<i>Totale</i>	35	58

Fonte: ASC E481 *Scuole professionali*

Sono dati non privi di significato. Essi consentono un utile confronto con quelli dell'esposizione generale organizzata sei anni dopo, alla quale dovremo dedicare maggior attenzione. Di “carattere strettamente scolastico professionale”, la nuova mostra del 1910 voleva “presentare uno specchio dello sviluppo, dell'ordinamento, dei metodi seguiti e dei progressi ottenuti nell'opera di formare gli operai delle varie arti, e di promuovere quella che è la prima e più necessaria tra le arti, l'agricoltura”. Essa fu inaugurata a Valdocco nel mese di luglio.

Poche settimane più tardi, fu distribuito un fascicolo in cui, con abbondante documentazione fotografica, erano presentate le diverse sezioni. Nelle

³² Non è privo di interesse, tuttavia, il documento dattiloscritto conservato in ASC E481: “Medaglie ed onorificenze assegnate dalla Giuria agli Istituti, alle scuole, ed ai giovani operai nella Seconda Esposizione Salesiana di Torino Agosto e Settembre 1904”.

pagine introduttive dello scritto si riportavano alcuni testi illustrativi tratti dal *Programma* esaminato nel paragrafo precedente, con qualche modificazione non irrilevante. Non vi si ripete ciò che le Scuole professionali “debbono essere”, ma si afferma decisamente che esse “sono palestre di coscienza e di carattere, e scuole fornite di quanto le moderne invenzioni hanno di meglio negli utensili e nei meccanismi, perché ai giovani alunni nulla manchi di quella cultura, di cui vantasi giustamente la moderna industria”³³.

Dopo aver asserito che “i Salesiani furono forse i primi in Italia ad organizzare con appositi programmi e con insegnamento metodologico le loro Scuole Professionali”, il curatore del fascicolo tracciava una sobria panoramica generale dei materiali raccolti, alludendo ai numerosi “incoraggiamenti” ricevuti da “ogni ceto di persone” e in particolare dai giornali (“Il Momento”, “L’Italia Reale”, “La Gazzetta di Torino”, “La Stampa”).

Nella selezione delle testimonianze dei giornali, i curatori del fascicolo privilegiano quelle de “La Stampa”, dando (comprensibilmente) ampio spazio ai giudizi e commenti favorevoli, e tal volta entusiasti, da essa pubblicati: i “bellissimi campioni, alcuni dei quali rimarchevoli per la loro struttura che ricorda i costumi dei paesi lontani dove furono comuni” offerti dalla sezione di “selleria”; le “mirabili opere d’arte” dei legatori; “alcuni lavori di singolarissima importanza e di fattura superiore” e insieme i “saggi di precisione” dei fabbri-ferrai.

Secondo il collaboratore del giornale torinese i “risultati dimostrano” che la “progressiva istruzione del giovane operaio” è stata impartita nelle Scuole professionali salesiane dagli insegnanti “con larghezza di idee e modernità di mezzi e di intenti”.

La prematura morte di don Giuseppe Bertello, poche settimane dopo la chiusura della mostra del 1910, comportò un “involontario ritardo” nei lavori della commissione di esperti che doveva valutare la documentazione inviata dalle “case espositrici”. Riprese il discorso il successore nella carica di Consigliere professionale e agricolo, don Pietro Ricaldone, due anni più tardi, nel 1912. Si iniziava un nuovo e importante capitolo della nostra storia.

4. Sintesi e considerazioni finali

Nel periodo delimitato in questo saggio – dalla morte di don Bosco a quella del suo primo successore (1888-1910) – si avverte un significativo cambiamento nel linguaggio utilizzato nei documenti salesiani, ufficiali e non: dall’uso prevalente dei termini “laboratori” o altri analoghi, si passa all’uso più frequente del nome “scuole professionali”, suggerito da don Rua nel 1895.

Alcune iniziative e fatti “interni” alla Società Salesiana ebbero un notevole influsso nell’organizzazione delle sue scuole professionali: il “piccolo congresso tipografico-librario” di Valsalice (1896); l’ottavo Capitolo Generale

³³ *III Esposizione*, 5.

(1898) e le istanze arrivate a Torino di dedicare maggior attenzione alla “cultura generale” dei giovani artigiani; la progressiva applicazione del primo “programma scolastico comune” (1903-1910); la visita straordinaria a tutte le case salesiane (1908-1909); l’allestimento delle prime “esposizioni generali” delle scuole professionali e agricole (1901-1910); la diffusione delle norme di “*Pedagogia per uso dei maestri d’arte*” salesiani; la preparazione di apprezzati manuali e sussidi scolastici.

Non mancarono, d’altra parte, le spinte emerse da esperienze e fatti “esterni” (mutamenti culturali, pubblicazione dell’enciclica “*Rerum Novarum*”, legislazione scolastica, nuove esigenze dell’industria, iniziative messe in opera da istituzioni di “fuori”) ai quali i Salesiani si mostrarono più attenti.

L’incremento del numero delle “case espositrici”, tra gli anni 1904 e 1910, fu accompagnato da una più apprezzata qualità dei lavori degli apprendisti e da un miglioramento dell’organizzazione nei diversi Paesi di scuole professionali, strutturate in modo da offrire al giovane operaio la formazione necessaria mediante un armonico incontro tra cultura generale e pratica di laboratorio.

Le resistenze e difficoltà avvertite nel laborioso cammino percorso non rispondevano unicamente a un forte attaccamento – talvolta forse troppo rigido – ad esperienze consolidate, ma pure ad altri fattori di non poco conto: ristrettezze economiche, scarsità di personale per il crescente numero di scuole create o da creare, necessità e urgenza di garantire ai giovani dei ceti popolari la padronanza di un mestiere, “mettendoli in grado di guadagnarsi onestamente la vita”. Si potrebbe dire – ma l’argomento andrebbe approfondito – che, in qualche caso, non era assente il timore che il forte accento messo sullo “scolastico” potesse comportare indebolimento o mortificazione del “professionale”.

Nell’opera di trasformazione dei “primitivi laboratori” artigiani in “vere e proprie scuole professionali” ebbe un ruolo di primo piano don Giuseppe Bertello. Dai “suoi sforzi – scrisse il Rettor Maggiore, don Paolo Albera, nel 1910 – ispirati unicamente dal desiderio di sempre meglio far conoscere e ridurre alla pratica gli intendimenti del Venerabile Don Bosco nell’istruzione delle sue scuole di arti e mestieri ne vennero quei programmi pedagogici che formarono l’oggetto dell’ammirazione degli specialisti che visitarono l’Esposizione e meritarono anche d’esser presi in considerazione dall’Ufficio del lavoro di Roma”³⁴.

Il pressante invito di don Bertello a rimanere sulla scia di don Bosco, camminando contemporaneamente sulla strada dei “veraci progressi”, si condensò nell’indicativa e programmatica affermazione: “Coi tempi e con Don Bosco”³⁵.

³⁴ P. ALBERA, *Don Giuseppe Bertello*, Torino, 1910, 2.

³⁵ PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Torino, Scuola Tipografica Salesiana, 1910, 1. Ha avuto, invece, fortuna in tempi più recenti il motto: “Con Don Bosco e con i tempi”.

Educare con il cuore di don Bosco nell'area della mezzaluna fertile: l'attività del VIS in Libano

MONICA TOMASSONI¹ - FERDINANDO COLOMBO²

Il presente contributo descrive l'attività del VIS in Libano. Da tempo gli economisti rilevano quanto l'educazione pubblica in Libano, soprattutto nel settore della FP, sia stata incapace o troppo lenta nell'adattarsi ai nuovi ed emergenti bisogni economici, danneggiando soprattutto i giovani che provengono dalle periferie delle grandi città. La mancanza di servizi efficienti di orientamento al lavoro e di opportunità di apprendistato e on-the job training sono ulteriori fattori che riducono le già limitate occasioni esistenti per i giovani in Libano, determinando una non coincidenza tra domanda e offerta di lavoro.

Questa la dimensione nella quale il VIS si adopera promuovendo l'inserimento sociale e professionale attraverso una strategia tesa all'integrazione di diverse componenti quali: vocational training e life skills training, inserimento lavorativo, avviamento e rafforzamento di attività generatrici di reddito e intercultura tenendo sempre sotto controllo la sostenibilità e l'educazione interculturale.

Il presente contributo descrive l'attività del VIS³ nell'area mediorientale, deliberando, nello specifico, l'impegno in Libano. Una delle cose che maggiormente si ignora è la distribuzione etnico-religiosa dell'area. Si classifica, infatti, grossolanamente il Medioriente come zona islamica. Invece, nella maggior parte dei Paesi c'è una significativa presenza di arabi cristiani. Ad

¹ Psicologa e psicoterapeuta. Docente presso la Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute dell'Università "La Sapienza" di Roma. Collaboratrice VIS.

² Vicepresidente del VIS fino al 2008.

³ VIS – Volontariato Internazionale per lo Sviluppo è una ONG specializzata come Agenzia educativa che opera con volontari e finanziamenti al fianco dei Salesiani nei Paesi in via di sviluppo, per l'educazione dei giovani, il recupero dei ragazzi di strada, la formazione professionale, l'avvio di progetti di microcredito, sviluppo della donna, la formazione e promozione di Diritti Umani.

esempio, nella sola zona di Betlemme il 25% della popolazione è cristiana, di diverse confessioni. I cristiani sono in tutta la Palestina, da Jenin a Jerico e anche a Gaza. Ci sono i cristiani in Libano e negli altri Paesi dell'area medio-orientale.

Questi Paesi, pur nelle loro diversità e specificità, appaiono legati da una storia comune, o quantomeno che si intreccia e influenza imprescindibilmente.

Abbiamo voluto esaminare le attività del VIS in campo educativo/formativo, le quali, tuttavia, come appare evidente dalla complessità dei progetti, risultano strettamente legate allo sviluppo di attività produttive e percorsi di orientamento professionale ed avvio al lavoro.

Si è scelto di analizzare l'attività del VIS dando la parola ai volontari e riflettendo su alcuni criteri trasversali che caratterizzano gli interventi. Ad esempio, è evidente come le diverse iniziative siano tutte *attraversate* dallo stile di Don Bosco, attento a mettere al centro la persona in quanto tale, orientato alla formazione integrale e alla valorizzazione delle doti di ciascuno, ispirato ad una cittadinanza attiva, in cui ogni adulto sia capace di assumere coscientemente e responsabilmente il proprio impegno nella società da protagonista. Ogni azione educativa, inoltre, è inserita in una scelta esplicita di trasformazione delle situazioni sociali per eliminare progressivamente le cause di emarginazione. In ogni azione vi è quindi un orientamento alla promozione e tutela dei Diritti Umani.

1. Il Libano: breve storia e descrizione del contesto

La Repubblica del Libano, creata dopo la Prima guerra mondiale, può dirsi basata sul confessionalismo: esistono, infatti, 18 comunità religiose locali legalmente riconosciute tra le quali le maggiori sono quelle dei musulmani sunniti e dei cristiani maroniti. È anche presente un numero significativo di musulmani sciiti di cui sono parte anche gli Hezbollah (il partito di Dio). Grazie ad un sistema definito di rappresentanza politica dei vari gruppi, si è mantenuto un certo equilibrio fino ai cambiamenti demografici degli anni '70, che hanno visto un rapido incremento dei musulmani locali e l'arrivo in massa di rifugiati Palestinesi a seguito della *guerra dei sei giorni*. La situazione, già piuttosto instabile è inevitabilmente precipitata in una guerra civile.

Nel 1982 il Paese ha subito l'invasione israeliana (prima guerra israelo-libanese). Essa è stata voluta dal governo israeliano per sradicare dal Libano la presenza armata palestinese, ma si è spinta ben oltre il sud-Libano in cui le unità della resistenza palestinese s'erano insediate, arrivando fino a Beirut dove aveva sede l'OLP. Il neo eletto presidente della Repubblica Bashir Gemayel, il 14 settembre 1982, nove giorni prima dell'investitura ufficiale, cade vittima di un attentato (attribuito alle milizie palestinesi, ma organizzato – come si sarebbe scoperto in seguito – dai servizi segreti siriani) insieme ad altre 25 persone, perdendo la vita in un'esplosione nel quartiere cristiano di

Ashrafiyyeh, nella parte orientale di Beirut. L'intervento internazionale ha consentito di evitare un bagno di sangue. La dirigenza dell'OLP si rifugiò a Tunisi, ma ciò non impedì che si perpetrassero atrocità contro la popolazione civile come la strage di Damour e il massacro nei campi-profughi di Sabra e Shatila a Beirut, operati il primo dai profughi palestinesi del campo di Tell al-Za'tar e il secondo da unità cristiane guidate da Elie Hobeika, sotto lo sguardo distratto delle autorità militari israeliane di stanza nell'area coinvolta. Presidente della Repubblica fu eletto Amin Gemayel, fratello di Bashir, rimasto in carica fino al 1988.

Il Libano conosce una relativa pace nel 1989, in seguito agli accordi di Taef, in Arabia Saudita, in cui si raggiunge un nuovo equilibrio nella rappresentanza politica e nell'accesso alle tre più alte cariche dello Stato da parte delle comunità religiose maggiormente numerose, ovvero cristiani e musulmani. In questo quadro gioca un ruolo importante l'ala politica di Hezbollah, da sempre molto attiva in campo sociale, che ha fornito supporto nella ricostruzione del Libano in seguito alle gravi distruzioni inflitte da Israele. È anche per questo che la gente non è contro Hezbollah.

Il 12 luglio 2006 le milizie del gruppo radicale sciita Hezbollah, filo siriane ed iraniane, attaccano una pattuglia delle IDF (Israel Defense Forces) in perlustrazione nei pressi del villaggio di Zar'it uccidendo tre soldati e catturandone due. Un gruppo di militanti, inoltre, esplose razzi Katyusha e colpi di mortaio verso alcuni villaggi israeliani di confine, ferendo numerosi civili.

Inizia così l'offensiva militare di Israele contro il Libano (guerra del Libano del 2006 o terza guerra israelo-libanese, conosciuta in Israele come seconda guerra del Libano), diretta a neutralizzare il dispositivo armato di Hezbollah e le sue possibilità offensive. I bombardamenti aerei israeliani hanno abbattuto quasi totalmente ciò che il Libano si era impegnato a recuperare in dieci anni di pace: l'equilibrio, la serenità, le infrastrutture moderne, i ponti. Altre spedizioni aeree colpirono l'aeroporto di Beirut, i porti, le centrali elettriche e le principali vie di collegamento terrestre con la Siria, i quartieri sciiti della periferia meridionale di Beirut e diversi villaggi nel Libano meridionale, provocando molte vittime civili anche a causa delle bombe al fosforo. L'11 agosto 2006, dopo settimane di stallo in cui la diplomazia internazionale non era riuscita a giungere ad una tregua tra le parti per consentire l'apertura di corridoi umanitari in favore della popolazione civile libanese, il Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite vota all'unanimità la Risoluzione 1701, con la quale chiede l'immediata cessazione delle ostilità tra Israele e Hezbollah, il ritiro delle truppe israeliane dal Libano meridionale, in concomitanza con lo schierarsi nella zona delle truppe regolari libanesi e dell'UNIFIL (United Nations Interim Force in Lebanon) e prevede la creazione di una zona cuscinetto "libera da ogni personale armato che non sia quello delle Nazioni Unite e delle forze armate regolari libanesi" per dodici miglia tra la frontiera israelo-libanese e il fiume Litani.

In seguito alle dimissioni dal governo di cinque ministri legati ai partiti

filo siriani Hezbollah, si apre una nuova crisi politica. Dopo scontri avvenuti nel maggio del 2008, grazie all'intervento della diplomazia del Qatar, si forma un governo di unità nazionale in vista delle elezioni della primavera del 2009.

In questo quadro storico-politico, caratterizzato da instabilità e pesante sofferenza della popolazione, anche la situazione economica, di sviluppo e convivenza degli appartenenti a diversi gruppi non è delle più semplici.

La disoccupazione giovanile in Libano, principale fattore di migrazione, stimata al 26%, con un'incidenza maggiore a carico delle ragazze (34% contro il 20.5% dei loro coetanei), è il risultato della stagnazione economica di quasi tutti i settori produttivi del Paese e del deterioramento delle condizioni macroeconomiche (inflazione, debito pubblico, ecc.). Allo stesso tempo il *gap* tra le competenze in possesso dei giovani e i bisogni del sistema economico è un fattore che aggrava fortemente il fenomeno. Da tempo gli economisti rilevano quanto l'educazione pubblica in Libano, soprattutto nel settore del *vocational training*, sia stata incapace o troppo lenta nell'adattarsi ai nuovi ed emergenti bisogni economici, danneggiando soprattutto i giovani che appartengono alle fasce più vulnerabili e che provengono dalle periferie delle grandi città. La mancanza di servizi efficienti di orientamento al lavoro e di opportunità di apprendistato e *on-the job training* sono ulteriori fattori che riducono le già limitate occasioni esistenti per i giovani in Libano, determinando una non coincidenza tra domanda e offerta di lavoro.

Diversi fattori ostacolano, infine, il nascere di attività economiche gestite da giovani o in grado di promuovere l'occupazione giovanile, tra i quali: l'assenza di un sistema legale e normativo adeguato, lo scarso livello delle infrastrutture, la mancanza d'accesso alle tecnologie adeguate. Secondo uno studio recente, condotto su un vasto campione di imprenditori libanesi, il fattore principale che limita le iniziative economiche è soprattutto, però, la mancanza d'accesso al capitale iniziale necessario.

Una problematica trasversale a quelle fino ad ora affrontate è quella relativa al confessionarismo e settarismo esasperato, evidente a qualunque livello della vita politica e sociale del Paese. Questa realtà favorisce l'intolleranza e la discriminazione, diffondendo un'immagine stereotipata dell'altro e instaurando un clima di sfiducia reciproca. La mancanza di spazi e momenti che promuovano l'incontro e il confronto interconfessionale ostacola la coesione sociale ed esacerba le conflittualità esistenti tra le varie componenti con ricadute gravi e pericolose per lo sviluppo nazionale.

Il VIS è presente in Libano da 10 anni, prima attraverso il sostegno della comunità di El Hossoun e poi con la costruzione ed il supporto della scuola tecnica di AlFidar che è dotata di aule modernamente attrezzate e attiva corsi in segreteria d'azienda, programmazione informatica, contabilità, elettricità, elettronica, meccanica auto, saldatura, refrigerazione, grafica, lingue.

Sarà presentato di seguito l'attuale impegno del VIS con particolare riguardo alle attività di tipo formativo.

2. Il Programma di Emergenza ROSS: finalità, obiettivi e metodologia del progetto⁴

Attualmente il VIS in Libano è impegnato nella prosecuzione delle attività già avviate nel 2007 nell'ambito del programma di Emergenza ROSS. Il *target* sono i giovani libanesi, soprattutto coloro che appartengono ai gruppi più svantaggiati, e la finalità è quella di promuoverne l'inserimento sociale e professionale attraverso una strategia di ampio respiro, che consenta l'integrazione di diverse componenti (*vocational training* e *life skills training*, inserimento lavorativo, avviamento e rafforzamento di attività generatrici di reddito e intercultura), con una visione d'insieme unificante.

Le attività proposte nel corso delle passate iniziative VIS-ROSS verranno significativamente rafforzate con particolare riguardo alla sostenibilità, alle questioni di genere e all'educazione interculturale. In un'ottica di *continuum* tra emergenza e sviluppo, l'intervento prevede meccanismi di cofinanziamento, che vedono il coinvolgimento di attori nazionali ed internazionali (USAID, UNIFIL, ARCI Milano, ICU, Ricerca e Cooperazione, Provincia Autonoma di Bolzano, UNRWA).

Nello specifico, il progetto in corso prevede quanto segue.

2.1. *L'istituzionalizzazione di un'offerta formativa di qualità e accessibile alle fasce più svantaggiate*

Il *Vocational training*, inteso come strumento essenziale per permettere a determinate categorie di giovani di acquisire competenze spendibili nel mercato del lavoro, continuerà a rappresentare il punto di riferimento imprescindibile della strategia del VIS, grazie alla *partnership* con il centro di formazione specializzato Don Bosco Technique (DBT). È importante rilevare che il ciclo di interventi ROSS ha determinato il miglioramento qualitativo della formazione offerta dalla scuola con l'introduzione di corsi innovativi, l'apertura al contesto nazionale e l'attivazione di programmi di borse di studio per beneficiari appartenenti a diverse confessioni e provenienti dalle aree più depresse del Paese. Questi processi hanno determinato non solo l'interesse ed un grande livello di soddisfazione e gradimento da parte dei ragazzi, delle famiglie e delle organizzazioni coinvolte, ma hanno anche portato il VIS e i Salesiani ad elaborare una strategia più specifica per la scuola stessa, per permetterle di adempiere alla sua missione sociale, garantendone al contempo la sostenibilità. La strategia delineata intende privilegiare esclusivamente la formazione intensiva, che si è dimostrata più pertinente ai bisogni reali dei giovani e del Paese. Tale formazione è stata oggetto di un processo di revisione e razionalizzazione, che ha portato all'individuazione di un numero ristretto di corsi che rispondono maggiormente alle esigenze del mercato del lavoro.

Con l'intervento attualmente in corso, il VIS supporterà tecnicamente e fi-

⁴ Per la descrizione dell'attività del VIS in Libano si ringrazia il volontario Tomaso Bertolini.

nanziariamente i corsi brevi identificati con il fine di incrementarne il livello qualitativo e assicurarne la piena autonomia, attraendo studenti a pagamento e attivando collaborazioni continuative con scuole, università, imprese, organizzazioni nazionali e internazionali. L'investimento prevede anzitutto l'inserimento di un esperto libanese del settore, incaricato dell'aggiornamento dei *curricula*, dell'elaborazione di programmi *ad hoc*, dell'identificazione e dell'acquisto delle attrezzature mancanti nei laboratori e della creazione e del mantenimento di contatti con le istituzioni e le realtà produttive. Il personale docente e amministrativo sarà oggetto di un processo di valutazione, snellimento e *riqualificazione attraverso percorsi formativi in loco* o all'estero in differenti materie (autronica, solare termico, macchine a controllo numerico, sistemi informatici, moderne metodologie pedagogiche d'insegnamento, ecc.).

Due saranno le tipologie di formazione intensiva promosse:

- a) Corsi tecnici modulari (450 ore, 9 mesi) per studenti/esse dell'area di Monte Libano e Nord del Libano.
- b) Corsi intensivi *ad hoc* (bimestrali - trimestrali) per giovani provenienti da tutto il Paese, con particolare attenzione a coloro che provengono dalle aree depresse (Akkar, Bekaa, Campi palestinesi, ecc.).

L'offerta didattica del DBT comprenderà le seguenti materie: meccanica d'auto, meccanica industriale, elettricità, refrigerazione, saldatura, elettronica, informatica e disegno grafico. Ad esse si aggiunge la formazione innovativa sull'assemblaggio, installazione e manutenzione dei pannelli solari termici.

Con l'obiettivo di assicurare l'accessibilità alla formazione offerta, da parte dei giovani economicamente svantaggiati, l'intervento prevede il consolidamento del programma di borse di studio in collaborazione con le ONG locali LOST a Balbeck, Rene Mowad Foundation a Tripoli, Women Charity League ad Halba. La volontà di inserire ragazze nei corsi più prettamente tecnici, come esperimento pilota volto a promuovere ruoli femminili non tradizionali, porterà a riservare una quota specifica di borse di studio a favore della componente femminile. Il progetto può contare sul coinvolgimento di diversi partner internazionali (USAID, Arci Milano, UNIFIL, ICU, Ricerca e Cooperazione, UNRWA, ecc.) che formeranno diversi beneficiari presso la scuola, coprendo in parte o integralmente le spese di formazione e residenza.

L'esperienza del VIS nel Paese ha portato alla constatazione che per certe categorie di giovani appartenenti a gruppi vulnerabili (orfani, ragazze ospitate in comunità protette, portatori di handicap, rifugiati, ecc.) sia necessario attivare delle dinamiche educative apposite che permettano di far fronte alle problematiche sociali, familiari, logistiche e ai pregiudizi culturali che limitano o precludono il normale accesso dei giovani all'istruzione. A seconda delle diverse esigenze e priorità dei gruppi identificati, il progetto intende promuovere dei *percorsi multidisciplinari specifici* presso il centro DBT e/o le strutture d'accoglienza dei ragazzi/e, il cui fine è quello di garantire l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, favorendo al contempo la corretta percezione di loro stessi, il rafforzamento dell'autostima, della

creatività e dell'inserimento sociale. Questi percorsi prevedono l'integrazione dei normali corsi di formazione (*informatica, disegno grafico, meccanica, elettricità, lingue, laboratori di fotografia, ecc.*) con sessioni *life skills* (*alfabetizzazione, teatro, musica, laboratori creativi, ecc.*).

2.2. *L'investimento nel settore dell'energia solare*

La seconda componente del progetto prevede la realizzazione di diverse iniziative presso il centro DBT, volte a promuovere la formazione, l'occupazione e la sensibilizzazione nell'ambito delle energie rinnovabili. La tematica del solare, introdotta con il precedente intervento del VIS, ha suscitato immediatamente un notevole interesse da parte di studenti, famiglie, imprese locali e media nazionali ed internazionali (LBC, l'Orient le Jour, RAI, ecc.).

L'innovativo corso di formazione sull'assemblaggio, installazione e manutenzione dei pannelli, realizzato in collaborazione con la Provincia Autonoma di Bolzano, l'Ökoinstitut Südtirol/Alto Adige e il Lebanese Center for Energy and Conservation Project (LCECP), ha ottenuto il riconoscimento da parte del Ministero dell'Educazione e le sessioni continuano a svolgersi con un elevato numero di iscritti paganti. La formazione sul solare è diventata rapidamente parte integrante dell'offerta educativa del DBT, coinvolgendo studenti e lavoratori provenienti da tutto il Libano. Nel progetto attualmente in corso è previsto l'innalzamento della qualità dell'insegnamento, tramite un processo di riqualificazione dei formatori libanesi che parteciperanno a sessioni intensive presso centri specializzati in Alto Adige. Sono previste due borse di studio presso la medesima struttura per gli studenti che più si sono distinti nel corso delle passate edizioni del corso.

Sempre maggiore rilevanza sarà data al coinvolgimento delle imprese con il fine di incrementare le possibilità occupazionali degli studenti. Per permettere ai giovani che provengono dai contesti più disagiati di partecipare ai corsi verranno previste delle borse di studio che coprano tutte le spese relative al soggiorno e alla formazione. Una quota specifica sarà riservata per incentivare la partecipazione femminile.

Sarà inoltre avviato un laboratorio produttivo per la manifattura, manutenzione e installazione di pannelli solari.

Infine, nell'ottica di sensibilizzare un Paese come il Libano, caratterizzato da altissimi livelli di irraggiamento solare, circa l'utilizzo delle energie rinnovabili, l'intervento prevede l'organizzazione di una fiera internazionale presso il centro DBT per studenti e addetti ai lavori provenienti dal Libano, dalla Siria e dalla Giordania.

2.3 *L'inserimento lavorativo dei giovani formati*

Grande attenzione viene data nel presente intervento al processo d'inserimento lavorativo dei ragazzi/e formati, attraverso l'offerta di servizi di collocamento e la promozione di attività generatrici di reddito gestite da giovani o in grado di promuovere l'occupazione giovanile.

Per gli studenti provenienti dall'area del Monte Libano, il progetto *proseguirà in supporto all'Ufficio di Collocamento*⁵ attivo all'interno del DBT.

Come sottolineato in precedenza, la formazione e l'offerta di servizi d'inserimento lavorativo non sono sufficienti a garantire l'occupazione giovanile a causa dell'oggettiva scarsità di opportunità di lavoro ben retribuite e dell'assenza di incentivi a sostegno di iniziative imprenditoriali. Per questo motivo il progetto, in virtù dei risultati positivi raggiunti con le iniziative precedenti, continuerà *l'investimento nell'avvio e/o rafforzamento di attività economiche gestite da giovani o in grado di promuovere l'occupazione giovanile*.

Nell'ottica di offrire concrete opportunità di apprendistato e lavoro per i giovani appartenenti ai gruppi più vulnerabili, il progetto prevede, infine, il *supporto tecnico e finanziario per l'attivazione di due laboratori produttivi*, uno per la manifattura, manutenzione e installazione di pannelli solari ed uno per la fabbricazione di stampelle, treppiedi e altri strumenti ortopedici in alluminio.

2.4. *La promozione dell'incontro e del dialogo tra giovani appartenenti a differenti confessioni*

Il VIS considera da sempre l'intercultura e il dialogo interconfessionale tematiche trasversali alle diverse componenti progettuali sopra elencate, assolutamente imprescindibili nell'ottica della promozione di una cultura fondata sul rispetto e la tolleranza reciproca. I risultati incoraggianti dei campi di lavoro estivi realizzati nei precedenti interventi VIS-ROSS, in *partnership* con l'ONG libanese Aie Confiance, con la partecipazione di oltre 150 ragazzi provenienti da tutto il Libano e appartenenti alle più importanti confessioni religiose del Paese, hanno motivato il VIS ad ampliare le opportunità d'incontro e condivisione promosse.

Per questo motivo, il presente progetto prevede:

- 1) *l'introduzione di un innovativo programma di educazione interculturale* per gli studenti provenienti da tutto il Libano e frequentanti i corsi intensivi erogati dalla scuola. Il programma prevede la creazione di classi miste che uniscano giovani appartenenti alle diverse religioni del Paese e la realizzazione di sessioni periodiche specifiche volte a facilitare il confronto e il dialogo attraverso l'utilizzo di materiale specifico e personale specializzato e competente;
- 2) *la realizzazione della seconda edizione del campo di lavoro United Colours of Lebanon* per 50 adolescenti rappresentanti le principali confessioni del Paese. I ragazzi saranno coinvolti nei lavori per la realizzazione di un or-

⁵ Creato nel 2003, nell'ambito del progetto promosso 7528/VIS/LBN, l'ufficio svolge un ruolo determinante nell'analisi dei bisogni delle imprese dell'area, nell'orientamento dei *curricula* dei corsi e nella promozione di opportunità di *stage* e lavoro per allievi ed ex allievi (i rapporti periodici elaborati dimostrano che più del 50% degli studenti che hanno ricorso ai suoi servizi hanno trovato un lavoro nel loro campo di specializzazione e il 34% in altri settori).

to e di una serra in grado di generare entrate utili per la sostenibilità di un centro di ragazzi portatori di handicap a Tripoli. Scopo dell'attività, diretta da un *team* di educatori esperti, è quello di stimolare, attraverso vari strumenti educativi (teatro, laboratori artistici, giochi di ruolo) e soprattutto l'esperienza di lavoro insieme, i giovani a conoscere le varie realtà del Libano e a superare i pregiudizi e i luoghi comuni ereditati dal proprio contesto familiare e culturale.

Un aspetto qualificante del progetto è la rete di *partner* locali, che insieme al VIS assicurano continuità e sostenibilità al progetto: Don Bosco Technique (DBT)⁶, Aie Confiance⁷, Lebanese Organization for Studies and Training (LOST)⁸, Arc en Ciel⁹, Women Charity League (WCL)¹⁰, Lebanese Center for Energy Conservation Project (LCECP)¹¹, Suore del Buon Pastore - Shailè¹², Business Incubation Association Tripoli¹³.

Il progetto viene costantemente monitorato dall'Ufficio della Cooperazione Italiana, che collabora insieme al personale VIS nella stesura di rapporti di monitoraggio e valutazione. Ogni tre mesi viene redatto un rapporto di autovalutazione secondo un formulario predisposto dalla Cooperazione Italiana. Esperti della Cooperazione Italiana presenti in Libano verificano mensilmente le attività. La valutazione si basa sugli indicatori di progetto e sul loro progressivo raggiungimento.

⁶ Ha la missione di supportare i giovani più svantaggiati accompagnandoli nel processo di inserimento lavorativo e promuovendo la loro crescita integrale, utilizzando come strumento la formazione tecnico-professionale.

⁷ Nasce nel 2002 come associazione di volontariato impegnata in attività educative per bambini ed adolescenti e nel supporto di persone e famiglie in condizioni di particolare difficoltà economica.

⁸ Stabilita nel 1998, è un'ONG libanese che opera nell'area di Balbeck, e in generale nella valle della Bekaa, attraverso la promozione di progetti di formazione rivolti a giovani lavoratori o ragazzi in particolari condizioni di disagio (*drop-outs*, ragazzi di strada, ecc.).

⁹ Associazione libanese a scopo non lucrativo, apolitica e aconfessionale fondata nel Novembre del 1985 con il fine di supportare tutte le persone in difficoltà senza alcuna discriminazione d'età, sesso e religione. Opera in Libano attraverso sette tipi di programmi: riabilitazione, impiego, sociale, gioventù, salute, ambiente e agricoltura.

¹⁰ ONG libanese che ha per missione quella di supportare giovani disoccupati tra i 16 e 24 anni attraverso percorsi di *vocational training* e *life skills training*.

¹¹ Progetto promosso dal Ministero dell'Energia il cui fine è quello di promuovere l'utilizzo delle energie rinnovabili nel Paese attraverso una gamma di servizi che comprendono l'offerta di consulenze gratuite a organizzazioni private e pubbliche, la promozione di seminari di formazione, l'organizzazione di eventi volti a favorire la sensibilizzazione, ecc.

¹² Hanno diversi centri di accoglienza per ragazze vulnerabili in tutto il Libano. In particolare le suore sono impegnate in attività volte a: prevenire la delinquenza di ragazze minorenni, assicurare protezione a coloro che si trovano in situazione di pericolo, preparare e sostenere processi di reinserimento formativo, professionale e sociale.

¹³ Ha per missione quella di sostenere la nascita e la crescita di attività imprenditoriali. BIAT offre una vasta gamma di servizi tra i quali l'assistenza tecnica e legale, il supporto all'accesso ai capitali ed infine l'offerta di spazi fisici appositi in grado di accogliere le attività economiche.

4. Programma ROSS: un approccio basato sui diritti o sui bisogni?

Il progetto, promosso nell'ambito dell'esigenza ROSS di ricostruzione del Paese al termine del conflitto con Israele del 2006, nasce necessariamente con un approccio basato sui bisogni, mirando a favorire la rapida ripresa del Paese attraverso la promozione di opportunità di formazione altamente qualificanti e l'inserimento lavorativo dei giovani, soprattutto coloro che appartengono ai gruppi più svantaggiati.

Ci troviamo al momento attuale ad affrontare il passaggio da una fase di emergenza ad una di stabilizzazione e sviluppo. L'aspetto trasversale a tutte le attività del programma, di promozione delle *life skills*, dell'integrazione interculturale e della cura degli aspetti legati alle differenze di genere, testimoniano un'attenzione particolare alla promozione dei diritti.

5. Programma ROSS: continuità e coerenza con i principi del Sistema preventivo di Don Bosco

Il progetto è stato pensato, scritto e viene realizzato seguendo il Sistema preventivo di Don Bosco. I giovani beneficiari vengono formati presso il Centro Don Bosco Technique di Fidar, che oltre ai suoi avanzati laboratori offre il supporto e l'attenzione costante della Comunità salesiana, dei cooperatori e degli istruttori. Moltissimi beneficiari hanno stretto legame di stima ed affetto con gli istruttori della scuola, contattandoli anche nei mesi seguenti ai corsi. Durante i corsi i giovani vengono costantemente seguiti, stimolati e accompagnati dal personale della scuola, in sintesi visti e valorizzati in maniera globale come persona. Pochi sono i corsi in cui si è dovuto ricorrere a sistemi repressivi, giustificati dalla gravità dei comportamenti di alcuni studenti più problematici. Questo tipo di approccio ha garantito nella maggior parte dei casi la crescita dei beneficiari, soprattutto quelli più svantaggiati, che tramite le ore trascorse nei laboratori hanno acquisito una maggior consapevolezza di loro stessi e delle loro capacità. Grande spazio viene lasciato al bisogno dei ragazzi di aprirsi e divertirsi attraverso l'organizzazione di eventi sportivi, attività estive, campi di lavoro.

6. Il contributo dei volontari nell'esperienza Libano

La presenza di volontari laici¹⁴, responsabili della gestione diretta dei progetti nei confronti della Cooperazione Italiana, ha rappresentato un importante stimolo per l'accelerazione e l'espansione delle opere salesiane in Libano.

I volontari che si sono succeduti nel corso degli anni, infatti, non si sono limitati a cogliere le istanze e le proposte avanzate dai Salesiani *in loco*, ma

¹⁴ Volontari VIS: Daniele Coletta e Michele Mottolese dal 2004; Tomaso Bertolini e Valentina Franchi dal 2007, Selamawit Giordani Mechal dal 2008.

hanno contribuito a delineare con loro una strategia d'intervento di lungo periodo, più adeguata a rispondere alla necessità ed alle sfide culturali del complesso contesto Libanese.

Tra le componenti del progetto descritte nei paragrafi precedenti, moltissime sono quelle inaugurate grazie a progetti VIS e su iniziativa dei volontari, come l'apertura dell'Ufficio di Collocamento presso la scuola di Fidar, l'investimento sul solare o il finanziamento di piccole imprese gestite da giovani. Tutte queste iniziative sono state caratterizzate dal comune intento di delineare un percorso educativo e d'inserimento professionale solido e strutturato, nella consapevolezza che la formazione tecnica senza un collegamento efficace al mercato del lavoro rischia di danneggiare, anziché avvantaggiare gli studenti ai quali si rivolge.

Altra innovazione fondamentale introdotta grazie alla visione fortemente sostenuta dai volontari è stata l'apertura della scuola a tutte le confessioni religiose presenti nel Paese. I Salesiani, sebbene non si fossero mai opposti all'idea di accogliere presso il centro anche studenti non cristiani, non erano mai stati in grado di promuovere realmente la scuola di Fidar come luogo di incontro e confronto per realtà sociali, culturali e religiose diverse. In questo caso, la presenza di personale espatriato, neutrale rispetto alle questioni politiche e religiose così conflittuali in Libano, ha rappresentato una risorsa preziosa per promuovere l'intercultura come aspetto essenziale dell'esperienza educativa presso il DBT.

Sia dal punto di vista professionale che da quello umano, la "comunità" di volontari VIS ha saputo ambientarsi e radicarsi nel contesto locale, non solo con i Salesiani, ma con molte altre associazioni ed organizzazioni espressioni della vivace società civile libanese, rivelandosi di grande supporto e stimolo per la "comunità" religiosa ospitante. Mettendo a servizio del progetto competenze, capacità e motivazione, ha sostenuto e continua ad affiancare un centro di formazione dalle enormi potenzialità, ma di difficile gestione, sia per la situazione politica sempre precaria, sia per la complessità e le dimensioni di un'opera come Fidar.

Il contesto Libano può considerarsi, pertanto, un valido esempio di collaborazione che, seppure costellata di ostacoli ed attriti, ha permesso di costruire una strategia di ampio respiro, unendo la storica esperienza salesiana sulla formazione tecnica ed il Sistema preventivo di Don Bosco, alle competenze di tecnici della cooperazione allo sviluppo, più preparati sugli strumenti di progetto ed abituati a lavorare per obiettivi. Una miscela che ha permesso di equilibrare punti di forza e di debolezza di entrambe le parti, a totale vantaggio delle ragazze e dei ragazzi libanesi che continuano a beneficiare dei servizi offerti dal DBT di Fidar.

7. La politica scolastica dei Salesiani in Libano

È necessario premettere che nella struttura salesiana l'Ispettorato Medio Oriente (MOR) comprende, sotto un'unica giurisdizione: Turchia, Siria, Li-

bano, Giordania, Iran, Iraq, Israele, Palestina, e fino a qualche anno fa, anche Egitto, Etiopia ed Eritrea.

La formazione professionale è sempre stata uno degli assi portanti della presenza salesiana nell'Ispettorato MOR fin dalle origini: Betlemme, Beit Gemal (dal 1891 e poi 1926 colonia agricola fondata da don Belloni), Alessandria d'Egitto. In due delle tre opere presenti in Turchia agli inizi del XX secolo (Costantinopoli e Smirne la Punta), si lanciò una sezione di arti e mestieri che però non durò molto. Anche il tentativo abortito di una presenza a Mossul in Iraq prevedeva una scuola di arti e mestieri. Altri tentativi avvennero a Nazaret negli anni Venti, prima del nuovo tentativo riuscito degli anni Sessanta e di Makallè (Etiopia) negli anni Settanta. Per non parlare del Cairo (1926) e di Aleppo nel 1948 (scuola nazionalizzata nel 1967). Vi fu pure un progetto di scuola professionale o agricola in Iran.

In Libano agli inizi degli anni Cinquanta ci fu la richiesta di una fondazione, tuttora attiva e fiorente nel campo professionale, di lavorare con loro, ma non si riuscì a trovare un accordo. L'opera di Fidar avrebbe dovuto nascere 10 anni prima come risposta immediata alla smobilitazione di migliaia di giovani miliziani al termine della guerra civile, ma con strutture agili e non con un progetto grande come quello che venne poi realizzato. Fu proprio l'Ispettore dell'epoca, Don Vittorio Pozzo, a lanciare l'idea durante la visita del Rettor Maggiore, don Egidio Viganò, nel 1991, ma poi le difficoltà incontrate e la piega che presero gli avvenimenti con tutto quello che ne seguì e che segue, hanno portato alla situazione attuale.

La formazione professionale fu, quindi, sempre vista nell'Ispettorato MOR come risposta salesiana concreta alle necessità dei vari paesi. Non risulta, però, che vi sia mai stata una pianificazione chiara e lungimirante, anche se alcuni ispettori si preoccuparono in modo particolare della preparazione tecnica e didattica del personale. Vi fu pure una forte emorragia di cervelli, ingegneri e tecnici, ma anche confratelli, preti e coadiutori, preparati per la formazione professionale con grandi sacrifici e che lasciarono la congregazione o rientrarono in patria.

La formazione professionale fu sempre vista, benché non da tutti, come il fiore all'occhiello dei Salesiani, come l'espressione privilegiata del sistema salesiano nei confronti della classe operaia e popolare e proprio la formazione professionale generò la fama presso l'opinione pubblica e i governi nelle nazioni comprese nell'Ispettorato MOR.

Proprio per il loro carattere popolare, le scuole professionali furono sempre quelle dove la mescolanza di ceti sociali, nazionalità e confessioni religiose fu più accentuata.

A tutt'oggi la formazione professionale, insieme agli oratori, fa la parte del leone nell'azione salesiana, ma con difficoltà sempre più crescenti, anche per la scarsa propensione delle vocazioni locali (piuttosto rare) a impegnarsi in questo settore. La gestione di tutte queste scuole con il personale attuale è una vera sfida e un problema da risolvere a breve termine, prima di essere sopraffatti da una situazione di ingovernabilità.

La qualità al centro delle politiche europee

GIORGIO ALLULLI¹

L'attività sistematica di pianificazione e controllo che interessa l'organizzazione e l'intero ciclo di realizzazione del prodotto/servizio definisce il termine: "Qualità".

Quali le raccomandazioni da seguire se l'organizzazione, nella fattispecie, è rappresentata dai 27 Stati membri dell'UE e il prodotto/servizio è il sistema di IFP?

Il presente contributo ripercorre la raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo che sollecita i Paesi dell'UE a porre al centro delle politiche nazionali l'assicurazione ed il miglioramento della Qualità dei rispettivi sistemi di Istruzione e formazione professionale.

La strategia nazionale dovrà far riferimento al Quadro Europeo sulla qualità e la ENQA-VET

(Rete Europea per la qualità) rappresenterà la sede per il confronto e lo scambio di esperienze, per la definizione di nuovi strumenti e principi guida per la qualità.

1. La Raccomandazione europea

Garantire e migliorare la qualità dell'offerta formativa costituisce un impegno prioritario per assicurare l'occupabilità delle persone e sostenere la competitività del sistema produttivo. Per questo motivo, dopo il varo della Raccomandazione sulle competenze di cittadinanza, che ha fornito da punto di riferimento per l'innalzamento dell'obbligo d'istruzione, e della Raccomandazione sul Quadro europeo delle qualifiche, che consentirà di confrontare e riconoscere tutti i titoli e le qualifiche emanate dai 27 Stati membri, il Parlamento ed il Consiglio Europeo hanno approvato una Raccomandazione che sollecita i Paesi dell'Unione a porre al centro delle politiche nazionali l'assicurazione ed il miglioramento della Qualità dei rispettivi sistemi di Istruzione e formazione professionale.

¹ ISFOL, Area Sistemi formativi.

Questa Raccomandazione, una volta adottata formalmente dal Parlamento e dal Consiglio dei Ministri Europeo (manca solamente la firma finale, che dovrebbe essere apposta nel mese di luglio), impegnerà tutti i Paesi aderenti all'Unione a definire, entro 24 mesi, una strategia nazionale per migliorare i sistemi di assicurazione della qualità coinvolgendo le Parti sociali e tutti i soggetti interessati.

Cosa dovrà prevedere la strategia nazionale? Innanzitutto dovrà far riferimento al Quadro europeo sulla qualità (*European Quality Assurance Reference Framework*), un modello che è stato impostato da un Gruppo di lavoro composto da esperti di alcuni Stati membri e successivamente messo a punto dalla Rete Europea per la qualità (ENQA-VET); questa Rete, alla quale aderiscono 23 Paesi europei, costituisce la sede europea per il confronto e lo scambio di esperienze innovative, e per la definizione di nuovi strumenti e principi guida per la qualità.

Il Quadro comune di riferimento europeo si basa su un modello circolare di sviluppo dell'attività formativa articolato in quattro fasi (*Progettazione, Sviluppo, Valutazione e Revisione*), che per ciascuna fase definisce i criteri per l'assicurazione e il miglioramento continuo della qualità.

La prima fase (*Progettazione*) riguarda la definizione di obiettivi chiari e misurabili riferiti alle politiche, alle procedure, ai compiti e alle risorse umane, al fine di consentire il controllo sul conseguimento dei risultati programmati. Comprende anche la definizione di standard di *input* e *output* per la progettazione e lo sviluppo di dispositivi di assicurazione qualità, per la certificazione degli individui e/o l'accreditamento delle strutture formative e/o dei programmi.

Fig. 1 - Il Modello Europeo di assicurazione qualità



Lo *Sviluppo* riguarda l'esecuzione delle azioni programmate per assicurare il conseguimento degli obiettivi. È necessario che le regole e i passi procedurali siano chiari a tutti gli attori coinvolti.

Il processo di *Valutazione* richiede una combinazione di meccanismi di valutazione interna ed esterna. L'efficacia della valutazione dipende in larga parte dalla definizione di una metodologia chiara e della frequenza del processo, nonché dalla coerenza tra i dati e gli indicatori raccolti e gli obiettivi predeterminati.

Infine, poiché il miglioramento è un processo continuo e sistematico, esso deve prevedere una *Revisione* costante che, a partire dai dati raccolti attraverso la valutazione, assicuri il necessario *feed back* e la realizzazione dei cambiamenti opportuni.

La proposta di Raccomandazione contiene anche un elenco di criteri e descrittori di qualità, per rendere più esplicito e concreto il modello, e una mappa di indicatori relativi ai diversi aspetti dell'azione formativa. L'uso degli indicatori non è obbligatorio ma rappresenta un utile punto di riferimento per confrontare alcuni aspetti strategici del processo formativo, quali i livelli di partecipazione, il successo formativo, il tasso di occupazione, l'utilizzazione delle competenze acquisite, l'inserimento dei soggetti svantaggiati, ecc.

Il riquadro sottostante riporta i 10 indicatori.

10 Indicatori per la qualità

- N. 1 Diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di IFP:
a) quota di erogatori di IFP che applicano sistemi di garanzia della qualità definiti dalla legislazione o di loro iniziativa
b) quota di erogatori di IFP accreditati
- N. 2 Investimento nella formazione degli insegnanti e dei formatori:
a) quota di insegnanti e di formatori che partecipano alla formazione continua
b) ammontare dei fondi investiti
- N. 3 Tasso di partecipazione ai programmi di IFP:
Numero di partecipanti a programmi di IFP, secondo il tipo di programma e i criteri individuali
- N. 4 Tasso di completamento dei programmi di IFP:
Numero di persone che hanno portato a termine/abbandonato programmi di IFP, secondo il tipo di programma e i criteri individuali
- N. 5 Tasso di inserimento a seguito di programmi di IFP:
a) destinazione degli allievi IFP in un determinato momento dopo il completamento di una formazione, secondo il tipo di programma e i criteri individuali
b) quota di allievi occupati in un determinato momento dopo il completamento di una attività formativa, secondo il tipo di programma e i criteri individuali
- N. 6 Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite:
a) informazioni sull'attività svolta dalle persone che hanno completato una attività formativa, secondo il tipo di formazione e i criteri individuali
b) tasso di soddisfazione dei lavoratori e dei datori di lavoro in relazione alle qualifiche/competenze acquisite

N. 7 Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali

N. 8 Prevalenza di categorie vulnerabili:

- a) percentuale di partecipanti alla IFP, classificati come appartenenti a categorie svantaggiate (in una determinata regione o bacino d'occupazione), per età e per sesso
- b) tasso di successo delle categorie svantaggiate, per età e per sesso

N. 9 Meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni di formazione nel mercato del lavoro:

- a) Informazioni sui meccanismi messi a punto per individuare l'evoluzione della domanda ai vari livelli
- b) prova della loro efficacia

N. 10 Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IFP:

- a) informazioni sui sistemi esistenti ai vari livelli
- b) prova della loro efficacia

La Raccomandazione esorta anche i Paesi membri dell'Unione a partecipare alla Rete Europea sulla qualità, gruppo permanente di lavoro che costituisce una piattaforma per sviluppare principi comuni, criteri di riferimento, indicatori, linee guida e strumenti per il miglioramento della qualità a livello nazionale, regionale e locale.

La Rete, che già esiste ma verrà ampliata a tutti i Paesi membri, si riunirà una o due volte all'anno e sarà guidata da un gruppo di pilotaggio, composto dalla Commissione, da 6 Paesi membri eletti tra i partecipanti, dal CEDEFOP e dall'ETF.

A livello nazionale, per assicurare la ricaduta delle iniziative europee ed un'efficiente disseminazione dell'informazione, dovranno essere istituiti dei *Punti nazionali di riferimento (National Reference Points)*, per coinvolgere gli organismi rilevanti esistenti, le Parti sociali e gli *stakeholders* interessati a livello nazionale e regionale. I *Punti di riferimento* dovranno:

- informare un'ampia gamma di soggetti sulle attività della rete per il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità di cui alla raccomandazione;
- dare un sostegno attivo per la realizzazione del programma di lavoro della rete per il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità;
- adottare iniziative concrete per promuovere l'ulteriore sviluppo del quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità in ambito nazionale;
- sostenere l'autovalutazione come efficace strumento complementare di garanzia della qualità, che consente di misurare i successi ottenuti e di individuare gli ambiti in cui esiste un margine di miglioramento per quanto concerne l'attuazione del programma di lavoro della rete per il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità;
- garantire che l'informazione sia diffusa ai soggetti interessati in modo efficace;

Infine, gli Stati membri dell'Unione vengono sollecitati a compiere ogni quattro anni una verifica dell'attuazione della Raccomandazione, predisponendo un Rapporto sul processo di implementazione.

A partire dal varo ufficiale della Raccomandazione, per tutti gli Stati membri dell'Unione Europea il controllo e il miglioramento continuo della qualità dei sistemi formativi nazionali saranno un impegno ancora più pressante, forte e condiviso.

2. Il Reference Point

Come si diceva in precedenza, a livello nazionale dovranno essere istituiti dei *Punti nazionali di riferimento (National Reference Points)* per coinvolgere gli organismi rilevanti esistenti, le Parti sociali e gli *stakeholders* interessati a livello nazionale e regionale. L'Italia è stata tra i primi Paesi Europei a costituire il suo Punto di riferimento nazionale sulla qualità dell'Istruzione e formazione professionale, istituendolo presso l'ISFOL, che ha rappresentato l'Italia nelle attività europee condotte in questo ambito fin dal loro avvio.

Il *Reference Point* italiano ha costituito un Comitato d'indirizzo (*Board*) del quale fanno parte i Ministeri del Lavoro e della Pubblica Istruzione, le Regioni, le Parti sociali, nonché rappresentanti dei soggetti erogatori di Istruzione e di formazione professionale.

In linea con la Raccomandazione europea gli obiettivi del *Reference Point* nazionale sono:

- informare i principali *stakeholders* nazionali sulle attività delle Rete Europea per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale (ENQA-VET);
- fornire un supporto attivo per lo sviluppo del programma della rete europea;
- promuovere iniziative pratiche per rafforzare l'uso di metodologie di assicurazione e sviluppo di qualità nell'istruzione e formazione professionale, ad esempio attraverso lo sviluppo di manuali ed altri strumenti di supporto tecnico e metodologico;
- sviluppare tra gli *stakeholders* la consapevolezza dei benefici che derivano dall'utilizzo degli strumenti di assicurazione e sviluppo della qualità;
- coordinare l'organizzazione delle attività nazionali condotte in relazione alla partecipazione alla Rete Europea per la qualità.

Il *Reference Point* è uno strumento indispensabile per favorire il passaggio dell'informazione sulle tematiche della qualità dal livello europeo a quello nazionale. Esso dovrà pertanto incentivare l'attenzione di tutti gli operatori, nazionali, regionali e locali su queste tematiche.

Inoltre, dovrebbe aiutare il livello nazionale, il livello regionale ed i singoli operatori ad introdurre le metodologie di garanzia della qualità, fornendo la sua assistenza tecnica per l'applicazione dei modelli e degli strumenti svilup-

pati in ambito europeo. A tale proposito sarà però necessario che il *Reference Point* faccia un lavoro di mediazione culturale, adattando gli strumenti europei ai contesti nazionali e regionali. Ad esempio il *Reference Point* ha già adattato e sta disseminando a livello nazionale alcuni strumenti innovativi prodotti a livello europeo (Guida all'autovalutazione, Peer Review, Linee guida qualità).

Infine, dovrebbe essere una sede di ricerca e sperimentazione di nuovi modelli e strumenti per la garanzia di qualità. A tale proposito sono stati sperimentati nuovi strumenti di assicurazione qualità, quali prove oggettive di apprendimento specificamente rivolte alla formazione professionale iniziale, e sta conducendo analisi comparate su modelli e dispositivi nazionali ed internazionali.

La strategia del *Reference Point* nazionale per la diffusione dei principi dell'assicurazione di qualità si muove dunque in due direzioni: 1) promuovere un approccio dall'alto, guidato dalle amministrazioni responsabili, sostenendo l'introduzione di strumenti di garanzia della qualità a livello di sistema, attraverso l'emanazione di normative od altri strumenti; 2) promuovere un approccio dal basso, sostenendo le iniziative delle strutture scolastiche e formative, che volontariamente adottano modelli e strumenti per la qualità, organizzando anche Reti di scuole e di Centri di formazione sul territorio.

È importante sottolineare la necessità di entrambi gli approcci: la qualità deve essere sentita come un'esigenza a tutti i livelli, a partire da chi eroga materialmente l'attività formativa, e non deve rappresentare solo un'imposizione dall'alto; sotto questo aspetto la diffusione che si è verificata negli ultimi anni su base volontaria di Reti ed iniziative per l'assicurazione di qualità lascia ben sperare.

Questa strategia viene implementata attraverso il coinvolgimento attivo dei componenti del Comitato d'indirizzo, i quali si sono impegnati a sostenere e diffondere direttamente, a partire dalla loro rete istituzionale ed associativa di riferimento, le iniziative della Rete europea e del *Reference Point* nazionale.

3. Il sistema nazionale

Nel nostro Paese, Istruzione e Formazione professionale (IFP) fanno capo ad Istituzioni diverse (Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni e Ministero del Lavoro), ma l'esigenza di qualità è trasversale ai due sistemi, e i modelli e gli strumenti da utilizzare sono simili. Inoltre il confronto tra le strutture scolastiche e formative favorisce lo scambio di metodologie ed approcci didattici, creando un processo di mutuo apprendimento ed arricchimento reciproco. Sulle tematiche della qualità ognuna delle due tipologie di strutture ha qualcosa da imparare dall'altra e qualcosa da insegnare a sua volta.

In ogni caso l'impegno richiesto è rilevante. L'attenzione alla qualità, al suo controllo e al miglioramento continuo non è assente, ma certo è notevolmente diseguale nelle diverse aree del Paese e componenti del sistema di IFP.

Nel sistema scolastico ancora manca una strategia nazionale di riferimento. Negli ultimi tempi l'INVALSI ha concentrato la sua attenzione sulla verifica degli apprendimenti, assicurando anche la partecipazione italiana alle indagini internazionali PISA e IEA; mancano però un sistema di indicatori e un quadro di riferimento per quanto riguarda la valutazione esterna e l'autovalutazione della scuola.

È interessante notare che in mancanza di *input* centrali "di sistema" moltissime scuole hanno cercato di condurre una verifica dei risultati della loro attività ed hanno iniziato questo percorso, o individualmente od associandosi in rete con altre scuole. Si sono formate, in questi anni, diverse Reti di scuole, più o meno spontanee, all'interno delle quali è stato sviluppato un lavoro di riflessione sulle tematiche della valutazione e di creazione di strumenti di rilevazione, prevalentemente finalizzati all'autovalutazione. La normativa in preparazione per quanto riguarda gli istituti tecnici e professionali, facendo direttamente riferimento alla necessità di dotarsi dei metodi e degli strumenti per l'Assicurazione di Qualità previsti dalla Raccomandazione Europea, potrebbe fornire un importante contributo in questa direzione.

Per quanto riguarda il sistema della formazione professionale va ricordata l'introduzione dell'accreditamento, che rappresenta uno strumento molto importante per garantire la qualità minima delle strutture formative. La grande maggioranza dei Centri di formazione ha anche ottenuto la Certificazione ISO 9000. A livello regionale, negli ultimi anni, molte Regioni, anche con il supporto dell'ISFOL, hanno verificato l'impatto occupazionale delle attività formative; è un primo passaggio importante, ma i sistemi di valutazione regionale dovrebbero diventare permanenti ed essere implementati con altre verifiche, come quelle relative alle competenze acquisite dagli allievi al termine delle attività (la Regione Lazio ha promosso una ricerca sperimentale in questo ambito), la soddisfazione degli utenti (allievi ed imprese), ecc. Anche in questo caso si dovrebbe studiare un sistema permanente di indicatori, sull'efficienza ed efficacia del sistema, confrontabili anche a livello provinciale. Molto importante è poter disporre di banche-dati affidabili e confrontabili tra le Regioni, per cui il progetto dell'ISFOL per un sistema statistico-informativo della formazione (SISTAF) potrebbe essere di grande aiuto per le Regioni.

Non mancano dunque nel nostro Paese capacità e valide iniziative, ma la necessità che si avverte è di metterle a sistema. Da questo punto di vista l'indicazione della Raccomandazione, che chiede agli Stati membri di definire un approccio nazionale, di implementarlo e di monitorarne l'attuazione ogni quattro anni, non potrà che essere di grande aiuto.

Pratiche organizzative e competenze agite.

Alcuni risultati di due indagini campionarie dell'ISFOL

FABIO ROMA¹

L'articolo intende presentare il framework teorico-metodologico e alcuni dei principali risultati del progetto di ricerca ISFOL "Organizzazione, Apprendimento, Competenze – OAC", realizzato nel periodo 2004-2008. All'interno del progetto sono state fino ad ora completate due indagini campionarie:

l'una rivolta ai lavoratori; l'altra ai manager di imprese. Tra i principali risultati del progetto rientrano le forti correlazioni tra livello di sviluppo delle competenze, da un lato, e le caratteristiche innovative dei contesti di lavoro, dall'altro. L'analisi dei dati del progetto OAC conferma l'esistenza di tali correlazioni e, allo stesso tempo, mostra come all'interno del sistema produttivo italiano le organizzazioni realmente capaci di innovazione organizzativa (le cosiddette "high performance work organisation") siano una minoranza assai ristretta.

*"What good is knowledge if it just floats in the air? It goes from computer to computer...but nobody actually knows anything" (Don DeLillo, *White Noise*)*

1. Il contesto

Il nostro modo di guardare alle organizzazioni negli ultimi anni è cambiato radicalmente. Si tratta di un cambiamento dovuto principalmente al ruolo assunto dalla conoscenza nelle nostre società e nelle nostre economie. All'interno degli studi organizzativi, ad esempio, alcune teorie hanno preso in considerazione: la natura di creatrici di conoscenza delle organizzazioni più innovative (Nonaka e Takeuchi, 1995), l'importanza della dimensione sociale della conoscenza a supporto dei processi di coordinamento e di apprendimento (Kogut e Zander, 1996), la possibilità di considerare le organizzazioni sistemi di conoscenza distribuita (Tsoukas, 1996), l'esistenza di uno stretto le-

¹ Ricercatore ISFOL.

game tra *knowledge*, *knowing* e *organizing* (Gherardi, 2000; Blackler et al, 2003; Nicolini et al., 2003).

Su di un altro versante l'importanza assunta dalla conoscenza nelle attività umane è stata presa in considerazione, tra gli altri, dal famigerato paradigma delle comunità di pratica (Lave e Wenger, 1991), da diversi studi di caso sulle attività di *problem solving* delle persone occupate in lavori tecnici (Orr, 1990) e, infine, dagli studi sulla co-evoluzione di identità professionale e apprendimento (Wenger, 1998).

La dimensione organizzativa, infine, è stata considerata essenziale anche nella cosiddetta "strategia di Lisbona" che, come noto, è stata pensata per trasformare l'economia europea nella più competitiva e dinamica economia della conoscenza nel mondo. Il "Green Article on Partnership for a new organisation of work", prodotto dalla Commissione Europea nel 1997, già enfatizzava la necessità di implementare nuove forme organizzative (Commissione Europea, 1997).

In conseguenza dei vari percorsi di ricerca e di *policy* menzionati (e menzionati, per esigenza di sintesi, solo brevemente) la dimensione organizzativa ha guadagnato in importanza, fino a convincere molti studiosi che lavoro, conoscenza e organizzazione siano elementi correlati e in stato di continua co-creazione.

Per comprendere meglio queste correlazioni, l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) ha avviato nel 2003 il progetto di ricerca "Organizzazione, Apprendimento, Competenze – OAC". Il progetto, sostenuto da risorse del Fondo Sociale Europeo, ha comportato fino ad oggi la realizzazione di due indagini campionarie: una condotta nel periodo 2004-2006 e destinata a raccogliere dati sulle competenze usate (agite) dai lavoratori italiani direttamente intervistati²; una condotta nel periodo 2007-2008 e strutturata in interviste, sul tema delle competenze, a imprenditori, direttori di unità locali, responsabili delle risorse umane³.

2. Elementi del *frame work* teorico

Tradizionalmente, un modo di misurare le competenze possedute dai lavoratori è stato quello di esaminarne le qualificazioni. Lo sviluppo delle competenze all'interno del mercato del lavoro era analizzato a partire dai *trend* delle qualificazioni formali (titoli di studio, certificazioni di percorsi formativi formali, ecc.). Ma tutti questi indicatori, pur importantissimi, non erano e non sono sufficienti a rappresentare l'effettiva evoluzione delle *skill*. L'analisi delle sole qualificazioni formali – è stato dimostrato – può essere un indicatore davvero scarso della reale qualità della *performance* e questo a causa, in primo luogo, della *over/under-qualification* (Green, 2002) e, in secondo luogo, della natura delle relazioni industriali.

² Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia.

³ Indagine sulle competenze richieste ed espresse nelle unità locali delle imprese manifatturiere italiane.

Anche altri approcci allo studio delle competenze nel corso del tempo si sono rilevati insufficienti. Si pensi agli approcci *job/skill*, all'interno dei quali mansioni astrattamente pre-definite – tecniche e/o sociali-trasversali – vengono incrociate con gli aggregati di competenze e conoscenze ritenuti necessari per svolgere tali mansioni. O si pensi alle metodologie di analisi dei comportamenti dei *best performer* in determinati segmenti di attività, assunti come riferimento per l'insieme di coloro che operano nei segmenti stessi (McClelland, 1973; Spencer e Spencer, 1995; Caretta et al., 1992). Non si è dunque ancora arrivati ad “un quadro teorico di interpretazione della competenza: sulla sua descrizione continua a pesare il rapporto, precisamente, con i mestieri, le mansioni e i ruoli, senza riuscire a sciogliere i legami con essi e ad approdare al processo conoscitivo umano visto nella sua interezza” (Bordignon, 2006, 20).

Con il progetto OAC, l'ISFOL ha provato a fare un ulteriore passo in avanti in direzione di un valido quadro teorico delle competenze. In particolare, in questo progetto è stato adottato un concetto non standardizzato di “competenza”, che tenesse conto delle abilità tecniche, cognitive e comportamentali richieste nei luoghi di lavoro, ma anche dei fattori contestuali e non astratti. Nella “impostazione OAC – ha spiegato Tomassini (2006, 18) – le competenze sono analizzate soprattutto in termini di interazioni tra persone impegnate in attività di lavoro e contesti organizzativi in cui le attività stesse prendono forma”.

Uno degli aspetti più innovativi del progetto OAC è stato quello di adottare il *job requirements approach*. McCormick e colleghi, tra gli altri, hanno dato di questo approccio una prima, sintetica, ma esaustiva spiegazione: “the job requirements of any given job can be thought of as the personal characteristics which the job requires on the part of incumbents for reasonably satisfactory performance” (McCormick et al., 1957, 358). Esistono, alla base di questo approccio, alcune ipotesi (Felstead et al., 2007):

- si assume che le misurazioni delle *skill* utilizzate in un determinato lavoro siano delle valide *proxy* delle *skill* effettivamente possedute dal lavoratore;
- si assume che la persona intervistata sia in grado di descrivere bene il lavoro da essa svolto;
- si assume, infine, che la persona intervistata, rispondendo a domande sul proprio lavoro, descriva le proprie attività in un modo sufficientemente privo di *bias*. In questo approccio gli individui, d'altra parte, non sono chiamati a parlare delle competenze che credono di *possedere*, ma di quelle che viene loro richiesto di *agire*⁴.

Diverse importanti esperienze internazionali hanno dimostrato che la descrizione delle pratiche lavorative fatta dai lavoratori stessi concordano con quelle di eventuali osservatori esterni e che l'analisi organizzativa della posi-

⁴ Nel caso della prima indagine OAC, ad esempio, la domanda del questionario sulle competenze agite recitava così: “Nello svolgere i compiti (o nell'attuare i comportamenti organizzativi) di seguito riportati, con quale frequenza li porta a termine con efficacia, sempre che essi rientrino nella sua posizione occupata attualmente?”.

zione fatta dal lavoratore o dal suo responsabile possa considerarsi uno strumento molto utile nella rilevazione delle competenze⁵.

3. L'indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia

La lunghezza media delle interviste è stata di 55 minuti, in conseguenza della complessità del questionario, composto di oltre 130 *item*. Come di consuetudine nel caso di indagini condotte con modalità CAPI, il processo di intervista ha comportato due passaggi: un primo contatto telefonico, per verificare l'eleggibilità della persona contattata, e, previo appuntamento, l'intervista. In totale, sono state realizzate 3.605 interviste utili.

Tabella 1 - *Stratificazione ex-ante del campione*

	Numero	%
Totale	3605	100
Genere		
Maschile	2253	62.5
Femminile	1352	37.5
Classi di età		
< 30	691	19.2
30-44	1711	47.5
>44	1203	33
Dimensione dell'unità locale		
1-3	474	13.1
4-9	918	25.5
10-15	580	16.1
15-49	702	19.5
50-99	276	7.7
100-499	451	12.5
≥500	177	4.9
n.d.	27	0.7
Area geografica		
Nord-Ovest	956	26.5
Nord-Est	1017	28.2
Centro	798	22.1
Sud e isole	834	23.1

Per quanto attiene gli aspetti statistici⁶, l'indagine è stata realizzata attraverso una stretta collaborazione tra ISFOL e ISTAT. La collaborazione ha riguardato: il disegno statistico dell'indagine, l'individuazione dei rispondenti,

⁵ Per una presentazione di queste esperienze internazionali si rimanda al materiale dell'*International Seminar on Measuring Generic Work Skills Using the Job Requirements Approach (JRA)* organizzato congiuntamente da CEDEFOP e OCSE (12 e 13 Febbraio 2009) e disponibile a questo indirizzo web: <http://www.cedefop.europa.eu/etv>

⁶ Per approfondimenti si rimanda all'esaustivo contributo di Centra e Falorsi, in Tomassini (2006).

il controllo dell'esecuzione delle operazioni di rilevazione, la verifica della qualità dei dati, l'elaborazione dei dati, la messa a punto e il *cleaning* dell'archivio statistico.

Le liste dei nominativi degli intervistandi sono state tratte da quelle dei rispondenti all'Indagine Trimestrale sulle Forze di Lavoro dell'ISTAT per gli anni 2003 e 2004. Nell'ambito di questo bacino è stato possibile identificare un campione "probabilistico" e portare a termine un totale di 1.800 interviste in un periodo di circa 4 mesi; successivamente si è fatto ricorso a un campione integrativo "per quote" che ha permesso di raggiungere in un analogo periodo il totale programmato di circa 4.000 interviste. Più in dettaglio, il disegno statistico dell'indagine ha previsto una stratificazione *ex-ante* rispetto alla dimensione territoriale (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e isole), integrata da criteri di rappresentatività su base comunale (grandi aree urbane, medi e piccoli centri).

Ex-post i rispondenti sono stati classificati in nove diverse categorie di posizione professionale, dal *management* ai lavori ausiliari (sulla base della *English Standard Occupational Classification* (SOC) 2000). È stata inoltre effettuata una stratificazione dei settori di attività, organizzata intorno a sette raggruppamenti, con il manifatturiero ulteriormente disaggregato in funzione delle caratteristiche innovative, distinguendo – secondo la tassonomia di Pavitt (1984) – tra le imprese dei settori manifatturieri tradizionali, quelle caratterizzate da produzioni su larga scala e quelle a più elevata capacità di ricerca e innovazione.

Tabella 2 - Stratificazione *ex-post* per professione e settore

	%
Professione	
Dirigenti e direttori	3.8
Professionisti	0.8
Tecnici	2.5
Impiegati amministrativi	34.3
Figure specializzate	15.2
Addetti ai servizi alla persona	0.8
Addetti alle vendite e ai relativi servizi	7.4
Conduttori di impianti e macchinari	20.8
Personale non qualificato	14.4
Totale	100
Settore economico	
Manifatturiero	41.9
-Tradizionale	16.2
-Scale intensive	14.2
-Science based	11.5
Commercio, alberghi e ristoranti	22.3
Trasporti e magazzinaggio	7.9
Comunicazione e ICT	8.2
Banche e intermediazione finanziaria	9.5
Attività immobiliari, noleggio, ecc.	10.3
Totale	100

3.1. Il questionario e i principali risultati dell'indagine

Il questionario dell'indagine è stato sviluppato e validato dall'ISFOL, in consultazione con esperti delle tematiche proprie dell'indagine e nel rispetto della pluri-disciplinarietà. Laddove possibile il questionario è stato redatto tenendo conto di altre esperienze internazionali, e in particolare del ciclo di indagini inglesi *Work Skills in Britain*.

3.3.1. Le "Broad skill"⁷

La prima parte dell'analisi dei dati riguarda i fattori sottostanti le cosiddette *broad skill* richieste ai lavoratori intervistati. Il "percorso di un'indagine – ha scritto De Certeau (2001, 3) – lascia le sue impronte, regolari o zigzaganti, su un terreno abitato da lungo tempo". Nel caso delle *broad skill*, l'indagine OAC ha seguito indagini precedenti ed ha utilizzato i seguenti indicatori empirici: a) il titolo di studio, b) la formazione *on-the-job* ricevuta; e c) la lunghezza del periodo di apprendimento richiesto per svolgere bene la propria mansione. In particolare, ai rispondenti, il questionario poneva le seguenti tre domande.

- 1) Se qualcuno dovesse fare una domanda di lavoro per occupare la sua posizione, che titolo di studio dovrebbe possedere secondo lei?
- 2) Prima di essere avviato a coprire la posizione che sta ora coprendo ha dovuto seguire dei corsi di formazione o di addestramento, e per quanto tempo?
- 3) Quanto tempo ha impiegato per apprendere e svolgere bene e con una certa affidabilità il tipo di lavoro che sta svolgendo oggi?

Sulla base di questi tre indicatori Della Rocca e Passarelli, utilizzando l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) hanno creato degli indici delle *broad skill* rilevate. La tabella seguente riporta alcuni risultati ottenuti con il calcolo di questi indici.

Come si evince dai risultati mostrati nella tabella, gli uomini sembrano poter esercitare lavori in cui più alta è la richiesta di abilità e competenze rispetto alle donne (0.099 contro un valore negativo, nel caso delle donne, di -0.158). Inoltre il livello di *broad skill* richieste è più alto nel caso di lavoratori di mezza età (30–44 anni) rispetto a tutte le altre fasce di età. Infine, sembra sussistere una correlazione diretta tra il titolo di studio posseduto e le *broad skill*: i lavoratori con titoli di studio più alti praticano lavori più complessi, dal punto di vista delle competenze richieste. Anche la dimensione dell'impresa è correlata positivamente con le *broad skill*: le imprese con 500 o più addetti fanno registrare gli indici migliori.

⁷ I dati presentati in questo paragrafo e nel successivo sono stati elaborati, su incarico dell'ISFOL, da Giuseppe Della Rocca e Giovanni Passarelli (Università di Calabria). Per una dettagliata presentazione dei dati si veda: Della Rocca e Passarelli (2006).

Tabella 3 - *Indice delle broad skill per caratteristiche personali e settore*

	Media	Deviazione standard
Genere		
Uomini	0.099	1.040
Donne	-0.158	0.911
Classi di età		
15-29	-0.164	0.905
30-44	0.077	1.000
45-64	0.014	1.069
Titolo di studio		
Scuola dell'obbligo	-0.632	0.909
Scuole professionali	-0.067	0.893
Diploma di maturità	0.348	0.871
Laurea / post laurea	0.811	0.795
Dimensione dell'unità locale		
1-3	-0.174	0.871
4-9	0.043	1.011
10-15	0.002	0.918
16-49	0.092	1.018
50-99	0.062	0.944
100-499	0.161	1.118
500 e oltre	0.431	0.998
Professione		
Dirigenti e direttori	1.138	0.809
Professionisti	1.160	0.658
Tecnici	0.867	0.852
Impiegati amministrativi	0.448	0.769
Figure specializzate	0.061	1.003
Addetti ai servizi alla persona	0.260	0.524
Addetti alle vendite e ai relativi servizi	-0.226	0.904
Conduttori di impianti e macchinari	-0.524	0.842
Personale non qualificato	-0.786	0.787
Settore di attività economica		
Manifatturiero - Tradizionale	-0.284	0.833
Manifatturiero - <i>Scale intensive</i>	-0.114	0.957
Manifatturiero - <i>Science based</i>	0.076	0.980
Commercio, alberghi e ristoranti	-0.128	0.979
Trasporti e magazzinaggio	-0.082	0.977
Comunicazione e ICT	0.650	0.904
Banche e intermediazione finanziaria	0.919	0.854
Attività immobiliari, noleggio, etc.	-0.095	1.040

3.3.2. *Le competenze*

Per rilevare le competenze richieste ai lavoratori intervistati il questionario utilizzato dall'indagine si è focalizzato su 44 comportamenti organizzativi. La scelta dei 44 *item* è avvenuta sulla base della letteratura esistente e dopo l'indagine pilota. I comportamenti organizzativi sono stati misurati con una scala di Likert a 7 livelli (da "raramente" a "praticamente sempre", lo zero valendo per "non richiesto"). Gli *item* considerati rappresentano dei comportamenti organizzativi che concorrono a rappresentare varie dimensioni

della competenza⁸. L'approccio utilizzato per ridurre e sintetizzare i comportamenti registrati fino a dieci competenze è stato quello dell'Analisi delle Componenti Principali (ACP). Le dieci competenze ottenute sono state: 1) leggere, scrivere, comprendere; 2) affidabilità; 3) *problem solving*; 4) sviluppo dei collaboratori; 5) pianificazione e organizzazione del lavoro; 6) orientamento al cliente; 7) *team work*; 8) destrezza manuale; 9) autonomia lavorativa; 10) fare calcoli. È stato inoltre calcolato un indice complessivo di queste dieci competenze agite.

L'analisi dei punteggi per genere mostra come gli uomini facciano registrare un indice complessivo più alto delle donne (0.028 vs. -0.044). Gli uomini fanno rilevare inoltre valori sopra la media in tutte le competenze, ad eccezione dell'"orientamento al cliente" e del "fare calcoli" competenze nelle quali, invece, i punteggi delle donne sono più alti.

Con la variabile "età" si mette in rilievo che per i rispondenti tra 30 e 44 anni l'indice di competenza è sempre sopra la media. Mentre per la popolazione tra 15 e 29 anni l'indice è sempre sotto la media, se si esclude per la destrezza manuale e la capacità di calcolo. Nel caso dei lavoratori più anziani (ovvero quelli con età compresa tra i 45 e 64 anni) si hanno indici positivi superiori per lo "sviluppo dei collaboratori" e "l'autonomia lavorativa". Per quanto riguarda gli indici complessivi, di nuovo l'indice migliore appartiene alla fascia di età centrale (30-44 anni): 0.038, contro un indice negativo dei più giovani (-0.074) e un indice pari a 0 per i lavoratori con età compresa tra 45 e 64 anni. In sintesi, sembra che i lavoratori nella fascia di età centrale ricoprano posizioni in cui sono richieste competenze sempre superiori alla media, mentre i giovani ricoprono posizioni in cui è prevalentemente richiesta "destrezza fisica" e "capacità di calcolo". Ai più anziani vengono maggiormente richieste "autonomia" e una "capacità di insegnare agli altri". Infine, l'analisi del titolo di studio mostra un andamento lineare: le competenze crescono all'aumentare del titolo di studio posseduto dall'intervistato, fa eccezione la "destrezza manuale" (si va dal -0.252 dei lavoratori in possesso di titoli della scuola dell'obbligo allo 0.354 dei laureati o in possesso di titoli *post-lauream*).

Manager, professionisti, tecnici hanno tutti indici di competenza superiori alla media, ad eccezione – ma era logico attenderselo – della destrezza manuale. Non sembra esistere, tuttavia, una polarizzazione o una correlazione netta tra gerarchie occupazionali e tipologia di competenze. Le competenze delle occupazioni di servizio alla persona hanno indici positivi così quelle di chi ricopre un ruolo di *manager*, professionale o tecnico. Gli indici di orientamento al cliente sono elevati anche per le occupazioni di servizio alla persona (0.82) e, pur se in misura minore, per il personale amministrativo (0.29). Le competenze più richieste e con il maggiore numero di indici positivi sono: affidabilità, *problem solving*, sviluppo collaboratori, pianificazione, orienta-

⁸ Per dare un'idea dei comportamenti registrati, se ne citano di seguito alcuni: lavorare senza suggerimenti o consigli; pianificare l'attività di altre persone; completare dei lavori nel tempo pattuito; leggere e comprendere brevi documenti quali *report*, lettere o memo; ecc.

mento al cliente, *team work*, autonomia. La competenza meno richiesta è la destrezza manuale, che fa registrare indici negativi in tutte le professioni, ad eccezione delle figure specializzate (0.735), dei conduttori di impianti e macchinari (0.572) e del personale non qualificato (0.242).

I settori economici con gli indici di competenza positivi, molto al di sopra della media, per quasi tutte le competenze richieste sono i servizi di intermediazione finanziaria e quello delle comunicazioni e dell'informatica. L'indice complessivo più elevato è comunque attribuibile ai servizi di intermediazione finanziaria (0.379). L'indice complessivo meno elevato appartiene all'industria manifatturiera tradizionale (-0.121), la quale presenta indici tutti al di sotto della media, fatta eccezione per la destrezza manuale, l'affidabilità, e l'autonomia.

3.3.3. *Le "High Performance Working Organisations" e il livello delle competenze chiave in Italia*⁹

Applicando l'analisi fattoriale ai dati dell'indagine e sulla base di contributi disciplinari elaborati dalle scienze economiche, sociologiche e psicologiche, Leoni ha identificato tre "competenze chiave": 1) la competenza di *problem solving* (ovvero l'analisi in profondità di problemi complessi, la risoluzione dei problemi, la rilevazione degli errori, e il pensare alla soluzione dei problemi); 2) la competenza di comunicazione/relazione sociale nei confronti dei clienti (per esempio, attivandosi come consulente, prendendosi cura del cliente, oppure vendendo un prodotto o un servizio), e dei collaboratori interni (per esempio trattando con i collaboratori prendendosi cura di loro, oppure istruendo e addestrando i collaboratori); ed infine 3) la competenza di lavoro in gruppo (unirsi ad uno sforzo di gruppo, aiutare altri membri della squadra, ascoltare attentamente i colleghi). Leoni ha inoltre costruito un indice complessivo delle competenze, ottenuto per ponderazione dei singoli indici, tramite le varianze spiegate dai singoli fattori estratti con l'analisi fattoriale.

Si tratta, come si può vedere, delle "competenze trasversali" già teorizzate dall'ISFOL (1994) e successivamente adottate – e definite "competenze chiave" – anche dall'OCSE e dal progetto DeSeCo - *Definition and Selection of Competencies* (Salganik e Stephens, 2003).

Le analisi condotte da Leoni mostrano alcune importanti evidenze: a) si conferma la penalizzazione della condizione femminile all'interno del mercato del lavoro, ci sono infatti differenze sostanziali tra le competenze chiave espresse dagli uomini e quelle espresse dalle donne (il 17.6% per queste ultime, contro il 20.1% fatto registrare dalla componente maschile della forza lavoro); b) la fascia di età compresa tra i 30 e 44 anni e quella tra i 45 e i 64 sono associate a livelli di competenze chiave (in entrambi i casi del 19.6%) più alti della fascia di età compresa tra i 15 e i 29 anni (17.8%); c) per quanto riguarda la tipologia dei rapporti di lavoro, i lavoratori con contratti più stabili mostrano

⁹ I dati riportati in questo paragrafo sono stati elaborati, per conto dell'ISFOL, da Riccardo Leoni (Università di Bergamo). Per una dettagliata presentazione dei dati si vedano: Leoni (2006) e Leoni e Gaj (2008).

livelli di competenza più alti (10.9% vs. 9.3%), in ragione, probabilmente, di una più lunga permanenza sul medesimo luogo di lavoro; d) i livelli delle competenze cambiano a seconda dei settori e vanno, ad esempio, dal 14.2% dell'“intermediazione finanziaria” al 10.5% del “manifatturiero *science-based*”.

In particolare, i livelli delle competenze chiave sembrano aumentare con l'aumentare dell'anzianità aziendale (da 18.3% a 23.4%); con l'aumentare del tempo necessario ad apprendere a svolgere bene il proprio lavoro (da 16.8% a 24.2%); con l'aumentare della formazione ricevuta (da 16.7% a 28.1%).

Il *database* dell'indagine sulle competenze dei lavoratori nelle imprese industriali e di servizi in Italia contiene anche numerosi dati in merito alle pratiche organizzative adottate. È in questo caso utile introdurre il concetto di “*High Performance Work Organisation*” (HPWO): un termine con il quale in letteratura si identificano quelle organizzazioni che fanno ricorso a pratiche quali la *job rotation*, i circoli di qualità, il *re-engineering*, il coinvolgimento dei lavoratori, il *total quality management*, la riduzione dei livelli gerarchici, la valutazione delle prestazioni, gli incentivi sulla base delle competenze espresse, il *just in time*, e così via (Applebaum e Batt, 1994; Osterman, 1994). Per quanto non vi sia concordanza su quali e su quante di queste pratiche debbano essere applicate affinché un'organizzazione possa essere considerata “*high performance work organisation*”, sembra tuttavia comprovato questo tipo di organizzazioni mostrano di incrementare i livelli delle competenze più delle altre organizzazioni (Ichniowski et al., 1996), lasciando ipotizzare che effettivamente le organizzazioni (e i luoghi di lavoro) posseggano delle caratteristiche “auto-poietiche” (Maturana e Varela, 1980) in grado di generare sistematici e continui processi di apprendimento (Teece et al., 1997).

Tabella 4 - HPWO e livello medio delle competenze chiave dei lavoratori

Pratiche adottate	Livello medio delle competenze chiave dei lavoratori (%)	
	Settore manifatturiero	Settore dei servizi
Nessuna	11.6	13.7
1 pratica	18.6	20.7
3 pratiche	16.5	19.2
Tutte e 5 le pratiche	28.9	25.7

Nelle sue analisi, la scelta di Leoni è stata quella di identificare cinque pratiche organizzative: 1) circoli di qualità; 2) incontri periodici in cui i *manager* informano i dipendenti sull'andamento delle attività aziendali; 3) suggerimenti dal basso; 4) ricevere abitualmente una valutazione formale della propria prestazione; 5) lavorare in *team*. I dati riportati nella tabella seguente mostrano la correlazione tra queste pratiche ed il livello medio delle competenze chiave dei lavoratori.

Sulla base dei dati dell'indagine ISFOL un numero veramente minimo di organizzazioni italiane può essere definito “*high performance work organisation*”: solo il 3% contro, ad esempio, il 33% fatto registrare dalla Gran Bretagna (Coriat, 2002).

Tabella 5 - HPWO e percentuali di lavoratori coinvolti

Pratiche adottate	Percentuale di lavoratori coinvolti in Italia ¹⁰ (%)	Percentuale di lavoratori coinvolti in Gran Bretagna ¹¹ (%)
Nessuna	18	Non disponibile
1 pratica	82	20
3 pratiche	71	Non disponibile
Tutte e 5 le pratiche	3	33

La transizione verso nuovi modelli organizzativi d'impresa, che pure ha conosciuto anche nel nostro Paese notevoli sviluppi, sembra dunque ancora lontana dall'essere completata.

4. L'indagine sulle competenze richieste ed espresse nelle unità locali delle imprese manifatturiere italiane

Una seconda indagine campionaria è stata realizzata nell'ambito del progetto OAC¹²: l'indagine sulle competenze richieste ed espresse nelle unità locali delle imprese manifatturiere, realizzata nel periodo 2007-2008 con 1.750 interviste utili (realizzate in modalità CAPI) a imprenditori, responsabili di unità locali, direttori di impresa, responsabili delle risorse umane, ecc. Nel caso di questa seconda indagine la durata media delle interviste è stata di 49 minuti. Il tasso di rifiuto dell'intervista è stato del 7.78%, mentre l'8.27% delle interviste non è stato completato.

L'indagine ha interessato un campione stratificato di circa 1.800 "unità locali" censite in imprese manifatturiere con almeno undici dipendenti nell'Archivio Statistico delle Imprese Attive dell'ISTAT (ASIA 2004). Il campione è stato stratificato secondo tre variabili: area geografica, settore di attività economica e dimensione dell'impresa. Per la variabile "Area geografica" sono state distinte quattro macro aree: Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Isole. Per la variabile "Attività economica" si è preso in considerazione il solo settore manifatturiero, dalla sottosezione DA a DN del sistema di classificazione ATECO e si è proceduto ad una loro aggregazione, in quattro classi, sulla base della tassonomia Pavitt (1984) che distingue tra settori manifatturieri tradizionali: quello "dominato dai fornitori (supplier dominated)", come il set-

¹⁰ Nel 2005.

¹¹ Fonte: Ashton et al. (1999, 77).

¹² Entrambe le indagini del progetto OAC sono state realizzate sotto la direzione di Gabriella Di Francesco, dirigente dell'Area ISFOL "Sistemi e metodologie per l'apprendimento". L'indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia ha avuto come responsabile scientifico Massimo Tomassini, ricercatore senior dell'ISFOL dal 1974 al 2006. Per la composizione dei gruppi di ricerca che hanno collaborato con l'ISFOL nella realizzazione delle due indagini si rimanda, oltre che alle note del presente articolo, agli specifici rapporti di ricerca (pubblicati o in corso di pubblicazione).

tore tessile e delle calzature; quello “dominato da fornitori specializzati (specialized suppliers)”, come ad esempio le unità di produzione di beni strumentali nei quali l’innovazione è quasi esclusivamente di prodotto; quello “caratterizzato da produzione su larga scala (scale intensive)”, caratterizzati dalla presenza di grandi dimensioni come ad esempio quelle di alimentari, autoveicoli, elettrodomestici, elettronica; e, infine, quello “a più elevata capacità di ricerca ed innovazione impegnate alla elaborazione di nuovi paradigmi tecnologici (science based)” come ad esempio, la chimica farmaceutica, la bioingegneria, la microelettronica, ecc.

4.1. *Il questionario e alcuni risultati iniziali*

L’indagine e il questionario si sono focalizzati su due componenti distinte: l’unità locale (UL) o l’impresa (se mono localizzata) e il profilo occupazionale prevalente (POP), ovvero il profilo a cui sono ascrivibili il maggior numero di addetti all’interno della UL, indipendentemente dalla funzione o unità organizzativa in cui operano.

Il questionario adottato ha avuto la seguente ripartizione: 1) Anagrafica dell’Unità Locale; 2) Profilo Occupazionale Prevalente; 3) Risorse tecnologiche – ICT ed automazione; 4) Pressione competitiva e governo delle competenze nell’Unità Locale/Impresa; 5) Anagrafica del *manager* intervistato.

Per esigenza di sintesi il presente contributo intende presentare solo alcuni dei risultati dell’indagine e, precisamente, quelli più interessanti per la questione dell’innovazione organizzativa fin qui esposta¹³.

Le competenze maggiormente richieste dall’industria manifatturiera italiana sono, in ordine di importanza: affidabilità nell’esecuzione del lavoro (78,3%), accuratezza e abilità manuali (70,3%), possesso di una buona resistenza psicofisica (59,6%), conoscenza e *comprensione del funzionamento dell’organizzazione* (54,7%), *concorrere al lavoro di gruppo* (36,6%). Il rilievo, dopo l’affidabilità, dell’accuratezza e abilità manuali è conseguente al prevalere del numero di imprese che hanno individuato nell’operaio qualificato il profilo occupazionale prevalente (POP). Sempre se si considerano i risultati nel loro complesso sono poco richieste (meno del 10% delle UL intervistate le richiede) competenze quali: *svolgere attività di consulenza, di consiglio e cura degli altri* (2,5%); *pianificare l’altrui attività* (2,5%); *istruire addestrare o insegnare alle persone individualmente o in gruppo* (4,8%); *eseguire calcoli utilizzando procedure matematiche e statistiche* (7,8%). Se si esclude la capacità di concorrere al lavoro di gruppo, l’area dell’interazione e del reciproco apprendimento sembra essere quella più penalizzata nel contesto nazionale. Lo sviluppo della formazione e dell’apprendimento rispecchia condizioni in generale piuttosto tradizionali: l’affiancamento *on the job* sia in entrata, che per l’aggiornamento continuo, risulta la modalità di apprendimento più diffusa (92,4%), mentre il ricorso alla selezione e a percorsi di formazione standardizzati in entrata non sembrano essere troppo rilevanti (rispettivamente il

¹³ Il rapporto di ricerca è di prossima pubblicazione.

32,8% e il 37%). L'aggiornamento costante è richiesto, indipendentemente dal profilo, solo da circa il 35% delle imprese, ma anche in questo caso diventa piuttosto rilevante per i profili professionali (90,4%), per le posizioni impiegate e di segreteria (55%).

In attesa della presentazione complessiva dei dati della seconda indagine e del loro confronto con i dati della prima indagine OAC, è possibile rilevare come, anche in questo caso, sembri palesarsi una certa distanza delle imprese italiane dalle pratiche che caratterizzano le *"high performance working organisation"*.

5. Conclusioni

Le imprese sono interessate allo sviluppo delle competenze perché esso rappresenta la via principale per l'innovazione, la creatività e lo sviluppo. Parallelamente anche per i lavoratori lo sviluppo delle competenze rappresenta il percorso obbligato per migliorare la qualità del proprio lavoro (della propria vita?) e per aumentare la propria potenzialità occupazionale. Per corrispondere a questi due interessi, la comunità scientifica è chiamata a sviluppare un nuovo approccio alla questione delle competenze. Quel che è certo è che molte delle domande attendono ancora una risposta. Ma, senza una buona comprensione di cosa le competenze siano e di come si sviluppino, espressioni quali "società della conoscenza" o "economia dell'apprendimento" restano solo vuoti *cliché*.

I modi con cui tradizionalmente le competenze sono state analizzate, pur confermando la loro importanza, non sono più sufficienti. Il progetto OAC, con le sue due indagini, ha confermato la necessità di studiare la correlazione tra lo sviluppo delle competenze e i processi organizzativi e ha dimostrato che il *job requirements approach* può effettivamente rappresentare una modalità di ricerca proficua.

Naturalmente nuove metodologie e nuovi approcci non sono sufficienti. È necessario, infatti, che esse vengano accompagnate (precedute?) da azioni a livello di *policy*. Da questo punto di vista, sembra possibile nutrire un discreto ottimismo. A livello europeo, del resto, la necessità di cambiare il modo in cui la produzione e il lavoro sono organizzati è sostenuta da tempo: si pensi, tra gli altri, al già citato *Green Paper* della Commissione Europea intitolato *"Partnership for a new organisation of work"*, del 1997; alla successiva Comunicazione ufficiale del 1998 (*"Modernising the Organisation of Work: A Positive Approach to Change"*); al *"Joint Employment Report 2000"*, nel quale la Commissione richiamava l'attenzione sul limitato progresso nell'adozione di nuove forme organizzative da parte delle imprese europee.

Bibliografia

- APPLEBAUM E. - BATT R., *The New American Workplace: Transforming Work Systems in the United States*, Cornell University Press, Ithaca, 1994.
- ASHTON D. - DAVIES B. - FELSTEAD A. - GREEN F., *Work Skills in Britain*, SKOPE, Oxford & Warwick Universities, Oxford, 1999.
- BLACKLER F. - CRUMP N. - McDONALD S., "Organising Processes in Complex Activity Networks", in NICOLINI D. - GHERARDI S. - YANOW D. (a cura di), *Knowing in Organisations: A Practice-Based Approach*, ME Sharpe, Armonk (NY), 2003.
- BORDIGNON B., *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006.
- CARETTA A. - DALZIEL M. - MITRANI A., *Dalle risorse umane alle competenze*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- CENTRA M. - FALORSI P.D., "L'impianto metodologico dell'indagine: disegno campionario, indagine di campo e validazione del campione", in TOMASSINI M., *Organizzazione, Apprendimento, Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- CERTEAU de M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2005.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Green Paper. Partnership for a New Organisation of Work*, COM (97) 128 final/Supplement to Bulletin, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1997.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication of the Commission "Modernising the Organisation of Work: A Positive Approach to Change"*, COM (98) 592, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1998.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Joint Employment Report 2000*, COM (2000)551, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2000.
- CORIAT B., *Employee participation and organisational change in European firms. Evidence from a comparative overview of ten EU countries*, Working Article, CEPN-IIDE, CNRS Research Unit 7115, University Paris 13, Paris, 2002.
- DELLA ROCCA G. - PASSARELLI G., "Le competenze lavorative in Italia: destinazioni, misurazioni, correlazioni e dinamiche", in TOMASSINI M., *Organizzazione, Apprendimento, Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- DELILLO D., *White Noise*, Penguin Books, New York, 1985.
- FELSTEAD A. - GALLIE D. - GREEN F. - ZHOU Y., *Skills at Work in Britain, 1986 to 2006*, ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Oxford, 2007.
- GHERARDI S., "Where learning is: metaphors and situate learning in a planning group", *Human relations*, Vol. 53, 8(2000).
- GREEN F. - MCINTOSH S., *Is there a genuine underutilisation of skills amongst the over-qualified?*, SKOPE Research Paper n. 30, ESRC, Oxford, 2002.
- KOGUT B. - ZANDER U., *What firms do: coordination, identity, learning*, "Organisation Science", 7(5), 1996, 502-518.
- ICHNIEWSKI C. - KOCHAN T. - LEVINE D. - OLSON C. - STRAUSS G., *What Works at Work*, "Industrial Relations", Vol. 35, 3 (1996), 299-333.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- LAVE J. - INGER E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- LEONI R. (ed), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche di gestione delle risorse umane e performance d'impresa*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- LEONI R., "Le competenze lavorative in Italia: declinazioni, misurazioni, correlazioni e dinamiche", in TOMASSINI M., *Organizzazione, Apprendimento, Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.

- LEONI R. - GAJ A. *Informal Learning and Development of Key Competencies in Workplaces. The Importance of Organisational Design*, Working Article, 2008.
- MATURANA H. - VARELA F., *Autopoiesis and Cognition. The Realization of a Living*, Reidel, Dordrecht, 1980.
- MCCLELLAND D.C., *Testing for competence rather than for intelligence*, "American Psychologist", Vol. 28, 1 (1973).
- MCCORMICK J.E. - FINN R.H. - SCHEIPS C.D., *Patterns of Job Requirements*, "Journal of Applied Psychology", Vol. 41, 6 (1957) 358-364.
- MIDDLETON D.S. - EDWARDS D. (a cura di), *Collective Remembering: Memory in Society*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1990.
- MONTEDORO C., "Dalle pratiche formatrici al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche", in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- NICOLINI D. - GHERARDI S. - YANOW D. (a cura di), *Knowing in Organisations: A Practice-Based Approach*, ME Sharpe, Armonk (NY), 2003.
- NONAKA I. - TAKEUCHI H., *The knowledge-creating Company*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- ORR J., "Sharing knowledge, celebrating identity, war stories and communities memory in a service culture", in MIDDLETON D.S. - EDWARDS D. (a cura di), *Collective Remembering: Memory in Society*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1990.
- OSTERMAN P., *How Common Is Workplace Transformation and How Can I Explain Who Does It?*, "Industrial and Labor Relations Review", Vol. 14, 2 (1994) 175-188.
- PAVITT K., *Sectoral patterns of technical change: Towards a taxonomy and a theory*, "Research Policy", Vol. 13, 6 (1984) 343-373.
- RYCHEN D.S. - SALGANIK L.H. (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and a Ill-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen, 2003.
- SALGANIK L.H. - STEPHENS M., "Competence Priorities in Policy and Practice", in RYCHEN D.S. - SALGANIK L.H., *Key Competencies for a Successful Life and a Ill-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen, 2003.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M., *La competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1995 (ed. or. *Competence at work. Models for Superior performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993).
- TEECE D.J. - PISANO G. - SHUEN A., *Dynamic Capability and Strategic management*, "Strategic Management Journal", Vol. 18, 7 (1997) 509-533.
- TOMASSINI M. (a cura di), *Organizzazione, Apprendimento, Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- TSOUKAS H., *The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach*, "Strategic Management Journal", 17 (1996) 11-25.
- WENGER E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

Le qualità di una leadership formativa

GUSTAVO MEJIA GOMEZ¹

Il tema della leadership è noto in virtù delle sue applicazioni in ambito aziendale e grazie al contributo di importanti autori come Tom Peters (illustre guru del management mondiale).

Semi inesplorata è, invece, la dimensione della leadership relativamente alla professione del docente-formatore. Il docente formatore assume, spesso, un ruolo di accompagnamento e cura educativa nei confronti del gruppo. In questo senso la leadership diventa una componente essenziale ed irrinunciabile della professionalità del docente. Una sintesi di quindici caratteristiche che possono caratterizzare il docente-leader – declinando le questioni in relazione al contesto formativo – sono state raccolte da G.M. Gomez e rese disponibili come spunto di riflessione e aggiornamento professionale.

Quello della *leadership* è un tema esplorato in modo particolarmente ricco nell'ambito degli studi organizzativi (cfr. Schein 1990; Jacoud, Metsch 1992; Quaglino 1999; Castellano 2004; Perillo 2005)². Nel contesto scolastico-formativo, il tema è trattato soprattutto in relazione alla figura del dirigente scolastico (cfr. Sergiovanni 2002; Armone, Lelli, Summa 2002; Summa 2003).

Può essere utile esplorare il tema della *leadership* anche relativamente alla professione del docente-formatore, non solo per il fatto che sempre di più i docenti-formatori sono chiamati ad assumere funzioni di *leadership* nel contesto organizzativo di una scuola o di un centro di formazione professionale, nella prospettiva di una *leadership* sempre più diffusa e partecipata (cfr. Castoldi 2003; Sergiovanni 2002), ma anche per quanto riguarda la funzione che è loro richiesta nella gestione dei processi di insegnamento-

¹ Formatore - Verona.

² Si tratta di studi spesso molto avanzati, che molto avrebbero da suggerire anche alla riflessione pedagogica e didattica.

apprendimento all'interno di un gruppo classe. La *leadership* infatti può essere vista come una particolare qualità della relazione che si instaura tra docente-formatore e gruppo classe, nella quale il docente-formatore assume un ruolo di accompagnamento e cura educativa nei confronti del gruppo. In questo senso, la *leadership* diventa una componente essenziale ed irrinunciabile della professionalità docente.

Mario Becciu e Annarita Colasanti si sono già mossi in questa direzione, proponendo un convincente modello per la formazione degli insegnanti come *leader* autorevoli (Becciu, Colasanti 1997). Mentre rimando al loro lavoro per quanto riguarda l'indicazione di strumenti operativi per allenare le competenze comunicativo-relazionali del docente-*leader*, ritengo utile presentare qui di seguito una sintesi di quindici qualità che possono caratterizzare il docente-*leader*, tratte – e liberamente integrate – prevalentemente dal lavoro di un autore colombiano, Juan José Giraldo Huertas (2006), che a sua volta si ispira all'esperienza di un vero e proprio guru della formazione manageriale, Tom Peters³, cercando però di declinare le questioni in relazione al contesto formativo e alla professione docente. Ai lettori sarà forse possibile utilizzare queste quindici qualità come una specie di *check-list* per riflettere sul proprio ruolo.

1. Si rifanno al principio primo della *leadership*: “Tutto dipende”

La pratica della *leadership* efficace dipende da molti fattori: «Esistono differenti stili di *leadership*, così come differenti sono i momenti e le situazioni in cui esercitare ciascuno di essi» (Giraldo Huertas 2006, 33). La stessa cosa si può affermare della docenza, che ogni giorno si misura con molti aspetti indeterminati e complessi. Verrebbe da dire che, per la *leadership* come per la docenza, vale la seguente espressione: “Tutto dipende”.

Non c'è un solo modo giusto di rapportarsi alle sfide che l'educazione pone; al *leader*-formatore viene richiesto innanzitutto di rinunciare all'idea di poter governare adeguatamente tutti gli elementi che concorrono a definire una situazione didattica. La capacità di dominare tutto – che qualche volta si esprime nell'idea di anticipare o predeterminare i risultati o le conseguenze della propria azione educativa o di definirne tutti i passaggi – è un'illusione da cui conviene liberarsi, anche se viene ancora spacciata da alcuni “esperti” come a portata di mano.

2. Sanno cedere il controllo

Karl Weick, amico e mentore di Tom Peters, sostiene un po' provocatoriamente che le due parole più importanti per un *leader* sono “non so”,

³ Tom Peters è uno dei più illustri guru del *management* mondiale. Cfr. PETERS T., *Leading in Totally Screwed-Up Times*, in www.tompeters.com, 2002.

perché possono rappresentare l'avvio di un processo di ricerca e di scoperta, che coinvolge il *leader* e gli altri attori di un'organizzazione (cfr. Giraldo Huertas 2006, 33). Anche quel *leader* che è il formatore può concedersi allora di non sapere sempre tutto – abbandonando l'idea che questo comporti una perdita di autorevolezza e liberandosi dalla schiacciante pressione di dovere essere sempre e a tutti i costi all'altezza della situazione – e di guardare un suo allievo negli occhi dicendogli: “non so”. Queste parole – se non sottointendono un “...e non mi interessa” – possono infatti trasformarsi in “licenza di esplorare”, in stimolo ad intraprendere insieme un viaggio appassionante, alla ricerca di indizi di risposta ad un problema precedentemente posto ed avvertito come rilevante. Il *leader* diventa così co-esploratore e co-apprendista, i suoi allievi diventano co-protagonisti dell'esplorazione e l'apprendimento si trasforma in una coinvolgente impresa comune. Del resto, come conclude Giraldo Huertas, «...i leader migliori sono proprio quelli in grado di accendere dinamismi interni alle persone e di far emergere le loro potenzialità» (ibid., 34). L'azione formativa mira a creare le condizioni perché gli allievi possano liberare i loro potenziali e assumere il controllo del proprio percorso di crescita.

3. Sanno alimentare visione ma anche, anzi ancora di più, promuovere talenti

Secondo Peters (2002), ci sono *leader* che, con le loro parole, sanno ispirare ed alimentare visione. Ce ne sono altri che provano gioia nel promuovere il talento dei loro collaboratori. Anche il formatore può esercitare la sua *leadership* ispirando ed alimentando visione, tenendo viva la tensione verso traguardi desiderabili, ma ancor più riconoscendo e coltivando lo sviluppo dei talenti dei suoi allievi. Nella formazione professionale, questa attenzione richiede spesso una certa ostinazione. Si tratta di cogliere ogni segnale, per quanto minimale, che possa lasciar intuire l'emergere di un qualche talento, di qualcosa che l'allievo sa fare meglio di altro (non necessariamente meglio di altri), e di operare per rendere il soggetto consapevole di tali talenti e aiutarlo a farli crescere. L'indifferenza rispetto alle inclinazioni e agli interessi che i soggetti manifestano, in nome di un presunto “programma da seguire” o di un addestramento da assicurare ad ogni costo, spegne ogni dinamismo di crescita.

4. Non sono soliti distinguersi per prestazioni eccezionali

Giraldo Huertas afferma: «...è molto probabile che il direttore di un'orchestra sinfonica sia un buon musicista, ma sicuramente non sarà un musicista eccellente» (cfr. Giraldo Huertas 2006, 34). L'abilità di far sì che gli altri scoprano motivazioni e si impegnino – è questa l'essenza della *leader-*

ship! – raramente è associata ai primi posti in un *ranking* di prestazione. Questo significa, ad esempio, che non necessariamente un formatore che opera in area matematica deve essere un ottimo matematico. I *leader* si distinguono per “orchestrare” abilmente il lavoro degli altri, non per farlo loro stessi. Con questo non si vuole svalutare l'importanza di una solida preparazione culturale e professionale del formatore, quanto piuttosto offrire la possibilità di vedere tali abilità in funzione soprattutto del supporto e del potenziamento che è possibile – e doveroso – offrire agli allievi (cfr. idem).

5. Amano le sfide

Peters sostiene: «...i leader più efficaci che conosco non hanno paura del cambiamento né dei problemi, anzi si annoierebbero a morte se il mondo non offrisse loro una sfida dietro l'altra» (Peters 2002). Anche per i docenti-formatori la complessità della situazione didattica e le sfide poste dai singoli e dal gruppo-classe rappresentano uno stimolo alla riflessione continua e al cambiamento. L'esperienza dei docenti della formazione professionale ci dice che le complesse problematiche che i loro allievi presentano li stimolano a ricercare e a sperimentare continuamente piste praticabili di lavoro (Tacconi 2007). Anzi, possiamo spingerci ad affermare che proprio le difficoltà degli allievi della formazione professionale siano il combustibile che alimenta lo sviluppo professionale e personale dei formatori.

6. Fanno, ma sanno anche aspettare

I *leader* agiscono ma, paradossalmente, sanno anche che ci sono situazioni in cui la migliore strategia di azione è l'attesa. Giraldo Huertas ricorda che «...anni fa Peters trascorse un pomeriggio con Tex Schramm, presidente di una delle squadre di football americano di maggiore successo, sia a livello sportivo che a livello finanziario, i *Dallas cowboys*, il quale gli raccontò che, nel suo ufficio, oltre alla pila dei documenti in “entrata” e a quella dei documenti in “uscita”, aveva una terza pila, quella dei documenti relativi a questioni “molto difficili”. In quel posto collocava le questioni veramente problematiche. Nella maggior parte dei casi, alcuni giorni dopo o un paio di settimane dopo, qualcuno diceva o faceva qualcosa che gli forniva la chiave per risolvere tali questioni» (Giraldo Huertas 2006, 35). Non sempre è possibile collocare tra i documenti in attesa le questioni con cui la pratica formativa mette a confronto. Spesso bisogna decidere e agire tempestivamente. L'educazione comunque è anche questione di tempo e ha spesso bisogno di paziente attesa. L'esperienza di molti formatori dice che, ad esempio, nelle situazioni che suscitano forti emozioni, magari di rabbia o delusione, ma anche di gioia o di euforia, un potente alleato nella presa di decisioni è il saper attendere. Le decisioni si

prendono meglio se ci si concede una pausa, se si lascia passare un po' di tempo e si lasciano stemperare le emozioni più intense. Inoltre può davvero capitare che avvenga, nel frattempo, qualcosa che ci indica una direzione più ricca di quella che avremmo potuto intravedere nell'immediato. Del resto, anche questo dare e darsi tempo è una forma di azione che spesso comunica la fiducia nella possibilità di una svolta e di un cambiamento in positivo. Questo discorso vale anche per quanto riguarda l'azione didattica quotidiana, in cui sarebbe opportuno ci fosse un primato del tempo di ciascun allievo sui tempi del docente. L'attesa restituisce sia all'alunno, sia al formatore la possibilità di far emergere ricchezze e potenzialità inesplorate e per l'appunto "in-attese". Si riconosce e conferisce in questo modo un primato al tempo degli allievi – ritmato dalla maturazione dei loro apprendimenti – sul tempo scolastico – scandito da un succedersi rituale di attività, discipline e docenti, che rischia, a volte, di rivelarsi vuota ed inefficace. La prevalenza temporale quindi «...può costituire per il docente l'occasione di riapprendere e gustare *la bellezza della decelerazione* come possibilità d'incontro con la persona-alunno» (Gemma 2004, 34).

7. Si concentrano su poche cose

Peters presenta una teoria del successo valida per i dirigenti di grandi imprese ma anche per qualsiasi altro *leader*: «la maggior parte del tempo fanno una sola cosa alla volta» (Peters 2002). È vero che il formatore è spesso preso da mille incombenze e ha a che fare con molteplici compiti, ma è difficile che possa essere un buon *leader*, se non è messo nella condizione di concentrarsi su quello che fa. Ci sembra di poter dire che la condizione per esercitare questo aspetto della *leadership* è un certo alleggerimento dei formatori da tutto ciò che non risulta essenziale al loro lavoro. In una recente edizione della *Scientific American Mind* infatti, dedicata agli studi sulla mente e sulla coscienza, viene presentato uno studio che esplora la nostra limitata capacità di svolgere simultaneamente compiti multipli (Manhart 2001).

8. Ispirano fiducia

È ancora Giraldo Huertas ad affermare, rifacendosi a Peters, che «...ciò che conferisce ad un leader l'abilità di far sì che le cose vengano fatte – in una Nazione come in un progetto che coinvolge 7 persone – è direttamente proporzionale alla fiducia che egli sa ispirare» (Giraldo Huertas 2006, 36).

Senza questa componente – la capacità di ispirare fiducia, che si lega alla capacità di dare fiducia e si fonda sulla capacità di nutrire fiducia in se stessi – è difficile che un *leader* possa mobilitare le risorse interiori dei soggetti, che fanno sì che le mete indicate vengano assunte come mete perso-

nali, degne di essere perseguite. D'altronde, come dice Brophy, «...la motivazione ha a che fare con le esperienze soggettive degli studenti [...]. Ci si sente motivati se si è convinti di riuscire, se non si teme la perdita del proprio valore come persone di fronte a se stessi e/o agli altri...» (Brophy 2003, 14). La consapevolezza di valere non è qualcosa di connaturato ma si costruisce con e nell'esperienza di valere per qualcuno nei confronti del quale si nutre fiducia. Spesso il primo passo verso l'apprendimento è compiuto in nome della guida che ce lo propone e di cui ci si fida. Se volessimo ricorrere ad un'immagine tratta dal Vangelo, potremmo ricordare come Simone, tornato a riva dopo una notte di infruttuosi tentativi di pescare qualche pesce, si rivolge a Gesù che lo invita a riprendere il largo e a calare di nuovo le reti: «...sulla tua parola, getterò le reti» (Lc 5,5). Forse esiste un rapporto tra questo affidarsi degli allievi al docente e la fiducia che il docente stesso nutre per loro. Gli alunni sentono la fiducia o meno dei docenti nei loro confronti al di là delle parole stesse, giacché, ad educare, così come a comunicare, non è soltanto il linguaggio verbale ma anche e soprattutto quello non verbale, che connota l'essere dell'educatore nella relazione⁴.

9. Valorizzano le diversità

Spesso, il segreto dei *leader* di successo è valorizzare il pensiero laterale, proporre accostamenti insoliti, coinvolgere poeti, artisti e musicisti nei vari gruppi di progetto. La diversità è una ricchezza che abita anche i contesti educativi. La spinta alla standardizzazione – delle mete o dei processi – ci porta talvolta a vederla come un limite. In realtà, un formatore che voglia essere un buon *leader* sa valorizzare tutte le differenze, non solo quelle interne al gruppo in formazione ma anche quelle esterne, presenti nel contesto sociale più ampio. La diversità consente di avere accesso a diversi punti di vista e, se è vero che «...per esplorare il colore, è molto più attendibile un prisma che un microscopio» (Giraldo Huertas 2006, 36), allora essa costituisce anche una fondamentale risorsa conoscitiva. Dal formatore-*leader* dipende in larga misura il fatto che la diversità venga apprezzata e valorizzata nel gruppo-classe e spesso anche fuori del gruppo-classe, con i genitori e le altre figure che vengono a contatto con la formazione professionale.

10. Ascoltano i sabotatori

Nelle organizzazioni sono spesso presenti i cosiddetti “sabotatori”, coloro che, più o meno apertamente, contestano le strategie organizzative e ne

⁴ Efficacemente Guardini (1987) sottolinea che il primo fattore in una relazione educativa è ciò che l'educatore è; il secondo ciò che l'educatore fa e solo il terzo ciò che egli dice.

ostacolano lo sviluppo. Un buon *leader* sa guardare a queste persone come a portatrici di un punto di vista legittimo sulle cose, le ascolta con attenzione e spesso riesce a modificare le strategie dell'organizzazione in funzione di ciò che esse suggeriscono. In questo modo, è più probabile che riesca a far convergere gli sforzi di tutti verso mete desiderabili. Anche nella formazione si incontrano molteplici resistenze. Si tratta di partire da queste, accogliendo tutto ciò che esse ci possono insegnare. Se succede così, il formatore-*leader* si accorge di riuscire a formare proprio attraverso – e non nonostante – le resistenze che forniscono preziose indicazioni su quelli che possono essere gli ostacoli e le difficoltà del cammino che intende intraprendere.

11. Commettono molti errori eppure non si lamentano di questo

«Racconta Peters che, una volta, gli fu chiesto di presentare in due soli minuti Sam Walton, fondatore di Wal-Mart, una delle più grandi aziende di vendita degli Stati Uniti. Non è molto per abbracciare tutta la vita di una persona. Per questo Peters decise di chiamare David Glass, allora presidente esecutivo della Wal-Mart, che era stato collega di Sam per tre decenni. Gli chiese cosa avrebbe detto di lui, se avesse avuto soltanto due minuti. David gli rispose che Sam aveva molte qualità ammirevoli, ma che ce n'era una che spiccava su tutte: "Non ho mai lavorato con una persona che avesse così poca paura dell'insuccesso – disse David Glass -. Quando Sam o alcuni di noi avevano un'idea, provavamo a realizzarla. Quando rimanevamo con "un pugno di mosche", Sam scoppiava a ridere, chiedeva: "Scoprite cosa non ha funzionato!" e poi ci esortava ad andare avanti. Immediatamente» (Giraldo Huertas 2006, 37). Questo racconto non vuole suggerirci che un *leader-formatore* debba essere indifferente agli insuccessi o agli errori che commette, che talvolta rischiano di riflettersi pesantemente sui suoi allievi; intende farci riflettere sul fatto che gli errori possono essere fonte di apprendimento e che, di fronte ad un insuccesso educativo, è importante interrogarsi e riprendere immediatamente, tentare altre strade, non scoraggiarsi. Lo stesso vale nei confronti degli allievi: gli errori non devono abbattere l'impegno, la voglia di fare. È ciò che inevitabilmente succede se ci si limita ad attestarli, senza offrire la possibilità di accorgersi di ciò che non va o che si potrebbe migliorare ("Scoprite ciò che non ha funzionato, ciò che si potrebbe fare per fare meglio...").

12. Amano la politica

«Se non si ama la politica, poco o niente riuscirà nelle nostre azioni di leadership» (Giraldo Huertas 2006, 37). Per "politica", ovviamente, non si intende qui l'accezione ideologica o negativa del termine, ma quell'insieme

di azioni che portano a promuovere nel contesto formativo partecipazione, responsabilità e impegno condiviso, apertura all'altro, ascolto reciproco, senso di appartenenza a quella comunità che è la realtà formativa ma anche ad una comunità grande come il mondo, desiderio di contribuire al miglioramento personale e collettivo.

13. Sono rispettosi

«Tom Horton, amico di Peters, che guidò l'*American Management Association*, ricorda un'intervista con Padre Theodore Hesburgh, il celebre pioniere dei diritti civili che fu presidente dell'Università di Notre Dame. Gli avevano concesso 15 minuti della fitta agenda di Hesburgh, ma l'intervista si dilungò fino a quasi un'ora: "Mi colpì molto quella dimostrazione di rispetto e di cortesia – dice Horton – ma la cosa più impressionante fu che, durante tutto quel tempo, sentii di essere l'unica persona al mondo per Padre Hesburgh» (Giraldo Huertas 2006, 37-38).

In realtà, i *leader* non solo ci "fanno sentire" in questo modo, ma sono proprio così: intensi, veri, capaci di ascoltare e di sintonizzarsi con gli altri. Questo atteggiamento, assunto da un docente-formatore, può avere un effetto profondo e imperituro sugli allievi. Del resto, nessuno si imbarca in un viaggio verso l'ignoto con qualcuno nei confronti del quale non nutre rispetto e dal quale non si sente rispettato.

14. Sanno prendersi cura degli altri

I *leader* efficaci sanno che il loro potere non scaturisce da uno *status* o da un ruolo, ma dalla loro capacità di aver cura dell'altro, di mettersi al suo servizio. E la cura autentica non è quella che crea dipendenza ma quella che è orientata a rendere l'altro sempre più capace di avere a sua volta cura di sé e delle persone che gli stanno attorno. È fatta di sostegno, rassicurazione, supporto emozionale, autenticità, affermatività (Becciu, Colasanti 1997).

Tutto questo conferisce, a chi ne fa uso, forza e credibilità. Volendo essere un po' più concreti, si potrebbe affermare, con Luigina Mortari, che «...l'aver cura risulta essere un modo complesso di stare nella relazione, che ha in sé l'aspetto del paradosso per la sua richiesta di attivare una logica di combinazione degli opposti: per promuovere l'altro, salvaguardando la sua alterità, domanda a chi si assume la responsabilità di prendersi cura di dar forma ad un agire proteso verso l'altro, affinché questi possa avvertire tutto il sostegno vitale di cui ha bisogno per attuare il possibile del suo esserci, ma nello stesso tempo desidera attivare una direzione relazionale non intrusiva, un trarsi da parte: *avere cura è un essere massimamente presenti nell'assenza di sé*» (Mortari 2003, 180).

15. Conoscono se stessi

I *leader* devono curare particolarmente la conoscenza di sé e questo richiede un equilibrio tra le disposizioni di fondo, o “postura” nel rapportarsi agli altri, e il controllo o gestione delle proprie esperienze, pensieri e comportamenti, non sempre consapevoli (cfr. Franta, Colasanti 1991, 61-62). Proprio perché la relazione coinvolge la persona nella sua totalità, è importante inoltre che il formatore-*leader* abbia consapevolezza del rischio di cadere in atteggiamenti reattivi e difensivi, che possono scaturire da una condizione personale conflittuale e irrisolta, oppure di usare tattiche e strategie per salvaguardare la propria immagine personale e professionale e che possono nascere da un debole concetto di sé, oppure di assumere un ruolo più conforme ad aspettative sociali che alla reale situazione o alle esigenze dei suoi allievi.

La *leadership* è un processo di scoperta reciproca, comporta un riconoscere ed un essere riconosciuti. Giraldo Huertas ci ricorda che l'esperienza di Peters è molto chiara al riguardo: «...gli individui (leader) non possono imbarcarsi in un processo di reciproca e liberatrice scoperta, se non si conoscono e non si sentono a loro agio con se stessi» (Giraldo Huertas 2006, 38). Una risorsa in questo senso è l'umorismo, la capacità di ridere anche e soprattutto di se stessi: «Mai lavorare per un leader che non ride mai!» (Peters 2002). Un formatore-*leader* capace di umorismo è un formatore che sa osservare attentamente se stesso, gli altri, la realtà che lo circonda, cogliendo anche quegli aspetti che non sono immediatamente evidenti; soprattutto, è uno che sa guadagnare quella certa distanza dalle cose che è necessaria al pensiero.

Per concludere, si può dire che non è facile o forse non è possibile una trasposizione immediata al contesto educativo dei modelli di *leadership* tarati sul contesto aziendale. Nonostante ciò, appare legittimo parlare di *leadership* come componente essenziale della competenza professionale del formatore, alle prese con gli aspetti incerti e indeterminati della pratica. Anzi, sono convinto che la stessa efficacia didattica dipenda in larga misura dalla capacità del formatore di abitare consapevolmente e autorevolmente il contesto relazionale che si crea nel gruppo classe e nell'ente di formazione. Questo scritto e le quindici qualità qui enunciate possono essere il primo avvio di una riflessione capace di illuminare aspetti forse non ancora del tutto esplorati della *leadership* formativa, che andrebbe però ulteriormente sviluppata a contatto diretto con le pratiche di quei *leader* che i formatori sono chiamati ad essere.

Riferimenti bibliografici

- ARMONE A. - LELLI L. - SUMMA I., *Manuale del dirigente scolastico*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.
- CASTELLANO A.M., *Storie di leadership. Percorsi di apprendimento organizzativo*, Guerini, Milano, 2004.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La leadership autorevole. La conduzione dei gruppi di lavoro*, NIS, Roma, 1997.
- CASTOLDI M., *Funzioni strumentali*, in CERINI G. - SPINOSI M., *Voci della scuola 2004*, Tecnodid, Napoli, 2003, 177-184.
- FRANTA H. - COLASANTI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, NIS, Roma, 1991.
- GEMMA C., *Il coordinatore-tutor, un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia, 2004.
- GIRALDO HUERTAS J.J., *Liderazgo*, in GIRALDO HUERTAS J.J. - GUTIERREZ ROMERO M.F., *Docencia: investigación, liderazgo e incertidumbre*, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2006, 31-38.
- GUARDINI R., *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia, 1987.
- JACOUD R. - METSCH M., *Dirigere diversamente. I cinque riflessi del leader*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- MANHART K., *The limits of multitasking*, "Scientific American Mind", 14/5 (2001), 63-67.
- MORTARI L., *Per una pedagogia della cura*, "Pedagogia e vita", 3 (2003).
- QUAGLINO G.P. (a cura di), *Leadership*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- PERILLO F., *La leadership d'ombra*, Guerini, Milano, 2005.
- PETERS T., *Leading in Totally Screwed-Up Times*, in www.tompeters.com, 2002.
- SCHEIN E.H., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini, Milano, 1998.
- SERGIOVANNI T.J. *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- SUMMA I., *Leadership scolastica*, in CERINI G., SPINOSI M., *Voci della scuola 2004*, Tecnodid, Napoli, 2003, 233-242.
- TACCONI G., *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, "Rassegna CNOS", 1 (2007), 142-161.
- WEICK K.E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

Istruzione e formazione professionale secondo il monitoraggio ISFOL (aprile 2009)

GIACOMO ZAGARDO¹

Sono riportati in estrema sintesi i risultati emersi dal Monitoraggio ISFOL 2009 sull'IFP in Italia.

Una trattazione più dettagliata sarà oggetto di una prossima pubblicazione della Sede nazionale CNOS-FAP curata dallo stesso autore.

Anche quest'anno, dal monitoraggio ISFOL² sulle sperimentazioni triennali, emerge un quadro ricco e composito. Il Rapporto, che analizza l'offerta di Istruzione e Formazione professionale per il "diritto-dovere", presenta un panorama sostanzialmente convergente verso un modello nazionale unitario, pluralistico, aperto e continuo, dove la continuità, al momento presente, è data dall'esperienza dei quarti anni sperimentali³. Infatti, quando è sostenuta dal territorio, l'offerta dei quarti anni offre ottimi risultati⁴ che confermano l'esigenza di verticalità della filiera, esplicitando anche il senso e la collocazione del triennio precedente.

I percorsi triennali si attuano in conformità con la Legge 53/03, con l'arti-

¹ Ricercatore ISFOL.

² Il monitoraggio si riferisce all'a.s.f. 2008/09 ed è stato presentato nel gennaio del 2009. Al gruppo di lavoro ISFOL sul Rapporto di monitoraggio hanno partecipato, oltre allo scrivente, Anna D'Arcangelo, Emmanuele Crispolti, Enrica Marsilii, Costantino Massari, Luca Mattei, Marco Patriarca, Daniela Pavoncello, Valeria Scalmato, Claudia Spigola.

³ Sono previsti dalla L. 53/03, oggi estendendosi ad alcune Regioni e Province Autonome come la Lombardia (dal 2005/06), la Sicilia (dal 2005/06), la Provincia di Bolzano e la Provincia di Trento (dal 2003/04).

⁴ Su questo assunto converge una ricerca condotta nella Provincia di Trento (P.A. di Trento, "Da qualificati a tecnici", 2007) che dimostra come il 92% dei ragazzi con il quarto anno trovi occupazione in meno di un mese (91,7%), con una percentuale di occupazione coerente maggiore di più di 5 punti percentuali rispetto agli stessi qualificati (75,9% contro 70,6%).

colo 624 della Legge n. 296/06⁵ e, più recentemente, con la Legge n. 133/2008⁶. Si costituiscono sui principi di *equivalenza* e *pari dignità* tra tutti i segmenti riconosciuti come facenti parte del sistema educativo e si centrano sulla *sussidiarietà*, ossia sulla reale libertà di educazione, da raggiungere con il concorso di quella società civile e di quegli enti maggiormente vicini al cittadino, che sono espressione del pluralismo dell'offerta dentro un quadro di autonomia regionale. Un'autonomia concretamente esercitata dalla maggior parte delle Regioni, che includono nei loro modelli, accanto ai percorsi scolastici tradizionali, una o più tipologie di percorsi di formazione, integrali o variamente combinati con la scuola.

La ricchezza di offerta formativa e di *providers* si colloca bene sulla linea del superamento del *Burocratic Model*, già stigmatizzato dalle ricerche europee⁷ sull'evoluzione dei sistemi educativi, promuovendo, inoltre, quella personalizzazione dei percorsi che oggi è vista in molti Paesi come un elemento essenziale nella lotta alla dispersione.

1. Il quadro dell'offerta organizzata

L'offerta formativa delle Regioni, analizzata nel Monitoraggio, si configura secondo 18 *modalità ricorrenti* di attuazione dei percorsi, comprensive di esperienze varie per durata e finalità⁸ (Tabella 1). La *"tabella di transizione"* registra nel corso degli anni un mutamento delle attività formative presenti in alcune Regioni che può essere ricondotto, in parte, alle politiche espresse dalle nuove compagini amministrative a seguito dei cambiamenti nelle elezioni regionali/provinciali e, in parte, alla progressiva estensione del pluralismo formativo, attuato per venire incontro alle necessità di una popolazione giovanile sempre più "difficile" sotto il profilo dell'impegno e dei rendimenti e sempre meno "vicina" alla scuola tradizionale: una situazione di sofferenza che talvolta trova "soluzione" nell'abbandono del sistema scolastico, ritenuto da alcuni un vero e proprio *"genocidio pedagogico"* che investe soprattutto i ragazzi con percorsi scolastici fallimentari alle spalle, i più deboli sotto il profilo socio-culturale e i più sfavoriti economicamente.

⁵ Il comma 622 della Legge 296/06 (Finanziaria 2007) introduce l'obbligo di istruzione, per almeno 10 anni, a decorrere dall'a.s. 2007-08, ed è stato regolamentato con il Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, il Decreto Interministeriale 29 novembre 2007 e le Linee guida del 27 dicembre 2007.

⁶ Si tratta dell'art. 64, comma 4/bis della Legge 6 agosto 2008, n. 133 *"Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria"*.

⁷ OECD/CERI, *"Schooling for Tomorrow"*, 2004. National College for School Leaders, *Possible Futures: four scenarios for schooling 2030*, 2003. Vedi anche: Zagardo G., *Istruzione obbligatoria in Europa*, in *"Rassegna CNOS"* 2 (2008) 30-46.

⁸ Durata, titolo di studio rilasciato, sede prevalente delle attività, modalità di integrazione tra scuola e formazione, *target* di riferimento, provenienza dei docenti dalla scuola o dai CFP, ecc.

Tabella 1 - Modalità ricorrenti dei percorsi di istruzione e formazione professionale segnalati dalle Regioni: tabella di transizione

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
Piemonte	3 anni in FP																		
Valle d'Aosta*																			
Lombardia																			
Liguria																			
P. A. Bolzano																			
P. A. Trento																			
Veneto																			
Friuli Venezia Giulia *																			
Emilia-Romagna																			
Toscana*																			
Umbria*																			
Marche*																			
Lazio																			
Abruzzo																			
Molise																			
Campania																			
Puglia																			
Basilicata																			
Calabria																			
Sicilia																			
Sardegna																			

Percorsi ex accordo
 Dall'a.s.f. 2005-06
 Dall'a.s.f. 2006-07
 Dall'a.s.f. 2007-08
 Dall'a.s.f. 2008-09
 x = aboliti

Fonte: Elaborazione ISFOL su dati delle Amministrazioni regionali
 Nota: Con l'asterisco sono le Regioni/Province Autonome che segnalano esplicitamente la presenza di percorsi extra-Accordo nell'a.s.f. 2007/08.

In questo senso, la necessità di sostenere forme di apprendimento che facilitino l'*inclusione* ha visto attivare i percorsi di formazione professionale, oltre che come strumento di accesso al mondo del lavoro, anche come leva di promozione *educativa*, contribuendo alla costruzione di un orizzonte di senso dal quale anche i potenziali *drop out* del sistema hanno potuto, non di rado, riprendere la via dei percorsi scolastici.

Dalla composizione e aggregazione delle "modalità ricorrenti" presenti nella Tabella 1 si parte per descrivere le tipologie esistenti in campo nazionale. Esse possono configurarsi secondo cinque macro-*tipologie*, distinte da caratteri peculiari⁹: 1) Percorsi di Formazione professionale (*Formazione integrale*); 2) Percorsi di Formazione professionale integrata, in interazione con la scuola per l'insegnamento delle competenze di base (*Formazione professionale con prevalenza docenti di FP*); 3) Percorsi di Istruzione integrati con prevalenza docenti di scuola (*con FP tra 20% e 50%*); 4) Percorsi di Istruzione integrati con prevalenza docenti di scuola (*con FP entro il 20%*); 5) Percorsi di Istruzione e Formazione professionale (*non integrati*).

Dai due principali modelli, quello della formazione professionale *integrale* e quello della formazione professionale *integrata*¹⁰, si gemmano variazioni che prevedono un impiego più o meno esteso della formazione professionale. Più modelli possono operare contemporaneamente nell'ambito della Regione, presentando un'offerta formativa differenziata al suo interno.

2. Alcuni risultati

La crescita costante dei percorsi triennali indica un radicamento delle sperimentazioni triennali sul territorio e in quasi tutte le realtà regionali; dai 4.032 percorsi dell'a.s.f. 2004/05 si passa ai 6.838 dell'a.s.f. 2007/08, mentre il numero degli allievi vede un incremento, nello stesso periodo, dell'81% (vedi Grafico n. 1): dai 72.034 allievi dell'a.s.f. 2004/05 si passa, infatti, ai 130.431 dell'a.s.f. 2007/08.

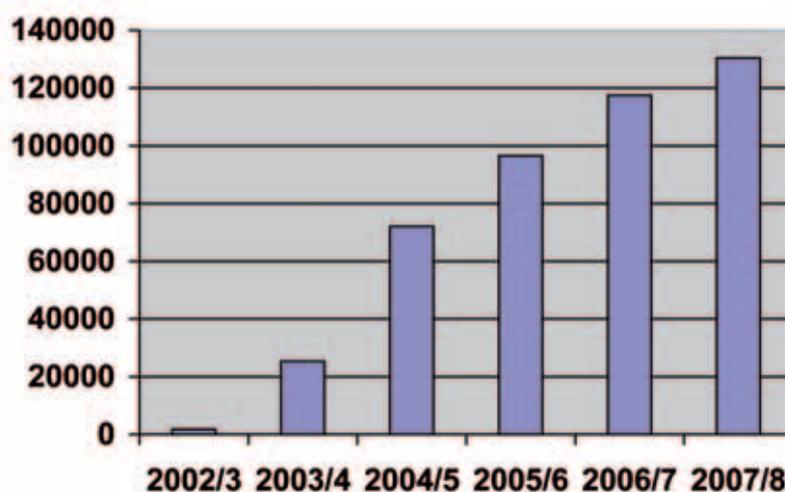
Probabilmente la domanda di tali percorsi sarebbe destinata ad un ulteriore ampliamento, se solo si realizzasse nel territorio un capillare servizio di consulenza orientativa e la scarsità di risorse economiche non impedisse ad alcune Regioni di soddisfare la propria domanda interna.

Nell'a.s.f. 2007/08, rispetto all'anno precedente, si è avuto un incremento del 12% di allievi (Tabella 2), considerando i 130.431 ragazzi che si sono formati nei 6.838 percorsi presenti in tutte le Regioni e Province Autonome. Nell'anno scolastico/formativo 2007/08 il 73,2% degli studenti dei percorsi triennali risultava iscritto presso le istituzioni formative, mentre il 26,8% lo era presso le istituzioni scolastiche.

⁹ Per un'analisi delle caratteristiche si veda Allegato a "Rassegna CNOS" 3 (2007) 8.

¹⁰ Il primo, con un percorso tendenzialmente tutto strutturato all'interno della FP; il secondo, volto a potenziare la scuola con un apporto più limitato della formazione professionale.

Grafico 1 - *Iscritti ai percorsi ex Accordo per annualità formativa*



Fonte: Monitoraggio ISFOL su dati regionali.

Nota: Nei primi due anni non sono presenti i dati delle Province Autonome di Bolzano e Trento.

Calabria (256%), Umbria (153%), Emilia-Romagna (130%) e Sicilia (127%) sono state le Regioni che, nell'arco degli ultimi tre anni, hanno incrementato maggiormente la percentuale di allievi dei percorsi ex Accordo. Diversamente Abruzzo (-48%), Sardegna (-77%) e Puglia (-17%) hanno diminuito sensibilmente gli allievi.

4. Conclusioni

A distanza di pochi anni dalla prima formulazione dei percorsi triennali, disegnata dalla Riforma iniziata con la Legge 53 del 2003, si potrebbe concludere che la sperimentazione è riuscita, almeno a giudicare dalle richieste provenienti dal territorio e dall'apprezzamento del "mercato". Molte Regioni, infatti, sono costantemente sollecitate a sviluppare un'adeguata offerta formativa per la richiesta esplicita, da parte delle imprese, di personale con qualifica professionale, come testimonia anche il *Rapporto Excelsior*¹¹. In esso si evince che i nuovi assunti sono richiesti, in proporzione, più al "livello formazione professionale" che al "livello istruzione professionale".

Tuttavia, perché i "percorsi" dell'Accordo del 19 giugno 2003 trovino un'organica collocazione all'interno dell'istruzione obbligatoria, sarà necessario il chiarimento del rapporto tra la formazione professionale e l'istruzione professionale di competenza statale.

¹¹ Rapporto Excelsior 2008, Tavola 18.

Tabella 2 - Partecipazione all'offerta di IFP ex ed extra Accordo 19.6.2003 per Regione:
percorsi e studenti nell'a.s.f. 2007-08

Regioni	Percorsi nei CFP	Percorsi a scuola	Totale percorsi	Percorsi IV anno	Percorsi extra-Accordo	Iscritti ai CFP	Iscritti a scuola	Totale iscritti	Var.% allievi 06-07/07-08	Totale iscritti IV anno	Allievi extra-Accordo	Regioni
Piemonte	715 ¹	182 ¹	897	0	0	13560	3596	17156	16,8	0	0	Piemonte
Valle d'A.	12	6	18	0	1	89	111	200	-6,5	0	6	Valle d'A.
Lombardia	1371	409	1780	78	0	26904	8069	34973	16,1	1390	0	Lombardia
Bolzano	192	0	192	15	0	4131	0	4131	10,1	175	0	Bolzano
Trento	198	0	198	28	0	3845	0	3845	9,4	451	0	Trento
Veneto	921	0	921	0	0	16161	0	16161	1,8	0	0	Veneto
FVG	202	62	264	0	321	3168	1124	4292	17,0	0	4682	FVG
Liguria	127	5	132	0	0	2386	104	2490	26,5	0	0	Liguria
Emilia R.	212	336	548	0	0	5384	6912	12296	-2,8	0	0	Emilia R.
Toscana	23	411	434	0	0	205	9225	9430	-20,1	0	0	Toscana
Umbria	6	53	59	0	0	47	659	706	80,1	0	0	Umbria
Marche	0	38	38	0	30	0	746	746	120,7	0	468	Marche
Lazio	355	0	355	0	0	6564	0	6564	30,3	0	0	Lazio
Abruzzo	38	8	46	0	0	601	138	739	-25,2	0	0	Abruzzo
Molise	5	10	15	0	0	72	158	230	11,1	0	0	Molise
Campania	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	Campania
Puglia	148 ¹	11 ¹	159	0	0	2466	198	2664	-14,6	0	0	Puglia
Basilicata	46	0	46	0	0	601	0	601	81,0	0	0	Basilicata
Calabria	55	0	55 ²	0	0	960 ²	0	960 ²	137,0	0	0	Calabria
Sicilia	432	173	605	5	0	7678	3557	11235	78,5	45	0	Sicilia
Sardegna	53	23	76	0	0	621	391	1012	-9,3	0	0	Sardegna
Totali	5111	1727	6838	126	352	95443	34988	130431	12,0	2061	5150	Totali

Fonte: Elaborazioni ISFOL su dati Amministrazioni regionali.

Nota 1: Stima.

Nota 2: Dati MLPS-MPI.

Contribuiranno alla soluzione dei nodi che ancora si presentano per un'effettiva pari dignità dei percorsi l'armonizzazione tra le Indicazioni per il curriculum per il primo ciclo d'istruzione, la normativa italiana sul nuovo obbligo di istruzione e le indicazioni nazionali del secondo ciclo. Un ulteriore impulso all'ordinato sviluppo del sistema potrebbe venire dall'ampliamento e adeguamento dell'elenco delle 14 figure già previste dall'Accordo del 5 ottobre 2006 che confluiranno, con le altre 5 approvate e quelle ancora in discussione, nel *Repertorio nazionale delle qualifiche* (L. 40/07 art.13) al quale Regioni e Province Autonome stanno dedicando grande attenzione.

Approvata la legge delega per l'attuazione del federalismo fiscale

GIULIO M. SALERNO¹

Gli Enti di FP hanno monitorato dagli inizi il testo della legge delega sul federalismo fiscale, oggi legge dello Stato (L. 5 maggio 2009, n. 42), soprattutto in riferimento al (sotto)sistema di istruzione e formazione professionale.

Appare utile offrire a quanti operano nella FP una prima lettura del testo curata dal prof. Giulio Salerno, nei suoi aspetti condivisibili e nelle sue criticità, in vista dei numerosi decreti legislativi che sono in via di formulazione.

1. Con la pubblicazione della legge delega sul federalismo fiscale (legge 5 maggio 2009, n. 42 in tema di “Delega al Governo in materia di federalismo fiscale, in attuazione dell’articolo 119 della Costituzione”), si è compiuto un ulteriore passo nell’evoluzione del nostro ordinamento, passo assai delicato in quanto collegato all’approvvigionamento ed alla ripartizione delle risorse finanziarie disponibili – o comunque acquisibili – da parte dei diversi livelli di governo della collettività. La riforma dovuta alla legge costituzionale n. 3 del 2001 in materia di decentramento istituzionale, legislativo ed amministrativo, per quanto parziale e lacunosa, potrà così trovare attuazione in un aspetto essenziale, vale a dire nell’assicurare agli enti territoriali quelle necessarie forme di autonomo reperimento delle risorse finanziarie nel rispetto dei “principi di coordinamento” stabiliti dalla legge dello Stato. D’altro canto, devono tenersi presenti gli elementi di contesto che rendono impervio un qualsivoglia percorso di riforma dell’intero sistema tributario. In particolare si possono ricordare le gravi necessità finanziarie imposte dalla presente congiuntura macroeconomica, i condizionamenti che sul versante delle entrate derivano dal rilevante indebitamento complessivo che grava sulle amministrazioni pubbliche, gli stringenti vincoli di bilancio che sono imposti in sede europea, ed il

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

forte squilibrio che distingue il mezzogiorno del Paese rispetto alle aree più sviluppate e che, anche in conseguenza del generale rallentamento che caratterizza ormai da molti anni il nostro sistema produttivo, non accenna affatto a diminuire ma semmai ad incrementarsi. Un complesso di problemi rispetto ai quali è rigorosamente necessario che l'attuazione del federalismo fiscale non ne ostacoli ma al contrario ne agevoli le modalità di risoluzione. Occorre cioè operare affinché i nuovi principi di autonomia impositiva e di correlativa responsabilità finanziaria degli enti territoriali siano effettivamente collegati a stringenti meccanismi di controllo e ad efficaci forme di perequazione che esaltino le auspiccate virtualità nel senso dell'efficienza emulativa e nel contempo riducano i paventati rischi di accentuazione delle divaricazioni di ordine economico-sociale.

Del resto, una volta approvata la legge delega, molto resta da fare, sia sul versante della effettiva specificazione dei numerosi principi di coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario che sono indicati nella delega, sia sul fronte della determinazione degli ulteriori elementi necessari per dare compiutezza al complessivo disegno riformatore. Innanzitutto, resta ferma l'esigenza dell'indispensabile revisione della Costituzione nelle parti in cui la riforma del Titolo V del 2001 appare palesemente insufficiente. Nessuno può nascondersi che senza un qualche aggiornamento della Costituzione qualsiasi intento di razionalizzazione, se ci si limitasse ad operare nel senso della mera trasformazione "dal basso", finirebbe per scontare la mancanza di un sicuro riferimento a regole certe e soprattutto costituzionalmente garantite nei confronti di tutti gli attori istituzionali. In specie, occorre rimodulare l'architettura delle istituzioni di vertice dello Stato, correggere i criteri di ripartizione delle materie di competenza statale e regionale, e provvedere agli aspetti più oscuri della vigente disciplina costituzionale relativa al cosiddetto federalismo amministrativo. Inoltre, stavolta in sede legislativa, deve essere portato a compimento il "quadrifoglio" che compone il cosiddetto Codice delle autonomie (funzioni fondamentali degli enti locali, città metropolitane, carta delle autonomie e misure a favore dei piccoli Comuni), in modo da far cessare l'instabile e provvisoria condizione in cui operano da tempo gli enti locali e portare finalmente a regime l'attuazione del dettato costituzionale che li concerne. Infine, si deve procedere a quella riforma degli apparati amministrativi senza la quale ogni parola dettata in senso innovativo dalla Costituzione e dalle leggi, anche in materia di reperimento delle risorse, appare vana.

2. Alcuni aspetti della legge delega in oggetto vanno sottolineati. In primo luogo, sulla legge in questione si è riscontrato un consenso assai ampio sia tra le forze politiche presenti in Parlamento che tra i molteplici livelli istituzionali interessati dalla riforma. Sia al Senato che alla Camera il principale gruppo di opposizione non si è espresso in senso contrario, ma, ben diversamente, si è astenuto al momento della votazione finale. E ciò anche in ragione delle non poche modifiche apportate in sede parlamentare in connessione alle richieste

ed alle sollecitazioni provenienti dalla stessa opposizione. Un'altra forza di opposizione ha poi unito i suoi voti favorevoli a quelli dello schieramento di maggioranza che, fatte salve taluni posizioni espresse a titolo personale, è apparso particolarmente compatto nell'aderire al testo conclusivamente delineatosi. Soltanto un partito, pur contribuendo con alcuni emendamenti all'elaborazione finale del testo, è rimasto manifestamente contrario all'approvazione della legge, contestando soprattutto l'assenza di dati circa l'ammontare esatto dei flussi finanziari che ne conseguiranno e dunque sui "costi della riforma" di cui tra poco si dirà.

Parimenti, le autonomie territoriali hanno in vario modo e fattivamente concorso all'elaborazione della legge, che, già inizialmente formulata dal Governo tenendo ampiamente conto delle proposte formulate da larga parte delle istituzioni rappresentative delle realtà regionali e locali, nella sua veste finale appare per molti versi come il prodotto della concordante volontà di queste ultime. In breve, può dirsi che il testo normativo conclusivamente approvato, è la sintesi di numerosi contributi provenienti da un amplissimo spettro dei soggetti politico-rappresentativi che dovranno darne successiva attuazione. Aspetto questo che accresce le possibilità di un'effettiva e non pericolosamente conflittuale implementazione dei nuovi principi di coordinamento stabiliti dalla legge delega. A tal proposito, si può obiettare che per acquisire un consenso sempre più esteso si sia proceduto ad incorporare nel testo le molteplici richieste prospettate dai diversi fronti, come, ad esempio, quelle assai peculiari che sono provenute dalle autonomie speciali e che hanno condotto ad una forte riduzione dell'impatto immediatamente operante dalla riforma in questione nei loro confronti. Così, si è deciso per un sostanziale rinvio alla successiva predisposizione delle norme di attuazione degli statuti speciali, per di più mediante l'inserimento di un'ulteriore garanzia costituita dall'istituzione di un apposito "Tavolo" politico di confronto tra il Governo e ciascuna Regione (e Provincia) autonoma.

Al contrario, va positivamente considerato il fatto che nel corso delle ultime modifiche apportate dalla Camera dei deputati, è stato specificato e chiarito il fondamentale ruolo di controllo spettante al Parlamento sia nella fase di adozione dei decreti legislativi che daranno attuazione alla delega, sia, più in generale, nel complessivo procedimento di attuazione del federalismo fiscale. A tali fini appare di particolare rilievo l'istituzione di un'apposita Commissione bicamerale, denominata Commissione parlamentare per l'attuazione del federalismo fiscale. Inoltre, mediante una formula originale e nello stesso tempo rispettosa delle sfere di autonomia delle istituzioni contemporaneamente coinvolte, è stato istituito un "Comitato di rappresentanza delle autonomie territoriali", composto da dodici membri – e per l'esattezza, sei in rappresentanza delle Regioni, due delle Province e quattro dei Comuni – nominati dalle rispettive componenti rappresentative delle Regioni e degli enti locali presenti nell'ambito della Conferenza unificata. Tale Comitato, che si riunirà presso le Assemblee parlamentari "previo assenso dei rispettivi Presidenti", potrà essere ascoltato dalla predetta Commissione parlamentare che

ne acquisirà i relativi pareri. Inoltre, è stato risolto in modo senz'altro più razionale rispetto a quanto risultasse nel progetto originario il rapporto tra la "Commissione tecnica paritetica" – finalmente ricondotta ad effettiva pariteticità tra i componenti di nomina statutale e quelli indicati dalle rappresentanze istituzionali delle Regioni e degli enti locali – e la "Conferenza permanente per il coordinamento della finanza pubblica". Infatti, la Commissione tecnica per un verso è stata stabilizzata – non essendo più un organismo destinato a cessare dopo l'adozione dei decreti di attuazione –, per altro verso è stata inserita all'interno della Conferenza unificata, e le è stata attribuita la funzione di "segreteria tecnica" della Conferenza permanente appena citata. In tal modo, quest'ultima potrà continuamente disporre di un apparato tecnico capace di fornire quell'assistenza istruttoria che sarà indispensabile per lo svolgimento delle molteplici competenze alla stessa riconosciute dalla legge, e che altrimenti sarebbero risultate di ben difficile adempimento. In particolare, la Conferenza permanente sarà il luogo deputato alla "conciliazione degli interessi tra i diversi livelli di governo interessati all'attuazione del federalismo fiscale" (così si dispone testualmente), divenendo dunque la cartina al tornasole dell'effettivo rispetto del principio di leale collaborazione tra le molteplici istituzioni, statali e decentrate, coinvolte dal processo di riforma.

3. Inoltre, va segnalato che nel testo conclusivamente approvato emerge un sostanziale affinamento di alcune disposizioni, di cui è stato per l'appunto chiarito, migliorato o integrato il contenuto precettivo. A tacer d'altro, si pensi alla ridefinizione del costo e del fabbisogno *standard* rispetto al quale dovrà tendere adesso la spesa pubblica regionale relativa ai servizi collegati ai livelli essenziali delle prestazioni; adesso tale costo e fabbisogni *standard* sono considerati come "l'indicatore rispetto al quale comparare e valutare l'azione pubblica" proprio "valorizzando l'efficienza e l'efficacia", e soprattutto distinguendolo dagli "obiettivi di servizio cui devono tendere le amministrazioni regionali e locali" nello svolgimento delle funzioni riconducibili ai livelli essenziali delle prestazioni ovvero delle funzioni fondamentali degli enti locali.

D'altro canto, rimangono non poche questioni rimesse alla flessibile interpretazione del legislatore delegato, anche con particolare riferimento al settore dell'istruzione ed in specie al sottosettore dell'istruzione e formazione professionale. Andrà infatti chiarito l'effettivo contenuto della definizione legislativa che fa riferimento alle "spese per lo svolgimento delle funzioni amministrative attribuite alle Regioni dalle norme vigenti" proprio in materia di istruzione, che, per di più, sono state poste in connessione alle "forme in cui le singole Regioni daranno seguito all'intesa Stato-Regione" sulla stessa materia (art. 8, comma 2). In tale materia di competenza regionale, secondo la stessa legge, le spese finanziabili saranno calcolate mediante la determinazione del costo *standard* collegato ai livelli essenziali delle prestazioni fissati dalle leggi statali in piena collaborazione con le Regione e gli enti locali (art. 8, comma 1, lett. b). Conseguentemente, alle Regioni dovranno essere assicurate le corrispondenti risorse finanziarie mediante "tributi propri derivati" re-

gionali (cioè, in sostanza, attivati dalle Regioni sulla base della legge dello Stato), l'addizionale regionale all'imposta sul reddito delle persone fisiche, la compartecipazione regionale all'IVA, e le quote specifiche del fondo perequativo, in modo da garantire "il finanziamento integrale in ciascuna Regione" (art. 8, comma 1, lett. d). Ovviamente, considerate le disparità nella distribuzione della capacità fiscale nel territorio nazionale, e tenuto conto delle difficoltà di attivare i tributi regionali derivati, è evidente che il finanziamento integrale delle funzioni collegate al livello essenziale delle prestazioni (salute, assistenza sociale, istruzione, e in modo parzialmente analogo il trasporto pubblico locale) da un lato sarà in larga misura assicurato dall'accesso al fondo perequativo, dall'altro lato costituirà il principale indicatore del livello di risorse normalmente disponibile da parte delle Regioni.

A tal proposito, dunque, sono non pochi i problemi interpretativi ed applicativi che si prospettano per il mondo dell'istruzione e formazione professionale di fronte alla legge n. 42 del 2009 e soprattutto rispetto al momento applicativo costituito dai decreti legislativi che sono in via di formulazione. Infatti, poiché verrà meno qualsivoglia finanziamento statale in ordine a tale settore (v. art. 2, comma 2, lett. ee), soltanto un qualche riconoscimento dell'istruzione e formazione professionale nell'ambito del finanziamento assicurato in via integrale in relazione alle funzioni regionali collegate ai livelli essenziali delle prestazioni, potrà assicurare in prospettiva una certa stabilità ed omogeneità nella disponibilità finanziaria da parte di tutte le Regioni a favore della stessa istruzione e formazione professionale, anche quindi operando in senso propulsivo rispetto a quelle realtà regionali notoriamente poco disposte ad impegnarsi sul punto. I problemi cui sopra si accennava, possono essere così riassunti. Innanzitutto, andrà ribadito il principio secondo cui la istruzione e formazione professionale fa parte a pieno titolo del sistema nazionale di istruzione in conformità all'impianto costituzionale vigente (sulla base del combinato disposto dell'art. 117, secondo e terzo comma, Cost.). In secondo luogo, per lo meno per quanto concerne l'esercizio del diritto-dovere all'istruzione, deve confermarsi che l'attuale assetto legislativo attribuisce anche all'istruzione e formazione professionale il compito di assolvere all'offerta dei servizi volti ad assicurare i livelli essenziali delle prestazioni stabiliti dallo Stato in materia di istruzione. In tal senso, dall'altro dovranno essere finalmente chiariti i livelli essenziali delle prestazioni, da un lato dovranno essere individuati i costi *standard* riconoscibili al sottosettore dell'istruzione e formazione professionale, in modo tale che anche tale ammontare di risorse possa essere considerato ai fini del finanziamento integrale per ciascuna Regione.

Per altro verso, si può segnalare che non solo si è mantenuto un importante riferimento alla valorizzazione della sussidiarietà orizzontale, e dunque al privato sociale, ma si è risposto positivamente anche ad un invito rivolto da chi ha chiesto che venisse dato finalmente esplicito rilievo finanziario all'impegno costituzionale che grava su tutta la Repubblica cui spetta "agevolare con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'a-

dempimento dei compiti relativi, con particolare riferimento alle famiglie numerose” (così prescrive l’art. 31, comma 1, Cost.). A tal fine si è inserito un nuovo principio e criterio direttivo all’interno della legge delega; più esattamente, si è previsto che dovranno essere individuati gli “strumenti idonei a favorire la piena attuazione degli articoli 29, 30 e 31 della Costituzione, con riguardo ai diritti e alla formazione della famiglia e all’adempimento dei relativi compiti” (v. art. 2, comma 2, lett. gg). Un messaggio importante, perché significa che la riforma del sistema finanziario e tributario della Repubblica è diretta non soltanto a consentire un nuovo assetto distributivo dei poteri pubblici, ma anche a favorire la realizzazione di quelle politiche pubbliche che sono volte a dare concreta garanzia a quell’unità fondamentale del tessuto sociale – la famiglia – che è garantita direttamente dalla Costituzione.

4. Circa gli aspetti più criticati della legge, una questione assai delicata che ha sollevato dubbi e polemiche sia in sede parlamentare che nell’opinione pubblica, concerne la problematica attinente ai “costi” della riforma, che riguarda la pressione fiscale sopportata dai contribuenti, i costi amministrativi che potrebbero derivare dall’attuazione della riforma, e le conseguenze sull’indebitamento pubblico in relazione all’obiettivo del tendenziale riequilibrio dei bilanci pubblici. A tal proposito, nel testo conclusivamente approvato sono state inserite talune disposizioni volte a precisare questi aspetti che, se naturalmente appaiono condizionati a molteplici variabili allo stato non precisamente preventivabili o quantificabili (si pensi soltanto all’effettiva definizione dei costi e dei fabbisogni *standard* ovvero alla precisa determinazione delle funzioni fondamentali degli enti locali, ovvero ancora alla flessibilità dei parametri posti dal patto di stabilità europeo), non possono essere trascurati allorché si predisponga l’avvio di un vero e proprio nuovo sistema finanziario della Repubblica. Ed allora, si è espressamente previsto che, innanzitutto, “sia salvaguardato l’obiettivo di non produrre aumenti della pressione fiscale complessiva anche nel corso della fase transitoria”, sicché dal nuovo sistema non dovranno derivare aumenti delle entrate tributarie, e cioè delle risorse complessivamente prelevate da tutte le amministrazioni che esercitano poteri impositivi; che “dalla presente legge e da ciascuno dei decreti legislativi (...) non devono derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica”, stabilendo dunque che nell’attuazione della riforma debba essere assicurato il principio di invarianza delle spese, cioè dell’ammontare delle risorse finanziarie destinate all’impiego da parte delle varie amministrazioni pubbliche; e che ciascuno schema di decreto legislativo dovrà essere corredato da una relazione tecnica che evidenzierà gli effetti delle relative disposizioni sul saldo netto da finanziare, sull’indebitamento netto delle pubbliche amministrazioni e sul fabbisogno del settore pubblico, in modo tale che siano rese note le conseguenze sui dati che in sostanza esprimono, in ordine agli obiettivi annualmente indicati nella manovra di bilancio, l’indebitamento e quindi l’ammontare del ricorso al mercato come strumento di copertura delle spese pubbliche; si prevede poi che su questi aspetti, cioè circa “le conseguenze di

carattere finanziario”, siano espressi i relativi pareri da parte delle competenti Commissioni parlamentari. Si tratta di promesse di non poco conto di cui occorrerà verificare l’effettiva tenuta nel corso dell’attuazione di una riforma di così grande impatto sul sistema complessivo dei conti pubblici.

Da ultimo, deve ricordarsi che i tempi di attuazione della riforma non saranno né immediati, né brevi, in quanto da un lato è previsto un termine di due anni per i decreti legislativi di attuazione (prorogabile di altri due per i decreti integrativi ed attuativi), e dall’altro lato il periodo transitorio di cinque anni – entro cui dovrà completarsi il processo di passaggio dal sistema della spesa storica a quella per fabbisogni standard con relativo ricorso ai fondi di perequazione – decorrerà dal termine iniziale indicato negli stessi decreti di attuazione. Insomma, è stata posta la cornice di un passaggio costituzionalmente necessario; spetta alle forze politiche tutte, ad ogni livello istituzionale, concorrere alla corretta implementazione di una riforma così impegnativa, avendo piena consapevolezza delle gravi difficoltà da affrontare e della necessità di operare concordemente per il bene comune.

Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano

GIUSEPPE TACCONI¹

La pratica dei formatori è una vera e propria forma di conoscenza che ci può aiutare a costruire un sapere sulla progettazione per nulla inferiore a quello che si può ricavare dalla ricerca teorica.

Alla luce di questo assunto, grazie alla collaborazione di 40 formatori, viene ricostruita l'esperienza didattica realmente vissuta ed emerge un sapere pratico utile ad altri formatori per cogliere elementi trasferibili nel proprio lavoro e stimoli per continuare a pensare la propria azione didattica.

Una volta tanto, può essere utile esplorare la progettazione didattica non per “come dovrebbe essere”², ma per come viene effettivamente svolta dai formatori. Il percorso di ricerca che viene qui presentato assume infatti come presupposto l'epistemologia della pratica professionale di cui parla Schön (2006, 42-47), quando sostiene quanto segue: «Noi dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogandoci su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'“abilità artistica”, cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica» (ibid., 43). Per noi, si tratta di attribuire alla pratica dei formatori – e a ciò che Schön chiama “esercizio dell'abilità artistica”³ – lo statuto di una vera e propria forma di co-

¹ Università di Verona.

² Su questo già si è scritto molto. Cfr., ad esempio, per restare in ambito italiano: Pellerey, 1994; Semeraro, 1999; Cambi, 2002; Mostarda, 2002.

³ «L'“abilità artistica” è un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo, sebbene diverso dal nostro modello *standard* di conoscenza professionale. Esso non è internamente misterioso; ma rigoroso nei suoi termini di riferimento; e noi possiamo apprendere molto da esso [...] attraverso lo studio delle prestazioni di professionisti insolitamente competenti» (Schön, 2006, 43).

noscenza, che ci può aiutare a costruire un sapere sulla progettazione per nulla inferiore a quello che si può ricavare dalla ricerca teorica. Del resto, è proprio Schön a tentare un'operazione di questo genere quando, a partire da alcuni esempi specifici di attività progettuale in ambito architettonico (assunto come prototipo dell'azione progettuale), tenta di descrivere un processo di progettazione come "conversazione con la situazione", che si possa adattare a diverse professioni (ibid., 101-127).

Questo tipo di ricerca presuppone la costruzione di una proficua alleanza tra pratici e ricercatori (Damiano, 2006), che porti a scambiarsi reciprocamente uno "sguardo cordiale" e che consenta al ricercatore di restituire ai formatori ciò che va da loro imparando. Il contesto della formazione – se riesce a superare il cosiddetto "modello del deficit" (Damiano, 2004) e a configurarsi come uno spazio in cui far emergere e rendere comunicabili agli altri le proprie conoscenze pratiche – può diventare un *setting* adeguato per attivare quel rapporto di reciproca fiducia che favorisce il racconto di sé, la co-costruzione della conoscenza e, in definitiva, la ricerca stessa.

I dati che sono alla base della ricerca che viene qui presentata sono stati generati da docenti-formatori di area pratica (meccanici, elettricisti, informatici, cuochi, ecc.) della formazione professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, che hanno partecipato al modulo "Progettare e valutare la formazione", tenuto da chi scrive, nell'ambito del corso abilitante dell'anno 2008-09, in un periodo che va da settembre 2008 a febbraio 2009; le narrazioni sono state scritte dai partecipanti, in risposta ad uno stimolo inserito in uno dei forum del portale costruito a supporto del progetto⁴. La consegna invitava infatti a ricostruire un'esperienza didattica realmente vissuta, con particolare attenzione al momento della progettazione⁵.

Dei circa 40 partecipanti, tutti con esperienza pluriennale di formazione, 33 hanno prodotto e inserito nel forum una o più narrazioni. Si tratta di testi densi, che contengono descrizioni di pratiche e di situazioni ma anche pensieri, riflessioni, vissuti emotivi. Tutte le narrazioni sono state raccolte in un unico file ("Storie di progettazione didattica - testi"), che è stato restituito, sempre attraverso il forum, a tutti i partecipanti, invitati, durante il periodo di svolgimento del modulo, a prendere parte attiva anche alla fase di analisi dei dati stessi⁶.

⁴ <http://e-learntools.provinz.bz.it/moodle/course/view.php?id=178>.

⁵ «Ciascuno/a di voi ha già vissuto e sta attualmente vivendo esperienze di insegnamento. Prendete in esame un frammento della vostra pratica, relativo ad una unità didattica (o unità di apprendimento) effettivamente svolta, magari quella che state svolgendo in questo periodo. Provate ad esporre *in forma narrativa e con ricchezza di particolari descrittivi*, tutto ciò che è avvenuto dalla progettazione fino alla realizzazione in classe dell'unità didattica in esame e alla relativa valutazione: le azioni che i soggetti interessati compiono per progettarla, predisporla, realizzarla, valutarla... È richiesta insomma una sorta di spaccato del vostro "diario di bordo" relativo ad una unità didattica».

⁶ In questo processo, in cui il gruppo dei partecipanti è stato articolato in due sottogruppi di circa 20 membri, con ciascuno dei quali si è lavorato per quattro intere giornate in presenza e per un periodo di circa cinque mesi a distanza, si è potuto sperimentare un proficuo intreccio tra for-

L'approccio metodologico scelto per l'analisi dei dati è quello che integra il metodo *grounded* e il metodo fenomenologico, che è stato ben illustrato da Luigina Mortari (2007) e già utilizzato dall'autore in altre ricerche (cfr. Tacconi, 2007a; Gentile, Tacconi 2007; Tacconi, 2007c). È a questi lavori che si rimanda per la descrizione delle azioni di analisi.

Nella raccolta delle narrazioni, che qui, per ovvi motivi, non è possibile riportare, si possono gustare i racconti nella loro integralità; per esigenze di analisi, nel testo che segue, i racconti sono stati spesso "frammentati" e inseriti nella trama di una sorta di teoria locale della progettazione, che tenta di rendere esplicito il sapere pratico in ordine alla progettazione sviluppato dai formatori che hanno partecipato alla ricerca.

Il momento della progettazione didattica rappresenta una delle principali attività attraverso cui si esprime la razionalità riflessiva di quel professionista che è il formatore (Schön 1993, 101-127; 2006, 77). Nel concreto dell'azione di insegnamento, il docente-formatore mette in campo tutti i suoi saperi (sui soggetti in apprendimento, sul contesto sociale e lavorativo, sulle possibilità e i vincoli offerti dal contesto, sugli oggetti di apprendimento – i saperi professionali –, sul curriculum, su di sé...) e le sue abilità (sviluppate nelle esperienze precedenti), ma nello stesso tempo ne genera di nuovi, a contatto con la situazione concreta. La pratica progettuale dunque, al di là delle modalità operative che il docente-formatore decide di seguire, assume valore euristico, diventa una forma di conoscenza, che genera un sapere consistente e rilevante. Nei paragrafi che seguono si è cercato di evidenziare i vari momenti di questa azione riflessiva e del sapere che da essa si può ricavare. I macrotitoli non intendono disegnare una sequenza lineare di azioni ma una serie di azioni contestuali, che spesso si intersecano tra loro e declinano un pensiero complesso. È il pensiero infatti che fa da filo conduttore all'azione progettuale. Dedicheremo perciò particolare attenzione alle strategie di pensiero, sia a quelle che generano gli scenari delle azioni possibili, sia a quelle che accompagnano l'azione, come conversazione con la concreta situazione formativa, sia a quelle che avvengono dopo l'azione e a quelle meta, che orientano a pensare i pensieri progettuali stessi. Ci sono poi quelli che abbiamo chiamato i "percorsi operativi del pensiero progettuale". Si tratta di veri e propri modelli operativi di pensiero, che guidano a costruire ambienti di apprendimento secondo logiche differenti, perché differenti sono gli stili di insegnamento, ma non per questo migliori o peggiori. Abbiamo rilevato, in particolare, i seguenti modelli:

- la progettazione dettagliata dei percorsi, che potremmo definire ad alto tasso di razionalità,

mazione e ricerca: è stato infatti possibile introdurre i pratici alle azioni di ricerca, far produrre loro i testi narrativi che sono stati poi assunti come dati da analizzare, far partecipare i soggetti alle varie azioni di analisi, coinvolgerli nella validazione dei report e nel confronto intersoggettivo sui risultati, stimolandoli ad una continua riflessione sui processi. Sul versante della formazione, si è potuta così rilevare la valenza euristica che assumono le pratiche. Sul versante della ricerca, si è potuta rilevare la valenza formativa di un approccio partecipativo.

- la progettazione che procede per canovacci o scenari di azione aperti a ciò che succede,
- la progettazione che si concentra sulla predisposizione di esperienze significative, siano queste specifiche consegne di lavoro o complessi ambienti laboratoriali.

Su questi modelli torneremo nella conclusione.

1. Spazi e strategie di pensiero progettuale

L'analisi dei racconti di insegnanti-formatori ci rivela che la progettazione non si riferisce solo a quel momento in cui ci si mette a tavolino e si pensa a cosa fare durante la lezione del giorno dopo. Tanto meno si limita alla compilazione di una scheda progettuale. Anzi talvolta, la stesura del documento di progettazione, che viene magari richiesto in formato standardizzato dalle procedure di qualità dell'ente (e che spesso viene realizzato in una logica di puro adempimento), e la progettazione vera e propria dell'attività didattica seguono logiche che hanno poco in comune. Qui di seguito cerchiamo di dar voce alle varie strategie di pensiero – e ai relativi dispositivi – che accompagnano la concreta azione progettuale dei formatori che hanno partecipato al percorso.

1.1. *Il quaderno degli appunti come strumento per progettare*

Una pratica diffusa, a supporto della progettazione didattica, risulta essere la scrittura. AD, docente di informatica, ma anche di matematica, afferma ad esempio che annotarsi degli appunti sull'andamento del lavoro in aula lo aiuta a pensare progettualmente. Non si tratta di un vero e proprio diario riflessivo ma di uno spazio in cui, al termine di ogni lezione, è possibile riportare brevi osservazioni, idee e spunti progettuali:

... in aula tengo un quaderno (uno spazio per appunti più "informali" rispetto a quelli contenuti nel registro di classe) in cui mi segno alcune osservazioni sulla lezione e, a volte, anche dei propositi per la lezione successiva. Giovedì, al termine dell'ora di matematica in quinta⁷, in cui ho presentato la formula risolutiva della generica equazione di 2° grado, ho appuntato: "comprensione di base ok, domani molti esercizi, metodo accettato: i deboli con me, per la spiegazione della radice ecc.; gli altri, a coppie, in autonomia. Occhio a Simone⁸ che è un po' perso" (StProg/29)⁹.

È opportuno sottolineare anche la particolarità dello stile di scrittura adottato da AD: si tratta di note prese durante la lezione stessa, comunque di abbozzi, di scritture brevi, compatibili con i tempi ristretti del docente.

⁷ Il racconto del nostro formatore si riferisce ad un corso particolare, che dopo la qualifica triennale, prevede la prosecuzione del percorso per un altro biennio, fino all'esame di Stato. In questo corso, il nostro formatore insegna matematica.

⁸ Ovviamente, i nomi degli allievi sono stati modificati.

⁹ Il codice posto tra parentesi alla fine di ogni citazione si riferisce al racconto in cui l'estratto è contenuto. Il racconto di ciascun formatore è stato infatti inserito, con un numero progressivo, all'interno di una matrice che raccoglie tutte le "Storie di progettazione" (StProg).

Anche altri formatori raccontano che, prima di scegliere l'argomento di una lezione o di una unità di lavoro, trovano utile considerare vari elementi, tra cui appunto le annotazioni prese durante o al termine delle lezioni precedenti. Ecco due brani tratti il primo dal racconto di un insegnante di informatica e il secondo dal racconto di un insegnante di elettrotecnica:

...prima di scegliere l'argomento della prossima lezione, guardo il programma previsto per quest'anno e provo a delineare la distribuzione dei vari argomenti nel tempo. Prendo dalla mia borsa le annotazioni che ho scritto durante le ultime lezioni, cerco di focalizzare il profilo degli allievi, torno a guardare il programma didattico e penso alla durata della lezione [...] (StProg/5);
...la progettazione di una lezione avviene quasi sempre il giorno prima (solitamente la sera): apro il registro personale e leggo l'argomento affrontato nella lezione precedente; nello stesso tempo, apro l'agenda, dove scrivo, oltre ai miei impegni, anche i punti critici delle lezioni [...] e pianifico la lezione successiva [...] (StProg/31).

MG, raccontandoci gli ultimi minuti di una lezione di laboratorio con una classe del corso per elettromeccanici, ci dà conto di un'altra modalità di raccogliere, al termine di un'attività didattica, spunti e indicazioni utili per progettare l'evoluzione. Si tratta della riflessione che MG, dopo il laboratorio, conduce direttamente in aula, con gli allievi, negli ultimi dieci minuti di attività, e che si traduce nella scrittura di appunti e note:

...è finita la lezione, sono le 17.20, i ragazzi hanno già riordinato i loro posti di lavoro, riposto gli attrezzi e sistemate le matasse dei cavi, che immancabilmente sono ridotte a grovigli inestricabili. Tra una risata e una spinta scherzosa, vengono a sedersi nell'aula del laboratorio, dove li aspetto, seduto alla cattedra, col registro aperto e la penna in mano. Il copione, più o meno, è sempre lo stesso: a parte qualche sporadico episodio di "pazzia" da fine lezione, che ogni tanto si concedono i più esuberanti, con qualche schiamazzo di troppo che mi costringe ad alzarli e a richiamarli alla normalità, c'è la solita domanda: "Profe, quanto manca?". Me lo chiederanno decine di volte. "Sedetevi - dico io -, ancora 10 minuti!". I ragazzi hanno una gran voglia di "sgommare" fuori dalla scuola - [...] alcuni sono già con la giacca addosso - ma altrettanto grande è il desiderio di farsi la consueta chiacchierata finale, dove "si tirano le somme". Una battuta e qualche risata, per aprire la riflessione sul lavoro fatto e i problemi che hanno incontrato nello svolgerlo, hanno sempre un effetto positivo sul gruppo e ben dispongono i ragazzi ad una discussione accesa e creativa, che mi fornisce gli spunti necessari alla progettazione della lezione successiva [...]. Qualcuno sbircia se ho messo voti, ma li tranquillizzo, dicendo che l'hanno scampata. In realtà, annoto quello che dicono. Alle 17.35, al suono della campana, mi salutano e scattano come molle verso la porta, per "evadere" dalla scuola che, dopo nove ore, è diventata opprimente come una prigionia. Inevitabili [...] gli ingorghi giù per le scale ed inevitabili le risate che mi faccio salutandoli. Tornato a casa, rielaboro mentalmente la mia giornata lavorativa e analizzo gli appunti. Il giorno dopo, fissati gli obiettivi, preparo il materiale didattico - schemi elettrici e dispense - e mentalmente predispongo quelle variazioni che posso inserire a seconda della capacità dell'alunno e prendo qualche appunto (StProg/22).

Qui, la "chiacchierata finale" permette di far partecipare gli allievi stessi alla ricostruzione riflessiva di ciò che è avvenuto in laboratorio e diventa la base preziosa su cui innestare la progettazione delle attività successive. La rielaborazione riflessiva dell'insegnante avviene infatti proprio grazie alle indicazioni che forniscono gli allievi stessi e che l'insegnante annota accuratamente sul suo quaderno.

1.2. *Il tragitto verso casa come spazio generativo di pensiero progettuale*

Come dicevamo, non c'è – o non c'è solo – un momento specifico deputato alla progettazione. Spesso, in ordine alla progettazione, assumono rilevanza anche quei momenti in cui spontaneamente il pensiero torna sull'attività svolta in aula o su quella che si potrebbe svolgere. Talvolta è il tragitto verso casa lo spazio ideale per ripercorrere mentalmente quanto è successo in classe e per ipotizzare possibilità future. È qui che si generano pensieri utili a progettare o riprogettare il percorso. E, se non si guida, anche durante il viaggio è possibile e utile annotare alcuni di questi pensieri, magari in forma abbozzata e sintetica, come efficacemente, ancora una volta, AD ci racconta essere solito fare:

...tornando a casa, rimugino sulla lezione: ho sempre in testa Paolo, accasciato sul banco in atteggiamento di resa (ma è positivo: ci ha provato e ha faticato, poi si è arreso; quando invece non ci prova neanche, non si accascia, ma polemizza per tutta la lezione!). Prima considerazione: quali sono le difficoltà che lo hanno "steso"? Su cosa dovrò sostenerlo domani? Seconda considerazione: ho troppo in testa Paolo! Non avrò mica trascurato gli altri? Ripercorro mentalmente la lezione, ripasso le facce di tutti e ricostruisco le reazioni. Per fortuna ho "registrato" un bel po' di materiale. Cose notabili: Federico e Matteo hanno seguito la lezione e fatto un bel percorso di comprensione, partecipando attivamente, con interventi. Bravi! Domani: valorizzare! Francesca e Monica continuano a dimostrarmi che scalpitano: potrebbero andare più veloci e non ho ancora dato loro soddisfazione. Michele è sempre un po' marpione: lavora zitto zitto, ma poi viene a chiedermi le cose e dimostra di seguire bene e volentieri. Daniel... Ho trascurato Daniel! Voleva uscire alla lavagna, l'ho fatto uscire a darmi una mano, ma, dopo un paio di pasticci, l'ho escluso un po', dicendogli: "Resta qui; comunque è un buon punto di osservazione". Forse niente di grave ma... mi sta chiedendo qualcosa e io non mi sono fermato per capire bene cosa! Ascoltarlo di più i prossimi giorni. Vincenzo e Giacomo hanno seguito poco, piuttosto distratti; domani: lavoro differenziato anche per loro. Omar non si è rivelato molto, perlomeno non ho scorto particolari segnali. Domani sceglierà lui in quale gruppo stare (StProg/29).

L'aver annotato episodi e impressioni durante l'ora aiuta AD a ripercorrere mentalmente il percorso realizzato e a ripensare ai singoli allievi, a "ripassare" le loro facce e le loro reazioni. Ne nasce un piano di differenziazione didattica che esprime attenzione al gruppo e ai singoli.

Anche per LB il tragitto casa-scuola si rivela uno spazio fecondo per far lavorare il pensiero:

...il tragitto casa/scuola, e viceversa, è particolarmente adatto a questa attività di pensiero libero: ho lo stimolo della lezione appena svolta o da svolgere e posso così indirizzare il pensiero verso le attività didattiche future... (StProg/25).

Il pensiero di LB è un pensiero "libero", quasi un ascolto dell'eco della giornata che consente di prestare attenzione a quello che è successo in aula e di accoglierlo, di ospitarlo dentro di sé perché diventi fecondo.

1.3. *Domande che aiutano a pensare*

Molti docenti sottolineano l'importanza, ai fini della progettazione dell'azione didattica, di porsi espliciti interrogativi, che aiutino a considerarne al-

cuni elementi chiave, in particolare: l'argomento che si intende affrontare, le caratteristiche del gruppo classe con cui si lavora (numero, presenza di soggetti con particolari difficoltà, livelli di conoscenza...), le risorse e i tempi a disposizione:

...prima di progettare una lezione [...], prendo in considerazione alcuni elementi importanti: il tempo a disposizione [...], il livello di conoscenza generale della classe, il programma... (StProg/1); ...(considero) l'argomento che voglio affrontare, il gruppo classe (quanti ragazzi hanno difficoltà certificate), il tempo a disposizione... (StProg/2).

Nella riflessione dei formatori, l'attenzione a soggetti in apprendimento particolarmente "sfidanti", di cui la formazione professionale è spesso ricca, assume una netta centralità. Da qui la ricerca di metodi che possano suscitare interesse e coinvolgimento e una serie molto articolata di domande che sembrano poter funzionare come una sorta di check-list per progettare:

...le domande che mi pongo per progettare [...] sono: come stimolare l'interesse dei miei allievi? Come far comprendere loro che l'argomento è importante per la professione e motivarli all'apprendimento? Come collegarmi alle conoscenze già in loro possesso e creare un legame con le nuove nozioni? Quale metodo usare per rendere il tutto piacevole e facilitare quindi l'apprendimento? Come presentare la lezione per riuscire a coinvolgere tutti? (StProg/2);

...quando progetto, le prime considerazioni che faccio sono [...]: che tipo di alunni ho davanti? Che conoscenze pregresse hanno in materia? Quanto tempo ho a disposizione? Come farli interagire e quindi rendere dinamica la lezione? Come stimolare il gruppo classe? Che tipo di supporti posso utilizzare per una migliore comprensione dell'argomento? (StProg/10); ...il mio principale pensiero è come fare perché i ragazzi riescano a reggere fino alle sette di sera [...] (StProg/13).

...quando devo progettare [...] non penso solo a ciò che è previsto nel piano di lavoro, bensì al modo: con quali metodi/strumenti, con questi alunni, posso far apprendere quelle conoscenze e abilità che permetteranno loro di affrontare la realtà lavorativa? [...] (StProg/6);

...chi sono gli allievi che compongono la terza sala-bar di quest'anno? Come posso avere delle informazioni riguardo a loro? Che cosa hanno fatto l'anno scorso? Quali competenze hanno già acquisito? Cosa devono imparare per essere efficaci sul lavoro? Quali sono gli argomenti da trattare? Come posso fare per stimolare interesse in loro? Quali [...] piatti prepareranno in cucina? A cosa devo dare veramente importanza? Quanto tempo ho a disposizione? Quali attrezzature ho a disposizione? Quali risorse? Quali strumenti? Quali metodi posso utilizzare? A quali rischi vado incontro? Come posso evitarli o superarli? Come potrò sapere se sono stato efficace o no? (StProg/12);

...quali argomenti e/o compiti vanno individuati ed affrontati [...]? Come vanno sviluppati? Come far sì che la lezione risulti accattivante, dall'inizio alla fine? Quali strategie usare? Come e quando creare interesse? Come predisporre il *setting* d'aula? Come gestire la tempistica degli interventi e delle azioni? Come e quando inserire dei momenti di scarico, di riflessione libera e/o guidata? Come predisporre [...] azioni di recupero [...]? Come prendere nota delle riflessioni sullo svolgimento della lezione [...]? Come e dove intervenire per apportare eventuali miglioramenti [...]? (StProg/16).

Anche PP, nel progettare un'azione di orientamento, denominata "Centro aperto", rivolta ad alunni dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, ospiti del Centro di formazione, si pone una serie di domande classiche per impostare l'azione didattica: perché, a chi, che cosa, quando, come:

...il perché è lo scopo di questo progetto [...]: cercare di facilitare l'orientamento per il futuro scolastico e professionale di questi ragazzi [...]. Perché hanno scelto di fare lo *stage* in questa scuola? [...]. I miei interrogativi si riferiscono innanzitutto al senso, al perché lo faccio. Dopo un'accurata analisi ambientale, [...] entro nel dettaglio e mi chiedo [...]: a quali ragazzi è rivolta questa lezione? Quali informazioni posso avere a riguardo? Qual è il loro grado di interesse? Quali le motivazioni che li portano a frequentare questo *stage*? Quindi rifletto sull'utenza che mi troverò davanti. Poi mi chiedo: cosa voglio fare? Cosa farò per essere il più esauriente possibile? Valuto attentamente le cose da mettere in risalto, cosa fare nel momento in cui può calare l'attenzione o nel momento in cui la lezione rischia di disperdersi, con quale strumento posso valutare loro e, nello stesso tempo, il mio operato [...], quali saranno i tempi a disposizione [...]. Per finire, [...] rifletto su come posso fare a rendere questi moduli più appetibili, inserendo filmati, immagini, giochi di interazione e di gruppo; proseguo su come catalizzare l'attenzione, nel momento in cui scemasse. Come strutturare i vari moduli? Come mettere in risalto gli obiettivi? Come predisporre il *setting* d'aula? Come agire nel momento in cui emergesse qualche problema? Come fare a capire se la mia lezione è stata efficace e chiara? Quali strumenti utilizzare per attivare un *feedback*? [...]. Infine, come valutare il grado di apprendimento e con quali strumenti? (StProg/20).

PP si interroga sulle caratteristiche dei soggetti con cui si trova ad avere a che fare, sulle situazioni che essi vivono, sui contenuti da insegnare, sull'articolazione dei tempi e sui metodi secondo cui organizzare l'apprendimento. Ma, nella riflessione di PP, la prima domanda è quella relativa al senso. È come dire che, se un docente non riesce a dare una risposta al perché insegnare un determinato contenuto (o se un docente si limita ad insegnare qualcosa semplicemente "... perché è nel programma"), tutti gli altri sforzi rischiano di essere vani.

1.4. La centralità della riflessione sul senso

Tra tutte le domande, quella sul perché sembra dunque essere quella più rilevante per diversi formatori. E qualcuno suggerisce che esista un rapporto stretto tra il senso che un docente riesce a dare a ciò che insegna e la possibilità che gli allievi attribuiscono senso a ciò che imparano. Ad esempio, al termine del racconto di un'esperienza di co-progettazione con un collega, JDM afferma:

...non so e non sappiamo, al momento attuale, se gli argomenti individuati, le strategie e i metodi che attueremo ci consentiranno di ottenere lo scopo prefissato [...], ma credo che l'aver riflettuto insieme sul perché, sul senso, sul significato della codocenza ci abbia dato la possibilità di individuare e focalizzare la nostra comune attenzione su aspetti particolari della formazione. Sono convinto che questo porterà buoni frutti (StProg/16).

La domanda sul senso impegna i docenti ad interrogarsi in prima persona sul significato che danno al loro lavoro e a ciò che insegnano. Da questo dipende la possibilità di far diventare autenticamente "formativo" ciò che insegnano. Ma è importante anche chiedersi che senso un determinato oggetto di apprendimento possa assumere per gli allievi. LB, ad esempio, che insegna informatica nel corso per "Addetti all'informatica di ufficio", intende trasformare la valutazione stessa, che normalmente è una fase del processo formativo, in oggetto di apprendimento e si interroga sul senso che questa assume per lui, come formatore, e sul senso può avere per i suoi ragazzi:

...la mia principale preoccupazione [...] consisteva nel trovare un senso comprensibile agli studenti per quello che dovevo insegnare e possibilmente nel trovare anche delle attività che potessero rompere la loro naturale apatia e ritrosia a “fare” attività non puramente operative; [...] ho deciso che avrei cercato di dare il seguente senso alla lezione: la valutazione è un compito difficile e spesso gli studenti lamentano valutazioni non trasparenti da parte dei docenti. Insieme, cerchiamo un modo affinché la valutazione sia il più possibile condivisa da tutti, anche dallo studente che la “subisce”. Inoltre ho individuato alcune attività per impegnare attivamente e creativamente gli studenti: lavorare in gruppi; utilizzare la tecnica del brain-writing per aiutare a liberare le loro “energie creative”; condividere il loro lavoro in una discussione fatta assieme, lontano dai banchi (StProg/25).

Porsi la questione del senso orienta anche a comunicare ai propri allievi le ragioni delle proprie scelte e a guidare verso un apprendimento che sia per la vita e non semplicemente perché “si è a scuola...” e “...a scuola si deve imparare!”; è ciò che LP ci racconta di fare:

...inizialmente, rispiego loro il perché facciamo queste cose [...] e, come tutte le volte, introduco la lezione con un discorso sulla “non scuola”, ovvero sul fatto che, arrivati a questo punto, non stanno più studiando per me, ma devono cominciare a studiare per loro stessi, per la vita (StProg/11).

Anche LB si interroga su quali strategie consentano di rendere la lezione significativa per i ragazzi e intravede una possibile risposta nel tentativo di mettere gli allievi nelle condizioni di fare esperienza di successo affrontando problemi pratici:

...il prossimo lunedì, avrò lezione con due seconde del corso per “Addetti all’Informatica d’Ufficio”, con le quali sto affrontando lo studio delle tecniche avanzate di elaborazione testi con Microsoft Word. Conoscendo la miglior disposizione dei ragazzi verso il lavoro pratico, ho strutturato le lezioni svolte finora come esercitazione pratica; consegno loro un documento da replicare e faccio in modo che le nuove tecniche vengano scoperte direttamente dagli allievi, in modo empirico; al termine della lezione, chiedo ad uno di loro [...] di esporre il procedimento davanti a tutti e io intervengo eventualmente per completare o precisare il suo discorso. Trovo questa strategia estremamente efficace, perché consente ai ragazzi di costruire l’attitudine all’autonomia professionale e mi permette di intervenire in funzione di sostegno, nei momenti in cui si sentono disorientati o quando non riescono a trovare da soli la tecnica giusta. Riuscire a risolvere da soli le questioni tecniche è appagante ed irrobustisce l’autostima. Questo approccio richiede però una certa accuratezza in sede di progettazione, perché il lavoro pratico deve presentare una difficoltà risolvibile, non deve essere scoraggiante; il mio lavoro, in questa fase, è quindi delicato, deve tenere in considerazione il profilo di tutti gli allievi e la loro attuale capacità (StProg/5).

Riuscire ad attribuire senso a ciò che si fa, sia questo l’insegnare che l’imparare, rappresenta una esigenza fondamentale per la qualità della progettazione didattica.

1.5. *Lasciare che il pensiero lavori*

Il pensiero progettuale risulta dunque sfaccettato e complesso. Sembra che, per i docenti che partecipano a questa ricerca, sia molto importante soffermarsi su domande rilevanti e lasciare che il pensiero lavori, senza la preoccupazione

pazione di trovare immediatamente lo spunto operativo praticabile. LB, che come abbiamo visto intende proporre ai suoi allievi un'attività sulla valutazione, descrive bene questo "lasciare che il pensiero lavori":

...durante i giorni precedenti, avevo elaborato l'intenzione di svolgere delle lezioni sulla valutazione, così ho indirizzato i miei pensieri verso questo argomento. Ho cercato di prefigurare la reazione degli studenti a questa attività, le loro naturali obiezioni e ho cercato di pensare a come contrastare la loro riluttanza ad impegnarsi su un lavoro mediamente complesso. Giunto a casa, ho buttato velocemente su carta alcuni appunti (semplici parole chiave) e ho smesso di pensare alla progettazione (StProg/25).

Ancora una volta, la scrittura risulta utile per guadagnare quella distanza che aiuti a pensare l'attività. Ma è importante anche darsi delle pause, smettere di agire direttamente sul lavoro progettuale e lasciar sedimentare i pensieri.

Anche GB afferma che, lasciando che il pensiero lavori per giorni, c'è la probabilità che si profili all'orizzonte un'idea praticabile:

...domani è lunedì. Oddio, devo fare una lezione sull'elettronica applicata all'autoveicolo a quell'orda di barbari della terza. È da quattro giorni che ragiono su come procedere per far loro digerire questo argomento davvero ostico (StProg/3).

E, dopo questa osservazione, comincia ad elencare le varie possibilità, all'interno delle quali ha potuto scegliere l'attività da proporre.

2. I percorsi operativi del pensiero progettuale

Ad un certo punto, il pensiero che "frulla" in testa si traduce in scelte didattiche operative. Ci sono vari livelli del progettare: c'è un livello macro (quello relativo all'intero percorso), un livello medio (quello relativo ad una singola Unità di apprendimento) e un livello micro (la progettazione della singola unità oraria o della singola lezione); esiste una progettazione che precede l'attività e una progettazione continua, un pensiero che accompagna l'attività stessa. A tutti i livelli, quello che viene articolato risulta essere un pensiero circolare, che comporta l'esigenza di esercitare contemporaneamente un'attenzione specifica su vari elementi, anche se con diverse accentuazioni. Talvolta, infatti, si parte in forma lineare dagli obiettivi e si costruisce un percorso didattico conseguente; altre volte, si parte dall'ideazione del compito e si ricostruiscono gli obiettivi in un momento successivo; altre volte ancora, si parte dalla situazione degli allievi e si definisce la strategia più opportuna da seguire. Tra i livelli stessi del progettare si dà circolarità: la progettazione macro orienta la progettazione delle singole Unità o delle singole lezioni, ma si può anche dire che i livelli micro restroagiscono sul livello macro e lo cambiano.

Anche dal punto di vista della formalizzazione della progettazione, le strategie sono differenti: ci si muove tra il ricorso ad una forma di razionalità che potremmo definire "forte" (che porta ad un'alta definizione dell'architettura progettuale) e il ricorso ad una forma di razionalità "debole" (che preferisce

invece un basso livello di definizione). Sono all'opera stili diversi di pensiero, ma, in ogni caso, l'azione didattica, in quanto azione situata (Lave, Wenger, 2006), si sottrae ad una logica progettuale rigida o a logiche di standardizzazione.

Vediamo allora qui di seguito alcune delle strategie progettuali operative che emergono dai racconti dei formatori, sottolineando che la varietà di strategie e di strumenti progettuali (formulari, schemi, tabelle...) che vengono utilizzati manifestano anche la relatività degli stessi. Ciò che conta non è lo strumento che si utilizza – forse non è neanche il fatto che le cose vengano scritte, formalizzate – ma il pensiero che anima il progetto.

2.1. *Progettare disegnando dettagliatamente i percorsi*

Alcuni docenti preferiscono disegnare in modo preciso e definito il percorso che intendono seguire. In questi casi, gli obiettivi vengono generalmente articolati per livelli (obiettivo primario, secondario o generale, specifico...), vengono definiti i prerequisiti necessari per lo svolgimento dell'attività e l'attività stessa viene descritta dettagliatamente, in tutte le sue fasi. Vediamo, ad esempio, il racconto di PM, che riporta la sua progettazione per una lezione di "assistenza riabilitativa", della durata di 6 ore¹⁰:

Obiettivo primario: *Competenza handling*: sostenere le persone con problemi motori agli arti inferiori nella mobilitazione da una sedia all'altra. Obiettivi secondari: *Competenza concetto*: [...] acquisizione del concetto di "sforzo" e delle sue qualità. Quando il movimento richiede grande sforzo, le persone deboli o malate, perdono la motivazione motoria; è dunque importante che gli allievi imparino a servirsi efficacemente delle qualità dello sforzo: tirare e spingere. *Competenza proprio movimento*: osservazione, analisi del proprio sforzo e uso delle qualità dello sforzo ("tirare e spingere") in varie attività della vita quotidiana. Materiale didattico [...]: aula grande, 12 sedie, 12 tappetini, 2 letti, lavagna con carta, foglio di riflessione preparato dall'insegnante. Strutturazione della lezione: attività 1 (A1): gli allievi dovranno [...] sostenere un loro compagno, che imita una persona colpita da paralisi agli arti inferiori, e mobilitarlo da una sedia ad un'altra. Lo devono fare tutti e nella maniera in cui riescono o come abitualmente lo fanno sul posto di lavoro o hanno imparato in corsi precedenti (quasi tutti gli allievi hanno infatti esperienza lavorativa). Al termine di questa attività, gli allievi documenteranno per iscritto come l'avranno svolta. Breve introduzione al concetto di sforzo: tono muscolare, iper-tono, ipo-tono, spingere-tirare. Esperienza individuale (EI): ogni allievo dovrà eseguire per conto suo dei movimenti guidati dall'insegnante, al fine di percepire l'efficacia del proprio sforzo in varie attività; in particolare, dovrà percepire le due qualità dello sforzo, quali lo spingere e il tirare, e analizzarle, per capire come devono essere utilizzate produttivamente nelle attività della vita quotidiana. Esperienza in coppia (EC): gli allievi, in coppia, si eserciteranno con i propri compagni in varie attività (scendere da una sedia, girarsi su un fianco, ecc.), usando in maniera efficace e finalizzata lo sforzo, in particolare le qualità dello spingere e del tirare. Esperienza integrativa (EIN): gli allievi, su indicazione dell'insegnante, faranno delle esperienze con il proprio corpo in attività che non hanno a che fare con l'assistenza ma possono aiutare a rafforzare in loro la comprensione del concetto di sforzo e della rete di tensione che esso produce. Prendere nota: gli allievi, divisi in gruppi di 3, discutono su quali siano state le cose importanti della lezione fin qui svolta e prendono nota. Esperienza pratica (EP) e Attività 2 (A2): adesso gli allievi dovranno

¹⁰ Gli esempi che si potrebbero riportare sono diversi.

svolgere nuovamente l'attività proposta all'inizio della lezione (A1) [...]. L'intenzione è di non dare soluzioni agli allievi ma che essi stessi, in base all'esperienza didattica fin qui svolta, trovino delle soluzioni o meglio più soluzioni [...]. Verifica del processo di apprendimento: agli allievi verrà lasciato il tempo per descrivere come hanno svolto questa attività. In seguito, verrà loro richiesto di verificare cosa è cambiato tra A1 e A2 e di descriverlo. Messa in comune: ogni allievo ha l'occasione di mettere in comune quale è stato il suo apprendimento, "cosa ha imparato", cosa si è modificato nel suo modo di pensare e agire [...]. Se lo ritiene opportuno, l'insegnante può anche, alla fine, tirare le somme, ma questo dipende da quale sarà il processo di apprendimento della classe. Consegne per la prossima lezione: dipendono molto dall'andamento della lezione... (StProg/9).

La progettazione di PM è molto dettagliata, definisce gli obiettivi in termini di competenza, struttura diverse tipologie di attività, prevede una successione logica delle attività, ma tiene conto di una certa variabilità e prefigura anche possibili integrazioni ed elementi che dovranno essere decisi nel corso dell'azione. Dal punto di vista grafico, questo e gli altri racconti che riguardano la progettazione dettagliata del percorso potrebbero facilmente essere resi mediante l'ausilio di schemi e tabelle. LB adotta una strategia progettuale che si muove a metà strada tra un modello ad alta densità di definizione e uno più flessibile:

...mi sono messo al computer per definire in maniera precisa l'unità didattica. Partendo dagli appunti e dai ricordi, ho cominciato a scrivere in forma tabellare la scansione didattica dell'unità (tre lezioni). Questo mi aiuta a prefigurare la lezione in maniera precisa. La tabella mi permette di associare ad ogni punto della lezione una breve descrizione che mi servirà da promemoria prima e durante la lezione stessa. Inoltre, durante ogni lezione, su questa tabella, prendo appunti che mi permetteranno di tarare meglio la lezione successiva. Dopo aver definito cosa fare, ho eseguito alcune ricerche sulle *rubric* per trovare del materiale da proporre agli studenti e mi sono ripetuto mentalmente le parti teoriche della lezione. Infine, ho cominciato a definire le attività che avrei fatto svolgere agli studenti durante la lezione. Anche in questo caso mi sono servito di una struttura tabellare, nella quale ho indicato i seguenti elementi: titolo dell'attività; breve descrizione; modalità di svolgimento (singolarmente, in gruppi, tutti assieme); durata (la definizione dei tempi è l'attività di prefigurazione più difficile...) (StProg/25).

LB trova infatti utile ricorrere allo strumento "tabella" per disegnare le varie fasi in cui intende articolare l'attività, inserisce nella tabella una descrizione dettagliata delle attività che prevede di realizzare, ma costruisce una tabella che possa servire anche da strumento di raccolta di osservazioni in aula che consentano di rendere flessibile la progettazione e di tarare il percorso in corso d'opera.

2.2. *Progettare prefigurando canovacci e scalette di azioni*

2.2.1. *Elaborare un canovaccio*

Per molti formatori, una volta analizzati i vari elementi che intervengono nell'azione didattica e aver predisposto i materiali, risulta importante abbozzare l'andamento della lezione costruendosi una sorta di "canovaccio"¹¹, una

¹¹ La metafora del canovaccio si lega bene a quello che potremmo definire un approccio "drammaturgico" all'azione didattica.

scaletta di azioni, una trama di mosse, pur nella consapevolezza che una scaletta di questo genere attende di essere interpretata, messa alla prova dell'aula, e che, nel concreto dell'azione didattica, le cose potranno cambiare sensibilmente:

...mi creo una scaletta temporale per scandire le attività in classe, tipo: 1) saluto alla classe; 2) introduzione alla lezione, 3) breve lezione frontale, con esempio alla lavagna, 4) distribuzione dell'esercizio da eseguire in tempi limitati, 5) stampa e correzione dell'esercizio al videoproiettore (correzione collettiva) (StProg/1).

La scaletta può avere, come qui, una forma molto sintetica ed essere anche abbozzata solo quel tanto che serve per ricostruire mentalmente lo scenario di azione. Anche AD, che ci ha già raccontato gli spazi e le modalità di sviluppo del suo pensiero, ci racconta della fase in cui si dedica alla costruzione di una scaletta di azioni:

...sera, messo a letto la bimba. I principi della lezione sono già abbozzati nella mia mente. Come abitudine, prendo il quaderno e butto giù la mia scaletta [...], in cui mi segno sempre: obiettivi, contenuti (normalmente stesi secondo la scansione temporale delle attività), metodologie (lavoro a gruppi, lezione frontale, ecc.), note particolari. Il materiale? Ho già consegnato oggi il foglio con le esercitazioni, per consentire a chi volesse di cimentarsi con esse già subito, dopo la lezione teorica [...]. Scaletta alla mano, la chiave della lezione sarà riuscire a far lavorare le coppie in autonomia, mentre svolgo il lavoro di recupero con i più bisognosi. Mi immagino già le difficoltà di questi ultimi (ho ricevuto segnali a riguardo nelle lezioni precedenti) e mi immagino come fronteggiarle (StProg/29).

Anche qui la scaletta o canovaccio serve per prefigurare l'azione e la successione dei passaggi che si realizzeranno in aula e risponde ad una logica progettuale essenziale, che non pretende di definire ogni passaggio e lascia spazio a ciò che potrà avvenire in aula.

ML, insegnante di "tecnologia grafica", all'inizio di un nuovo anno formativo, racconta la seconda lezione che ha intenzione di svolgere e, dopo aver esplorato la situazione in cui si troverà ad operare (ciò che è avvenuto in precedenza, il numero e la tipologia di ragazzi) e aver definito gli obiettivi che intende raggiungere¹², esplicita lo scenario che vorrebbe riprodurre, per aiutare i suoi allievi ad imparare a conoscere e a classificare i vari prodotti di stampa ("entipologia"), e descrive la sequenza di azioni che prevede: contatto diretto con diversi materiali, conversazione sulle conoscenze pregresse, introduzione all'argomento, breve spiegazione con supporti visivi, esercizio di classificazione, sommario della lezione, consegna di lavoro e anticipazione della lezione successiva:

¹² ...la classe è composta da 19 ragazzi, di cui uno certificato. D'accordo con l'assistente, abbiamo concordato l'importanza di utilizzare la scrittura alla lavagna e la proiezione di slide, per facilitare il ragazzo che ha difficoltà uditive. Mi chiedo quali obiettivi voglio raggiungere in questa lezione, con la consapevolezza che il mio scopo principale è creare delle attività che siano correlate sia con la vita quotidiana sia con prodotti attinenti alla professione che stanno imparando. Al termine della lezione, la classe deve comprendere che tutti i prodotti stampati fanno parte di un grande gruppo e che, per caratteristiche tecniche, estrinseche ed intrinseche, sono suddivisi in tre principali categorie (StProg/2).

...mi procuro diversi tipi di materiale – volumi, riviste, astucci, confezioni, volantini, manifesti, locandine, opuscoli, depliant, etichette, bigliettini da visita, buste, calendari, cartoline, scatole, sacchetti, penne, ecc. –, mi preparo uno schema mentale di quello che farò durante il tempo che avrò a disposizione e preparo dei materiali didattici e multimediali contenenti le informazioni che devo passare [...]. Distribuirò i materiali a tutti gli alunni, creando in loro una sorta di curiosità. Gli stampati dovranno passare da un allievo all'altro; ciascuno toccherà con mano i singoli prodotti e, ad un certo punto, dirò loro che ognuno dovrà trattenerne uno. Intervisterò i ragazzi, chiedendo loro se hanno mai visto gli stampati in esame e se ne conoscono lo specifico nome [...]. Introduurrò l'argomento della classificazione degli stampati e quello che andremo a fare durante l'ora di lezione. Scriverò sulla lavagna i nomi dei tre grandi gruppi della classificazione degli stampati (editoriali, paraeditoriali, extraeditoriali) e spiegherò brevemente le caratteristiche di ciascuno, invitando i ragazzi a prendere appunti. Alla fine della spiegazione, chiederò loro di portare sulla cattedra lo stampato che hanno trattenuto e di collocarlo in uno dei tre gruppi. Si creeranno tre mucchietti, uno per gli stampati editoriali, uno per quelli paraeditoriali e uno per gli extraeditoriali. Sarà un feedback per verificare se hanno compreso l'argomento affrontato durante l'ora di lezione. Alla fine dell'ora, dopo aver riassunto l'argomento, chiederò agli alunni, una volta ritornati a casa, di individuare nell'ambito domestico alcuni stampati che rientrino nei gruppi presi in esame. Per fare questa attività, suddividerò la classe in tre gruppi (sono tre file di banchi, la prima fila: stampati editoriali, la seconda fila: paraeditoriali, la terza: extraeditoriali) e alla lezione successiva verrà esaminato quello che ciascun ragazzo avrà trovato e insieme verrà realizzato un pannello riassuntivo che verrà esposto su una parete dell'aula (StProg/3).

FM, che insegna materie professionali in un corso per operatori grafici ad indirizzo stampa offset, descrive la scansione secondo la quale intende articolare un'unità didattica sull'utilizzo del densitometro, uno strumento che serve per determinare la quantità d'inchiostro depositata su un supporto cartaceo:

...nell'introdurre l'argomento, cercherò prima di tutto di stimolare l'interesse degli alunni; in questo caso, utilizzerò diversi stampati o color patch (campioni colore) della stessa tinta ma con opacità diverse, che gli alunni dovranno mettere in ordine, dal più chiaro al più scuro, realizzando una scala colore. I "giochini" non sono semplici, ma sono efficaci per attirare l'attenzione e la curiosità degli alunni e, soprattutto, per far loro capire l'importanza (il senso) di uno strumento ottico come il densitometro, il quale, attraverso il parametro della densità, permette di definire numericamente la quantità di inchiostro che è depositato sul supporto cartaceo e, ciò che è più importante, di mantenere tale densità lungo la tiratura (copie stampate) [...]. Il prossimo passo sarà quello di stabilire insieme agli alunni i passaggi per arrivare a comprendere la costituzione, il funzionamento e il corretto utilizzo dello strumento. Definiti i punti d'interesse (contenuti), inizio ad affrontare l'argomento facendo lavorare gli alunni in gruppi: divido la classe in gruppi, tenendo conto dei livelli e della compatibilità, commissiono gli ambiti di ricerca, fornendo domande guida; inoltre, fornisco gli strumenti di ricerca (libri, internet, immagini ecc.). Durante la ricerca, offro supporto e consulenza, guidando gli alunni verso gli obiettivi prefissati. Tale attività, oltre a rendere protagonisti gli alunni, ha l'indubbio vantaggio di favorire la partecipazione tra pari [...]. Concluse le ricerche, seguirà il momento di condivisione, riflessione e valutazione dei risultati. Ritirerò e analizzerò le ricerche, individuerò una serie di domande (massimo due per gruppo) che riporterò sulla lavagna, inviterò il gruppo di alunni che ha generato la domanda ad intervenire e a fornire ai compagni la risposta che ritengono corretta; [...] io guiderò gli interventi, solleciterò la partecipazione e correggerò eventuali discrepanze. Quest'ultima attività [...] dà modo di chiarire e approfondire gli aspetti più semplici dell'argomento, di conoscere la terminologia, di valutare l'efficacia dell'attività e la comprensione dei primi contenuti (StProg/6).

Nel mentre descrive le azioni che intende mettere in atto, FM ci restituisce anche il perché scegli tali azioni. Il suo racconto restituisce, più che un procedimento, un habitus a disegnare il corso delle azioni previste e a pensare al potenziale formativo di ogni passaggio. Si progetta infatti prefigurando scenari, cercando di raffigurarsi “cosa succederebbe se...”, esplorando le possibili conseguenze delle azioni, immaginando le implicazioni delle mosse iniziali su quelle successive. È un po’ come girare mentalmente il film di ciò che potrebbe succedere. Alcuni formatori ci raccontano di ricorrere proprio ad una strategia di questo genere:

...ripasso la storiella mentalmente, cercando di filmare tutti gli episodi, faccio il primo piano a chi potrebbe trovare difficoltà a comprendere il significato di certi inglesismi a volte inutili; decido e mi impongo: linguaggio semplice, pause; i paroloni non esistono (StProg/3); ...guardo attentamente il documento e provo ad immaginare come si svolgerà la lezione, come se fosse un film; ho bisogno di introdurre un regolamento, un gioco, per rendere il compito più avvincente... (StProg/5); ...è arrivato il giorno, mentre percorro i circa 40 Km di strada che portano da casa mia alla scuola, cerco di immaginarmi come sarà il tutto (StProg/26).

Questo lavoro di immaginazione – che talvolta viene scritto, talvolta viene solamente immaginato e può fare affidamento su copioni ormai collaudati – diventa generativo delle azioni possibili che assumeranno poi forma definita nel corso dell’azione.

2.2.2. Ricorrere ad una sequenza-tipo di azioni

La costruzione di un canovaccio, da “interpretare” poi nel concreto della situazione di insegnamento-apprendimento, lascia intuire talvolta che l’esperienza ha suggerito al docente formatore l’utilità di organizzare la lezione seguendo una scansione didattica tipo, ad esempio: introduzione al tema, proposta di un’esperienza, riflessione sull’esperienza, breve sommario. DB, docente di elettrotecnica, segue una scansione di questo genere:

...la mia progettazione, a grandi linee, consiste nel predisporre: 1) un breve riepilogo dell’argomento affrontato nell’ultima lezione e dei punti nodali esemplificati; 2) la spiegazione del tema successivo (estrapolo i nodi dell’argomento, individuo due o tre metodi esemplificativi consultando tre libri di testo o altro e li faccio miei); 3) la ricerca di materiale di supporto [...] (StProg/31).

ST riporta una progettazione che lascia intuire sia la successione di fasi che egli segue nel progettare il percorso (da quelle pre-attive, analisi della classe e creazione della scaletta, a quelle attive, preparazione della classe e realizzazione dell’attività, a quelle post-attive, controllo e riflessione sull’esperienza), sia una successione ricorrente di azioni secondo cui è solito organizzare la sua attività didattica (la fase che abbiamo chiamato “attiva”): fase di avvio, con azioni di introduzione al tema ed esplorazione delle conoscenze pregresse, breve inquadramento teorico dell’argomento, esperienza diretta, riflessione sull’esperienza e controllo degli apprendimenti, breve sommario conclusivo:

Titolo dell’argomento: “I parametri vitali, la rilevazione della Pressione Arteriosa (PA)”.
Classe e corso: 1B. Tempo a disposizione: 3 ore consecutive da 50’. Fase di analisi della classe e creazione della “scaletta” (precedente alla lezione): la classe è formata da un

gruppo di persone molto eterogeneo: soltanto uno è italiano; gli altri (una decina) provengono dal resto del mondo: [...] due provengono dai paesi dell'est, uno è francese di origine senegalese, due sono nordafricani e un gruppetto è composto da sudamericani. Il livello medio di comprensione della lingua non è alto. Il livello medio di manualità è invece buono [...]. Fase di preparazione della classe, della ricerca delle conoscenze e consegna del materiale (30 min. circa): si inizia ricercando la definizione di "parametro" e si spiegano (richiamando gli elementi di fisiologia trasmessi nell'insegnamento di medicina) il concetto ed il risvolto pratico della rilevazione della PA, gli ambiti di applicazione e le procedure legate alla corretta pratica lavorativa. L'attività è svolta attraverso una sessione di 5-10' di brainstorming. Viene rianalizzato, insieme alla classe, il gruppo di parole chiave scritte alla lavagna. Vengono consegnati gli sfigmomanometri a piccoli gruppi. Le persone sono libere di giocare e di acquisire la manualità "grezza" [...]. Fase della trasmissione di conoscenze e di miglioramento della manualità fine (1h): viene ristabilito l'ordine e io eseguo una rilevazione della PA su uno degli studenti. Spiego il procedimento, passaggio per passaggio. Gli studenti eseguono poi una rilevazione vicendevole [...]. Giro per l'aula, dando loro piccoli consigli e aiutandoli a migliorare nelle criticità che impediscono la corretta procedura di rilevazione. Dopo una o due procedure a testa, facciamo un breve briefing di gruppo, per ricercare le criticità e confrontarci con le soluzioni possibili da loro individuate e quelle dettate dalla buona pratica lavorativa. Viene sintetizzata alla lavagna la procedura (gli studenti hanno a disposizione una dispensa e, a margine, scrivono i problemi e le soluzioni possibili). Si ripete la procedura, cercando di migliorare la manualità fine e risolvere i problemi legati ad essa [...]. Gli studenti continuano a misurarsi la pressione vicendevolmente e, se lo desiderano, simulano anche situazioni anomale come, ad esempio, l'affaticamento. In questo caso, una persona fa un paio di giri su è giù per le scale, dopo di che le si rileva la PA. Fase di controllo (1h): gli studenti fanno il punto della situazione; spiegano i loro punti di forza e di debolezza; elencano possibili soluzioni; eseguono la rilevazione su un compagno ed io utilizzo un fonendoscopio a doppia uscita, per sentire insieme a loro i battiti cardiaci e perciò analizzare sia che la procedura sia corretta, sia che gli studenti sentano realmente la PA e dichiarino il valore corretto. Fase finale (15'): ricapitolazione della procedura; spiego quelli che sono stati i punti di forza e di debolezza generalmente riscontrati e, senza assegnare "compiti", li invito ad esercitarsi a casa... (StProg/24).

Nel racconto dettagliato si ritrova una traccia delle esperienze già realizzate e che hanno fatto cogliere come utile e riproponibile la scansione scelta. Talvolta, una scaletta del genere può essere utilizzata anche come *check-list*, per valutare se è tutto a posto in prossimità dell'avvio del lavoro:

...dieci minuti di relax sulla "poltrona" dell'insegnante; sono le otto meno un quarto: caffè. Intanto ripasso il tutto: "questo fatto, questo fatto..." (StProg/3).

Ad ogni modo, questi docenti trovano utile, come nel caso della produzione di un canovaccio, prefigurare le azioni e ipotizzare una successione che tenga conto anche di una sorta di drammaturgia dell'azione didattica: avvio, sviluppo della trama, apice, ritorno sull'esperienza...

2.3. Progettare generando consegne significative di lavoro

Nei racconti di diversi formatori, si nota che la progettazione si realizza in modo decisamente operativo, come predisposizione di materiali e consegne di lavoro da utilizzare in aula. Si tratta infatti di pensare a cosa "far fare", più che a "cosa dire". Ad esempio, FL progetta essenzialmente costruendo gli esercizi da proporre ai suoi allievi:

...prendo uno o più argomenti del programma e creo degli esercizi che tocchino tutti i punti del programma che mi sono prefissato per quella giornata (StProg/1).

Non è un caso che questa accentuazione operativa emerga con chiarezza, trattandosi qui di formatori di area tecnico-professionale, impegnati, come dicono loro, a “far toccare con mano” gli oggetti di apprendimento:

...insegnando una materia prevalentemente pratica, ho la possibilità di far toccare con mano gli oggetti di insegnamento (nel mio caso, gli alimenti)... (StProg/10).

Le consegne significative non sono tanto i classici “esercizi” che, come qualcuno sottolineava, rischiano di essere percepiti come poco autentici, perché assumono una validità solo all’interno delle quattro pareti dell’aula scolastica e non una validità per la vita (cfr. Wiggins, McTighe, 2004). Le consegne a cui si ricorre più spesso sono quelle proprie della professione lavorativa. I compiti professionali rappresentano per definizione compiti “autentici”, perché vicini a quei compiti che gli allievi potrebbero incontrare in un reale contesto lavorativo. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi dei compiti professionali di cui raccontano i nostri formatori.

1) La presentazione in PowerPoint

MA, insegnante di informatica in una classe terza del corso per “Addetti all’informatica d’ufficio”, descrive un percorso realizzato per lo sviluppo di competenze nella costruzione di presentazioni multimediali. La progettazione di questo percorso ha comportato, per il nostro insegnante, sostanzialmente la definizione della consegna di lavoro e la raccolta dei materiali da mettere a disposizione degli allievi:

...ricordo che quella mattina sono stato accolto con grande curiosità dai ragazzi, perché avevo sotto braccio dei cartelloni e in mano delle scatole di pennarelli colorati, materiale insolito per un insegnante di Informatica. Dopo un saluto generale alla classe, ho esposto l’obiettivo della lezione, ovvero “comprendere quali fattori risultino fondamentali nella progettazione di una presentazione multimediale”. Li ho invitati ad utilizzare la tecnica del brain-writing, per elencare tutti i fattori che secondo loro sono fondamentali nella progettazione di una presentazione. Dopo qualche incertezza iniziale sulla consegna, i ragazzi hanno dedicato una decina di minuti allo svolgimento del compito. L’attività successiva è stata condividere e riassumere alla lavagna tutte le loro riflessioni. La discussione è stata molto proficua: sono stati presi in esame tutti gli aspetti fondamentali nella progettazione, tra cui l’età del pubblico, il livello di scolarizzazione, l’accessibilità e tanti altri. La lezione si è orientata poi verso la formazione di quattro gruppi di lavoro. A ciascun gruppo è stata assegnata un’area di competenza: l’aspetto grafico, la formattazione del testo, il pubblico di destinazione, l’efficacia delle presentazioni. I gruppi hanno creato quattro cartelloni colorati, esemplificativi delle regole fondamentali da osservare nella progettazione di una presentazione multimediale. In conclusione, [...] i ragazzi hanno creato una piccola presentazione multimediale che teneva conto di quanto detto prima, rispondendo alla seguente consegna: “Siete i responsabili dell’ufficio Marketing di una grossa azienda che produce minestrone pronti. Siete stati invitati a fare un intervento in una scuola elementare (età media: 8 anni) sul vostro prodotto. Sapete che generalmente il minestrone non è un alimento simpatico ai bambini. Create, con le risorse a vostra disposizione, una presentazione multimediale per quanto possibile divertente, che attragga i bambini ad “assaggiare” il vostro minestrone” (StProg/15).

Il nostro formatore espone alla classe gli obiettivi del lavoro, definisce con gli allievi le caratteristiche del “prodotto” finale che dovrà essere realizzato a regola d’arte, dà le consegne ricorrendo ad una commessa simile a quella che gli allievi potrebbero incontrare nella realtà lavorativa.

2) *I video*

Per l’insegnamento di “Tecnica di ricevimento”, nell’indirizzo alberghiero, risulta utile orientare il lavoro degli allievi alla realizzazione di alcuni video che rappresentino situazioni simulate su cui sia possibile poi, in un secondo momento, attivare una specifica riflessione:

...faremo delle simulazioni videoregistrate, che verranno poi riviste dagli stessi ragazzi/attori (StProg/13).

I video prodotti dagli allievi di una classe possono essere utilizzati come materiali utili per strutturare situazioni di apprendimento con allievi di altre classi:

...la scorsa settimana, grazie alla collaborazione dei miei allievi di terza che hanno scelto la qualifica di receptionist, abbiamo girato dei video dove volontariamente sono stati adottati dei comportamenti non verbali molto negativi nei confronti di clienti al front desk, durante delle situazioni tipiche d’albergo. Quindi, dopo una prima condivisione con gli allievi di prima, sugli aspetti fondamentali degli atteggiamenti non verbali che influiscono sulla riuscita di una corretta comunicazione, chiederò loro di visionare questi video e di trovare gli errori, proponendo l’esercizio sotto forma di gioco che potrei intitolare “Aguzzate la vista” (StProg/13).

Qui la realizzazione di una consegna di lavoro con gli allievi di terza fornisce un prodotto tangibile che diventa utile anche per gli allievi della prima classe.

3) *La brochure dell'albergo*

Per le professioni alberghiere, può essere interessante anche la realizzazione di una *brochure* o di un *dépliant*:

...proporremo loro di creare, in entrambe le lingue (italiano e inglese), la *brochure* dell’albergo dei loro sogni; potranno realizzarla attraverso dei cartoncini e delle figure che potranno ritagliare da altri cataloghi vecchi [...]; mi sono già procurata diversi dépliant di alberghi, che riportano le descrizioni anche in inglese. Ne consegnerò uno a ciascun ragazzo e chiederò loro di analizzarli, guidandoli nell’osservazione. A quel punto [...] ci recheremo tutti in laboratorio e lì interverrà anche il mio collega di inglese, con il quale mi sono già incontrata la scorsa settimana e con il quale ho condiviso la strategia di lezione da proporre in classe. All’inizio provvederà lui a trasmettere le parole chiave in lingua inglese che si trovano prevalentemente negli strumenti informativi utilizzati dagli hotel e poi, dal momento che il pomeriggio diventa sempre più pesante, abbiamo pensato di proporre un lavoro manuale in coppia dove non devono per forza rimanere seduti. La scorsa settimana ha funzionato [...] (StProg/13).

Si coglie che attorno ad una consegna di questo genere, è possibile aggregare diversi apprendimenti (conoscenze tecniche, abilità manuali e linguistiche...) e anche attivare una proficua collaborazione tra diversi ambiti disciplinari. Più la progettazione è centrata sulla realizzazione di prodotti signifi-

cativi o sulla soluzione di problemi professionali, più diventa naturale coinvolgere le varie discipline e far collaborare i diversi insegnanti.

4) *La realizzazione di piatti e menù*

Nei percorsi per cuochi, il “compito” per eccellenza è la realizzazione di un piatto e la gestione del servizio di ristorazione:

...la nostra scuola [...] produce in laboratorio con gli allievi (suddivisi per categorie, dette “partite”) antipasti, primi e secondi piatti, pasticceria...; il monitoraggio dell’insegnante è molto pratico e orientato ad un obiettivo comune: la presentazione degli stessi piatti al ristorante della scuola che serve 70 pasti al giorno... (StProg/18).

Anche la composizione di un menù può trasformarsi in un compito significativo:

...dopo aver dato varie dimostrazioni delle diverse tecniche, divido i ragazzi in sottogruppi [...] di 6 alunni per ogni reparto (cucina centrale, cucina fredda e pasticceria) e assegno loro il compito da svolgere (nel nostro caso il menù). In questo modo, ogni ragazzo è libero di esprimersi con sue creazioni. Lasciando che gli alunni presentino i piatti con decorazioni a loro piacere, è più facile far loro sviluppare la fantasia [...]. Quando possibile, creo delle schede o dei lucidi con il riassunto di quello che hanno visto e provato a fare. Alla fine della lezione, propongo un feedback giornaliero: mi preparo una scheda con poche ma mirate domande per rendermi conto dove sia il caso di reintervenire. A fine scheda, ho messo due faccine, una triste e una sorridente: una è il segno di “obiettivo raggiunto”, l'altra di “obiettivo da migliorare”. Ritengo poi molto importante gratificare un compito ben eseguito, in modo da far aumentare l'autostima del ragazzo... (StProg/10).

In questo tipo di corsi, il laboratorio rappresenta un contesto di lavoro molto simile a quello che si incontra nelle realtà lavorative e i compiti o consegne sono le stesse. Essenziali diventano, da una parte, l'accompagnamento e il monitoraggio da parte del docente, dall'altra, la gestione dei feedback positivi che agiscono in senso potenziante.

5) *Il buffet*

Sempre in quest'area professionale, compare come compito autentico anche la realizzazione di un buffet:

...ho disegnato in scala il buffet che dovevano utilizzare per il servizio; a questo punto, ho invitato un ragazzo ad individuare dove avrebbe collocato le attrezzature, tenendo conto però di una regola importante da rispettare: per dare la possibilità agli ospiti di vedere cosa c'è e cosa succede al buffet, i camerieri che servono ai tavoli non possono intralciare la visuale. L'allievo ha disegnato la predisposizione delle attrezzature e io ho chiesto alla classe se era d'accordo sul disegno presentato: solo 2 su 11 hanno risposto di sì. Ho chiesto al gruppo perché non erano d'accordo e, a turno, hanno esposto le loro ragioni; erano tutte spiegazioni valide, che rispettavano il vincolo e la regola che ci eravamo prefissati. Dopo una serie di ragionamenti, che facevano tra di loro, tutti, compresi i due allievi che erano d'accordo, hanno deciso sul da farsi e quindi l'operazione successiva è stata quella di costruire il piano di lavoro del buffet in base alle indicazioni condivise dal gruppo. Così abbiamo aperto le porte del ristorante e i nostri clienti hanno potuto degustare gli squisiti piatti realizzati dai ragazzi di cucina. Contemporaneamente abbiamo potuto “sfruttare” la loro presenza per mettere in pratica gli argomenti affrontati [...] (StProg/12).

Anche qui, la consegna non comporta semplicemente la realizzazione del lavoro ma prevede sempre momenti riflessivi individuali e di gruppo.

6) *Il posacenero*

In ambito meccanico, in genere, diventa compito significativo la costruzione di un artefatto o di un capolavoro. Ecco un esempio in cui si racconta della costruzione di alcuni posacenero da collocare nelle zone fumatori del cortile del centro:

...un lunedì mattina, arrivo a scuola un po' prima: alle 7,50 sono già in laboratorio e mi metto al PC per leggere la posta [...]. C'è una e-mail del direttore che dice: "È possibile realizzare un posacenero per la 'giornata delle porte aperte', da mettere fisso nel cortile della scuola?" [...]. Domani sono al [...] corso abilitante e all'entrata ci sono 2 bei portacenero; scatto qualche foto e lo realizzo con i ragazzi di III. Durante il rientro [...] ho un po' di tempo per pensare e cerco di pianificare le prossime lezioni con la terza e decido di coinvolgerli in tutto e per tutto, incominciando dalle modifiche che dovremo apportare per accorciare i tempi di realizzazione. Le ore a disposizione sono solo 12, suddivise in 3 lezioni da 4 ore ciascuna. Al primo incontro [...] lavoro sulla motivazione: leggiamo la mail del direttore e io la metto sul "facciamogli vedere cosa sappiamo fare!". Poi mi gioco la carta dell'acquario: come la struttura dell'acquario, per altro riuscita molto bene, realizzata con la II di qualche anno fa, anche il nostro posacenero rimarrà esposto per vari anni alla vista di tutti e la targhetta applicata porterà i loro nomi; vogliamo che tutti quelli che spengono una sigaretta possano dire: "Ehi, però, che bel lavoro hanno fatto!" [...]. Ora siamo tutti d'accordo, vogliamo fare bella figura, la motivazione è alta e quindi diamo il via ai lavori. Le foto sul cellulare sono troppo piccole, quindi andiamo dal tecnico informatico e ce le facciamo ingrandire e stampare su di un foglio A4, su carta fotografica e torniamo in laboratorio. Adesso bisogna realizzare il disegno. Tutti sono coinvolti e propongono idee. Alcune sono irrealizzabili, ma io sono soddisfatto. C'è entusiasmo. Il posacenero viene realizzato con un lavoro di gruppo e, visto che alcune lavorazioni sono per loro nuove, partecipo anch'io ai lavori, con dimostrazioni pratiche. Il prodotto finale, verniciato e cementato nel terreno, è venuto proprio bene; dopo il ringraziamento ufficiale da parte del direttore [...], è arrivata anche la richiesta di altri tre posaceneri... (StProg/27).

Il formatore è stato qui capace di trasformare la richiesta del direttore del centro in una commessa lavorativa per i propri allievi. Consegne di questo tipo, oltre che agire sul piano motivazionale, forniscono agli allievi lo scenario che può dare senso ai loro apprendimenti, che vengono orientati raggiungimento di una meta concreta. Si tratta in fondo, innanzitutto, di mettere i soggetti nelle condizioni di chiedersi: "Come devo fare per risolvere quel problema?" e poi di fornire loro risorse adeguate per rispondere a tale domanda.

7) *I compiti da docente*

Ci sembra utile ricordare che anche altre consegne, pur non riguardando compiti specificamente professionali, possono assumere la consistenza di consegne autentiche (cfr. Tacconi 2007b, pp. 41-61), perché consentono agli allievi di vestire, ad esempio, i panni del docente-formatore. Alcuni insegnanti (StProg/18), rifacendosi al principio che si impara insegnando (*learning by teaching*), hanno trovato utile organizzare momenti di insegnamento-apprendimento in cui siano gli allievi stessi, a turno, a presentare ai compagni degli argomenti su cui hanno avuto modo di svolgere un approfondimento specifi-

co in modo autonomo o su cui hanno sviluppato una particolare competenza. OC, insegnante nel laboratorio per estetiste, ha riscontrato poi utile attivare forme di tutoraggio tra pari e ha notato che questa consegna di lavoro ha, sugli allievi, un effetto particolarmente potenziante:

...ho iniziato a prendere visione dei vari livelli di capacità manuale e conoscitiva delle manovre, in alcuni dei trattamenti estetici su cui ci esercitiamo settimanalmente, e ho deciso con le ragazze che, essendo limitato il tempo di lavoro [...], avremmo potenziato il lavoro sulle carenze individuali, costituendo delle coppie (un'alunna lavora, l'altra fa da modella); [...] le alunne di prima con le alunne di seconda e di terza in funzione di aiuto reciproco costruttivo. Le coppie sono state decise in funzione del potenziamento e dell'aiuto tra pari [...] (StProg/4).

Anche qui, la progettazione si esprime sostanzialmente nel predisporre il mandato di lavoro e le condizioni che consentano a ciascuno di superare con successo la difficoltà che il compito presenta.

2.4. *Progettare organizzando spazi/ambienti: il laboratorio*

Molti formatori, quando progettano, si chiedono come organizzare quel particolare ambiente di apprendimento che è il laboratorio professionale; anzi, l'azione del progettare, più che con la stesura di un documento, si identifica in questo caso proprio con la predisposizione fisica dell'ambiente di laboratorio. Il pensiero progettuale diventa pensiero agito, pensiero manuale. La predisposizione di ambienti come il laboratorio si configura prevalentemente come allestimento di un problema professionale, in un contesto simile a quello reale, e come predisposizione di un sostegno da offrire agli allievi nella loro attività di analisi del problema professionale e di ricerca di soluzioni. Nel vivace racconto di RG, insegnante di laboratorio nel corso per meccanici d'auto, notiamo la genesi e lo sviluppo di un'attività di laboratorio con le prime classi, ma anche il senso che il formatore attribuisce a questa attività (i potenziali formativi che egli individua nell'attività stessa)¹³ e le attenzioni relazionali che egli assume nello svolgimento:

...fino ad ora abbiamo parlato molto di antinfortunistica, visitato i laboratori, diviso i compiti di controllo delle attrezzature, presentato il programma annuale, consegnato armadietti, ecc. La settimana prossima, consegnerò le scarpe antinfortunistiche (sono arrivate!) e loro si porteranno una tuta da lavoro. Iniziamo così a "fare sul serio" anche con loro, i ragazzi delle prime, secondo me le classi più difficili. Con le seconde e terze è una passeggiata in confronto; le prime sono più numerose, ci sono ragazzi demotivati, altri pronti a mettere alla prova la tua pazienza, pronti a sottomettere i compagni, impazienti di scoprire i limiti, il "fino dove posso spingermi". Tutti comunque impazienti anche di iniziare le attività manuali: smontare, rimontare, usare attrezzature, ecc. Si sono iscritti per questo: le attività di laboratorio! Ok, so cosa mi aspetta e programmo le lezioni in modo "agguerrito": organizzo un paio d'ore prima il laboratorio; preparo dei vecchi motori, gruppi freni, qualche vecchio cambio. Con questi materiali gli allievi faranno pratica; non è molto importante se si romperà qualcosa, potranno aprirli, smontarli e possibilmente ri-

¹³ In questo senso, sopra abbiamo parlato di "pensiero manuale", intendendo un pensiero progettuale che si esprime nella scelta ragionata dei materiali e delle consegne di lavoro che possono attivare nei soggetti apprendimenti ricchi e significativi.

montarli. I ragazzi arrivano, ci troviamo davanti al loro spogliatoio, si cambiano e poi su, finalmente nel loro regno. Non deludo le loro aspettative [...], quindi, dopo il normale controllo delle loro postazioni, si scelgono un compagno e possono subito incominciare a “smanettare”, come piace a loro. Attrezzature e materiali sono pronti... Per le prime due settimane, consiglio le attrezzature da usare, trasmetto alcune nozioni sull'avvitare, sullo svitare, un po' di ordine nella postazione di lavoro e li sprono a rimontare correttamente ciò che smontano; il segreto del rimontare sta nell'attenzione che fai quando smonti, come posizioni i materiali, ecc. Il livello di guardia è molto alto, il rischio di piccoli infortuni in questa fase è reale, i ragazzi sono inesperti, acerbi. Per questo motivo, controllo tutte le attività e tutti gli alunni in continuazione. Sono solito però intervenire solo su richiesta o se sono obbligato da situazioni particolari. In laboratorio c'è aria di euforia: è il senso di poter fare. Che magica attività! Solitamente non ci sono problemi di natura comportamentale, sono troppo presi dalle attività. Io ne approfitto per incominciare il mio lavoro di studio, cerco di farmi un'idea di ognuno di loro, i legami che si formano, le attitudini, le difficoltà. Probabilmente questa è l'attività principale di un insegnante nelle prime lezioni: conoscere i nuovi arrivati e farsi conoscere, conquistare la loro fiducia, creare un clima d'aula piacevole. Arriveranno anche le lezioni un po' meno divertenti, ma più avanti, non subito. Una mezzora prima della fine della lezione, devono sistemare le attrezzature e i materiali, posizionano il loro nome sui materiali ancora smontati; troveranno tutto come hanno lasciato. Dieci minuti per sentire le loro impressioni, spogliatoio, poi ci si saluta. Queste attività iniziali hanno lo scopo [...] di far conoscere, usandole, le varie attrezzature in laboratorio, la loro ubicazione, la loro terminologia, di far sviluppare manualità, di far ambientare i ragazzi e di attivare relazioni nel gruppo classe (StProg/7).

Dopo aver considerato attentamente la tipologia di ragazzi con cui avrà a che fare, il formatore dedica particolare cura alla predisposizione dell'ambiente e delle consegne di lavoro (apertura, smontaggio e rimontaggio di motori ed altri pezzi meccanici). Il suo ruolo è quello di fornire qualche indicazione essenziale, di stimolare, di prestare attenzione alle condizioni di lavoro, di osservare l'andamento, le difficoltà che nascono nell'affrontare il compito e nelle relazioni. Interviene solo su richiesta. Non è un caso che l'esplicitazione degli obiettivi formativi sia collocata alla fine del racconto, quasi come se nascesse da un ritorno riflessivo sui potenziali di apprendimento insiti nell'attività laboratoriale. È ancora RG a descrivere dettagliatamente le azioni che questo tipo di progettazione comporta:

...un formatore [...] spende molto del suo tempo nel preparare i materiali, organizzare il laboratorio (spesso mi trovo con 15 alunni che devono fare pratica su 2 o 3 auto in laboratorio), organizzare quindi gli spazi (tutti gli allievi devono avere la possibilità di esercitarsi), preparare le attrezzature, riordinare, controllare le macchine utensili, prevenire infortuni, ecc. Solamente svolgendo queste attività, le lezioni sono produttive sotto l'aspetto della pratica e [...] gli allievi possono imparare facendo, lavorando, sbagliando, rompendo, esercitandosi, vedendomi all'opera [...](StProg/8).

È importante notare l'elenco dei verbi che esplicitano l'imparare facendo. Segue il racconto della progettazione di una lezione della durata di 5 ore con una classe seconda – 14 allievi – del corso per meccanici d'auto:

...l'argomento trattato è la cilindrata e il rapporto di compressione di un motore a scoppio. Gli allievi hanno appreso cosa significhi cilindrata e come si calcoli, nelle lezioni di tecnologia e di matematica. In laboratorio andranno a verificarlo aprendo un motore, misurando corsa ed alesaggio, faranno il calcolo matematico e confronteranno il valore calcolato con il valore fornito dalla casa auto. Tempo totale stimato per le attività: circa

12 ore (2-3 incontri). Prima delle lezioni, insieme al collega, prepariamo 7 motori diversi montati su supporti (li preleviamo dal magazzino e li portiamo in laboratorio), un motore ogni due allievi. Posizioniamo i motori a distanze adeguate (spostiamo altri materiali), quindi organizziamo gli spazi. Pensiamo a dei carrelli per riporre i materiali smontati, controlliamo che siano disponibili i dati originali, prepariamo le attrezzature [...]. Aprendo un motore si crea una quantità enorme di esperienze (vari tipi di viti, di chiavi, di fissaggi; varie attività: verifica delle guarnizioni, messa in fase, organizzazione di una postazione di lavoro, ecc.). Io preferisco intervenire nelle attività solamente in casi particolari e lascio a loro il compito di trovare soluzioni alle loro difficoltà; così facendo, gli allievi collaborano fra di loro. Per alcuni tipi di operazioni – i “trucchi del mestiere” – eseguo io delle dimostrazioni a tutto il gruppo classe. Osservo molto il loro lavoro, le loro difficoltà. Ciò mi serve per programmare lezioni o attività successive (StProg/8).

Anche qui, alla descrizione dettagliata delle operazioni in cui si esplica l'azione progettuale (preparazione e posizionamento dei motori, organizzazione degli spazi, predisposizione degli strumenti...), segue una riflessione sul potenziale formativo dell'attività stessa, in particolare sulla varietà di esperienze che l'attività rende possibili, e una dichiarazione sullo stile di regia che il formatore intende assumere. Lungi dal configurarsi come semplice addestramento, l'attività laboratoriale è abitata pensosamente. Anche MG racconta in modo molto efficace una lezione di laboratorio con una prima elettromeccanica, esplicitando la connessione che esiste tra il riordinare le idee e il preparare i materiali, quasi si trattasse, ancora una volta, di pensare agendo manualmente sui materiali che si stanno predisponendo; MG presta inoltre particolare attenzione all'avvio dell'attività, al supporto durante l'attività e al feedback conclusivo:

...arrivo quasi sempre in aula prima dei ragazzi e ne approfitto per riordinare le idee e per preparare i materiali didattici necessari. Traccio con il gesso una parte del compito alla lavagna, poiché ho realizzato che l'abbozzo di qualche tratto dello schema dell'impianto che andranno ad eseguire incrementa la curiosità e l'interesse della classe. Mentre faccio l'appello e “rompiamo il ghiaccio” con i soliti convenevoli, gli studenti osservano quel disegno incompleto, cercando di estrapolarne un significato. È un momento fondamentale per la buona riuscita della lezione perché i ragazzi, concentrandosi sul bozzetto, dimenticano cellulari, auricolari e “isola dei famosi”, impazienti di ricevere ulteriori particolari sul compito che andranno a realizzare. A breve fioccano le domande che, sommerse dal vociare incalzante, si mescolano in una discussione colorita e stimolante. Lo potrei definire un “brainstorming” spontaneo, dove per l'appunto esce di tutto e, quando la tempesta si fa inconcludente e chiassosa, mi giro verso la lavagna e completo il disegno. In pochi attimi, zittendosi l'uno con l'altro, ritornano a concentrarsi sulle mie mani e sulle mie parole che vagamente descrivono il funzionamento dell'impianto. Nel frattempo, incarico uno dei ragazzi di distribuire gli schemi elettrici. Con un occhio allo schema e uno alla lavagna, rielaborano le informazioni che hanno ricevuto creandosi un'immagine dei procedimenti di lavorazione. Ora, chi pensa di poter iniziare a lavorare in autonomia può andare in laboratorio, il resto della classe rimane per ulteriori spiegazioni. Il tutto può durare dai 20 ai 30 min., in base alla complessità del compito assegnato. In laboratorio, gli alunni eseguono il cablaggio dell'impianto elettrico in assoluta autonomia e la mia funzione diviene quella di osservatore discreto ma presente, se necessario. Sedate le piccole scaramucce e le discussioni di rito sulla scelta degli attrezzi e delle apparecchiature elettriche [...], gli alunni, raggiunti, raggiungono le proprie postazioni di lavoro. Alcuni partono svelti e con metodo, altri solo con metodo, altri a marce ridotte. In ogni caso, tutti i ragazzi devono essere costantemente monitorati per evitare sia incidenti, che situazioni a dir poco “goliardiche”. I miei interventi sono vari e mirati: naturalmente sostengo i più

“deboli”, indirizzandoli, se opportuno, con brevi spiegazioni, e, per i più esperti, dispenso consigli ed osservazioni. La lezione si svolge in 4 ore scolastiche e gli impianti devono essere ultimati circa 30 min. prima della fine, per consentire il collaudo, la ricerca dei guasti e il riordino del laboratorio. Spesso, alcuni alunni terminano in tempi più brevi e, in questi casi, propongo delle varianti per arricchire il lavoro. È quasi finita un'altra giornata di scuola e siamo nuovamente nell'aula di vetro. I ragazzi sono impazienti di andare ma ancor più di conoscere i voti con relativi messaggi. È sempre unico osservare i volti degli alunni che bruciano nell'attesa del frutto del loro lavoro, il loro “salario”. Trasudano emozioni, puoi leggere sui loro volti la tensione, la speranza, la rassegnazione, con decine di sfaccettature diverse. Comunque, tra gioie e dolori, i voti che comunico sono sempre accompagnati da commenti che motivano l'esito positivo o negativo e cercano di indurre l'allunno ad un'attenta riflessione sul proprio operato (StProg/22).

GB descrive la fase di progettazione di una lezione di elettronica applicata all'autoveicolo.

Anche qui il pensiero progettuale si esprime prevalentemente nella predisposizione dell'ambiente:

...in laboratorio abbiamo una Vw Golf del 1981, che di elettronica praticamente zero. Scartata. Poi ci sono una Peugeot 106 e una Nissan Primera. Meglio la mia bicicletta. Praticamente siamo al ballottaggio tra Lancia K e Peugeot 306. Sì, però la K è molto complessa, magari mi complico la vita: e se poi non riesco a spiegarmi come devo? Se poi si annoiano? Se poi non capiscono? Mi sono deciso per la Lancia K (StProg/3).

GB opta per una simulazione e predispone ciò che gli serve:

...devo prepararmi la presentazione in ppt dell'approccio corretto al difetto [...]; la mattina, ore 7, ho praticamente svegliato il custode della scuola; preparo il difetto archiviato nella mia mente, predispongo la lavagna a fogli mobili per il brain-storming, il computer e i supporti informatici per le informazioni necessarie (StProg/3).

Questi racconti si avvicinano a quanto E. Wenger, R. McDermott e W.M. Snyder affermano riguardo alla coltivazione di comunità di pratica, rispetto alle quali la progettazione si articola più come cura e accompagnamento di traiettorie evolutive che assecondano i processi di sviluppo del gruppo che non come sequenze standardizzate e predefinite di azioni (cfr. Wenger, McDermott, Snyder, 2007, 96-98).

3. La progettazione come “conversazione con la situazione”

La progettazione deve tener conto di ciò che avviene nel concreto dell'azione didattica, caratterizzata da una complessità di elementi tale da renderla unica ed incerta, e richiede un pensiero che non si fermi al “prima” dell'azione ma si distenda anche nel corso dell'azione stessa e successivamente all'azione, configurandosi come una vera e propria “conversazione riflessiva con la situazione”, nella quale ci si trova e alla quale si tenta di dare forma (Schön 1993, pp. 101-127¹⁴; 2006, 77).

¹⁴ Il progettista «...modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione “replica”, ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un

3.1. *Il pensiero progettuale nel vivo dell'azione*

Proviamo allora, attraverso il racconto di AD, a dare un'occhiata a cosa succede quando il progetto si incarna nel vivo della situazione:

...solo 4 alunni sono presenti! Ciao ciao al lavoro a coppie, una persona presente tra quelle bisognose di recupero... e gli altri quando? E l'apprendimento induttivo programmato? Buon per i presenti, ma con gli altri quando lo farò? Mentre rifletto, Alessia squilla: "prof, visto che siamo in pochi, posso uscire a fare un po' di esercizi?". Ok, decido: l'apprendimento induttivo si fa, in 3 sono pochi per distrarsi e aiutano Alessia a condurre i ragionamenti alla lavagna. Questa è la prima parte, per la seconda ci saranno esercizi in autonomia, durante i quali affiancherò Piero che ha bisogno di rinforzo. Riprogrammato. 20' dopo, l'assetto dell'aula è cambiato: il numero di allievi raddoppiato. Rimescolo ancora le carte e il risultato è un ibrido: la prima parte con Alessia alla lavagna (molto brava, con qualche domanda di complemento si procura un bel voto che le dà soddisfazione); facendo commentare il suo lavoro ai compagni ricaviamo nuovo apprendimento. Poi recuperiamo l'idea iniziale: metà classe fa esercizi in autonomia, l'altra metà con me per lavorare su difficoltà specifiche e scegliere esercizi più graduati... (StProg/29).

L'azione progettuale entra in dialogo con la situazione: alcune delle mosse progettate possono incontrare resistenza, altre generare fenomeni nuovi di cui può essere opportuno tener conto. Anche GB, che aveva predisposto una simulazione, accorgendosi che manca il collega, che avrebbe dovuto indossare i panni del "cliente", si trova costretto a modificare quanto aveva progettato e ad improvvisarsi egli stesso "attore":

...ormai sono le otto meno dieci, vado ad aprire lo spogliatoio, arriva una serie di zombi incazzati, pronti a travolgerti se non ti sposti dalla porta e che al tuo buongiorno rispondono con grugniti di vario genere. Intanto Aldo dove è finito? Ammalato! Calmo, conta fino a dieci e decidi. Gioco di ruolo modificato. Faccio il cliente, l'insegnante, il coach, il motivatore e il pit bull. Appello. Introduzione alla lezione con spiegazioni varie (obiettivi, finalità e metodologie), poi: "Pronti? Via! Si gioca!". Io sono il cliente della "vostra" autofficina; mi presento il lunedì mattina e dico: "Capo, ho la macchina che non va. Me la guarda subito?", e parte il primo BS¹⁵ su come eventualmente approcciarsi con il cliente. Dopo essere riusciti a farci lasciare il veicolo dobbiamo "interrogare" il cliente sul problema della macchina, e parte il secondo BS per definire il percorso di domande utili a tracciare una nostra prima ipotesi; terminata questa, dovremmo essere pronti per la fase successiva: un brainwriting su come si procede all'individuazione del difetto. Intanto chi avevo previsto dormisse ha tenuto un occhio aperto e mi ha sorpreso con un paio di domande mirate (mica scemo l'amico! Ha già lavorato in officina). Chiedo loro di procedere, ma non hanno la documentazione specifica, e procedono a tentoni. Decido di lasciarli fare e, dopo dieci minuti, rientro nel gioco di ruolo: il "cliente" passava da queste parti e, visto che c'era, è entrato a vedere a che punto siamo con la sua macchina. Si accorgono che il loro metodo non porta da nessuna parte e decidono di chiedere la documentazione specifica della vettura; indico loro dove poter trovare ciò che cercano e loro si mettono all'opera. Pausa. Qualcuno è difficile da schiodare dalla macchina ma io ho bisogno di staccare: fuori! Rientrano praticamente dopo cinque minuti; passano altre due ore e il "cliente" può finalmente ritirare la macchina riparata, se così si può dire (StProg/3).

valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. In risposta alla replica della situazione, il progettista riflette nel corso dell'azione sulla costruzione del problema, sulle strategie di azione, o sul modello dei fenomeni implicite nelle sue azioni» (Schön 1993, 103).

¹⁵ Brainstorming.

L'azione didattica nasce dal pensiero ma genera a sua volta altro pensiero, anzi spesso rimescola le carte e porta a ridefinire in corsa la direzione da prendere.

3.2. *Progettare continuamente*

Insomma, non si finisce mai di progettare. Spesso, del resto, nei racconti, la "storia di progettazione" si intreccia col racconto dell'andamento dell'esperienza didattica stessa. È normale che sia così, perché il pensiero progettuale che nasce prima dell'attività vive durante l'attività e interviene a darle forma; una forma spesso diversa da quella che il progetto aveva assunto inizialmente. Seguiamo il racconto di LB che, attivando un pensiero progettuale nel corso dell'azione ("mi sono reso conto che... e quindi..."), riesce ad apportare gli opportuni aggiustamenti rispetto a quanto progettato in una Unità di cui abbiamo già parlato, in cui ha scelto di lavorare sul tema della valutazione:

...ho dato una definizione di rubric [...]; mi sono reso conto però che la spiegazione era ancora troppo astratta ed ho quindi mostrato una rubric [...]. Terminata questa prima parte "frontale" (piuttosto breve), ho assegnato le attività da svolgere durante la lezione: inizialmente ho fatto fare loro un veloce brainwriting, per individuare gli elementi che secondo loro è necessario valutare in una presentazione in powerpoint, quindi li ho suddivisi in gruppi di 3 o 4 studenti ed ho chiesto loro di riflettere sul risultato del loro brainwriting e di individuare insieme i 5 elementi più importanti relativamente alla valutazione di una presentazione in powerpoint. Al termine di questa attività, abbiamo iniziato l'attività più difficile: per ogni elemento, gli allievi dovevano indicare 4 livelli di valutazione (ottimo, discreto, sufficiente, insufficiente). Quest'ultima attività è risultata quella più difficile per loro e, visto che il tempo era terminato, l'ho rimandata alla lezione successiva (StProg/25).

La progettazione costruisce una sorta di impalcatura che, dopo essere stata costruita (e – qualcuno dice – proprio per questo), può essere modificata¹⁶. Anche quando progettano in dettaglio, gli insegnanti-formatori sanno che il processo che essi attivano non è mai riducibile agli obiettivi prefissati. JDM, ad esempio, trova utile disegnare un percorso lungo per poter apportare le modifiche che, nel corso dell'azione, si rivelassero necessarie, senza perdere di vista il senso complessivo del cammino da compiere:

...progettare bene una lezione credo mi dia la possibilità di gestire la stessa in modo migliore, più flessibile. Se poi questa progettazione viene prodotta in macro-blocchi di lezioni, aumenta in maniera esponenziale la mia capacità di gestire la singola lezione, tanto da poter "stravolgere" l'andamento della stessa senza perdere di vista l'obiettivo finale (StProg/16).

Anche l'esperienza di PT insegna che la concretezza della situazione didattica ci costringe a modificare l'impalcatura progettuale con cui siamo entrati in classe; spesso è proprio in questo momento che nascono le intuizioni didattiche più efficaci:

¹⁶ «Le implicazioni di mosse precedenti devono generalmente essere rispettate, ma possono essere violate all'occasione se sono violate in modo consapevole» (Schön, 1993, 123).

...al momento mi sembra tutto perfetto, tutto programmato nei minimi dettagli, poi invece, mentre sto spiegando, mi accorgo che quello che per me risultava chiaro, per gli allievi non lo è. Mi guardano come se avessero visto un alieno. In quel momento mi viene in mente di creare uno schema (butto giù uno schizzo sulla lavagna a fogli e i ragazzi si risvegliano; io comincio di nuovo ad avere le sembianze di un'umana): quasi quasi mi risulta più facile da spiegare e per loro più semplice da memorizzare; mi chiedo come mai non ci avevo pensato quand'ero a casa (StProg/26).

Nell'interazione con gli allievi, capita che ciò che sembrava definito risulti inservibile. E allora il pensiero è costretto a rimanere in movimento.

3.3. *Far partecipare gli alunni alle decisioni sulla progettazione*

Quasi tutti i docenti avvertono l'utilità di attivare forme di negoziazione con gli allievi per tarare meglio i percorsi sulle loro esigenze. Alcuni considerano importante anche attivare forme di partecipazione degli stessi alla progettazione. FL, insegnante di informatica nel corso per operatori d'ufficio, si trova ad esempio confrontato, da una parte, con l'esigenza di far sviluppare nei suoi allievi la consapevolezza rispetto a ciò che già conoscono, dall'altra, con l'esigenza di allineare le conoscenze dei vari membri della classe. Decide quindi di coinvolgerli nella progettazione dell'intero percorso, a partire da una prima ricognizione dei saperi posseduti, per giungere alla predisposizione di esercizi e compiti di istruzione, fino alla costruzione di prove di valutazione. In questo caso, gli allievi stessi vengono addirittura chiamati a costruire sequenze di apprendimento per i compagni:

...ho distribuito ad ognuno una copia del nuovo programma (syllabus) e ho chiesto di leggerlo e di annotare (utilizzando il riferimento numerico presente) le nozioni che ritenevano di conoscere già. Io intanto mi ero preparato una tabella in excel con tutti i loro nominativi e con tutti i riferimenti numerici dei nuovi argomenti, in modo da poter tracciare per ognuno di loro un quadro delle conoscenze già possedute. Ovviamente, su 10 argomenti già noti qualcuno conosceva i primi 5 e qualcun altro gli altri 5; le conoscenze non erano distribuite in modo omogeneo, ma tutto sommato abbiamo registrato un totale di 36 argomenti che almeno qualcuno della classe conosceva; il mio obiettivo adesso era quello di far condividere queste conoscenze possedute "collettivamente" e farle diventare anche "individuali", in modo tale che ogni ragazzo conoscesse 36 "nuovi" argomenti del programma. Mettendo insieme, alla fine del lavoro di consultazione del programma, tutte le loro conoscenze, come dicevo, siamo arrivati a 36 argomenti. Detto questo, i ragazzi sono rimasti abbastanza meravigliati, ma mi hanno subito fatto notare che individualmente ne conoscevano molti meno. Allora [...] ho chiesto loro di [...] dividersi in gruppi da 2 persone, in base alle conoscenze possedute: chi ne aveva di meno era in coppia con chi ne aveva di più. Dopodiché ho assegnato loro un compito, che era quello di "creare" un esercizio per un'altra coppia, all'interno del quale mettere tutte le conoscenze che i componenti dell'altro gruppo avevano dichiarato di possedere, dopo aver distribuito il file elaborato precedentemente dove erano riportate le conoscenze della classe. All'inizio hanno avuto un po' di difficoltà nel creare l'esercizio; ovviamente ho fatto un po' da consulente per i vari gruppi, in modo da spiegare come andava strutturato il lavoro; [...] nelle prossime lezioni, chiederò di distribuire i compiti alle altre coppie i cui membri si dovranno aiutare per mettere assieme le loro conoscenze e quindi terminare il lavoro correttamente. La cosa interessante è stata che, in tutto questo percorso, ho avuto modo di fare delle mini lezioni a chi me lo chiedeva per far vedere come dovevano strutturare la domanda [...]. La parte finale del lavoro consisterà nel far loro svol-

gere l'esercizio in un tempo prestabilito – 20/30 minuti – e, quando tutti avranno finito, saranno i compagni stessi che hanno realizzato il lavoro a correggere l'esercizio dell'altra coppia, in base ad una griglia di valutazione precedentemente preparata da me, in cui dovranno valutare sia i risultati sia la correttezza di esecuzione e le formule, il tutto con l'ausilio del proiettore, attribuendo infine un "voto" al lavoro svolto [...]; il risultato è stato che i ragazzi stanno facendo ripetizione da soli, non si stanno annoiando, non guardano l'orologio, per vedere se è finita l'ora d'informatica, e stanno apprendendo quasi inconsapevolmente nuovi concetti e abilità, che solo alcuni di loro possedevano (StProg/14).

Inutile dire che far partecipare gli allievi a tutte le fasi del processo, richiede un consistente impegno progettuale da parte del docente.

3.4. *Osservare attentamente*

Come abbiamo in parte già visto, l'osservazione continua integra l'azione progettuale, perché fornisce elementi in base ai quali correggere il tiro dei progetti stessi e diventa indispensabile nelle attività di laboratorio. Il racconto di ND evidenzia bene il nesso tra osservazione e progettazione:

...ho utilizzato il mese di settembre per [...] osservare attentamente i miei allievi durante le pratiche di laboratorio, [...] per cercare di osservare i loro comportamenti, le loro abitudini, le loro preferenze [...], per scoprirli, per conoscerli un po' meglio, [...] per prendere più dati possibili in termini di competenze, osservando attentamente il loro modo di agire, mentre lavorano nei laboratori. Ho cercato così di recuperare delle informazioni che potevano aiutarmi a capire meglio cosa erano e sono in grado di fare. Quindi, per due settimane, hanno lavorato in autonomia ed io mi sono limitato solamente a dare le indicazioni essenziali. Da qui ho cominciato a costruire le mie unità didattiche sulla base dei dati acquisiti e seguendo le indicazioni del profilo professionale dell'operatore dei servizi di sala-bar, "come un sarto fa, quando cuce un vestito su misura" (StProg/12).

Anche per PT è importante l'osservazione, che consente di dare dei feedback corretti agli allievi:

...dopo aver fatto la dimostrazione, li lascio sperimentare e, durante il servizio, esco dal reparto bar, li osservo, li fotografo, prendo appunti che mi servono per il feedback finale riguardante tutto il gruppo, ma anche per quello individuale, per evidenziare sia ciò che è positivo, sia le aree migliorabili (StProg/26).

L'osservazione si pone qui a servizio di una valutazione riconoscente, che permette al soggetto stesso di rendersi consapevole dei propri punti di forza e di individuare i passi da compiere per migliorare.

3.5. *Tornare riflessivamente sull'esperienza e valutare l'andamento del percorso*

Infine, anche il ritorno riflessivo sull'esperienza che si compie diventa una risorsa per la progettazione. L'abbiamo visto nel paragrafo iniziale, rilevando come la progettazione prenda spesso avvio dall'osservazione di ciò che è avvenuto prima.

Alcuni brani esplicitano questo movimento del pensiero e danno voce a ciò che il formatore comprende tornando sull'esperienza realizzata:

...come è difficile far lavorare questi ragazzi su concetti astratti! Posso assegnare loro l'esecuzione di una tabella Excel anche complessa e la svolgerebbero senza grossi problemi, ma ragionare su concetti è difficile ed alcuni studenti hanno cercato di mimetizzarsi all'interno del gruppo per non fare nulla (StProg/25).

Il ritorno sull'esperienza consente di acquisire dati che possono modificare la progettazione stessa. Valutare l'andamento del percorso permette di fornire agli allievi un feedback che, se gestito in forma comunicativamente corretta, può rinforzare la motivazione:

...l'aver conseguito la padronanza nell'esecuzione di un compito origina un vissuto di successo; traspare dai loro occhi la vitalità e il compiacimento, e questo lo noto quotidianamente, insieme, a volte, alla fatica che lo studio comporta. E di conseguenza noto con piacere: [...] l'aumento di autostima; l'aumento dell'impegno individuale nel lavoro; l'incremento della motivazione a successivi impegni per altri compiti [...]. Riconosco e mostro sempre apprezzamento per lo sforzo fatto dallo studente e per il risultato ottenuto: un elogio efficace, formato da un contenuto di rinforzo (il "bravo!"), ma anche da una componente informativa ("non hai sbagliato, perché in questo caso hai applicato la regola appropriata") (StProg/31).

Per quanto non si dia un rapporto causale tra insegnamento e apprendimento, è chiaro che proprio la valutazione dei risultati degli allievi, in termini di apprendimento, di coinvolgimento e di motivazione, costituisce un criterio importante per valutare l'efficacia dell'azione progettuale.

4. Il pensiero sul processo stesso del progettare

Da alcuni interventi – per la verità non molto numerosi – emerge anche una riflessione sulla riflessione in ordine alla progettazione. Si tratta di passaggi in cui i formatori esprimono consapevolezza dei processi di pensiero che abbiamo descritto in questo saggio. È un pensiero di secondo livello, un pensare i pensieri. LB, ad esempio, ci restituisce l'andamento libero del suo pensiero:

...sono abituato a riflettere sulle lezioni mentre svolgo operazioni meccaniche; in queste occasioni mi piace far scorrere il pensiero in maniera creativa, inizialmente evitando di dare una struttura coerente ai miei pensieri, in seguito cercando di focalizzare meglio questi pensieri (StProg/25).

È come se ci fosse bisogno di stare sulle cose, di lasciar vagare un po' il pensiero, senza costringerlo precocemente all'interno di griglie e tabelle. Da questo sostare nasce poi l'idea progettuale che piano piano prende forma, vive nell'azione e si traduce in qualcosa di consapevole e restituibile ad altri solo in un secondo momento, grazie ad un ritorno riflessivo sull'azione stessa.

PP, che, come abbiamo visto, riporta nel suo racconto le domande che si pone per progettare un'attività di orientamento per gli alunni dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, propone anche una sorta di meta-riflessione su queste domande:

...questi sono i principali pensieri che mi scorrono per la mente [...]: perché, a chi, cosa, quando, come. Prima di analizzarli, posso affermare che sono una serie di domande che innescano altre domande, quindi una vera e propria (passatemi il termine) *questioning* riflessiva [...] (StProg/20).

Si esplicita così una sorta di postura interrogante che ha a che fare con la capacità di progettare azioni formative efficaci.

Anche AD ci offre indizi che ci fanno cogliere un pensiero sul suo modo di pensare: il primo si riferisce ai tanti pensieri che nascono dentro di cui ogni tentativo di formalizzazione stenta a dar conto; il secondo ci restituisce la consapevolezza che, anche quando tutto sembra progettato, la progettazione non è finita, per certi aspetti inizia:

...quanto tempo si impiega a buttare su carta queste considerazioni! In realtà balenano nella mia mente in pochi minuti, indugiando solo un po' su un paio di casi (StProg/29); ...inizia la lezione. Nessuna "programmazione di soglia"¹⁷: stavolta, è tutto pronto! Non so ancora che mi aspetterà una programmazione *oltre* la soglia... (StProg/29).

L'importanza del pensare i pensieri consiste in ciò che ci ricorda Donald Schön: un insegnante-formatore riflessivo (Schön, 1993), consapevole del proprio modo di pensare, può essere anche un insegnante più capace di operare quella problematizzazione e di adottare quella flessibilità che sono richieste dalla pratica.

Conclusioni

Il percorso messo in atto ha rappresentato il tentativo di generare un sapere sulla progettazione a partire dalle concrete esperienze di progettazione narrate dai formatori. Si è trattato di costruire un *setting* che consentisse la creazione di un rapporto di reciproca fiducia tra i formatori e il ricercatore, il quale ha potuto restituire ai docenti stessi il sapere da loro ricevuto. Tale *setting* è stato fornito dall'esperienza formativa all'interno della quale si è collocato il percorso di ricerca. Nell'interazione in presenza e *online* è stato possibile constatare anche l'effetto potenziante che la restituzione, in forma di articolato discorso sul fare progettazione, del sapere contenuto nelle pratiche narrate ha avuto sui formatori stessi, che hanno potuto riconoscere e cogliere nel sapere maturato nella propria, seppur breve, esperienza una rilevanza inaspettata.

L'approccio presentato ha inteso essere descrittivo, ma inevitabilmente le categorie che sono gradualmente emerse nell'analisi si sono organizzate in una sorta di teoria della progettazione, tanto che ci siamo spinti – forse un po' audacemente – ad utilizzare nel titolo l'espressione "modelli di progettazione". Non c'è qui la possibilità di operare una vera e propria formalizzazione delle pratiche formative analizzate. È sufficiente accennare al fatto che dal-

¹⁷ Si tratta di un'espressione che avevamo utilizzato in aula e che indica una progettazione sostanzialmente improvvisata, ideata entrando in aula, attraversando appunto la "soglia".

l'analisi è emersa una teoria del progettare che considera centrale e trasversale l'istanza del pensare (Schön, 2006). Inoltre, i modelli operativi di progettazione individuati risultano riconducibili – almeno in parte – ad altri classici tentativi di modellizzazione dell'azione didattica (cfr., ad esempio, Damiano, 1998): la progettazione dettagliata dei percorsi è riconducibile, nonostante il correttivo di una declinazione flessibile, ai cosiddetti modelli *process-product* (Damiano, 2006, 127sq.) che sottolineano la razionalità e l'intenzionalità dell'azione progettuale e dunque la centralità del docente; la progettazione che procede per canovacci o scenari di azione e la progettazione che si concentra sulla predisposizione di consegne di lavoro significative o di complessi ambienti laboratoriali – modelli che vengono descritti dai docenti in modo particolarmente ricco e che risultano decisamente prevalenti – sono riconducibili al modello del *process-learning* (ivi) e della ricerca, in cui centrale diventa la possibilità di fare esperienza e di imparare facendo, mentre il ruolo che il docente assume è quello di predisporre le condizioni per la significatività dell'esperienza stessa.

Al di là di questa possibilità di formalizzare le pratiche, che andrebbe fatta oggetto di uno specifico approfondimento, ritengo che il tentativo di “dire” il sapere maturato dai formatori che hanno partecipato alla ricerca possa diventare utile anche ad altri formatori che, a partire dalle narrazioni dei primi, possono individuare elementi che ritengono utile e possibile trasferire al proprio lavoro e soprattutto stimoli per continuare a pensare la propria azione didattica.

Bibliografia

- CAMBI F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.
- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia, 2006.
- DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004.
- DAMIANO E., *Prove di formalizzazione. I modelli della “nuova ricerca didattica”*, “Pedagogia e vita”, 3(1998) 21-57.
- GENTILE M. - TACCONI G., *Indagine sul successo formativo. Un modello di ricerca*, “ISRE”, 14/2(2007) 13-48.
- LAVE J. - WENGER E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento, 2006.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- MOSTARDA M.P., *Progettare i processi formativi. Itinerari teorici e metodologici*, ISU, Milano, 2002.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1994.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari, 1993.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 2006.
- SEMERARO R., *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*, Giunti, Firenze, 1999.
- TACCONI G., *Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono. Analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum*, “Rassegna CNOS”, 23/2 (2007a) 131-144.

- TACCONI G., *Valutare nell'istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP, I volume*, CNOS-FAP, Roma, 2007b.
- TACCONI G., *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (IFP)*, "ISRE", 14/2 (2007c) 80-111.
- TACCONI G., *Azione e conoscenza nella didattica laboratoriale*, "Scuola e Didattica", 52 (2006) 19-22.
- WENGER E. - McDERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it., Guerini e Associati, Milano, 2007.
- WIGGINS G. - McTIGHE J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, tr. it., LAS, Roma, 2004.

Presentazione dell'indagine: "Individuazione e raccolta di buone pratiche mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati"

GUGLIELMO MALIZIA¹ - VITTORIO PIERONI² - ANTONIA SANTOS FERMINO³

La scuola – nell'anno 2007/2008 – ha visto il numero degli iscritti non italiani crescere del 14,4% rispetto al precedente anno, con un'incidenza sul totale degli alunni che ha raggiunto il 6,4%. Dati rilevanti, nei confronti dei quali il sistema educativo ha risposto in maniera approssimativa e carente. L'offerta di educazione interculturale, fondamentale per l'inclusione/inserimento di giovani di origine migratoria nel sistema educativo, è stata spesso concepita come mera appendice dell'attività scolastica tradizionale, come elemento "folkloristico" o attività di marketing per accrescere le iscrizioni e rimanere competitivi. Appare chiaro, invece, che si debba intervenire pensando all'educazione interculturale come un nuovo modello di apprendimento con una programmazione dinamica e focalizzata sull'allievo e sulla classe e non sugli orientamenti scelti a priori dal docente; si dovrebbe tener conto della composizione sociale ed etnico-nazionale e disporre di personale docente preparato a lavorare in gruppo, con grandi capacità di ascolto e di coinvolgimento della famiglia.

Il progetto di ricerca, realizzato nel 2008, *mirava* a raccogliere quelle pratiche che meglio facilitano l'inserimento degli immigrati (adolescenti, giovani e adulti) nella FP e nella vita sociale, in particolare in quella attiva⁴. Pertanto, il *report* dell'indagine propone una serie di *linee-guida* a dispo-

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Doc. Collaboratore per Sociologia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

³ Collaboratore per Sociologia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

⁴ Una versione più ampia di questo articolo è in corso di pubblicazione a cura del CIOFS/FP negli atti del XX Seminario di formazione europea, tenutosi a Trieste nei giorni 11-13 settembre 2008.

zione delle figure di sistema della FP tali da consentire la sperimentazione nei CFP di ipotesi d'intervento a favore delle categorie di soggetti menzionati sopra (Malizia, Pieroni e Santos Fermino, 2008). In pratica si è trattato di predisporre una specie di "cassetta degli attrezzi", che potesse servire a chi lavora nel processo di accoglienza, formazione e integrazione di allievi immigrati, ai fini di un efficace inserimento di questi ultimi nel sistema scolastico-formativo e nella vita.

1. I nodi problematici delle politiche della scuola e della FP per gli immigrati

Dal punto di vista *quantitativo* e in riferimento alla *scuola*, l'anno 2007-2008 "ha visto il numero degli iscritti non italiani salire del 14.4% rispetto al precedente, raggiungendo le 574.133 unità (...). L'incidenza sul totale degli alunni ha raggiunto il 6.4%, con punte del 7.7% e del 7.3% nelle scuole primarie e nelle superiori di primo grado" (Caritas e Migrantes, 2008, 176).

Per quanto riguarda invece la *formazione professionale*, si dispone di informazioni quantitative, anche se parziali, solo relativamente ai corsi sul diritto-dovere⁵. Comunque, stando a quanto asseriscono alcuni studiosi (Ambrosini, 2007), i corsi per gli immigrati comprendono un ampio ventaglio di iniziative: si va dalla formazione per il rientro a quella legata alle esigenze di politica sociale (per esempio le offerte per i minori non accompagnati), a quella connessa con percorsi di promozione, quali i corsi per mediatori interculturali, a quella per l'avvio di attività autonome, a quella che viene effettuata nei Paesi di provenienza, oltre naturalmente ai corsi del diritto-dovere.

Tuttavia in realtà il problema emergente è di natura *qualitativa*. Un primo ambito, di particolare importanza, è costituito dall'offerta di educazione interculturale, che negli ultimi anni ha fatto registrare un minore impegno concreto e dove si sono rilevate *carenze* tutt'altro che marginali, dal momento che è lo stesso concetto di educazione interculturale a risultare vago e vuoto alla prova dei fatti (Giovannini, 2007; Bindi, 2005b). A ciò si aggiunge che è stata più spesso concepita come un'appendice dell'attività scolastica tradizionale e non come un modello nuovo di apprendimento la cui applicazione richiedeva cambiamenti profondi nell'impostazione dei processi pedagogici e didattici. Infine non si può nascondere che tutta l'operazione spesso sia stata tradotta in attività di "marketing" o di "maquillage" per accrescere le iscrizioni e rimanere competitivi. Non infrequentemente infatti l'offerta di educazione interculturale si è ridotta a pura informazione curiosa, a una "folklorizzazione" dell'immigrato, con degli effetti di "etnicizzazione" della condizione dello studente di origine migratoria.

⁵ Può essere citato il caso della Lombardia, dove nel 2004-05 la percentuale degli stranieri iscritti ai corsi del diritto-dovere raggiungeva l'11.6% (Ambrosini, 2007, 39; Colasanto, 2007, 26). Inoltre, nei Centri coinvolti nella presente indagine si registra una presenza che in alcuni casi arriva fino al 20-30% (Malizia, Pieroni, Santos Fermino, 2008, 116).

Pertanto, una *priorità* delle politiche scolastiche e formative in tema di immigrazione riguarda il miglioramento/consolidamento dell'educazione interculturale, che consisterebbe in un ripensamento del sistema educativo di istruzione e di formazione in una chiave veramente interculturale. Secondo Bindi (2005a, 121), "l'approccio preferibile sembra [...] quello di un'educazione critica e consapevole rispetto all'appartenenza, che sappia mettere in luce il carattere necessariamente negoziale di ogni identità e il potenziale straordinario messo a disposizione dalla mediazione culturale". In particolare, la programmazione dovrà mostrarsi pronta a continui adattamenti e puntare decisamente ad esser focalizzata sull'alunno e sulla classe e non sugli orientamenti prescelti a priori dal docente; inoltre, essa dovrebbe tener conto della composizione sociale ed etnico-nazionale della classe per cui si richiede a monte da parte del corpo docente la competenza di lavorare in gruppo e grande capacità di ascolto e di coinvolgimento della famiglia.

Un ulteriore nodo problematico è costituito dall'*inserimento linguistico* degli studenti con cittadinanza non italiana in quanto implica non solo risvolti linguistici, ma anche organizzativi, di equipollenza delle classi e di valutazione, problemi che tra l'altro si configurano diversamente a seconda dei Paesi considerati (Bindi, 2005a; Caritas e Migrantes, 2007; Giovannini, 2007). Sul piano *prospettico*, un'ipotesi di soluzione andrebbe anzitutto cercata nella elaborazione di un piano pluridimensionale di integrazione dello studente con cittadinanza non italiana in cui inserire in modo coerente la questione linguistica (Bindi, 2005a; Albiero, 2007; Ioana Jeler, 2007). In particolare si dovrebbe puntare sul mediatore linguistico-culturale la cui presenza dovrebbe essere estesa a tutte le scuole interessate tramite l'intervento delle Regioni; questi eserciterebbe la funzione di aiutare gli studenti stranieri durante le lezioni a seguire l'insegnamento del docente. Comunque la strategia vincente sembra consistere nel realizzare un vero bilinguismo perché questo offrirebbe una formidabile opportunità formativa.

Ancora un altro nodo problematico di grande rilevanza è costituito dalle relazioni *scuola-famiglia* (Bindi, 2005a; 2005b). Al riguardo è essenziale che la scuola cerchi di stabilire *relazioni feconde* con le famiglie immigrate. Queste permettono di conoscere con maggiore facilità e più adeguatamente i percorsi scolastici e formativi dei figli e al tempo stesso costituiscono anche una risorsa fondamentale per combattere la dispersione scolastica e l'abbandono.

In tutti questi casi sono soprattutto le *comunità educanti* che devono rispondere alle sfide educative dell'integrazione che gli alunni di origine migratoria pongono ormai in misura sempre più pressante.

2. Linee-guida per ipotesi sperimentali d'intervento a favore degli immigrati

Per la realizzazione di progetti mirati a favorire l'inclusione/inserimento di giovani di origine migratoria in programmi/progetti a scopo formativo e finalizzati, conseguentemente, al loro inserimento nella vita attiva si ri-

chiede anzitutto di impostare l'intervento su alcune "condizioni generali" che dovrebbero fare da piattaforma all'intero impianto progettuale ((Malizia, Pieroni, Santos Fermino, 2008).

Nel caso presente l'impostazione comporta la messa in atto di un ampio ventaglio di azioni che tenga conto di tutti i possibili fattori intervenienti, ossia del fenomeno su cui si vuole intervenire, delle "attese" rispetto al cambiamento prefigurato, dei destinatari del progetto, delle "risorse" disponibili, delle metodologie d'intervento e del sistema di valutazione da attuare a garanzia dei risultati conseguiti. Sulla base di questa piattaforma sarà poi possibile estrarre quelle azioni che serviranno a costruire modelli/progetti mirati, a seconda cioè della particolare tipologia di utenza (diverso se indirizzati agli adolescenti/giovani in età formativa, oppure alle donne, oppure agli adulti...), degli interessi emersi attraverso schede/test in ingresso e colloqui orientativi ed il livello culturale e delle abilità/capacità riscontrate attraverso il bilancio di competenze.

2.1. Fase preliminare: analisi e contestualizzazione dell'intervento

La fase preliminare risponde all'obiettivo di individuare nel territorio in osservazione a quali problematiche intende dare risposta il progetto (formative, occupazionali, socio-relazionali, ecc.).

A seguito dell'analisi del contesto, per attivare l'intervento si richiede di stabilire: chi collabora al progetto (chi sono i committenti, i realizzatori, ecc.), qual è la mappa delle "risorse" disponibili (umane, finanziarie, strutturali, ecc.); quali altri gruppi sociali sono coinvolti (Enti pubblici e privati, servizi, associazioni, ecc.) e se si prevede di poter "lavorare-in-rete".

Inoltre, occorre stabilire chi sono gli effettivi beneficiari del progetto, ossia: chi/quanti sono gli ipotetici destinatari dell'azione e/o da chi è composto il *target* degli utenti; di quali variabili si tiene conto per la loro selezione; quali sono le modalità per contattarli, reclutarli, motivarli.

Per svolgere l'intervento occorrerà quindi poter disporre di: personale operativo appositamente formato e di criteri per la sua selezione (età, titolo di studio, esperienze pregresse, ecc.); processi di formazione in servizio e/o in itinere.

2.2 Prima fase operativa: disponibilità di risorsa-uomo adeguatamente formata

2.2.1. Formazione in servizio

Affinché gli insegnanti possano sentirsi all'altezza nel confrontarsi con la presenza all'interno della propria struttura di portatori di differenti appartenenze (per cultura, etnia, lingua, religione, ecc.) occorrerà che venga offerta loro una formazione basata su una serie di competenze ("di base", "specialistiche" e "trasversali") che dovrebbe permettere loro di operare in modo uniforme e condiviso. Competenze che alcuni autori (Caliman-Pieroni, 2001, 213) hanno cercato di sintetizzare nel quadro sinottico della tavola che segue.

Tav. - Quadro sinottico delle competenze di base, specifiche e trasversali per la formazione in servizio dei docenti/formatori

COMPETENZE		
di base	specialistiche	trasversali
Bilancio di competenze	Tecniche di auto-aiuto	Normative nazionali e locali sui processi migratori
Capacità di lavorare in gruppo, interdisciplinarietà	“Orientamento al cliente” e/o ad un progetto di vita personalizzato	Conoscenza dei fenomeni migratori presenti nel territorio
Competenze di prevenzione primaria e secondaria	Saper programmare interventi specifici, in considerazione della diversa tipologia dell’utenza (giovani, famiglie, soggetti svantaggiati e/o a rischio...)	Conoscenza almeno approssimativa delle singole comunità etniche presenti all’interno della scuola/FP
Competenze di dinamica di gruppo e/o di conduzione di piccoli gruppi	Documentazione delle esperienze	Conoscenza dei nuovi processi formativi da agganciare a specifici interventi
Competenze nel saper condurre colloqui individuali e/o centrati sulla persona	Confronto delle esperienze e collegialità nel trattamento dei casi	Conoscenza di metodologie didattiche innovative (“apprendimento cooperativo”...)
Elaborazione di percorsi formativo-educativi personalizzati	Dare risposte “calibrate” in rapporto a ciascuna utenza	Saper progettare e animare/coordinare strategie di lavoro di rete
Etica professionale	Monitoraggio e valutazione degli interventi	Collaborazione con altre strutture, servizi, Enti

Fonte: Caliman-Pieroni, 2001, 213

2.2.2. Capacità di lavorare in équipe

Questa metodologia di lavoro si caratterizza per la condivisione di obiettivi e metodi tra i diversi attori in interazione. Lavorare in *équipe* non significa infatti ridimensionare le competenze individuali cercando l’uniformità ad ogni costo, ma sta ad indicare piuttosto la presenza al suo interno di una piattaforma comunicativa e di interazione tra ruoli e competenze diversificate, mirate ad arricchire il bagaglio metodologico-pedagogico che fa capo alle strategie da cui attinge la comunità educativa nell’insieme delle attività d’intervento. In quest’ottica anche una buona iniziativa promossa dal singolo se non viene condivisa dal gruppo dei docenti non potrà passare come “buona pratica”. Il soggetto da formare e integrare infatti ha il diritto di vivere in un contesto fatto di scelte che non sono il frutto dell’estemporaneità di un singolo insegnante ma piuttosto il prodotto della condivisione di tutte le parti in causa. L’impresa di gestire “in comunione” tale contesto, per quanto possa sembrare ardua e complessa, in realtà rappresenta il “cuore”, il centro propulsore di una comunità educativa e degli interventi/azioni formative che promuove.

Viceversa, l’insegnante/educatore dall’approccio tipico del “protettore-complice” (“a te ci penso io...”) dovrà fare molta attenzione ai rischi che provoca l’adozione di un tale atteggiamento per le ripercussioni che avrà inevi-

tabilmente nei confronti della relazione tra l'alunno, il gruppo-classe e gli altri insegnanti. Non è difficile infatti che il verificarsi di un caso-problema diventi ostaggio delle rivalità fra quegli insegnanti che non sanno rendere compatibile il loro approccio personale con la dinamica d'*équipe* nel suo insieme. Al contrario, il lavoro di gruppo serve proprio, da una parte, a mediare il controllo dell'affettività del singolo insegnante nel suo porsi come "salvatore" di fronte al soggetto portatore del problema e, dall'altra, a garantire che i risultati ottenuti siano il prodotto dell'intervento dell'*équipe* nel suo complesso.

Tutto questo, per un verso, svolgerà un ruolo protettivo nei confronti delle inevitabili forme di "burn-out" a cui va incontro chi lavora nel campo della formazione e dell'insegnamento, al tempo stesso contribuirà a cambiare la "cultura" degli interventi, orientandola verso quella dimensione "sistemica" mirata a coinvolgere nel problema tutti gli attori e a fare in modo che ciascuno assuma le proprie responsabilità nell'organizzazione e distribuzione degli interventi.

2.2.3. Presenza di figure di intermediazione

Pagano e Nosenghi (2005, 104ss.) hanno definito le figure di intermediazione dei veri e propri "costruttori di ponti" tra sponde culturali differenti. Ad essi viene affidato il delicato compito di far diventare il sistema scolastico-formativo un "laboratorio di convivenza democratica", capace di rispondere all'obiettivo dell'integrazione delle pluri-appartenenze mediante competenze:

- *pedagogico-relazionali*: capacità comunicative, empatia, accoglienza, ascolto attivo, capacità di vedere il problema anche dal punto di vista dell'altro, capacità di collaborare;
- *vocazionali*: *mission* educativa, capacità di dare significato esistenziale al proprio operato, rispetto/stima/attenzione all'altro e alla sua diversità;
- *culturali*: conoscenza delle lingue e culture, gestione delle informazioni, ricorso alle normative e alle risorse istituzionali del territorio;
- *tecnico-professionali*: analisi dei bisogni, capacità nel saper orientare, tecniche di colloquio, tecniche di animazione/conduzione di gruppi, gestione dei conflitti;
- *organizzative*: saper lavorare in gruppo, progettare, formare e gestire reti formative.

Non mancano tuttavia elementi di criticità nei confronti di un certo modo di gestire i processi di mediazione, in quanto vi è anche il rischio che tali attività, se riversate solo sul "caso", non fanno altro che accentuare la differenza tra l'alunno immigrato ed i suoi compagni di classe, per cui riproducono esclusione anziché inclusione; invece le azioni di mediazione dovrebbero essere in grado di attivare una circolarità di relazioni fra allievi immigrati e autoctoni, fra insegnanti, fra allievi e insegnanti, fra insegnanti e genitori; così pure le prove di accesso e il patto formativo se non coinvolgono anche la famiglia, invece di integrarlo, fanno dell'alunno immigrato un "caso a sé", solitamente oggetto di trattamento differenziato.

Al contrario, la figura del tutor etnico, se adeguatamente formata, interviene soprattutto sul processo piuttosto che mirare direttamente al prodotto; come tale, il suo compito rientra nell'ottica di quella "pedagogia dell'accompagnamento" che intende aiutare il soggetto nella scoperta di se stesso portandolo ad individuare bisogni, aspirazioni, attitudini, valori, capacità/abilità. Questa attività di accompagnamento inoltre va prevista non solo nella fase iniziale ma attraversa trasversalmente l'intero percorso/processo d'intervento formativo.

Tutto ciò significa innescare negli itinerari formativi un processo di mediazione permanente basato sui seguenti obiettivi: favorire l'accoglienza dell'alunno di origine migratoria e il suo inserimento nella classe; favorire la relazione tra scuola/FP e famiglia; valorizzare le culture delle differenti etnie di immigrati presenti nella scuola/FP; promuovere progetti interculturali; partecipare alle iniziative/manifestazioni promosse anche da parte di altre strutture/istituzioni (amministrazioni locali, enti e associazioni varie, ecc.) a favore degli immigrati.

Per quanto riguarda poi le aree d'intervento, la formazione per svolgere attività di mediazione dovrebbe essere indirizzata:

- 1) agli *insegnanti*, per: contribuire a risolvere difficoltà comunicative nella fase di inserimento/integrazione nel gruppo-classe; usufruire di quelle informazioni sulla cultura degli alunni di origine migratoria che permettono di superare/oltrepassare gli eventuali stereotipi; acquisire informazioni utili sulla biografia e sul percorso formativo dell'alunno quando stava nel Paese di origine; favorire una maggiore comprensione della condizione psichica che vive l'alunno immigrato lungo il suo percorso formativo; proporre/promuovere azioni e progetti finalizzati all'interculturalità;
- 2) *all'alunno di origine migratoria*, per: sostenere il suo rapporto con i compagni, con i docenti e con le varie altre figure operative all'interno della scuola/FP; favorire la partecipazione alle attività del gruppo-classe; favorire l'accesso ai servizi della scuola/FP, con particolare riferimento a quelli di ordine orientativo e psicologico, in modo da ridurre il disagio provocato dallo sradicamento e/o dal suo essere comunque portatore di una diversità; dare valore e legittimità alla lingua e alla cultura di origine; prevenire la dispersione scolastica (provocata da problemi linguistici, di apprendimento, comportamento, ecc.) mediante interventi socio-educativi mirati e programmati in più tempi durante il percorso formativo;
- 3) *all'alunno autoctono*, per: coinvolgere il gruppo-classe nel discutere su "cosa si deve fare" quando arriva un nuovo compagno di origine migratoria; presentare/far conoscere/valorizzare all'interno della classe le diverse culture di appartenenza degli allievi; proporre progetti/programmi di animazioni interculturale; promuovere attività/azioni formative col fine specifico di educare alla mondialità, alla pace a sapersi accettare nella diversità;
- 4) alle *famiglie autoctone e immigrate*, per: orientare i genitori fornendo informazioni per conoscere il funzionamento della scuola/FP ed i di-

ritti/doveri degli alunni e delle famiglie; facilitare l'accesso all'uso dei servizi educativi, intra ed extra scuola/FP; sensibilizzare i genitori al PEI o ad altri progetti educativi adottati dalla struttura formativa.

2.3. Seconda fase operativa: le strategie formative a sostegno/accompagnamento

2.3.1. Buone pratiche per l'integrazione nel gruppo-classe degli alunni immigrati

Riguardo alle buone pratiche per l'integrazione nel gruppo-classe degli alunni immigrati, Zoletto (2007, 147ss.) suggerisce le seguenti azioni.

- 1) *Stilare assieme una "carta sull'integrazione"* che faccia da sfondo a tutte le attività interculturali promosse da ciascuno o comunque a partire dalla quale progettare iniziative condivise di educazione/integrazione scolastica e sociale; e che inoltre permetta di acquisire nuove competenze e dimensioni culturali nel partecipare in prima persona alla co-costruzione di una "casa comune".
- 2) *Favorire il protagonismo di tutti gli attori sociali:*
 - promuovendo forme di rappresentanza delle diverse comunità/gruppi etnici;
 - favorendo l'associazionismo delle comunità immigrate;
 - sostenendo la dimensione interculturale tra le differenti forme di associazionismo etniche ed autoctone presenti nel territorio (a scopo sportivo, culturale, espressivo...);
 - promuovendo la partecipazione alla vita della scuola/FP (negli organi collegiali...) delle rappresentanze di diverse etnie (genitori, associazioni, gestori di servizi vari...).
- 3) *Arrivare ad elaborare un "patto interistituzionale"*, al fine di promuovere un modello di integrazione partecipata e di progettualità condivisa.
- 4) *Rinnovare/rivisitare la scuola/FP*, intesa quale "servizio" in funzione dei bisogni formativi e culturali delle comunità locali, mediante:
 - la partecipazione al POF/PEI di tutti gli attori sociali;
 - la realizzazione di percorsi/progetti mirati alla partecipazione delle famiglie, rendendole soggetti attivi nel processo educativo dei figli;
 - la realizzazione di attività finalizzate all'integrazione tra famiglie autoctone e immigrate;
 - la valorizzazione delle culture di appartenenza e delle lingue delle diverse etnie ai fini di una crescita condivisa che porti a considerare la differenza un'opportunità di arricchimento reciproco;
 - la concezione di una scuola/FP quale luogo di convivenza plurale e democratica, fondata sul riconoscimento di tutte le differenze, secondo quanto suggerisce uno dei principi-cardine della società della conoscenza, il quale invita a imparare a vivere insieme e a muoversi alla scoperta dell'altro tendendo verso obiettivi comuni;
 - l'adozione del principio secondo cui la conoscenza, i saperi e le culture sono un valore ed una ricchezza solo in quanto sono "plurali", ossia sono in grado di tenere assieme identità e differenza.

2.3.2. La scuola/FP come "laboratorio delle differenze" contro le forme di discriminazione

Alcuni autori (Portera-Dusi, 2005; Portera, 2006, 77) hanno fatto osservare che nel settore della didattica e della pedagogia interculturale non bisogna mettere in rilievo solamente le differenze culturali, ma occorre cen-

trare gli interventi soprattutto sulle possibili “interazioni” che si dovrebbero realizzare tra i soggetti appartenenti a culture diverse. Nel sottolineare solo le differenze si rischia infatti di descrivere l’identità del portatore di “diversità” in maniera rigida/statica, perpetuando/accentuando di fatto le disuguaglianze. Per di più, se l’alunno di origine migratoria viene percepito in classe come un “problema” finirà per sentirsi tale e quindi anche per comportarsi di conseguenza, ossia da “straniero in/alla classe”. Al contrario l’integrazione potrà avvenire se lo si porterà ad essere e a sentirsi una “risorsa”, un “compagno alla pari” all’interno del gruppo-classe.

La scuola/FP infatti può diventare anche un luogo dove si riproducono e si moltiplicano cortocircuiti relazionali basati su stereotipi/pregiudizi nei confronti delle “differenze” e/o dei portatori di svantaggi di varia entità e che, in quanto tali, possono sfociare in aperte discriminazioni. In particolare è l’ambiente del gruppo-classe, quale sistema microsociale, che si presta più facilmente a produrre e a conservare le differenze di *status* degli allievi. Se a tutto questo si aggiunge poi una didattica in grado di rafforzare tali differenze a seconda delle aspettative dei docenti, esse potrebbero arrivare a provocare una ricaduta tra gli alunni in rapporto sia alla percezione che i compagni hanno di chi ne è portatore sia nei confronti della percezione che viene ad avere di sé l’alunno discriminato. Quando poi il discriminato è l’alunno immigrato, il bagaglio di differenze (culturali, linguistiche, religiose, somatiche, ecc.) di cui è portatore all’inizio del percorso il più delle volte (anche per l’intervento di vari altri fattori quali la debolezza linguistica e culturale, la classe sociale di appartenenza, ecc.) le mancate *performance* si sommano e si stabilizzano in uno stigma di incapacità di prestazione che talora può perdurare lungo l’intero percorso scolastico-formativo.

La sfida che l’appartenenza etnica dell’adolescente immigrato pone alla logica delle pari opportunità nei sistemi formativi riguarda l’esigenza di armonizzare le forme di fruizione dei diritti fondamentali con i percorsi individuali di crescita e di realizzazione di sé. La scuola/FP multiculturale dovrebbe perciò abbandonare i metodi didattici tradizionali, pensati per gruppi culturalmente omogenei, per lavorare con efficacia con gruppi culturalmente eterogenei. Una metodologia che intenda definirsi interculturale infatti non pone al centro il diverso ma parte dal mettere a confronto su uno stesso piano di parità tutti i differenti portatori di diversità.

Tutto questo comporta di formare gli insegnanti ad utilizzare metodologie didattiche innovative per far sì che le relazioni nel gruppo-classe non siano conflittuali ma si crei piuttosto un clima collaborativo. Lo stesso impianto curricolare dovrebbe perciò essere coniugato in termini interculturali di dialogicità (capacità di porsi in relazione e in ascolto dell’altro) e decentramento (presentazione di ciascun punto di vista tra pari). Al riguardo i lavori di gruppo ed altre attività similari possono essere utilizzati come ottimi strumenti didattici ai quali far ricorso, oltre che per i processi di apprendimento, anche per quelli finalizzati all’integrazione. Non si tratta di

cambiare i contenuti quanto la *forma mentis*, insegnando le varie discipline in un'ottica interdisciplinare.

Per facilitare il superamento delle problematiche scolastiche di ordine discriminatorio Pagano e Nosenghi (2005, 106ss.) hanno messo a punto le seguenti buone pratiche.

Buone pratiche per il superamento delle discriminazioni

- 1) *Promozione della memoria storica nelle prassi interculturali della scuola/FP*: in altri termini si tratta di dare sempre più spazio al metodo autobiografico. Le memorie legate all'immigrazione fanno parte del patrimonio culturale; per la loro ricostruzione si possono allestire appositi laboratori dove genitori e figli ripercorrono la loro traiettoria attraverso testi scritti, musiche, foto e filmati..., che poi presentano in aula. Il materiale prodotto anno dopo anno a sua volta potrebbe poi entrare a far parte di un manuale da utilizzare nell'attività interculturale della scuola/FP e/o di un archivio che documenta la storia dell'immigrazione, patrimonio dell'intera comunità scolastica e della comunità locale di appartenenza.
- 2) *Laboratori per la costruzione di percorsi interculturali*: gli insegnanti lavorano per gruppi interdisciplinari, cercando di individuare quali saperi/competenze possono essere trasversali alle varie discipline; successivamente devono cercare di elaborare, attraverso decisioni condivise, percorsi trasversali evidenziandone le implicanze interculturali.
- 3) *Procedure/suggerimenti per la soluzione dei conflitti nel gruppo-classe*:
 - fare in modo da evidenziare negli alunni immigrati doti/qualità/abilità anche in altri settori oltre a quelle prettamente di ordine scolastico-formativo (sport, mass media, musica, danza...);
 - *role playing*: far sperimentare al bullo la parte della vittima;
 - coinvolgere tutti gli alunni nel discutere "cosa fare" quando in classe si provocano aperti conflitti con compagni di origine migratoria su questioni razziali, religiose, culturali;
 - far descrivere all'alunno vittima di discriminazioni il problema o l'evento che ha provocato il conflitto e i sentimenti che ha provato; preventivare le azioni/strategie che intende promuovere in relazione al problema; far valutare l'impatto che avrebbe l'applicazione di tali azioni/strategie; infine fare in modo da socializzare e discutere tutto questo all'interno del gruppo-classe e/o tra più classi e/o tra più scuole.

2.3.3. L'apprendimento cooperativo: apprendere per mezzo di altri, con gli altri

L'apprendimento cooperativo può essere considerato come uno dei più efficaci metodi di mediazione tra culture diverse e tra individui con livelli culturali diversi, in quanto valorizza le diverse capacità all'interno del gruppo-classe, recupera gli alunni poco motivati allo studio, educa all'accettazione del diverso, insegna a lavorare in gruppo.

In via generale l'efficacia dell'apprendimento e la qualità dell'impegno crescono nella misura in cui si dà agli studenti l'opportunità di ricercare soluzioni in un contesto di condivisione e collegialità. In questo caso le attività vengono pianificate e poi realizzate attraverso un'organizzazione che prevede la distribuzione dei compiti e delle responsabilità. Un esercizio di apprendimento in gruppo si qualifica come cooperativo se sono presenti i seguenti elementi: *positiva interdipendenza*, gli alunni si devono sentire re-

sponsabili del loro personale apprendimento e di quello degli altri membri del gruppo; se qualcuno non fa la propria parte, anche gli altri subiscono lo svantaggio; *responsabilità individuale*, ognuno deve rendere conto del lavoro svolto trasmettendo al gruppo quanto ha appreso; *uso appropriato delle abilità nella collaborazione* attraverso lo sviluppo delle proprie capacità, sapendo sia prendere adeguate decisioni sia gestire eventuali conflitti nelle relazioni interpersonali.

Quando poi si ha a che fare con un alunno immigrato neo-arrivato l'apprendimento cooperativo ed il *tutoring* fra pari consentono fin dall'inizio di farlo partecipare alla vita del gruppo-classe per svolgere quelle attività che richiedono conoscenze e prestazioni che lui non ha ancora acquisito. Tutto questo sulla base del principio secondo cui più frequentemente e intensamente essi comunicano con i loro pari in merito ai compiti da svolgere in comune e più imparano, compresa la lingua degli autoctoni.

Inoltre i gruppi cooperativi linguisticamente non omogenei possono costituire una strategia positiva se promuovono attività di *problem solving* e di scoperta di contenuti valorizzando le differenti abilità di cui ciascuno è portatore nella cultura di appartenenza, in modo tale che esse si trasformino in risorse per il gruppo.

In tema di apprendimento cooperativo, Zoletto (2007, 66ss.) propone le seguenti strategie.

Buone pratiche per l'apprendimento cooperativo

- 1) *Lavoro di gruppo nell'ottica dell'apprendimento cooperativo:*
 - a) quando gli studenti lavorano in gruppo ognuno diventa corresponsabile del proprio coinvolgimento/apprendimento e di quello dei compagni;
 - b) dal canto suo l'insegnante diventa una figura che progetta, organizza, osserva, facilita, valuta..., delegando così agli allievi una parte del proprio ruolo;
 - c) è in questo contesto che le differenze di cui ciascun allievo è portatore (tra chi sa di più e meno o tra chi sa una cosa e chi un'altra, tra autoctoni e immigrati, tra un punto di vista e l'altro, tra culture e culture...) possono trasformarsi in "risorsa" a beneficio di tutti.
- 2) *Tutoring fra pari:* l'alunno straniero viene affiancato da un compagno-tutor che ha il compito di aiutarlo nell'apprendimento linguistico e nei lavori che riguardano l'intera classe; tale funzione di tutoraggio potrebbe essere svolta a turno da vari componenti la classe sulla base delle disponibilità e competenze di ciascuno.
- 3) *Formare la rete per l'integrazione scolastica:* per lo svolgimento di tale attività si richiede che l'équipe formata da docenti, operatori, figure specialistiche si attivi secondo strategie predeterminate e strutturate in fasi, tenendo conto dei seguenti parametri:
 - presenza di professionalità differenti all'interno dell'équipe;
 - definizione degli obiettivi rispetto alla formazione dell'équipe e innesco di processi di valutazione finalizzati alla sua crescita;
 - capacità di utilizzare strumenti vari e differenziati per il perseguimento degli obiettivi educativi e socializzanti;
 - capacità di collaborare e/o di coordinare gli interventi predisposti per l'utente anche da parte di altri servizi/enti;
 - capacità di progettare modelli articolati di intervento a vasto raggio sul territorio per prevenire/arginare i processi di emarginazione;

- distribuzione degli interventi secondo una logica consequenziale e programmatica che tenga conto della loro realizzazione a breve, medio e lungo termine, e conseguentemente verifichi gli obiettivi conseguiti all'interno di altrettante fasi;
- 4) *Accompagnamento*: nell'attuale sistema di istruzione e formazione una quota variabile di alunni (tra cui anche quelli di origine migratoria) riporta insuccessi. Ora affinché un alunno demotivato a continuare possa riprendere il proprio percorso educativo occorrono figure di adulti (insegnanti, educatori, tutor...) in grado non solo di incoraggiare ma soprattutto di rafforzare l'autostima e la sicurezza del giovane; per ottenere risultati coerenti con le aspettative e le esigenze del giovane, occorre arrivare cioè ad elaborare programmi personalizzati, coinvolgendo l'alunno nelle decisioni, nel tentativo di individuare gli ambiti a cui è più interessato; valorizzare le sue abilità/capacità di base e/o dove si dimostra più competente; aiutarlo ad assumersi sempre più responsabilità. Tutto questo richiede a sua volta di promuovere percorsi il più possibile individualizzati, affiancati da misure di accompagnamento, quali: analisi delle aspettative, motivazioni, orientamenti/interessi professionali; identificazione delle competenze, abilità, risorse; identificazione e definizione di un progetto/percorso formativo personalizzato, che ponga l'adolescente al centro di tutto il processo.

2.3.4. Attivazione di "laboratori interculturali" e/o di buone pratiche per l'intercultura

Infine occorre uscire dal ricorso a metodologie didattiche rigide/stereotipate per progettare/sperimentare curricoli disciplinari in prospettiva interculturale secondo una logica che invita a superare un concetto univoco di "intelligenza" nel valutare la capacità di apprendimento degli alunni per adottare quello di "intelligenze multiple". A tale scopo, per mettere in atto buone pratiche nel campo dell'intercultura alcuni autori hanno suggerito una serie di metodologie *ad hoc*, riassumibili nei seguenti punti (Nanni-Curci, 2005, 59ss.).

Buone pratiche per l'intercultura

- 1) *Metodo narrativo*: senza l'ascolto dell'altro non si dà interculturalità. È necessario che anche l'altro racconti se stesso, comunichi/manifesti chi è; la pedagogia narrativa è una via privilegiata per l'intercultura perché permette ad ogni soggetto di partire da se stesso e di confrontare la propria cultura con quella degli altri, alla ricerca di comunanze e differenze. Occorre di conseguenza arrivare a progettare un *laboratorio narrativo*, ossia un luogo che si presti a far dialogare tra loro persone di culture diverse e che serva a:
 - valorizzare il vissuto degli alunni di origine migratoria, in quanto ricostruisce la storia personale o della propria famiglia, mantiene il legame con le proprie origini per non diventare "stranieri" rispetto al gruppo/cultura di appartenenza, ed inoltre porta a sviluppare l'identità e la coscienza di sé;
 - modificare l'immagine del compagno-straniero all'interno del gruppo-classe, in quanto permette di conoscere la sua esperienza di vita e quindi anche la capacità di saper cogliere il punto di vista dell'altro.
- 2) *Metodo comparativo*: mette a confronto due o più persone, oggetti, narrazioni, versioni, al fine di allargare/arricchire di maggiori particolari il proprio punto di vista, spesso frutto di un'educazione unilaterale/unidimensionale, evitando al tempo stesso di far credere che esiste una sola verità e/o una sola rappresentazione fedele di una stessa realtà. L'obiettivo di questa metodologia è quello di educare alla relatività, al pluralismo e alla complessità. La *didattica comparata* rende più ricca la comprensione degli oggetti di studio, stimola la problematizzazione e l'osservazione cri-

tica, promuove la ricerca di nuove categorie concettuali, sollecita la curiosità e l'interesse per la scoperta, invita a non fissarsi su schemi rigidi e/o tradizionali ma ad aprirsi al nuovo e al diverso.

3) *Metodo costruire-decostruendo*: la decostruzione nasce quando l'individuo del mondo occidentale, inteso come modello di sviluppo dominante, guarda in senso critico al proprio sistema culturale (filosofico, economico, politico, etico, religioso...); di conseguenza si tratta di riequilibrare quei rapporti di forza asimmetrici che si instaurano tra soggetti appartenenti a culture diverse e che portano a creare una scala valoriale tra quelle che sono considerate dominanti e quelle inferiori. A questo si arriva decostruendo pregiudizi, stereotipi, categorie etnocentriche interpretate attraverso immagini deformanti. Per realizzare questo *processo di decostruzione*, occorre quindi:

- partire anzitutto dal presupposto che normalmente nel confronto con la diversità ci si richiama ad una memoria dominante che è etnocentrica;
- quindi cominciare a mettersi in discussione, rivisitando/rivedendo/smontando le proprie idee preconcepite/prevenute e gli schemi dogmatici (ortodosso/eretico), noicentrici (noi/loro), gerarchici (superiore/inferiore), evolucionisti (primitivi/civilizzati);
- mettere in conto la volontà di posizionarsi su un asse simmetrico di confronto tra pari, di dialogo improntato alla costruzione del bene comune pur partendo da punti di vista differenziati.

4) *Metodo del decentramento* (quando "gli altri" siamo noi): occorre imparare a considerare il proprio punto di vista non come l'unico legittimo o possibile ma come uno fra tanti, uscendo dalla spirale dell'etnocentrismo; occorre cioè imparare ad accettare la parzialità della propria verità, consapevoli dei propri limiti e del fatto che per raggiungerla abbiamo bisogno di scoprire/riconoscere i punti di vista degli altri e che ciò richiede di rendersi disponibili all'ascolto, alla collaborazione e soprattutto al confronto. In questo senso i sistemi formativi devono caratterizzarsi come luogo di confronto, strutturando attività e percorsi che privilegiano l'attività di gruppo piuttosto che il lavoro individuale, l'ascolto reciproco piuttosto che la lezione frontale, percorsi flessibili di apprendimento piuttosto che rigidamente strutturati. Siamo stati abituati a studiare le culture degli altri dal nostro punto di vista, ma non la nostra cultura dal punto di vista degli altri. Non dobbiamo dimenticare che anche noi siamo "altro" dal punto di vista dell'altro; quindi decentrandoci possiamo vederci come in uno specchio chi/come siamo attraverso il punto di vista dell'altro. La *didattica dei punti di vista dell'altro* è una palestra che contribuisce ad avere una visione più allargata ed obiettiva della visione delle cose, è una nuova alfabetizzazione delle forme di relazionalità di cui si devono far carico i sistemi educativi.

5) *Metodo dell'azione*: si tratta di educare attraverso azioni pratiche finalizzate alla cittadinanza attiva, quali:

- organizzare una festa dei popoli (con musiche, danze, prodotti artigianali e culinari...);
- promuovere scambi di letteratura, filmati, foto, musiche, prodotti artigianali... tra scuole/classi gemellate;
- fare viaggi interculturali;
- organizzare visite guidate a moschee, sinagoghe, templi di altre religioni;
- adottare, da parte di una scuola/FP/classe/corso, monumenti, parchi, siti archeologici...

In pratica occorre valorizzare tutti quegli elementi positivi che la normativa scolastica, il POF/PEI, i curricoli disciplinari di ogni singola scuola/FP o altra struttura formativa già prevedono, coinvolgendo tutti coloro che in essa operano (insegnanti, alunni, famiglie, associazioni, operatori di servizi vari...) per mettere in pratica le potenzialità educative di ognuno.

- 6) *Metodo della restituzione*: si tratta di scoprire, riconoscere e apprezzare il debito che la propria cultura ha nei confronti di altre culture. Di fatto numerosi elementi della propria cultura di appartenenza (dall'uso di certe parole, ai prodotti alimentari, alle piante, agli animali...) sono il prodotto di scambi, ibridazioni, incorporazioni, mescolanze tra popoli e culture diverse da cui tutte hanno tratto vantaggi e arricchimento.
- 7) *Metodo ludico*: incidere in profondità sul vissuto relazionale attraverso una via ludica che privilegia il coinvolgimento diretto, il mettersi in gioco mediante simulazioni, giochi di ruolo, drammatizzazioni, giochi di conoscenza di sé e degli altri, di cooperazione, di fantasia...

Tutto questo comporta la necessità di superare la dicotomia tra insegnante e allievo, tra teoria e pratica, oltrepassando il concetto stesso di disciplina e facendo ricorso a metodologie in grado di integrare più materie accomunate da saperi e contenuti tra loro assai vicini. In ogni caso il processo di integrazione delle minoranze etniche nel gruppo-classe non potrà verificarsi senza una adeguata/mirata formazione dei docenti.

E, al riguardo, pressoché tutti gli studiosi concordano su una serie di strategie comuni da adottare per rinforzare/ottimizzare la formazione dei docenti a livello interculturale.

- 1) sviluppare programmi scolastici pensati ed elaborati in funzione della diversa provenienza ed eticità degli alunni, così da promuovere l'uguaglianza di opportunità sia a livello dell'apprendimento che dell'auto-stima e della costruzione del sé;
- 2) creare interrelazioni frequenti tra scuola/FP, famiglie immigrate e associazioni presenti all'interno delle comunità etniche di appartenenza;
- 3) realizzare interscambi con docenti di altre scuole al fine di organizzare lavori di gruppo e di elaborare programmi comuni su cui confrontare i risultati conseguiti da ciascuna scuola/FP;
- 4) stabilire relazioni con scuole dei Paesi di origine degli alunni immigrati;
- 5) utilizzare laboratori linguistici per compensare le lacune incontrate negli allievi e per implementare l'educazione bilingue;
- 6) adottare testi, libri e altro materiale che si relazioni con gli alunni di ciascuna etnia (storia, tradizioni, musica, letteratura, ecc.), così da far conoscere/promuovere/divulgare i valori etici e gli stili di vita che fanno capo alle differenti culture;
- 7) aiutare gli allievi delle diverse etnie a produrre documenti, elaborare banche dati, raccogliere materiale (disegni, musica, monografie, fotografie, articoli, proiezioni, ecc.) che possano far conoscere le potenzialità della propria cultura di origine ai compagni di scuola/FP, coinvolgendo anche i familiari, le associazioni ed altri membri della comunità di appartenenza;
- 8) realizzare esposizioni a tema (artigianato, fotografia, documenti, ecc.);
- 9) fare ricerche nel campo delle tradizioni del Paese di origine (degli alunni o dei genitori);
- 10) analizzare in *équipe* i lavori degli allievi;
- 11) far uso di tecniche espressive e multimediali.

2.4. Fase ex-post: valutazione e diffusione dei risultati

Un qualsiasi progetto d'intervento non potrà considerarsi completo se non verranno messe in atto strategie mirate a valutarne i risultati conseguiti in rapporto agli obiettivi prefissati e quindi anche a diffonderli/socializzarli affinché le buone pratiche possano essere messe a profitto da altri e/o trasferite anche ad altri contesti. A questo riguardo quindi, il modello prevede una serie di azioni da mettere in atto a seguito delle fasi prettamente operative.

1) Pianificazione della valutazione

Da applicare: al progetto nel suo complesso (*ex-ante, in itinere, ex-post*); alle diverse componenti sottese alla realizzazione del processo (utenti, operatori, programma, metodologie, attività svolte, risorse utilizzate, ecc.); ai risultati conseguiti, con riferimento alla coerenza tra obiettivi programmati e quelli effettivamente conseguiti, al rapporto costi-benefici, all'impatto sui destinatari e sul contesto/ambiente; alle procedure di verifica: chi valuta, che cosa e come (metodi, strumenti, ecc.).

2) Valutazione degli esiti dei destinatari

In questo caso si richiede di verificare per chi/quantità il programma si è dimostrato efficace (in merito alla modifica degli atteggiamenti/comportamenti, all'acquisizione di capacità personali e relazionali, ecc.) o invece su chi/quantità il programma si è rivelato inadeguato/inefficace, e in tal caso quali sono state le motivazioni.

3) Valutazione del programma nel suo complesso

Comporta di verificare se il programma d'intervento nel suo complesso sta bene così o va modificato/riprogettato (del tutto, in parte...); chi e quanti hanno partecipato ai processi di valutazione; quali sono stati i punti di forza e di debolezza del programma, quali suggerimenti si possono dare per modificare/migliorare il programma ed infine se i risultati ottenuti sono identificabili come "buone pratiche".

4) Divulgazione dei risultati

Al riguardo occorre tener conto di quali forme di comunicazione si pensa di utilizzare (convegni/seminari di studio, pubblicazioni scritte, processi informatici/multimediali, ecc.), di chi è interessato a conoscere i risultati conseguiti e di quali informazioni sono interessati.

Bibliografia

- ALBIERO F., *Un processo di integrazione sociale e scolastica*, in "Formazione e Lavoro", 3(2007), 123-128.
- AMBROSINI M., *Accogliere attivamente: Formazione Professionale e allievi immigrati*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007) 21, 31-42.
- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- BINDI L., *La scuola*, in BALDASSARRE L. - VERDEROSA L. (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, Caritas Italiana/UNICEF, 2005a, 109-126.
- BINDI L., *Le famiglie dei bambini e degli adolescenti di origine straniera*, in BALDASSARRE L. - VERDEROSA L. (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, Caritas Italiana/UNICEF, 2005b, 49-76.
- BONICA L. (a cura di), *Migranti e reciprocità nella rete e nella formazione*, Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000.
- BONIFAZI C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- BRUNORI L. - TOMBOLINI F., *Stranieri fuori, stranieri dentro. Una riflessione sullo spazio interetnico*, Milano, Angeli, 2001.
- CALIMAN G. - Pieroni V., *Lavoro non solo*, Milano, Angeli, 2001.
- CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2007.
- CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2008. XVIII Rapporto*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2008.
- CENSIS, *Scolarizzazione dei minori immigrati in Italia*, Milano, Angeli, 2008.
- CESAREO V. (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- COLASANTO M., *La 2ª generazione di immigrati e la Formazione Professionale. Considerazioni introduttive*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007) 21, 21-29.
- DUSI P., *Essere famiglia nel "qui" e nell'"altrove": tra modelli, generi e generazioni*, in "La Famiglia", 229 (2005), 39- 51.
- EINAUDI L., *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'unità ad oggi*, Bari, Laterza, 2007.
- FAVARO G. - LUATTI L., *L'intercultura dalla "A" alla "Z"*, Milano, Angeli, 2004.
- FAVARO G. - NAPOLI M., *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati, 2003.
- GIOVANNINI G., *La scuola*, in ISMU, *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007, 131-143.
- IDOS - EMN NATIONAL CONTACT POINT, *Return Migration: The Italian Case*, Rome, EMN European Migration Network, 2006.
- IOANA JELER M., *Immigrazione: schede di documentazione*, in "Formazione e Lavoro", 3 (2007), 129-156.
- ISFOL (a cura di), *Accogliere e integrare. Esperienze Equal in tema di immigrazione*, Roma, 2006.
- ISMU, *XIV Rapporto sulle migrazioni*, Milano, Angeli, 2008.
- LUATTI L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione del mediatore*, Milano, Angeli, 2006a.
- LUATTI L. (a cura di), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, Bologna, EMI, 2006b.
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2008.
- NANNI A. - CURCI S., *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI, 2005.
- OLIVERO F. - BERGAMASCHI A. - PARISI M. (a cura di), *Immigrazione. Guida teorico-pratica per l'ascolto del migrante*, Torino, 2007.
- PAGANO S. - NOSENGHI C., *Alunni del mondo. Strategie per l'accoglienza*, Roma, Sinnos, 2005.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson, 2006.
- PORTERA A. - DUSI P. (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, Angeli, 2005.

- SCEVI P., *Diritto immigrazione e lavoro. Le politiche migratorie. I profili normativi e procedurali*, Milano, La Tribuna, 2006.
- TOGNETTI BORDOGNA M., *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme di ricongiungimenti familiari*, Milano, Angeli, 2004.
- TURCO L. - TAVELLA P., *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*, Milano, Mondadori, 2006.
- UFFICIO STAMPA e COMUNICAZIONE del MINISTERO degli INTERNI, *La riforma del testo unico sull'immigrazione*, Roma, 2007.
- VALTOLINA G.G. - MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Angeli, 2006.
- ZANFRINI L., *Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Bari, Laterza, 2007a.
- ZANFRINI L., *Il lavoro*, in ISMU, "Rapporto sulle migrazioni 2007", Milano, Angeli, 2007b, 107-130.
- ZANFRINI L., *Una riflessione a partire dalle recenti tendenze delle politiche – e delle "non-politiche" – migratorie in Italia e in Europa*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11(2007c) 21, 43-75.
- ZANROSSO E., *Diritto dell'immigrazione. Manuale pratico in materia di ingresso e condizione degli stranieri in Italia*, Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, 2006.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

Il progetto “Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull’esperienza formativa”: un’azione di sistema “bottom-up” per lo sviluppo del sistema regionale integrato di orientamento in Umbria

IVAN TOSCANO¹

L’autore del presente contributo, che è stato anche referente nazionale per la progettazione dell’Ente capofila e coordinatore del progetto, illustra il risultato conseguito dal CNOS-FAP dopo la partecipazione a questo progetto. Si tratta di una buona pratica di Azione di sistema sia dal punto di vista metodologico che nei risultati e, come tale, valorizzabile e replicabile all’interno di altri contesti territoriali o in relazione a diverse fasi del ciclo di vita.

Il 24 settembre 2008, all’interno della storica sede dell’Università dei Sapori di Perugia, si è tenuto il Convegno conclusivo del progetto “Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull’esperienza formativa”, progetto realizzato dalla Federazione CNOS-FAP in partenariato con l’Università Pontificia Salesiana e con l’Associazione CNOS-FAP Umbria, finanziato dalla Regione Umbria² e coordinato personalmente in qualità di referente nazionale per la progettazione dell’ente capofila.

Il Convegno ha rappresentato un’importante occasione per presentare agli operatori che si occupano di orientamento all’interno della Regione Umbria i risultati del progetto e, considerata la contemporanea presenza di rilevanti attori istituzionali dell’orientamento umbro e nazionale, per valutare gli svi-

¹ Il dott. Toscano opera dal 2007 in qualità di consulente e referente nazionale per la progettazione della Federazione CNOS-FAP.

² Il progetto è stato finanziato dalla Regione Umbria a valere sul POR OB. 3 MISURA C2, sotto la responsabilità del Servizio Offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale - Servizio politiche attive del lavoro (Dirigente responsabile: Dott. M. Margasini - Dott.ssa E. Bobò - responsabile del procedimento: Dott.ssa A. Petetti - Dott.ssa G. Fiorucci).

luppi futuri possibili in vista della costruzione di un sistema regionale integrato di orientamento in Umbria.

L'idea di presentare all'interno di un articolo l'iter progettuale e la metodologia di lavoro che hanno portato alla realizzazione degli obiettivi del progetto nasce dalla stessa volontà del Presidente della Federazione CNOS-FAP, prof. Mario Tonini, di valorizzare una buona pratica che, tanto nei risultati quanto come azione di sistema, può costituire un valido modello di intervento per contribuire all'innalzamento della quantità e qualità dell'offerta di servizi di orientamento nel territorio, come tale replicabile in altri contesti territoriali³.

1. Introduzione

Il progetto "Orientarsi nella Fase del Ciclo di Vita Centrata sull'Esperienza Formativa" ha inteso rispondere all'esigenza, manifestata dalla Regione Umbria attraverso la promozione del bando "Azioni di sistema per lo sviluppo di un sistema regionale integrato di orientamento", di *"costruire – attraverso modalità di lavoro centrate sul coinvolgimento attivo degli operatori dei diversi sotto-sistemi (scuola, università, agenzie formative, centri per l'impiego, agenzie per il lavoro, etc.) – un modello condiviso dei servizi di orientamento da erogarsi nei diversi contesti e una comune cornice normativa relativamente a: standard minimi di qualità dei servizi, competenze degli operatori, criteri per la valutazione degli interventi"*.

La creazione di un sistema regionale integrato di servizi per l'orientamento è volta, nelle parole del committente, ad assicurare vantaggi concreti sia per gli utenti finali sia per gli amministratori ed operatori delle diverse organizzazioni coinvolte. In particolare:

- la disponibilità di servizi di orientamento nelle diverse fasi e transizioni che il cittadino deve fronteggiare;
- una maggiore omogeneità nella qualità dei servizi erogati all'interno dei diversi contesti e nelle diverse fasi del ciclo di vita;
- un'offerta di servizi più ampia e differenziata in funzione dei bisogni dell'utente e di specifici gruppi bersaglio;
- una migliore differenziazione dei ruoli dei diversi attori e soggetti istituzionali dell'orientamento, anche in virtù di una maggiore integrazione, che consenta a ciascuno di perseguire al meglio i propri specifici obiettivi;
- il miglioramento dell'efficacia della spesa, in particolare evitando la sovrapposizione degli interventi e superando il carattere spesso episodico o puntiforme delle sperimentazioni avviate;
- la maggiore disponibilità di supporti tecnici e professionali per gli operatori e un più chiaro riconoscimento del ruolo svolto.

³ Come verrà approfondito nel corso dell'articolo, la replicabilità della metodologia e dei risultati del progetto in altri contesti territoriali o in riferimento ad altre fasi del ciclo di vita, rappresenta a nostro avviso uno dei principali valori aggiunti del progetto stesso.

La ratio che ha portato all'adozione di tale iniziativa da parte della Regione Umbria è stata ampiamente illustrata dall'Assessore all'Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Umbria, dott.ssa Maria Prodi, all'interno della prefazione al Report finale del progetto coordinato dalla Federazione CNOS-FAP, chiarendo che le *"possibilità di sviluppo di un'offerta di servizi di qualità risentono innanzitutto, nel nostro Paese, della mancanza di un quadro normativo chiaro e univoco"* e che la *"molteplicità dei soggetti istituzionali chiamati ad assicurare servizi di orientamento ai cittadini nelle diverse fasi del loro ciclo di vita, insieme alla scarsità di pratiche e codici comuni e alle differenze in termini di finalità istituzionale, cultura, linguaggi, hanno accentuato i problemi derivanti dalla mancanza di una cornice normativa unitaria per l'orientamento. L'orientamento erogato nell'ambito delle diverse strutture e contesti istituzionali ha risposto a parametri qualitativi spesso diversi, poco confrontabili fra di loro, con la conseguenza che, in molti casi, si è finito con il chiamare con lo stesso nome servizi di contenuto molto diverso"*.

A tal fine, attraverso il finanziamento delle azioni messe a bando, la Regione ha inteso attivare due Cantieri⁴:

- Cantiere 1. Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa.
- Cantiere 2. Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'ingresso nel mondo del lavoro⁵.

Il primo obiettivo che si è voluto raggiungere attraverso l'attivazione dei due Cantieri è stato appunto quello della definizione di un modello condiviso delle diverse tipologie di azione orientativa da erogarsi nei diversi contesti, sulla base del quale la Regione possa provvedere a fissare standard condivisi e comuni.

Il lavoro del progetto "Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa" è stato appunto inquadrato all'interno del Cantiere 1, ed ha inteso prendere avvio proprio dall'analisi del significato di orientamento "nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa".

Per Orientamento nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa si intende fare riferimento alla fase in cui il soggetto pone l'esperienza formativa al centro del proprio progetto, con particolare riferimento, quindi, a persone indicativamente in età dai 6 ai 25 anni.

Secondo una ricerca pubblicata nel 2004 dall'OCSE, nell'ambito dei servizi scolastici, da una parte l'orientamento si è diffuso come servizio a supporto delle scelte secondo una dimensione vocazionale e spesso erogato solo

⁴ All'interno del bando veniva precisato che *"oggetto del presente Bando è la realizzazione di cantieri focalizzati sulle due fasi centrali del ciclo di vita, benché in prospettiva si preveda di realizzare cantieri relativamente a tutte le fasi del ciclo di vita e con riferimento alle diverse funzioni orientative"*.

⁵ Il Cantiere 2 è stato affidato a Frontiera Lavoro soc.coop. soc. che ha agito in partenariato con SLO - Studio Associato, Università dei sapori e IAL Umbria.

al termine del passaggio tra un ciclo di studi ed un altro; dall'altra, come servizio di consulenza personale e sociale rivolto ai giovani a rischio di drop-out, intervenendo sul recupero motivazionale per il recupero scolastico o finalizzato all'inserimento lavorativo⁶.

Il limite di entrambe le impostazioni consiste appunto nel "considerare l'orientamento come intervento utile a prevenire insuccessi o deficit, piuttosto che come servizio volto a promuovere una partecipazione consapevole ai contesti scolastici e lavorativi, e a dare senso ai cambiamenti che intervengono nel mercato del lavoro e nel sistema dell'educazione"⁷.

Secondo il Documento del Gruppo tecnico-scientifico sull'orientamento istituito dal Ministero del Lavoro, in questa fase di vita, il processo di orientamento si caratterizza per i bisogni di:

- a) *sviluppare pre-requisiti formativi* (o competenze orientative di base e trasversali) per maturare un'autonomia orientativa; in assenza di tali competenze la capacità di gestire le transizioni connesse a questa fase di vita e di maturare una progettualità in funzione di scelte future risulta seriamente compromessa;
- b) *orientarsi nella scelta di un percorso formativo tenendo anche conto della futura transizione al lavoro*;
- c) *sviluppare una capacità di controllo critico* sull'andamento dei percorsi personali, al fine di promuovere il successo formativo e prevenire fattori di rischio e di dispersione;
- d) *ri-orientarsi durante un percorso formativo nel caso il percorso si riveli non soddisfacente*;
- e) *orientarsi nella costruzione di un pre-progetto professionale* in funzione della conclusione del percorso formativo e della transizione al lavoro⁸.

2. Il Progetto: obiettivi, metodologia e valore aggiunto

L'obiettivo del presente lavoro è quello di contribuire all'innalzamento della quantità e qualità dell'offerta di servizi di orientamento nel territorio umbro, in relazione alla fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa. Questo obiettivo è stato raggiunto grazie alla messa a punto di un modello condiviso a livello regionale per ciascuna delle principali tipologie di servizi di orientamento erogati, in relazione alla fase del ciclo di vita in esame.

Il Progetto è composto da quattro fasi principali.

⁶ OCSE - Career guidance and public policy: bridging the gap, 2004.

⁷ PAVONCELLO D., *Presupposti per la costruzione di un sistema nazionale di orientamento. Riflessioni per garantire il diritto di orientamento ai giovani nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale nell'ottica dell'apprendimento permanente*, in "Rassegna CNOS", 2 (2008).

⁸ Ministero del Lavoro, *Prospettive di Sviluppo di un Sistema Nazionale di Orientamento*. Come verrà specificato nel corso dell'articolo il documento del Ministero è stato utilizzato come quadro concettuale condiviso per lo sviluppo del Repertorio delle attività di orientamento, 2004.

- 1) Pilotaggio e comunicazione verso l'esterno. Comprende le attività di A. raccordo con i servizi regionali, B. costituzione e facilitazione dell'attività del Comitato di pilotaggio C. pubblicizzazione del progetto all'esterno (verso operatori e soggetti gestori di attività di orientamento della Regione Umbria e più in generale nazionali).
- 2) Ricognizione delle buone prassi presenti sul territorio umbro. Comprende le attività: A. ricerca bibliografica B. interviste e *focus group* con operatori e responsabili dei servizi.
- 3) Messa a punto del modello della macro azione orientamento nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa. Comprende le attività A. elaborazione del Repertorio dell'offerta dei servizi di orientamento, B. sperimentazione del prototipo in alcune sedi orientative C. *focus group* per la raccolta dei feedback sul funzionamento del prototipo.
- 4) Formazione degli operatori all'utilizzo del modello.

La realizzazione di un repertorio dell'offerta dei servizi di orientamento rappresenta la fase finale del Progetto "Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa".

Al fine di realizzare un risultato di progetto il più possibile condiviso dagli operatori che si occupano di orientamento all'interno della Regione Umbria, si è deciso di utilizzare una strategia operativa laboratoriale attraverso la metodologia della ricerca azione, che come è noto è una metodologia di ricerca e intervento sociale attraverso cui il gruppo dei destinatari è attivamente coinvolto nella definizione e verifica degli obiettivi e dei risultati e nella realizzazione dell'intervento.

La ricerca-azione è particolarmente indicata per un progetto di questo tipo perché ha una forte valenza formativa ed è in grado di assicurare il coinvolgimento attivo degli operatori del territorio umbro nella messa a punto del prototipo della macro azione relativa all'orientamento nella fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa, facilitando in questo modo anche la diffusione e l'adozione del modello messo a punto.

La metodologia della ricerca azione è stata utilizzata in particolare per:

- la condivisione dei modelli teorici utilizzati degli operatori del territorio umbro e l'elaborazione di un quadro classificatorio delle pratiche orientative, declinato per funzioni orientative e bisogni delle diverse categorie di utenza;
- la ricognizione, analisi e modellizzazione delle buone prassi di orientamento presenti sul territorio umbro;
- la definizione delle principali tipologie di azioni orientative e la progettazione dei prototipi di erogazione che andranno poi a costituire il repertorio dell'offerta dei servizi orientativi a livello regionale;
- presentare, testare e disseminare i risultati e i prodotti del Progetto.

Operativamente, il processo che ha portato all'elaborazione di un modello delle macro-azioni orientative è iniziato con la ricognizione delle buone prassi sul territorio (dicembre '07-gennaio '08), effettuata attraverso una serie

di interviste ai responsabili e agli operatori dei servizi di orientamento rivolti ai giovani in età scolare della Regione dell'Umbria.

L'indagine è stata condotta su un campione di 30 scuole secondarie di primo e secondo grado delle due province della Regione, allo scopo di effettuare un primo screening delle varie tipologie di servizi di orientamento già offerti da alcune tra le principali Istituzioni scolastiche umbre.

Nell'indagine sono state coinvolte, inoltre, alcune scuole private, gli operatori dei Centri per l'Impiego che svolgono attività di orientamento all'interno delle scuole umbre e gli operatori dello sportello Informagiovani.

La rilevazione si è collocata sulla base di quattro *step* fondamentali che scandiscono la vita scolastica dei giovani:

- periodo conclusivo della scuola media,
- fine secondo biennio superiore,
- triennio superiore,
- ingresso studi universitari.

L'indagine è stata compiuta su un campione costituito da diverse tipologie di soggetti:

- insegnanti/personale scolastico incaricati per l'orientamento,
- insegnanti/personale scolastico non incaricati ma che svolgono attività di orientamento,
- orientatori/psicologi che svolgono consulenze anche in Istituti Scolastici.

Da tale prima fase ha avuto origine una selezione di esperienze rilevanti di orientamento effettuate nelle Scuole del territorio regionale, in grado di rappresentare un punto di partenza significativo nell'individuazione delle buone pratiche e delle procedure e strumenti utilizzati nelle attività e nei servizi di orientamento; sulla base di tali buone prassi, è stato in seguito tarato il repertorio finale.

Ci si è in seguito dedicati ad un lavoro preparatorio di natura più teorica svolto dal prof. Poláček, esperto di orientamento del consorzio. Il contributo ha inteso proporre quattro costrutti fondamentali dell'orientamento: attitudini, preferenze, valori e motivazione all'apprendimento; tali costrutti potrebbero essere integrati nello sviluppo generale e in quello professionale per il superamento della frammentarietà di conoscenze sull'utente nel normale esercizio dell'orientamento. I quattro costrutti sono intesi nella prospettiva evolutiva partendo dalla pre-adolescenza e giungendo alle soglie dell'età adulta. In tutti e quattro i costrutti avviene una progressiva articolazione e una progressiva qualificazione dei processi e delle componenti fino al raggiungimento dell'obiettivo finale che è la maturità professionale. Al termine della fase preparatoria del progetto co-ordinata dal prof. Poláček si è passati ad una fase più operativa finalizzata appunto alla costruzione del repertorio dei servizi di orientamento in Umbria in relazione alla fase del ciclo di vita centrata sull'esperienza formativa.

Gli operatori responsabili delle esperienze selezionate sono stati chiamati a far parte di un gruppo di lavoro ad hoc, con lo scopo di mettere a punto

un repertorio dei servizi di orientamento basato su modelli teorici precedentemente condivisi e adattati sulle buone prassi sviluppate in Umbria.

La task force operativa si è avvalsa anche del contributo di alcuni esperti di orientamento che da anni operano in Umbria, degli operatori dell'ATS e da rappresentanti della Regione stessa. I risultati di progetto realizzati dal gruppo di lavoro sono stati continuamente comparati e condivisi con quelli del Cantiere 2 (Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull'ingresso nel mondo del lavoro), al fine di arrivare alla determinazione di due documenti finali univoci e condivisi in relazione ad entrambe le fasi del ciclo di vita oggetto del bando.

La predisposizione di un gruppo di lavoro ad hoc ha conferito un notevole valore aggiunto al risultato finale, permettendo in particolare di raggiungere i seguenti vantaggi/risultati:

- Realizzazione di un prodotto finale, ed in particolare di una griglia di classificazione delle macroattività e dei servizi di orientamento erogabili, condiviso dagli operatori che operano in Umbria e tarato sulle buone prassi realizzate all'interno della Regione.
- Definizione di una terminologia comune in materia di orientamento, necessaria per mettere a punto uno strumento fruibile da parte di tutti gli operatori.
- Messa a punto di un prototipo omogeneo e comparabile in relazione ai risultati raggiunti dal cantiere 2.

Parallelamente all'elaborazione di una griglia di classificazione delle macroattività e dei servizi di orientamento erogabili, si è proceduto alla definizione dei profili e delle competenze degli operatori dell'orientamento, attraverso la realizzazione di una serie di incontri a cantieri riuniti il cui lavoro ha consentito di individuare le caratteristiche minime da richiedere agli operatori che si occupano di orientamento in Umbria.

3. I risultati: il Repertorio dei servizi di orientamento

Lo scopo del Repertorio è come detto fornire agli operatori umbri una classificazione condivisa delle attività di orientamento. Le diverse voci possono ad esempio essere utilizzate dagli operatori per descrivere le proprie attività, e dalla Regione per la stesura di bandi e avvisi.

Le attività di orientamento sono suddivise nel Repertorio per finalità e macro-attività. Le finalità (colonna A) indicano lo scopo generale delle attività di orientamento: Preparazione alle transizioni, Monitoraggio delle esperienze, Progettazione dei percorsi. Ciascuna finalità è poi suddivisa in macro-attività (colonna B), per un totale di 9 macro-attività. La colonna C riporta una descrizione e alcuni esempi di ciascuna macro-attività.

Come specificato nel paragrafo precedente, Il Repertorio è stato messo a punto con la seguente metodologia: gli operatori di orientamento umbri che

hanno partecipato al Cantiere 1, selezionati all'interno della fase di ricognizione delle buone pratiche esistenti, hanno passato in rassegna le macro attività di orientamento contenute nel documento Ministero del Lavoro (2004) e con la metodologia del *brain storming* hanno elencato tutte le attività di orientamento riconducibili a ciascuna di esse. Successivamente ciascuna macro attività è stata attentamente valutata e confrontata con le altre, in modo da evitare sovrapposizioni, e quando necessario modificata. Poiché si tratta di una griglia classificatoria, si è ritenuto utile inserire nel Repertorio anche attività che alcuni dei partecipanti al cantiere 1 hanno ritenuto 'di confine' rispetto all'orientamento definito in senso stretto.

A. Finalità dell'orientamento	B. Macro-attività di orientamento	C. Descrizione di ciascuna macro-attività
Preparazione alle transizioni: comprende tutte le attività di orientamento volte a favorire l'acquisizione di conoscenze e la maturazione di atteggiamenti e stili di comportamento in grado di favorire una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento.	1. Orientamento Informativo	Erogazione di informazioni su formazione e/o lavoro sia a singoli che a gruppi, senza approfondire la situazione degli utenti. Rientrano ad esempio in questa macro-attività attività quali la presentazione di percorsi formativi, la presentazione di profili/percorsi professionali, l'accesso guidato a cataloghi sulle competenze professionali e banche dati o siti specializzati.
	2. Socializzazione al lavoro	Attività per far conoscere la realtà lavorativa quali ad esempio visite guidate, tirocini, stage orientativi in azienda, percorsi di alternanza scuola lavoro in genere.
	3. Didattica orientativa	Attività per favorire l'acquisizione di saperi e competenze relative agli assi culturali e delle competenze chiave di cittadinanza
	4. Educazione all'auto-orientamento	Moduli e corsi brevi di educazione alle scelte scolastiche o lavorative e/o alle tecniche di ricerca attiva di lavoro (es.: simulazioni del colloquio di selezione, scrittura del CV, ecc.) per il gruppo classe o piccoli gruppi di utenti.
Monitoraggio delle esperienze: comprende tutte le attività di orientamento volte a favorire un controllo attivo sulle esperienze (formative o lavorative) in corso, specie nelle fasi di avvio, così da prevenire fattori di rischio o insuccesso	5. Accoglienza e socializzazione	Attività per il sostegno all'ingresso in nuovi ruoli e contesti formativi, quali ad esempio progetti di accoglienza in ambito scolastico.
	6. Promozione del successo formativo	Altre attività per favorire il successo formativo, focalizzate ad esempio sul miglioramento del metodo di studio, del clima di classe, della motivazione ad apprendere.
	7. Tutorato personalizzato	Attività di supporto individuale continuato nel tempo a utenti in difficoltà o a rischio di difficoltà.
Progettazione dei percorsi: comprende tutte le attività di orientamento volte a sostenere l'identificazione di obiettivi e la presa di decisioni da parte della persona, nei momenti concreti di passaggio della storia formativa o lavorativa.	8. Consulenza orientativa	Consulenza individuale con studenti e genitori per l'elaborazione di percorsi personalizzati di studio e di inserimento lavorativo e il superamento di eventuali difficoltà di percorso.
	9. Analisi e valutazione delle risorse personali e delle competenze acquisite per fini orientativi	Analisi delle risorse personali attraverso test su caratteristiche personali collegate alle scelte scolastiche e formative (escluse verifiche su discipline scolastiche).

4. Conclusioni

In definitiva si può affermare che il progetto “Orientarsi nella fase del ciclo di vita centrata sull’esperienza formativa” possa senz’altro costituire una buona pratica di Azione di sistema sia dal punto di vista metodologico che nei risultati, come tale valorizzabile e replicabile all’interno di altri contesti territoriali o in relazione a diverse fasi del ciclo di vita.

In particolare, la costruzione di un repertorio dei servizi di orientamento tarato sulle buone pratiche già sviluppate all’interno del territorio e la previa condivisione di un quadro concettuale comune⁹ in grado di declinare e descrivere le macro-attività principali e le diverse funzioni dell’orientamento secondo un linguaggio comune, ha facilitato il raggiungimento di un duplice vantaggio: da una parte permetterà agli esperti che operano all’interno della Regione Umbria nel settore dell’orientamento di descrivere le attività da essi condotte secondo una classificazione comune precedentemente condivisa; dall’altra alla Regione di mettere a punto bandi e servizi tesi a promuovere la costruzione di un contesto caratterizzato da regole condivise, in grado di ricordare i sotto-sistemi dell’istruzione, formazione e lavoro e di disegnare i contorni di un processo di orientamento in grado di attraversare tutti questi ambiti, e finalizzati alla *costruzione di una cornice unitaria e coerente entro la quale far crescere il livello di qualità di differenziazione e di integrazione dei diversi servizi e soggetti dell’orientamento*¹⁰.

⁹ Il Documento di lavoro del Ministero del 2004 è stato utilizzato come quadro concettuale comune in entrambi i Cantieri. Tale approccio ha consentito ai gruppi di lavoro dei due cantieri di ottenere risultati omogenei e comparabili, anche se in relazione a diverse fasi del ciclo di vita, in un’ottica di *Lifelong guidance*, o orientamento permanente che, in linea con la relazione intermedia comune (2004) del Consiglio e della Commissione sull’attuazione della strategia di Lisbona, intitolata “Istruzione e formazione 2010: l’urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona”, identifica appunto l’orientamento come una delle quattro azioni chiave per creare quadri di apprendimento aperti, attraenti e accessibili, che “... sostengano l’apprendimento a tutte le età e in vari ambiti e consentano ai cittadini di gestire il proprio apprendimento e lavoro facilitando in particolare l’accesso e l’avanzamento attraverso varie occasioni di apprendimento e vari percorsi professionali”.

¹⁰ Dott.ssa Maria Prodi, Assessore all’Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Umbria, all’interno della prefazione al Report finale del progetto coordinato dalla Federazione CNOS-FAP.

I tecnoagers: giovani alla ricerca di un equilibrio tra nuove possibilità e la rumorosa solitudine della rete

RENATO MION¹

Dal tema “I Figli Padroni” che l’anno scorso era stato la chiave di lettura dell’8° Rapporto Eurispes, quest’anno gli autori del 9° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell’Infanzia e dell’Adolescenza*² hanno voluto tematizzare la dimensione tecnologico-informativa del mondo della Rete informatica, per sottolineare una delle sfide più cruciali che oggi gli adolescenti e i giovani, i “Tecnoagers”, si trovano ad affrontare nel loro percorso formativo verso la maturità della persona in quel difficile equilibrio che dovrà essere costantemente ricercato.

Come nel passato, ormai più che prestigioso per il noto impegno di ricerca e di studio dell’Istituto Eurispes, anche il Rapporto di quest’anno, strutturalmente voluminoso (767 pagine) oltre che logicamente bene organizzato, si pone come un valido strumento di conoscenza delle principali trasformazioni, delle linee di tendenza, delle potenzialità e dei rischi che caratterizzano l’età evolutiva nel nostro Paese. Un’indagine utile per conoscere più da vicino gli adulti di domani e per sostenerli in una quotidianità a volte troppo frammentata e multiforme.

Se negli anni Sessanta e Settanta si è assistito ad una rivoluzione di pensiero e di costume, oggi ci troviamo di fronte ad una rivoluzione “liquida”, per dirla con Bauman, degli strumenti e dei modi di comunicare. E come tutti i cambiamenti, si vivono, anche senza comprenderli in profondità. Occorre perciò fermarsi e osservare, guardarsi magari indietro, estraniarsi dai fatti e intraprendere percorsi conoscitivi scientifici. Ed è proprio lo spirito critico del ricercatore che muove e anima gli estensori di questa impresa benemerita per il cumulo di dati e di documentate informazioni che sono offerte agli educatori e agli studiosi del fenomeno giovanile.

¹ Professore emerito di Sociologia dell’Educazione all’Università Pontificia Salesiana di Roma.

² EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 9° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell’Infanzia e l’Adolescenza*, Roma, Eurilink, 2008, pp. 767.

Come ogni anno, le 40 schede che compongono il *Rapporto* approfondiscono macro-tematiche che vanno dall'abuso al disagio, dalla salute ai principali cambiamenti intervenuti a modificare taluni comportamenti delle agenzie di senso e di orientamento come la famiglia e la scuola, ma anche i luoghi della cultura e della fruizione del tempo libero. Bullismo, lavoro minorile, abuso sessuale, consumo di sostanze stupefacenti, obesità, carenza di asili nido, povertà infantile, tutela dei bambini nomadi, affidamento familiare, giovani e politica, anoressia e bulimia sono solo alcuni degli argomenti trattati. Ad essi si accompagna la consueta indagine nelle scuole che, raccogliendo la voce di quasi 6.000 bambini e ragazzi di età compresa tra i 7 e i 19 anni, ha consentito di tracciare *l'Identikit del bambino e dell'adolescente*.

Il vasto e ricchissimo materiale è suddiviso in 5 grandi aree che fanno capo ai corrispettivi cinque settori dell'abuso e del disagio; della salute; della famiglia, scuola, educazione; della cultura e del tempo libero; oltre che dei media e comunicazione. Ciascun settore comprende a sua volta 8 studi di grande attualità, aggiornati e altamente documentati, frutto delle analisi di altrettanti collaboratori specifici, esperti nel loro ambito di ricerca. Le riflessioni e le ipotesi che li accompagnano permettono di documentarsi e di essere introdotti nel mondo variegato e oltremodo interessante della condizione giovanile italiana.

1. Gli adolescenti e la rete

TV, telefonino, consolle, lettore mp3 e Internet fanno parte della dotazione hi-tech di base delle nuove generazioni che, approfittando della semplicità di accesso e dei costi relativamente contenuti, li hanno trasformati in porte di accesso sul mondo più vasto e insieme strumenti privilegiati nella fruizione del tempo libero. Basti pensare che il 33,8% degli adolescenti ha incominciato ad utilizzare Internet tra i 9 e gli 11 anni, l'8,9% addirittura tra 6 e 8 anni. Tra i maschi il 12,8% afferma di aver iniziato a navigare tra 6 e 8 anni, a fronte del 5,9% delle femmine. Sempre tra i maschi il 38,9% si è avvicinato all'uso della Rete quando aveva un'età compresa tra 8 e 11 anni, rispetto al 29,9% delle femmine, specialmente nel Nord-Est (13,3%) più che al Centro (11,8%), nelle Isole (8%), al Sud (7,7%) e nel Nord-Ovest (5,5%).

L'utilizzo di Internet si specifica e si differenzia in misura consistente anche in rapporto ai due sessi, soprattutto nella ricerca di materiale didattico: lo fa ben l'86,6% delle femmine a fronte del 71,2% dei maschi. Le ragazze cercano soprattutto informazioni di proprio interesse (93,8% contro l'86% dei maschi) o utilizzano il web per comunicare tramite chat (71,8% contro il 66,1% dei maschi) o tramite e-mail (52,5% a fronte del 46,6% del dato maschile). I maschi al contrario, si distinguono per un uso più ludico della Rete: il 55,3% dei ragazzi gioca con i videogiochi contro il 26,5% delle ragazze, mentre il 25,8% dei ragazzi partecipa ai giochi di ruolo contro il 9,7% delle coetanee. Gli adolescenti affermano inoltre di fare acquisti *on-line* con mag-

gior frequenza rispetto alle loro coetanee: lo fa il 26,8% dei maschi a fronte del 17,9% delle femmine.

1.1. *Dove va la socializzazione/educazione?*

In ragione di queste tecnologie, gli adolescenti diventano sempre più autoreferenziali e sempre più la loro identità si costruisce all'interno del gruppo dei pari, così che si allarga il gap con i genitori specialmente per quelle attività che richiedono una maggiore conoscenza delle applicazioni: creare pagine web dove inserire contenuti personali, ad esempio, è estremamente diffuso tra i giovani (in media 23,1% contro 17,4% degli adulti-genitori).

Anche lo stesso rapporto con i coetanei, diversamente dal passato, assume sempre più un carattere virtuale, con la pericolosa deriva rispetto alla relazione reale di persona a persona: chat, gruppi, forum, Instant Messaging, Youtube, Social Network (si pensi all'“esplosione” di Facebook), ma anche siti tematici e specificamente dedicati agli adolescenti, fanno sì che mode e modelli si diffondano rapidamente e senza alcun controllo sociale, quasi una sorta di “zona franca” il cui accesso ai genitori è spesso precluso.

A conferma di ciò, numerose ricerche hanno evidenziato un controllo scarso e occasionale da parte dei genitori sulle abitudini multimediali dei propri figli e per lo più l'attenzione è maggiormente concentrata sui bambini piuttosto che sugli adolescenti, e raramente sono a conoscenza di quali siti essi visitino, di quali relazioni intrattengano e con chi, di quali pericoli possano incontrare. E d'altra parte le caratteristiche della Rete si presentano assai spesso contraddittorie. Se da un lato quindi la Rete costituisce lo spazio dello scambio, della conoscenza, dell'incontro, dall'altro rischia di essere o di diventare un luogo di solitudine, di persone sole che passano il tempo, stando davanti al proprio PC o al display del telefonino, così che l'Eurispes, ricuperando il titolo del romanzo di Hrabal, definisce “una solitudine troppo rumorosa”, o ancora, utilizzando opportunamente la figura retorica dell'ossimoro, descrive come “socializzazione solitaria”.

In un mondo, osserva il direttore Fara, in cui i punti di riferimento sono sempre meno solidi e “la liquidità” è imperante, adolescenti e giovani appaiono sempre più “alla ricerca” di un'identità propria, di amici, di nuove emozioni, di modelli e di esempi da seguire. Gli adulti vengono però sempre più spesso percepiti dai giovani come “non aggiornati”, disinformati, dunque spesso incapaci di fornire risposte a tutte quelle domande che, tipicamente, nascono in età adolescenziale. Lo scarto generazionale viene confermato dagli stessi piccoli protagonisti che affermano come i propri genitori, rispetto a loro, ne sappiano “poco” o addirittura “niente” di Internet e computer. Soprattutto le mamme – che solitamente si trovano a spendere più tempo con i figli e che quindi dovrebbero vigilare sull'utilizzo di questi strumenti con consapevolezza – vengono giudicate “disinformatizzate” da più della metà dei bambini e degli adolescenti intervistati. Le apparecchiature tecnologiche sempre più avanzate, la possibilità di svolgere parte della propria esistenza attraverso percorsi e realtà virtuali, la maggiore facilità di spostarsi e viaggiare,

l'accesso ad una mole enorme di informazioni, fanno dei bambini e degli adolescenti di oggi una sorta di "tecno-formatori" per i propri genitori.

1.2. ... e l'adulto?

Ovviamente, l'educazione, la saggezza, la maturità umana e la formazione della persona non consistono principalmente nella dimestichezza e nell'abilità d'uso dell'informatica e delle tecnologie comunicative. Esse non costituiscono il *core* della maturità umana, però oggi molti valori e modelli di comportamento passano attraverso la Rete e le tecnologie comunicative. Così si profila il rischio che gli adulti vengano "messi da parte" dai ragazzi stessi in una progressiva marginalizzazione delle figure educative tradizionali. Se però la socializzazione si riduce alla pura orizzontalità, il rischio di un'iposocializzazione generalizzata incombe minaccioso.

E l'adulto? Se da un lato è vero che i nuovi media e la Rete hanno creato e continuano a forgiare un nuovo modo di essere bambini e adolescenti, dall'altro, alcune delle forme di disagio analizzate in questo Rapporto evidenziano la necessità di tornare a riflettere sul ruolo degli adulti e sul significato della parola "educazione". Gli adulti hanno il dovere di riprendersi, con coraggio, il loro ruolo educativo, l'unico capace di contrastare lo spirito emulativo e la tendenza alla prepotenza.

È necessario che siano gli adulti, comprese anche le Istituzioni, la politica, e tutto il corpo sociale, intesi in una concezione più ampia, ad appropriarsi di nuove conoscenze e dotarsi degli strumenti più adatti per aprire il dialogo con le nuove generazioni. D'altronde, un buon osservatore della società, Victor Hugo, ci esorta a tenere a mente che: «Non ci sono né cattive erbe né uomini cattivi. Ci sono solo cattivi coltivatori».

E proprio perché i coltivatori possano migliorare le proprie competenze educative, presenteremo di seguito alcune problematiche adolescenziali e giovanili espresse nel Rapporto con maggior vigore e preoccupazione.

Volendo offrire qualche efficace ed interessante spaccato che lo stesso Rapporto Eurispes presenta, partiremo innanzitutto da un'analisi complessiva sulla demografia che tocca la famiglia in Italia e in particolare i "giovani", per addentrarci più direttamente nel rapporto di questi ultimi con le nuove tecnologie informatiche, fino ad esplorare il mondo del lavoro minorile e, in linea anche con gli orientamenti della Rivista, dei problemi connessi nell'ambito scolastico circa la dispersione, l'abbandono e l'integrazione degli adolescenti immigrati.

2. Demografia: "L'Italia e i giovani"

2.1. Figli pochi, genitori più attempati, figli unici

Cosa è cambiato nella famiglia italiana del III millennio? Nel 2007, secondo l'ISTAT, le principali tipologie familiari sono: coppie con figli (39%), persone sole (26%), coppie senza figli (20%), genitore solo con figli (8%). Nel-

l'arco degli ultimi cinquant'anni, la formazione di "nuove famiglie" (monogenitoriali, unipersonali e ricostituite) è la conseguenza del dissolvimento del legame coniugale. Dopo il boom di matrimoni (404.464, di cui 3,9% con rito civile) registrati nel 1971, a partire dagli anni '80 l'istituzione del matrimonio è caduta in crisi passando da 316.953 riti (di cui 12,7% con rito civile) nel 1981 a 245.992 (di cui 34% con rito civile) nel 2006. Infatti, nel decennio 1995-2005 sono aumentate sia le separazioni (57,3%) sia i divorzi (74%). Nonostante una lieve flessione delle separazioni nel 2005(-1,1%) rispetto al 2004 (passando da 83.179 a 82.291 separazioni), il numero di divorzi è aumentato del 4,3% (passando da 45.097 a 47.036 divorzi). Nel 2006, solo l'8,8% degli uomini e il 7,8% delle donne in Italia sono convolati per la seconda volta a nozze. La percentuale più alta si registra al Nord (11,7% per i maschi e 11,3% per le femmine) insieme al più alto numero di matrimoni (99.229, di cui 57.871 al Nord-Ovest e 41.358 al Nord-Est). L'età media, più alta per un uomo che si sposa per la prima volta, è di 33,5 anni e si registra al Nord-Est e al Centro; per una donna, invece, l'età media è di 30,4 anni e vive al Centro. Al Sud e nelle Isole si attesta l'età media più bassa sia per i maschi (rispettivamente 31,7 e 31,9 anni) che per le femmine (28,9 anni per entrambe le aree).

L'anomalia italiana: basso tasso di natalità vs. alto tasso di anzianità. Nel 2006, il tasso di natalità nel nostro Paese è pari ad 1,35 figli per donna, uno dei più bassi a livello internazionale (l'Italia è al 16° posto nella classifica dei 26 paesi considerati da Eurostat) e sarebbe pari a zero se non fosse per la natalità degli immigrati. La lieve ripresa rispetto al 2003 (1,2 figli per donna) e al 1992 (1,27 figli per donna) è comunque lontana rispetto ai valori raggiunti durante gli anni del baby boom (2,7 figli per donna nel 1964). L'Italia, dunque, è ben al disotto della soglia di 2,1 figli per donna per garantire il ricambio generazionale e l'equilibrio tra la fascia giovane e quella anziana. Al contrario, sono in costante aumento sia l'indice di vecchiaia (57,9% nel 1980, 124,5% nel 2000, 139,9% nel 2006) che la spesa pensionistica totale (dall'11,08% nel 1980 al 15,16% nel 2006) che incide pesantemente sul Pil. Il processo di invecchiamento della popolazione investe l'Italia più di ogni altro Paese UE: infatti, i Paesi il cui indice di vecchiaia supera il 100% (Germania, Bulgaria, Grecia, Spagna, Lettonia, Portogallo, Slovenia ed Estonia) non raggiungono mai i 130 anziani per 100 ragazzi di età inferiore ai 15 anni, come l'Italia.

Perché non si mettono più al mondo figli? Lo spiega un'indagine Eurispes realizzata nel 2008 su un campione di 1.035 donne. In particolare è emerso che il 34% non ha figli, il 23,2% ha un solo figlio, il 27,8% ha due figli e il 13,7% ne ha più di due. Tre le principali ragioni per cui le donne, in molti casi, decidono di non avere figli: vi sono le difficoltà economiche (22,2%) e la paura di perdere il posto di lavoro (17,2%). Si tratta spesso anche di una scelta personale e/o di coppia (16,2%) o del timore di compromettere il proprio lavoro (11,9%). Alcune donne devono poi rinunciare alla maternità perché non saprebbero a chi lasciare la prole durante le ore di lavoro (8,9%). Le donne tra i 18 e i 24 anni sono quelle che, principalmente, scelgono di non avere un figlio sia per paura di perdere il posto di lavoro (31,1%) che per le difficoltà

economiche riscontrate (29,5%). Il 17,7% delle intervistate tra i 35 e i 44 anni non ha messo figli al mondo per problemi economici o di natura fisica, contro il 22,6% che opera tale scelta per motivi personali e/o di coppia. Inoltre, credono, in misura maggiore delle altre, che la legge non tuteli a sufficienza la maternità delle donne lavoratrici (6,5%). Anche per le altre fasce di età (25-34 anni, 45-64 anni e 65 anni e oltre) i motivi principali della mancata maternità sono le difficoltà economiche (rispettivamente 24,7%, 17,8% e 16,2%), la paura di perdere il posto di lavoro (rispettivamente 15,5%, 24,4% e 2,7%) o motivi personali e/o di coppia (18,6%, 8,9% e 18,9%). Ma una significativa quota delle donne di 25-34 anni (13,4%) e di quelle di 65 anni e oltre (18,9%) ritiene che il loro lavoro sarebbe stato compromesso.

Due generazioni di adulti nella stessa casa. Il “caso” italiano vede i figli ritardare sempre di più l'uscita dal nucleo familiare, tanto che è frequente che nella stessa casa vi sia la concentrazione di due generazioni adulte. L'inserimento all'interno del mondo del lavoro è una tappa che viene posticipata a causa di una serie di motivazioni: precariato e flessibilità del lavoro, stipendi bassi, alti costi per le abitazioni, ciclo superiore di studi che non prevede uno stretto legame tra Università e mondo del lavoro, bassissimo livello di spesa media italiana per le politiche giovanili (lo 0,6% contro il 2,6% della media europea) e per la famiglia (Eurispes, *Rapporto Italia, 2006*), tasso di occupazione al di sotto delle medie degli altri paesi occidentali. Tuttavia, non sono solamente queste difficoltà a trattenere i figli all'interno della famiglia di origine, ma una profonda verità: *in famiglia si sta bene*. I figli possono disporre liberamente del proprio stipendio senza doversi occupare incisivamente della gestione familiare, senza dover fare i conti con mutui, affitti o bollette che non riguardino interessi o beni legati al soggetto stesso. In questo modo, la comparsa sul quadro demografico italiano di genitori sempre più adulti determina un vero e proprio salto generazionale, nel senso che l'arco di tempo previsto tra una generazione e l'altra si dilata, ritardando la nascita di nuove generazioni.

2.2. *Giovani, fino ai 34 anni, socialmente aperti, in cerca di sicurezze*

Il gruppo dei giovani tra 18 e 34 anni, nel 2008 raggiunge i 12.374.558, registrando una diminuzione pari circa al 6,3%, rispetto al 2003 (che aveva 13.151.019 residenti). Al Sud si registra la presenza del maggior numero di “giovani”, sia globalmente intesi (18-34 anni, 5.995.382) che per specifiche fasce di età 0-17 anni (2.723.126) e 18-24 anni (1.255.281). Sono oltre 4 milioni, in Italia, i giovani con un'età compresa tra i 18 e i 24 anni, un gruppo non eccessivamente numeroso se confrontato con gli 8.077.052 residenti che hanno tra i 25 e i 34 anni e con il gruppo dei più piccoli (0-17 anni) che conta ben 10.149.827 di residenti. Considerati nel complesso (18-34 anni), dunque, i giovani in Italia rappresentano il 20,7% del totale della popolazione (il dato complessivo, pari a 59.619.290, è relativo alla popolazione residente al 1° gennaio 2008).

La socialità “giovane”. Sono 7 milioni e 368mila i giovani, con un'età com-

presa tra i 18 e i 34 anni, che nel 2006 vivono ancora insieme ad un genitore. Il dato probabilmente più interessante è relativo ai 25-29enni: di questi il 59,1% vive ancora in famiglia, soprattutto i ragazzi di sesso maschile. Da un punto di vista territoriale si registra una maggiore propensione a rimanere in famiglia nei ragazzi del Sud (70,9%) e delle Isole (68,8%). *L'indagine Fivol 2006*, ha evidenziato una sensibile ripresa dell'impegno giovanile nel terzo settore. I giovani sono volontari (ovvero svolgono attività continuativa) nel 47,8% delle organizzazioni di volontariato. Il Sud si conferma l'area geografica con la maggiore presenza: il 21,1% delle organizzazioni di volontariato sono costituite per oltre il 50% da giovani (contro il 12,3% del Centro e il 9,5% del Nord). Il dato è indicativo di un maggior impegno e di una crescente sensibilità delle nuove generazioni verso un'attività importante dal punto di vista formativo, valoriale e partecipativo. La scelta di fare volontariato è per la maggior parte dei ragazzi vissuta come un processo individuale, soggettivo e autodeterminato. La famiglia non sembra influire nella decisione di intraprendere questo percorso di vita, interpretato, soprattutto, come assistenza per le persone svantaggiate.

La riscoperta dell'Oratorio. Sono 6.000 gli oratori censiti attualmente in Italia, di cui 3.000 distribuiti tra Veneto e Lombardia e 1.500 nella zona del Centro e del Sud del Paese. Tra questi, 200 sono gestiti da padri salesiani mentre 250.000 è il numero dei volontari operativi impegnati nell'organizzazione degli spazi ricreativi. Sono un milione e mezzo i ragazzi, di età compresa tra i 6 e i 18 anni, che frequentano stabilmente questi luoghi, che oltretutto costituiscono interessanti centri di incontro multiculturale: sono 24, infatti, le nazionalità presenti negli oratori più multietnici. Nel 2003 lo Stato ha riconosciuto agli oratori il ruolo che stanno rivestendo in ambito sociale, con l'emanazione della legge 1° agosto 2003, n. 206. Essi realizzano centri di aggregazione, con campi da gioco e appositi ambienti che magicamente si trasformano anche in palcoscenici dove mettere in scena spettacoli teatrali e musicali. Simili all'oratorio nelle attività svolte e nella funzione di custodia dei bimbi durante i mesi estivi sono le colonie e i centri estivi, che privilegiano i bambini con entrambi i genitori occupati e quelli segnalati dai servizi sociali. Sembrano, infatti, essere in aumento le situazioni di disagio affettivo e culturale, di abusi e povertà che interessano i minori: in questi casi è lo stesso centro a coprire una parte dei costi relativi al soggiorno che va dal 30 al 100%.

Il valore del "gruppo". Il 67% degli adolescenti definisce il gruppo il principale valore in cui credere. Incontrare i coetanei rappresenta il sostegno per affrontare le difficoltà della vita di ogni giorno (48%); il gruppo è un aiuto concreto per il superamento di eventuali ostacoli (39%); far parte di un nucleo di coetanei vuol dire condividere qualcosa (31%); l'importante è stare insieme indipendentemente da ciò che si faccia (31%); non manca chi, infine, tende ad identificare il gruppo con la possibilità di divertirsi (24%). Un timore tipico dei giovani italiani è infine legato allo standard di vita e al suo possibile peggioramento: l'84% dei ragazzi condivide l'idea che, sebbene le persone abbiano qualifiche elevate, nell'arco di venti anni potrebbe non esserci alcuna ga-

ranza di trovare un buon lavoro; l'83% concorda sul fatto che il divario tra ricchi e poveri nel prossimo futuro si allargherà rispetto a oggi. In particolare i giovani italiani considerano la loro situazione molto peggiore rispetto ai loro coetanei europei.

3. Facebook e Myspace: "social, quindi sono"

Oggi Facebook rappresenta uno dei veicoli di aggregazione più potenti della Rete, un contenitore di creatività ad alta capacità di interazione. Nonostante il 38,1% degli italiani dichiarati di non essere iscritto a Facebook, è significativa la percentuale di quanti utilizzano questa forma di comunicazione (30,7%). Quindi tre italiani su dieci contribuiscono con la loro presenza virtuale ad alimentare quello che da più parti è stato definito il "fenomeno del millennio". C'è, poi, un 31,2% che non conosce il significato di questo termine e rimane, probabilmente, legato a mezzi di comunicazione e relazione di tipo tradizionale.

3.1. Chi sono questi cybernauti?

Sono soprattutto i giovani tra i 25 e i 34 anni e quelli tra i 18 e i 24 anni (rispettivamente il 53,7% e il 52,7%) a sperimentare questo nuovo strumento di comunicazione, che, permettendo la condivisione di interessi, esperienze e desideri, consente loro di coltivare vecchie e nuove amicizie.

Tra i non iscritti a questo social network prevalgono, invece, i 45-64enni (44,6%), mentre non hanno mai sentito parlare di Facebook soprattutto gli ultra65enni (65%). Il numero più consistente di iscritti a Facebook si rintraccia tra coloro che risiedono nelle Regioni centrali della nostra Penisola (39,3%). Al contrario, tra i non iscritti spiccano gli abitanti del Nord-Est (49,5%). Infine, non sono informati sul "fenomeno Facebook", in prevalenza, gli italiani delle Isole (48,7%). Ben il 63,1% degli italiani ritiene che esso sia utile in quanto permette di ritrovare vecchi amici. Probabilmente, proprio perché svolge questa importante funzione, Facebook non viene ritenuto una perdita di tempo (45,8%). Esso, invece, non viene ritenuto un mezzo utile per fare nuove conoscenze (51,9%), per essere informati su eventi di proprio interesse (54,7%) e per passare il tempo (55,3%). I giovanissimi (18-24 anni) sono coloro i quali credono, in misura maggiore rispetto agli altri, che Facebook sia uno strumento utile per ritrovare vecchi conoscenti (72,1%) e passare il tempo (49,6%). Al contrario, sono i meno propensi a credere che esso consenta di stringere nuove amicizie (56,6%). I giovani tra i 25 e i 34 anni infine sono i più convinti che Facebook non abbia la funzione di informare su eventi di proprio interesse (58,4%) e che rappresenti, pertanto, una perdita di tempo (53,1%).

Opportunità e rischi dei social networks. Apprendere nuove forme di socialità per completare e/o modificare le competenze relazionali della vita reale senza sostituirle, rappresentare un luogo dove sfogare tensioni quoti-

diane o dove divertirsi e svagarsi, creare un rifugio in cui trovare comprensioni e solidarietà sono alcuni dei vantaggi offerti da una rete sociale. Invece, i pericoli più ricorrenti in cui si può incorrere sono i virus, il furto dei dati personali, la lesione della privacy, gli adescamenti e le truffe. Sul sito stesso di Facebook si legge che oltre alle informazioni immesse dall'utente (nome, indirizzo e-mail, numero di telefono, ecc.), l'indirizzo IP e le informazioni relative al browser vengono registrate ad ogni accesso. Il nome, i nomi delle reti da cui si parte e l'indirizzo e-mail possono essere utilizzati per comunicazioni di servizi offerti da Facebook e possono essere messe a disposizione di motori di ricerca di terzi. Inoltre secondo la normativa, Facebook si arroga il diritto di trasmettere a terzi le informazioni presenti nel profilo di un utente, perché secondo le condizioni di iscrizione a Facebook, i contenuti pubblicati dagli iscritti (come fotografie, video e commenti) sono proprietà del sito che, pertanto, è libero di rivenderli e trasmetterli a terzi.

3.2. Navigazione sicura?

Le E-Dipendenze. Tra i rischi dei social network emergono le forme di dipendenza legate più strettamente alle chat, come la Cyber Relationship Addiction (dipendenza da cyber-relazioni), una vera e propria "chat mania" che interessa tutti coloro che privilegiano le relazioni on line, rinunciando progressivamente ai rapporti interpersonali della vita reale. Il termine "nuove dipendenze" oppure "e-dipendenze" indica proprio quelle forme lecite di uso di Internet che provocano però stati di assoggettamento psicologico con una sintomatologia simile a quella di individui affetti da dipendenza di sostanze psicoattive (droghe e/o alcool). Questi disturbi possono anche essere associati a difficoltà comunicative: sensazioni di inadeguatezza nei concreti e reali rapporti sociali, perdita di contatto con la realtà, problemi del sonno, confusione tra identità personale e identità virtuale, senso di irrealtà.

Come vi reagiscono gli adolescenti? L'11,5% degli adolescenti è stato molestato o ha dichiarato di aver ricevuto proposte oscene da un coetaneo; nel 7,7% dei casi l'autore delle molestie era un adulto conosciuto in Rete. L'8% degli adolescenti ha incontrato in chat un adulto che si dichiarava suo coetaneo. Al 18,5% degli intervistati è capitato di incontrare dal vivo coetanei conosciuti in Rete, mentre al 3,6% è successo di conoscere dal vivo adulti conosciuti su Internet. Frequentare chat e community per conoscere persone è il modo utilizzato dal 42,9% degli adolescenti, contro il 55,2% che non l'ha mai fatto.

Di fronte però a chi infastidisce o molesta il 58,4% degli adolescenti, per troncane ogni contatto con il soggetto conosciuto in Rete, evita la chat, il forum o il sito dove l'ha conosciuto (13%) o comunque decide di non rispondere (45,4%). La soluzione adottata dal 19,8% del campione è quella invece di invitare il "molestatore" a non dare più fastidio. Modesta la percentuale del campione che preferisce parlarne con un adulto (3,1%) o con un coetaneo (1,9%). Il 2,2% è invece convinto che non possa accadere nulla e continua la conversazione.

4. Il lavoro minorile

La preoccupazione per l'abuso del lavoro minorile giustamente si sta diffondendo a vasto raggio dovunque, così che possiamo averne anche dei dati statistici di una certa affidabilità. Questi però denunciano una situazione tutt'altro che confortante.

4.1. Il lavoro minorile nel mondo

Il 21° Rapporto Italia³ mostra con ricchezza di documentazione che il 61% (tra i 5-17 anni) e il 60% (tra i 5-14 anni) dei minori lavoratori sul totale dei minori lavoratori nel mondo vive in Asia e nel Pacifico. Seguono, a distanza, l'Africa (rispettivamente 19% e 23%), l'America del Nord (rispettivamente 8% e 8,3%), Africa del Nord (6% e 6,4%). La percentuale per i paesi sviluppati è rispettivamente del 4% e dell'1,2% e per i paesi in transizione economica è del 2% e 1,1%. Se nel Sud del mondo, il lavoro minorile riguarda anche i bambini in età di scuola primaria, nei paesi occidentali a economia industriale il lavoro al di sotto dei 15 anni riguarda prevalentemente la fascia preadolescenziale (ovvero i ragazzi e le ragazze di età compresa fra gli 11 e i 15 anni con un incremento all'aumentare dell'età). Naturalmente non si esclude che vi siano soggetti che, avendo meno di 11 anni, siano impiegati in attività lavorative. Spesso proprio questi ultimi sono maggiormente soggetti a sfruttamento. Il settore in cui prevalentemente vengono impiegati i minori è quello dell'agricoltura e della pesca (70%) mentre l'industria mineraria ne impiega "solo" (si fa per dire!) l'1,5%.

I più esposti al rischio-lavoro sono i maschi. Nel mondo, per ogni fascia d'età, i bambini, rispetto alle bambine, sono quelli maggiormente coinvolti nei lavori minorili. Infatti, i minori maschi economicamente attivi tra i 5 e gli 11 anni sono il 50,5% (vs il 49,5% delle femmine), tra i 12 e i 14 anni sono il 60,6% (vs il 39,4% delle femmine), tra i 15 e i 17 anni sono il 62,1% (vs il 37,9%) e tra i 17 e i 19 anni il 58% (vs il 42% delle femmine). Invece, le bambine e le ragazze sono maggiormente impegnate a tempo pieno in attività domestiche. In Senegal, ad esempio, si concentra un'altissima percentuale di bambine-lavoratrici (92,1% vs. 80,1%). Seguono Bolivia (89,1% vs. 83,6%), Cambogia (81% vs. 77,7%), Azerbaijan (74,3% vs 62,5%) e Turchia (43,1 vs. 16,3).

Le cause del lavoro minorile. Nei paesi del Sud del mondo, il lavoro minorile è spesso determinato dalla necessità di incrementare il reddito familiare per la propria e altrui sopravvivenza. I minori che, in Europa, lavorano per necessità economica appartengono generalmente a quella fascia di popolazione che vive al di sotto della soglia di povertà. Nel 2002, infatti, il Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza ha stimato che nell'Ue il 17% delle persone e il 21% dei minori di 0-16 anni vivono in

³ EURISPES, 21° Rapporto Italia, Roma, Eurolink, 2009, 305-312.

famiglie a basso reddito, cioè con un reddito inferiore al 60% del reddito medio di una famiglia europea.

Fortunatamente è in flessione il numero dei bambini-lavoratori. A livello mondiale, dal 2000 al 2004, il numero dei lavoratori sotto l'età minima d'assunzione è sceso dell'11%, passando pur sempre da 246 a 218 milioni. Una diminuzione importata si è registrata nelle mansioni più pericolose, con un calo del 26% nella fascia 5-17 anni: 126 milioni di lavoratori nel 2004 rispetto ai 171 del 2000. E nella fascia 5-14 anni la riduzione nei lavori pericolosi raggiunge anche il 33%. Dei 217,7 milioni di lavoratori sotto l'età minima, 122,3 milioni si concentrano in Asia e Pacifico, 49,3 milioni in Africa subsahariana, 5,7 milioni in America Latina e nei Caraibi e 13,4 milioni in altre regioni.

4.2. *Il lavoro minorile in Italia*

In Italia la diffusione e le percezioni del lavoro minorile, presentata all'interno del 9° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (2008), ha fatto emergere che la maggior parte dei giovani italiani, il 95,1%, è a conoscenza di questo fenomeno, contro un esiguo 4,3% che dell'esistenza di questa forma di sfruttamento non ne è assolutamente al corrente. Il 33,1% degli adolescenti ritiene che il lavoro minorile sia diffuso anche nei paesi caratterizzati da un alto livello di sviluppo economico (dando comunque per assodata la presenza di questa forma di sfruttamento anche nei paesi sottosviluppati). Il 26,1% pensa che il fenomeno interessi anche il nostro Paese, il 23,3% lo considera un fenomeno tipico dei paesi in via di sviluppo, mentre il 16,9% ammette di non sapere a quali regioni del mondo attribuire il fenomeno. Il 23,7% dei ragazzi, ha infine risposto di conoscere lavoratori che hanno un'età inferiore ai 14 anni. Pur essendo un fenomeno difficilmente quantificabile nel nostro Paese, secondo l'Istat il lavoro minorile è ugualmente distribuito su tutto il territorio, con una prevalenza (40%) nell'area geografica del Sud e delle Isole. Seguono il Nord-Est (30%), il Centro (20%) e il Nord-Ovest (10%).

Secondo un'indagine IRES-CGIL del 2005, il lavoro minorile coinvolge più di 400mila minori italiani e circa 30-35.000 minori stranieri. Una condizione di disagio familiare (25,5%), il notevole peso dell'economia sommersa (19,81%) e il degrado riconducibile al contesto di povertà (18,9%) sono le cause principali del fenomeno, i cui picchi più alti si registrano nel periodo estivo, soprattutto al Sud dove le famiglie sono più numerose e la dispersione scolastica più radicata.

Secondo l'ISTAT (2001) sarebbero 144mila i minori coinvolti nello sfruttamento minorile (senza contare i minori immigrati e i Rom): cifra che colloca il nostro Paese ben oltre la media dell'Unione europea (1,5%), insieme a Grecia e Spagna del Sud, e oltre la media del 2% dei principali paesi occidentali (Oil, 2002). Infine secondo le stime fornite da due studi (Istat, 2000 e Fondazione Banco di Napoli, 2001), l'80% dei bambini lavoratori tra i 7 e i 10 anni proviene da famiglie sotto o ai limiti della soglia di povertà, dove il 90% di questi nuclei familiari rientrerebbe in quelle fasce sociali che hanno il di-

ritto al reddito minimo di inserimento. Per i minori coinvolti in forme di lavoro irregolare nella fascia 13-14 anni si registra una dispersione scolastica nell'ultimo anno pari a più del 70%. Un quinto di questi ragazzi lavora in bar, ristoranti e alberghi. Il 14,9% segue le attività nei negozi e il 14,1% lavora in campagna, l'11,4% lavora in casa propria e il 9,6% presso parenti o altre persone. Vi è, infatti, una varietà di tipologie che l'ISTAT (2002) presenta. Si tratta di distinguere tra i lavori veri e propri e i lavoretti realizzati dai ragazzi durante lo studio. I dati non vanno sottovalutati: l'11,8% di questo piccolo esercito di lavoratori ha prestato la propria attività in fabbrica o in cantiere. Sono economicamente attivi (con lavori quindi anche all'interno del nucleo familiare, parziali o stagionali) 12.168 bambini tra i 7 e i 10 anni (0,5% del totale dei ragazzi tra i 7 e i 10 anni), 66.047 tra gli 11 e i 13 anni (3,7% del totale tra gli 11 e i 13 anni) e 69.070 ragazzi di 14 anni (l'11,6% dei quattordicenni). I minori "sfruttati" sono 31.500, lo 0,66% dei ragazzi fra i 7 ed i 14 anni. I più sfruttati sono i quattordicenni (2,74% del totale). Generalmente, il primo contatto con il mondo del lavoro avviene attraverso un'occupazione stagionale (71,7%), della durata di meno di 3 mesi l'anno (82,6% dei casi).

Che ne pensano i consulenti del lavoro? Una ricerca della Fondazione Studi dei Consulenti del Lavoro (maggio 2007). Su un totale di 1.918 consulenti del lavoro, il 58,5% ritiene che il fenomeno dello sfruttamento del lavoro minorile sia in diminuzione; per il 25,8% è in crescita; solo per il 15,7% è inesistente. Il fenomeno è radicato (ma in leggera diminuzione) soprattutto nei settori del comparto agricolo (28,3%) e artigianale (22,1%); seguono il settore commercio e ristorazione (17,9%), il terziario (17,3%), l'edilizia (5,4%), il lavoro domestico (4,7%). La causa principale del lavoro minorile è per il 30,2% degli intervistati la povertà del contesto economico e personale, secondo il 25,5% la scarsa cultura dei genitori e per il 19,8% l'economia sommersa. Per contrastare il lavoro minorile, il 25,6% dei consulenti considera opportuno aumentare i controlli nelle imprese (soprattutto in certi periodi dell'anno); il 23,3% consiglia di penalizzare la libertà economica dei datori di lavoro che sfruttano i minori; il 20,3% di diffondere nelle scuole la presenza e consistenza di tale fenomeno. È sfiduciato il 4,3% degli intervistati che reputa il problema troppo complesso per essere risolto.

5. L'abbandono scolastico

Lavoro minorile e abbandono scolastico sono due problemi assai spesso molto correlati e circolarmente conseguenti così da richiamarsi a vicenda, come vedremo in questa presentazione.

Nel nostro sistema scolastico si contano 40.000 "dispersi" ogni anno e più di un milione di ragazzi promossi con debito formativo. La dispersione scolastica riguarda sia i *drops-out*, studenti ripetenti o promossi con debito, sia gli *early school leavers*, ovvero i giovani dai 18 ai 24 anni d'età che posseggono la sola licenza media.

5.1. Ben lontani dagli obiettivi del Millennio

Tra i cinque *benchmark*, o standard, che ogni Paese europeo dell'EU 27 dovrebbe raggiungere entro il 2010 secondo la strategia di Lisbona del 2000, tre riguardano direttamente il livello scolastico: un tasso di scolarizzazione secondaria all'85%; un tasso di abbandono della scuola inferiore al 10%; la riduzione del 20% rispetto ai valori del 2000 della percentuale di quindicenni con un basso livello di lettura. L'Italia con il 19,2% di abbandoni è ancora lontana da queste cifre; persino l'analfabetismo non è ancora stato eliminato: in Basilicata il tasso di analfabetismo è del 13,8%, in Calabria del 13,2%, in Molise del 12,2%, in Sicilia dell'11,3%. Nel 2007 il 48,2% della popolazione italiana dai 25 ai 64 anni possiede solo la licenza di scuola secondaria di primo grado; la percentuale è poco al di sotto del 60% in Sardegna, Sicilia, Campania e Puglia, ponendo così l'Italia agli ultimi posti della graduatoria Ue, insieme a Spagna, Portogallo e Malta. Nel nostro Paese, il 75% dei giovani consegue il diploma, valore comunque inferiore alla media Ue (77,8%). Anche la quota di quanti si iscrivono all'Università è ancora bassa: 41,2%. La percentuale di 18-24enni con la sola licenza media si attesta nel 2006 al 20,8%, con un importante calo rispetto al 25,3% del 2000, ma ancora in ritardo rispetto alla media Eu27 (15,3%). Solo Portogallo (39,2%) e Spagna (29,9%) presentano percentuali superiori a quelle italiane, mentre anche la Grecia (15,9%), oltre a Germania (13,8%), Francia (13,1%) e Gran Bretagna (13), presentano una situazione più incoraggiante.

A livello regionale. Il Friuli Venezia Giulia si distingue per la più bassa percentuale di *early school leavers* (9,2%), seguita dal Lazio (9,5%) e dall'Umbria (10,7%). La Valle d'Aosta presenta invece la più elevata percentuale di abbandoni precoci: dal 18,9% del 2006 al 29,5% del 2007. Valori negativi sono poi quelli delle regioni del Sud: Campania (28,8%, anche se in aumento rispetto al 2006), Sicilia (26%) e Puglia (23,9%). Nel 2006/2007 il numero degli iscritti che hanno abbandonato la scuola ammonta a 2.791 (0,1%) nella scuola secondaria di primo grado ed a 44.664 (1,6%) nella secondaria di secondo grado.

Quando si abbandona? Al primo anno della scuola secondaria di secondo grado si registra il numero più alto di dispersi (abbandoni, respinti): 16.046, il 20% dei quali fra gli iscritti agli istituti serali. In particolare gli abbandoni si concentrano negli istituti professionali (20.168, il 3,6%) e negli istituti tecnici (19.222 il 2,1%), mentre appare più contenuto nei licei (1.974, lo 0,2%), negli ex istituti magistrali (1.657, lo 0,8%), nell'istruzione artistica (1.642, l'1,6%). Gli alunni che nel 2006/2007 hanno abbandonato la scuola sono 15.170 al Sud (1,9%), 9.979 nelle Isole (2,7%), 7.777 nel Nord-Ovest (1,3%), 6.919 al Centro (1,4%), 4.819 nel Nord-Est (1,1%). Le più alte percentuali di abbandono nella scuola secondaria di II grado si registrano in Sardegna (4,3%), seguita da Sicilia (2,2%), Campania (2,1%) e Puglia (2%). Il Trentino Alto Adige (0,5%), la Basilicata (0,9%) e il Veneto (1%) si distinguono per il tasso di abbandoni estremamente basso.

Ripetenti e ritardo scolastico. In media il 10% degli studenti (circa 260.000) è in ritardo di 2 anni o più. Nell'anno scolastico 2006/2007 il numero dei ripetenti ammontava a 46.055 nella scuola secondaria di I grado (2,7%) e a 172.035 nella scuola secondaria di II grado (6,3%). Nella scuola secondaria di I grado la percentuale dei ripetenti è stata maggiore nelle Isole (4,7%) rispetto alle altre aree geografiche del Paese. Nella scuola secondaria di II grado, Nord-Est (5,7%), Centro (5,9%) e Sud (5,9%) presentano le quote più basse di ripetenti; il valore massimo si trova nelle Isole (8,3%). Le percentuali relative ai ripetenti sono elevate soprattutto negli istituti professionali (8,9%, 49.898 ripetenti) e negli istituti tecnici (8,2%, 76.555), rispetto ai licei che presentano il tasso più basso (3%). Nell'anno scolastico 2006/2007, gli alunni non ammessi all'anno successivo sono stati il 3,2% (54.364 alunni) nella scuola secondaria di I grado e un ben più elevato 14,2% (294.020 alunni) nella scuola secondaria di II grado, con una diffusione maggiore della dispersione nelle Isole, dove gli studenti non ammessi all'anno successivo raggiungono il 5% nella scuola secondaria di I grado ed il 17,5% nella scuola secondaria di II grado. Fra le Regioni la Sardegna conferma il proprio primato negativo: gli studenti non ammessi all'anno successivo nella scuola secondaria di II grado ammontano al 22,1%, seguiti da quelli della Sicilia (16,1%), Valle d'Aosta (15,9%), Campania (15,3%). Molise (10,6%), Umbria (10,6%) e Marche (10,9%) presentano, al contrario, le più basse quote di non ammessi. Gli istituti professionali, con un 23,8% di non ammessi, e quelli tecnici, con un 17,8%, si confermano come i percorsi formativi più a disagio e perciò più bisognosi di un'efficace ed efficiente operazione di sostegno per non perdere quella fascia di giovani più emarginati che altrimenti andrebbero ad aumentare le zone franche dell'emarginazione e non raramente della devianza.

...e i nuovi "indebitati"? Gli alunni ammessi con debito nella scuola secondaria di II grado hanno manifestato carenze soprattutto in matematica (43,1% di debiti formativi) e in lingua e letteratura straniera (32%). Nei licei sono numerosi gli studenti giudicati non idonei in lingua e letteratura latina (38,8%), mentre negli istituti professionali e tecnici risultano ostiche le materie tecnico-professionali e quelle economico-giuridiche. Gli scrutini del 2008 relativi alla scuola secondaria di II grado confermano un record di debiti formativi in matematica: riguardano il 45,7% degli studenti, con un incremento del 2,6% rispetto al 2007. Al secondo posto la lingua straniera, che dovrà essere riparata dal 30,6% degli studenti. Risultano di difficile apprendimento anche le materie scientifiche (chimica, fisica, biologia, ecc.) per il 23,6% degli alunni e, per il 14%, l'italiano. Nel 2008 il 59,4% degli studenti delle superiori è stato promosso senza debito, con un incremento del 10% rispetto all'anno precedente, il 26,9% è uscito con debito, il 13,7% è stato respinto. I promossi alla maturità sono stati il 97,3% (+0,3% rispetto al 2007), dove le ragazze si sono confermate più brave dei loro coetanei (sono state ammesse il 98% contro il 96,7% dei maschi). Nella scuola secondaria di II grado gli spostamenti più frequenti sono stati quelli da scuole statali a scuole paritarie (7,5%, con un picco del 9% negli istituti professionali). Il 3,8% degli iscritti ha

invece cambiato il proprio indirizzo di studi. Risultano numerosi soprattutto i cambiamenti verso gli istituti professionali. Il 72,7% degli studenti termina il proprio percorso scolastico nei tempi previsti. Se però fra gli alunni dei licei il 90% conclude gli studi senza aver perso nessun anno, negli istituti tecnici la percentuale scende al 63% e in quelli professionali al 57%.

5.2. *La situazione degli studenti non italiani*

In 11 anni la presenza di minori stranieri nel nostro Paese si è sestuplicata: nel 1996 se ne contavano 106.140, nel 2007 il loro numero è arrivato a 665.625 unità con un'incidenza sulla popolazione immigrata del 22,6%. Un aumento dovuto nel 72,1% dei casi ai nuovi nati da entrambi i genitori stranieri e che contribuisce, tra l'altro, a rendere positivo il saldo naturale con un tasso di fecondità quasi doppio rispetto a quella italiana (2,4 figli pro capite vs. 1,25). Aumentano gli alunni stranieri nelle scuole italiane: sono soprattutto europei. Nell'anno accademico 2007/08, si contano 574.133 alunni con cittadinanza non italiana, con un'incidenza del 6,4% sul totale della popolazione scolastica. Un aumento notevole rispetto ai numeri del 2001 (147.406, con un'incidenza dell'1,8%) e del 1983 (6.104 gli alunni stranieri censiti nelle strutture scolastiche pubbliche e paritarie). In crescita soprattutto la componente europea rispetto a quella extraeuropea: nel 1997, gli alunni europei erano il 42,7% contro il 57,3% dei non europei; nel 2007 rappresentano il 49,5%. Il 95% della componente europea è rappresentata da alunni provenienti da quei paesi che recentemente sono entrati a far parte dell'Ue: in particolare dalla Romania (92.734 presenze).

Nella scuola primaria la maggiore incidenza è straniera. Con il 7,7% di alunni con cittadinanza non italiana la scuola primaria si aggiudica il primato per presenze straniere. Seguono la scuola secondaria di I grado con il 7,3%, la scuola dell'infanzia con il 6,7% e la scuola secondaria di II grado con il 4,3%. Al Nord si concentra la maggiore incidenza straniera nella scuola primaria (a dimostrazione del fatto che è maggiormente presente un'immigrazione di seconda generazione); al Centro e nel Mezzogiorno la maggiore incidenza si registra nella scuola secondaria di I grado. Nelle regioni centrali, gli alunni stranieri prediligono l'istruzione classica (scientifica e magistrale) ed artistica; contrariamente al Nord dove la scelta ricade, soprattutto, negli istituti tecnici e professionali. Il 42,5% di questi studenti accusano un qualche ritardo scolastico. La percentuale risulta più elevata all'innalzarsi dell'età dei soggetti: è già il 12,3% a 7 anni, il 27,5% a 10 anni, il 34,5% a 11, il 45,2% a 12, il 54% a 13, il 63,7% a 14, il 73,7% a 15, l'81,8% a 18 anni, il 100% a 19 anni. Nella scuola primaria fra gli studenti con cittadinanza non italiana che sono in ritardo osserviamo il 21,1%; nella scuola secondaria di I grado sono più della metà (51,7%); nella scuola secondaria di II grado la percentuale sale al 71,8%, contro il 24,4% degli italiani. Per gli alunni con cittadinanza non italiana la percentuale dei respinti nella scuola primaria è statisticamente rilevante (3,6%), a differenza di quanto avviene per gli alunni italiani. Nella scuola secondaria di I grado il tasso di insuccesso per i ragazzi con cittadinanza non

italiana si avvicina al 10%. Nella scuola secondaria di II grado il loro tasso di insuccesso è doppio rispetto a quello dei coetanei italiani (28% contro 13,6%). Circa il tasso di promozione di questi alunni, il valore più elevato si riscontra nei licei (80,3%), seguiti dagli istituti d'arte e dai licei artistici (74,5%), quindi dagli istituti tecnici (71,6%) e dagli istituti professionali (67,9%).

Differenze territoriali in cifre. L'Emilia-Romagna è la Regione che, da 12 anni, registra la maggiore incidenza straniera nella scuola (è passata dal 2,6% del 1998/99 all'11,8% del 2007/08). Seguita dall'Umbria con l'11,4% e da Lombardia, Veneto e Marche con un rapporto di circa uno straniero ogni dieci alunni. Regioni come Campania, Basilicata e Sardegna hanno tassi di incidenza intorno all'1%, equivalenti ad un alunno straniero ogni 90-100 alunni iscritti. La regione con il numero di alunni stranieri in valori assoluti più elevato è la Lombardia (137.485). Invece le Province che superano la percentuale del 10% di alunni stranieri con cittadinanza non italiana sono: Mantova (14,0%), Prato (13,5%), Piacenza (13,2%), Reggio Emilia (12,7%), Modena (12,7%). Nell'a. s. 2006/2007, Milano si conferma, tra i Comuni capoluogo, quello con la più alta incidenza di alunni stranieri (14,2%), seguito da Alessandria (13,9%), Prato (13,7%), Reggio Emilia (13,0%) e Torino (12,6%).

6. Conclusione

La ricchezza di dati, che questo 9° Rapporto ci offre, costituisce una preziosa banca-dati di grande importanza per chiunque voglia avvicinarsi al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza come soggetto e progetto di educazione. Chi vi si dedica per professione e/o per passione non può non tenerne conto, almeno come punto di partenza e quadro di stimolante riflessione per un approfondimento personale localmente contestualizzato, proprio in una prospettiva di oculati interventi specifici.

Entrando nel merito dei contenuti, da noi adeguatamente selezionati tra l'enorme massa di informazioni proprio in ragione degli obiettivi educativi che più ci stanno a cuore, ci sembra di sottolineare che di fronte a ciò la preoccupazione educativa di ogni adulto si dovrebbe sentire interpellata e responsabilmente messa in questione per un impegno di vasto respiro, ma anche di sollecitazione immediata verso i giovani e le sfide che devono affrontare. Quell'emergenza educativa, che inizialmente da oltre un anno è stata sollevata dal Pontefice con toni appassionati, è ormai diventata patrimonio esplicito e provocante di tutte le coscienze in qualche modo impegnate nella formazione dei giovani. Se poi ci si rivolge ai giovani con maggiori carenze culturali e sociali, bisognosi perciò di un particolare sostegno educativo e formativo di competenze professionali adeguate, tale urgenza si fa ancora più incisiva ed impellente.

BERTAGNA G. (a cura di), *Scienza della persona perché?*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, pp. 324.

Come si sa, la società contemporanea è stata particolarmente influenzata dall'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione che tra l'altro ha prodotto spinte contrastanti. Ai fini di questa recensione ricordo una di queste antinomie: la rivoluzione silenziosa dei microprocessori, da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei mass media; dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico.

Sul piano culturale le grandi narrazioni "metafisiche", i grandi miti dell'Occidente, non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità e di egemonia veritativa. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più ermeneutici (cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parla per questo di "pensiero debole".

In un contesto di piena globalizzazione, prevalgono un nuovo individualismo e un conseguente utilitarismo. Le coordinate del senso da dare alla vita personale e collettiva vengono identificate prevalentemente in fattori materiali, tecnici, procedurali. Si diffonde il convincimento che i problemi propri della convivenza vanno affrontati e risolti facendo leva sulle istanze assolute del mercato e sul potere della maggioranza. Una grande porzione di giovani e di adulti cresce con una personalità dissociata e con una coscienza frammentata nella percezione di sé e del mondo esperienziale in cui vive e si rapporta.

Questi andamenti dei processi storici dell'Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della multiculturalità. Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale. A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli; e inoltre mette in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo.

La transizione dalla modernità societaria alla "seconda modernità" o alla "postmodernità" ha messo in crisi quei processi che rendevano la società un sistema sostanzialmente coerente e compatto, capace di attribuire alle persone ruoli precisi e di dare risposta alle loro domande di senso, offrendo quadri assiologici ed ermeneutici unitari e condivisi. La frammentazione è l'ostacolo maggiore, che si incontra nella cultura attuale, a considerare ciascuna vita umana come un tutto, come una unità. Infatti, la mentalità odierna tende a spezzare l'esistenza in una pluralità di segmenti ciascuno dei quali si connota per norme e modi di comportamento specifici.

Pertanto risulta particolarmente apprezzabile l'iniziativa di un dipartimento universitario di denominarsi di scienze della persona. Si è dinanzi a una ricerca scientifica interdisciplinare condotta da persone, tra persone, e sulla persona. Non potrà che contribuire in maniera efficace a superare la frammentazione in vista di una ricostruzione dell'unità della persona e della vita umana.

Guglielmo MALIZIA

BESOZZI E., *Educazione e Società*, Roma, Carocci, 2006, pp. 126.

Nei Paesi industrializzati stanno cambiando notevolmente gli scenari in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è sempre più segnata dall'internazionalizzazione dell'imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; dalla secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità.

Nel mondo si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita, sul volume della produzione, su un'impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo, il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione.

Sul lato negativo, il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Ciò spinge ad un aumento delle disuguaglianze tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

Sul piano culturale le grandi narrazioni «metafisiche», i grandi miti dell'Occidente, non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità e di egemonia veritativa. Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo, si viene a contrapporre (o a preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più ermeneutici. Si parla per questo di pensiero debole.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

Da sempre, nella riflessione sociologica, è presente un'attenzione particolare all'educazione e quindi a tutti quei processi e a quelle istituzioni, come le scuole, che rendono possibile lo sviluppo della socialità e della capacità di vivere in società. La sociologia dell'educazione, in particolare, studia il rapporto tra educazione e società, così come i processi, i contesti, i soggetti dell'educazione e della formazione. Il libro offre una panoramica dello sviluppo di questa disciplina, che tratta aspetti importanti come la socializzazione, la formazione dell'identità, la questione dell'uguaglianza delle opportunità educative; affronta inoltre il tema della ricerca in educazione, mostrando il consolidamento di metodi e strumenti.

Guglielmo MALIZIA

ZANNIELLO G. (a cura di), *Innovazione nella scuola. Laboratori di ricerca nella secondaria di 1° grado*, Roma, Armando, 2005, pp. 175.

Sul piano organizzativo il modello tradizionale di innovazione educativa consiste nella sua introduzione per via d'autorità. La generalizzazione su tutto il territorio nazionale costituisce il vantaggio principale; al tempo stesso esiste il pericolo di un'osservanza solo formale da parte dei docenti perché non si è creato un consenso adeguato attorno alla medesima. Una seconda strategia, che si può definire empirico-razionale, consiste nella traduzione dei risultati della ricerca educativa in prassi didattica per via di sperimentazione e nella diffusione dei processi innovativi nelle scuole. La procedura seguita, in quanto scientificamente corretta, assicura la validità della innovazione; problemi possono sorgere dalla resistenza che le scuole tendono ad opporre a

cambiamenti che provengono da agenzie esterne come un istituto di ricerca. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto degli anni '60, '70 e '80, il fulcro del rinnovamento si è spostato sull'autonomia scolastica poiché le probabilità di successo di una innovazione sono maggiori quando l'insegnante e la comunità educativa ne sono partecipi, la sentono propria, hanno contribuito ad elaborarla, approvarla, attuarla. Il limite di tale strategia va visto nel rischio di una innovazione troppo disomogenea sul territorio nazionale.

Prevalentemente si tende a considerare i tre modelli come complementari. La ricerca ha anche messo in risalto alcune condizioni che paiono favorire il successo di una innovazione educativa: l'impegno delle persone coinvolte, in particolare delle autorità al più alto livello; la rispondenza alle caratteristiche del contesto, soprattutto quelle culturali, per cui va vagliato con attenzione ogni prestito da altro paese o ambiente; la stabilità del contesto; la previsione di correzioni in itinere negli obiettivi e nei contenuti; un'efficace *leadership* che deve assicurare la disponibilità delle risorse, la protezione da interferenze esterne, la motivazione del personale e la rimozione degli ostacoli amministrativi; la partecipazione degli insegnanti, degli studenti, dei genitori e della comunità locale; la professionalità del personale che deve essere già in possesso delle abilità richieste e/o che va preparato attraverso dimostrazioni pratiche e la guida di esperti presenti in loco; una valutazione continua.

Il volume propone una metodologia d'intervento dei ricercatori IRRE a sostegno dell'innovazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione, che costituisce nello stesso tempo un'occasione di sviluppo professionale degli insegnanti. Sono descritti i processi di miglioramento attivati in dodici gruppi d'insegnanti che intendono attuare i principi della personalizzazione didattica nelle prime classi delle scuole secondarie di primo grado.

I gruppi di ricerca attivati sull'intero territorio regionale hanno lavorato per mettere a disposizione delle scuole siciliane le loro riflessioni sulla progettazione delle unità di apprendimento, sulla didattica laboratoriale, sulla valutazione delle competenze degli alunni, sulla costruzione del *portfolio*, sulla personalizzazione dei piani di studio. Nella parte finale del testo sono riportati tre lavori realizzati dalle équipes pedagogiche con il sostegno dei ricercatori dell'IRRE nel periodo compreso tra febbraio e maggio del 2003.

Il volume sottolinea come l'IRRE Siciliana sia riuscita a mettere in atto una modalità di formazione in servizio degli insegnanti che incide profondamente sulle loro convinzioni e sui loro atteggiamenti e che li rende protagonisti attivi del processo di innovazioni-miglioramento continuo del servizio educativo, reso agli alunni e alle loro famiglie.

Guglielmo MALIZIA

