

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 25 - n. 1 Gennaio-Aprile 2009

EDITORIALE

3

25 anni della Rivista

AFFINATI E., *L'opera umana*

15

PRELLEZO J.M., *Dai laboratori fondati da don Bosco a Valdocco alle "scuole di arti e mestieri" salesiane (1853-1888)*

21

TOMASSONI M. - COLOMBO F., *Educare con il cuore di don Bosco nella realtà africana dei nostri giorni: l'attività del VIS nella formazione degli educatori*

37

Studi

SPAGNUOLO G., *L'anno europeo dell'intercultura 2008: un bilancio*

57

BOTTA P., *Apprendimento in rete nelle organizzazioni e tra le organizzazioni*

63

Osservatorio delle riforme

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP, *La riforma del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*

75

Progetti ed esperienze

FRANCHINI R., <i>La validazione delle competenze non formali e informali: quadro, criticità e prospettive</i>	93
NICOLI D., <i>La didattica per competenze nella "Linea guida per i percorsi di leFP"</i>	107

Schedario Rapporti / Libri

MION R., <i>Il 42° Rapporto CENSIS/2008 sulla situazione sociale del Paese</i>	125
MALIZIA G., <i>Dieci anni di ricerche sulla scuola cattolica</i>	147
MALIZIA G., <i>Costruire la comunità educante nei Centri di ispirazione cristiana</i>	151
MALIZIA G., <i>Rapporto ISFOL 2008</i>	155
<i>Recensioni</i>	165

Allegato

PELLERER M. (a cura di), *La costruzione del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nelle Regioni: opinioni degli Assessori regionali*

Il presente editoriale richiama l'attenzione su tre tematiche.

La prima è legata ai 25 anni della Rivista "Rassegna CNOS". Nei numeri del corrente anno la Federazione CNOS-FAP intende sottolineare l'evento inserendo nella rivista specifici contributi.

Le altre parti fanno riferimento a due problemi che anche l'Italia sta vivendo: la grave situazione economica con i relativi riflessi piuttosto negativi anche sulla Formazione Professionale Iniziale (FPI) e le iniziative messe in atto in questo periodo dalle Istituzioni (Ministeri e Regioni) per sostenere la scelta delle famiglie per i propri figli, soprattutto dopo la scuola secondaria di I grado.

L'Editoriale si conclude con una panoramica generale e le prime considerazioni sulla riforma del sistema educativo di istruzione e formazione firmate dal Ministro Gelmini.

1. Rassegna CNOS compie 25 anni

La rivista compie 25 anni. Dal 1984, anno della sua fondazione, Rassegna CNOS ha monitorato ed interpretato l'evoluzione dell'orientamento e della formazione professionale affrontandone, con taglio interdisciplinare, i molteplici aspetti e proponendosi come elemento di dibattito culturale, di analisi e di proposte.

Il primo editoriale esplicitava le finalità della Rivista:

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

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

Il mondo salesiano, che fa riferimento al CNOS, mentre avverte la sfida dell'odierna

società postindustriale alle sue strutture formative, trova allo stesso tempo nella sua storia centenaria tra i giovani lavoratori e nella sua pedagogia umanistica e cristiana validi stimoli e fondamento ad approfondire la sua Proposta formativa per farne strumento di "educazione" a favore dell'"uomo lavoratore" ed elemento di trasformazione dello stesso mondo produttivo.

La Rivista, lungo questi 25 anni, ha riflettuto sui sistemi dell'orientamento e della formazione professionale, in particolare quella rivolta ai giovani, analizzandoli sotto l'aspetto dell'ordinamento, del loro attuarsi concreto nelle Regioni, delle specificità ricavate dai progetti formativi, dell'efficacia rispetto ai risultati attesi e della sua collocazione nel quadro europeo. Ne ha registrato i successi, le criticità e, in qualche caso, i fallimenti e continua, ancora oggi, a seguirne l'evoluzione.

Di questa "Scuola di lavoro", la Rivista oggi continua a rileggere il passato, ad allargare l'orizzonte oltre i confini italiani e a rilanciare soprattutto la valenza formativa della formazione professionale iniziale per un suo consolidamento futuro.

In continuità ideale con quanto è stato evidenziato nel passato, Rassegna CNOS, nel corrente anno, riproporrà all'attenzione del lettore le linee essenziali della storia della formazione professionale salesiana, una storia ormai centenaria che resta sempre una fonte di ispirazione ideale, abbozzerà un quadro della sua diffusione anche oltre i confini italiani perché risulta, ancora oggi, tra i servizi più richiesti dai Governi, offrirà stimoli e riflessioni per motivare quanti vi operano per una sua collocazione stabile all'interno del sistema educativo di istruzione e formazione italiano.

2. La Formazione Professionale Iniziale (FPI) nel contesto della crisi economica generale

Il problema che preoccupa maggiormente, in questo ultimo periodo, le forze politiche, imprenditoriali e sindacali è la grande crisi mondiale, crisi che colpisce ormai sia il mondo della finanza che quello dell'economia reale con riflessi preoccupanti sulla società. La crisi viene analizzata a più livelli, come a più livelli si studiano le ricette per superarla. Nel concentrare l'attenzione alla sola situazione italiana, due rilievi appaiono necessari in questa fase.

2.1. L'impegno del Governo per fronteggiare la crisi

L'Accordo firmato il 12 febbraio 2009 tra Governo e Regioni è una delle misure – tra le principali – adottata per affrontare la crisi che colpisce l'Italia, "uno sforzo congiunto tra Stato e Regioni collegato all'eccezionalità della attuale situazione economica", si legge nel comunicato.

Si tratta di un insieme di strumenti che mirano a proteggere la maggior

parte della popolazione che perde il lavoro, compresa quella più precaria (lavoratori a termine, gli interinali, i lavoratori a Co.Co.Pro., ecc.), garantendo almeno un reddito minimo e strumenti di reimpiego o di riqualificazione attraverso la formazione, mantenendo i rapporti di lavoro con i cittadini.

Ma è l'eccezionalità della crisi a dettare l'agenda delle decisioni, costringendo a rinviare a tempi successivi una riforma che, comunque, viene invocata da più parti, la riforma complessiva del mondo del lavoro. L'intervento è giudicato necessario e urgente per eliminare soprattutto quel dualismo che oggi esiste e che privilegia chi ha un "lavoro protetto" mentre non tutela chi è nelle condizioni – e sono soprattutto i giovani – di essere in possesso di un "lavoro senza futuro", perché sempre precario.

2.2. La inadeguata attenzione del Governo alla FP per i giovani

Mentre da più parti si esprimono giudizi positivi per gli interventi adottati dal Governo per fronteggiare la crisi occupazionale, si levano critiche, in particolare, sulle scelte che sta prendendo sulla formazione professionale per i giovani.

È noto come in periodi di crisi la grande tentazione sia quella di ridurre la spesa sociale. Tuttavia è anche opinione condivisa che l'educazione non sia un problema, ma la soluzione principale a questa e a crisi future. In base a questo convincimento varie imprese, scommettendo sulla valenza strategica della "formazione professionale", hanno firmato accordi di collaborazione con la Federazione CNOS-FAP per concorrere a qualificare l'offerta formativa. Togliere risorse economiche per la formazione di questi giovani per destinarle ai soli adulti, affidata soprattutto alle imprese (con ripetizione di esperienze fallimentari nel passato, almeno per le piccole e medie imprese) significa aggravare la crisi; in particolare, vuol dire aumentare la dispersione scolastica, far crescere il numero dei giovani con bassa scolarizzazione e senza motivazioni di apprendimento personale, rendere loro più difficile entrare nel processo della formazione continua a causa di una mancata professionalizzazione di base.

Questa analisi trova riscontro anche da una recente ricerca, effettuata dal CENSIS per conto della Federazione CNOS-FAP, i cui risultati sono stati ripresi da numerose testate giornalistiche: "Le regioni con la più alta dispersione scolastica sono anche quelle dove è stata emarginata o smantellata la formazione professionale iniziale; [...] in aree dove la disoccupazione è un fenomeno particolarmente rilevante, circa un quarto o un terzo dei potenziali posti di lavoro disponibili potrebbero essere appannaggio di qualificati nel circuito della formazione professionale".

Così Il Tempo del 22 febbraio 2009. Tale valutazione critica è ripresa anche da altre testate giornalistiche quali La Gazzetta del Mezzogiorno, L'Unione Sarda, La Sicilia, Gazzetta del Sud, Il Mattino, il Giornale di Brescia, La Prealpina, Corriere Adriatico, Messaggero Veneto.

È ormai ampiamente documentato anche da fonti autorevoli che il

percorso della FPI, strumento sperimentato da almeno 6 anni, si è rivelato una delle strategie, se non l'unica, capace di arginare la dispersione scolastica e, nello stesso tempo, di offrire una prima qualifica professionale utile per l'occupabilità e l'occupazione. A beneficiarne sono giovani che dopo la scuola secondaria di primo grado sono "orientati" alla formazione professionale, trovando in questa offerta una prima opportunità per misurarsi con il proprio progetto di vita; sono, in percentuale crescente, giovani drop out della scuola secondaria superiore i quali superano, attraverso questa offerta formativa, uno o più fallimenti scolastici; in misura crescente sono anche i giovani immigrati che vogliono affrontare, attraverso questa via, l'impegnativo processo di integrazione nella società italiana.

La FPI è, dunque, necessaria perché concorre a completare l'offerta scolastica – gli esperti parlano di "ampliamento" dell'offerta – ed intercetta giovani che diversamente si fermerebbero, generalmente, con la sola licenza media.

2.3. Gli aspetti contraddittori delle attuali strategie governative

È alla luce di queste evidenze che a non pochi osservatori appaiono contraddittorie le attuali scelte governative sulla FPI, che, di riflesso, si possono ripercuotere anche sulle politiche regionali, che hanno competenza in materia.

Mentre è stata giudicata da più parti altamente positiva la normativa adottata dal Governo in carica che riconosce a questa particolare offerta il compito di concorrere anche all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, contemporaneamente gli Enti di formazione professionale si trovano davanti ad un ambiguo Disegno di legge in materia di federalismo fiscale, in attuazione dell'articolo 119 della Costituzione, sempre di origine governativa, che sembra affidare questa offerta alla discrezionalità delle singole Regioni e, infine, sono preoccupati per la messa in discussione sia del sostegno finanziario a supporto dei percorsi formativi sperimentali triennali, già inadeguato rispetto alla domanda dei giovani e delle famiglie, sia del sostegno economico a supporto delle azioni di sistema poste in atto per decenni dai suddetti Enti nazionali per promuovere, monitorare, qualificare e aggiornare la propria offerta formativa, assicurando tale apporto sin dal 1987.

Una situazione, dunque, di luci e di ombre che, creatasi soprattutto nel periodo della scelta degli itinerari scolastici e formativi, non giova alle famiglie che debbono orientare i propri figli agli indirizzi della scuola secondaria superiore o ai percorsi di istruzione e formazione professionale.

Una situazione più di ombre che di luci se alla situazione precaria della FPI si aggiunge quella riferita alla libertà di scelta educativa. Il Ministro, infatti, partito correttamente dalla legge 60/2000 e richiamata la novità fondamentale di una normativa che ha sancito il principio di un sistema nazionale di istruzione del quale sono parte integrante scuola statale e non

statale e in cui le paritarie svolgono un servizio pubblico, ha dato poi seguito ad una politica che si è tradotta in impegni piuttosto vaghi. È stata evitata l'illogicità della legge finanziaria per il 2009 che prevedeva tagli per 133,4 milioni di euro, pari al 25% in meno rispetto al 2008; tuttavia, non sono aumentate le risorse ferme ai livelli del 2000 e, infine, quello che doveva essere un finanziamento strutturale, come previsto dalla legge 60/2000, di fatto si sta rivelando una benevola concessione.

3. Gli adempimenti per la scelta dopo la scuola secondaria di primo grado

Il 15 gennaio 2009 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha emanato la circolare sulle "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado, riguardanti l'anno 2009/2010" (Circolare n. 4 del 16 gennaio 2009).

Lo spostamento al 28 febbraio 2009 del termine per le iscrizioni è motivato dalla necessità di compiere una adeguata azione di orientamento per gli studenti e le famiglie sulle molteplici innovazioni didattiche che stanno per essere introdotte nel sistema educativo di istruzione e formazione. È prevista infatti la pubblicazione definitiva del regolamento per il primo ciclo e attesa quella riguardante il secondo ciclo.

Data l'importanza ormai ampiamente riconosciuta di tale scelta, soprattutto dopo la scuola secondaria di primo grado, il presente editoriale vi dedicherà una particolare attenzione, rinviando a successivi contributi l'analisi della riforma del secondo ciclo, il cui avvio è annunciato per l'anno 2010/2011.

3.1. Elementi critici della Circolare riguardante la scelta dei percorsi di IeFP

Si riportano, innanzitutto, i passaggi più significativi per la parte che riguarda la Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con sottolineature che sono della Redazione.

Nella sezione "Scuola e famiglia" si richiamano i compiti delle Regioni:

Nell'ambito delle iniziative riguardanti le iscrizioni, sono da considerare le attribuzioni delle Regioni in materia di programmazione dell'offerta formativa, di definizioni della rete scolastica, di distribuzione e articolazione dei corsi di studio e di attivazione di percorsi di istruzione e formazione professionale.

Successivamente, nella sezione "Indicazioni generali" si sottolinea il valore strategico dell'anagrafe scolastica:

L'accurata e puntuale gestione delle procedure di iscrizione si rivela di fondamentale importanza per il controllo dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, in quanto da essa dipendono l'aggiornamento e la messa a regime delle anagrafi scolastiche, importante strumento anche per prevenire e contrastare i fenomeni di evasione e dispersione.

La sezione “Scuola secondaria di II grado” affronta la questione in maniera più dettagliata.

Gli studenti che nel presente anno scolastico concluderanno con esito positivo il percorso del primo ciclo di istruzione, per effetto della norma che ha disposto l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, devono iscriversi alla prima classe di un istituto secondario di II grado.

L'obbligo di istruzione, in base all'art. 64 della legge 6 agosto 2008, n. 133, può essere assolto anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e, in via transitoria, mediante iscrizione a percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'Accordo quadro del 19 giugno 2003, come recepito dal comma 624 dell'art. 1 della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

Un'osservazione su questo ultimo paragrafo è d'obbligo.

Sorprende l'inciso “in via transitoria” quando la norma citata recita “sino alla messa a regime” delle disposizioni contenute nel Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.

Noi pensiamo che si tratti di una svista. Dispiace che questo equivoco passaggio sia stato riportato anche in qualche Circolare regionale, ingenerando ancora un'incertezza che sembrava invece ormai definitivamente fugata dalla legge 133/2008.

I tempi e le modalità di attuazione dei suddetti percorsi sperimentali, nonché le modalità per l'accertamento del rispetto delle norme sull'obbligo di istruzione della durata di dieci anni sono definiti d'intesa tra i competenti Assessorati delle rispettive Regioni e gli uffici scolastici regionali. Dovrà essere garantito il passaggio dalla scuola secondaria di I grado ai percorsi triennali senza discontinuità e prevenendo il rischio di dispersione e rendendo possibile, ove ricorrano le condizioni, il rientro nei percorsi di istruzione anche dopo il primo o il secondo anno dei percorsi triennali. Un primo elenco delle qualifiche di riferimento a livello nazionale dei predetti percorsi è contenuto nell'Accordo (...) del 5 dicembre 2006, recepito con decreto 20 dicembre 2006 adottato dal Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro del lavoro e della previdenza sociale.

L'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di istruzione secondaria di II grado o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età, con il conseguimento dei quali si assolve il diritto-dovere di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76.

Per gli studenti che intendono avvalersi della possibilità di accedere ai percorsi di istruzione e formazione professionale, il dirigente della scuola secondaria di I grado acquisisce agli atti la formale manifestazione da parte della famiglia di impegno all'iscrizione a tale percorso. Sulla base di tale formale impegno, il dirigente, a tempo debito, procederà all'accertamento dell'assolvimento dell'obbligo.

Nella sezione “Verifica dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione”:

Con riferimento all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui al citato Accordo quadro, sarà compito dei dirigenti scolastici degli Istituti di istruzione secondaria di I grado, dai quali provengono gli studenti interessati:

a) verificare il reale assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione da parte di studenti particolarmente a rischio, rilevando i casi e le ragioni di inosservanza;

b) attivare tutti gli interventi che dovessero rendersi necessari, ivi comprese le segnalazioni alle autorità competenti.

E, infine, con riferimento alla anagrafe degli studenti la Circolare afferma:

si segnala l'opportunità di rafforzare la collaborazione con le Regioni, e, in particolare, con gli Enti locali, allo scopo di coordinare gli interventi sul territorio.

3.2. I compiti delle Regioni sulla base della suddetta Circolare

Anche i soli elementi evidenziati illustrano in maniera esaustiva sia il quadro normativo che interessa il giovane che, a 14 anni, deve scegliere un percorso scolastico o formativo, che i molteplici compiti delle Regioni in riferimento ai percorsi di IeFP.

Circa il primo aspetto è ormai noto che l'assetto del secondo ciclo di istruzione e formazione, sulla base della normativa vigente, è costituito dal sistema dell'istruzione secondaria superiore – articolato in licei, istituti tecnici e professionali – e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale, nel quale i giovani assolvono l'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età (art. 1, com. 622, L. 296/06 e art. 64 com. 4bis della L. 133/08) e il diritto-dovere all'istruzione e formazione fino al 18° anno di età (decreti legislativi nn. 76/05 e 226/05).

Sulla base della normativa generale i giovani, dunque, possono passare dalla scuola secondaria di I grado ai percorsi triennali senza discontinuità, avendo presente anche la possibilità del rientro nei percorsi dell'istruzione, là dove sussistono le condizioni.

Più difficile appare compiere l'altro compito relativo alla ricognizione della effettiva attuazione dei ruoli e responsabilità della Regione previsti dalla Circolare.

La prima difficoltà è data dalla modalità dello svolgimento del percorso formativo triennale sperimentale di istruzione e formazione.

Pur in maniera sommaria, si può affermare, infatti, che, ancora oggi, esistono due diversi modelli; l'uno prevede la realizzazione del percorso presso le strutture formative accreditate dalle Regioni e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07, un modello che interpreta in maniera positiva il principio di sussidiarietà affermato dalla Costituzione (art. 118); l'altro contempla l'attuazione dei percorsi presso le istituzioni scolastiche e la collaborazione delle strutture formative nell'ambito della quota di flessibilità organizzativa e didattica, un modello che ripropone la centralità della "sola offerta scolastica" anche se arricchita da moduli professionalizzanti.

La seconda difficoltà è data dal comportamento eterogeneo delle Regioni in riferimento ai percorsi sperimentali, pur essendo questi un servizio formativo rivolto ad un minore che fino a 16 anni è impegnato nell'obbligo di istruzione e fino a 18 anni nel diritto-dovere all'istruzione e formazione.

La Sede nazionale del CNOS-FAP ha effettuato una ricognizione sulla

situazione registrata al termine del mese di febbraio 2009, avvalendosi dell'inchiesta telefonica e della ricerca sui siti istituzionali. La documentazione, raccolta per singola Regione, è collocata nella sezione "Osservatorio delle riforme" del presente numero della Rivista. Qui ci si limita a riportare alcune considerazioni di carattere generale.

Dal quadro emerge che sono ormai numerose quelle Regioni che hanno "messo a sistema" i percorsi triennali sperimentali nel quadro della competenza esclusiva dell'istruzione e formazione professionale loro riservata dalla Costituzione, avvalendosi, per la realizzazione, anche delle formazioni sociali, oltre che delle istituzioni statali e/o regionali. Le schede ricostruiscono importanti aspetti "circa i tempi e le modalità di attuazione dei percorsi sperimentali": l'assunzione della tempistica per gli allievi della IeFP uniformata a quella scolastica, l'adozione di una Circolare specifica per la iscrizione ai percorsi triennali sperimentali, l'adozione di una specifica modulistica, la presentazione contestuale di un'offerta formativa già in questo periodo, per facilitare la scelta.

Diversa è la valutazione sulla prassi di quelle Regioni che hanno scelto la sola offerta scolastica. In questo caso è ormai nota la funzione riservata alla FPI, quella cioè di essere ricondotta al solo recupero scolastico, del tutto residuale o, addirittura quasi inesistente.

Un'ultima considerazione va fatta sull'aspetto formale adottato dalle Circolari e dai piani formativi. In proposito persistono ancora differenziazioni notevoli quando si presenta il percorso sperimentale, l'ente di formazione, la qualifica professionale, ecc. A giudizio di molti, anche questa diversificazione terminologica non aiuta di certo i giovani e le famiglie alla comprensione della qualità dell'offerta formativa e dei soggetti erogatori.

4. Alcune considerazioni generali e una prima panoramica sulla riforma del sistema educativo di Istruzione e Formazione messe in atto dal Ministro Gelmini

4.1. Innovazioni riguardanti il secondo ciclo

Come annunciato dallo stesso Ministro, il secondo ciclo sarà avviato a partire dall'anno scolastico 2010/2011. Tuttavia già vengono diffusi vari materiali che illustrano, nelle linee fondamentali, come sarà l'architettura di questo pezzo di sistema.

La legge 53/2003 e i relativi decreti legislativi nn. 76 e 226 del 2005 hanno definito l'assetto del complessivo sistema educativo di istruzione e formazione, nel quale i giovani sono tenuti ad assolvere il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione almeno fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età. Tale qualifica si ottiene presso le strutture formative accreditate dalle Regioni nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni, come indicato nel Capo III del D.lgs. n. 226/05.

Per effetto della legge n. 296/06, la Finanziaria 2007, la legge n. 40/07 e l'art. 64 del decreto – legge n. 112/08 convertito con modificazioni nella legge n. 133/08, l'assetto del secondo ciclo di istruzione e formazione è costituito, come si accennava nei paragrafi precedenti, dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema di istruzione e formazione professionale, nel quale i giovani possono assolvere l'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al 18° anno di età.

La normativa sancisce anche che, in attesa della messa a regime del nuovo assetto del secondo ciclo (e non in via transitoria, come viene riportata nella Circolare ministeriale n. 4/2009), a decorrere dall'anno 2010/2011, i giovani di 14-16 anni possono assolvere l'obbligo di istruzione anche nei percorsi triennali sperimentali di IeFP.

In sintesi, si può affermare che il secondo ciclo è articolato in un (sotto)sistema denominato istruzione secondaria superiore (che comprende licei, istituti tecnici, istituti professionali), e in un (sotto)sistema (attualmente in dimensioni più ridotte, in verità!) denominato istruzione e formazione professionale, nel quale già agiscono, in attesa di una loro messa a regime, i percorsi di IeFP triennali.

Questa configurazione istituzionale è confermata dal recente Accordo del 5 febbraio 2009 tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema di secondo ciclo di IeFP.

Nel documento (Repertorio Atti n. 17/CSR del 5 febbraio 2009), infatti, Stato, Regioni e Province autonome concordano di perseguire tre obiettivi. Innanzitutto, per mettere a regime il sistema di istruzione e formazione professionale (...) coerente con la costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) per l'apprendimento permanente, Stato, Regioni e Province autonome concordano di partire dalla valorizzazione dell'attuale patrimonio dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale con particolare riferimento ai risultati conseguiti, in via sperimentale, attraverso l'applicazione dell'Accordo quadro 19 giugno 2003.

In secondo luogo, i medesimi Soggetti istituzionali convengono che, per proseguire nel processo della progressiva ed organica definizione degli standard formativi minimi del 2° ciclo di IeFP, si deve partire dalla sistematizzazione dei risultati conseguiti con riferimento all'Accordo - Quadro in CU del 19 giugno 2003.

In terzo luogo, le parti convengono sulla necessità di dover rafforzare sempre di più la collaborazione istituzionale per realizzare gli organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di IeFP finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle Regioni compresi in un apposito repertorio nazionale (elenco previsto dalla legge 40/07).

I soggetti firmatari, MIUR, MLPS, Regioni e Province autonome, hanno concordato anche le tappe per raggiungere gli obiettivi richiamati sopra. Nell'immediato (anno 2009/2010), devono essere definite le qualifiche professionali (oggi in n. di 19) collocabili in un quadro unitario di livello nazionale e queste devono essere assunte come base per lo sviluppo dei diplomi di IeFP.

Successivamente, si dovranno prendere misure idonee per garantire l'aggiornamento e la manutenzione permanente delle qualifiche e dei diplomi professionali, la definizione di "Linee guida" contenenti indicazioni per raccordare l'offerta dei percorsi tecnici e professionali e quelli dell'IeFP previste dalla legge 40/87, il potenziamento della collaborazione istituzionale e la messa a regime di particolari azioni di sistema per monitorare lo stato di attuazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione e valutare il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni attraverso i percorsi di IeFP. L'Accordo appare senza dubbio positivo e di prospettiva. Molte delle esperienze di IeFP, in atto presso le Regioni, appaiono bisognose di correttivi alla luce del presente Accordo. È auspicabile che le difficoltà economiche e, a volte, di dialogo istituzionale, non ostacolino il virtuoso processo interistituzionale delineato anche dal presente Atto.

Ad una prima lettura sembra andare in questa direzione anche la recente Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Regione Lombardia del 16 marzo 2009 sulla base della quale – si legge nel testo – “considerata la necessità di dare attuazione al sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale, nella cornice unitaria del sistema educativo nazionale e nell’ambito del quadro normativo vigente, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni e dell’autonomia delle istituzioni scolastiche; ... considerata inoltre ... l’esigenza di attuare modelli organizzativi innovativi sul territorio, ... attraverso una stabile ed organica collaborazione tra istituzioni scolastiche, strutture formative accreditate, università e centri di ricerca”. ... le parti insieme “si impegnano a sperimentare un modello organizzativo volto a innalzare la qualità del servizio di istruzione e ad accrescere efficienza ed efficacia della spesa”.

Trattandosi di una sperimentazione ordinamentale, sembra prematura in questa fase ogni valutazione; si rileva, tuttavia, da subito che l'Intesa appare pregevole negli aspetti generali dell'affermazione del ruolo forte della Regione nell'organizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, mentre appare inadeguata per il mancato riferimento economico a supporto dei percorsi formativi triennali e quadriennali di IeFP realizzati dalle strutture formative accreditate.

4.2. Prime considerazioni sui principali provvedimenti

È ormai corrente e da più parti ripetuta l'espressione “Riforma Gelmini”, un'espressione che, tuttavia, può sembrare impropria, trattandosi più di

una razionalizzazione dell'esistente che di una vera e propria riforma, promossa peraltro anche dall'intero Governo di cui il Ministro Gelmini fa parte.

Nel suo intervento programmatico, il Ministro correttamente richiamava tutti a superare visioni contrapposte, a lasciare lo scontro politico fuori delle istituzioni scolastiche, ad adottare soluzioni condivise.

L'invito a una politica "bipartisan" e al buon senso in materia di istruzione e formazione è stato considerato senz'altro giusto perché un perenne conflitto mette in pericolo il futuro del sistema educativo di Istruzione e Formazione e, quindi, in pericolo il futuro dei giovani, la risorsa più importante del Paese e perché questo auspicio veniva annunciato dopo varie legislature, vissute all'insegna della contrapposizione ideologica.

Una preoccupazione che sembra trasparire dai primi provvedimenti adottati dal Ministro è quella di introdurre la chiarezza nella comunicazione educativa.

Da qui la scelta dei voti in tutte le materie, una misura rivolta quasi esclusivamente alle famiglie, nell'intento di trasmettere e quantificare con l'immediatezza dei numeri, e senza equivoci e sfumature terminologiche, il livello di preparazione raggiunto dagli allievi.

Anche la lotta contro tutti i comportamenti scorretti da parte degli studenti, iniziata dall'ex Ministro Fioroni, è stata confermata dall'attuale Ministro con l'introduzione del voto di condotta che fa media, e quindi, con il 5 che fa scattare la bocciatura, mentre in positivo può persino far alzare la valutazione complessiva.

I due provvedimenti dovranno essere tenuti presenti anche da quanti operano nella FPI per facilitare il dialogo tra i due (sotto)sistemi.

Questo seconda misura, cioè il voto in condotta, è stata salutata positivamente e, se correttamente applicata, potrebbe contribuire a superare la logica della separazione tra l'aspetto conoscitivo e la complessiva maturazione della personalità, tenuto conto che questa strategia è già stata sperimentata anche nel sistema della FPI. Ma occorrerà pensare e trattare la cosa nell'intrinseca connessione degli aspetti, magari nella linea di una teoria dell'apprendimento che coniughi in maniera valida ed efficace conoscenza e azione, comportamenti e atteggiamenti, individualità e socialità, personalizzazione e collaborazione; e in un quadro di scuola-comunità democratica dell'apprendimento, qual è prefigurato nello Statuto delle studentesse e degli studenti.

Ha fatto scalpore – la notizia è di questi ultimi giorni – l'esercito dei 5 in condotta (34.311) dati a ragazzi soprattutto del Sud e frequentanti percorsi degli Istituti tecnici e professionali. Non sono mancati coloro che, davanti a questi dati, si sono domandati quanto abbiano contato, in questo contesto, la provenienza sociale, il retroterra familiare, il reddito dei nuclei di provenienza, il sostegno dei servizi sociali, la precarietà delle famiglie, la solidità delle reti di relazione, la cultura familiare di base. Non si può

dimenticare, infatti, che la povertà materiale si accompagna a quella relazionale. Da qui il sospetto che una così forte concentrazione di insufficienze al Sud e negli Istituti tecnici e professionali sia anche il riflesso di una precisa stratificazione sociale, un aspetto quest'ultimo confermato recentemente anche da una ricerca effettuata dal CENSIS e commissionata dal CNOS-FAP dove si afferma che è "soprattutto il censo a determinare il percorso di istruzione superiore" (CENSIS, dicembre 2007). Anche l'efficacia dei voti numerici espressi in decimi in sostituzione dei giudizi dipenderà, a parere degli esperti, dall'equilibrio che verrà raggiunto tra questo strumento di valutazione e il giudizio analitico sul livello globale di maturazione dell'alunno.

Una parola chiave usata dall'attuale Ministro è il recupero della cultura del merito.

A parere della Gelmini – e non lo si può contestare – il sistema educativo di istruzione e di formazione si presenta mediocre nei risultati, un sistema in cui sembra tramontata la cultura del merito e che ha assunto sotto molti aspetti le caratteristiche di ammortizzatore sociale. Come ha affermato nelle dichiarazioni programmatiche, il Ministro, anche in continuità con l'ex Ministro Fioroni, intende combattere queste vistose lacune.

Non pochi sono coloro che riconoscono la validità dell'approccio al problema. Qui si vuole solo richiamare che tale approccio andrebbe completato con l'affermazione del diritto al riconoscimento dei talenti di ciascuno. Dunque, merito ed equità. Sotto questa luce diventano importanti anche quei giovani che non sono ancora pienamente inseriti nel sistema educativo di istruzione e formazione; anche a tali giovani va riconosciuto il diritto ad essere valutati sulla base dei propri talenti.

Quanto al nodo del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, la finalità pienamente condivisibile del Ministro è di elevare tutta l'offerta alla serie "A". Il dibattito tanto acceso sulla scelta precoce a 14 anni tra secondaria di secondo grado da una parte e istruzione e formazione professionale dall'altra dovrebbe evitare le contrapposizioni ideologiche e misurarsi in maniera convergente con la sfida di elaborare percorsi capaci di aiutare tutti gli studenti a trovare la strada più adeguata. La soluzione del Ministro è quella di dare a ogni allievo la sua scuola, in modo che ogni persona trovi in essa le ragioni per frequentarla con profitto perché l'indifferenziazione dei percorsi è la strada più sicura verso gli abbandoni e le ripetenze.

L'Accordo Stato-Regioni del 5 febbraio 2009 va in questa direzione. Governo e Regioni dovranno tenere conto di questi obiettivi, pur in presenza di una grave ed eccezionale crisi economica e sociale da fronteggiare e di una disomogenea attuazione dei percorsi triennali di IeFP.

L'opera umana

ERALDO AFFINATI¹

L'influenza che la cultura diffusa esercita sugli adolescenti rende particolarmente difficile il ruolo degli educatori ma, nello stesso tempo, urgente la sfida di far fronte all'emergenza educativa del nostro tempo. L'autore, insegnante e scrittore, che ha recentemente raccontato la sua esperienza di educatore nel libro "La città dei ragazzi"², ci dà testimonianza di questo ineludibile impegno.

Forse non esiste oggi un altro luogo, come la scuola e le istituzioni formative in genere, in cui i mutamenti sociali assumono rilievo scenografico, alla maniera di festoni teatrali entro i quali gli adolescenti interpretano ruoli nati altrove. I miti televisivi capaci di animare i ragazzi, fino al punto di incanalare la loro energia, sembrano essere tre: bellezza, sanità e successo. Acqua salata, direbbe l'Ecclesiaste: più ne bevi, più hai sete. Vallo a far capire a Claudia, che vuol fare la velina, o a Gianni, emulo di Valentino Rossi, o a Mohamed, venuto in Italia per diventare come Francesco Totti! Quasi sempre le famiglie non sono in grado di fronteggiare un impatto mediatico di tale intensità, al quale peraltro esse stesse cedono. Chi saprebbe sottrarsi all'illusione di una felicità in apparenza così facile da conquistare? Intendiamoci: dentro di noi sappiamo che non tutto si può acquistare esibendo la carta di credito, ma sarebbe troppo faticoso assumere questa consapevolezza giorno per giorno, mettersi in gioco in ogni momento. Allora preferiamo rinunciare.

Ecco spiegata la ragione per cui l'insegnante o il formatore, uomo o donna, esperto o neofita, appassionato oppure no, si trova a recitare un

¹ Insegnante e scrittore – Roma.

² Cfr. AFFINATI E. (2008), *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano. Di questo libro ci siamo occupati nello scorso numero della nostra rivista: cfr. TACCONI G. (2008), *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa)* in *La Città dei Ragazzi* di Eraldo Affinati.

ruolo anacronistico: quello di chi dovrebbe trasformare, di punto in bianco, i suoi ragazzi, impegnati a replicare in bella e brutta copia le immagini pubblicitarie, in individui speciali, individui capaci di essere unicamente se stessi, veri, autentici, pronti a fare a meno dei modelli che vanno per la maggiore. Come possiamo chiedere, a lui o lei soli, docenti alle prese con scolaresche sempre più agitate, di sostenere una sfida così impegnativa? Eppure è esattamente ciò che accade nelle aule del mondo occidentale. La sconfitta, in questo modo, diventa quasi inevitabile. È uno spettacolo triste, al quale non ci dovremmo rassegnare tanto facilmente. Se, come sosteneva Dietrich Bonhoeffer, l'uomo responsabile non pensa a cavarsela eroicamente in un affare, ma si chiede piuttosto quale potrà essere la vita della generazione che viene, allora davvero non dovremmo permetterci il lusso di eludere quella che Papa Benedetto XVI ha definito l'emergenza educativa.

La storia tragica del ventesimo secolo ci ha insegnato che il rispetto della legge non è sufficiente a evitare le peggiori nefandezze: ho eseguito gli ordini, così infatti risposero i carnefici, dell'uno e dell'altro totalitarismo, a chi, nei processi internazionali, gli chiedeva conto dei crimini commessi. Se la giustizia storica esce con le armi spuntate dal cerchio di fuoco novecentesco, noi dobbiamo chiederci quale debba essere il compito etico da non disattendere. Esso coincide con la responsabilità dello sguardo altrui: una condizione pre-giuridica che la scuola e la formazione professionale iniziale, per loro natura, presuppongono. Questi luoghi rappresentano, oggi più che mai, uno spazio magnetico, dove, oltre al passaggio della staffetta dei saperi da una generazione all'altra, si scommette sul nostro futuro, plasmando le identità di ognuno. Il maestro – o il formatore – in aula è il garante delle complesse relazioni umane che scaturiscono nella quotidiana convivenza all'interno del gruppo classe. Se egli non si dimostra all'altezza di questo difficile incarico, scatta la cosiddetta "finzione pedagogica", quando chi spiega si limita a eseguire il mansionario e chi ascolta finge di farlo senza vera partecipazione. Ma come può un adulto essere credibile di fronte ai giovani che gli stanno davanti?

Rispondere a questa domanda significa entrare nella vera questione che non riguarda soltanto gli addetti ai lavori, ma tutti noi perché chiama in causa i modelli sociali trionfanti ai quali prima accennavamo. L'adolescente ha un atteggiamento radicale nei confronti della realtà: procede per categorie universali, spesso astratte, in quanto non fondate sull'esperienza diretta; ammesso e non concesso che questa esista, comunque non è ancora sedimentata. Un quindicenne sembra pronto a passare da un contesto all'altro con rapidità impressionante: ciò gli consente di essere leggero nel transito, senza zavorre troppo ingombranti, agile, svelto, percettivo; ma quasi sempre fragile nella stabilità, debole nella costanza, incapace di strutturare l'apprendimento. È lo stato affascinante di chi cresce e sperimenta, per la prima volta, il brivido conoscitivo, l'emozione amorosa, la vittoria e lo scacco, la felicità e l'amarezza. Tante sono le immagini di noi stessi che, a quell'età, ci passano davanti: potremmo diventare cento persone diverse,

studiare e impegnarci per questo o quello, realizzare un'infinità di sogni e desideri. Dobbiamo ancora sapere chi siamo: quali sono le vere attitudini a cui aderire, le più autentiche inclinazioni da soddisfare. Non risulta facile capirlo. Si potrebbe anche sostenere che è questo il lavoro della vita. Arriva a un certo punto ciò che Soren Kierkegaard definì, in *Enten-eller*, l'"aut-aut", il momento della scelta, l'unico in grado di rompere la catena delle possibilità facendoci lasciare alle spalle la sostanziale inazione dell'esteta. Se l'adulto non ha compiuto questo passo, il ragazzo lo avverte, sente lo stallo dell'uomo immaturo e non gli concede la profonda disponibilità necessaria all'ascolto autentico, alla comprensione vera: anche se, in un primo istante, potrebbe perfino seguirlo, restando incantato dalla sua apertura a trecentosessanta gradi sulla realtà, poi di fatto si allontana da lui, ritenendolo inaffidabile, perfino divertente ma poco utile, incapace di costituire un argine alla deflagrazione del desiderio perché egli stesso ancora stregato dai fuochi artificiali, dai sogni pazzi di chissà quali laghi azzurri, assurde felicità magari soltanto intraviste nei cocci di bottiglia degli errori compiuti. Viceversa, quando il maestro dimostra allo scolaro di aver compiuto la sua scelta, tagliando i rami da lui ritenuti secchi, ma anche, questo è sorprendente, i fiori più belli, e rigogliosi, che avrebbero potuto crescere bene e condurlo non si sa dove, comunque lontano, in altri mondi, altre esistenze, altri modi di essere, altre professioni; nel momento in cui l'insegnante, semplicemente facendo il suo lavoro, mostra gli ingranaggi scoperti, fa vedere se stesso, senza nascondere le sue amputazioni spirituali, il costo di ciò che ha perduto per sempre e non tornerà più, in quell'istante faticoso egli si fa convincente, acquista l'autorevolezza necessaria, diventa carismatico.

Un tempo questo era il compito del padre e della madre. Oggi, sempre più spesso, i docenti si trovano nella condizione di supplire alle mancate scelte dei genitori dei loro alunni. Gli insegnanti e i formatori sono paragonabili a controfigure chiamate a recitare ruoli pericolosi che gli attori principali, per una ragione o per l'altra, non svolgono più: pronunciare dei No, piccoli e grandi, non suscita consenso, provoca semmai il suo contrario, cioè dissenso, negazione, contrasto. Ma se togliamo ai giovani la scena dialettica, se gli sottraiamo anche quella, il nemico contro cui misurarsi per capire chi sono, è come se facessimo il vuoto intorno a loro. Andranno a cercarsi l'avversario altrove, in luoghi impervi e misteriosi, di gran lunga meno rassicuranti, fuori e dentro se stessi. Gli inquietanti maestri del Novecento ci avevano illuso che la conoscenza suprema, quella dell'artista innanzitutto, e poi di ogni altro essere umano, consistesse nel superamento dei limiti, mentre avremmo dovuto sapere il contrario: solo nella loro accettazione si scopre il valore della libertà.

Insegnare alla Città dei ragazzi, fondata nel secondo dopoguerra, nei pressi di Roma, dal sacerdote irlandese John Patrick Carroll Abbing, concepita attraverso il criterio dell'autogoverno, è stato per me come entrare a far parte di un laboratorio antropologico. L'Italia sta cambiando sotto i nostri occhi: chi volesse comprendere come saremo fra vent'anni, dovrebbe visi-

tare questa storica comunità educativa dove i laboratori di ceramica sono posti accanto alle officine meccaniche, i campi sportivi si stagliano vicino ai vigneti e l'assemblea degli studenti sorge a due passi dalla chiesa, non distante dal prato in cui è sepolto il monsignore.

Un tempo gli ospiti erano i cosiddetti sciuscià italiani, orfani che avevano perso i genitori durante la guerra, bambini smarriti, adolescenti indifesi, abbandonati. Oggi sono, in grande maggioranza, stranieri provenienti da tutto il mondo, minorenni non accompagnati, questa la definizione giuridica. Fuggono dalle faide tribali afgane, dai conflitti civili africani, dalla povertà del Magreb, oppure da quella del mondo slavo. Raggiungono il nostro Paese a piedi, con mezzi poveri, compiendo viaggi incredibili. Hanno alle spalle società dove non c'è mai stato né il diritto romano, né la rivoluzione francese. Sono musulmani, ortodossi, animisti, cattolici. Per molti di questi ragazzi apprendere la democrazia significa combattere una lotta interiore passando dalla legge del taglione a quella di un voto a testa. Alla Città riescono nell'impresa: eleggono un sindaco, usano lo scudo, la moneta locale, capiscono cosa vuol dire vivere in comunità. Imparano la nostra lingua (non pochi sono analfabeti nella lingua madre), trovano un lavoro e, al compimento della maggiore età, diventano autonomi. Per capire fino a che punto questo riesca, cito spesso un episodio. Durante i giorni del grandioso commiato popolare alle spoglie di Karol Woityla, tre miei scolari, un afgano, un italiano e un moldavo, decisero di mettersi in coda insieme alla folla. Si fecero dodici ore di fila per salutare il pontefice polacco. Il giorno dopo, erano stravolti. Dormivano sui banchi. Chiesi a Rauf, musulmano, cosa l'avesse spinto a farlo. Mi rispose con gli occhi arrossati dal sonno: per rispetto, professore. Gli altri due amici, due metri più in là, alzarono la testa solo qualche attimo per acconsentire. Sono ragazzi speciali, non c'è dubbio. Possono diventare testimoni di un mondo nuovo. Stare insieme a loro mi ha paradossalmente fatto comprendere la crisi della scuola e delle istituzioni formative italiane come comunità educative. Chiunque insegni alla Città dei ragazzi non può evitare di creare innanzitutto un terreno di reciproca fiducia con i suoi studenti, condizione preliminare ineludibile per qualsiasi trasmissione culturale. Non può quindi limitarsi a "svolgere il programma", ma è costretto a esporsi, mettere le mani in pasta, mostrare le proprie carte. Deve cercare di essere maestro e amico, allo stesso tempo, evitando di sovrapporre i due momenti. Bisogna imparare a condividere gli entusiasmi dei giovani che si hanno davanti, decifrandone gli sconforti, ma anche incanalare la loro energia straripante. Per farlo è necessario procedere spalla a spalla: subito dopo occorre mettersi di fronte a loro, alla maniera di baluardi. Tutto questo è possibile soltanto se esiste una relazione umana esclusiva, della quale l'adulto è il responsabile unico. Evadere da tale incombenza sarebbe deleterio, così come il ripristino legalitario cieco, precettistico, chiuso in se stesso. La norma va spiegata prima di venire imposta. Anche il giudizio valutativo andrebbe concepito come un percorso da condividere insieme, nel quale il professore mostra allo studente i livelli di partenza e

quelli di arrivo che differiscono sempre da un essere umano all'altro perché ognuno possiede una sua originalità indissolubile.

Ricordo uno scambio di esperienze che favorii lo scorso anno fra i ragazzi della Città e alcuni studenti del Liceo Scientifico "Cannizzaro" di Roma. Gli uni raccontarono agli altri le loro storie di nomadi contemporanei. I primi si sentirono forse nuovamente legittimati di fronte al mondo, i secondi credo intuirono la dimensione del loro privilegio. Io, in mezzo ai due gruppi, ebbi l'impressione di appoggiarmi a una sedia sbilenca.

Da una parte infatti notavo con piacere il formidabile risultato educativo che i minorenni non accompagnati rappresentavano di fronte ai coetanei, di certo più fortunati, che li stavano ascoltando; ma nel medesimo tempo non potevo fare a meno di interpretare la loro testimonianza come una protesi ortopedica di ciò che gli altri possedevano: una famiglia vera, una rete di affetti presumibilmente articolata, una trama emotiva meno incidentata.

Dall'altra, vedendo le facce intimidite dei liceali con le spalle contro le pareti della grande palestra in cui ci eravamo sistemati, scoprivo la nostra fragilità, la paura che quei ragazzi dai lineamenti esotici, che si esprimevano in un italiano bislacco, per quanto dolci e freschi, potessero minacciare valori, costumi e tradizioni, rimettendoli in discussione. Solo chi si sente insicuro, temendo il confronto, si chiude in se stesso e trasforma le proprie certezze in un fortilizio identitario con i rischi di radicalizzazione che purtroppo sono sotto i nostri occhi e producono gli sconquassi che sappiamo. Chi, al contrario, ha conquistato l'equilibrio, non può che uscire arricchito dalla conoscenza umana. Il cammino che attende tutti noi è quindi ancora molto lungo. Ecco perché, nel libro che ho ricavato da questa mia esperienza pedagogica, intitolato proprio *La Città dei ragazzi*, ho voluto citare in esergo una frase di Pierre Teilhard De Chardin: "C'è un'opera umana da compiere...".

Dai laboratori fondati da don Bosco a Valdocco alle “scuole di arti e mestieri” salesiane (1853-1888)

JOSÉ MANUEL PRELLEZO¹

*Il 18 dicembre 1859, don Bosco con un gruppo di giovani collaboratori
decisero di ergersi a Congregazione allo scopo di promuovere la gloria di Dio e
la salute delle anime più bisognose.*

*Ciò che accomunava i partecipanti era l'assoluta determinazione nel dedicarsi
all'istruzione e all'educazione dei più bisognosi ritenendo campo privilegiato di
attività la “gioventù abbandonata e pericolante”. Con il tempo, i piccoli
laboratori di legatori, sarti, calzolai e falegnami si trasformano in scuole di arti
e mestieri fino ad arrivare ad essere vere e proprie scuole professionali
strutturate in modo da offrire ai giovani una formazione completa, che
aiutasse i ragazzi a crescere come dei buoni cristiani, dei cittadini coscienti e
degli ottimi lavoratori.*

Il 18 dicembre 1859 – 150 anni fa – don Bosco con un gruppo di giovani collaboratori impegnati nell'opera degli oratori festivi torinesi, decisero “di erigersi in Società o Congregazione che avendo di mira il vicendevole aiuto per la santificazione propria si proponesse di promuovere la gloria di Dio e la salute delle anime specialmente delle più bisognose d'istruzione e di educazione”².

I partecipanti a quell'adunanza di fondazione, allo stesso tempo che dichiaravano la loro determinazione di dedicarsi totalmente all'istruzione e all'educazione dei più bisognosi, precisavano che il campo privilegiato dalla nuova Società o Congregazione era la “gioventù abbandonata e pericolante”.

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Storia dell'Educazione e della Pedagogia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Archivio Salesiano Centrale (= ASC) D868 *Verbali* (18.12.1859).

Questa affermazione – che, con formulazioni leggermente diverse, doveva ricorrere poi frequentemente negli scritti e nelle parole di don Bosco e dei suoi – diventò vero programma di vita. Nella prima stesura delle *Costituzioni* (1858) della futura Società di San Francesco di Sales, il fondatore aveva precisato già i destinatari dell'opera dei Salesiani. Dopo aver scritto che il “primo atto di carità sarà di raccogliere giovani poveri ed abbandonati per istruirli nella cattolica religione, particolarmente ne' giorni festivi” (III, 3), egli aggiungeva: “Se ne incontrano poi di quelli che sono talmente abbandonati che per loro riesce inutile ogni cura se non sono ricoverati, onde per quanto sarà possibile [si] si apriranno case di ricovero ove coi mezzi che la Divina Provvidenza porrà fra le mani, sarà loro somministrato alloggio, vitto e vestito, mentre saranno istruiti nelle verità della fede, saranno eziandio avviati a qualche arte o mestiere come attualmente si fa nella casa annessa all'oratorio di s. Francesco di Sales in questa città” (III, 4).

Infatti, fin dall'anno 1853, don Bosco aveva organizzato, in una stanzetta della prima istituzione assistenziale-educativa fondata a Torino, un modesto laboratorio per giovani calzolai. Da quel momento, accanto ai ragazzi che frequentavano gli studi umanistici, i giovani artigiani occuperanno un posto sempre più rilevante nella casa annessa all'Oratorio di Torino e in altre case salesiane italiane: Sampierdarena-Genova e a San Benigno Canavese; e, ancora durante la vita del fondatore, nelle case aperte fuori di Italia: *Ateliers professionnels de l'Association du Patronage St-Pierre* a Nizza (1875) e *Orphelinat Saint-Gabriel* a Lilla (1884), in Francia; *Talleres* di Buenos Aires (1877) in Argentina; *Talleres salesianos* (1884) di Sarriá, in Spagna.

La strada percorsa dai primi “laboratori” di Valdocco alle “scuole di arti e mestieri” e alle “vere scuole professionali” salesiane in tutti i continenti è stata lunga e non priva di incertezze e di difficoltà. In queste pagine mi propongo di delineare le principali tappe percorse durante la vita di don Bosco³.

1. I laboratori di Valdocco: iniziativa “privata” nel clima di nuovo interesse per l'educazione dei giovani artigiani

La decisione di allestire a Valdocco un laboratorio di calzolai, nell'anno 1853, intendeva essere una risposta d'urgenza ai bisogni dei giovani “poveri e pericolanti” arrivati dalle campagne nella capitale del Piemonte alla ricerca di un lavoro.

³ Riprendo qui dati e riflessioni tratti, in parte, da alcuni saggi e ricerche precedenti: J.M. PRELLEZO, *Don Bosco e le scuole professionali*, in M. MIDALI, *Don Bosco nella storia*. Atti del 1° Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco (UPS - Roma, 16-20 gennaio 1989), Roma, LAS, 1991, 331-363; Id., *La “parte operaia” nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale (1883-1886)*, in RSS 16 (1997) 353-391; Id., *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, in J.G. GONZÁLEZ et al., *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*, Roma, LAS, 2007, 53-94.

L'iniziativa di don Bosco si innestava nelle esperienze personali che egli stesso raccontò nelle *Memorie dell'Oratorio*. Basti accennare qui ad alcuni fatti ben noti: da ragazzo partecipa ai lavori agricoli nella campagna familiare; studente a Chieri è apprendista sarto nella casa di Roberto Giovanni, "caffettiere e liquorista" nella pensione di Giovanni Pianta. Ordinato sacerdote e iniziato il suo lavoro pastorale (1841-1843), entra in contatto con garzoni muratori, stuccatori, selciatori che frequentano il suo Oratorio, aperto nel quartiere torinese di Valdocco. A questi giovani immigrati e disoccupati, don Bosco cerca un lavoro nella bottega di qualche "onesto padrone".

Se si tiene presente il momento storico, è da mettere in particolare risalto un fatto: don Bosco stipula regolari contratti di apprendistato per i suoi ragazzi. È datata l'8 febbraio 1852 la "convenzione" tra il maestro Giuseppe Bertolino e il giovane Giuseppe Odasso, nativo di Mondovì, "con l'intervento del Rev.do. Sacerdote Giovanni Bosco, e coll'assistenza e fedesussione del padre di detto giovane". Bertolino riceve Odasso "nella qualità di apprendista nell'arte di falegname" e si obbliga "di insegnargli l'arte suddetta, per lo spazio di anni due"⁴.

Con una chiara preoccupazione preventiva – quella di evitare i gravi pericoli morali delle officine della città – e con una esplicita finalità pratica, don Bosco apre, finalmente, nella "casa annessa" all'Oratorio di San Francesco di Sales, ben sei laboratori: quello ricordato dei calzolai (1853) e poi: sarti (1853), legatori (1854), falegnami (1856), tipografi (1861), fabbri (1862)⁵.

L'approccio a queste realizzazioni degli inizi porta a una prima constatazione di notevole rilevanza. In questo settore di avviamento all'apprendistato, non sono seguiti i modelli scolastici statali: "Tra l'antico modo di stabilire rapporti di lavoro tra capo d'arte padrone di bottega con gli apprendisti e il nuovo modello della scuola tecnica prevista dalla legge organica sull'istruzione, don Bosco preferì percorrere la sua terza via: quella cioè dei grandi laboratori di sua proprietà, il cui ciclo di produzione, di livello popolare e scolastico, era anche un utile tirocinio per i giovani apprendisti"⁶.

Nella scelta operata da don Bosco è anche presente l'esigenza di dare una risposta ai bisogni concreti dell'istituzione assistenziale-educativa da lui fondata, ormai in rapida crescita. Nel 1885, accennando all'origine dell'opera, il fondatore diceva così ai membri del Capitolo superiore (oggi Consiglio Generale) della Congregazione salesiana: "All'Oratorio, gli interni primi furono gli studenti e poi gli artigiani in soccorso degli studenti. Quindi prima calzolai poi sarti. Ci fu bisogno di libri, quindi legatori. Primo legatore Redino soprannominato Governo; vennero quindi le fabbriche ed ecco falegnami e fabbri ferrai. Il lavoro agli artigiani lo danno gli studenti"⁷.

⁴ Riproduzione fot. in L. PANFILO, *Dalla scuola di arti e mestieri di don Bosco all'attività di formazione professionale (1860-1915). Il ruolo dei salesiani*, Milano, LES, 1976, 49.

⁵ J.M. PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale e ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, Roma, LAS, 1992, 175.

⁶ P. STELLA, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980, 248.

⁷ ASC D872 *Verbali* (14.12.1885).

In questo quadro di realtà e di idealità, si comprende come don Bosco non abbia trovato nelle “scuole tecniche” del tempo una proposta soddisfacente. Anzi, secondo la testimonianza di alcuni dei suoi più stretti collaboratori, egli “era avverso” a queste scuole. Stabilite, non senza incertezze e ambiguità, all’interno dell’insegnamento secondario, dalla legge Casati del 1859, le cosiddette “scuole tecniche” avevano come fine di “dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale” (art. 272).

In pratica, esse erano destinate “per la piccola borghesia degli affari, degli impieghi e dei commerci”⁸. Ancora negli ultimi anni dell’Ottocento non si era assopita la polemica sulla mancanza di capacità di quel tipo di istituzioni a “dare un mestiere” agli allievi; si diceva che, “dopo averle frequentate, al massimo si poteva fare “il fattorino telegrafico o lo straordinario in un’agenzia delle imposte”⁹.

L’opera iniziata a Valdocco per i giovani disoccupati, alcuni dei quali usciti dal carcere, ed in gran parte analfabeti, si inseriva, dunque, senza forzature tra le iniziative “private”, nate in un clima di nuova attenzione per l’istruzione dei ceti popolari e per la creazione di “officine” destinate ai giovani apprendisti. Il canonico bresciano Ludovico Pavoni aveva fondato già nel 1821 l’Istituto di San Barnaba, nel quale giovani poveri erano avviati all’apprendimento di un’arte (tipografo, legatore dei libri, fabbroferraio, falegname, tornitore, calzolaio ed altre). Negli anni che precedettero l’apertura del primo laboratorio di don Bosco a Valdocco, diverse pubblicazioni periodiche caldeggiavano l’importanza della formazione di artigiani istruiti, e presentavano ai loro lettori le esperienze italiane (“istituti di arti e mestieri di Biella”) ed estere (Écoles royales d’Artes et Métiers de Châlons sur-Marne). Nel 1831, il pedagogista Raffaello Lambruschini, concludeva il suo ragionamento – in un celebrato discorso alla Accademia dei Georgofili di Firenze sulla “educazione popolare” – con queste parole: “Il nostro insegnamento dovrebbe dunque essere altresì un insegnamento di arti e mestieri”¹⁰. Don Bosco, d’altra parte, poté avere pure tra le mani la rivista “L’Educatore Primario”, pubblicazione attenta al problema della educazione degli artigiani. E poté leggere, nel 1849, un avviso a stampa, in cui don Luigi Cocchi annunciava l’istituzione di una società di sacerdoti e “giovani laici”, che si sarebbero interessati dell’educazione di “tanti ragazzi orfani principalmente, abbandonati che bulicavano per Torino... onde avviarli a qualche professione, a qualche mestiere”¹¹.

⁸ A. TONELLI, *L’istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni*, Milano, Giuffrè, 1964, 13.

⁹ S. SOLDANI, *L’istruzione tecnica nell’Italia Liberale*, in “Studi Storici” 22 (1981) 1, 110.

¹⁰ R. LAMBRUSCHINI, *Scritti politici e di istruzione pubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1937, 450.

¹¹ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, volume primo. Vita e opere, Roma, LAS, 1979, 110.

Don Bosco prese inoltre contatto con istituti torinesi in cui erano attivati laboratori per ragazzi, come la Generala e il Regio Albergo delle Virtù di Torino. In quest'ultimo istituto, verso l'anno 1842, erano ospitati circa 150 ragazzi, che si esercitavano nell'apprendimento di un'arte o mestiere, "con lo scopo di diventare abili e campare onestamente la vita"¹².

2. La "sezione artigiani" di Valdocco

L'avviamento e la successiva organizzazione dei laboratori nella casa annessa all'Oratorio di San Francesco di Sales di Torino, accanto alla "sezione studenti", non riuscì impresa agevole. Intervennero diversi fattori, oltre quelli di carattere economico. Ne indico uno di particolare rilevanza: gli apprendisti indirizzati ad un mestiere avevano fatto spesso esperienze negative; infatti, alcuni di essi erano stati portati all'Oratorio dalla "autorità di pubblica sicurezza".

Nei primi anni Settanta si avvertì qualche segnale di cambiamento. In occasione della "conferenza generale" dei responsabili della Congregazione salesiana, tenuta nella festa di San Francesco di Sales del 1871, dopo aver ascoltato le relazioni su "tutte le case particolari", don Bosco disse, riferendosi alla "casa centrale" di Valdocco: "Sono anche contento del gran miglioramento introdottosi negli artigiani, che gli altri anni erano un vero flagello per la casa. Non è che tutti siano ora farina da far ostie, ma un miglioramento c'è"¹³.

Il tema del "miglioramento" dei giovani artigiani si trovò spesso all'ordine del giorno nelle adunanze del personale responsabile di Valdocco. Vi si parlò anche a più riprese della convenienza di separare gli artigiani dagli studenti. Un fatto che va collocato in una cornice culturale più ampia, in cui la scuola classica occupava un posto centrale. La "tendenza generale dell'Italia post-unitaria verso l'istruzione letteraria faceva della sezione studenti di Valdocco [...] la categoria trainante, e costituiva l'ancoraggio più sicuro sia per la sezione artigiani di Valdocco e di Sampierdarena, economicamente più precaria, sia per la stessa opera primordiale degli oratori festivi"¹⁴.

Benché non si possa parlare di una drastica inversione di tendenza a Valdocco, negli anni Settanta vi si rileva una maggiore attenzione ai giovani artigiani. A questo riguardo, non mancarono ovviamente fatti stimolanti provenienti dall'ambiente socioculturale coevo. Nel biennio 1870-1871 dava i primi passi a Torino il movimento associativo operaio cattolico con la fondazione della "Unione Operaia Cattolica", creata da Leonardo Murialdo. Questi influì anche su don Bosco: ne "sollecitava la presenza e la parola

¹² F. GARGANO, *Educazione e tecnologia*, in "Letture in Famiglia" 1 (1842) 274; cfr. anche *Istruzione tecnica*, in "L'Educatore Primario" 1 (1845) 294-296; P. BARICCO, *L'istruzione popolare in Torino*, Torino, Tip. Botta, 1865, 140-141.

¹³ ASC 04 *Conferenze generali* (30.01.1871).

¹⁴ P. STELLA, *Don Bosco nella storia economica*, 378.

nelle inaugurazioni delle nuove sezioni, nell'intento pure di convogliare nelle società operaie cattoliche i giovani operai dei suoi Oratori¹⁵.

Contemporaneamente, arrivavano al Piemonte notizie delle iniziative francesi di Leon Harmel e di Timon David a favore dell'educazione e dell'istruzione dei giovani operai. Nel 1871 si apriva a Madrid la prima *Escuela de Artes y Oficios* (DL del 5.5.1871).

La congiuntura economica favorevole del 1872 permise inoltre a don Bosco di dare un nuovo impulso alle "Letture Cattoliche" e, in stretto collegamento, anche al laboratorio dei legatori. Ugualmente la tipografia, superati momenti di tensione con i tipografi torinesi, ebbe notevole sviluppo, trovando da più parti ampi consensi¹⁶.

"Di questi giorni – scriveva don Barberis con entusiasmo nelle *cronachette* del 1878 – all'Oratorio avvennero varie altre cose che credo degne di menzione. E prima di tutto: si fecero venire dalla Germania tre nuove macchine di tipografia [...]. E veramente se ne abbisognava. Quasi tutti gli invernari bisognava lavorare di notte. Ora con sette macchine, due delle quali sono doppie cioè stampano due fogli, del lavoro se ne fa"¹⁷.

Quando a Valdocco si cercava il modo di "migliorare la condizione degli artigiani", si pensava chiaramente agli aspetti religiosi e morali, ma anche a quelli riguardanti l'istruzione, la pulizia e le cure igieniche, l'impegno nel lavoro, la necessità di rendere "più fruttuosi" i laboratori, l'andamento della vita collegiale: celebrazioni festive, musica vocale e strumentale, accademie, "teatrino" (che doveva "divertire e istruire").

Tuttavia, l'offerta culturale era stata, agli inizi, piuttosto modesta. Valdocco non costituiva, però, in tale ambito, una eccezione nell'Italia della seconda metà dell'Ottocento. Alla radice di simile situazione si trovavano, tra gli altri fattori, i pregiudizi e le riserve di fronte alla diffusione dell'istruzione popolare. Solaro della Margherita, primo segretario di Stato di Carlo Alberto, scriveva ancora nel 1853: "Se l'istruzione è necessaria, non è necessario, anzi pregiudizievole, che sia uguale per tutti indistintamente. [...] D'opo è che ciascheduno conosca ciò che può giovargli all'esercizio della professione cui si dedica; è superfluo e nocivo porre l'intelletto in cose maggiori. A che servono la geografia, l'astronomia, la storia e simili scienze al calzolaio, al falegname, al sarto?"¹⁸.

Ad ogni modo, stavano maturando ormai nuovi fermenti. Da parte loro, i collaboratori di don Bosco avevano buone ragioni per ravvisare nelle "esi-

¹⁵ A. CASTELLANI, *Il Beato Leonardo Murialdo*, vol. II, *Il pioniere e l'apostolo dell'educazione sociale cristiana e dell'azione cattolica (1867-1900)*, Roma, Tipografia S. Pio X, 1967, 409. L. Murialdo (1828-1900) era stato collaboratore di don Bosco in qualità di direttore dell'Oratorio di S. Luigi (1857-1865).

¹⁶ Cf. E. CERIA, *Epistolario di S. Giovanni Bosco*, vol. IV. *Dal 1881 al 1888*, Torino, SEI, 1959, 299-301.

¹⁷ ASC 110 *Barberis Cronachette* (11.05.1878).

¹⁸ C. SOLARO DELLA MARGHERITA, *Avvenimenti politici*, Torino, Dai Tipografi-Librai Speirani e Tortone, 1853, 136; cfr. anche R. ROMEO, *Cavour e il suo tempo (1810-1842)*, Bari, Laterza, 1969, 791.

genze delle arti” e nello “sviluppo del commercio” alcuni dei fattori che spiegano l’aumento continuo dei ragazzi che arrivano a Valdocco per avviarsi a un mestiere, fino al punto che, nel 1880, ormai “gli artigiani trovansi in numero poco inferiore agli studenti”: 323.

Valdocco: numero di alunni nella “Sezione artigiani”

Laboratori	1871-1872	1880-1881	1887-1888
Legatori	122	85	97
Calzolai	75	39	60
Sarti	62	33	57
Tipografi	64	43	-
Compositori	-	-	47
Stampatori	-	-	34
Fonditori	17	24	25
Falegnami	42	22	11
Fabbri-Ferrai	27	25	53
Cappellai	9	-	-
Librai	-	29	-
Magazzino-carta	-	3	11
Panetteria	-	7	-
Totale:	418	323	395

Fonte: ASC E614-E621 *Registri Voti Artigiani*

3. Carenze e proposte presentate al Secondo Capitolo Generale (1880)

Preso coscienza della concreta realtà delle “due sezioni” esistenti nella casa, con caratteristiche proprie, i responsabili della “sezione artigiani”, in occasione del Secondo Capitolo Generale della Società Salesiana, tenuto nel 1880, presentarono a detto supremo organo legislativo della Società Salesiana alcune proposte. In un primo documento, dal titolo molto espressivo, è abbozzato il *Progetto d’una ben regolata amministrazione secondo le esigenze attuali dell’Oratorio di S. Francesco di Sales nella sezione artigiani*¹⁹. I redattori del medesimo dichiaravano, anzitutto, che il testo era stato elaborato sulla base dei dati raccolti “in quattro anni di esperienza basata sui molteplici pareri dei capi d’arte e capi di amministrazione” di Valdocco. Da quella prolungata osservazione della realtà era emersa l’esigenza di una più adeguata organizzazione della “sezione artigiani” e la necessità di una certa autonomia della medesima.

Le proposte e richieste dei Salesiani di Valdocco non rimasero circo-

¹⁹ *Progetto d’una ben regolata amministrazione secondo le esigenze attuali dell’Oratorio di S. Francesco di Sales nella sezione artigiani*, in J.M. PRELLEZO [ed.], *Valdocco nell’Ottocento*, 311-315.

scritte entro i limiti delle questioni economiche e commerciali. Anzi, in un secondo documento – *Diverse esigenze degli artigiani da proporre nel Cap. Sup. Generale del 1880* – l’attenzione si centrò sul “bisogno d’una scuola per gli artigiani senza distinzione di età, condizione e capacità”²⁰.

Si riceve la netta sensazione che gli estensori del documento cominciarono a prendere coscienza della necessità di superare un modello di apprendistato artigianale, concepito prevalentemente come preparazione pratica per un’arte o mestiere manuale mediante concrete e prolungate pratiche di laboratorio. Pur nella loro scarna essenzialità, le proposte inviate ai membri del Capitolo Generale mettono in risalto degli elementi di indubbio interesse: si chiede, per esempio, che si provvedano maestri e locali per quattro scuole elementari e per “una scuola di francese, per una di disegno, professionale e commerciale”; si propone poi che agli artigiani “inscienti di ogni età” venga “concessa un’altra ora di scuola oltre la scuola regolare”.

Negli anni Settanta, a Valdocco si parlava ormai spesso della “scuola per gli artigiani”; ma nel discorso emergeva non di rado una certa insoddisfazione riguardo all’organizzazione e al concreto funzionamento della medesima. Infatti, nei menzionati documenti redatti nei primi mesi del 1880, si chiede che “venga mutato l’orario scolastico”, e le lezioni siano tenute al mattino (della ore 7 alle 7?), considerando l’orario serale poco adeguato: i giovani – si osserva – sono, “dopo una giornata intera di lavoro”, spossati “dalla fatica e preoccupati nella mente e perciò poco disposti allo studio ed alla attenzione alla istruzione”.

Gli estensori delle proposte cercano di motivarne una risposta positiva, aggiungendo due considerazioni: il cambiamento sollecitato non dovrebbe comportare “gravi danni nel lavoro”. Di fatto, in altre tre case salesiane di artigiani – Sampierdarena, Nizza Marittima e Marsiglia – “venne già adottato un orario poco dissimile al richiesto”.

Nonostante queste ragionevoli considerazioni, le scuole per i giovani artigiani di Valdocco continuarono a tenersi di sera. Riguardo al programma svolto nelle medesime, la documentazione fruibile è scarsa. Per questo acquistano particolare significato le parole rivolte da don Bosco agli ex-allievi, nel 1881: “Io non voglio che i miei figli siano enciclopedici; non voglio che i miei falegnami, fabbri, calzolari siano avvocati; né che i tipografi, i legatori e i librai si mettano a farla da filosofi e da teologi. A me basta che ognuno sappia bene quello che lo riguarda; e quando un artigiano possiede le cognizioni utili ed opportune per esercitare la sua arte, ne sa quanto è necessario per rendersi benemerito della società”²¹.

Il tema delle scuole per i giovani apprendisti nelle case salesiane non fu oggetto di studio e di discussione approfondita nel Secondo Capitolo Generale del 1880. Tuttavia, nei verbali delle riunioni, furono registrate annota-

²⁰ *Diverse esigenze degli artigiani da proporsi nel Capitolo Superiore Generale del 1880*, in J.M. PRELLEZO [ed.], *Valdocco nell'Ottocento*, 315-316.

²¹ E. CERIA, *Annali della Società Salesiana*, vol. I, Torino, SEI, 1941, 658.

zioni non prive di significato, anche su questo tema. Parlando, ad esempio, dello “scopo” della Società di educatori fondata da don Bosco, si nominano in primo luogo “i collegi od ospizi di artigianelli” e poi “gli Oratori” e le “scuole... pel popolo e per poveri giovani abbandonati”²².

Nelle *Deliberazioni* finali, pubblicate nel 1882, spicca un punto che merita di essere rilevato. Tra le competenze attribuite all’Economo generale della Congregazione, si segnala quella di tenersi in relazione con gli Ispettori o superiori provinciali salesiani “intorno all’avanzamento delle Case professionali, affinché i laboratori siano ben diretti pel vantaggio morale e materiale delle medesime”²³.

Ormai le “sezioni artigiani” di Valdocco e delle altre case salesiane non dovevano più dipendere, come fino a quel momento, dal Consigliere scolastico generale. Si dava così un nuovo passo significativo verso una loro organizzazione di maggior autonomia, che rispondesse meglio alle esigenze specifiche del settore in un nuovo contesto culturale. Non pare, dunque, azzardato supporre che l’opinione unanime dei redattori del *Progetto d’una ben regolata amministrazione* inviato al Secondo Capitolo Generale abbia potuto riscontrare un certo ascolto.

Anche nell’ambiente contemporaneo più vasto, la situazione stava mutando e nel cambiamento avevano avuto un notevole peso le esperienze realizzate all’estero. In Francia, la legge dell’11 dicembre 1880 regolava le “Ecoles manuelles d’apprentissage”. In virtù della medesima si crearono varie “Ecoles Nationales Professionnelles”: Vierzon (1881), Armentières (1882), Voiron (1882). In Italia, l’istruzione professionale – regolata dalla legge del 30 maggio 1878, e affidata al Ministero dell’agricoltura, industria e commercio – cominciò a dare i primi passi nel 1879-1880, sorretta dalle Circolari del Ministro Cairoli “per l’istituzione di scuole serali e domenicali d’arti e mestieri”²⁴. Nuovi stimoli e richieste provenivano dal mondo del lavoro. In sintonia con il primo sviluppo industriale, la Sezione milanese del Partito operaio includeva nel programma di rivendicazioni (1882), le “scuole Professionali di arti e mestieri, integrali, laiche e obbligatorie”²⁵.

4. Sensibile sviluppo dei laboratori

Nelle due coordinate tracciate – le istanze emerse all’interno delle “sezioni di artigiani” e la nuova attenzione dedicata dalle autorità pubbliche

²² ASC D579 *Capitolo Generale II* 1880.

²³ *Deliberazioni del Secondo Generale...*, 13.

²⁴ G. CANESTRI - G. RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976, 97.

²⁵ C.G. LACAITA, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbera, 1973, 84; cfr. T. CHARMASSON - A.M. LELORRAIN - Y. RIPA, *L’enseignement technique de la Révolution à nos jours. Textes officiels...*, Paris, Economica/Service d’Histoire de l’Éducation, 1987, 244-257.

alle “scuole di arti e mestieri” – si inserisce il Terzo Capitolo Generale della Società salesiana del 1883²⁶. Tra le materie da trattarvi, è indicata questa: “Indirizzo da darsi alla parte operaia nelle case salesiane e mezzi di sviluppare la vocazione dei giovani artigiani”. Era la prima volta che il supremo organismo legislativo salesiano si occupava di questa problematica.

L’apertura dei lavori del Capitolo fu preceduta da un periodo di preparazione. Sollecitate da don Bosco, giunsero a Torino “osservazioni e proposte” sulle materie da trattarsi; in particolare, sulla “parte operaia” – “classe operai”, si legge in alcuni manoscritti – delle case. Nelle testimonianze e nei manoscritti vergati da salesiani autorevoli, come il coadiutore Giuseppe Buzzetti e don Domenico Belmonte – direttore di Sampierdarena e futuro prefetto generale – si sottolineava l’urgenza del tema e si individuavano alcuni dei problemi da affrontare: la scarsità di personale, la necessità di formare assistenti e capi laboratori capaci, il necessario miglioramento dei programmi e metodi educativo-didattici²⁷.

Le discussioni capitolari sullo “sviluppo dei laboratori” non approdò, tuttavia, alla elaborazione di un documento normativo. L’esame del tema riguardante la “parte operai” fu ripreso, tre anni più tardi, nel successivo Capitolo Generale del 1886. Dagli scritti giunti, questa volta, al moderatore e dai verbali delle adunanze capitolari emerge che, durante il triennio trascorso, la situazione non era sostanzialmente mutata. Si riconosce, senz’altro, che “per l’educazione dell’intelletto vi sono già in quasi tutte le nostre case d’artigiani le scuole serali per loro”, ma se ne denuncia anche la scarsa rilevanza: “essendo fino adesso tale insegnamento lasciato al criterio ed arbitrio dei singoli insegnanti”²⁸. Sono riproposte anche questioni già esaminate nel 1883, come la mancanza di personale e soprattutto di personale preparato.

Alle critiche su situazioni inadeguate da superare si aggiungono, d’altro canto, con non minor forza, le proposte di promozione e di sviluppo. Dopo aver denunciato qualche episodio di trascuratezza o di poca attenzione educativa nei confronti dei giovani lavoratori, si ribadisce senza esitazione che, a questo proposito, “non dovrebbe esistere alcuna differenza fra artigiani e studenti”. Tra le voci più accreditate, si sente quella di don Giovanni Branda, direttore dei laboratori (*Talleres*) di Sarrià, in Spagna, il quale auspica che “i laboratori Salesiani siano elevati alla perfezione e progressi che ostentano le officine e laboratori dei profani mediante maestri idonei, siano o non Salesiani, pel tempo necessario”. Ancora più lungimirante è la proposta del francese Louis Cartier. Questi, allora direttore di Marsiglia, dopo aver accennato ai pericoli a cui andavano incontro i giovani che uscivano dai laboratori salesiani senza aver appreso bene il proprio mestiere, esprimeva la sua convinzione riguardo alla possibilità di superare i pericoli ac-

²⁶ ASC D579 *Capitolo Generale III* 1883.

²⁷ ASC D579 *Relazione* del 4° Capitolo Generale della Pia Società Salesiana tenutosi nel Collegio Valsalice dal 1° sett. al 7 del mese medesimo. Anno 1886.

²⁸ ASC D579 *Capitolo Generale IV* 1886 (Proposte).

cennati, stabilendo “écoles professionnelles” nelle case salesiane: “Io penso – affermava don Cartier – che noi potremo riuscire, stabilendo nelle nostre case delle scuole professionali per ognuno dei mestieri. Sarebbe necessario, dunque, con capi molto capaci cercare la perfezione del lavoro e condurre i ragazzi gradualmente dal facile al difficile, con metodo, cioè unire sempre la teoria e la pratica”²⁹.

Questi ed altri interventi, la successiva discussione delle proposte arrivate a Torino e la laboriosa compilazione dei documenti normativi svelano una accresciuta consapevolezza del ruolo che il mondo del lavoro andava prendendo nelle ultime decadi dell'Ottocento. Nella prima bozza del documento capitolare, compilata probabilmente già negli incontri del 1883, si legge: “La parte operaia prende ai nostri giorni nella civile società tale influenza, da far impensierire seriamente; poiché dal buono o cattivo indirizzo di quella dipende il buono o cattivo andamento di questa”³⁰.

5. La “parte operai delle case salesiane” nella prospettiva delle “scuole di arti e mestieri”

L'attenzione alla “parte operai” è manifestata esplicitamente nella redazione definitiva del documento capitolare del 1886. Il cui titolo – *Indirizzo da darsi alla parte operaia delle case salesiane e mezzi da svilupparne le vocazioni* – coincide letteralmente con quello del tema V, proposto come argomento di studio nel Secondo e Terzo Capitolo Generale³¹.

Non vi si parla semplicemente dei “laboratori”; ma neppure si accenna ancora alle “scuole professionali”, come aveva suggerito nel suo intervento don L. Cartier. Direi che gli estensori del documento capitolare continuano a tener presente il modello della casa annessa all'Oratorio di San Francesco di Sales di Valdocco: una istituzione complessa, in cui, oltre gli oratoriani dei giorni festivi, convivono durante la settimana circa 400 ragazzi che frequentano gli studi classici e circa 400 giovani che imparano un mestiere.

Tuttavia, si potrebbe anche affermare che il discorso culturale ed educativo comincia a collocarsi sempre più nella prospettiva ideale delle “case di artigiani” o “scuole di arti e mestieri” (o “istituti di arti e mestieri”), di cui, come si è ricordato, si parlava in diversi paesi europei.

Di fatto, le norme e orientamenti riguardanti la “parte operaia” si aprono con una dichiarazione impegnativa sullo scopo che si propone la Società Salesiana nell'accogliere ed educare questi giovanetti: quello “d'allevarli in modo che, uscendo dalle nostre case compiuto il loro tirocinio, abbiano un mestiere onde guadagnarsi onoratamente il pane della vita, siano bene istruiti nella religione ed abbiano le cognizioni scientifiche opportune al lor stato”.

²⁹ ASC D579 *Capitolo Generale IV 1886 (Proposte)*.

³⁰ ASC D579 *Capitolo Generale IV 1886 (Proposte)*.

³¹ ASC D579 *Capitolo generale II 1880*.

Da tale premessa deriva una prima conclusione: “triplice deve essere l’indirizzo da darsi alla loro educazione: religioso-morale, intellettuale e professionale”.

a) Le norme per ottenere una *buona educazione religioso-morale* non si discostano, nella sostanza, da quelle tracciate per gli altri allievi delle case salesiane: fedeltà alla pratica del regolamento, richiamo alla presenza di Dio, studio del catechismo, partecipazione alle associazioni religiose giovanili... Ma c’è un orientamento, di speciale importanza nel contesto del sistema preventivo, che acquista un nuovo significato, se si tengono presenti le osservazioni arrivate a Torino. I membri del Capitolo invitano ora a “usar ogni cura” perché i giovani artigiani “sappiano di essere amati e stimati dai superiori, e questo – aggiungono – si ottiene trattandoli con quello spirito di vera carità che solo può renderli buoni”. Con lo sguardo nel futuro inserimento nel mondo del lavoro, si raccomanda di collocare i giovani artigiani che hanno finito il tirocinio “presso dei buoni e cristiani padroni”, ascriverli tra i Cooperatori salesiani e “raccomandarli a qualche società operaia cattolica”.

b) Nell’ambito dell’*indirizzo intellettuale*, è additato questo obiettivo generale: “gli alunni artigiani conseguano nel loro tirocinio professionale quel corredo di cognizioni letterarie artistiche e scientifiche che loro sono necessarie”. Sono indicati inoltre i mezzi da attuare: “ogni giorno un’ora di scuola”, e una seconda ora per quelli che ne abbiano un particolare bisogno; lezione settimanale di “buona creanza”; compilazione di “un programma scolastico” da eseguirsi in tutte le case salesiane, in cui siano indicati “i libri da leggere e spiegare nella scuola”. Dal punto di vista metodologico, merita di essere sottolineata ancora una norma che si inserisce nella tradizione pedagogica che affonda le radici nell’Umanesimo rinascimentale, che non ha perso attualità: “Si classifichi i giovani dopo d’averli sottoposti ad un esame di prova, e si affidi la loro istruzione a maestri pratici”.

c) La breve ed essenziale trattazione sull’*indirizzo professionale* si apre con una affermazione di principio: “Non basta che l’alunno artigiano conosca bene la sua professione, ma perché la possa esercitare con profitto bisogna che abbia fatta l’abitudine ai diversi lavori e li compia con prestezza”. Non si trattava, soprattutto in questo caso, di una frase presa a prestito da qualche manuale del tempo, ma di una affermazione che esprimeva una convinzione condivisa da don Bosco e dai suoi collaboratori, e confermata dall’esperienza. Potevano basarsi sulla esperienza personale degli estensori anche le norme e gli orientamenti suggeriti per “ottenere” una adeguata formazione professionale “teorico-pratica”: assecondare “l’inclinazione dei giovani nella scelta dell’arte o mestiere”; provvedere “abili ed onesti maestri d’arte anche con sacrificio pecuniario”; curare una organizzazione graduale e progressiva dei diversi momenti della pratica del mestiere; stabilire adeguata durata del tirocinio, che “per regola generale” era di “cinque anni”; attuare l’allestimento di una esposizione dei lavori realizzati dagli alunni durante l’anno e, ogni tre anni, una esposizione generale

“a cui prendano parte tutte le nostre case d’artigiani”. Per favorire la “abilità e prestezza” nell’esecuzione dei lavori, si propongono i “voti settimanali” di condotta e la distribuzione del lavoro “a cottimo stabilendo un tanto per cento pel giovane”.

Gli estensori del documento capitolare non dimenticarono di indicare che, finito il tirocinio, si doveva rilasciare al giovane apprendista un “attestato”, in cui “venga notato distintamente il suo profitto nell’arte o mestiere, nell’istruzione e buona condotta”.

Le *Deliberazioni* del Terzo e Quarto Capitolo Generale videro la luce nel 1887, poche settimane prima della morte di don Bosco³². Fu l’ultimo documento riguardante gli artigiani da lui approvato. È dunque possibile fare un primo bilancio dell’opera salesiana a favore dei giovani operai.

6. Sintesi e considerazioni finali

Dai documenti e testimonianze esaminate emergono dati che consentono di abbozzare una ipotesi di “periodizzazione”, cioè del graduale passaggio dai modesti inizi (1853), a un ravvivato interesse verso gli artigiani (1870-1879), a una più consapevole esigenza di organizzazione e di maggiore autonomia della “sezione artigiani” (1879-1882), ad esplicite proposte di erigere “case di artigiani” e “scuole professionali” (1883-1887). Anzi, nel 1886 si esamina “seriamente” la convenienza che “ogni casa d’artigiani sia intieramente separata dagli studenti”. Ormai era largamente condivisa la convinzione che, per il buon andamento delle cose, non bastasse più la presenza del “catechista degli artigiani” codificata nel Regolamento del 1877, ma che fosse necessaria l’istituzione di un “prefetto” e di un “direttore” impegnati nella loro cura particolare.

A livello di Consiglio Generale, la carica di “consigliere professionale” fu stabilita nel 1883. La sua funzione veniva sintetizzata nella cura di quanto spettava “all’insegnamento delle arti e mestieri”. Nella riunione tenuta il 4 settembre del 1884, don Rua propose di nominare don Giuseppe Lazzerò “al nuovo ufficio di Consigliere professionale, ufficio creato dal Capitolo nell’anno passato”³³.

Si completava così un quadro istituzionale che doveva rimanere quasi immutato fino agli anni Sessanta del secolo XX.

Lo sforzo organizzativo e la maggiore centralità dell’impegno salesiano nel settore trovavano riscontro in una accresciuta consapevolezza della rilevanza che la “parte operaia” o il mondo del lavoro stava prendendo nelle ultime decadi dell’Ottocento. E, allo stesso tempo, si avvertivano sempre più chiaramente le difficoltà di diverso genere che comportavano le risposte alla nuova situazione.

³² *Deliberazioni del Terzo e Quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana* tenuti in Val-salice nel settembre 1883-86, S. Benigno Canavese, Tip. Salesiana, 1887.

³³ ASC D872 *Verballi* (14 sett. 1884).

Il 10 gennaio 1887, dopo essere stato eletto, “per la seconda volta”, all’ufficio di Consigliere professionale generale, don Lazzerò scriveva al salesiano francese don Charles Bellamy: “La parte assegnatami dal Superiore da disimpegnare in tutta la nostra Società è difficile assai, perché sprovvista totalmente di individui quali dovrebbero essere i buoni capi e maestri d’arte [...]. A tal fine mi appello a tutti i cari direttori delle case di artigiani che vengano in aiuto coll’educare per la nostra Società quei giovani che scorgevano proprio buoni, disposti a star con noi tutta la loro vita”.

I cenni alla rilevanza e la conseguente influenza della “parte operaia” scomparvero nelle successive redazioni del 1886 del documento capitolare sull’argomento, più schematiche e senza riferimenti a situazioni concrete. Al posto di quei cenni, però, troviamo nella stesura definitiva un elemento tutt’altro che trascurabile: non solo si collega l’indirizzo da darsi alla “parte operaia” con le finalità educative proprie della missione dei Salesiani, ma si ribadisce altresì che il ricoverare i giovani abbandonati e il loro avviamento a qualche arte o mestiere si doveva collocare “fra le principali opere di carità che esercita la nostra pia Società”.

Un altro punto presente nel documento capitolare del 1886 merita di essere rilevato: quello riguardante l’esigenza di preparare il giovane operaio per superare le difficoltà e gli ostacoli della “moderna civile società” senza “venir meno né alla giustizia né alla carità”. D’altro lato, nella redazione definitiva si avverte una variante di rilievo: non solo si dice che è conveniente che i giovani operai, finito il tirocinio, si iscrivano tra i operatori salesiani, ma si aggiunge che è necessario metterli in contatto con “qualche Associazione Operaia Cattolica”. Precisamente alcuni mesi prima – il 24 giugno del 1886 – la sezione di San Gioacchino dell’Unione Cattolica Operaia di Torino aveva nominato don Bosco presidente onorario³⁴.

Per raggiungere le finalità segnalate – specialmente la formazione religioso-morale, intellettuale e professionale dei giovani artigiani –, le *Deliberazioni capitolari* del 1887 danno alcune norme orientative per l’azione. Tra le più rilevanti: elaborare un *programma scolastico comune* da seguirsi in tutte le case salesiane di artigiani; garantire la presenza di buoni capi laboratorio; seguire, nella scelta di un’arte o mestiere, l’inclinazione dei giovani; fissare la durata del tirocinio di apprendistato in almeno cinque anni; classificare gli alunni in sezioni successive secondo il livello di istruzione; dividere il complesso dell’arte o mestiere in corsi e gradi progressivi da percorrersi gradatamente dagli apprendisti...

Gli studiosi che si sono occupati del tema hanno emesso giudizi diversificati, se non contrastanti, sul valore di queste autorevoli *Deliberazioni*. Per L. Panfilò, esse costituiscono “un insieme di norme – poche ma fondamentali – che, formulate sotto gli occhi di don Bosco, costituiscono come il documento fondamentale per l’organizzazione delle scuole professionali salesiane”³⁵.

³⁴ Cfr. BS 10 (1886) 7, 74-76.

³⁵ L. PANFILO, *Dalla scuola di arti e mestieri*, 81-82.

Sante di Pol, riferendosi sempre alle “importanti norme” del 1887, scrive: “I primitivi laboratori vennero trasformati in vere e proprie scuole professionali strutturate in modo da offrire ai giovani una formazione completa che permettesse di farne dei buoni cristiani, dei cittadini coscienti e dei lavoratori qualificati”. E lo stesso Di Pol aggiunge che l’introduzione di alcuni di questi elementi nelle ultime decadi del secolo XIX, “le posero all’avanguardia fra le analoghe scuole religiose e non”³⁶.

Anche Luciano Pazzaglia riconosce che tutti questi erano “elementi di non poco conto”, ma ritiene che “il progetto messo a punto, nel 1886, da don Bosco e dai suoi collaboratori non aveva ancora molto della scuola, ma continuava a ispirarsi all’idea di un apprendistato che, sia pure nel rispetto dei gusti e delle attitudini personali, doveva impegnare ogni giovane a integrarsi, immediatamente, con una ben precisa e determinata attività lavorativa”³⁷.

A questo proposito, non trovano un riscontro nella documentazione coeva oggi fruibile le affermazioni del salesiano don Domenico Molfino, secondo il quale, “Don Bosco, sino dagli inizi, ha voluto che i suoi artigianelli, destinati ad essere gli operai del domani, dedicassero metà circa, delle 8-10 ore giornaliere, allo studio propriamente detto, cioè alla cultura generale e specifica, e metà all’*officina-scuola* cioè alle esercitazioni didattiche e all’esercizio progressivo del lavoro”³⁸.

Si deve dire, invece, che il tempo dedicato all’attività intellettuale era, ancora nel 1887, piuttosto modesto: un’ora di scuola, dopo aver finita la giornata di lavoro nel laboratorio; e, per i più bisognosi, un’altra ora di istruzione al mattino. Si trattava di un passo avanti nei confronti della situazione degli anni ’70, ma un passo ancora timido. Gli stessi capitolari se ne dovettero rendere conto, se sentirono il bisogno di aggiungere: “Dove poi le leggi richiedessero di più converrà adattarsi a quanto è prescritto”. Più ancora, i redattori della prima stesura del documento capitolare, pur riconoscendo la strada percorsa, avevano manifestato con chiarezza la necessità di superare una situazione insoddisfacente, a causa di diversi fattori: tra essi, “il tempo troppo breve” dedicato all’insegnamento intellettuale³⁹.

Questa diagnosi si poteva applicare, in realtà, a molte altre istituzioni educative del tempo⁴⁰. Ma la serietà del problema non passò inosservata a Torino. Benché le misure prese ci sembrino oggi “deboli”, è giusto ricono-

³⁶ R.S. DI POL, *L’istruzione professionale popolare a Torino nella prima industrializzazione, in: Scuole, professioni e studenti a Torino. Momenti di storia dell’istruzione*, Quaderni del Centro di Studi “Carlo Trabucco”, Torino, Centro Studi sul Giornalismo Piemontese, 1984, 81; cfr. anche V. MARCHIS, *La formazione professionale: l’opera di don Bosco nello scenario di Torino città di nuove industrie*, in G. BRACCO, *Torino e don Bosco*, vol. I, Torino, Archivio Storico della Città di Torino, 1989, 217-238.

³⁷ L. PAZZAGLIA, *Apprendimento e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco e la cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, 63.

³⁸ ASC E482 *Scuole*.

³⁹ ASC D579 *Capitolo Generale IV 1886 (Proposte)*.

⁴⁰ Cfr. G. BIFFI, *Opere complete*, vol. IV. *Riformatori per giovani*, Milano, Hoepli, 1902.

scere che nelle norme e orientamenti del 1887 ci sono elementi che si dovevano dimostrare fecondi. In concreto, si afferma senza riserve che gli artigiani devono acquisire un adeguato “corredo di cognizioni letterarie, artistiche e scientifiche”. Soprattutto la decisione di elaborare un programma scolastico da seguire in tutte le case di artigiani ebbe in seguito riflessi decisivi nell’organizzazione e successivo sviluppo delle “scuole professionali salesiane”.

Infine, limitandosi al periodo esaminato, un primo bilancio deve registrare che, in momenti di depressione economica e di scarsa attenzione pubblica all’istruzione professionale, i laboratori di don Bosco offrirono a molti figli di famiglie contadine o del ceto popolare un mezzo di promozione sociale. La domanda non era solo piemontese né solo italiana. Negli ultimi anni della vita del fondatore, i Salesiani aprirono “scuole di arti e mestieri”, pur con nomi diversi, anche in altri paesi europei e americani: Francia (Nice, Marseille), Argentina (Almagro, Buenos Aires), Uruguay (Montevideo), Spagna (Sarriá-Barcelona), Brasile (Niteroi, Rio de Janeiro, São Paulo)⁴¹.

⁴¹ Y. Le CARRÉRÉS, *Les colonies ou orphelinats agricoles tenus par les salésiens de don Bosco en France de 1878 à 1914*, in F. MOTTO (ed.), *Insedimenti e iniziative salesiane dopo don Bosco. Saggi di storiografia*, Roma, LAS, 1996, 137-144; R. ALBERDI, *Impegno dei salesiani nel mondo del lavoro, e in particolare nella formazione professionale dei giovani*, in *Salesiani nel mondo del lavoro. Atti del Convegno europeo sul tema “Salesiani e pastorale per il mondo del lavoro”*, Roma, Editrice SDB, 1982, 9-63; G. ROSSI, *Istruzione professionale in Roma capitale: le scuole professionali dei Salesiani al Castro Pretorio (1883-1930)*, Roma, LAS, 1996.

Educare con il cuore di Don Bosco nella realtà africana dei nostri giorni: l'attività del VIS nella formazione degli educatori

MONICA TOMASSONI¹ - FERDINANDO COLOMBO²

Il VIS – volontariato Internazionale per lo Sviluppo – ONG specializzata come Agenzia Educativa, opera con volontari e finanziamenti al fianco dei Salesiani in diversi Paesi in via di sviluppo. L'esperienza dell'attività nel campo della formazione degli educatori nei paesi africani dell'area sub-sahariana (in particolare Rep. Democratica del Congo, Angola, Etiopia) costituisce un'importante esperienza pilota da rileggere in maniera critica, a cui ispirarsi in quanto buona prassi da seguire per costruire la personalità dell'educatore, quale persona a contatto con i ragazzi di strada ed a rischio, in tutte le fasi del progetto educativo.

1. Premessa

L'analisi accurata dello svolgimento di percorsi formativi in Etiopia, Burundi, Repubblica Democratica del Congo, che hanno di fatto implicato la collaborazione attiva tra operatori locali e operatori italiani appositamente preparati ed inviati con questo scopo permette di dare un nuovo volto al *Volontariato internazionale*. Non può più essere pensato e gestito come un indefinito spazio di aiuto generico motivato da emozioni che muovono buone intenzioni e buona volontà; oggi il volontariato internazionale è invece parte di un progetto interculturale che è cosciente della necessità di confrontare i saperi e le prassi in vista della possibilità di attuare un progresso umano che riguarda tutte le parti in gioco. La specifica preparazione professionale, la

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

² Vicepresidente del VIS fino al 2008.

strumentazione tecnica (lingua, conoscenze culturali, esperienze pregresse) che permetta una intensa relazione umana, una motivazione che assuma come obiettivo principale la strutturazione di percorsi di formazione umana prima ancora che tecnica diventano condizioni indispensabili per evitare che il volontariato sia protagonista di grossolani errori di neocolonialismo o di autocompiacimento. Altrettanto indispensabili la disponibilità delle strutture in loco e del management che non riducano l'educazione allo svolgimento di programmi di apprendimento di nozioni affidate a mestieranti più o meno motivati.

In Paesi dove la difesa e la promozione dei *Diritti Umani* è evidentemente disattesa nei riguardi della stragrande maggioranza della popolazione è necessario dimensionare l'obiettivo di formare i formatori su parametri che in altre culture potrebbero sembrare inutili o già acquisiti come cultura generale. Reciprocamente queste situazioni di emergenza umana diventano un giudizio graffiante ed impietoso di una prassi che chiude l'educativo all'interno di un'aula o comunque in ambiti avulsi dalla vita reale. Il Rettor Maggiore dei Salesiani, Don Pascual Chavez, chiudendo il 6 gennaio 2009 il Congresso "Sistema Preventivo e Diritti Umani" diceva: "Educare comporta l'assunzione di una grande responsabilità, quella cioè di contribuire, ispirandosi al vangelo di Gesù e al carisma di Don Bosco, a promuovere la trasformazione della società. Abbiamo costruito un sistema finanziario economico basato su un sistema falso di valori. È il momento di tornare alla autenticità, alla solidarietà, alla sobrietà. Per rimuovere le cause profonde di ingiustizia, di povertà, di esclusione. Il nostro lavoro anche con i più poveri, i più bisognosi non può essere un'opera "palliativa" per attutire la sofferenza; è trasformativa di povertà, di esclusione, per potenziare la crescita della persona umana, questo è il Sistema Preventivo, e sprigionare tutte le energie di bene nella sua dignità, ad evangelizzare i giovani, a portarli a colui che può soddisfare fino in fondo le aspirazioni del cuore, soprattutto dei più poveri. Per questo, per la salvezza integrale dei giovani, il Vangelo e il nostro carisma oggi ci chiedono di percorrere la strada dei diritti umani; si tratta di una via e di un linguaggio nuovi che non possiamo trascurare".

Ci siamo affacciati per *studiare la situazione della formazione in Paesi diversi* dall'Italia, fuori dall'Europa e abbiamo trovato motivi arricchenti di riflessione. Non è un lusso è un dovere; non deve ridursi ad una esperienza, deve diventare metodologia, favorita dal fatto che siamo inseriti in una famiglia educante che è diffusa in 130 nazioni diverse. Molte delle situazioni problematiche che viviamo in Italia hanno le loro radici in questi Paesi lontani fisicamente, ma ormai vicinissimi umanamente. Guardando con attenzione al fenomeno migratorio che porta in Italia un numero sempre più grande di famiglie provenienti da Paesi poveri (da Sud e da Est) e conseguentemente di giovani che dovrebbero essere inseriti nel tessuto formativo, scolastico, operativo del nostro Paese ci rendiamo conto che le incertezze e contraddizioni della politica italiana nel settore della Formazione Professionale

nale sono un indice evidente della autoreferenzialità con cui i problemi vengono affrontati. Manchiamo di un orizzonte mondiale, di conoscenze socio politiche dei Paesi che ci circondano, di una visione flessibile del mondo del lavoro che permetta una integrazione tra generazioni, culture, stili di vita che sono condizioni irrinunciabili per una convivenza civile.

Il presente contributo intende descrivere l'attività del VIS³ nel campo della *formazione degli educatori* nei Paesi africani dell'area sub-sahariana. Ci riferiamo, in particolare, alle esperienze condotte in Repubblica Democratica del Congo, Burundi, Angola, Etiopia. Quest'ultima realtà sarà trattata in maniera più approfondita, affinché possa costituire un'esperienza pilota da rileggere in maniera critica ed a cui ispirarsi quale buona prassi.

La sfida che intendiamo raccogliere, a partire dall'occasione di questa riflessione, è quella di ripensare le esperienze avviate, evidenziando come il "Sistema preventivo" di Don Bosco (nostro modello ispiratore) possa essere tradotto in prassi operativa efficace e coerente nella realtà africana dei nostri giorni. In particolare, porremo la nostra attenzione nell'esplicitare le connessioni tra il "Sistema preventivo" e le attuali teorie scientifiche in ambito psicologico, pedagogico, educativo, ed il suo legame con i Diritti Umani, quali moderna espressione dei nuclei fondanti del "Sistema preventivo". Il recente congresso della Congregazione Salesiana su "Sistema preventivo e Diritti Umani" e quanto affermato dal Rettor Maggiore, ci convincono, infatti, della necessità di tradurre il "Sistema preventivo" in un linguaggio ed in una realtà storico-sociale attuale. È lo stesso Rettor Maggiore, Don P. Chavez, ad affermare: "Non possiamo continuare a pensare al sistema preventivo come se nel campo dell'antropologia, della pedagogia, della teologia non ci fosse stata nessuna evoluzione dai tempi di Don Bosco".

Saranno di seguito sinteticamente descritte le realtà in cui il VIS opera ed in cui le esperienze di formazione per educatori sono state inserite. Si tratta di Paesi che, pur appartenendo tutti all'Africa sub sahariana, si differenziano per storia, lingua e cultura. Nella strutturazione dei percorsi formativi è stata posta particolare attenzione alle differenze contestuali, ma si è cercato anche di individuare delle invarianti nel processo, che riteniamo fondamentali e caratterizzanti il nostro stile.

2. Repubblica Democratica del Congo⁴

Il VIS è presente a Goma da molti anni, dove lavora a fianco dei Salesiani nel Centro Don Bosco Ngangi. (DBNG). Nei giorni di stesura del pre-

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 dei Diritti Umani.

⁴ Si ringrazia Sara Persico per le informazioni fornite sulle attività in Repubblica Democratica del Congo.

sente articolo, la zona è di nuovo colpita dalla guerra civile, che ha prodotto migliaia di sfollati e profughi. Il Centro, quindi, si sta occupando anche di far fronte all'emergenza, pur non essendo questa la sua specificità.

Il DBNG è nato nel 1989 come terreno sportivo e scuola di alfabetizzazione del quartiere, costola della comunità salesiana I.T.I.G. (Istituto Tecnico Industriale di Goma), da cui diviene indipendente nel 1997, costituendo un Centro formativo e di accoglienza, che ha assistito, nutrito e formato più di 26.000 giovani, in situazione di vulnerabilità socio-economica, e le loro famiglie in 10 anni di attività. Il DBNG ha continuato ad esistere ed a funzionare durante le due Guerre del Congo (1996-1997, 1998-2003) e l'eruzione vulcanica del Gennaio 2002 ed è parte integrante del tessuto sociale della città di Goma, avendone condiviso le sorti e non avendo mai smesso di accogliere ed aiutare bambini vittime di questi tragici eventi⁵. Il DBNG opera nelle città di Goma ed il suo hinterland: Walikale e Bunia, situate nella Provincia del Nord Kivu.

I servizi che il DBNG offre sono costituiti da formazione (è previsto il ciclo di istruzione materna, primaria e professionale con corsi di falegnameria, edilizia, saldatura, agricoltura, cucito, idraulica ed elettronica per un totale di 2.000 ragazzi), accoglienza e assistenza (internato per bambini di strada, in conflitto con la legge, orfani, bebè, ex bambini soldato, bambini vulnerabili o in stato d'abbandono, bambini rifiutati dalla famiglia o separati a causa della guerra, bambini accusati di stregoneria), reintegrazione socio-familiare (ricerca e riunificazione familiare, sostegno psicosociale ed economico alle famiglie dei bambini reinseriti, monitoraggio dei reinserimenti). Inoltre sono stati avviati un progetto pilota per l'accoglienza delle ragazze madri e violate durante la guerra, teso al raggiungimento dell'autonomia e al reinserimento sociale, ed una serie di attività artistiche ed

⁵ Nell'arco di 10 anni la guerra civile ha devastato la R.D. del Congo, lasciando in eredità 4 milioni di morti e 2 milioni di sfollati. Gli accordi di cessate il fuoco firmati a Lusaka nel 1999, quelli di Sun City del 2002 e quelli della conferenza di pace e sviluppo del 2008 a Goma, sono stati ripetutamente violati. Le violazioni dei Diritti dell'Uomo continuano a moltiplicarsi, in particolare all'Est. È in questa regione che una parte dei belligeranti e dei gruppi armati non firmatari degli accordi si sono raggruppati. Nel Giugno del 2008, gli scontri hanno obbligato 847.000 persone ad abbandonare la loro casa ed i loro averi per sfuggire ai combattimenti. I combattimenti, mai interrotti dalla fine della seconda guerra del Congo, nel 2002, proseguono in maniera ciclica. L'insicurezza, gli scontri e l'esodo della popolazione non permettono la coltivazione e limitano il commercio: i prodotti sul mercato diminuiscono ed i prezzi aumentano. Questi indicatori mostrano come il rischio di una crisi alimentare sia molto elevato, allo stato attuale degli eventi. In 10 anni, la popolazione di Goma è pressoché triplicata, passando da 200.000 a 500.000 persone. Nel 2005, la popolazione censita a Goma era di 514.699 abitanti, dei quali 221.213 persone registrate nelle liste elettorali. Si stima che più della metà della popolazione sia costituita da minori. Le conseguenze di questo *boom* demografico sono drammatiche. Le condizioni di vita sono sempre più precarie: la maggioranza non ha accesso all'acqua, né all'elettricità. Il tasso di disoccupazione si aggira sull'80%. La gente guadagna meno di 1 \$ al giorno. Il numero delle scuole è insufficiente ed obbliga gli allievi a recarsi nei pochi istituti molto presto la mattina ed a studiare a turno. Non esistono biblioteche né spazi ricreativi. In questo contesto, i giovani sono molto vulnerabili. Gli adolescenti d'oggi non hanno conosciuto altro che guerra ed il numero dei minori in situazione di difficoltà non fa che aumentare.

espressive per sostenere il superamento di traumi di guerra e di abbandono. Nel Centro è presente un dispensario per l'assistenza medica dei beneficiari della missione.

Nel Centro operano la Comunità Salesiana, i Volontari espatriati del VIS, il personale locale. Sono attive numerose collaborazioni con CICR, CARITAS, UNICEF, PAM, UNHCR per progetti particolari come il programma di lotta alla malnutrizione e le riunificazioni familiari.

Sono stati costruiti Centri legati al DBNG in alcuni quartieri della città o nella zona di campagna: Maison Inuka per la semiautonomia delle ragazze, Maison Gahinja per i ragazzi di strada, Piantagione di Shasha per progetti agricoli e di Nyangoma per la raffinazione del caffè.

Il progetto descritto di seguito, nello specifico, si riferisce ad un'esperienza di formazione svoltasi due anni fa, ma il personale del Centro è tuttora coinvolto in una formazione permanente. Il cambiare incessante degli scenari politici e sociali, pur in una sostanziale immobilità, costituisce, infatti, una costante sfida per le persone che svolgono il proprio lavoro nel Centro con enorme dedizione e spirito di missione.

Il progetto formativo è scaturito da un'analisi dei bisogni della Comunità. Dai dati raccolti emergeva: una difficoltà del personale a condividere e gestire in maniera coordinata il proprio lavoro utilizzando un linguaggio comune; l'importanza ed il bisogno di acquisire competenze specifiche in merito alle tematiche educative e formative utili ad individuare strategie educative adeguate alle diverse tipologie di ragazzi ed alle loro caratteristiche e storie di vita.

Il percorso ha previsto quattro sessioni nel corso di un anno, finalizzate alla costruzione e sviluppo dell'intervento. La prima missione era tesa a costruire un'alleanza di lavoro con i destinatari della formazione nel Centro Ngagni e ad esplorare la realtà di Lubumbashi, città in cui era già avvenuto un intervento simile e che quindi poteva costituire una risorsa in termini di scambio. Si è deciso di coinvolgere nel progetto il personale del Centro al completo (circa 100 persone tra personale del Centro Don Bosco Ngangi, Maison Gahinja e Inuka), nell'idea che una comunità costituisca un "sistema educante". I destinatari del progetto sono stati, quindi, gli educatori (di bambini e ragazzi da 0 ai 18 anni), gli insegnanti, gli operatori sociali, gli educatori dei ragazzi di strada, il personale ausiliario (cuochi, volontari, personale medico-infermieristico).

Nella seconda e terza sessione si sono svolti i moduli formativi, affidati prevalentemente a formatori locali nel rispetto dell'identità culturale e per creare un reale sviluppo. È stato, inoltre, invitato un formatore italiano che si è occupato per diversi anni delle rappresentazioni familiari dei bambini di strada. Le tematiche trattate sono state: "Sistema preventivo" di Don Bosco, psicologia dell'età evolutiva, tecniche di osservazione, cambiamenti e problematiche dell'adolescenza.

Durante la terza sessione, uno psicologo burundese, esperto nell'ambito, ha effettuato una serie di approfondimenti alle singole *équipes* di lavoro,

così da entrare più nello specifico delle diverse problematiche che gli educatori si trovavano ad affrontare ogni giorno. Ha infine lavorato sull'*équipe* di coordinamento del Centro, per cominciare a riflettere su come gli aspetti istituzionali ed organizzativi incidano sul lavoro di tutte le *équipe* professionali, dando così anche delle indicazioni a questo livello.

La quarta sessione ha riguardato le seguenti tematiche: tecniche educative per *l'école maternelle*; alfabetizzazione ed auto *prise en charge*; igiene. Sono state prodotte delle dispense per ogni sessione formativa e sono stati acquistati dei libri sulle tematiche trattate, sistemati nella biblioteca del Centro perché fossero fruibili da tutto il personale.

Da una valutazione a breve e medio termine emerge un generale gradimento della formazione, che, però acquisterà una sua reale utilità solo nella continuità. La percezione della dimensione temporale africana e la condizione di questo popolo abituato a sopravvivere all'oggi, dove pensare a domani è quasi un lusso, rischia, infatti, di far perdere efficacia all'intervento se non costantemente rinforzato. Presentiamo di seguito alcune riflessioni che emergono da una valutazione di processo, sorprendentemente molto in linea con quanto emerso dall'esperienza etiope, riportata in una successiva sezione del presente articolo.

- 1) Appare molto utile una formazione iniziale che coinvolga tutto il personale, a prescindere dai ruoli e dalle mansioni, per colmare le differenze nel livello di preparazione, e per costruire un linguaggio comune. In un secondo momento, tuttavia, è essenziale avviare un lavoro più specifico e mirato (con piccole *équipe* di educatori, tramite tutoraggi, *focus groups*, supervisioni), altrimenti si rimane su un piano troppo teorico e si alimenta l'atteggiamento, sovente riscontrato, di "attesa di qualcosa dall'esterno", cosa che riflette sia aspetti di cultura locale sia di cultura organizzativa (Schein, 2000).
- 2) È importante curare la preparazione teorica, ma soprattutto metodologica, dei formatori locali. Il lavoro del personale italiano si è svolto prevalentemente "dietro le quinte" ed ha sostenuto i formatori nel costruire i loro interventi, in quanto questi ultimi non sempre padroneggiavano le tecniche di gestione di un'aula di adulti. Abbiamo voluto incidere soprattutto a questo livello, per favorire la crescita dei formatori locali, che costituiranno una risorsa anche in futuro.
- 3) Le tematiche che hanno destato maggiore interesse sono state quelle della sessualità e della prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili, dell'igiene ed i fenomeni culturalmente connotati come ad es. la *sorcellerie* (stregoneria). Questo ci convince della necessità di partire da temi particolarmente sentiti, senza mai dare nessun apprendimento per scontato.
- 4) La risposta è stata entusiasta laddove si è avvertita una motivazione ed un investimento nell'iniziativa da parte del direttore e dello *staff* di gestione del Centro. Questo ci convince dell'idea che ogni formazione dovrebbe prevedere un "modulo istituzionale" o quantomeno il coinvolgi-

mento attivo di tutto lo *staff* organizzativo dei Centri in cui la formazione ha luogo.

- 5) Un'ultima riflessione riguarda la cosiddetta "domanda formativa". Crediamo che sia necessario osare passare da una formazione "a pioggia e per tutti" (che può essere utile in una primissima fase) ad una formazione che scaturisca da una domanda locale. Anche se non tutti sono pronti per formulare una domanda autonoma, si potrebbero selezionare e valorizzare le persone fortemente motivate, formandole a svolgere il ruolo di "attivatori locali". Questo risponderebbe all'obiettivo di un vero sviluppo dell'autonomia.
- 6) Un obiettivo a lungo termine potrebbe anche essere quello di passare da momenti formativi a momenti di "scambio tra professionisti di diverse culture" per uscire dalla logica "formatore-discente" ed entrare in quella dello scambio tra professionisti che condividono responsabilità, saperi ed esperienze.

3. Angola⁶

Venti anni di guerra civile hanno reso la popolazione angolana povera e totalmente priva di prospettive verso il futuro. Dal 1991 il VIS lavora con i Padri Salesiani a numerosi progetti, nella capitale come nelle zone rurali, con lo scopo di promuovere la salute, l'alfabetizzazione, l'educazione di base e formazione al lavoro per le fasce più deboli della popolazione.

Nella città di Luanda è stato realizzato un progetto complesso della durata totale di 66 mesi (terminato nel febbraio 2008), che ha previsto un'azione globale di rafforzamento e la creazione di una serie di servizi nel settore dell'educazione, la salute e il sostegno al lavoro, al fine di migliorare le condizioni di vita del quartiere di Sambizanga e di tutta la città.

Nell'ambito della formazione di base sono state realizzate: un'attività di alfabetizzazione nella prigione centrale di Luanda; un'attività di alfabetizzazione nei Centri situati nel quartiere, affinché i beneficiari potessero poi accedere all'istruzione formale; attività di educazione tese a integrare i ragazzi più giovani nell'istruzione formale. È attualmente in corso la firma di un accordo con il Ministero dell'educazione per il riconoscimento dei corsi di alfabetizzazione del Centro Don Bosco. Al momento attuale il numero dei beneficiari tocca le 9.967 unità. Nel corso di tutto il progetto sono stati aggiornati anche gli insegnanti già impiegati e formati di nuovi, ai temi della pedagogia, didattica, sistema preventivo, metodi di valutazione psicologica, educazione morale e civica.

Dal 1996 è stato creato un centro di sostegno all'impiego in cui sono stati formati circa 1.345 giovani di cui 134 hanno trovato occupazione in diverse imprese.

⁶ Si ringrazia Ivaka Dante per le notizie fornite circa l'attività in Angola.

A Lwena (Regione del Moxico) sono stati realizzati diversi progetti nel settore della salute materno-infantile, dell'accesso all'acqua, dell'educazione e della formazione professionale. Nello specifico, nel 2007 è stata realizzata una *Equipe mobile per la formazione dei professori rurali* per migliorare le competenze e le capacità didattiche di 300 professori delle scuole rurali.

4. Burundi⁷

L'esperienza burundese ha origine nel triennio 2003-2005, dopo che il VIS, i salesiani e altre organizzazioni legate alla famiglia di don Bosco avevano realizzato la *Cité des Jeunes* (Città dei giovani) *Don Bosco*, a Buterere, uno dei più grandi quartieri periferici di Bujumbura, la capitale del Burundi.

La *Cité des Jeunes* nasce per far fronte ai numerosi problemi nati dal conflitto etnico che ha segnato Rwanda e Burundi negli anni Novanta. Il Centro voleva essere un punto di incontro per bambini e giovani vittime della guerra, degli spostamenti forzati, dell'odio etnico, della violenza, offrendo loro opportunità educative, dall'alfabetizzazione alla scuola primaria formale, ai corsi di formazione tecnica e professionale, formale e informale.

Il centro è frequentato da migliaia di ragazzi di tutte le età, ed è stato preso come modello e istituto pilota dal Ministero dell'Educazione burundese per la qualità dell'insegnamento e per le opportunità di formazione che periodicamente vengono offerte a docenti, istruttori ed educatori. La formazione dei formatori, infatti, è uno degli elementi fondanti del lavoro del VIS in Burundi. Dopo la prima esperienza triennale, se ne è aperta un'altra nel 2008 che continuerà fino al 2011 e che prevede sessioni di approfondimento per la formazione e l'aggiornamento degli educatori dei ragazzi di strada, dei docenti tecnici di idraulica, elettricità, falegnameria, automeccanica, saldatura. I corsi prevedono la partecipazione di insegnanti della *Cité* e di altre scuole del Paese. Interessante la nuova modalità che è stata da poco introdotta per alcuni corsi, riguardante la formazione a distanza tramite piattaforma informatica.

5. Etiopia: il percorso di "formazione per educatori di bambini a rischio" di Addis Abeba

Il VIS è presente in Etiopia da alcuni anni ed opera in collaborazione con i Salesiani per la formazione professionale, l'istruzione e l'educazione di migliaia di bambini e giovani in diverse zone del Paese. In collaborazione con ONG locali, inoltre, si sono realizzati più di 100 pozzi in diverse aree, curando la formazione delle comunità locali per favorire l'accesso all'acqua

⁷ Si ringrazia Emanuela Chiang per il contributo relativo alle attività in Burundi.

e la manutenzione delle strutture. Nella Somaly Region, il VIS sta sostenendo i Salesiani nell'accoglienza dei profughi vittime della guerra in atto nel Paese confinante.

Di seguito ci soffermeremo nello specifico, sulla realtà dei bambini di strada ed a rischio di Addis Abeba e sul progetto di formazione destinato ai loro educatori.

5.1. *Contesto*

La costruzione della proposta formativa è partita da un'accurata analisi del contesto. Questa tappa preliminare, fondamentale per qualsivoglia progetto, si rivela ancor più necessaria in situazioni di elevata complessità ed in luoghi culturalmente differenti da quelli in cui siamo abituati ad operare usualmente. Il rischio, altrimenti, è quello di imporre modelli di intervento precostituiti, magari funzionali in altri luoghi, ma fondamentalmente inadatti alle specifiche realtà culturali e sociali in cui siamo chiamati ad operare. Per una corretta analisi del contesto ci siamo avvalsi della letteratura esistente, delle esperienze pregresse in situazioni simili (esperienze di Goma e Lubumbashi, Nairobi, Rio de Janeiro), del contributo e della ricerca operata dal personale locale etiope e dalla presenza ed osservazione diretta delle esperte *junior* e *senior* incaricate dal VIS di coordinare il progetto.

Il fenomeno dei bambini di strada in Etiopia si è sviluppato in tempi recenti, dopo la caduta del Derg nel 1991. Secondo alcune stime, nei primi anni '90 si contavano almeno 100.000 bambini di strada nel Paese. La vita di strada rappresenta lo stile di vita dei bambini che, per diversi motivi lavorano o vivono nella strada, assumendo propri valori culturali e codici di comportamento ed interessa due tipologie di bambini: i *bambini di strada*, che non hanno mantenuto nessun legame con la famiglia di origine e trascorrono tutta la loro vita nella strada vivendo di espedienti, e i *bambini sulla strada*, che, dopo aver trascorso tutta la giornata nella strada, la sera fanno ritorno alle famiglie. Ci sono poi i *bambini a rischio*, che per le loro condizioni di vita di estrema povertà, sono ad un passo dal diventare bambini di strada⁸.

La strada rappresenta per questi bambini una fonte di sostentamento non solo personale, ma anche familiare. Nella strada i bambini imparano ad accettare il furto, la prostituzione, la violenza e il traffico di droga come mezzi legittimi di sostentamento.

Il ruolo dei genitori, spesso viene meno a causa delle guerre, della povertà, della morte degli adulti di riferimento (specialmente le madri) per l'AIDS, della rottura del legame tra i genitori e la formazione di nuove unioni in cui non vengono accolti i figli provenienti da un precedente matrimonio.

I risultati della ricerca rivelano una presenza tra i 40.000 e i 60.000 bam-

⁸ "Base line survey on the Nature, magnitude and causes of child streetism. The case of Wereda 23, Kebele 14, Addis Abeba". Fitsum Kalayu, September 2000, Addis Abeba.

bini e ragazzi di strada solo in Addis Abeba. Nella zona di intervento delle missioni salesiane si calcola che vi siano almeno 1.000 bambini di strada, la maggior parte in età compresa tra i 10 e i 15 anni; il 65% sono ragazzi, il 35% ragazze. I luoghi maggiormente frequentati sono le strade, le piazze, i mercati, le fermate dei mezzi pubblici, lo stadio. Le occupazioni svolte da questi bambini e ragazzi sono nella maggior parte dei casi la vendita ambulante di oggetti di bigiotteria, dolci e altro (53%), carico e scarico merci al mercato, sorveglianza di auto e negozi (21%) e altro. Vivendo nella strada, i bambini e i ragazzi facilmente sono soggetti all'uso di sostanze stupefacenti, bevande alcoliche, al gioco d'azzardo, al traffico e all'abuso sessuale, al coinvolgimento nella malavita da parte di bande organizzate.

La città di Addis Abeba è suddivisa in cinque zone, ciascuna delle quali, a sua volta, si divide in Weredas e Kebeles numerati. La zona di intervento dei Salesiani è situata in Wereda 23 - Kebele 14 Mekanissa, nella Zona 2, un'area periferica dove la popolazione è in rapido aumento e che sarà attraversata dalla nuova autostrada in costruzione, che circonda l'intera città, favorendo l'afflusso di numerose persone in questa zona. L'area è quasi del tutto priva di servizi di base (educativi, sanitari, ricreativi e culturali) per la popolazione: non ci sono cliniche pubbliche, dispensari, campi da gioco, scuole e servizi per la comunità. In questa zona sorgono il Centro "Bosco Children" per il recupero dei ragazzi di strada ed il Centro di Mekanissa che offre istruzione, formazione professionale, sostentamento di base ed animazione per i bambini più poveri del quartiere.

In Etiopia non esistono corsi di studi specifici per educatori. I percorsi universitari formano psicologi o *social workers* (l'equivalente degli assistenti sociali in Italia), i quali possiedono una formazione fortemente accademica e teorica ed aspirano a svolgere lavoro d'ufficio.

È risultato quindi fondamentale costruire un corso per educatori, in quanto tale figura si rivela sempre più indispensabile all'interno dei Centri e dei Servizi che implicano una relazione educativa diretta con i ragazzi ed in particolare con i giovani a rischio ed i bambini di strada.

5.2. Obiettivo del percorso formativo

In coerenza con il quadro delineato, l'obiettivo del nostro intervento di *formazione per educatori*⁹, era quello di contribuire a costruire la *professionalità dell'educatore*, quale persona a contatto con i ragazzi di strada ed a rischio, in tutte le fasi del progetto educativo. Obiettivo ultimo era quello di poter costruire una "mentalità" dell'educatore, intesa, in coerenza con il Sistema di Don Bosco, quale persona qualificata, che lavora, soprattutto attraverso l'esempio e la propria persona, mettendo al centro del suo operato la "relazione".

Il *training* ha voluto, inoltre, costituire un'occasione di aggiornamento e

⁹ Il Progetto *From the Street to the Life: Rehabilitation Programs for Street Children. Ethiopia* è stato cofinanziato dall'Unione Europea (UE ONG - PVD /2005/ 096-100).

riqualificazione per tutti quegli operatori (psicologi, animatori, *social workers*) che già lavorano nel campo.

Si è inteso creare un contesto in cui educatori di diversa formazione e professionalità potessero scambiare le loro esperienze e competenze, e confrontarsi sui diversi modelli teorici e prassi operative.

5.3. *Obiettivi specifici*

- 1) Rendere consapevoli gli educatori che il loro è un compito difficile, che non si improvvisa e che si basa sullo sviluppo di attitudini, competenze tecniche e professionali specifiche e non solo sull'idealità, l'intuito, l'abitudine.
- 2) Far acquisire agli educatori competenze teoriche e tecniche per: decodificare i comportamenti dei ragazzi e comprenderli davvero, attuare scelte ed azioni educative veramente efficaci lavorando sia individualmente che in *team*.
- 3) Lavorare sul ruolo: costruire una mentalità dell'educatore non come "assistente" o "punitore", ma come una persona che comprenda che educare significa accompagnare il ragazzo verso l'autonomia e che fornisca un esempio diverso di adulto rispetto a quelli che questi ragazzi hanno avuto finora (in linea con l'idea di Don Bosco di *mettere il ragazzo al centro*).
- 4) Sensibilizzare gli operatori (affinché possano sensibilizzare, a loro volta, i ragazzi) sui diritti dei bambini, in coerenza con le legislazioni e le linee guida internazionali.

Per riassumere, è essenziale lavorare a tre livelli: sapere, saper fare, saper essere. Infatti, l'educatore educa attraverso quello che dice, ancor più attraverso quello che fa, ancora più attraverso quello che è.

5.4. *Target*

I destinatari della formazione sono stati prevalentemente educatori ed insegnanti di ambito salesiano, provenienti dalle diverse case salesiane d'Etiopia. Ad essi sono stati aggiunti operatori provenienti da altre organizzazioni che si occupano di ragazzi a rischio e giovani neolaureati in discipline sociali, psicologiche ed educative, per i seguenti motivi: uscire dall'autoreferenzialità e creare una rete di scambio tra professionisti impegnati in ambiti affini, per avviare un confronto sul piano metodologico; avere un vivaio di giovani risorse, già formate, a cui attingere in vista dell'ampliamento del Centro "Bosco Children", che richiederà sicuramente nuovo personale, passando ad ospitare da un numero di 22 ragazzi a circa 150.

Viste le numerose richieste di partecipazione al *training*, si è dovuto procedere ad una selezione dei partecipanti. Si è data precedenza al personale di ambito salesiano e si sono riservati i posti rimanenti ai candidati con *curriculum vitae* più coerente con il *training* e che presentavano una motivazione più elevata.

5.5. Fasi del percorso

1) Pianificazione dell'intervento

Sulla base dei dati raccolti si è strutturato un percorso formativo della durata complessiva di un anno, composto da una prima missione esplorativa, tre sessioni formative della durata di 15 giorni circa, e da fasi intermedie di monitoraggio. Infine, sono state previste una verifica finale a breve termine ed una a lungo termine. Ogni sessione formativa era strutturata nella seguente maniera:

- *Moduli* in aula indirizzati ad educatori ed insegnanti. La formazione è stata suddivisa in due parti, considerata la numerosità dei beneficiari. Una serie di moduli sono stati indirizzati agli insegnanti del Centro Salesiano di Mekanissa (una media di 61 partecipanti), un'altra serie agli educatori del contesto salesiano ed esterno (una media di 40 partecipanti). Alcune tematiche sono state comuni, altre specifiche a seconda del ruolo dei partecipanti.
- *Testimonianza e/o visita sul campo* per far vivere ai partecipanti un'esperienza pratica a supporto del lavoro effettuato in aula.
- *Modulo istituzionale*: si è inteso inserire un modulo diretto ai responsabili e direttori delle strutture ed organizzazioni salesiane in cui gli educatori partecipanti alla formazione lavorano. La presenza ed il coinvolgimento diretto del piano istituzionale nella formazione è essenziale per potenziarne gli effetti e per la sua ricaduta nel reale contesto lavorativo. Le scelte organizzative ed istituzionali dei responsabili sono, infatti, fondamentali per l'applicazione pratica di quanto appreso dai singoli educatori (*Comunità educante* di Don Bosco, intesa come sistema in cui ogni parte è interdipendente dall'altra).

2) Valutazione

Si è voluta porre particolare attenzione alla valutazione del percorso formativo, in quanto questo appare un punto debole di molti progetti. Si sono predisposti, pertanto, i seguenti strumenti di verifica:

- questionari di monitoraggio per raccogliere il *feedback* alla fine di ogni sessione.
- questionari di monitoraggio, da compilare tra una sessione e l'altra, per valutare l'impatto lavorativo della formazione.
- visite ed osservazioni dirette, da parte di una delle esperte incaricate del progetto, presso le strutture e le organizzazioni dei partecipanti alla formazione.
- valutazione finale attraverso questionario e riflessioni tecniche da parte dei professionisti incaricati del progetto.

5.6. Contenuti

Le aree tematiche previste nei differenti moduli sono state:

- Il *sistema preventivo di Don Bosco*: elementi generali e senso della punizione nel metodo di Don Bosco e nelle teorie psico-pedagogiche.

- *Sviluppo dell'infanzia e dell'adolescenza*: teorie, fasi di sviluppo, fattori di rischio per lo sviluppo della personalità.
- *Cambiamenti in adolescenza*: fisici, psicologici, sociali e comportamentali. Comportamenti a rischio in adolescenza.
- *Lo sport*: valore preventivo e riabilitativo. Testimonianza e visita al progetto: "Sport the bridge".
- *Il progetto educativo* e riabilitativo con i ragazzi di strada ed a rischio: caratteristiche psicologiche e comportamentali, bisogni e risorse; ruolo dell'educatore; modelli di lavoro nella riabilitazione dei bambini di strada; metodi di intervento e gestione della relazione con i ragazzi di strada.
- *L'insegnante a contatto con i ragazzi "difficili"*: ruolo, abilità e strumenti di intervento. Facilitare la relazione e motivare il bambino, gestire i conflitti, evitare l'etichettamento; il nesso tra sviluppo cognitivo ed emotivo, metodologie di insegnamento/apprendimento partecipativo.
- *Promozione dei comportamenti salutari* e prevenzione dei comportamenti di rischio.
- *"Teatro dell'oppresso"*: metodologia educativa partecipativa per i ragazzi di strada (solo per gli educatori ed insegnanti che ne hanno fatto esplicita richiesta, in quanto il laboratorio richiedeva un coinvolgimento attivo ed un impegno intensivo).
- *Intervento sociale e legale per i bambini di strada ed a rischio*: approccio basato sui diritti vs. approccio basato sui bisogni. Visite sul campo, discussione e commenti (progetti: FSCE, Africa Child Policy Forum, Hanna Horfanage, Juvenil Delinquent Rehabilitation Centre).
- *Il lavoro con i bambini e le bambine abusati*: definire, riconoscere ed intervenire nell'abuso.

5.7. Metodologia

Il *training* si è rivolto a persone che già lavoravano o che avevano già completato un percorso di studi di primo livello in campo educativo, pertanto è apparso essenziale fornire strumenti pratici ed applicativi e valorizzare la loro esperienza. Sappiamo, infatti, dalle teorie dell'andragogia (Knowles, 2002), che la formazione per adulti viene potenziata se si costruisce a partire dalla ricchezza delle esperienze che i partecipanti hanno vissuto e possono mettere a disposizione. Questo limita i rischi di infantilizzazione, con conseguente caduta motivazionale e resistenza all'apprendimento. In coerenza con questa premessa, sono stati selezionati dei formatori locali con provata "esperienza di campo", ma anche competenti in "formazione per adulti", affinché potessero gestire un'aula numerosa. Si è insistito molto nel privilegiare metodi attivi e partecipativi quali *role play*, *case study*, esercitazioni, visite sul campo.

Lingua. Si è scelto di condurre il *training* in amarico. Le parti teoriche sono state presentate in inglese, ma la maggior parte della formazione, in

particolare le parti più interattive e di discussione, hanno previsto l'uso della lingua ufficiale etiope per favorire un'espressione più spontanea e fluida.

Per la conduzione del modulo sugli abusi è stata invitata una formatrice italiana, non in veste di esperto, ma proposta come occasione per uno scambio tra professionisti appartenenti a diverse culture, superando le rigidità e le separazioni. In questo caso è stato previsto un interprete. Il laboratorio sul "teatro dell'oppresso" è stato tenuto dall'esperto *junior* (di provenienza italiana, in lingua inglese).

Per ogni modulo è stata prevista una dispensa, a cura del formatore, da distribuire ad ogni partecipante. L'esperto *senior* (psicologa) è stata costantemente in aula (affiancata da un interprete/facilitatore) per un'analisi di processo, per garantirne la continuità e la coerenza e per apportare correttivi in corso d'opera. È stato previsto un *per diem* per facilitare la partecipazione degli educatori.

5.8. Valutazione finale e considerazioni per future piste di lavoro

Saranno presentati di seguito i risultati della valutazione, provenienti dai questionari di monitoraggio compilati dai partecipanti, dai *feedback* informali forniti dagli stessi, dalle osservazioni dirette delle due esperte. Infine saranno inserite alcune riflessioni per il futuro. Verranno citate in corsivo le frasi riportate nei questionari, i quali sono stati analizzati in modo qualitativo e non quantitativo.

Aspetti qualificanti del progetto risultano essere:

- 1) Il primo aspetto evidenziato è stato l'uso di una *metodologia attiva e partecipata* in aula e le *visite* alle diverse strutture ed organizzazioni, quali supporti per la conoscenza del fenomeno, ma anche per cominciare a costruire una rete di servizi/strutture, con cui entrare in relazione e collaborare. Anche le *tematiche* scelte sono state molto apprezzate poiché realmente aderenti ai bisogni dei partecipanti. Allo stesso modo è stato espresso gradimento per i formatori, professionalmente preparati e veri esperti sul campo, non inclini ad un approccio accademico o astratto.
- 2) Gli educatori identificano come aspetto fondamentale l'aver formato un *gruppo di persone provenienti da diverse ONG* e strutture. Per molti di loro era la prima volta che si trovavano a confrontarsi, su un piano professionale, con colleghi di altre formazioni ed esperienze. Da una verifica a medio termine emerge che, in seguito alla formazione, si è strutturato in maniera formalizzata, un tavolo di lavoro dei diversi attori che si occupano di ragazzi a rischio, per l'intervento congiunto e lo scambio di prassi operative, coordinato da una delle ONG partecipanti al percorso.
- 3) Alcuni educatori, soprattutto di provenienza Salesiana, identificano come aspetto peculiare della formazione la possibilità avuta di *riflettere su se stessi*. Alcuni di loro affermano che il *training* è stato loro utile proprio per "*conoscere meglio se stessi ed aiutare quindi le persone che hanno*

di fronte". Il materiale fornito è stato da alcuni rielaborato, mettendo l'accento sui propri punti deboli e di forza in qualità di educatore e insegnante. Inoltre, i partecipanti ritengono di aver trovato una forte *coerenza fra le teorie ed i modelli scientifici presentati ed il sistema preventivo di Don Bosco*. Un partecipante afferma: "Non ho trovato le tematiche in contrasto con il sistema preventivo, anzi, ho rintracciato una base scientifica ad alcuni aspetti che prima seguivo solo su base ideologica e questo mi è stato molto utile per comprendere ed agire". Questa constatazione ci debba incoraggiare nella riflessione congiunta tra professionisti laici e Salesiani nell'attualizzazione del Sistema preventivo di Don Bosco, affinché i suoi fondamenti e principi ispiratori risultino coerenti, efficaci e declinati nella realtà storica odierna e nelle differenti aree geografiche e culturali.

- 4) *L'osservazione diretta on the job* - ispirata al modello proposto da Brutti e Scotti (Scotti, 2002) presso le strutture di provenienza dei partecipanti al *training*, come metodologia per il monitoraggio, è stata particolarmente apprezzata, da alcuni partecipanti ed organizzazioni. La presenza dell'esperto *junior*, costantemente *in loco*, e le sue visite presso le strutture è stata utile per valorizzare il lavoro degli educatori, per comprendere la ricaduta della formazione nel loro contesto ed apportare modifiche al processo formativo. Solo alcuni partecipanti non si sono mostrati aperti a tale presenza, percependola più come controllo ed ingerenza, che come risorsa. Questo fenomeno si è verificato anche nelle strutture appartenenti al mondo Salesiano. Le ipotesi che possono essere fatte per spiegare questa condizione si riferiscono ad una certa disabitudine alla verifica della propria azione e ad una collaborazione su un piano di dialogo paritario e di corresponsabilità con i professionisti laici. Questo aspetto è stato approfondito e discusso a livello ispettoriale ed ha dato vita ad un' interessante riflessione che stiamo continuando ad approfondire.
- 5) Particolarmente gradito dai partecipanti è stato il *laboratorio sul "teatro dell'oppresso"*, quale metodologia pratica da applicare nel proprio lavoro. È stata apprezzata la figura della conduttrice, capace di mettere a disposizione la propria conoscenza nel rispetto della cultura locale. Questa esperienza ha contribuito a superare la contrapposizione bianco-nero ed il timore che l'apporto di una persona proveniente da un'altra cultura (in particolare bianca) possa essere rifiutato o risultare inefficace. I partecipanti, durante i *feedback*, affermano di "non avere nessuna preclusione di fronte ad un formatore bianco. Non importa il colore se ha qualcosa di interessante da dire". Quindi è stata molto apprezzata la decisione di invitare un'esperta italiana per condurre il modulo sugli abusi sessuali. Molti dei partecipanti affermano di aver avuto sia l'occasione di "conoscere la realtà e le metodologie che vengono adottate in Italia, sia di aprire gli occhi sul proprio Paese. Non immaginavano l'esistenza di tale realtà, che hanno invece scoperto attraverso la discussione che la formatrice ha

attivato, sapendo sfruttare le potenzialità dell'aula e testimoniando un autentico ascolto. La sua presenza è stata percepita come un regalo e ne sono molto grati".

- 6) Di grande spessore si è rivelato il lavoro su "l'intervento sociale e legale per i bambini di strada ed a rischio". La conduttrice ha guidato i partecipanti a riflettere sul modello adottato dalle proprie strutture di appartenenza, definendo se queste ultime utilizzassero un *approccio basato sui bisogni* o un *approccio basato sui diritti*. Ci si è chiesti: l'organizzazione e la pratica Salesiane sono orientate al ragazzo solo come portatore di bisogni, o soprattutto come soggetto di diritti? Lavorano in una prospettiva temporale a breve o a lungo termine? Forniscono un servizio specifico o contribuiscono ed incidono sulla consapevolezza e lo sviluppo di più attori sociali (ragazzi, famiglie, responsabili delle decisioni sociali e politiche...)? Questo livello di riflessione è molto importante al momento attuale, in cui il mondo Salesiano sta rileggendo il Sistema preventivo alla luce dei Diritti Umani.
- 7) Alcuni giovani partecipanti inseriti nella formazione hanno trovato uno sbocco lavorativo o un lavoro più qualificato presso ONG del settore.
- 8) I partecipanti hanno avvertito il lavoro dello *staff* del VIS come qualificato ed attento, capace di una presa in carico reale, di *"condurre il progetto con grande senso di responsabilità"*.

5.9. Punti di debolezza, occasioni mancate e proposte per il futuro

- 1) Il principale punto di debolezza rilevato, sia dalle esperte che dai partecipanti, è consistito nella *manca di una partecipazione attiva e fattiva da parte del piano istituzionale (responsabili e coordinatori delle strutture, dei Centri e delle Case Salesiane)*, sia in aula che nei moduli istituzionali appositamente pensati. Questa mancanza impedisce una reale condivisione e traduzione nella pratica lavorativa comune, di quanto vissuto ed appreso dai singoli educatori. Il "modulo istituzionale" (pensato durante ogni sessione di *training*) è stato organizzato e condotto, con molta fatica, solamente durante la prima sessione. Si è deciso di non riproporlo nelle due successive sessioni, poiché è risultata evidente la mancanza di premesse per continuare in tal senso. La presenza in aula, invece, del direttore della scuola di Mekanissa nell'ultima sessione del *training* è stata una significativa e positiva testimonianza.

Proposta: Nelle successive esperienze di formazione, è prioritario lavorare affinché anche i coordinatori, responsabili, direttori delle strutture si sentano coinvolti come parte integrante di un percorso formativo, di cui non siano solo i committenti, ma anche i destinatari. Senza il coinvolgimento di tutti i professionisti che rivestono i diversi ruoli all'interno di una struttura, si potranno sicuramente incrementare le conoscenze e le abilità individuali del singolo educatore, ma non incidere nella complessiva pratica lavorativa e sul progetto educativo globale della struttura. Questo è tanto

più vero nel contesto dei Paesi in via di sviluppo, dove gli educatori ed il personale “di campo” hanno spesso ruoli meramente esecutivi, poco margine di autonomia e decisione e poca capacità/possibilità di incidere. Lo stesso Don Bosco parla di comunità come “sistema educante”. È necessario quindi il coinvolgimento ed il contributo delle persone che rivestono tutti i ruoli. I partecipanti stessi auspicano “una prosecuzione del progetto, coinvolgendo il management, sui temi del conflitto e della leadership”. Questo stato di cose ha fatto sì che si perdesse anche l’opportunità di usare la formazione come luogo per preparare ed individuare eventuali nuove risorse da inserire in nuovi Centri Salesiani. La notizia confortante che mi giunge, al momento della stesura del presente contributo è la richiesta da parte dei Direttori di alcune Case Salesiane di una formazione sugli aspetti organizzativi e del coordinamento.

- 2) La presenza di un *esperto junior, costantemente presente ad Addis* ed impegnato nel monitoraggio e nella cura organizzativa, è stato un elemento fondamentale per la riuscita e lo spessore qualitativo della formazione.

Proposta: È di fondamentale importanza la *presenza costante* di una figura *in loco* che possa curare e monitorare la formazione e che lavori in *stretto coordinamento* con un *esperto senior* in sede (o impegnato in missioni brevi).

- 3) Alcuni insegnanti ed educatori provenienti da realtà salesiane di altre zone dell’Etiopia, dichiarano di essersi avvalsi della ricchezza di tale formazione, ma di sentirsi incapaci ed in difficoltà nel riferirla o trasferirla all’interno delle loro strutture di provenienza. Questo genera enorme frustrazione.

Proposta: Potrebbe essere molto utile organizzare una *formazione di secondo livello, specifica per le diverse realtà salesiane in Etiopia*, che segua le seguenti fasi: a) analisi specifica del contesto delle diverse realtà salesiane; b) proposta di una formazione *ad hoc, in loco*, che coinvolga tutte le figure presenti nella comunità (comunità come sistema educante); c) attribuire alle persone che hanno partecipato alla prima parte della formazione il ruolo di “tutor”, essendo già stati sensibilizzati e preparati a certe tematiche. Un intervento di secondo livello potrebbe anche essere costituito da una serie di incontri di formazione/consulenza, in cui affrontare le problematiche interne o di dialogo e collaborazione tra Centri e Strutture Salesiane emerse durante il *training*. La possibilità di esplicitare e portare a galla alcune difficoltà è certamente un segnale positivo a cui la formazione ha condotto, ma i tempi non si sono rivelati, finora, maturi per affrontare apertamente tali problematiche. Anche per questo motivo, ci è apparso abbastanza inutile trattare la tematica della “gestione del conflitto e condivisione dei casi” in maniera teorica nel corso della formazione, laddove non si è riusciti a dare luogo ad un’esperienza pratica in tal senso. L’aspetto della *coerenza* è stato particolarmente curato nel nostro percorso, nella convin-

zione che la formazione passa, anche e soprattutto, attraverso la testimonianza e i segnali impliciti che si mandano attraverso le scelte organizzative ed i comportamenti.

- 4) Un aspetto di riflessione molto importante è quello della *motivazione*. È emersa una partecipazione più costante ed un maggiore impatto della formazione sulle persone maggiormente motivate.

Proposta: si esorta ad utilizzare il *criterio della "motivazione"* quale indicatore principale nella scelta delle persone e delle organizzazioni da includere, come beneficiari, di future formazioni, dando priorità alle persone e alle organizzazioni che esprimono una domanda formativa reale. Sempre per incentivare un'autentica motivazione, alla luce dell'esperienza attuale, si suggeriscono incentivi economici non troppo elevati, per incoraggiare la motivazione interna e non legarla al desiderio di un guadagno economico. Questo aspetto è molto importante quando ci riferiamo ai Paesi in via di sviluppo, in cui la povertà ha una grande rilevanza sociale e personale.

- 5) Osservare le diverse strutture di accoglienza (in prevalenza salesiane, ma non solo), ad Addis Abeba ed in altri luoghi, è stato prezioso per confermare l'idea che la struttura stessa costruisce un'impronta molto forte, rivela un'intenzione educativa e costituisce, essa stessa, un atto educativo implicito. Le forme architettoniche e l'uso dei materiali e dello spazio, mandano messaggi inequivocabili e forti in termini educativi.

Proposta: sarebbe molto interessante, nonché molto utile, interrogarsi sulla tematica: "*spazio/architettura e progetto educativo secondo il sistema di Don Bosco ai giorni nostri*". Ad esempio, ci si potrebbe chiedere: come si traduce in pratica ai nostri giorni, nella cultura africana, il principio dell'"educatore sempre presente a fianco del ragazzo"? È più funzionale ricreare dormitori con la presenza interna costante e vigile dell'educatore, o costruire delle piccole casette guidate da un educatore per favorire la relazione e l'autonomia? Oppure: ha senso riproporre lo spazio comune di aggregazione (centrale nell'educazione secondo il modello salesiano) nella forma dell'atrio/piazza europei, o sarebbe preferibile un'altra forma architettonica, più adatta al contesto geografico e culturale locale? Esistono, inoltre, alcuni *vincoli strutturali* che favoriscono o meno le scelte educative. Un vincolo strutturale è quello della *numerosità delle classi*. Bisogna fare attenzione a proporre un modulo sui "metodi di insegnamento/apprendimento partecipativi", quando l'insegnante si trova a gestire un'aula di 50/60 alunni. Il massimo che si può fare in questo caso è una dignitosa lezione frontale. Pertanto è consigliabile, nel definire i contenuti ed i metodi della formazione, fare attenzione a non dare illusioni agli insegnanti, che vivranno poi un senso di frustrazione, inadeguatezza, demotivazione, quando si renderanno conto di non poter tradurre in pratica quanto sperimentato nel *training*.

- 6) Dall'esperienza formativa emergono alcuni *spunti di ricerca* da sviluppare eventualmente in futuro. Il fenomeno dei ragazzi di strada di Addis

Abeba sta modificandosi. I ragazzi, sempre più spesso, si riuniscono in bande ed esprimono non solo disagi sociali, ma anche psichiatrici e comportamentali legati all'esponenziale uso di droghe ed all'allungarsi della permanenza in strada (dati UNICEF aggiornati al febbraio 2008). Questa condizione ci è stata confermata anche dai partecipanti alla formazione, che lavorano sul campo. Si ravvisa, quindi, la difficoltà, da parte di progetti educativi sinora validi, di rispondere ad una fascia di ragazzi di strada con le caratteristiche suddette. Si suggerisce, quindi, una ricerca che metta a confronto i diversi modelli educativi per analizzarne gli aspetti di efficacia in riferimento ai *target* da raggiungere.

6. Conclusioni

Dall'esperienza maturata nel campo, emerge la necessità di un'accurata progettazione e programmazione degli interventi formativi, che siano adeguati al contesto, dotati di coerenza interna ed in linea con lo stile dell'organismo. Il "Sistema preventivo" di Don Bosco si rivela attuale e valido nelle situazioni esaminate, ma va comunque declinato ed, oseremmo dire, incarnato nelle specifiche realtà geografiche, storiche e politiche. È auspicabile un lavoro di approfondimento per tradurre il "Sistema preventivo" nel linguaggio attuale dei Diritti Umani e delle moderne teorie scientifiche in ambito psicopedagogico. Infine, da tutte le esperienze effettuate, risulta prioritario costruire ogni intervento formativo non secondo un modello riempitivo di mancanze di conoscenze e competenze nei cosiddetti beneficiari, ma come un intervento complesso che coinvolga tutti gli attori della Comunità (compresi i livelli istituzionali) come sistema educante, in un'ottica di sviluppo ed attivazione delle risorse.

Bibliografia essenziale

- AVALLONE F., PAPLOMATAS A., MARCHETTI S., *La salute organizzativa*, in "La convivenza nelle organizzazioni, Quaderni di psicologia del lavoro", volume 10, Angelo Guerini e Associati, Milano, 2003.
- BARBERA G., *Pedagogia interculturale e solidarietà globale*, EMI, Bologna, 2007.
- BERTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M.P., *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello "Skills for life" 11-14 anni*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- CARAZZONE C., LANGE F., *Fondamentali, universali, inviolabili, indivisibili, strumenti per un'educazione partecipata ai e per i diritti umani*, LAS, Roma, 2009.
- CASATAGNA M., *La lezione nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2003, 5ª edizione.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara, pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 2002, 8ª edizione.
- NUNZIATE CESARO A., a cura di, *L'apprendista osservatore*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- SCHEIN E.H., *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.
- SCHEIN E.H., *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini e Associati, Milano, 1990.
- SCHEIN E.H., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- SCOTTI F., *Osservare e comprendere*, "Quaderni di psicoterapia infantile", 46, Borla, Perugia, 2002.

L'anno europeo dell'interculturalità 2008: un bilancio

GIOVANNA SPAGNUOLO¹

L'8 Gennaio 2008 a Lubinia si apre ufficialmente l'Anno Europeo del dialogo interculturale. Occasione per dare risalto e fare il punto della situazione sugli sforzi che ogni stato membro ha sostenuto nella realizzazione di eventi, progetti e attività mirate alla costruzione di un contesto europeo interculturale.

A livello istituzionale si sono riaffermati i principi dell'inclusione e della tolleranza, ma è stata soprattutto la partecipazione della società civile a risultare essenziale per il successo delle iniziative programmate: mille organizzazioni annoverate come partner dell'anno, centinaia di organizzazioni hanno richiesto l'uso del logo Europeo per proporre attività interculturali, manifestazioni culturali e festival hanno promosso i temi e i messaggi dell'Anno, ciascuno tramite i propri eventi. Un panorama ricco e diversificato ma soprattutto cosciente delle tematiche interculturali che la comunità europea ormai da anni indica come prioritarie.

1. Together in diversity

Attingendo al portale dell'UE dedicato al "2008 Anno europeo del dialogo interculturale"² si può constatare come le iniziative programmate abbiano spaziato dagli eventi culturali alle attività formative mirate, e abbiano compreso importanti partecipazioni dirette da parte delle maggiori Istituzioni di ogni Paese.

L'Anno ha altresì determinato una riflessione politica: occasione per disvelare tutte le forme attraverso le quali ogni Stato Membro ha promosso il dialogo interculturale. Nel semestre di turno a Presidenza francese, durante

¹ Ricercatrice ISFOL Area Politiche e Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente, nominata Esperta indipendente Commissione Europea DG Istruzione e Cultura *Programma Lifelong Learning 2007-2013*.

² www.dialogue2008.eu

la Conferenza del novembre 2008 “Nuove prospettive per il dialogo interculturale in Europa”, oltre seicento partecipanti di 27 Paesi hanno analizzato tali forme e approfondito tematiche trasversali all’educazione interculturale: il ruolo dell’UE, l’integrazione e la coesione sociale, il ruolo dei media e delle arti.

Il dialogo interculturale è stato inserito in priorità in molti programmi europei inerenti – oltre l’ambito culturale in senso stretto – il *lifelong learning*, la gioventù, la cittadinanza, l’occupazione e gli affari sociali, l’integrazione degli immigrati, lo sviluppo delle relazioni esterne.

Più di un centinaio i progetti di cooperazione e di reti in Europa sostenuti nel 2008 dal Programma Cultura specificatamente indirizzati al dialogo interculturale, un *budget* di oltre 33 milioni di Euro, al quale si sommano gli 11 milioni di Euro nell’ambito del *Programma Lifelong Learning*. Centinaia di azioni di mobilità su scala più ridotta hanno visto realizzarsi: *partnership* tra scuole in Comenius, mobilità di studenti in Erasmus, corsi di formazione per adulti in Grundtvig e in Leonardo da Vinci anche per la mobilità dei docenti. Tutto ciò ha contribuito e contribuirà a rafforzare il dialogo interculturale anche oltre l’orizzonte 2008.

È stata soprattutto la partecipazione della società civile a risultare essenziale per il successo delle iniziative programmate: mille organizzazioni annoverate come “Partner dell’Anno”, centinaia di organizzazioni che hanno richiesto l’uso del logo della Commissione Europea e una pluralità di reti culturali che si sono rese motori di ulteriori iniziative sia in ambito locale che europeo. Significativa a tal riguardo la Dichiarazione del festival europeo delle Arti che ha sostenuto il dialogo interculturale come principio ispiratore. Manifestazioni culturali e festival hanno promosso i temi e i messaggi dell’Anno, ciascuno tramite i propri eventi.

A livello istituzionale e della società civile, si sono riaffermati i principi dell’inclusione e della tolleranza: promosse varie manifestazioni con l’ausilio di video e di fotografie sul tema oltre a incontri e dibattiti sull’integrazione e sulla migrazione, sul ruolo degli artisti nel dialogo interculturale, sul dialogo interreligioso e della cittadinanza attiva e il reale significato del dialogo interculturale sul posto di lavoro.

L’UE ha annoverato tra le innumerevoli iniziative alcuni progetti pan-europei considerati di rilievo per lo sforzo di aggregazione e di confronto sui temi della coesione e della tolleranza sociali realizzato:

- lo *StrangerFestival* coordinato dalla Fondazione Culturale Europea il più grande evento di produzione di video giovanile in Europa. Oltre a dibattiti e a vari *workshop* i video realizzati dai giovani hanno riguardato tematiche come la religione, la discriminazione, le identità; a valle dell’evento alcuni video selezionati e altri strumenti pedagogici saranno distribuiti in circa ventimila scuole europee;
- il progetto *Alterego* coordinato dagli Istituti Nazionali di cultura dell’Unione Europea (EUNIC) che ha riunito 22 Paesi europei attraverso un’intensa rete di *partnership* nazionali. La piattaforma internet dedicata

- ha offerto ai giovani l'opportunità di ricercare il proprio "doppio" o *Alterego* attraverso un progetto d'arte collaborativo;
- il progetto *Cultures from around the block* coordinato dal Centro multiculturale di Praga: sostenuto da artisti e produttori di media ha permesso che bambini di diversa provenienza sociale realizzassero fotografie, film e registrazioni audio. Il sito web del progetto è diventato una fonte *on line* di articoli, studi, *reportage* e il film documentario "*Your street-My street*" sarà presentato anche al Festival del cinema mediterraneo a Bruxelles;
 - il progetto "*Youwe Share the world*" coordinato dalla Fondazione Internazionale Yehudi Menuhin, nata nel 1991 dal sogno del violinista Yehudi Menuhin per la promozione nelle scuole europee dell'integrazione sociale e culturale fra i bambini attraverso la pratica artistica. L'iniziativa si è rivolta ai bambini della scuola primaria provenienti da sette Paesi europei, guidati da cantastorie, artisti visuali, ballerini e musicisti ed è culminata a dicembre in uno spettacolo al Cirque Royal di Bruxelles;
 - il progetto *Tatapume* prende le mosse dalla realizzazione di una campagna radio per il dialogo interculturale contro gli stereotipi. In contemporanea in settanta radio si è diffusa la storia migratoria dell'Europa attraverso l'approccio linguistico e filologico. Durante le trasmissioni si sono affrontati i temi dell'identità, della cultura, del dialogo;
 - il progetto "*Meeting the Other, Borders, Identità and cultures*" a cura dell'Associazione Babelmed che ha realizzato un prodotto editoriale europeo per dare enfasi alle espressioni culturali contemporanee derivanti dalle migrazioni e ad una ricerca collettiva sul dialogo interculturale pubblicata dall'Istituto per la Ricerca, la Formazione e l'Azione sulla Migrazione (IRFAM).

Anche nel campo dello sport la Commissione Europa, la UEFA, la FARE (*Football against Racism in Europe*) hanno lanciato la stagione di calcio oltre che con lo spot televisivo "*Together in diversity*" promuovendo l'iniziativa "*Football in the park*" - *Football for diversity*" sostenuta da atleti olimpionici e giovani talenti dello sport.

Come si vede, i progetti europei più significativi si sono rivolti ed hanno coinvolto soprattutto giovani e bambini e hanno riguardato i linguaggi universali della musica, dell'arte, dello sport e i linguaggi più moderni come quelli dei *media* e di *internet*.

Uno dei risultati più importanti scaturite dalla promozione di tali iniziative e soprattutto attraverso il coinvolgimento della società civile è stata la creazione della *Piattaforma dell'Europa Interculturale* che ha raccolto tutte le associazioni che hanno realizzato esperienze di dialogo interculturale in ambiti così diversi come le arti e la cultura, l'istruzione e la formazione, la lotta contro il razzismo, i giovani e il lavoro sociale. La piattaforma creata tra gli altri dalla Fondazione Culturale Europea conta più di duecento partecipanti ed è diventato un canale strutturato per il dialogo tra la Commissione, il settore culturale e la società.

Attraverso la consultazione aperta e la discussione resa possibile dalla piattaforma si è giunti a sviluppare un documento (*Rainbow Paper*) di raccomandazioni rivolte ai decisori politici sulla scorta delle esperienze significative provenienti da tutti i Paesi Membri.

Il documento propone una serie di raccomandazioni per realizzare il dialogo interculturale europeo: tra queste assumono un importante rilievo l'istruzione e la formazione, il sostegno e il monitoraggio delle politiche, il ruolo delle organizzazioni profit e no profit.

2. La via europea all'intercultura

La politica europea per il dialogo interculturale persegue alcune priorità strategiche: 1) rispettare e promuovere la diversità culturale in Europa e promuovere la cittadinanza attiva europea aperta al mondo e basata su valori comuni nell'Unione come il rispetto per la dignità umana, la libertà, l'equità, la non discriminazione, la solidarietà, i principi democratici e il ruolo della legge (UE, COM 2005, 467 del 05.10.2005, p. 11); 2) includere la rinnovata strategia di Lisbona per la quale l'economia basata sulla conoscenza richiede persone capaci di adattarsi ai cambiamenti e di beneficiare delle possibili fonti di innovazione per sviluppare prosperità e benessere sociale.

Per sottolineare la ricchezza delle diversità culturali degli Stati membri, l'UE ha sviluppato da tempo varie iniziative comunitarie: progetti culturali, conferenze, interventi educativi rivolti ai lavoratori migranti, specifici programmi rivolti ai giovani e agli adulti, presenti nella precedente pianificazione 2000-2006 e riproposti nell'attuale pianificazione 2007-2013 all'interno del *Programma per l'apprendimento permanente* come *Erasmus*, *Comenius*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, *Jean Monnet*.

L'Anno europeo del dialogo interculturale ha dato l'opportunità di portare a sistema gli sforzi, gli eventi, i progetti e le attività realizzati per la costruzione di un contesto europeo interculturale.

L'Anno europeo, aperto ufficialmente l'8 gennaio 2008 a Lubiana, città ospite nel semestre sloveno di presidenza dell'UE, ha visto il lancio in Italia il 12 febbraio 2008 con il convegno a Roma per la presentazione del progetto nazionale "*Mosaico: insieme per i colori d'Europa*" e a seguire l'*Agenda degli eventi interculturali* programmati nelle città italiane durante tutto il 2008 sotto l'egida della Commissione Europea - Ministero per i Beni e le Attività culturali.

In un percorso concreto di costruzione di un contesto interculturale, occorre riferirsi al *corpus* di diritti umani universali come tracciati nelle principali Carte Internazionali – dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 alla *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* del dicembre 2000, alla *Dichiarazione Universale sulla Diversità culturale dell'Unesco* del novembre 2001 –: il diritto alla vita, la dignità umana, la libertà, l'uguaglianza, l'ambiente, la questione femminile, la giustizia, la pace. Un

corpus di diritti e di valori-guida affermati a livello internazionale che favoriscono il riconoscersi in una *mappa valoriale* di una cultura della mondialità a cui poter ispirare i comportamenti civici individuali e collettivi, le azioni decisionali e politiche in chiave interculturale e solidale.

Le differenze culturali afferiscono ai vari aspetti delle identità culturali degli individui: la lingua, il *background* educativo e sociale, l'orientamento religioso e filosofico, l'origine geografica, l'etnia. Instaurare il dialogo vuol dire adoperarsi affinché chiunque viva nell'Unione si senta partecipe alla costruzione di una società interculturale. L'istruzione e la formazione divengono elementi cardine per promuovere e praticare il dialogo interculturale ad iniziare dalla più giovane età fino all'età adulta nel contesto lavorativo e nella vita sociale.

La formazione interculturale concorre a realizzare la strategia di costruzione della cittadinanza europea che per realizzarsi deve necessariamente effettuare il *passaggio obbligato: dalla multiculturalità intesa come dialogo tra culture per il rispetto reciproco alla intercultura come contaminazione di valori, idee, prospettive per attuare un progetto comune di convivenza civile e sociale* (Spagnuolo, 2007).

Rilevante a tal fine è il ruolo dei docenti ai quali si chiede di mantenere viva l'attenzione sulle nuove sfide e di arricchire le proprie competenze acquisendo specifiche *skill* di gestione dell'interculturalità nei gruppi di apprendimento di giovani e adulti.

Tale consapevolezza inviterebbe a superare una nozione di diversità generalmente applicata alla categoria sociale degli immigrati o alle culture etniche, per ampliarla a ogni cultura *altra*; cultura considerata come relazione e costruzione sociale (Kilani, 1997) come ricerca del benessere individuale e collettivo.

Riferimenti bibliografici

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE - Direzione Generale Istruzione e Cultura (ECDG), *Together in diversity 2008 European Year of Intercultural Dialogue*, in "The Magazine" ECDG, n. 31, 2009, 49-53.
- DECISIONE DEL PARLAMENTO E DEL CONSIGLIO EUROPEO concernente l'Anno Europeo del Dialogo Interculturale, Bruxelles, 5/10/2005, COM (2005) 467 final Eurydice, *L'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles, giugno 2004.
- KILANI M., *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Edizioni Dedalo, Bari, 1997.
- SPAGNUOLO G. (a cura di), *Il magico mosaico dell'intercultura. Teorie, mondi, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- UNESCO, *Dichiarazione universale UNESCO sulla diversità culturale*, Parigi, 2 novembre 2001.

Apprendimento in rete nelle organizzazioni e tra le organizzazioni

PAOLO BOTTA¹

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione verso gli aspetti sociali dell'apprendimento, soprattutto in relazione alla dimensione informale che si realizza all'interno delle diverse organizzazioni (imprese, scuole, associazioni culturali e del tempo libero, aziende, società, luoghi di lavoro). Le reti elettroniche – "internet" – hanno permesso il superamento delle consuete relazioni face to face vincolate dai limiti di tempo e di spazio aprendo nuovi scenari all'apprendimento reciproco tra attori appartenenti a contesti differenti. Lo spazio socio-elettronico diviene l'ambito privilegiato per la diffusione e la crescita della conoscenza e per lo sviluppo delle forme di apprendimento in rete tanto nella vita formativa che in quella lavorativa.

Oggetto del presente articolo sono le forme di apprendimento che si verificano all'interno delle diverse organizzazioni, come ad esempio imprese, aziende, società di servizi, associazioni culturali o collegate alla gestione del tempo libero, ecc., ed all'interno dei meccanismi di interazione riscontrabili nei rapporti tra questi organismi quando collaborano costruendo opportuni *network*. Oltre che richiamare le problematiche di carattere generale, con riferimento particolare alle tendenze più significative ed alle diverse modalità di apprendimento elettronico, prenderemo in esame le opportunità che l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e delle telecomunicazioni (ICT) può fornire non solo nella costruzione di comunità di pratiche² all'interno dei diversi sistemi sociali, ma anche di reti finalizzate all'apprendimento reciproco tra attori appartenenti a contesti differenti.

¹ ISFOL, Area sperimentazione formativa.

² Su questo tema cfr. BROWN J.S., *Le comunità di pratica*, in "Sviluppo & Organizzazione", marzo/aprile 2002.

1. Life long learning e spazio socio-elettronico

Negli ultimi anni si è posta particolare attenzione agli aspetti sociali dell'apprendimento, soprattutto in relazione alla sua dimensione informale, che è quella che si verifica in ogni gruppo umano e che sta diventando oggetto di attenzione anche da parte del mondo della formazione.

Sullo sfondo di uno sviluppo dell'economia e della società della conoscenza, in tempi recenti, è stato dato un grande rilievo al *life long learning* ed alla formazione permanente nel quadro di un'attenzione alle problematiche oggi sul tappeto, tra cui: sviluppo delle competenze trasversali, delle tecnologie basate sulle ICT e dell'*e-learning*, necessità di creare centri polifunzionali per l'acquisizione delle conoscenze, generalizzando metodi efficaci di apprendimento lungo l'intero arco della vita, sia in relazione a quello formale, che avviene in istituzioni formative che rilasciano attestati, sia a quello non formale, che riguarda luoghi di lavoro o associazioni culturali, sindacali o politiche senza il rilascio di attestati, sia informale, che si verifica in tutte le situazioni della vita, in cui non esiste una intenzionalità formativa dichiarata, come ad esempio nelle comunità di pratiche che caratterizzano il mondo del lavoro.

Il *life long learning* si sta trasformando in *lifewide learning*, ossia istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita attraverso un processo caratterizzato da una complementarità tra apprendimento formale, non formale e informale. L'apprendimento permanente nell'arco della vita ha tra i suoi obiettivi lo sviluppo di nuove competenze di base per tutti, tra cui quelle relative alle tecnologie dell'informazione, alla cultura tecnologica, alla conoscenza di lingue straniere, allo spirito di impresa. Esso appare fondamentale per la costruzione delle competenze sociali, come la fiducia in sé stessi, l'autodeterminazione, la capacità di assumere rischi, l'autonomia, e di quelle trasversali, come: imparare ad apprendere, sapersi adattare al cambiamento, gestire i grandi flussi di informazione. Il *life long learning* appare, inoltre, decisivo per realizzare l'obiettivo di accrescere gli investimenti in risorse umane, dando maggiore attenzione ai lavoratori adulti ed un ruolo strategico a quelli anziani. Per fare ciò sarà opportuno rendere l'apprendimento più attraente, superando le tradizionali barriere tra aspetti formali e non formali e attraverso una generalizzazione dell'accesso alle ICT, dotando tutte le organizzazioni (imprese, scuole, centri di apprendimento, associazioni culturali e del tempo libero, ecc.) degli strumenti necessari, e coinvolgendo operatori, insegnanti e formatori nella costruzione di *network* funzionali.

È impossibile pensare alla gestione delle reti senza prendere in considerazione la dimensione elettronica che ne amplifica le possibilità. Ma non si tratta soltanto di un arricchimento quantitativo, bensì soprattutto di una trasformazione qualitativa. La possibilità di relazionarsi tramite il web si concretizza in una diversa strutturazione delle relazioni sociali, che vanno al di là del tradizionale *face to face* vincolato dai limiti di tempo e di spazio.

Certo la comunicazione tramite internet presenta dei problemi in quanto è priva dei vantaggi della comunicazione gestuale e verbale (peraltro in parte recuperati tramite l'uso della *webcam*), ma anche aspetti positivi soprattutto a livello di estensione delle capacità relazionali sia per il maggior numero di persone raggiungibili anche in luoghi lontani o scomodi, sia per la possibilità di relazionarsi nelle situazioni più disparate: a casa, e lavoro, nel tempo libero, in vacanza, in viaggio, nel *week-end*; e tutto ciò nella dimensione sincrona (tipica delle interazioni amicali), ma anche in quella asincrona (tipica della tradizionale comunicazione a distanza, che utilizza i momenti più disparati: dal giorno alla notte), con uno scarto minimo tra il momento di invio del messaggio e quello della sua ricezione, al contrario di quanto avviene con la posta cartacea tradizionale, che ha il limite dei tempi prolungati e spesso incontrollabili.

Se le reti elettroniche sono un importante strumento per la diffusione e la crescita della conoscenza, sono anche essenziali per l'apprendimento e possono rappresentare una modalità efficace per processi formativi inseriti organicamente nella vita formativa e lavorativa, a patto che si abbia accesso alle ICT e che si abbiano il tempo e le competenze per poterne fare un uso appropriato. Va, infatti, rilevato che tutte le forme di apprendimento in rete presuppongono che gli attori abbiano la possibilità di accedere alle ICT, trovandosi a poter disporre di risorse tecnologiche e di tempo da dedicare ai nuovi *media*. A tale proposito sembra opportuno richiamare un concetto formulato in altra sede, quello di *spazio socio-elettronico*³, che è il tempo legittimamente concesso ai diversi soggetti dalle organizzazioni di appartenenza o che ci si concede per pura scelta individuale (nel tempo libero o anche nel corso degli studi o durante il lavoro), per porre in essere relazioni sociali e per le attività di studio da svolgere al computer durante le connessioni elettroniche. La possibilità di avere a disposizione lo spazio socio-elettronico non è dovuta solo al possesso della strumentazione necessaria, innanzi tutto un computer e un collegamento a internet (possibilmente a banda larga), ma anche e forse soprattutto alla disponibilità di tempo e di competenze per poter usufruire utilmente della rete, superando in questo modo il divario digitale⁴ che è fonte esso stesso di nuove disuguaglianze sociali che si aggiungono a quelle che ne sono alla base (differenze di status, di reddito, ma soprattutto di istruzione e culturali). Lo spazio socio-elettronico è il luogo virtuale in cui avvengono relazioni umane di tipo nuovo fondate su una interconnessione che supera i vecchi limiti dello spazio e del tempo, perché in ogni realtà fisica (casa, ufficio, vagone di un treno, albergo, ecc.) e in ogni tempo (di mattina, di sera, di notte,

³ Ho già illustrato il concetto di spazio socio-elettronico in BOTTA P., *Capitale umano on line: riflessioni conclusive*, in BOTTA P. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2003.

⁴ Sul divario digitale la letteratura è ormai vasta; mi limito qui a ricordare: NORRIS P., *Digital Divide: Civic engagement, Information Poverty and the Internet in Democratic Societies*, Cambridge University Press, New York 2001; SARTORI L., *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*, Il Mulino, Bologna 2006.

ecc.) è possibile comunicare utilizzando non solo il linguaggio verbale (tipico del telefono), ma anche quello multimediale, l'ipertesto, le immagini, ecc. Esiste uno spazio socio-elettronico se gli attori hanno la possibilità e la motivazione a dedicare del tempo alla rete, se cioè sono *legittimati* dalle organizzazioni di appartenenza (scuole, università, aziende, associazioni culturali, ecc.) a farlo, oppure se hanno voglia di farlo, ritenendolo importante (nel caso della loro vita privata).

2. Le diverse forme di apprendimento elettronico

L'esistenza di uno spazio socio-elettronico è il presupposto perché possa esistere una comunicazione sociale che utilizzi la rete, ma anche per lo sviluppo dell'*e-learning* nelle sue diverse forme, ognuna delle quali presenta caratteri peculiari e uno specifico rapporto con la società. La rete elettronica può essere utilizzata sia per l'apprendimento che ciascun individuo realizza utilizzando la rete elettronica in forma autonoma o parzialmente assistita da qualche struttura formativa, sia per la formazione in senso stretto. In relazione a processi formativi strutturati ed intenzionali, l'*e-learning* può accompagnare la classica formazione in aula, nella versione definita *blended learning*; oppure può esplicarsi in modalità esclusivamente a distanza, senza la commistione con esperienze in presenza. In ogni caso occorre fare una netta distinzione a seconda della platea di *user* di riferimento e del contesto sociale cui sono diretti gli interventi. Partiremo da una distinzione tra due approcci diversi all'*e-learning*. Se questo punta soprattutto sulla numerosità dei discenti raggiungibili con i costi ridotti dall'uso del mezzo elettronico, siamo certo in grado di fare formazione per una grande quantità di utenti, ma non siamo in grado di porre in essere esperienze di apprendimento collaborativo⁵ e interattivo, che è maggiormente realizzabile con piccoli gruppi di discenti. Nel primo caso, con grandi quantità di utenti raggiungibili attraverso il mezzo elettronico in esperienze formative strutturate, ci troviamo di fronte ad una formazione che potremmo definire "non collaborativa"⁶ perchè non fondata principalmente sulla dimensione sociale dell'apprendimento, ma su un modesto livello di coinvolgimento collettivo e su bassi livelli di interattività tra docenti e allievi, e tra questi ultimi tra di loro. Si tratta di processi formativi indirizzati soprattutto alla trasmissione di contenuti che vengono prelevati in rete dall'utente, con o senza l'aiuto di un tutor, sia nella forma di *learning objects*, entità di contenuto multimediale che possono essere utilizzate in diversi con-

⁵ Sull'apprendimento collaborativo cfr. KAGAN S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma 2000.

⁶ Su questi temi rinvio a BOTTA P., *Capitale umano on line: riflessioni conclusive*, in Botta P. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2003; BOTTA P., *Gli aspetti sociali dell'e-learning. L'apprendimento individuale*, in "Professionalità", n. 90, 2005; BOTTA P., *Una valenza sociale per l'e-learning: la formazione in rete*, in "Professionalità", n. 91, 2006.

testi formativi combinati tra di loro in forme differenziate, sia di complessi materiali didattici da scaricare in rete (articoli, saggi, dispense, interi libri, ecc.), e costruiti in maniera modulare per essere combinati tra di loro a seconda degli obiettivi formativi e dei processi di personalizzazione. Il contesto sociale di riferimento è rinvenibile in grandi aziende private o nella pubblica amministrazione, ovvero in reti di piccole e medie aziende consorziate tra di loro, a vantaggio di un gran numero di utenti (centinaia, ma anche migliaia), a cui si arriva tramite la capillare diffusione dei computer e delle connessioni a internet. Data la quantità degli *user*, non è possibile in genere realizzare forme di interattività e di coinvolgimento, ma attraverso l'aiuto di tutor efficienti è possibile pervenire ad una personalizzazione dei percorsi in quanto il docente può indirizzare il discente sulla base delle proprie esigenze, suggerendo percorsi modulari differenziati. Discorso parzialmente diverso va fatto nel caso della formazione collaborativa, un intervento educativo intenzionale che prevede interazione in piccoli gruppi, sia che questi siano strutturati *ad hoc* per il processo formativo sia che siano comunità di pratiche già esistenti e nate spontaneamente. Nelle aziende questa tipologia di *e-learning* può facilmente essere inserita nei processi di ristrutturazione organizzativa finalizzati ad una facilitazione della circolazione della conoscenza ed alla costruzione di nuove competenze; a scuola può determinare un rimescolamento dei ruoli a favore della partecipazione degli utenti ai processi formativi; nelle associazioni della vita politica e sociale può rappresentare un importante strumento per accrescere la partecipazione e può rafforzare i processi di *e-democracy* che col tempo avranno una grande influenza sugli assetti istituzionali della nostra società.

A livello delle organizzazioni, *e-learning* in tutte le sue forme può, infine, rappresentare uno strumento per accrescere la partecipazione e per trasformare l'apprendimento informale, che è presente nelle differenti organizzazioni della vita sociale, in apprendimento formale, che è tipico delle istituzioni formative che rilasciano un regolare attestato, attraverso processi formativi strutturati che possono rappresentare delle occasioni importanti per riflettere sulle esperienze e per sistematizzare i saperi tipici dei differenti contesti di azione. L'utilizzazione delle rete elettronica nei luoghi di lavoro e nelle istituzioni formative può avere delle notevoli conseguenze a livello di strutturazione dei processi formativi, sia perché può facilitare l'apprendimento individuale, intaccandone i limiti derivanti dall'influenza dello status socio-economico (reddito e posizione nelle gerarchie professionali) e culturale (livelli di istruzione), sia perché può amplificare la capacità di raggiungere vaste platee di *user* e di studenti con la formazione non collaborativa di cui si è parlato.

Mentre possiamo affermare che la formazione non collaborativa può essere utile nei processi formativi relativi alla costruzione delle competenze tecnico-professionali soprattutto in relazione ad esigenze di aggiornamento e di arricchimento professionale, la formazione collaborativa si attaglia perfettamente alla costruzione non solo delle competenze trasversali ma anche

di quelle sociali necessarie per porre in essere azioni che richiedono interazioni e collaborazioni tra i diversi soggetti coinvolti, come lavoratori, operatori, professionisti, cittadini impegnati nel sociale, ecc. Queste competenze si esplicano sia all'interno delle organizzazioni per il loro funzionamento, sia nei partenariati che si verificano tra i diversi organismi sociali per realizzare progetti di azione comune o per porre in essere scambi culturali utili per migliorare la qualità delle *performance* di ogni sistema coinvolto.

3. Apprendimento in rete all'interno delle organizzazioni

I recenti cambiamenti determinati dai processi di globalizzazione stanno facendo nascere l'esigenza di innalzare le forme di interazione sociale e di interconnessione (anche elettronica) tra i soggetti sociali e produttivi, favorendo più alti livelli di consapevolezza e di reciprocità e rendendo necessario lo sviluppo di strumenti di elaborazione intellettuale in contesti di incertezza: lettura della complessità, previsione di scenari futuri, costruzione di modelli di innovazione socio-organizzativa, adeguamento delle competenze. Ma anche capacità di stare assieme agli altri, nelle diverse organizzazioni sia afferenti la sfera sociale sia il mondo produttivo, per poter realizzare efficaci sinergie che rappresentano anche occasioni di apprendimento reciproco. La dimensione sociale del lavoro si caratterizza per una forte centratura sugli aspetti espressivi e motivazionali, soprattutto quelli di tipo relazionale che sono necessari per portare a compimento molte attività che richiedono una cooperazione tra i lavoratori. In termini formativi tutto ciò vuol dire insistere sulla costruzione delle competenze trasversali, o altrimenti dette strategiche⁷, considerando l'importanza degli aspetti sociali e comunitari in molti settori lavorativi. In questi casi appare evidente l'esigenza di ricorrere ad interventi formativi che siano fondati sul concetto di *learning community*, attraverso il quale possono essere realizzate forme di socializzazione, che permettono uno scambio culturale che favorisca la costruzione di competenze complesse. Senza avere l'ambizione di essere esaurienti, sembra opportuno richiamare a scopo introduttivo un'efficace definizione del concetto di comunità di apprendimento: "Una comunità di apprendimento è un particolare ambiente di ricerca cooperativa che, prendendo a modello le comunità scientifiche, fa della riflessione problematica sulla conoscenza e della mutua condivisione delle risorse intellettuali il principio ispiratore di ogni attività. La caratteristica che definisce una *learning community* (...) è la condivisione di una *cultura dell'apprendimento* in cui ogni soggetto si impegna in uno sforzo collettivo di comprensione del senso. Quattro sono le specificità distintive di una simile cultura:

⁷ Su questi temi si rinvia a MONTEODORO C., *Competenze strategiche e dimensioni epistemologiche dell'azione formativa*, in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2004.

- 1) la diversità di *expertise* tra i membri della comunità;
- 2) la *condivisione dell'obiettivo* di far crescere continuamente le competenze e le conoscenze collettive;
- 3) l'enfasi sull'*imparare ad imparare*;
- 4) la messa a punto di *dispositivi per la condivisione* di ciò che viene appreso”⁸.

Questi elementi caratterizzano anche le *comunità virtuali*, che godono dei vantaggi della comunicazione elettronica e delle sue particolari capacità di socializzazione dovute al superamento dei vincoli spazio/temporali tipici delle relazioni in presenza.

Tutte le principali dimensioni che caratterizzano le organizzazioni, ed in particolare quelle afferenti il mondo del lavoro, possono valersi dell'apprendimento elettronico in diverse formulazioni. Cerchiamo di riassumere e approfondire gli aspetti più significativi di questo assunto.

Avere a disposizione uno spazio socio-elettronico è il presupposto per la realizzazione soprattutto di forme di *e-learning* collaborative che sono necessarie per la costruzione ed il mantenimento di comunità di pratiche che siano opportunamente trasformate in *learning community*, in cui sia possibile pervenire a forme di apprendimento sociale attraverso un processo di forte integrazione tra lavoro e formazione, tra azione e *learning*. Ricordiamo che le comunità di pratiche sono gruppi informali che si costituiscono all'interno delle organizzazioni formali e che sono autogestiti e spontanei. I membri delle comunità di pratiche condividono gli stessi interessi, le stesse passioni e cercano di risolvere i loro problemi professionali interagendo, collaborando e condividendo obiettivi ed esperienze. Le comunità di pratiche si costruiscono attorno a reti informali che ne rappresentano l'ossatura. Sulla base delle tesi sostenute da Wenger⁹, possiamo affermare che gli aspetti più importanti che caratterizzano le comunità di pratiche sono da individuare nella convinzione che l'apprendimento, che è un processo sociale ed esperienziale, consiste nella capacità di negoziare nuovi significati, trasformando le nostre identità e favorendo l'interazione sia per applicare modelli preesistenti, sia per definirne dei nuovi. La comunità di pratiche implica la distribuzione della conoscenza nell'ambito relazionale esistente per portare avanti specifiche attività di lavoro. La navigazione sul *web* e l'*e-learning* possono agevolare e stimolare il funzionamento delle comunità di pratiche attraverso l'uso della rete che è utile per la realizzazione di appropriate forme di apprendimento, rese più flessibili e funzionali soprattutto se coadiuvate da valide figure di facilitatori e di tutor adeguati.

La rete elettronica può essere considerata un artefatto cognitivo che si

⁸ La citazione è tratta da: CALVANI A., *Didattica, tecnologia e techne*, in CERRI R. - PARMIGIANI D., *Humanitas techne media logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*, EDUP, Roma 2005.

⁹ Cfr. WENGER E., *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2000; WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.

colloca all'interno del più ampio sistema di attività in cui giocano un ruolo vari elementi come le persone, i linguaggi, i documenti, e appunto gli strumenti, tra cui sono fondamentali quelli telematici. Attraverso l'interazione e l'integrazione di questi elementi è possibile pervenire ad una piena realizzazione degli obiettivi del *knowledge management*, che sono determinati dalle esigenze di gestione della conoscenza nelle sue diverse forme. Dal punto di vista teorico le tipologie di azione di cui si parla sono collocabili nell'ambito dell'approccio definito *action learning* e del così detto *knowledge management*, in cui realizzare forme di gestione della conoscenza che siano indirizzate alla costruzione delle competenze strategiche¹⁰ che caratterizzano la dimensione reticolare. Come si evince dai lavori di Nonaka e Takeuchi (1997), l'obiettivo del *knowledge management* dovrebbe essere quello di realizzare l'interconnessione tra conoscenza tacita (che possiede ciascun individuo nelle diverse organizzazioni per effetto dell'esperienza concreta nelle differenti attività) ed esplicita (che è patrimonio comune delle diverse organizzazioni e che è cristallizzata in documenti, artefatti, norme, ecc.). Il *knowledge management*, che è quel filone di ricerca teorica e applicativa che sviluppa il ciclo della conoscenza all'interno di una comunità di pratica o d'apprendimento tramite gli strumenti dell'*information technology*, appare molto appropriato per favorire processi di integrazione tra ICT e *knowledge* soprattutto nei settori caratterizzati da esigenze di gestione della conoscenza per l'innovazione, utilizzando la rete elettronica, che favorisce lo scambio reciproco e l'interconnessione strategica.

La navigazione sul *web*, permettendo di archiviare il sapere e di garantirne l'usabilità, favorisce la fusione tra *knowledge management* e informazione e la trasformazione collettiva di quest'ultima in conoscenza. Essa, inoltre, stimola il formatore e il ricercatore a svolgere un lavoro scientifico sui contenuti delle diverse discipline attraverso l'uso dei *learning object* che favoriscono una sistematizzazione e rielaborazione del sapere e delle discipline. L'apprendimento fondato su metodologie ipertestuali, soprattutto attraverso l'utilizzazione della rete elettronica, che con il sistema dei *link* rende immediato l'*attraversamento dei contenuti* che sono distribuiti nei diversi siti o nei diversi documenti a disposizione, favorisce un'analisi da differenti angolazioni degli stessi, *superando in questo modo i limiti del sapere di tipo lineare* che caratterizzava i modelli formativi tradizionali.

L'apprendimento sociale che avviene nelle comunità appare fondamentale per la costruzione delle competenze relative alle dimensioni sociali del lavoro, ma è da considerare essenziale anche per quelle professionali che si esplicano soprattutto in relazione a profili professionali caratterizzati dalla prevalenza di competenze trasversali su quelle tecniche in senso stretto. In-

¹⁰ Sulle competenze strategiche si rinvia a: MONTEODORO C., *Competenze strategiche e dimensioni epistemologiche dell'azione formativa*, in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2004.

fatti, le reti anti-gerarchiche rappresentano, almeno tendenzialmente, un canale importante di diffusione di informazioni e conoscenze utili per la crescita delle professionalità e per la valorizzazione delle risorse umane. In tutti i casi un contributo decisivo può derivare dalla rete elettronica nella costruzione di comunità in cui è possibile avere *simultaneamente* un rapporto con diversi *partner*, operatori o utilizzatori potenziali, potenziando in questo modo sia le possibilità di collaborazione e di organizzazione tra operatori appartenenti a diverse organizzazioni, sia una diretta interazione con gli utenti, che si trovano in questo modo nella condizione di poter contribuire direttamente alla gestione della propria vita e delle proprie problematiche.

Da quanto affermato si può concludere che le ICT rappresentano un importante strumento per favorire la circolazione delle conoscenze nelle organizzazioni, al cui interno possono facilitare sia processi di socializzazione utili per la gestione delle azioni strategiche e operative, sia processi di apprendimento tra i componenti dei sistemi coinvolti.

4. Apprendimento in rete tra organizzazioni

L'apprendimento sociale è favorito dalla partecipazione alla vita delle organizzazioni, ma anche ai processi di interazione che avvengono tra organizzazioni e che si esprimono all'interno delle reti che si costituiscono per raggiungere determinati obiettivi. Uno dei filoni di studio più innovativi nell'ambito della letteratura sulle organizzazioni¹¹ è da considerare la così detta analisi *inter-organizzativa*. Secondo questo approccio i rapporti delle organizzazioni con il loro ambiente esterno sono da considerare dinamiche inter-organizzative, fondate sullo scambio. La ricorrenza e la ripetitività di questi scambi dà vita a dei *network* che si caratterizzano per essere degli insiemi di relazioni inter-organizzative. Questi reticoli hanno un'influenza sulle caratteristiche strutturali delle organizzazioni e sui comportamenti degli attori in esse coinvolti. Ad esempio le aziende possono ritenere utile operare in un "ambiente negoziato"¹² per affrontare le loro necessità: l'alleanza tra diversi *partner* riduce l'incertezza e la dipendenza dagli altri e, nel contempo, accresce il potere degli alleati nei confronti degli altri attori. Il *network* interorganizzativo è da considerare un'*arena politica*¹³ al cui interno ciascun *partner* cerca di ottenere il massimo dei benefici possibili; ciò rende enormemente importante il contesto politico in cui il *network* è inserito e nel quale i diversi *partner* devono attuare strategie cooperative. Secondo

¹¹ Cfr. SIGNORELLI A., *Relazioni interorganizzative*, Angeli, Milano 1991; GHERARDI S. - NICOLINI D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004.

¹² Cfr. ZAN S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

¹³ Cfr. BENSON J.K., *Il reticolo organizzativo come un'economia politica*, in ZAN S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

Weick¹⁴ (1988) l'organizzazione deve interagire con l'ambiente, deve "attivarlo", deve cioè costruirlo come proprio oggetto di riferimento, per interpretare le informazioni che da esso provengono. Il rapporto organizzazione/ambiente è caratterizzato da un processo di apprendimento inter-organizzativo¹⁵, che appare condizionato, ma anche stimolato, dalle diverse culture organizzative. Favorire questo processo vuol dire ridefinire le mappe cognitive e le strategie di ogni organizzazione.

Nell'ambito di un approccio inter-organizzativo, la *governance* – una modalità di governo fondata su una logica *bottom-up* che richiede il coinvolgimento degli attori interessati¹⁶ – può collocarsi in maniera perfetta, rappresentando un importante strumento perché gli attori interessati possano "attivare" il proprio ambiente per realizzare i propri scopi¹⁷. Inoltre, essa può essere considerata un importante strumento per ridurre i problemi posti dall'approccio della *rational choice*, poiché può fornire ai soggetti in azione strumenti per conoscere la realtà esterna alle organizzazioni, per riflettere sui problemi, per individuarli e risolverli e per fare delle opportune previsioni, riducendo in questo modo la complessità e i limiti della razionalità (secondo l'accezione di Simon). La maggiore circolazione delle idee nelle organizzazioni fa da *pendant* ad una diffusione delle informazioni *tra* le organizzazioni anche con l'ausilio delle tecnologie informatiche che sono uno strumento fondamentale della *società reticolare*, i cui assetti istituzionali sono centrati sulla *partnership* e su *network* caratterizzati da nodi intensamente collegati tra di loro per permettere una maggiore comunicazione tra gli attori e, quindi, una diffusione delle conoscenze tra un gran numero di

¹⁴ Cfr. WEICK K.E., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in ZAN S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1976; WEICK K.E., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino, 1993.

¹⁵ Sulle relazioni inter-organizzative e sul concetto di rete si rinvia a: GRANDORI A., *Il coordinamento organizzativo fra imprese*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 171, 1999; GRANDORI A. (a cura di), *Organizzazione e governance del capitale umano nella nuova economia*, Egea, Milano 2001; JONES C. - HESTERLY W.S. - BORGATTI S.P., *Le reti organizzative*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 170, 1998; SIGNORELLI A., *Relazioni interorganizzative*, Angeli, Milano, 1991; SMITH RING P. - VAN DE VEN A.H., *Partnership organizzative*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 148, 1995.

¹⁶ Su questi temi rinvio a BOTTA P., *Coesione sociale, qualità del lavoro, flessibilità e governance*, in "Rivista Giuridica del Mezzogiorno", n. 2-3, 2005; BOTTA P., *Società delle reti, governance e qualità intrinseca del lavoro*, in "Italianieuropei", n. 1, 2006; BOTTA P., *Introduzione. Governance, formazione e risorse umane*, in BOTTA P. - MONTEDORO C. (a cura di), *Istruzione e formazione professionale: verso la costruzione di nuovi scenari e nuove competenze per gli operatori del sistema*, volume ISFOL, Roma 2006; BOTTA P., *La governance dell'istruzione e della formazione professionale*, in "Rassegna CNOS", n. 3, 2006; BOTTA P., *La governance della formazione*, in "Professionalità", n. 96, 2007.

¹⁷ Per porre in essere processi di *governance* sarà necessario che i diversi operatori coinvolti siano in possesso di opportune competenze che solo in parte sono già patrimonio dei soggetti coinvolti. Su questo tema sembra opportuno citare una ricerca da poco conclusa che propone delle riflessioni sulle caratteristiche delle competenze per la *governance*. I risultati di questa indagine sono ora in corso di pubblicazione; cfr.: BOTTA P., *Le competenze per la governance e per l'e-governance nel sistema di istruzione e formazione professionale*, in BOTTA P. (a cura di), *Le competenze per la governance degli operatori del sistema integrato*, volume Isfol in corso di pubblicazione.

soggetti. Inoltre, una maggiore partecipazione costruttiva da parte degli attori è da considerare un presupposto per rendere possibile un arricchimento professionale e più alti livelli di proattività nelle *performance* lavorative. L'appartenenza a contesti sociali di tipo reticolare, da un lato, rende gli attori maggiormente partecipi (ossia in grado di esprimere le proprie capacità e mettere a frutto i propri saperi), e, dall'altro, dà loro la possibilità di venire in contatto con le competenze che caratterizzano i gruppi e gli individui che compongono i *network* e che fanno parte di differenti organizzazioni.

Lo sviluppo di reti inter-organizzative è espressione dell'esigenza di comunicazione tra soggetti ed entità nell'ambito della società della conoscenza. Si pensi all'importanza dei distretti industriali come luoghi in cui vengono stimulate e valorizzate le sinergie tra attori e sistemi allo scopo di massimizzarne le potenzialità nei riguardi dei mercati internazionali, oppure si pensi alle comunità di pratiche di professionisti collocati in territori anche molto lontani tra di loro se non addirittura a livello globale. I *network* sono, inoltre, degli importanti strumenti per la valorizzazione del *capitale sociale* e per la realizzazione di politiche di *benchmarking* che siano fondate sul confronto, sulla individuazione di buone pratiche e sul raggiungimento dell'eccellenza nei processi di produzione di qualità¹⁸. I *network* inter-organizzativi possono essere egregiamente gestiti dalla *governance*, un processo complesso che richiede un ampio coinvolgimento ed un difficile lavoro di coordinamento, tra attori che spesso hanno interessi divergenti o che sono collocati in territori spazialmente distanti e difficilmente raggiungibili. Per favorire questa forma di politica integrativa può essere opportuna l'utilizzazione di strumenti elettronici di comunicazione, che rafforzano e caratterizzano i meccanismi reticolari, realizzando una vera e propria *governance telematica*, che è caratterizzata dall'ampiezza dei soggetti coinvolti e dalla pervasività dell'interazione tra gli attori della rete interattiva, oltre che dall'utilizzazione di vere e proprie forme di *e-learning* fondate sull'apprendimento collaborativo.

5. Le opportunità offerte dalle ICT

L'utilizzo della rete elettronica per la comunicazione e per l'apprendimento può avere delle conseguenze significative a livello di tutti gli aspetti della vita sociale ed educativa. Internet potrà potenziare i rapporti umani rendendoli più frequenti e capillari, migliorandone nel contempo la qualità derivante da un'assidua frequentazione resa possibile dalla sua esistenza, e favorire la costruzione di reti sociali utili per politiche di *governance* a vantaggio dello sviluppo locale e dell'apprendimento inter-organizzativo. L'utilizzazione delle rete elettronica, è innanzi tutto da considerare un presup-

¹⁸ Su questi temi si rinvia a BOTTA P. - MONTECORO C. (a cura di), *Dalle buone pratiche all'eccellenza nella formazione iniziale. Un modello teorico per l'individuazione di casi di studio*, volume ISFOL, Angeli, Milano 2002; BOTTA P., *Introduzione al concetto di qualità della formazione professionale*, in "Osservatorio ISFOL", n. 4, 2005.

posto per potenziare e rendere più frequenti le relazioni sociali, superandone la concentrazione in luoghi e momenti precostituiti a favore di una maggiore diffusività, resa possibile dalla generalizzazione dello spazio socio-elettronico, il cui sviluppo contribuirà al superamento del divario digitale. Nello stesso tempo, internet è da considerare un modo nuovo di trattare la conoscenza e di realizzare l'apprendimento, con delle importanti conseguenze sull'universo simbolico di cui ci serviamo sia nelle nostre interazioni, sia nell'elaborazione delle informazioni e della conoscenza. Un uso generalizzato delle ICT può, inoltre, influenzare i processi di costruzione e di implementazione delle politiche, con particolare riferimento alla *governance*, ed alle collegate reti sociali, favorendo l'apprendimento organizzativo all'interno delle organizzazioni e quello tra organizzazioni.

Una delle caratteristiche fondamentali dell'utilizzo della rete elettronica per l'apprendimento è l'esistenza di forme condivise di innovazione, con l'obiettivo di porre in essere esperienze di sperimentazione e di cambiamento organizzativo e culturale. Nel mondo del lavoro in generale si tratta di congiungere le diverse funzioni dei soggetti in azione: operatori, che posseggono conoscenze tacite derivanti dalla propria esperienza individuale in comunità di pratiche; esperti, che sono portatori di conoscenze derivanti dalle attività scientifiche e consulenziali; eventuali utenti o beneficiari dei servizi erogati che sono portatori di bisogni e di esigenze di assistenza. La specificità della rete elettronica è da rintracciare nella flessibilità, nelle enormi potenzialità a livello sociale¹⁹, nella trasformazione delle relazioni, nella costruzione di legami all'interno del mondo delle professioni, nella costruzione di circuiti motivazionali tra i diversi attori interessati che sono favoriti dalla struttura della rete che è liberatoria dei vincoli sociali e gerarchici.

In passato il sapere era concentrato in luoghi specifici (come ad esempio le università) e nelle *élite* (i ceti intellettuali), mentre nel prossimo futuro, con la società della conoscenza, diventando sempre di più un attributo fondamentale di gran parte delle attività umane, diventerà parte integrante di tutti i segmenti della società. Per questa ragione appare fondamentale che tutte le conoscenze siano messe in circolazione. Ciò può e deve avvenire certo attraverso i tradizionali meccanismi di trasmissione (quelli tipici del sistema formativo), ma anche e forse soprattutto attraverso opere di riorganizzazione e ristrutturazione sociale che favoriscano lo scambio democratico e paritario. A tal fine un contributo notevole può venire dall'utilizzo della rete elettronica, la cui flessibilità può mettere in crisi i tradizionali vincoli, come ad esempio: tempi prolungati, difficoltà di comunicazione, problemi organizzativi, ecc., e favorire un superamento delle incrostazioni dei processi che solitamente favoriscono l'apprendimento nelle diverse dimensioni che caratterizzano il tessuto sociale ed economico dei nostri tempi.

¹⁹ La rete elettronica sta accrescendo le sue potenzialità con il web 2.0, una recente configurazione di internet che permette una maggiore interazione tra l'utente e la rete e tra gli utenti tra di loro. Su questi temi mi permetto di rinviare a: BOTTA P., *Network, conoscenza e apprendimento in rete*, in corso di pubblicazione in "Professionalità", n. 103, 2009.

La riforma del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione¹

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

1. Terminologia

1) Sistema educativo di istruzione e formazione

Concorrono a definire le finalità del sistema educativo di istruzione e formazione, in particolare, le seguenti leggi: L. delega 28 marzo 2003 n. 53; D.lgs. 76/05; D.lgs. 226/05; L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622; l'art. 13 della legge 40/87 e l'articolo 64 della legge 133/2008.

“È assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m) della Costituzione” (L. 53/2003, art. 2, comma 1, lettera c).

“L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età” (L. 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622).

La qualifica professionale si consegue presso le strutture formative accreditate dalle Regioni nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni indicati nel capo III del D.lgs. 226/05.

¹ Testo aggiornato alla data del 16 marzo 2009.

2) Articolazione del secondo ciclo

Riferimenti: L. 296/06 (Legge Finanziaria 2007), art. 13 della L. n. 40/07, art. 64 del Decreto Legge n. 112/08, convertito con modificazioni nella L. n. 133/08).

Il secondo ciclo di Istruzione e Formazione è costituito da: il sistema dell'istruzione secondaria superiore; il sistema di istruzione e formazione professionale.

SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE	
Sistema dell'istruzione secondaria superiore	Sistema dell'istruzione e formazione professionale
È articolato in: - Licei - Istituti Tecnici - Istituti Professionali	Nella sua globalità il sistema è in via di definizione. Attualmente i giovani che lo frequentano assolvono: - all'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età (art. 1, comma 622 della L. 296/06 e art. 64, comma 4 bis della L. 133/08); - al diritto-dovere all'istruzione e formazione fino al 18° anno di età (decreti legislativi nn. 76 e 226/05).

In attesa della messa a regime del nuovo assetto del secondo ciclo, a decorrere dall'a.s. 2010/2011, i giovani di 14-16 anni possono assolvere all'obbligo di istruzione anche nei percorsi triennali sperimentali di istruzione e formazione professionale (art. 28 del D.Lgs. n. 226/05, confermato dall'art. 64, comma 4bis, della L. 133/08).

2. Approfondimenti

Il 18 dicembre 2008 il Consiglio dei Ministri (CdM) ha approvato due provvedimenti.

Il primo provvedimento riguarda il primo ciclo. Si tratta dello *Schema di Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*. Il provvedimento è stato approvato dal CdM in via definitiva il 27 febbraio 2009.

Il secondo provvedimento riguarda la rete scolastica. Si tratta dello *Schema di regolamento recante "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*. Il provvedimento è stato approvato dal CdM in via definitiva il 27 febbraio 2009.

I regolamenti sul secondo ciclo sono stati presentati, ma non adottati dal CdM.

L'avvio del secondo ciclo è stata annunciata per l'anno 2010/2011. Sul sito del Governo si trovano, comunque, informazioni generali sul secondo ciclo.

2.1. Sistema di istruzione secondaria superiore

Come detto, il sistema di istruzione secondaria superiore è articolato in: Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali.

1) Licei

In tutti i licei di nuova istituzione è previsto lo studio di una seconda lingua straniera.

L'inglese viene studiato in tutti i licei obbligatoriamente per tutti e 5 gli anni.

I licei sono 6.

NOME	DESCRIZIONE
1) Liceo artistico	Sono previsti 3 indirizzi, a partire dal III anno: arti figurative; architettura design ambiente; audiovisivi, multimedia, scenografia.
2) Liceo classico	Sono rafforzati: la lingua inglese, che prosegue per tutti i 5 anni (prima era solo per il biennio); lo studio delle materie scientifiche.
3) Liceo linguistico	Entra nel sistema dell'istruzione pubblica statale. Viene rafforzato l'insegnamento delle lingue straniere con particolare riferimento alla terza lingua (che inizia già dal I anno).
4) Liceo musicale e coreutico	È di nuova istituzione. Viene introdotta una sezione musicale che prevede, tra l'altro, esecuzione ed interpretazione strumentale e laboratorio di musica di insieme; sono previste lo studio e la pratica delle diverse tecniche della danza. Ha 2 sezioni, a partire dal I anno: musicale e coreutica.
5) Liceo scientifico	È rafforzato l'insegnamento delle materie dell'area scientifica.
6) Liceo delle scienze umane	È la trasformazione degli Istituti magistrali e delle numerose sperimentali. Si caratterizza per lo studio di sociologia, antropologia, filosofia e altre scienze umanistiche.

2) Istituti tecnici

Viene rafforzata la cultura scientifica e tecnica attraverso l'aumento delle ore in matematica, scienze e tecnologia e lingua inglese.

Gli Istituti tecnici sono riorganizzati in 2 settori e 11 indirizzi.

ISTITUTI TECNICI		
Settore	Economico	Tecnologico
Indirizzi	1) Amministrazione, finanza e marketing 2) Turismo	1) Meccanica, mecatronica ed energia 2) Trasporti e logistica 3) Elettronica ed elettrotecnica 4) Informatica e telecomunicazioni 5) Grafica e comunicazione 6) Chimica, materiali e biotecnologie 7) Tessile, abbigliamento e moda 8) Agraria e agroindustria 9) Costruzioni, ambiente e territorio

a) *Modelli organizzativi*

Si prevedono i seguenti modelli organizzativi:

– Dipartimenti: favoriscono la progettazione didattica e l'integrazione disciplinare;

– Comitato tecnico scientifico: è composto da docenti e esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica. Il comitato ha funzioni consultive e di proposta;

– Ufficio tecnico: è organizzato per settore tecnologico. Ha il compito di sostenere i laboratori in maniera funzionale, per il loro adeguamento alle innovazioni tecnologiche, alle misure necessarie per la sicurezza delle persone e dell'ambiente.

b) *Ore di insegnamento*

Dall'attuale monte ore, 990 ore annue effettive, si propone di passare a 1.056 ore annuali di lezione.

c) *Struttura del percorso quinquennale*

Il percorso è articolato in due bienni e in un quinto anno.

Il secondo biennio e l'ultimo anno costituiscono l'articolazione di un complessivo triennio.

Gli apprendimenti sono suddivisi in un'area di insegnamento generale comune e in aree di indirizzo specifico.

Nel primo biennio le ore dedicate all'area generale comune sono 660 e quelle dedicate all'area di indirizzo specifica sono 396.

Nel secondo biennio e nel V anno le ore dedicate all'area generale comune sono 495 e quelle dedicate all'area di indirizzo specifica sono 561.

c) *Autonomia delle scuole*

Sono annunciate quote di flessibilità possibili entro il monte ore annuale del 20% nel primo biennio, 30% nel secondo biennio e del 35% nel quinto anno.

La flessibilità è dettata dalla necessità di rispondere alle esigenze degli studenti, del territorio, del mondo del lavoro e delle professioni.

Nelle quote di flessibilità è possibile articolare le aree di indirizzo in opzioni anche con insegnamenti alternativi che saranno compresi in un apposito elenco nazionale, definito con regolamento ministeriale.

d) *Principali caratteristiche innovative*

Il curriculum prevede una forte integrazione tra saperi teorici e saperi operativi.

I risultati di apprendimento sono declinati in competenze, abilità e conoscenze secondo il Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF), per favorire la mobilità delle persone nell'Unione europea.

Rivestono importanza centrale i laboratori.

Sono da promuovere: stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro, per apprendere anche in contesti operativi.

È possibile cooptare esperti esterni per arricchire l'offerta formativa e sviluppare competenze specialistiche.

e) *Valutazione ed esami di Stato*

Sono previste prove finalizzate anche all'accertamento delle competenze in contesti applicativi. Le Commissioni degli esami di Stato possono avvalersi anche di qualificati esperti del mondo economico e produttivo.

f) *Criteri di confluenza nel nuovo ordinamento*

Tutti i corsi di ordinamento e le relative sperimentazioni degli attuali Istituti tecnici confluiscono nel nuovo ordinamento.

g) *Fasi di attuazione*

Le tappe indicate sono le seguenti.

Approvazione del Regolamento recante le norme concernenti il riordino degli Istituti tecnici.

Provvedimento che descrive i risultati di apprendimento in competenze, abilità e conoscenze.

Definizione degli ambiti, criteri e modalità per l'articolazione delle aree di indirizzo e la predisposizione dell'elenco nazionale degli insegnamenti alternativi a quelli indicati nei quadri orari allegati allo schema di regolamento.

Definizione degli organici e delle classi di concorso del personale docente, compreso quello da destinare all'Ufficio tecnico.

Criteri generali per l'assegnazione degli insegnamenti tecnico-pratici ai laboratori.

Misure di accompagnamento per gli studenti non promossi alla classe successiva.

Definizione degli indicatori per la valutazione e l'autovalutazione di sistema degli Istituti tecnici con riferimento al Quadro europeo per la qualità dei sistemi di Istruzione e Formazione professionale (EQF).

3) *Istituti professionali*

Gli Istituti professionali saranno riorganizzati in 2 settori e 6 indirizzi.

ISTITUTI TECNICI		
Settore	Industria e artigianato	Servizi
Indirizzi	1) Produzioni industriali e artigianali	1) Servizi all'agricoltura e allo sviluppo rurale 2) Servizi socio-sanitari 3) Servizi di manutenzione e assistenza tecnica 4) Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera 5) Servizi commerciali

a) *Missione*

Offrire una istruzione correlata alla applicazione e alla personalizzazione delle tecnologie.

b) *Variabili discriminanti delle tipologie*

Gli indirizzi saranno articolati per settori e per contesti

c) *Contenuti formativi prevalenti*

I contenuti saranno tecnico-relazionali (*high-touch*).

d) *Natura prevalente della complessità affrontata*

La natura sarà prevalentemente applicativa.

e) *Orario delle lezioni*

L'orario medio settimanale è previsto di 32 ore obbligatorie alle quali le scuole possono aggiungere ulteriori ore.

f) *Laboratori*

L'accesso ai laboratori è previsto in misura crescente a partire dal III anno.

Sarà particolarmente curata anche l'alternanza scuola-lavoro.

g) *Livello dell'autonomia didattica*

Si ipotizza una flessibilità del 20% nel I e nel II anno.

Si ipotizza una percentuale di flessibilità crescente a partire dal III anno in poi.

h) *Titolo finale*

Dopo 5 anni si consegue il "Diploma di tecnico", con riferimento all'indirizzo seguito dallo studente.

I giovani possono conseguire anche qualifiche e diplomi professionali di competenza delle Regioni, compresi in un apposito repertorio nazionale, secondo le linee guida predisposte dal MIUR, d'intesa con la Conferenza Unificata.

2.2. *Sistema di istruzione e formazione professionale*

La Conferenza Unificata per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, nella seduta del 5 febbraio 2009 ha approvato lo *schema di accordo* ai sensi dell'articolo 4 del D.lgs. 28.08.1997, n. 281, tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, *per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema di secondo ciclo di Istruzione e formazione professionale.*

Repertorio atti n. 17/CSR del 5 febbraio 2009

....

Premesso che

è necessario mettere a regime del sistema di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo n. 226/05 secondo modalità e fasi che garantiscano, in coerenza con la costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008:

- a) la valorizzazione dell'attuale patrimonio dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, con particolare riferimento ai risultati conseguiti, in via sperimentale, attraverso l'applicazione dell'Accordo quadro 19 giugno 2003;

- b) la prosecuzione del processo di progressiva ed organica definizione degli standard formativi minimi del 2° ciclo di istruzione e formazione professionale, a partire dalla sistematizzazione di risultati conseguiti con riferimento all'Accordo-Quadro in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003;
- c) il rafforzamento della collaborazione istituzionale al fine di realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione e formazione professionale finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle Regioni compresi in un apposito repertorio nazionale, come previsto dall'articolo 13, comma 1-quinquies della legge 40/87

**Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,
Il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali
Le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano**

CONCORDANO DI

1. **Assicurare** la messa a regime dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale in due fasi, da attivare in modo contestuale e parallelo;
2. **Individuare la prima fase** nelle seguenti azioni:
 - garantire per l'anno 2009-10 – in fase di prima attuazione dell'articolo 27, comma 2, lettera a) e b), decreto legislativo 226/05 – la riconduzione delle qualifiche relative ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale ad un quadro unitario di figure di riferimento a livello nazionale, a banda larga, articolabili in specifici profili professionali sulla base dei fabbisogni del territorio, che costituiscano anche la base per lo sviluppo dei diplomi di Istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 17, comma 1, lettera b) del decreto legislativo n. 226/05;
 - adottare a tal fine:
 - a. 5 nuove figure e i relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico – professionali, definiti sulla base di quanto di comune descritto nei profili in esito ai percorsi sperimentali triennali, tratti dai repertori delle Regioni e delle Province Autonome;
 - b. il primo quadro unitario di cui al repertorio nazionale contenuto nell'allegato A), che fa parte integrante del presente Accordo, relativo alle 19 figure a banda larga, comprensivo delle figure di cui alla lettera a), anche per lo sviluppo dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale sopra richiamati.
3. **Individuare la seconda fase** nelle seguenti azioni:
 - a) definire un programma condiviso per attuare nei tempi più brevi, del Capo III del decreto legislativo n. 226/05, anche ai fini dell'aggiornamento e manutenzione permanente delle qualifiche e dei diplomi professionali che valorizzi il lavoro sin qui svolto dal Coordinamento tecnico delle Regioni e che si raccordi con il costituendo sistema nazionale di standard professionali, formativi e di riconoscimento e certificazione delle competenze, realizzato a partire da quanto previsto dall'art. 52 del decreto legislativo n. 276/03, nonché con il lavoro di definizione dei risultati di apprendimento attesi a conclusione dei percorsi quinquennali dell'istruzione tecnica e professionale;
 - b) definire congiuntamente Linee Guida di cui alla legge n. 40/07 articolo 13, comma 1-quinquies che contengano gli elementi di necessario ed organico raccordo tra l'offerta dei percorsi di Istruzione Tecnica e professionale e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale del 2° ciclo;
 - c) rafforzare la collaborazione istituzionale tra le strutture amministrative e di assistenza tecnica del Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca e del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali e del Coordinamento della IX Commissione della Conferenza delle Regioni, per la realizzazione delle attività di cui alla lettera a) nonché ai fini della definizione degli accordi di cui all'articolo 1, comma 10, del decreto legislativo n. 226/05, anche con riferimento a quanto ivi previsto al comma 13;

- d) rafforzare le attività di monitoraggio e valutazione di sistema condotte a livello nazionale e territoriale sulla base di un programma coordinato di interventi con particolare riferimento a quanto previsto dall'art 7 del d.lgs. n. 76/2005 e dell'art 22 del d.lgs. n. 226/2005.

Il presente accordo viene recepito con decreto adottato di concerto dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università ed della Ricerca e dal Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali per la durata della fase transitoria di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, articolo 28, comma 1.

Allegato A

Repertorio delle figure professionali di riferimento a livello nazionale e dei relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico professionali²

1. Operatore alla promozione e accoglienza turistica (*)
2. Operatore della ristorazione - cuoco - cameriere (*)
3. Operatore del benessere (*)
4. Operatore amministrativo segretariale (*)
5. Operatore del punto vendita (*)
6. Operatore di magazzino merci (*)
7. Operatore grafico (*)
8. Operatore edile (*)
9. Operatore del legno e dell'arredamento (*)
10. Operatore all'autoriparazione (*)
11. Installatore e manutentore impianti termo - idraulici (*)
12. Installatore-manutentore impianti elettrici (*)
13. Operatore meccanico di sistemi (*)
14. Montatore meccanico di sistemi (*)
15. Operatore dell'abbigliamento (**)
16. Operatore agroalimentare (**)
17. Operatore agricolo (**)
18. Operatore delle lavorazioni artistiche (**)
19. Operatore delle produzioni chimiche (**)

(*) Figure previste dall'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 5.10.2006, ridefinite dal presente Accordo; (**) Nuove figure.

3. Panoramica sullo sviluppo dei percorsi formativi triennali sperimentali di IeFP³

3.1. Regioni dove opera il CNOS-FAP

Presentiamo la situazione della IeFP nelle Regioni (in ordine alfabetico) in cui opera il CNOS-FAP.

3.1.1. Abruzzo

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- Al momento non c'è un'attività formativa strutturata ma promossa solo a bando. Non ci sono, pertanto, neppure atti per l'orientamento alla scelta della IeFP.

² Il Repertorio si riferisce ai percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'Accordo quadro in sede di CU 19.06.2003.

³ Rilevazione effettuata attraverso la ricerca sui siti e inchieste telefoniche, aggiornata al 16 marzo 2009.

3.1.2. Calabria

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- Non esiste una circolare specifica per la IeFP.
- Le attività formative sono a bando e l'Ufficio registra una scarsa domanda.
- Il CNOS-FAP opera con progetti.

3.1.3. Campania

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- Non esiste una circolare specifica per la IeFP.
- Le attività formative (PAS) sono impiegate su un Istituto scolastico statale in collaborazione con un Ente di formazione e una azienda del settore (dati riferiti all'anno 2008/09).
- Il CNOS-FAP opera con progetti.

3.1.4. Emilia Romagna

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio delle attività formative dell'anno 2008/09 non è stato uniforme in tutte le Province.

Intesa per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione

- Intesa siglata il 24.06.2008 fra la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico regionale e la Direzione generale dell'area Cultura, formazione e lavoro della Regione per l'attuazione dell'obbligo di istruzione nell'a.s. 2008/09 - 24 giugno 2008.
- Per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono previsti percorsi scolastici o, in alternativa, percorsi integrati sperimentali attivati dall'a.s. 2003.
- Qualora le difficoltà al proseguimento del percorso di studi risultassero insuperabili, occorrerà realizzare azioni di riorientamento, anche prospettando agli studenti ed alle loro famiglie la possibilità di altre opzioni formative, ivi compreso (limitatamente agli studenti che abbiano compiuto 15 anni) l'accesso a corsi di formazione professionale (di durata biennale), realizzati esclusivamente da enti di formazione accreditati dalla Regione nell'ambito dell'obbligo di istruzione.

La medesima opportunità è estesa: a ragazzi che, dopo i 15 anni e entro i 18 anni non frequentano percorsi di istruzione e siano privi di una qualifica professionale; a ragazzi che hanno compiuto il 15° anno di età e sono entro il 18° anno di età e non hanno conseguito la licenza di terza media e a ragazzi stranieri della medesima fascia di età senza la licenza media italiana.

Iscrizioni anno 2009/2010

- Il CNOS-FAP presenterà l'elenco degli allievi entro fine settembre 2009.

Offerta formativa

- La Regione conferma le attività formative svolte dal CNOS-FAP nell'anno 2008/09.

Modulistica

- È prevista una modulistica regionale su web.

3.1.5. Friuli Venezia Giulia

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- Si sono seguiti criteri di discrezionalità riguardo la data di inizio delle attività formative.
- Ogni CFP poteva iniziare l'attività dal 10.09.2008, con il solo rispetto del vincolo delle 1.200 ore di formazione da svolgere.
- Il CNOS-FAP ha iniziato le attività formative il 13.09.2008.
- Nella Regione sono previsti sia percorsi realizzati presso le strutture formative accreditate dalle Regioni (tipologia A) e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07, che quelli realizzati presso le istituzioni scolastiche (tipologia B) con la collaborazione delle strutture formative nell'ambito della flessibilità organizzativa e didattica.

Iscrizioni anno 2009/2010

- Non è stata emessa una Circolare specifica per i percorsi sperimentali triennali di IeFP. Si fa riferimento alla Circolare del MIUR.

Offerta formativa

- Per le iscrizioni sono confermate le attività svolte nell'anno 2008/09.

Modulistica

- È prevista una modulistica di iscrizione del CFP del CNOS-FAP.

3.1.6. Lazio

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio dell'attività formativa è stato uniforme su tutto il territorio regionale: il 15.09.2009.

Nella Regione sono previsti percorsi realizzati presso le strutture formative accreditate dalle Regioni e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07, in interazione con il sistema dell'istruzione nella co-progettazione e per il reciproco riconoscimento dei crediti, anche ai fini dei successivi gradi di istruzione e formazione.

Iscrizioni anno 2009/2010

- Il 30.01.2009, l'USR per il Lazio, d'intesa con la Regione Lazio, ha illustrato le modalità che devono essere osservate dalle famiglie per iscrivere i propri figli ai percorsi triennali sperimentali di IeFP validi per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione (L. 6.08.2008, n. 133). Gli studenti residenti nel Lazio che conseguiranno il diploma di licenza media, compresi nella fascia d'età dell'obbligo di istruzione (in quanto nati a partire dal 1993) e che intendono avvalersi della possibilità di accedere ai percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, dovranno indicare 4 opzioni in ordine di preferenza così articolate: 1) percorso triennale di IeFP (prima scelta); 2) percorso triennale di IeFP (seconda scelta); 3) istituto di istruzione secondaria di II

grado (prima scelta); 4) istituto di istruzione secondaria di II grado (seconda scelta).

L'indicazione delle 4 opzioni alternative deriva dalla necessità di garantire a tutti gli studenti del Lazio l'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Infatti, poiché il numero di corsi triennali attivabili dipende dalla disponibilità delle risorse finanziarie, potrebbe verificarsi eccedenza di domande rispetto ai posti disponibili, evenienza che renderebbe necessario far pervenire agli Istituti di istruzione secondaria superiore le domande degli studenti in obbligo di istruzione che non hanno trovato accoglimento in detti percorsi triennali di istruzione e formazione professionale.

Offerta formativa

- La circolare del 30 gennaio 2009 contiene il prospetto delle tipologie dei percorsi, suddivisi per Province, che gli Enti di formazione accreditati dalla Regione propongono di attivare nell'anno 2009/2010.

Modulistica

- Le famiglie compilano uno specifico modulo di iscrizione ai percorsi di IeFP.

3.1.7. Liguria

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio delle attività formative è stato uniforme su tutto il territorio regionale: il 15.09.08.
- Sono previsti sia percorsi realizzati presso le strutture formative accreditate dalle Regioni e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07, che quelli realizzati presso le istituzioni scolastiche con la collaborazione delle strutture formative nell'ambito della flessibilità organizzativa e didattica.

Iscrizioni anno 2009/2010

- L'11.02.2009, l'USR, d'intesa con il competente Assessorato della Regione, ha illustrato le modalità che devono essere osservate dalle famiglie per iscrivere i propri figli presso le istituzioni che erogano i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Offerta formativa

- La Circolare contiene l'elenco dei corsi triennali di IeFP proposti dalle Amministrazioni provinciali nell'ambito della programmazione sul territorio regionale per il triennio 2009/12, in via di definizione.
- L'elenco è fornito al fine di offrire una prima informazione sui percorsi formativi di cui si prevede l'attivazione alle famiglie degli alunni interessati a tali corsi (Circolare 11.02.2009).

Modulistica

- Le famiglie compilano uno specifico modulo di iscrizione ai percorsi di IeFP.

3.1.8. Lombardia

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio dell'attività formativa è stato uniforme su tutto il territorio regionale: l'08.09.2008.
- Sono previsti percorsi realizzati presso le strutture formative accreditate dalle Regioni e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07.

Iscrizioni anno 2009/10

- Il 20.01.2009, l'USR, d'intesa con la Regione, ha illustrato le modalità che devono essere osservate dalle famiglie per iscrivere i propri figli presso le istituzioni scolastiche o presso le istituzioni formative (CFP).
- La Regione ha adottato il sistema della "dote" che è l'insieme di risorse e servizi riservato alla persona perché stabilisca, mantenga e rafforzi le relazioni che tengono vivo, sviluppano e valorizzano al meglio il suo capitale umano.

Offerta formativa

- La domanda di iscrizione ad un percorso formativo è scelta nell'ambito dell'offerta che è stata pubblicata entro il 9.02.2009 sul sito della Regione (www.dote.regione.lombardia.it).

Modulistica

- Le famiglie compilano uno specifico modulo di iscrizione ai percorsi di IeFP. Occorre alleggerire gli aspetti burocratici che costituiscono qualche momento di difficoltà.

Il 16 marzo 2009 tra la Regione Lombardia e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è stata firmata una Intesa volta a "sperimentare un modello organizzativo volto a innalzare la qualità del servizio di istruzione e ad accrescere efficienza ed efficacia della spesa".

3.1.9. Piemonte

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio dell'attività formativa non è stato uniforme su tutto il territorio regionale. I CFP hanno scelto autonomamente, nel periodo compreso tra il 15 e il 22.09.2008, la data di inizio dell'anno formativo.
- Sono previsti sia percorsi realizzati presso le strutture formative accreditate dalle Regioni e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07, che quelli realizzati presso le istituzioni scolastiche con la collaborazione delle strutture formative nell'ambito della flessibilità organizzativa e didattica.

Iscrizioni anno 2009/2010

- Il 10.02.2009, l'USR, d'intesa con la Regione, ha illustrato le modalità che devono essere osservate dalle famiglie per iscrivere i propri figli presso le istituzioni scolastiche o presso le agenzie formative. Quando riceverà la scheda dalla scuola, l'agenzia provvederà a perfezionare l'i-

scrizione con le modalità previste dal “Sistema informativo regionale”.

Offerta formativa

- Per conoscere l’offerta formativa esistono tre modalità: 1) la Regione pubblica l’attività formativa attraverso una guida cartacea: “Scegliere il percorso di studi. Guida per gli allievi della scuola media inferiore in Piemonte”; 2) l’offerta formativa può essere conosciuta accendendo al sito della Regione: “Banca dati opportunità Formazione Professionale”; 3) ogni CFP può organizzare servizi di informazione e di orientamento sulla attività di formazione professionale.

Modulistica

- È prevista una specifica scheda per l’iscrizione all’agenzia formativa, che sarà compilata dalla famiglia, come previsto anche per le schede relative alla scelta della scuola superiore.

3.1.10. Puglia

Avvio dell’anno scolastico e formativo

- La Regione fa riferimento alla Circolare ministeriale, in quanto le attività formative fanno capo alla istituzione scolastica.
- Il CNOS-FAP prosegue nelle attività consolidate.

3.1.11. Sardegna

Avvio dell’anno scolastico e formativo

- Il 28.01.2009, l’USR, in collaborazione con gli Assessorati regionali al Lavoro e all’Istruzione, ha inviato una Circolare con il seguente oggetto: *Avvio del progetto “Scuola e Integrazione in Sardegna (S.I.S.)”. Realizzazione di percorsi e progetti sperimentali per il successo formativo dei giovani nell’assolvimento dell’obbligo di istruzione.*

Il progetto S.I.S. prevede la realizzazione di percorsi sperimentali integrati, con l’obiettivo di favorire il successo dei giovani nell’assolvimento dell’obbligo formativo.

Sono previste 7 azioni, articolate in percorsi di formazione professionale e in misure antidispersione e di recupero degli apprendimenti.

Il progetto prevede la costituzione di una cabina di regia regionale (USR, Assessorato al Lavoro, Assessorato all’Istruzione), il coordinamento di 8 scuole polo (1 per Provincia) e il coinvolgimento di varie istituzioni (istituzioni scolastiche di I e di II grado, centri regionali di FP, centri di formazione del territorio alle quali è affidata la parte pratica della qualifica).

L’intero sistema prevede anche lo sviluppo di una piattaforma web in grado di fornire monitoraggio e controllo a distanza di tutte le attività: iscrizioni, presenze, documenti, valutazione e correttezza della valutazione.

Verranno sviluppati un registro elettronico e un sofisticato sistema di analisi dei dati sulla dispersione scolastica.

Il progetto S.I.S. prevede anche una serie di figure professionali di riferimento.

Attività dopo il 18° anno di età

- La Giunta Regionale, il 16.12.2008, ha approvato un piano formativo per giovani che hanno compiuto il 18° anno di età o adulti disoccupati o inoccupati.

3.1.12. Sicilia

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- La Regione in questo periodo ha avviato le attività formative dell'anno 2008/09 (prima, seconda, terza annualità).

Iscrizioni anno 2009/10

- È stata diffusa una Circolare dell'USR.

Offerta formativa

- L'offerta formativa per l'anno 2009/10 è stata definita.

Modulistica

- Le famiglie compilano un modulo di iscrizione prodotto dal CFP e/o dalla scuola.

3.1.13. Umbria

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio dell'attività formativa dell'anno 2008/2009 non è stato uniforme nelle due Province. Il CNOS-FAP ha iniziato il 29.09.2008. Nell'anno 2008/09 sono stati avviati nella Regione percorsi formativi triennali autonomi, dopo anni di proposte solo biennali e a partire da 15 anni.

Iscrizioni anno 2009/10

- Nel corrente anno, una Circolare regionale del 16.12.2008 invita il CNOS-FAP a non accogliere iscrizioni per l'anno 2009/10, a causa delle incertezze soprattutto finanziarie.

Offerta formativa

- L'offerta formativa per l'anno 2009/10 è da definire.

Modulistica

- Le famiglie compilano uno specifico modulo di iscrizione concordato con l'istituzione provinciale.

3.1.14. Valle d'Aosta

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio dell'attività formativa è stato uniforme: il 15.09.08.

Assolvimento dell'obbligo di istruzione

- La Circolare del 14.01.2009 recita:
"Anche per quest'anno il nuovo obbligo scolastico impone agli studenti che non abbiano compiuto il sedicesimo anno di età di

iscriversi ad un istituto di scuola secondaria di secondo grado o ad un percorso triennale sperimentale di istruzione e formazione professionale.

I percorsi sperimentali triennali integrati durano tre anni e consentono, in seguito al superamento dell'esame finale, di conseguire un attestato di qualifica professionale pari al secondo livello europeo valevole per l'ingresso nel mondo del lavoro".

Iscrizioni anno 2009/2010

- Per l'iscrizione vale la Circolare del MIUR.

Offerta formativa

- La circolare della Regione contiene l'articolazione dell'offerta formativa.

Modulistica

- Le famiglie compilano uno specifico modulo di iscrizione ai percorsi integrati di IeFP.

3.1.15. Veneto

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- L'inizio dell'attività formativa è stato uniforme su tutto il territorio regionale: il 15.09.08.
- Nella Regione sono previsti percorsi realizzati presso le strutture formative accreditate dalle Regioni e secondo i requisiti previsti dal Decreto n. 78 del 29.11.07.

Iscrizioni anno 2009/10

- Il 10.02.2009, l'USR, d'intesa con la Regione, ha illustrato le modalità che devono essere osservate dalle famiglie per iscrivere i propri figli presso le istituzioni scolastiche o presso gli enti di FP accreditati.

Offerta formativa

- La domanda di iscrizione ad un percorso formativo è scelta nell'ambito dell'offerta contenuta nel "Piano annuale di formazione iniziale A.F. 2009/10. Approvazione di linee di indirizzo per la programmazione dell'offerta formativa di percorsi triennali di istruzione e formazione nell'a.f. 2009/2010 (DGR n. 180 del 3 febbraio 2009)".

Modulistica

- Le famiglie compilano uno specifico modulo di iscrizione ai percorsi di IeFP.

3.2. Le altre Regioni

Avvalendoci dei siti o delle inchieste telefoniche completiamo la presentazione della situazione della IeFP in Italia con le Regioni restanti (in ordine alfabetico).

3.2.1. Basilicata

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- Non esiste una circolare specifica per la IeFP.
- Le due agenzie che operano sul territorio raccolgono le iscrizioni con moduli adattati alla Circolare ministeriale e svolgono attività messe a bando.

3.2.2. Marche

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- La Regione ha avviato solo percorsi formativi integrati a titolarità scolastica.
- Le iscrizioni, pertanto, seguono i canali esclusivamente scolastici.
- Gli allievi, previa iscrizione presso gli Istituti scolastici, possono successivamente optare per percorsi di formazione che sono presenti all'interno degli istituti scolastici.

3.2.3. Molise

Avvio dell'anno scolastico e formativo

- La Regione per le iscrizioni si avvale della Circolare del MIUR.
- Le attività formative sono svolte a bando. Il bando contiene anche linee guida utili per l'orientamento.
- Non sono ancora programmate attività per l'anno 2009/2010.

3.2.4. Toscana

Iscrizioni anno 2009/2010

- L'obbligo di istruzione è obbligo scolastico.
- Nell'anno 2009/10, i giovani in possesso della licenza di scuola secondaria di I grado, che hanno segnalato interesse per il canale della formazione, si iscrivono negli attuali istituti tecnici, professionali o artistici.
- La Delibera indica le fasi per formulare i piani dell'offerta formativa per l'anno professionalizzante (il III anno), che verrà realizzato per la prima volta a partire da settembre 2009.

Offerta formativa

- Il "sistema toscano" viene così sintetizzato:
 - iscrizione obbligatoria ad una scuola secondaria di secondo grado, ove acquisire le competenze di base;
 - successiva iscrizione a un corso annuale professionalizzante per conseguire una qualifica di II livello europeo realizzato in alternativa da: una scuola accreditata per la FP, anche in collaborazione con agenzie formative accreditate; un'agenzia formativa accreditata per la FP, anche in collaborazione con una scuola o reti di scuole; scuole non accreditate, purché in collaborazione con agenzie formative accreditate per la FP.

3.2.5. Trento (Provincia)

Iscrizioni anno 2009/2010

- Una legge provinciale disciplina il sistema educativo di istruzione e formazione nel suo complesso.

- La legge detta i criteri per l'iscrizione al sistema dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale.
- La data per le iscrizioni è la medesima di quella prevista per l'iscrizione scolastica.
Una linea guida per l'orientamento alla scelta è messa disposizione dei giovani e delle famiglie.

3.2.6. Bolzano (Provincia)

Iscrizioni anno 2009/2010

- I giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo possono scegliere, secondo i propri interessi, attitudini e capacità, tra diverse possibilità nel secondo ciclo: 1) prosecuzione negli studi in una scuola secondaria di secondo grado; 2) frequenza di un corso a tempo pieno della FP di durata almeno triennale; 3) esercizio dell'apprendistato al compimento del 15esimo anno di età ed una frequenza scolastica con esito positivo di almeno 9 anni.
- All'Ufficio dell'Orientamento Scolastico e Professionale, in collaborazione con la FP e con l'Ufficio del Lavoro, spetta il compito di informare e sensibilizzare l'utenza sulle nuove disposizioni normative al fine di garantire a ciascuno la possibilità di accesso a percorsi formativi anche individualizzati, per il conseguimento di un diploma o di una qualifica professionale.

4. Conclusioni

Dal quadro presentato emerge che sono ormai numerose quelle Regioni che hanno "messo a sistema" i percorsi triennali sperimentali nel quadro della competenza esclusiva dell'istruzione e formazione professionale loro riservata dalla Costituzione, avvalendosi, per la realizzazione, anche delle formazioni sociali, oltre che delle istituzioni statali e/o regionali.

Le schede hanno ricostruito importanti aspetti "*circa i tempi e le modalità di attuazione dei percorsi sperimentali*": l'assunzione della tempistica per gli allievi della IeFP uniformata a quella scolastica, l'adozione di una Circolare specifica per la iscrizione ai percorsi triennali sperimentali, l'adozione di una specifica modulistica, la presentazione contestuale di un'offerta formativa già in questo periodo per facilitare la scelta.

Diversa è la valutazione sulla prassi di quelle Regioni che hanno scelto la sola offerta scolastica. In questo caso è ormai nota la funzione riservata alla FPI, quella cioè di essere ricondotta alla sola finalità del recupero scolastico, un modo del tutto residuale o, addirittura quasi inesistente.

Un'ultima considerazione va fatta sull'aspetto formale adottato dalle Circolari e dai piani formativi: persistono ancora differenziazioni notevoli quando si presenta il percorso sperimentale, l'ente di formazione, la qualifica professionale, ecc. A giudizio di molti, anche questa diversificazione terminologica non aiuta di certo i giovani e le famiglie alla comprensione della qualità dell'offerta formativa e dei soggetti erogatori.

La validazione delle competenze non formali e informali: quadro, criticità e prospettive

ROBERTO FRANCHINI¹

I sistemi di istruzione e formazione professionale in molti Paesi europei, e soprattutto in Italia, sono incentrati su processi di apprendimento formale che esplicitamente trascurano le molteplici acquisizioni che avvengono al di fuori delle istituzioni scolastiche e formative.

In controtendenza si muove l'European Qualification Framework che definisce l'apprendimento come: "un processo cumulativo che si verifica prima, durante e dopo i processi di istruzione formale, e precisamente ogni volta che il soggetto è ingaggiato in attività, siano esse del tempo libero o del lavoro, che sfidano le sue risorse, mobilitando un impegno attivo nella risoluzione di problemi e nella generazione di senso". La tendenza è quella di far uso di tutta la gamma delle conoscenze e delle competenze a disposizione dell'individuo e considerare in maniera sempre più esplicita l'apprendimento nelle sue diverse forme: formale, non formale e informale.

Il Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualifications Framework*) definisce l'apprendimento nel seguente modo: "Learning is a cumulative process where individuals gradually assimilate increasingly complex and abstract entities (concepts, categories, and patterns of behaviour or models) and/or acquire skills and wider competences. *This process takes place informally, for example through leisure activities, and in formal learning settings which include the workplace*"².

¹ Docente di Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Brescia. Membro del Gruppo tecnico della Regione Liguria sulle politiche di istruzione e formazione professionale.

² Cfr. Commission of the European Communities, Commission staff working document. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, sec (2005) 957. Come è noto, il documento è stato recepito dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio di Europa del 23 aprile 2008, riguardante l'istituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche.

La definizione è per lo meno scioccante. Infatti, quando si pensa al processo di apprendimento il contesto che viene facilmente dato per scontato è quello formale, ed in particolare la scuola, ivi compresi i percorsi di formazione professionale, e al più l'apprendistato, anche se, significativamente, questa modalità non è pienamente integrata, almeno in Italia, nell'architettura del sistema di istruzione.

L'apprendimento avviene *sempre*: questo sembra affermare la definizione appena letta. Pertanto, esso si verifica prima, durante e dopo i processi di istruzione formale, e precisamente ogni volta che il soggetto è impegnato in attività, siano esse del tempo libero o del lavoro, che sfidano le sue risorse, mobilitando un impegno attivo nella risoluzione di problemi.

Al contrario, i sistemi di istruzione e formazione in molti paesi europei, e certamente in Italia, sono centrati sui processi di apprendimento formale, rischiando di non valorizzare, anzi di esplicitamente trascurare, l'universo di acquisizioni che non avvengono entro gli stretti confini delle istituzioni scolastiche e formative. Tuttavia, un crescente numero di attori sottolinea il bisogno urgente di far uso di tutta la gamma delle conoscenze e delle competenze disponibili. L'obiettivo è quello di "rendere visibile" l'apprendimento³, in qualsiasi forma esso avvenga, sia nei confronti del soggetto stesso che apprende – che diventa consapevole delle proprie risorse, e dunque maggiormente incline a spenderle nei contesti ove esse sono richieste – sia nei confronti dei circuiti formativi e del lavoro, che apprezzano i vantaggi e pianificano i metodi per collegare i loro referenziali con l'energia risorgiva del *Life Long Learning*.

1. Il ruolo della comunità europea

Prima di trovare spazio negli indirizzi degli organismi internazionali, le pratiche di identificazione e convalida degli apprendimenti acquisiti tramite le esperienze non formali e informali si erano già diffuse nel Nord America alla fine della seconda guerra mondiale, fondandosi sulle strategie di bilanciamento di competenze, per poi estendersi in Europa dalla seconda metà degli anni '80. In ambito europeo emergono in particolare due importanti linee metodologiche: quella sviluppatasi in Francia e nell'area francofona, con l'approccio VAE (*Validation des Acquis Expérientiels*) e quella sviluppatasi in Gran Bretagna e Irlanda, con l'approccio NVQ (*National Vocational Qualifications*)⁴.

In anni più recenti la Comunità Europea ha inaugurato una serie di di-

³ BJORNAVOLD J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000 (CEDEFOP Reference series).

⁴ Cfr. FRANCHINI R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.

chiarazioni di intenti, risoluzioni e programmi finalizzati alla validazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali. Uno dei primi pronunciamenti avvenne nel dicembre del 2002, con la cosiddetta Dichiarazione di Copenaghen⁵, con la quale gli Stati Membri furono invitati a sviluppare “*a set of common principles*” riguardanti la validazione dell’apprendimento non formale e informale, con l’obiettivo di assicurare un’ampia compatibilità tra gli approcci utilizzati nei diversi paesi e a differenti livelli.

Nel maggio del 2004, il Consiglio d’Europa, come naturale seguito della Dichiarazione di Copenaghen, ha adottato una sorta di manuale, denominato *Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*⁶. Poco dopo, nel dicembre dello stesso anno, viene divulgato il Comunicato di Maastricht⁷: in esso, la Commissione Europea indica tra le priorità in ordine al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona l’utilizzo di pratiche e strumenti comuni per sostenere la riforma e lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione. In generale, assume rilevanza il principio della trasparenza delle qualifiche e delle competenze, che sarà poi definitivamente messo in luce con il varo delle strategie di Europass, il 15 dicembre del 2004⁸.

Per venire ai giorni nostri, risultano particolarmente importanti da una parte il già citato Quadro Europeo delle Qualifiche, con la centralità che esso assegna ai descrittori degli otto livelli di apprendimento, in termini di competenze, conoscenze e abilità, e la contemporanea proposta di Risoluzione sull’istituzione del sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET)⁹. Entrambi i documenti, infatti, puntano ad accrescere la libertà della persona di muoversi nello “spazio europeo” dell’istruzione, della formazione e del mercato del lavoro, permettendo alle persone di proseguire il loro percorso di apprendimento tenendo conto dei risultati conseguiti allorché si spostano da un contesto di apprendimento a un altro (dal formale all’informale-non formale, e viceversa) e da un paese all’altro.

⁵ European Commission, *Copenhagen declaration: declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Copenhagen, 2002. Disponibile in Internet: http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

⁶ European Commission, *Common European Principles*, 2004. Disponibile in Internet: http://www.europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html.

⁷ European Commission, *Maastricht communiqué*, 2004. Disponibile in Internet: http://www.europa.eu.int/comm/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf.

⁸ Decisione n. 2241/2004/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass).

⁹ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio sull’istituzione del sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, SEC(2008) 442 SEC(2008) 443.

2. Definizioni

Prima di procedere con la riflessione, occorre definire meglio che cosa si intende per apprendimento formale, non formale e informale. La Comunità Europea ha definito questi ambiti nel documento “*Making a European area of lifelong learning a reality*”¹⁰:

- 1) *Apprendimento formale*. È l'apprendimento erogato tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione, strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento) e sfociante in una certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
- 2) *Apprendimento non formale*. Un apprendimento che non è erogato da un'istituzione d'istruzione o formazione e che non sfocia di norma in una certificazione. Esso è peraltro strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
- 3) *Apprendimento informale*. Apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse) e di norma non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è “fortuito” o casuale)¹¹.

Pochi anni più tardi, il glossario pubblicato dal CEDEFOP¹² offre una definizione per molti versi sovrapponibile:

- 1) *L'apprendimento formale* consiste nell'apprendimento che si verifica dentro un contesto strutturato e organizzato (istruzione formale, formazione in azienda), ed è intenzionalmente designato appunto come apprendimento. Può condurre ad un riconoscimento formale (diploma, certificato).

¹⁰ European Commission, *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission, 2001. Disponibile in Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com_en.pdf.

¹¹ La traduzione è tratta da ISFOL (2003/1), Dossier *Il processo di Copenaghen*, Roma. Il testo originale è come segue: (a) formal learning is typically provided by education or training institutions, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective; (b) non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically it does not lead to certification. However, it is structured, in terms of learning objectives, learning time or learning support. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view; (c) informal learning results from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time and/or learning support). Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, it is non-intentional (or incidental/random).

¹² TISSOT P., *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. La traduzione è nostra.

- 2) *L'apprendimento non formale* consiste nell'apprendimento che è implicito in attività pianificate che non sono esplicitamente designate come attività di apprendimento, ma che contengono elementi importanti di formazione.
- 3) *L'apprendimento informale* è definito come il risultato delle attività di vita quotidiana coinvolte nel lavoro, nella vita familiare e nel tempo libero. È spesso definito come apprendimento esperienziale e può essere reso cosciente, a vari livelli, come apprendimento incidentale.

Leggendo e confrontando le due definizioni, se si può affermare non esserci un confine netto tra le tre tipologie di apprendimento, le differenze possono tuttavia essere articolate in modo chiaro facendo attenzione a due dimensioni: il contesto e l'intenzionalità. Per quanto riguarda *l'apprendimento formale*, la strutturazione e l'organizzazione del contesto fa il paio con l'intenzionalità del processo, esplicitamente diretto all'apprendimento da parte dell'istituzione che lo eroga; per quanto riguarda *l'apprendimento non formale*, il contesto (struttura, organismo, ecc.) possiede una progettualità (un programma, un'attività), ma il prodotto non è inteso da chi lo eroga come esplicitamente finalizzato all'istruzione; tuttavia, l'intenzione di apprendere può essere presente nel discente; per quanto riguarda infine *l'apprendimento informale*, entrambe le caratteristiche di strutturazione del contesto e di intenzionalità diretta all'apprendimento sono assenti: l'apprendimento è dunque pienamente esperienziale.

Tab. 1 - *Natura dell'apprendimento*¹³

Structure of the context	Intention to learn	
	Learning is intentional	Learning is non-intentional
Planned learning activities	Formal learning	
Planned activities		Non-Formal learning (or contextual learning)
No planning		Informal learning

3. Validare le competenze

Dopo aver aperto il campo semantico dell'apprendimento non formale e informale, occorre chiedersi in che modo deve essere inteso l'oggetto da validare (cioè l'esito del processo di apprendimento), e, di conseguenza, in cosa consiste la stessa operazione di validazione. Qual è il prodotto di un processo di apprendimento, formale, contestuale o esperienziale che sia?

¹³ La tabella è tratta da COLARDYN D. - BJÖRNAVOLD J., *Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, "European Journal of Education", 39 (2004) 1, 69-90.

Quali sono le acquisizioni che interessano sia alle istituzioni (gli *stakeholders*) che al soggetto che apprende, e che sono meritevoli di essere messe in trasparenza, se non persino di essere certificate?

La risposta è: la competenza (o le competenze) della persona. L'acquisito, dunque, non è esprimibile in termini di "sapere", ma attraverso un *prodotto* più ampio e comprensivo, che ad oggi è universalmente riconducibile alla competenza intesa come capacità della persona di mobilitare le proprie risorse (conoscenze, abilità, disposizioni soggettive) e le risorse esterne (tecnologie, aiuti umani, ecc.) per far fronte ad un compito-problema o per creare un prodotto significativo in almeno una comunità di appartenenza.

A ben vedere, è proprio la definizione degli esiti in termini di competenze che apre lo spazio semantico entro il quale è possibile parlare di apprendimento non formale e informale. Infatti, mentre un apprendimento centrato sui saperi costringe in un certo modo ad immaginare contesti strutturati di istruzione e formazione, l'apprendimento centrato sulle competenze ha in fondo come unico requisito il passaggio attraverso il vaglio dell'esperienza, con le problematiche e le sfide che essa pone alla persona. In questo orizzonte, risulta evidente come l'apprendimento non avvenga soltanto, e nemmeno in primo luogo, nei luoghi formali, ma potenzialmente dappertutto, ogni qualvolta cioè il soggetto si trova ingaggiato in esperienze per così dire sfidanti. Naturalmente, non tutte le esperienze sono di per sé idonee a predisporre e facilitare l'apprendimento: perché l'esperienza generi, almeno potenzialmente, competenza ci deve essere sfida¹⁴ ovvero scarto¹⁵, una situazione cioè in cui la persona sia indotta ad arricchire le proprie risorse ovvero modificare i propri schemi di azione in funzione di un compito nuovo e complesso.

Pertanto, la validazione delle competenze si colloca all'interno delle strategie didattiche dell'Experiential Learning, le quali consistono "nell'ideazione e realizzazione di situazioni nelle quali i soggetti possano vivere situazioni non simulate o analogiche ma connotate da aspetti di realtà, complessità e globalità, presenza di problemi e, a partire da tali situazioni, percorrere itinerari di sviluppo delle proprie conoscenze, arricchimento e modificazione delle opinioni, miglioramento delle abilità operative e sociali (...). In tal senso, formuliamo l'ipotesi che l'Experiential Learning costituisca, in ambito formativo, la logica di fondo all'interno della quale le pratiche di validazione si possano collocare e dalla quale possano trarre alimento"¹⁶.

Tuttavia, non necessariamente queste situazioni devono essere ideate e realizzate intenzionalmente all'interno dei contesti formativi: se da una

¹⁴ L'espressione è di Michele Pellerrey, cfr. PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.

¹⁵ L'espressione è di Nouroudine, cfr. NOUROUDINE A., *L'expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L'analyse des pratiques*, "Éducation permanente", 160 (2004).

¹⁶ REGGIO P., *Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale*, "Professionalità", 99 (2008), 3.

parte è sempre più auspicabile, se non indispensabile, che le situazioni di apprendimento esperienziale siano integrate in percorsi formativi formali, dall'altra esse sono ovviamente presenti nei contesti non formali e informali; il ruolo delle istituzioni formative, in questo secondo caso, è quello di sostenere e riconoscere tali esperienze, attraverso la validazione degli apprendimenti che in esse il soggetto ha maturato. Questa operazione è tanto più necessaria quanto più si è in presenza di apprendimento tacito, ove pertanto solo un esplicito processo di validazione può condurre la persona alla piena consapevolezza degli acquisiti, evitando con ciò stesso la dispersione di competenze utili allo sviluppo personale e sociale.

In questo senso, si può anche sottolineare come il processo di validazione delle competenze risponde a profonde istanze di valorizzazione e promozione dell'autonomia della persona, mettendo al centro i diritti soggettivi di ogni individuo a vedersi riconosciute le proprie capacità, comunque acquisite. Il processo di validazione va dunque incontro ad un diritto soggettivo della persona: per questo, pur dovendo diventare un obbligo per le istituzioni, deve comunque conservare le caratteristiche di centralità della persona e di volontarietà per l'individuo (oltre che di rispetto della *privacy*).

I sistemi fondati sul valore esclusivo delle qualifiche, al contrario, finiscono inevitabilmente per mettere al centro le istituzioni erogatrici, le quali, nel rispetto di regole e vincoli, rilasciano i titoli a vari livelli. Occorre dunque distinguere tra *qualificazioni* e *competenze*: se è vero che il raggiungimento di una qualifica attesta il possesso di un pacchetto di competenze, è vero anche che il rilascio di titoli non deve essere l'unico modo per riconoscere le acquisizioni della persona. L'introduzione di strumenti e metodi per il riconoscimento delle competenze informali e formali consente di salvaguardare il valore aggiunto dell'apprendimento che ha luogo al di fuori dei contesti formali: questo fondamentale guadagno non sarebbe possibile assumendo la qualifica come unico veicolo di attestazione¹⁷.

Un'altra questione dibattuta è quella relativa al termine "validazione", se cioè esso sia il più idoneo a descrivere finalità e obiettivi del processo di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali. In realtà, molto spesso termini come validazione, accreditamento, certificazione, riconoscimento e valutazione (*assessment*) sono utilizzati in modo intercambiabile e nello stesso contesto. Tuttavia, il termine validazione è quello oramai universalmente accettato, in quanto ritenuto in grado di coprire semanticamente le varie attività in questione (che vanno dalla prima identificazione degli acquisiti, attraverso la valutazione, al riconoscimento, certificazione o accreditamento)¹⁸. Anche nel già citato *Glossario*, la validazione è definita come "il processo di identificazione, valutazione e riconoscimento di un'ampia gamma di competenze che le persone sviluppano durante la loro

¹⁷ Cfr. COLARDYN-BJÖRNAVOLD, cit., p. 108.

¹⁸ *Ibidem*, p. 23.

vita e in differenti contesti, per esempio attraverso l'educazione, il lavoro e le attività del tempo libero"¹⁹.

In realtà, anche se il termine validazione è utile ad aprire l'intero campo semantico, è comunque importante distinguere accuratamente la funzione specifica alla quale risponde, perché a seconda dell'obiettivo che si intende assicurare possono essere messi in rilievo gli uni o gli altri aspetti del processo di convalida. A questo proposito i ricercatori dell'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Éducation) hanno definito tre assi prioritari in cui raggruppare le pratiche: 1) l'accesso alla formazione; 2) la certificazione; 3) il riconoscimento e la valorizzazione professionale²⁰.

In questo senso si può forse affermare che quando il processo di validazione è connesso al completamento di un percorso formale, rispetto al quale si intende accreditarne una parte al soggetto che ne fa istanza di accesso, il prodotto finale è il riconoscimento. Al contrario, se il processo di validazione è connesso al rilascio di un'attestazione connessa a referenziali di competenze di per sé autonomi, anche se correlati, dai percorsi formali, allora si può più appropriatamente parlare di certificazione²¹.

All'interno dei percorsi professionali, invece, Behrens distingue tre tipi di procedura certificativa: la prima ufficializza le pratiche professionali antecedenti in maniera diretta, accordando un titolo riconosciuto; la seconda rilascia dei titoli che pur non avendo riconoscimento statale, sono legittimati all'interno delle aziende; la terza è impostata in una logica volta a favorire la mobilità professionale orizzontale e si fonda sulla strutturazione di modalità di equipollenza di moduli formativi per diversi percorsi professionali²².

4. Metodologia

Occorre a questo punto approfondire i principali aspetti metodologici collegati al processo di validazione delle competenze. Nelle definizioni offerte sono solitamente incluse tre dimensioni fondamentali, che costituiscono gli ingredienti indispensabili per costruire un corretto itinerario di riconoscimento:

¹⁹ Cfr. TISSOT P., *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*, cit. La traduzione è nostra.

²⁰ ADMEE, *17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 18, 19 e 20 novembre 2004.

²¹ Questa tesi è sostenuta da COLARDYN-BJÖRNVOLD, *op. cit.*

²² Cfr. BEHRENS M., *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification*, in ADMEE, *Actes du 17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 2004 cit. in SALINI D., *Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali*, "I Quaderni dell'Istituto" n. 12; ICIEF (Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa), Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della Comunicazione, Novembre 2006, p. 7.

- 1) descrizione degli esiti dell'apprendimento in termini di competenze, a prescindere dai contesti in cui esse sono acquisite;
- 2) standards (norme, riferimenti, referenziali) entro i quali la valutazione ha luogo (gli standards possono essere definiti dal sistema di istruzione e formazione professionale oppure possono essere definiti in modo autonomo);
- 3) linee guida e strumenti che descrivano il processo attraverso il quale deve essere effettuata la validazione dell'apprendimento.

Gli aspetti metodologici assumono una rilevanza non comune all'interno del processo di validazione delle competenze non formali e informali, costituendo un requisito indispensabile come e forse più rispetto all'analogo processo che avviene all'interno delle istituzioni scolastiche e formative. Infatti, "lo scopo di queste pratiche, definite in inglese con l'acronimo APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) è non solo quello della valorizzazione individuale e della promozione dell'empowerment dei soggetti, ma altresì quello di poter garantire la compatibilità e trasferibilità di quanto acquisito, attraverso la trasparenza e il coordinamento della terminologia di riferimento e dei processi di identificazione e convalida"²³.

Le questioni dell'affidabilità e della validità del processo di valutazione, infatti, risultano potenzialmente molto più complesse nel campo dell'apprendimento non formale e informale, dove non è per definizione possibile costruire artificialmente situazioni di *testing* univoche e definite, o comunque prevedere in anticipo la tipologia di *performance* desiderate. "La specificità di questo tipo di apprendimenti, contestuali e parzialmente taciti, nonché il carattere asincrono e molteplice dei luoghi in cui avviene l'apprendimento pongono dei problemi per l'*istituzione di procedure condivise* e per la definizione dei *punti di riferimento*, dei *criteri di giudizio* e degli *standards* di rendimento di quanto appreso"²⁴.

Behrens²⁵ sottolinea le difficoltà specifiche che si riscontrano in ciascuna delle fasi in cui consiste il processo di validazione: nel momento dell'identificazione delle competenze attivate nell'esperienza di riferimento, si rischia una decontestualizzazione delle competenze stesse, che potrebbe avere come esito una formulazione generica e poco rappresentativa delle effettive capacità in gioco; nel momento in cui si documentano le competenze entra necessariamente un elemento di "messa in scena" dell'acquisito, che può aprire lo spazio a forti elementi di soggettività; nel momento della riconduzione delle competenze a *standards* di riferimento, la ricerca di corrispondenze tra le competenze identificate e i referenziali può essere difficoltosa o addirittura impossibile, postulando eventualmente la revisione dei riferimenti esistenti.

Eppure, la trasparenza sia degli standards che delle procedure è assolu-

²³ SALINI D., *op. cit.*, p. 2.

²⁴ *Ibidem*, p. 6.

²⁵ Cfr. BEHRENS, *op. cit.*

tamente necessaria se si intende costruire quella *communauté de confiance*²⁶ senza la quale ogni azione di validazione corre il rischio di essere sterile e inconcludente. Pertanto, occorre sostenere un duplice profilo di riflessione, nel confronto con quanto già avviene nei contesti formali: per quanto riguarda gli *standards*, bisogna chiedersi se siano sufficienti i referenziali già messi a punto dai sistemi formali di istruzione e formazione, oppure se occorre costruirne altri (o ancora rivedere i primi alla luce delle più ampie esigenze poste dal processo di validazione delle competenze informali e non formali); per quanto riguarda le *procedure*, bisogna chiedersi se le procedure di validazione necessitino di specifiche strategie di valutazione, oppure possano riprendere i principi e le pratiche costruite all'interno dei contesti di apprendimento formale.

Dal primo punto di vista, basti dire che gli *standards* possono in realtà essere unici, a valere sia nei contesti formali che informali e non formali, a patto che essi siano espressi in modo omogeneo in termini di esiti di apprendimento (competenze come *outcomes*), e non in termini di "programmi" (cioè di elenco di *input* che devono essere forniti dalle istituzioni erogatrici)²⁷. Resta il problema su chi deve decidere riguardo ai referenziali, attraverso quali itinerari di coinvolgimento delle realtà territoriali coinvolte (i cosiddetti *stakeholders*), ecc.

Dal secondo punto di vista, superando una certa rigidità che sovente si riscontra nei sistemi formali, occorre fare riferimento a molteplici metodologie, non esclusive, tra le quali tuttavia si possa rintracciare il collegamento. Infatti, essendo la competenza un dato qualitativo, non direttamente misurabile tramite misure standardizzate (come invece è possibile per la valutazione dei saperi), è necessario mettere in moto una sorta di "triangolazione" delle fonti di valutazione, alla ricerca di riscontri multipli e tra loro collegabili.

Tra le modalità utilizzabili Aubret indica²⁸: un'osservazione diretta di comportamenti o realizzazioni (analisi di prodotti, osservazione in *stage* o in attività professionale reale, osservazione di simulazioni relative ad un contesto reale, somministrazione di test artificiali che intendono misurare capacità o conoscenze); la raccolta di dati provenienti dalle dichiarazioni della persona da valutare (colloqui di valutazione, interviste biografiche, test di personalità o attitudinali, test di tipo proiettivo).

²⁶ L'espressione è di YOUNG M., *Certification et formation tout au long de la vie: deux approches contradictoires*, Formation Emploi, 76 (2001), 205-210.

²⁷ Nel rendere omogenei i referenziali può essere un ostacolo una certa confusione che si riscontra nei sistemi formativi circa le modalità di definizione degli *standards*, che sovente sono scritti in modo tale da sovrapporre il concetto di programma (*standards* di *input*) con quello qui inteso di traguardi (*standards* di *outcome*). Cfr. COLARDYN-BJÖRNVOLD, *op. cit.*, p. 8: "While traditional standards frequently have mixed input and output criteria, in an increasing number of countries, the standards focus on learning outcomes".

²⁸ AUBRET J. - GILBERT P., *Reconnaissance et validation des acquis, Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Parigi 2004, in SALINI D., *op. cit.*, p. 8.

A loro volta Colardyn e Björnavold indicano²⁹: test tradizionali ed esami; metodi dichiarativi; metodi basati sull'osservazione; simulazioni; evidenze (fisiche o intellettuali) del lavoro compiuto.

Infine, un'ultima questione a carattere metodologico riguarda i ruoli coinvolti nel processo di validazione. Prima di tutto, come già ricordato più sopra, va garantita la centralità del soggetto, che si traduce anche in una centralità di "ruolo": il vero protagonista del processo di validazione è la persona stessa che apprende, e che è chiamata ad imparare a trasformare le proprie esperienze in opportunità di apprendimento, prendendo coscienza sia della potenziale fecondità delle situazioni di vita, sia delle acquisizioni che in esse si generano. Al contempo, tuttavia, la complessità del processo di validazione, con il pluralismo metodologico e il rigore procedurale che richiede, postulano la definizione di funzioni professionali specifiche (se non di figure), ad evitare che l'improvvisazione si traduca nell'impossibilità di stabilire e mantenere quella "comunità di fiducia" che abbiamo visto essere un requisito indispensabile per avviare un sistema stabile di certificazione e trasferibilità di competenze.

Infine, sempre al riguardo del ruolo degli attori, occorre sottolineare che, "a garanzia di trasparenza e affidabilità, risulta necessario distinguere fra coloro (persone ma anche enti e istituzioni) che hanno l'incarico di accompagnare le persone nelle fasi di consulenza e valutazione personale, dunque attori il cui compito è eminentemente formativo e di supporto al processo di sviluppo personale innescato dalla pratica stessa, da coloro che sono chiamati a mettere in atto procedure e materiali atti alla valutazione, accreditamento e certificazione"³⁰. A questo riguardo risulta significativa l'esperienza inglese, laddove gli organismi che rilasciano certificazioni (i cosiddetti *awarding bodies*) sono separati rispetto agli organismi (*college*, aziende, ecc.) che erogano i servizi di accompagnamento formativo³¹.

5. Stato dell'arte nei sistemi europei: prospettive da sviluppare

Nei sistemi di istruzione e formazione europei, lo stato dell'arte rispetto al diritto soggettivo a vedersi riconosciute le competenze comunque acquisite attraverso processi di validazione degli apprendimenti non formali e formali è riconducibile, secondo Colardyn e Björnavold³², a tre situazioni:

²⁹ COLARDYN-BJÖRNAVOLD, *op. cit.*, p. 9.

³⁰ SALINI, *op. cit.*, p. 6.

³¹ Per un approfondimento cfr. Franchini R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e associati, Milano, 2008.

³² COLARDYN-BJÖRNAVOLD, *op. cit.*, pp. 7-8. La traduzione è nostra.

- a) Sperimentazione e incertezza. Alcuni paesi, infatti, sono ad uno stadio sperimentale, anche se accettano il bisogno di questo tipo di iniziativa. Fino a quale livello l'iniziativa influenzerà le strutture e i sistemi esistenti su una base di stabilità non è dato saperlo con certezza.
- b) Il sistema nazionale di validazione è in fase di strutturazione: alcuni paesi, cioè si stanno muovendo verso una cornice nazionale basata su una cornice legale ed istituzionale.

Esiste già un sistema stabile. Infatti, ci sono paesi dove un sistema di validazione delle competenze è stato introdotto in modo precoce; questo non vuol dire, comunque, che lo sviluppo di politiche sia oramai compiuto, in quanto rimane forte il dibattito su questo argomento.

Il sistema italiano è certamente nella prima tipologia. Esso, infatti, è ad oggi basato su una forte prevalenza dei percorsi di istruzione formale, non avendo ancora fornito la cornice e gli strumenti utili per la valorizzazione delle competenze apprese. Si tratta ad oggi di rendere visibili e spendibili in termini qualitativi e quantitativi enormi risorse di capitale umano latenti e gestite in modo non sempre ottimale. In sintesi possiamo affermare che in Italia non è ancora diffuso un sistema di validazione dell'apprendimento delle competenze in contesti non formali e informali (già presente invece in altri paesi europei) anche se, in accordo con il decreto attuativo della legge 30 del 14 febbraio 2003 sul mercato del lavoro, è possibile prevedere uno sviluppo di nuovi dispositivi (cfr. libretto formativo del cittadino), nella direzione della valorizzazione del patrimonio individuale.

Riferimenti bibliografici

- ADMEE, *Actes du 17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 2004.
- AUBRET J. - GILBERT P., *Reconnaissance et validation des acquis, Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Parigi, 1994.
- BEHRENS, M., *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification*, in ADMEE, *Actes du 17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 2004.
- BJORNAVOLD J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (CEDEFOP Reference series), 2000.
- COLARDYN D. - BJORNAVOLD J., *Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, "European Journal of Education", 39(2004) 1, 69-90.
- COLARDYN D. - BJORNAVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP Panorama series, 117/2005.
- EUROPEAN COMMISSION, *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, European Commission, in:
http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com_en.pdf, 2001.
- EUROPEAN COMMISSION, *Copenhagen declaration: declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Copenhagen, 2002, in:

- http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html, 2002.
- EUROPEAN COMMISSION, *Common European Principles* 2004, in:
http://www.europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html, 2004a.
- EUROPEAN COMMISSION, *Maastricht communiqué* 2004, in:
http://www.europa.eu.int/comm/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf, 2004b.
- FRANCHINI R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- ISFOL, *Dossier Il processo di Copenaghen*, Roma, 2003.
- NOUROUDINE A., *L'expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L'analyse des pratiques*, "Éducation permanente", 1(2004).
- PELLERAY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- REGGIO P., *Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale*, "Professionalità", 99(2008).
- SALINI D., *Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali*, "I Quaderni dell'Istituto" n. 12; ICIEF (Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa), Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della Comunicazione, Novembre 2006, 7.
- TISSOT P., *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*, CEDEFOP Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- YOUNG M., *Certification et formation tout au long de la vie: deux approches contradictoires*, "Formation Emploi", 76(2001), 205-210.

La didattica per competenze nella “Linea guida per i percorsi di Istruzione e formazione professionale”

DARIO NICOLI¹

I livelli elevati di dispersione scolastica e l'abbandono precoce degli studi non sono appannaggio di una particolare debolezza dei giovani italiani allo studio, quanto l'esito di un'impostazione culturale, didattica e formativa che insiste eccessivamente su una concezione astratta e mnemonica dell'apprendimento. Per contrastare tale esito occorre valorizzare la metodologia formativa peculiare della IFP che incoraggia un atteggiamento attivo nei confronti dell'educazione e della conoscenza in linea con quanto sostenuto dall'European Qualification Framework in tema di competenze: padronanza della persona di utilizzare le conoscenze, le abilità, le attitudini nell'azione quotidiana in situazioni di lavoro, studio, sviluppo professionale o personale.

1. Competenze ed ethos formativo

Il tema delle competenze è divenuto imprescindibile per il sistema educativo, ciò in base sia a riflessioni pedagogiche e sociologiche, sia alle raccomandazioni che oramai da anni stanno provenendo dall'Unione Europea (UE).

Ma esistono diverse concezioni di competenza; qui si fa riferimento espressamente alla definizione *European Qualification Framework* (EQF; in italiano: *Quadro Europeo delle Qualifiche*, QEQ), secondo cui essa non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: la competenza indica più precisamente la “capacità dimostrata di uti-

¹ Università Cattolica di Brescia.

lizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel QEQ, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia” (UE 2008).

Ciò richiama la questione centrale posta dai giovani che si avvicinano alla istruzione e formazione professionale (IFP): i livelli tanto elevati di dispersione scolastica, che oramai da anni caratterizzano il nostro sistema educativo, e la crescente demotivazione di una quota rilevante dei giovani nei confronti dello studio, non sono il segnale di una particolare debolezza intellettuale delle giovani generazioni del nostro Paese, ma indicano l'esito di un'impostazione culturale e didattica - specie del secondo ciclo degli studi - che insiste eccessivamente su una concezione astratta e mnemonica dell'apprendimento.

L'idea di una scuola depositaria del sapere “ufficiale”, e quindi istituzione dedicata alla trasmissione dello stesso alle giovani generazioni mediante l'istruzione, viene decisamente contraddetta dalla dinamica della complessità che propone una concezione attiva e olistica della cultura. Non si tratta solo della velocità del cambiamento che rinnova rapidamente i saperi; è in discussione più precisamente la separazione tra momento della “teoria” e momento della “pratica”, un principio che ha fondato gli apparati scolastici ed accademici della modernità, e che appare particolarmente resistente specie nella realtà italiana. Questa separazione del campo del sapere risulta una delle principali cause dell'isolamento delle istituzioni scolastiche da una società nella quale la cultura è divenuto un fattore rilevante dello sviluppo tanto da portare diversi autori ad affermare che ci troviamo nell'ambito di un sistema sociale centrato sulla conoscenza e sulla competenza.

Ciò pone in crisi un modello di istruzione di tipo scolastico che presuppone uniformità e rispetto, centrato sulla rigidità ed indivisibilità del gruppo classe e su metodologie didattiche rigide e uniformanti che presuppongono come unico rimedio alla complessità del mondo giovanile la selezione, specie negli anni iniziali, processo che continua ad alimentare il grave livello di dispersione scolastica del nostro Paese.

La questione di fondo non è costituita pertanto dal presunto “indebolimento intellettuale” della gioventù, quanto dal contrasto tra la cultura così come è proposta normalmente nella scuola, specie del ciclo secondario, e il modo in cui viene concepita la cultura nella società attuale e la sua trasmissione, che propone una visione non più istituzionale né statica, bensì sociale (ovvero aperta, disponibile) e dinamica.

Emerge quindi, a partire da questo contrasto tra giovani e scuola, una sfida importante per l'IFP: si tratta di passare dall'istruzione alla formazione, incoraggiando un atteggiamento attivo nei confronti della conoscenza piuttosto che un atteggiamento passivo (che presuppone, per essere sostenuto dal soggetto, unicamente il ricorso all'autorità, una prospettiva improponibile in un tempo di indebolimento della stessa), traendo dalla realtà il materiale su cui svolgere l'opera dell'educazione.

L'UE si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come "cultura" ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli consentano di vivere da protagonista la società della conoscenza (UE 2008).

Per questo la proposta della "Linea guida"² si colloca entro un quadro educativo ed antropologico che muove da una relazione significativa tra giovani ed adulti, e quindi tra giovani e cultura, e da un'identificazione tra studenti e ambiente formativo. Tale proposta richiede la capacità di collocare i saperi entro situazioni di apprendimento attive, a partire da compiti e problemi posti nella forma della scoperta e della costruzione, così da consentire ai giovani di acquisire una cultura personale consapevole, provata, critica, promuovente.

La diffusione di modelli di intervento integrato e lo stesso obbligo di istruzione non devono pertanto portare ad una regressione verso un modello di programmazione didattica che frammenta le discipline e propone un insegnamento astratto e deduttivo, e che, di fronte alle difficoltà di preparazione all'ingresso, tende a ripartire sempre più indietro e a ridurre fatalmente le mete generando in tal modo un circolo vizioso di demotivazione, disistima reciproca e noia.

Per contrastare tale esito occorre valorizzare la metodologia formativa peculiare della IFP; ciò significa attribuire importanza al fattore "antropologico" dell'educazione che non risulta riducibile alle sole tecniche didattiche, così da sostenere in modo intenzionale e progettuale un *ethos formativo favorevole all'apprendimento*.

Occorre inoltre attribuire la giusta rilevanza all'atteggiamento morale - ovvero l'orientamento al bene - ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità formative offerte ai giovani.

2. Approccio metodologico

L'IFP possiede una propria peculiare metodologia che presuppone il pieno coinvolgimento della comunità nel compito educativo e formativo e il superamento dei curricoli formali, per optare decisamente per una pedagogia del reale.

L'approccio formativo adottato nella "Linea guida" si orienta alla *formazione efficace* basata sulle seguenti caratteristiche fondamentali: riflette la caratterizzazione educativa propria degli organismi che la promuovono; è centrato sugli allievi; si riferisce ad una pedagogia del successo inteso come valorizzazione dei talenti dei giovani destinatari; si colloca entro istituzioni formative ricche di offerte; sollecita un apprendimento significativo e re-

² NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. II edizione*, CNOS-FAP e CIOFS/FP, Roma, 2008.

sponsabile il cui scopo è la vita buona; prevede un metodo misto tradizionale e per competenze; considera il “capolavoro” come dimostrazione delle competenze dell’allievo; coinvolge gli allievi; coinvolge le famiglie; considera la valutazione un processo condiviso entro una comunità educativa che si apre anche alle imprese come *partner* del processo e validatori dello stesso.

L’approccio della formazione efficace pone in evidenza innanzitutto la *centralità della persona*; ciò significa perseguire una più accentuata *personalizzazione* dei percorsi di apprendimento, anche tenuto conto della grande varietà dei destinatari, delle loro culture e del loro livello di preparazione. Ciò comporta la presenza di diversi luoghi di apprendimento, evitando che tutto si svolga nel gruppo classe, che sempre meno rappresenta un contesto socio-psicologico omogeneo. La personalizzazione mira a scoprire le capacità buone di ciascuno (talenti) e ne sollecita la mobilitazione tramite le esperienze proposte che mirano a porre il giovane in un ruolo di maggiore protagonismo rispetto alle pratiche pedagogiche tradizionali.

Non si tratta solo di un atteggiamento di ascolto e disponibilità all’incontro con il destinatario delle attività educative, ma di una scelta metodologica che supera gli approcci per contenuti e per obiettivi per mirare alle competenze, intese come caratteristiche della persona tali da renderla capace di fronteggiare problemi e compiti in autonomia, sapendo mobilitare le risorse di cui è a disposizione o che rintraccia via via nel contesto.

Il punto centrale del metodo risiede nel passaggio *da un insegnamento “inerte” ad un insegnamento più vitale*, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli allievi siano protagonisti del loro cammino. Ciò richiede di: selezionare dalla massa enciclopedica del sapere quelle conoscenze ed abilità che effettivamente risultano essenziali e decisive per la crescita della persona; riflettere maggiormente sul passaggio dall’insegnamento all’apprendimento, un processo che non può più essere affidato ad una sorta di determinismo pedagogico oppure al presunto valore evocativo della parola; variare le modalità di apprendimento mettendo a fuoco processi attivi, che mobilitano le valenze operative ed anche emotive (anche la matematica può essere affascinante!) del sapere; introdurre modalità di apprendimento centrate su compiti reali, svolte in laboratori, dove si sviluppano percorsi non necessariamente lineari ma basati su nuclei di sapere connessi con i processi presenti nella realtà; coinvolgere gli allievi nelle pratiche di valutazione rendendo espliciti i criteri ed i parametri di riscontro, così da creare una reale comunità di apprendimento che possiede i termini del compito e procede ad una piena corresponsabilità educativa; cercare appoggi esterni al contesto scolastico che dimostrino in modo convincente l’utilità di quanto si impara dentro la scuola.

Con ciò si intende il concetto di *pedagogia del successo*, un approccio educativo che mira alla massima valorizzazione del potenziale (talenti) delle persone in modo che diventi competenza, così che tutti acquisiscano il “sapere della cittadinanza” nel quadro di riferimento del progetto personale di

ciascuno. Il successo di cui si parla non è riferito ad un titolo o un certificato, ma al progetto di vita della persona in apprendimento, in tutte le sue componenti cognitive, emotive, operative, morali, spirituali, estetiche, entro una prospettiva unitaria o integrale.

In tal modo si persegue uno stile vitale di implicazione degli allievi sollecitando la mobilitazione delle loro potenzialità (cognitive, operative, emotive, estetiche, religiose, morali) nei diversi ambiti della vita scolastica, sostenendo iniziative in grado di caratterizzare l'istituto, compresi riti interni ed esterni (di inizio, di conclusione, di celebrazione, di passaggio), iniziative nelle quali i giovani siano protagonisti.

3. Il processo di apprendimento per competenze

L'apprendimento efficace avviene nel momento in cui la persona utilizza in modo pertinente e consapevole le risorse formative (conoscenze, abilità e capacità) a fronte di compiti/problema e non nella ripetizione di espressioni linguistiche o di operazioni tecniche o mentali.

Ciò significa che ogni formatore dovrà elaborare, per tutti i nuclei portanti della sua area formativa (tratti dagli standard di riferimento), una serie completa di unità di apprendimento in grado di soddisfare le esigenze previste. È prevista poi l'elaborazione di sussidi di asse culturale ed inoltre di area professionale; tutti questi materiali saranno parte del "Centro risorse per l'apprendimento", uno strumento indispensabile per un'azione formativa efficace di natura comunitaria.

Il percorso formativo richiede cinque modalità operative, così da rendere possibile un riferimento chiaro ed organico su cui sviluppare una corretta attività di valutazione e di certificazione.

1) Profilo dell'allievo e bilancio delle risorse

È uno strumento riferito ai giovani iscritti ai percorsi di IFP e consente di sviluppare una diagnosi iniziale di tipo dialogico e formativa, tendente ad individuare le potenzialità ed i talenti della persona, oltre alle sue risorse, e di delineare un piano formativo che corrisponda alle sue caratteristiche.

L'analisi del profilo dell'allievo costituisce un'attività preliminare ad ogni azione formativa; essa mira a ricostruire le caratteristiche più rilevanti della persona ai fini della definizione di un progetto formativo personalizzato, ovvero in grado di mobilitare i punti di forza della persona e di superare i punti di debolezza che emergono dall'analisi e dalla riflessione circa l'esperienza ed il bagaglio della persona.

L'attività di definizione del profilo e di bilancio delle risorse non ha un intento investigativo né valutativo, ma è un'occasione di ascolto e di dialogo/confronto con l'allievo, che avviene sulla base di una traccia definita di temi ed argomenti, così da stimolare la riflessione dello stesso circa il suo momento attuale ed il progetto che intende perseguire.

2) *Unità di apprendimento*

L'unità di apprendimento (UdA) rappresenta la struttura di base dell'azione formativa a carattere sia interdisciplinare, ovvero condivisa dall'intera *équipe* formativa, sia di asse culturale o area professionale. Essa indica un insieme organico e progettato di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, attraverso una mobilitazione diretta su compiti che conducano a prodotti veri e propri di cui egli possa andare orgoglioso e che possano costituire oggetto di una valutazione più autentica.

Tutte le situazioni che accadono nel percorso formativo debbono essere organizzate per UdA. Esse si distinguono in tre categorie:

- le situazioni significative e rilevanti, che indicano snodi importanti del processo di sviluppo della persona, che impegnano la totalità dei formatori (collegio formatori) e che presentano una gestione strutturata;
- le situazioni connesse alla vita di classe per così dire "ordinaria" che si svolgono tramite lezioni, esercitazioni, compiti e verifiche e che richiedono una gestione ed un controllo centrati più su conoscenze ed abilità;
- le situazioni connesse alle esperienze formative non strettamente curricolari relative alla vita di classe e di istituto (es.: accoglienza ed aiuto rispetto a compagni in difficoltà, organizzazione di incontri ed eventi) oppure riferite a contesti esterni alla scuola che richiedono un approccio più morbido e intuitivo.

In tal senso, possiamo avere UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), media (alcuni) o minima (area formativa).

Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che gli viene chiesto di mobilitare per diventare competenti.

In tal senso, ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

In ognuno dei tre casi indicati, l'UdA esprime una pedagogia dei compiti che mira alla capacità di "costruzione" e alla "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti concreti ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

3) *Sussidio didattico*

Rappresenta un supporto per l'apprendimento rivolto direttamente all'allievo che propone – in riferimento ai nuclei essenziali del sapere – materiali (schede, esempi, strumenti di verifica, ecc.) in grado di sollecitare un apprendimento per applicazione e per scoperta, in modo da stimolare il destinatario a mettersi in gioco sviluppando le proprie capacità ed abilità. Tale sussidio copre l'intera area dei saperi e rappresenta un sostituto dinamico e più fruibile del libro di testo.

Il sussidio didattico è realizzato indicativamente secondo un metodo di lavoro basato su cinque passi:

- il primo passo consiste nella *ricognizione*, partendo dalla letteratura in materia, *delle prospettive per la didattica* propria delle aree disciplinari indicate, in particolare della storia, delle scienze sociali, del diritto e dell'economia;
- il secondo passo prevede *l'analisi dei traguardi formativi* previsti al fine di elaborare uno schema di schede tematiche connesse sulla base di un indice di riferimento;
- il terzo passo prevede la definizione del *contributo dell'asse culturale entro il piano formativo unitario*;
- il quarto passo consiste nell'*elaborazione dei contenuti* proposti, sotto forma di esperienze applicative capaci di suscitare interesse, in chiave induttiva, con la spiegazione presentata preferibilmente a seguito dell'esperienza;
- il quinto passo consiste nell'*elaborazione degli strumenti di verifica e di valutazione*, simili a quelli OCSE-PISA, tenendo conto delle rubriche relative alle competenze dell'asse culturale.

4) *Portfolio dell'allievo*

Il *portfolio* rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell'allievo capace di raccontare la storia del suo impegno, del suo progresso e del suo rendimento.

Con esso si mira a evidenziare il patrimonio di capacità, conoscenze, abilità e competenze in possesso dell'allievo, con una metodologia che consente di concentrare l'attenzione su ciò che sa fare con ciò che sa.

Attraverso il suo utilizzo si intende superare il modo tradizionale di gestire il processo formativo ed inoltre di documentare e valutare il profitto scolastico. Più precisamente, tramite il *portfolio* è possibile rilevare la capacità di "costruzione" della conoscenza e la "capacità di applicazione reale" della conoscenza posseduta attraverso prodotti reali ed adeguati, in coerenza con le mete educative e formative del percorso.

Questo approccio sceglie il lavoro come "forma" del processo di apprendimento. Ciò consente di: rendere gli allievi da subito attivi; stimolare un profilo docente più ampio e significativo; porre ad oggetto della formazione dei compiti/problema reali/realistici; perseguire il sapere utile e significativo; sviluppare una conquista personale del sapere; acquisire un metodo di lavoro e di studio; acquisire una struttura deontologica e morale.

I prodotti che possono essere interessanti per il *portfolio* sono: capolavori professionali; schede (es.: glossario); presentazioni; video; CD ROM; *dossier*; *dépliant*; ecc.

Tramite il *portfolio* è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico

della persona (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo.

Il *portfolio* è elaborato dall'allievo che è chiamato a scegliere i lavori di cui va più orgoglioso, accanto a quelli che, d'intesa con i formatori, risultano significativi al fine di documentare i suoi progressi nell'apprendimento. Tra i lavori documentabili vi sono anche quelli realizzati in *stage*/alternanza formativa. Possono essere rilevanti anche le gite, i tornei, gli eventi... purché gestiti in chiave formativa.

5) *Gestione degli ingressi e delle uscite*

La metodologia di gestione degli ingressi e delle uscite (passaggi) è definita sulla base di una serie di criteri di riferimento:

- garantire ad ogni persona la possibilità di inserirsi in ogni percorso formativo, tenuto conto della presenza di requisiti (gli aspetti mancanti recuperabili tramite un LARSA apposito);
- garantire nel contempo ad ogni persona la possibilità di uscire da ogni percorso formativo, tramite un itinerario accompagnato e supportato;
- rendere stabile l'intesa tra istituzioni scolastiche e formative differenti, in forza di un metodo e di un linguaggio condiviso;
- garantire ad ogni persona il riconoscimento del proprio bagaglio di saperi e competenze, così da tradurlo in credito spendibile nel percorso formativo;
- garantire ad ogni persona il giusto carico di lavoro per completare i passaggi, senza che essa venga penalizzata da questa scelta.

I passaggi sono comunque momenti onerosi per la persona, poiché si tratta di passare da un'istituzione all'altra ed inoltre da un gruppo classe ad un altro, e ciò comporta un problema di raffronto degli apprendimenti, di socializzazione, di allineamento e financo di consonanza, tutti aspetti che richiedono appunto impegno e dedizione.

Ma nel contempo, si tratta di una metodologia impegnativa anche per i formatori e i dirigenti, il cui centro è determinato dalla possibilità di un riconoscimento reciproco e dalla spendibilità dei crediti attestati.

Il cuore del metodo sta nel rapporto di fiducia tra organismi formativi, garantito dalla compatibilità del modo di leggere ed attestare le acquisizioni delle persone.

4. Valutazione attendibile

Il *focus* della competenza è posto sull'evidenza dei compiti/prodotti che ne attestano concretamente la padronanza da parte degli allievi, valorizzando così il concetto di "capolavoro" che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio della attendibilità che sta

al centro della nostra proposta e che è ripreso dall'elaborazione di Bottani e Tuijman (1990, 25). Ciò significa che solo in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, è possibile certificare la competenza che in tal modo corrisponde effettivamente ad un "saper agire e reagire" in modo appropriato nei confronti delle sfide (compiti, problemi, opportunità) iscritte nell'ambito di riferimento della competenza stessa.

Si distingue pertanto tra verifica – che riguarda la rilevazione degli apprendimenti in relazione a conoscenze ed abilità e che viene svolta tramite strumenti consolidati come l'interrogazione, il test, il compito scritto – e valutazione che invece consente di esprimere un giudizio fondato circa il grado di padronanza della persona relativamente alla competenza. In tal modo, viene superato il concetto accumulativo della valutazione come somma di prove di verifica e viene posto l'accento sulla capacità degli allievi di fronteggiare compiti/problemi mobilitando le risorse di cui sono dotati o che sono in grado di reperire.

La valutazione avviene sia all'interno (anche con l'apporto autovalutativo dell'allievo), sia all'esterno, tramite il coinvolgimento del tutor dell'impresa e di esperti/testimoni coinvolti nelle attività di alternanza formativa.

La valutazione procede in due direzioni che rappresentano altrettanti punti di vista tramite cui si guarda lo stesso fenomeno, ovvero l'allievo in apprendimento. Essi sono: 1) il *pagellino* con i voti per asse culturale/disciplina che riflettono sia le attività comuni, sia quelle svolte dal singolo formatore, oltre alla condotta che è decisa comunemente dall'*équipe*; 2) la *certificazione delle competenze* che indica il giudizio di padronanza dell'allievo su una scala di tre livelli centrati sui criteri di autonomia, responsabilità, complessità del compito e consapevolezza, in accordo con la metodologia QEO. La coerenza tra i voti del pagellino e i giudizi per livelli del certificato di competenze è garantita dal riferimento agli stessi traguardi formativi e dal "travaso" di voti su registri dei singoli formatori, derivanti dalle attività svolte dagli allievi nelle unità di apprendimento comuni.

L'assunzione del modello dell'obbligo di istruzione può comportare una tendenziale separazione tra gli assi culturali, le aree professionali e l'area della cittadinanza: tale pericolo viene facilmente evitato se si assicurano tre attenzioni presenti nella metodologia: in primo luogo, dalla definizione da parte dell'*équipe* formativa del piano formativo di massima unitario che individua i traguardi condivisi da tutti i formatori; inoltre, dall'individuazione di alcune unità di apprendimento comuni scelte per la loro significatività e la loro valenza "mobilitante" l'insieme dei saperi proposti; infine dal modello di valutazione che vede un apporto di tutti i formatori non solo nella valutazione delle competenze ma anche nella definizione di note e voti negli assi culturali oltre che nel comportamento.

Trattandosi di un approccio olistico, si è scelto di porre al centro dello stesso un *linguaggio* e una *metodologia* che consentano di rappresentare le relazioni che intercorrono tra compiti, conoscenze e abilità, oltre che com-

portamenti, e che permettano di delineare un accordo tra formatori e di condurre ad una certificazione valida delle competenze.

Ciò è reso attraverso la rubrica, ovvero “matrice” della competenza. Essa consiste in uno strumento in grado di coniugare l’univocità dei riferimenti e la varietà dei percorsi possibili. Inoltre, presenta un insieme ordinato di indicazioni metodologiche ed operative a carico dell’*équipe* di educatori-formatori finalizzato alla descrizione delle acquisizioni di un soggetto – indicandone il livello di padronanza – sia attraverso la frequenza ad un percorso formale, sia tramite esperienze formative non formali ed informali.

La rubrica per le competenze rappresenta una matrice che ci consente di identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti: *indicatori*, ovvero le evidenze (compiti, comportamenti osservabili) che costituiscono il riferimento concreto della competenza; *livelli*, ovvero i gradi di padronanza (basilare, adeguato, eccellente) che il soggetto è in grado di mostrare nel presidiare quei compiti; *conoscenze ed abilità* più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell’azione di apprendimento, ovvero quelle che costituiscono il centro di quel campo di sapere competente.

La distinzione dei livelli è fondata sui seguenti criteri: *autonomia*, caratteristica di chi agisce conducendo da sé il processo di lavoro, pur avvalendosi di indicazioni; *complessità*, caratteristica del compito/problema che lo rende in qualche misura inedito rispetto ai casi precedentemente affrontati; *consapevolezza*, coscienza del senso della propria condotta volta alla soluzione dei compiti/problema; *efficacia*, capacità della soluzione del compito/problema di soddisfare i requisiti di risultato richiesti.

In tabella, si riporta la specificazione dei livelli, tenendo conto dei criteri indicati.

BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
L’allievo è in grado di affrontare compiti semplici che porta a termine in modo autonomo e consapevole ponendo in atto procedure standard ed efficaci	L’allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure appropriate, che esegue in modo autonomo e consapevole	L’allievo è in grado di affrontare compiti complessi per la cui soluzione efficace pone in atto procedure innovative ed originali, che esegue in modo autonomo e con piena consapevolezza dei processi attivati e dei principi sottostanti

La rubrica delle competenze, connessa al profilo ed al repertorio, sulla base di una scelta degli obiettivi formativi rilevanti e significativi per il gruppo classe, per i sottogruppi e per le persone che li compongono, consente all’*équipe* formativa i seguenti tre utilizzi: 1) *individuazione delle situazioni di apprendimento* consone e rilevanti, oltre che essenziali, su cui impegnare i componenti dell’*équipe* ad un lavoro prevalentemente interdisciplinare; 2) *verifica e valutazione delle acquisizioni* effettivamente agite in modo pertinente ed efficace da parte degli allievi; 3) *rielaborazione degli obiettivi e*

dei percorsi di apprendimento così da indirizzare l'azione formativa in modo da valorizzare le acquisizioni e sormontare le criticità emerse.

La rubrica è uno strumento di supporto dell'azione didattica nella logica della *costruzione* del percorso formativo, in modo condiviso tra i docenti che compongono l'*équipe*.

È uno strumento che esige un riscontro o *validazione*, composto di due passi: 1) nel momento dell'*elaborazione* essa richiede una validazione provvisoria, che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio, sul suo carattere evocativo e di facilitazione dell'azione didattica; 2) a seguito della sua *applicazione* essa chiede di essere validata rilevando i riscontri provenienti dal campo in cui si è sperimentata così da poter giudicare della sua consistenza e procedere ad una rielaborazione migliorativa.

Si ricorda che anche l'allievo, tramite l'*autovalutazione*, è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato e il percorso seguito, esprime una valutazione e indica i punti di forza e quelli di miglioramento. Perché ciò possa accadere, occorre che nell'atto della consegna il formatore comunichi e spieghi i prodotti attesi, i comportamenti conformi, i criteri di valutazione che intende adottare. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti.

5. Certificazione degli apprendimenti

La certificazione degli apprendimenti rappresenta un'azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona, preferibilmente sotto forma di competenze e a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di IFP, compresi i soggetti economici. La certificazione mira pertanto a connotare il documento prodotto in stretto riferimento al merito delle acquisizioni della persona, di cui questa si è dotata attraverso le più diverse esperienze formative (formali, non formali ed informali).

La certificazione si riferisce a due categorie di fenomeni: in primo luogo le *competenze* intese come fattori che qualificano il grado di autonomia e di responsabilità della persona a fronte di specifiche categorie di compiti/problema dal rilevante valore personale, sociale e professionale; nel contempo, essa specifica i *saperi*, cioè le *conoscenze* e le *abilità/capacità*, ovvero le risorse di cui la persona si è impadronita e che ha saputo certamente mobilitare nel lavoro di soluzione dei compiti/problema indicati.

Nella certificazione debbono essere evidenziati i livelli di padronanza delle competenze, che possono essere indicati per gradi progressivi: parziale, basilare, adeguato, eccellente. È evidente che la mancata notazione indica che la persona non possiede una padronanza neppure parziale della competenza indicata.

La definizione di certificazione degli apprendimenti si lega necessariamente ad una seconda, quella del *credito formativo*. Questo rappresenta una documentazione che attribuisce alla persona in possesso di un'acquisizione un valore esigibile presso un organismo formativo, in vista del raggiungimento di uno specifico titolo. Perché il credito relativo ad un'acquisizione formativa sia effettivamente esigibile, occorre che l'organizzazione ricevente riconosca la certificazione fatta da quella inviante ed attribuisca a questa certificazione un valore affinché possa essere davvero utilizzata per accedere a (o progredire in) un percorso formativo o lavorativo senza che alla persona titolare sia imposto di ripetere le attività di apprendimento riconosciute.

Di conseguenza, il credito formativo indica il valore di una certificazione e sancisce l'accettazione da parte dell'organismo ricevente della validità della formazione impartita all'allievo da altri organismi e viceversa, a condizione che vengano soddisfatte le tre successive condizioni: a) che l'organismo rilasciante sia accreditato secondo le procedure appositamente previste e che in particolare preveda una funzione organizzativa e personale adeguati a tale compito e che adotti la metodologia prevista; b) che il credito e il suo valore siano chiaramente riferiti al PECUP e alle "Indicazioni regionali"; c) che contenga le informazioni necessarie ad individuare le attività formative svolte, le competenze personali e professionali maturate dal titolare, le conoscenze e le abilità che egli ha acquisito e che sono iscritte nelle competenze maturate.

Il riconoscimento di un credito avviene mediante un processo di bilancio che prevede anche l'analisi dei materiali di valutazione e di documentazione personale dell'allievo. Tale analisi riguarda la presenza delle condizioni di validità del credito stesso e, di norma, non prevede una prova di accertamento di tipo valutativo poiché l'attestazione soddisfa già i necessari requisiti di trasparenza.

In questo senso, la certificazione costituisce un atto con cui viene accertato il possesso di una competenza determinata, ovvero il possesso di un credito formativo, ma il cui valore effettivo dipende dall'organizzazione presso cui viene proposto.

Certificazione degli apprendimenti e crediti formativi alludono ad un documento che – pur non sostituendosi al titolo di studio, sia nella versione del certificato finale dei percorsi IFP, che in quello del certificato delle competenze che vale sia per l'obbligo di istruzione, sia per ogni attività formativa – si propone come strumento atto ad accompagnare la persona nella sua crescita in termini di esperienze e di competenze: si tratta del "*Libretto formativo*". Quest'ultimo, definito in sede istituzionale nazionale ai sensi dell'Accordo Stato-Regioni del 18.02.2000, rappresenta "*il libretto personale del lavoratore... in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le*

competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate” (D.lgs. 10.09.2003, n. 276, art. 2, c. i).

Si tratta di un documento che si aggiunge, qualificandolo, al “Libretto di lavoro” e mira a raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei lavoratori nonché le competenze da essi comunque acquisite: nella scuola, nella formazione, nel lavoro, nella vita quotidiana. Ciò al fine di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze e l’occupabilità delle persone.

La realizzazione di questo documento trae origine dalla limitatezza delle declaratorie professionali basate sulle qualifiche come fonte per precisare la padronanza professionale del titolare; esso si presenta quindi come uno strumento dinamico in grado di accompagnare la persona in tutto l’arco della sua esperienza formativa e lavorativa, in coerenza con il concetto di *lifelong learning*.

Questa concezione è in linea con le strategie e le azioni dell’UE finalizzate alla trasparenza delle competenze e alla mobilità delle persone, tanto che il *Libretto* può essere considerato il corrispettivo italiano di EUROPASS, il passaporto delle qualifiche e delle competenze che favorisce la “portabilità” delle stesse in Europa, con la differenza che il *Libretto* rappresenta la carta d’identità per muoversi sia sul territorio nazionale, sia attraverso le diverse esperienze di apprendimento e lavoro. È infine coerente con la “Borsa Continua del Lavoro” per favorire l’incontro domanda-offerta di lavoro.

L’adozione di una metodologia di certificazione degli apprendimenti non rappresenta quindi unicamente un fenomeno compilativo di natura amministrativa, ma richiama una pratica formativa centrata su competenze che, a sua volta, comporta il passaggio già indicato *da un insegnamento “inerte” ad un insegnamento più vitale*, superando la mera trasmissione dei contenuti per avviare una pratica di costruzione degli stessi, così che gli allievi siano protagonisti del loro cammino.

Si propone un modello di certificazione *attendibile* dei saperi e delle competenze, ovvero “sostenute da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio”. Ciò mira a sollecitare il “saper agire” degli studenti che si esprime nella capacità/padronanza di affrontare problemi e compiti sfidanti. Questo porta ad identificare non più semplici attività, ma veri compiti/problemi significativi che conducano a risultati concreti.

Il metodo di certificazione che si propone è costituito da due documenti: la “*Scheda di certificazione delle competenze*”, che prevede l’elenco delle 24 competenze dell’obbligo di istruzione e la loro relativa valutazione nei 4 livelli previsti (parziale, basilare, adeguato, eccellente); la “*Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte*”, dove si indicano le occasioni di apprendimento svolte nel biennio che si riferiscono esplicitamente a quella specifica competenza.

La *certificazione delle competenze* rappresenta il momento in cui, a seguito della valutazione, si passa alla loro registrazione entro una scheda che

ne indichi il livello di padronanza e le altre informazioni utili alla comprensione del giudizio. Non si tratta, come detto, di un atto amministrativo, che si limiti a mettere dei giudizi a fianco dell'elenco delle competenze, ma è un processo di elevato valore formativo e sociale. Occorre pertanto garantire il criterio dell'attendibilità che, a sua volta, comporta di sostenere il giudizio di padronanza con riferimenti precisi, dando ad esso un'efficacia dimostrativa ed un riscontro probatorio.

La *certificazione finale* è indicata dal documento proposto dall'UE, "EUROPASS - Supplemento al certificato"³ che consente di specificare la natura del certificato che viene rilasciato e indica l'ambito di attività in cui la persona è risultata competente.

Di seguito, si propongono due strumenti a corredo della metodologia indicata: *esempi di rubriche delle competenze; certificato delle competenze.*

³ <http://www.europass-italia.it/Europass/dispositivi/supplcertificato.htm>.

ESEMPIO DI RUBRICA COMPILATA (competenze di base degli assi culturali)

Livelli di padronanza	
1 - Parziale	2 - Basilare
3 - Adeguato	4 - Eccellente
<p>Competenza: Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</p> <p>Esempi: laboratorio di lettura espressiva; elaborazione di una raccolta di brani letterari significativi; elaborazione di una raccolta di strumenti di comunicazione nel contesto professionale</p> <p>Fonti di legittimazione: Regolamento obbligo istruzione</p>	
Indicatori/Evidenze	
<p><i>Leggere testi scritti di tipo diverso, individuarne la tipologia (narrativo, espositivo ed argomentativo) ed i contenuti distinguendo i fatti dalle valutazioni</i></p>	<p>Affronta solo testi brevi e semplici per struttura e contenuto, di cui individua solo le caratteristiche più evidenti, confondendo spesso informazioni e valutazioni, esposizioni e argomentazioni</p>
<p><i>Comprendere testi scritti sapendo cogliere il significato in relazione al contesto comunicativo</i></p>	<p>Coglie con difficoltà il significato dei testi proposti, individuando in modo impreciso e parziale gli elementi del contesto comunicativo</p>
<p><i>Leggere e comprendere testi letterari sapendo cogliere il messaggio ponendolo anche in relazione all'autore, al genere letterario ed al contesto storico di riferimento</i></p>	<p>Autonomamente sceglie testi brevi e di contenuto semplice di cui comprende con difficoltà il significato, mostrando di non cogliere le specificità del testo letterario</p>
<p><i>Leggere in pubblico in modo espressivo testi selezionati ed organizzati utilizzando diverse strategie di lettura</i></p>	<p>Legge testi semplici e non ben organizzati, utilizzando una lettura piatta e insicura</p>
<p>Utilizza in modo autonomo diversi tipi di testi narrativi, espositivi ed argomentativi per i quali pone in atto strategie di lettura diversificate ed efficaci</p>	<p>Riconosce le caratteristiche testuali essenziali di testi narrativi, espositivi ed argomentativi ed identifica informazioni e valutazioni</p>
<p>Riconosce, analizza e confronta testi di tipo diverso, cogliendo la pluralità dei significati e individuando con sicurezza tutti gli elementi del contesto comunicativo</p>	<p>Comprende il significato essenziale di diversi testi e indica gli elementi base del contesto comunicativo</p>
<p>Analizza e commenta testi di epoche e autori diversi, riconoscendo con sicurezza e ricchezza di elementi il messaggio in relazione all'autore, al genere letterario ed al contesto, esprimendo una riflessione personale pertinente</p>	<p>Comprende il significato essenziale di testi letterari semplici, ne indica autore, genere e epoca di riferimento e individua gli elementi più rilevanti</p>
<p>Seleziona, interpreta e organizza in modo personale e originale testi letterari diversi che legge in modo espressivo e coinvolgente</p>	<p>Legge testi semplici, ma selezionati e organizzati, con una tecnica di lettura espressiva idonea</p>

Assi culturali	Abilità/Capacità	Conoscenze
<i>Linguaggi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi - Applicare strategie diverse di lettura - Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo - Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario - Comprendere ed interpretare testi di vari tipologia, attivando strategie di comprensione diversificate 	<ul style="list-style-type: none"> - Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi - Principali connettivi logici - Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi. - Tecniche di lettura analitica e sintetica - Tecniche di lettura espressiva - Denotazione e connotazione - Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana - Autori, opere e generi della letteratura italiana
<i>Storico sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Collocare le opere letterarie nel loro contesto storico e geografico 	<ul style="list-style-type: none"> - Contesto storico di riferimento di alcuni autori ed opere

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Scheda di registrazione delle situazioni di apprendimento significative e delle aree disciplinari coinvolte

Allievo: _____ Corso _____ Anno _____

COMPETENZE	ATTIVITÀ, AZIONI ED ESPERIENZE SIGNIFICATIVE SVOLTE ED AREE DISCIPLINARI COINVOLTE	
	Ingresso 1° quadrimestre	2° quadrimestre

Scheda di certificazione delle competenze

Allievo: _____ Corso _____ Anno _____

COMPETENZA	LIVELLO DI PADRONANZA (basilare, adeguato, eccellente)	NOTE

Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BOTTANI N. - A. TULJMAN, *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1990.
- CEPOLLARO G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 7(2002), 13-18.
- CIOFS/FP – CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- CNOS-FAP, *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2005.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, in "Orientamenti pedagogici", 49(2001)1, 93-112.
- COMOGLIO M., *Il portfolio nella formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2006.
- Decreto 22 agosto 2007 n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Angeli, Milano, 2005.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622 relativo all'obbligo di istruzione.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- MAGGI, B., *La formazione: concezioni a confronto*, ETAS, Milano, 1991.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, 2006, in <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Obbligo di istruzione – Linee guida* (Decreto 22 agosto 2007).
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in "Rassegna CNOS", 1(2003), 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Angeli, Milano, 2006.
- PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, ANICIA, Roma, 2003.
- PLESSI P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia, 2004.
- POLÁČEK K., *QPA – Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2005.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- SERGIOVANNI T.J. - J. STARRATT, *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma, 2003.
- SPALDING E., *Tre P per valutare*, ADI, <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>
- TACCONI G., *Valutare nella formazione professionale*, paper, Roma, 2007.
- UNIONE EUROPEA (2008) *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)*, Bruxelles.
- VALZAN A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Hachette éducation, Paris, 2003.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano, 2000.

Il 42° Rapporto CENSIS/2008 sulla situazione sociale del Paese.

In un tempo di crisi e di riforme, lo stato del sistema formativo per i giovani in Italia. Dall'“Italia a coriandoli” del 2007 all'“Italia dell'“adattamento innovativo (ex-aptation)” nelle trasformazioni sociali del 2008

RENATO MIONI¹

Di crisi l'Italia ne ha viste parecchie. La differenza è che stavolta gli italiani sembra che non abbiano la voglia di rimboccarsi le maniche. Se ne usciremo, sarà attraverso una grande trasformazione del Paese trainato da elementi nuovi rispetto alla nostra tradizione. Quali? L'immigrazione, le minoranze vitali, il protagonismo femminile, la crescita dei grandi poli urbani che attirano milioni di pendolari, la possibilità di trasformare l'attuale fase di congiuntura negativa in una opportunità di innovazione e di recupero, se mai arrivasse un colpo di reni e un sussulto di orgoglio. Lo è negli auspici anche del Presidente Napolitano nel suo discorso di fine d'anno. Ma sarà possibile?

L'ultimo *Rapporto CENSIS*, il 42°, presentato alla fine del 2008, ricco di analisi e di dati sociali ed economici², sottolinea l'urgenza di giungere ad una seconda metamorfosi, che si rende sempre più necessaria. Nello stesso tempo, però, avanza il dubbio di una sua reale possibilità. Sembra infatti che “alla crisi ci crediamo e non ci crediamo”. Mentre infatti si parla di un panico generalizzato, per cui il 71% degli italiani teme di perdere il proprio tenore di vita, più di 11 milioni di famiglie sono a rischio di *default* a causa di investimenti in strumenti finanziari a rischio. Infatti 250.000 nuclei familiari hanno difficoltà a pagare la rata del mutuo, e tra questi ben 81.000 non

¹ Ordinario emerito di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, *42° Rapporto sulla situazione sociale del Paese-2008*, Milano, Angeli, 2008, pp. 724.

riescono ad onorarlo affatto, dall'altra parte molto serenamente si constata però ben 5 milioni di italiani fanno vacanze all'estero. Ciò che però risulta drammatico è che in questa contingenza per la prima volta la popolazione italiana nella sua più ampia maggioranza dichiara di non volersi impegnare più di tanto. Soltanto l'8% è disponibile per questo a lavorare di più; l'11% non farà nulla in particolare, il 10% è confuso e non sa cosa fare, il 9% non rinuncerà a nulla cercando di spendere di meno, a fronte di un 34% che risparmierà di più e di un 25% che taglierà i consumi.

“Nel '92-'93 reagimmo collettivamente, osserva il presidente De Rita nella sua presentazione ufficiale del Rapporto, tutti a fare il secondo e terzo lavoro. Ora invece con una certa frustrazione dico che il corpo sociale non reagisce come ha fatto in passato. Questa è la cosa che mi angoscia. Perché io ho sempre sostenuto che questo Paese quando è in difficoltà reagisce come un drago”. E il direttore del CENSIS, Giuseppe Roma, gli fa eco sottolineando che “il cambiamento non sarà un processo spontaneo ed automatico, ma avrà bisogno di più responsabilità degli individui e più solidarietà, così da ridurre il proprio corporativismo”. Può esserci un qualche motivo di fiduciosa speranza nell'affacciarsi all'orizzonte di nuovi indicatori di sviluppo. Tra questi la presenza degli immigrati (4 milioni di persone che stanno cambiando la chimica del nostro Paese), il crescente potere femminile nella famiglia, nelle imprese e nel sociale, una nuova gestione dei consumi e dei comportamenti nelle famiglie più orientate al risparmio, la crescita di nuove competizioni sul territorio come le *megacities* di sei aree metropolitane (Torino, Roma, Milano, Verona, Napoli e Cagliari), che rappresentano il 17% della superficie del Paese. “In tutta questa trasformazione occorrerà capire però se il Paese avrà l'orgoglio di recuperare progettualità. Non c'è infatti l'energia del dopoguerra e di altri periodi difficili, anche se forse c'è più cultura ed eleganza”, conclude De Rita.

Ed effettivamente le basi ci sono per una reale metamorfosi, se però viene accompagnata e sostenuta da una reazione che non sia puramente adattativa, ma tiri fuori dal cilindro le sue risorse più intelligenti.

1. Tratti caratteristici della società italiana al 2008

Uno dei pregi indiscutibili, che ogni *Rapporto CENSIS* ha il merito di evidenziare, è la sua lettura prevalentemente strutturale della società italiana, dove le caratteristiche e i tratti oggettivi del nostro Paese vengono sottolineati in maniera molto esplicita e distaccata, sia nella loro globalità che nella specificità degli ambiti considerati. Essi coprono tutta la complessità dei settori vitali del Paese, come sono i processi formativi, il sistema occupazionale del lavoro e del rispettivo inserimento, il sistema di welfare, l'analisi del territorio e del suo sistema di reti, i soggetti economici dello sviluppo come le imprese ed il mercato, il sistema della comunicazione mediale e dei suoi effetti sulla cultura generale, le strategie di rappresentanza e del governo della pubblica Amministrazione, nonché i sistemi di sicurezza e di ga-

ranzia dei cittadini. In ciascuno di questi ambiti sono chiaramente distinte le tesi interpretative (più soggettive) dallo studio dei fenomeni esaminati, oltre che dalla documentazione ed elaborazione statistica della problematica esaminata attraverso la molteplicità delle ricerche sul campo condotte durante l'anno.

Noi ci soffermeremo in modo particolare su alcuni fenomeni socialmente rilevanti che maggiormente influiscono sulle tematiche educative più pertinenti alla condizione giovanile nella sua relazione con la famiglia, con la scuola, l'inserimento lavorativo e il rapporto con i mass media circa il loro potere nella socializzazione/educazione informale delle giovani generazioni.

1.1. *Dopo l'anno delle paure l'Italia è in marcia verso la seconda metamorfosi*

Anche quest'anno, come l'anno scorso, il Rapporto rileva un contesto sociale condizionato da una forte soggettività dei singoli, visibile nel primato delle emozioni, nella tendenza a ricercarne sempre di nuove e più forti, nell'acuirsi delle piccole e grandi paure (i rom, le rapine, la microcriminalità di strada, gli incidenti provocati da automobilisti ubriachi o drogati, il bullismo, il lavoro che manca o è precario, la perdita del potere di acquisto dei salari, la riduzione dei consumi, le rate del mutuo, ecc.), che in un anno elettorale, come il precedente, la politica ha trovato vantaggioso enfatizzare con le promesse di securizzazione (dai militari per le strade alla *social card* per i meno abbienti) finendo con ciò per generare una più profonda insicurezza e un'ulteriore sensazione di fragilità.

Non basta però una reazione puramente adattativa. Rispetto a una crisi che ci segna in profondità, sarebbe deleterio adagiarsi sulla speranza che tutto si risolverà nella dinamica della lunga durata, rischieremmo che essa diventi la rinuncia ad un ulteriore sviluppo. Rischieremmo l'appiattimento su categorie puramente formali come il mercato, l'occidentalizzazione, l'Europa allargata, la globalizzazione. Rischieremmo di assistere come impotenti fatalisti all'acutizzarsi di un disagio sociale legato all'esaurimento delle sicurezze di base, garantite solo dal welfare oggi in crisi, mentre aumentano le attuali paure di impoverimento e gli effetti ulteriori degli squilibri antichi della nostra società come il sottosviluppo meridionale, l'inefficienza dell'amministrazione pubblica, il drammatico potere della criminalità organizzata. E continueremmo a vivere individualisticamente³:

Le difficoltà che abbiamo di fronte invece possono avviare a sviluppare processi di un positivo cambiamento, verso una seconda metamorfosi dopo quella degli anni fra il '45 e il '75, attraverso un "adattamento innovativo" (*exaptation*, per usare un termine mutuato dalla biologia e che quest'anno sembra il logo magico di questo Rapporto), cioè non automatico, ma reso incisivo dai fattori esterni sopra ricordati, come anche da un mercato più

³ CENSIS, *Ibidem*, p. XIX.

ampio, da un'economia più aperta e da un policentrismo decisionale più allargato, che rimangono pur sempre l'imperativo impellente per la società italiana⁴.

1.2. *La risposta alla crisi nelle strategie cautelative delle famiglie*

Un posto centrale per il superamento della crisi, un fattore di enorme rilievo, mai però ufficialmente riconosciuto dalla politica e su cui schizofrenicamente si fa ricadere il peso sia della crisi che del suo superamento, è la famiglia. Sulla famiglia infatti ricadono costantemente i pesi di tutte le crisi, sia per quanto riguarda la cura dei soggetti più deboli, l'educazione dei figli e delle nuove generazioni, il sostegno e la pressione fiscale che lo sviluppo demografico del Paese. E sulla famiglia si vengono a concentrare le strategie dei consumi e dei risparmi che stanno ormai assumendo uno stile prevalentemente cautelativo.

Interpellati ad ottobre del 2008, ben il 71,7% degli italiani pensa che il terremoto in corso nei mercati possa avere delle ripercussioni dirette sulla propria vita, mentre solo il 28,3% dichiara di poterne uscire indenne. Una sensazione che colpisce trasversalmente il corpo sociale: giovani e anziani, uomini e donne, al Nord come al Centro e al Sud del Paese. Ma che risulta avvertita più profondamente da quei segmenti già duramente messi alla prova in questi ultimi anni, come le famiglie a basso o monoreddito e con figli (è preoccupato della crisi l'81,3% delle famiglie con livello economico basso, insieme anche al 66,2% delle famiglie che dichiarano un livello medio)⁵.

Ciò che preoccupa di più (il 71,1% degli italiani) è il rischio di dovere rinunciare in futuro al tenore di vita raggiunto, che per qualcuno sembra anche superiore alle proprie reali disponibilità (Obama insegna). Il 62,2% teme di doversi trovare nelle condizioni di non poter far fronte alle esigenze di cura personali o di un familiare. Più della metà (60,5%) indica al terzo posto la perdita dei propri risparmi. E, a seguire, la paura di non riuscire a pagare il mutuo per l'abitazione (il 44,5% degli italiani che hanno contratto un mutuo) o le rate per acquisti effettuati tramite forme di credito al consumo (il 43% di quanti hanno effettuato acquisti rateali). Anche l'idea di doversi indebitare nel futuro è fonte di angoscia, come per il 32,6% degli italiani, che teme di essere costretto a farlo nel breve periodo. Infine, preoccupa l'idea di perdere il lavoro, visto che il 38,8% degli occupati considera la propria occupazione a rischio: una percentuale che sale al 64,7% tra i lavoratori flessibili, al 54,1% tra gli operai e al 44,3% tra chi ha meno di 30 anni.

Tra le famiglie potenzialmente in pericolo, che denunciano un concreto rischio di povertà, sono almeno 3 milioni 873 mila (il 16% del totale) quelle che non posseggono un risparmio accumulato in alcuna forma, e potrebbero trovarsi nella condizione di non saper fronteggiare eventuali spese impreviste o forti rincari di beni di prima necessità.

⁴ CENSIS, *Ibidem*, p. XXIII.

⁵ CENSIS, *Ibidem*, pp. 19-34.

Si impongono quindi strategie per affrontare il difficile momento: il 33,9% degli italiani dichiara che intende risparmiare di più, cautelandosi rispetto agli imprevisti che potrebbero presentarsi nei prossimi anni, mentre il 25,2% sembrerebbe non avere altra strada che il taglio radicale dei consumi, come sembra dover fare poco più di 880mila italiani, in particolare anziani single, coppie con almeno due figli e persone con basso livello di scolarità. Si fa necessario quindi un più rigoroso rapporto con i consumi, più responsabile, maturo, sobrio, contenuto perché solo questo sembra ormai garantire un vivere almeno decente.

Ciò nonostante per quote decisamente elevate di italiani, continuano a rimanere sempre irrinunciabili singoli settori di consumo, come il cellulare (quasi il 59% degli attuali utilizzatori, oltre il 69% tra i più giovani, in totale 26,8 milioni di persone), una vacanza l'anno di almeno una settimana (53,7%, 21,1 milioni), l'automobile (50%, oltre 17,8 milioni), gli alimenti della propria dieta quotidiana (quasi il 48%, 23,2 milioni), le spese per le attività sportive e per il fitness (47,8%, 10,1 milioni), il parrucchiere e l'estetista (41%, quasi 18 milioni), le spese per il dentista e le visite mediche specialistiche (85,8%) e quelle per le attività extrascolastiche per le famiglie con figli (irrinunciabili per il 74,7%). Quote inferiori, ma comunque significative e da non sottovalutare, considerano irrinunciabili, e quindi da salvaguardare o addirittura incrementare, un week end di vacanza ogni tanto (il 34,6%, quasi il 41% nel Nord-Est e oltre il 40% delle coppie con un figlio; in totale si tratta di 11,4 milioni di persone); difenderanno l'abitudine di cenare al ristorante almeno una volta al mese (33,6%, 11,9 milioni di persone), le spese legate a hobby personali (35,9%, 9,3 milioni), l'acquisto di almeno alcuni capi di abbigliamento di qualità e/o firmati (25,1%, 8,4 milioni).

A ragion veduta ritorna allora assai fondato l'interrogativo iniziale di De Rita *se alla crisi ci crediamo o non ci crediamo*, con un Paese così schizofrenicamente strutturato. Tuttavia pur nella paura, il 37% degli italiani pensa che la crisi potrebbe migliorarci, costringendoci a rivedere i nostri difetti. Il 30,3% dichiara più cinicamente che non ci cambierà più di tanto, considerato che come sempre ci scivolerà tutto addosso. Il 32,8% più pessimisticamente, ritiene che la crisi invece ci peggiorerà, facendo riemergere l'egoismo e l'interesse personale esasperato.

1.3. *Da immigrati a nuovi italiani: processi di integrazione e famiglia*

Uno dei tratti principali della "seconda metamorfosi" italiana è costituito dalla presenza numerosa e attiva di nuovi cittadini che, pur nella diversità di provenienze, culture e linguaggi, hanno assunto in maniera quasi silenziosa, ma determinante, ruoli, comportamenti e percorsi di vita non dissimili da quelli degli italiani⁶. Non sempre infatti vi è stata una sufficiente consapevolezza della portata che ha avuto in Italia il fenomeno immigra-

⁶ CENSIS, *Ibidem*, pp. 42-46

torio, tardivo, ma estremamente rapido nella sua evoluzione, che per molti aspetti ha attutito alcune dinamiche declinanti della società italiana, a dimostrazione di come l'immigrazione risponda ad esigenze strutturali del Paese. Basti pensare che nel 2007 il saldo demografico naturale degli stranieri residenti, di segno positivo, ha compensato quasi interamente quello, negativo, degli italiani, instaurando una delle dinamiche sociali più potenti in termini di cambiamento registrate nel Paese.

Solo vent'anni fa gli stranieri residenti erano appena lo 0,8% della popolazione, nel 1998 erano 1 milione di persone, mentre oggi sono ben 3,4 milioni, dovuti in parte al forte e recente incremento dei flussi dai Paesi dell'Unione Europea di nuova adesione, specie dalla Romania. Ci avviamo a raggiungere la soglia del 6% della popolazione complessiva, ma nel Centro-Nord siamo già oltre: a Milano, ad esempio, a più del 13%, a Torino e Firenze al 9%.

Anche se in Italia manca un modello di riferimento unico, per esempio rispetto alla Francia che attraverso la centralità dell'intervento statale ha sviluppato un approccio assimilazionista, o rispetto alla società multiculturale del modello anglosassone, o al caso tedesco che nei confronti degli immigrati turchi si serve del ruolo della grande impresa, stanno tuttavia emergendo modalità peculiari, almeno due, di fare integrazione, che sono legate allo sviluppo della dimensione familiare da un lato, e alla forza della microimprenditorialità dall'altro: ambiti che tipicamente hanno caratterizzato lo sviluppo del nostro Paese. Pur in assenza di un indirizzo chiaro delle politiche di accoglienza, non avere ostacolato i ricongiungimenti familiari si è rivelato un fattore importante per favorire il passaggio ad una fase più matura. La presenza in Italia del nucleo familiare costituisce per molti cittadini stranieri un fattore di stabilizzazione fondamentale, che facilita il raggiungimento di soglie di reddito accettabili, la presenza di un mutuo aiuto e l'integrazione anche attraverso l'inserimento scolastico dei figli nati in Italia, oltre che un elemento di stabilità e di equilibrio anche per gli immigrati stessi.

Si tratta di una trasformazione di fondo. Se la prima immigrazione era fatta di persone sole, con un forte squilibrio di genere a seconda delle nazionalità, oggi sono ben 1.367.000 le famiglie con capofamiglia straniero (il 5,6% del totale) e almeno per alcuni grandi gruppi nazionali si è ormai raggiunta l'equivalenza numerica dei due sessi (è il caso della Romania e della Cina).

Da questo punto di vista la rilevanza dei numeri è evidente:

- aumentano i matrimoni con almeno uno sposo straniero: oltre 34.000 nel 2006, pari al 14% del totale. In gran parte si tratta di matrimoni misti (in 19.000 casi l'uomo è italiano): le coppie miste in Italia sono ormai più di 200.000, senza considerare quelle di fatto;
- cresce di anno in anno il numero delle nascite di figli di stranieri: ben 64.000 nel 2007, l'11,4% del totale dei nati in Italia (erano 33.000 nel 2003);

- la fecondità delle donne straniere residenti in Italia (2,50 figli per donna in media) è ancora doppia di quella delle donne italiane (1,26), e si attesta su valori simili a quelli dell'Italia del *baby boom*. Peraltro l'età media alla nascita dei figli è 27 anni per le madri straniere e 31 per quelle italiane;
- i minorenni rappresentano ormai più di un quinto (22,3%) dei residenti stranieri. Al netto di quanti hanno acquisito la cittadinanza italiana, gli stranieri di seconda generazione (cioè coloro che non sono immigrati, ma nati in Italia) sono ormai quasi mezzo milione di persone (457.000);
- il numero di alunni stranieri presenti nella scuola italiana cresce a ritmo di 60/70.000 l'anno. Appena dieci anni fa gli alunni con cittadinanza non italiana erano circa 60.000 (lo 0,7% del totale), oggi sono più di 500.000 (il 5,6% del totale, che sale al 6,8% nella scuola primaria).

Si tratta di numeri che da soli testimoniano la portata del cambiamento e che devono far riflettere sull'importanza di supportare con adeguate politiche l'integrazione delle seconde generazioni, che saranno il banco di prova del prossimo futuro. Infatti l'integrazione non riguarderà più soltanto la fascia dell'obbligo, perché nella scuola l'incremento percentuale più significativo riguarda la presenza di alunni stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado (+25%).

L'altra dimensione promettente è quella della microimprenditorialità. La crescente presenza di titolari stranieri nel tessuto delle nostre piccole e piccolissime imprese rappresenta ormai una realtà solida e importante: nel 2007 le micro-imprese gestite da immigrati hanno raggiunto le 225.408 unità, con 37.531 imprese di extra-comunitari avviate nel corso dell'anno (+8% rispetto al 2006). I settori in cui il fenomeno è più marcato sono quelli del commercio e delle costruzioni edili, quelli cioè dove il passaggio dal lavoro subordinato al ruolo di titolare è più semplice e naturale. Due settori che insieme rappresentano il 70,7% dello stock complessivo di imprese individuali che hanno come titolare un immigrato.

2. I soggetti educativi nei processi di formazione

Il sistema formativo di un Paese costituisce la struttura nevralgica del suo futuro nel suo sviluppo culturale e sociale. Le nuove generazioni hanno infatti bisogno di soggetti che ne accompagnino con competenza e passione amorevole la crescita e la maturazione umana nell'accezione più profonda del termine, come capacità di vivere il "mestiere di uomo" nella pienezza delle sue coordinate bio-fisiologiche, psicologiche, culturali e spirituali.

Senza entrare per ora nella discussione dei suoi contenuti formativi, peraltro assai importanti per ogni educatore, il 42° *Rapporto CENSIS* si è soffermato per circa un'ottantina di pagine ad analizzare dati e fenomeni relativi alla scuola, all'università, all'orientamento scolastico e professionale dei giovani, alla funzione della conoscenza nell'attuale "società della conoscenza",

alla qualità della formazione professionale e dell'istruzione superiore, nonché della ricerca scientifica e tecnologica. Ha voluto però anche esprimere giudizi di merito circa l'attuale contesto culturale di riforme in atto nella scuola italiana, avanzando riflessioni e valutazioni, condivisibili insieme a proposte di rinnovamento urgenti, oltre che prospettive a lungo raggio.

Siamo oggi, vi si osserva, in una fase di riforme continue e di dibattiti sulla scuola, che ci immobilizzano sul quotidiano, impedendoci di sollevarci per acquisire una visione più ampia dei problemi e soprattutto per capire a cosa servono i processi formativi. Ben venga allora l'OCSE, che nel suo ultimo Rapporto "*Education at a glance 2008*" ribadisce che:

- i tassi di occupazione aumentano se cresce il livello di istruzione;
- chi ha bassi livelli di istruzione ha più probabilità di ricadere fra i disoccupati;
- i guadagni individuali aumentano con l'acquisire livelli di istruzione più elevati;
- il livello di istruzione è un importante fattore per l'occupazione della popolazione anziana e che i costi ad essa riferibili possono essere più contenuti se questa componente è più istruita.

Con ciò viene ampiamente confermata la validità di un'interpretazione assai generalizzata che valorizza il ruolo dell'*education* anche nei confronti degli obiettivi macro perseguiti dai Paesi ad economia avanzata.

Un'ulteriore conferma emerge anche dall'intervento, che, nel recente *World Social Summit* centrato sul tema delle paure planetarie, Gary Becker, premio Nobel per l'economia nel 1992, ha voluto riferire circa il positivo contributo dell'investimento formativo rispetto a problemi di più ampia portata sociale, attraverso studi che dimostrano:

- una stretta relazione fra istruzione e tecnologie dell'informazione sia dal punto di vista della produzione di innovazione, sia da quello della domanda di tecnologie;
- una relazione positiva fra alti livelli di istruzione e salute, vista attraverso l'analisi della longevità degli individui;
- una maggiore capacità di affrontare eventi imprevisti e di ridurre i rischi, collegati a questi eventi negativi, quando si osserva che a livelli di istruzione elevati corrisponde una maggiore capacità di accesso alle informazioni, e quindi una più elevata predisposizione, da parte della popolazione più istruita, a gestire l'incertezza e, di conseguenza, una riduzione della paura e della sensazione di insicurezza.

Sono questi i risultati che hanno spinto i ricercatori del CENSIS ad approfondire alcuni fenomeni del nostro sistema formativo, da cui abbiamo estrapolato quelli più direttamente correlati ai nostri interessi di studio sui livelli di istruzione della condizione giovanile.

⁷ www.oecd.org/edu/eag2008

2.1. Il capitale umano disponibile nel nostro Paese

La crescita dei livelli di scolarizzazione⁸ si conferma nel 2007 come fenomeno di lungo periodo della popolazione italiana con oltre 15 anni di età. La quota di individui in possesso di un titolo accademico è giunta, infatti, al 10,2% del totale, con una lieve prevalenza delle femmine (10,5%) sui maschi (9,9%). Si riducono quindi le fasce di popolazione meno scolarizzate (25,9% senza titolo alcuno o solo con licenza elementare). La scolarità minima è ancora una condizione sensibilmente più frequente tra le donne (30,5%) che non tra gli uomini (20,9%), evidenziando al riguardo un differenziale di genere che affonda le sue radici nella scarsa alfabetizzazione delle classi femminili di età più avanzata.

Passando dalla popolazione globale alla *popolazione attiva* è possibile osservare come la quota di individui con titoli accademici sia significativamente più elevata, poiché si riferisce ad un gruppo di popolazione pari al 15,7% (13,0% maschi e 19,9% femmine, valore che, nella classe di età 25-29 anni, immediatamente successiva a quella tipica del periodo di studi universitari, sfiora quota 26%).

Con riferimento all'istruzione secondaria superiore, si osserva che il 36,9% delle forze di lavoro possiede un diploma secondario, le femmine (40,0%) sono più scolarizzate dei maschi (34,8%). La quota, infine di popolazione attiva senza titolo alcuno o solo con licenza elementare procede nella sua flessione, riducendosi al 7,3% del totale (l'8,4% di maschi ed il 5,7% di femmine). A livello di titoli medio-alti, i laureati costituiscono il 16,0% del totale, di cui il 20,4% è costituito da donne occupate laureate e dal 13,2% di laureati.

In termini generali è possibile quindi affermare che sussiste un rapporto di proporzionalità diretta tra il livello del titolo di studio conseguito e la posizione nella professione. Tuttavia, analizzando i dati secondo un'ottica di genere, emerge che le donne si concentrano in misura maggiore degli uomini sui livelli impiegatizi o intermedi (43,3% contro il 22,6% dei colleghi maschi), anche se in possesso di titoli di livello universitario. Nello specifico, il 19,9% delle donne occupate in possesso di un titolo di dottore di ricerca è inquadrato su posizioni intermedie, contro il 9,9% dei colleghi maschi; anche il 48,3% delle laureate svolge lavori di livello impiegatizio, quota che scende al 28,1% per gli uomini. Ne consegue che le donne in possesso di titoli di livello universitario e post universitario risultano essere sottorappresentate, rispetto ai maschi, soprattutto tra imprenditori e liberi professionisti e in misura meno marcata, anche tra dirigenti e quadri. L'incrocio della appartenenza di genere con i livelli di istruzione evidenzia così la persistenza di un'asimmetria tra grado di istruzione e posizione nella professione a svantaggio delle donne.

⁸ CENSIS, *Ibidem*, pp. 140-178.

2.2. La popolazione scolastica complessiva e la formazione professionale

Sono 21.682 le nuove unità che hanno determinato un incremento generale di appena lo 0,2 % della *popolazione scolastica* che, nel 2007-08 ha raggiunto quota 8.953.562, a fronte di una riduzione totale di scuole pubbliche e non, di -0,1% . Ad eccezione della scuola secondaria di I grado, che vede diminuire il totale dei propri alunni, tutti gli altri gradi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla primaria e alla secondaria di II grado, crescono⁹.

Concentrando ora l'attenzione sugli *iscritti al primo anno*, l'andamento delle iscrizioni sembra caratterizzarsi per una incertezza o erraticità di fondo, legata all'influenza di fattori non sempre governabili e prevedibili (tasso migratorio, tipologia dell'offerta, livelli di scolarità obbligatoria variabili negli anni, ecc.), che per l'anno scolastico 2007-08 ha determinato: un incremento di +2,2% di neoiscritti alla secondaria di I grado, un decremento di pari intensità dei neoiscritti alla scuola primaria (-2,2%) e una contrazione di iscritti al primo anno della scuola secondaria di II grado pari a -1,4%, che interrompe un ciclo triennale di lievi ma costanti incrementi.

La *progressione negli studi è oramai un fatto acquisito* nella società italiana, come *testimoniano* i tassi di scolarità calcolati per le diverse tipologie di scuola, tutti tendenzialmente attorno a quota 100,0%. Ciò accade non solo per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, ma anche per quella secondaria di II grado, dove il tasso di scolarità sfiora la soglia del 93%, grazie anche alle riforme di questi ultimi anni, tese a prolungare la permanenza negli studi dei giovani oltre i 14 anni di età.

La *sottopopolazione degli alunni con cittadinanza non italiana anche nell'anno scolastico 2007-2008* è in fase ascendente. Dopo aver superato la soglia delle 500.000 unità nell'annualità precedente, tale componente ha raggiunto una numerosità pari a 574.133 individui, corrispondente ad un incremento di +14,5%. È soprattutto nella scuola dell'infanzia e in quella secondaria di II grado che si registrano i maggiori aumenti di alunni stranieri (rispettivamente +17,2% e +15,7%). Nel complesso, ogni 100 iscritti 6,4 hanno cittadinanza non italiana.

Il già citato *decremento di iscrizioni al primo anno della scuola secondaria di II grado* ha interessato, sebbene in misura diversa, ogni tipologia di scuola: più elevato negli istituti artistici (-2,5%), minore negli istituti tecnici e professionali (-1,1%). Diversamente dagli anni precedenti, il 2006-07, segna un'inversione di tendenza anche per i licei, che dopo alcuni anni di incremento dei neoiscritti vedono ridurre le nuove iscrizioni di quasi 2 punti percentuali (-1,9%).

L'*istruzione tecnica* sembrerebbe essere quella con il maggior numero di iscritti al primo anno, aggregando il 33,2% dell'utenza, subito seguita dall'istruzione liceale (32,4%). Epurando però il dato delle nuove iscrizioni dalla quota di studenti ripetenti, è l'istruzione liceale, nonostante l'inversione di

⁹ CENSIS, *Ibidem*, pp.140-145.

tendenza sopra evidenziata, ad accogliere la quota di neo-iscritti più ampia, pari al 34,2% del totale e distaccando di quasi due punti percentuali l'istruzione tecnica (32,5%).

È opportuno sottolineare, infine, che al netto dei ripetenti il decremento di iscritti al primo anno sale a -2,3% nel complesso, con punte massime negli istituti artistici (-3,7%) e negli istituti professionali (-2,8%).

I dati provvisori del 2008-2009, limitati al solo comparto statale e relativi alla distribuzione degli studenti per tipologia di scuola secondaria di II grado, ribadiscono la maggiore *attrattività dell'istruzione liceale*, che raccoglie il 41,7% dell'utenza, rispetto a quella tecnica (33,6%) ed a quella professionale (23,0% istituti d'arte inclusi).

Solo in Lombardia e in Veneto l'istruzione tecnica (38,9% e 37,3%) ha un numero di studenti superiore all'istruzione liceale (35,8% e 36,1%), mentre in Emilia Romagna si realizza una sostanziale equipartizione (36,6% di iscritti all'istruzione tecnica e 36,5% a quella liceale). Nel resto delle regioni italiane l'orientamento delle scelte di studio è prevalentemente a favore dell'istruzione generalista: in particolare in 13 regioni, ovvero Liguria, Friuli Venezia Giulia, Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna viene superata la soglia del 40% di studenti liceali con una punta di massimo del 49,0% nella regione Lazio.

Con riferimento alla *filiere professionale*, essa riesce ad esercitare la massima attrattività in regioni industrializzate quale il Veneto (22,9%) e l'Emilia Romagna (22,8%), mentre non arriva a totalizzare neanche il 15% dell'utenza disponibile in regioni come l'Abruzzo (14,4%) ed il Molise (14,1%). Con specifico riferimento agli istituti d'arte ed ai licei artistici le rispettive quote di iscritti risultano essere sempre residuali, intorno ad ordini di valore inferiori alle due cifre percentuali.

Tra gli indirizzi liceali è sempre quello scientifico a prevalere in tutte le regioni, oscillando tra il 25,6% della Campania ed il 18,4% del Veneto. Conseguentemente, il liceo classico riesce ad attrarre quote inferiori di studenti comprese tra il 16,1% del Lazio ed il 6,3% della Lombardia.

Gli indicatori di *performance* della scuola secondaria di II grado riflettono gli esiti delle riforme di questi ultimi anni tese ad innalzare l'obbligo di istruzione oltre i 14 anni, indicando in termini quantitativi un passaggio in blocco degli alunni in uscita dal ciclo dell'istruzione di I grado al ciclo successivo.

Il *tasso di diploma* sembra consolidarsi oltre la soglia del 75% (77,6%), sebbene nell'anno 2006-2007 in lieve decremento rispetto all'anno precedente (77,7%). Per il tasso di passaggio all'università si segnala, infine, che mentre per l'anno accademico 2006-2007 tale indicatore, attestandosi al 68,6%, segna una marcata contrazione rispetto all'anno precedente, il dato provvisorio per l'anno 2007-2008 risulta essere nuovamente in crescita, raggiungendo quota 72,4%.

Il *panorama dell'orientamento a livello nazionale* in questi ultimi dieci anni è stato interessato da una serie di cambiamenti di varia natura, anche

su impulso della stessa Unione Europea, che ne ha fatto un comparto in continua evoluzione con contorni e dimensioni difficili da definire.

Da una recente stima del CENSIS, risulta che sono quasi 26.000 le strutture che presumibilmente erogano servizi di informazione e orientamento alla formazione e/o al lavoro in Italia: un arcipelago composto di soggetti afferenti al sistema scolastico (58,8%), al sistema dei servizi pubblici e privati per il lavoro (16,9%), al sistema della formazione professionale (14,9%), al terzo settore (4,1%), al sistema dell'alta formazione (3,1%), e al sistema dei servizi socio-sanitari (2,3%).

Sul lato della domanda reale e potenziale, si colgono però indizi di diversa natura che comprovano la scarsa capacità del sistema di offerta di essere rispondente ad aspettative e bisogni delle diverse tipologie di richiedenti: il 57,7% degli studenti di età compresa tra i 14 ed i 19 anni afferma che l'orientamento fornito dalla scuola media è generale e generico; il 38,9% dei giovani in uscita dalla scuola secondaria di II grado dichiara di aver acquisito informazioni su opportunità di studio e lavoro dopo il diploma soprattutto attraverso la ricerca personale, mentre tra le attività autonome agite per il reperimento delle informazioni prevalgono la consultazione di riviste e giornali (88,4%) e di internet (77,4%). Internet, da un lato, e rete delle relazioni primarie/informali, dall'altro, svolgono quindi un ruolo "orientativo" rilevante nei cittadini con 18 anni di età ed oltre, per la ricerca di informazioni su corsi di formazione di loro eventuale interesse¹⁰.

2.3. *La Scuola Secondaria di II grado: come intervenire secondo i dirigenti scolastici*

Le indagini PISA di questi ultimi anni hanno posto l'accento sugli inadeguati livelli di competenza che i 15enni italiani, nel confronto con i Paesi OCSE, raggiungono in italiano, matematica e scienze. I risultati degli ultimi scrutini di scuola secondaria di II grado, comprensivi di quelli di settembre introdotti con l'O.M. 92/2007, mostrano un lieve aumento della percentuale di respinti, dovuto proprio a questa innovazione. Sostanzialmente però la quota di respinti rimane stabile da anni intorno al 15-16%.

Nonostante ciò, i primi risultati di una recente indagine del CENSIS, condotta su un *panel* di 441 *dirigenti scolastici di scuole secondarie di II grado*, sembrano indicare nel corpo scolastico la presenza di elementi di vitalità e di proposte costruttive e concrete per migliorare le *performance* della scuola. Inoltre, seppure siano segnalate ampie e significative sacche di demotivazione e pessimismo emerge anche una certa fiducia nelle possibilità endogene al sistema di superare le attuali difficoltà congiunturali.

Riguardo agli scarsi rendimenti scolastici e alla dispersione particolarmente elevata nei primi anni delle superiori, si registra la tendenza ad individuare nella scuola secondaria di I grado l'anello debole della catena educativa. Il 62,2% dei dirigenti intervistati ritiene, infatti, che gli studenti arri-

¹⁰ CENSIS, *Ibidem*, p. 115.

vino impreparati dalle medie, ciclo che avrebbe le maggiori necessità di un ripensamento complessivo.

Spostando la riflessione dalle cause puntuali alle criticità complessive del sistema scolastico, le opinioni espresse appaiono più differenziate. Quasi la metà dei dirigenti scolastici (48,4%) lamenta l'assenza di un serio ed autorevole sistema di valutazione degli insegnanti ed una quota analoga (45,9%) individua nell'individualismo professionale dei docenti uno degli ostacoli al raggiungimento di obiettivi formativi espressi in termini di competenze. Sopra al 40,0% di indicazioni si posiziona anche il problema dell'assenza di un serio ed autorevole sistema di valutazione delle singole istituzioni scolastiche, pur essendo ormai in via di superamento il timore di una valutazione di tipo punitivo o formale-burocratico (13,9%).

Tra le soluzioni auspiccate dai dirigenti scolastici, il massimo consenso si focalizza, (61,6%) intorno ad un modello organizzativo che permetta alle scuole di gestire autonomamente il *budget* e le risorse umane, rispondendo dei risultati ottenuti. Sempre sul filone dell'innovazione organizzativa si posiziona il 45,8% di presidi che chiede l'adozione di meccanismi meritocratici nella gestione delle risorse umane ed il 41,0% che vedrebbe con favore un ampliamento delle ore di servizio presso l'istituto da parte degli insegnanti, ed una maggiore flessibilità nel loro utilizzo, in modo da potere trovare nuove soluzioni organizzative.

Nonostante le oggettive difficoltà in cui versa il sistema scolastico italiano, a prescindere dalle diverse posizioni espresse in merito ai necessari processi di riforma, tra i dirigenti scolastici sembra abbastanza diffuso, un atteggiamento di (cauto?) ottimismo sulla capacità di tenuta del sistema scolastico pubblico. In particolare, il 39,8% di presidi dichiara di essere, al riguardo, ottimista, sebbene a questi si contrappongono un 26,1% di dirigenti "disorientati", un 14,1% di "sfiduciati" ed un 11,5% di "pessimisti", tutti stati d'animo che però non sfociano nella demotivazione, atteggiamento segnalato da appena il 2,4%. Meno confortante il complessivo stato d'animo del personale a loro sottoposto: docenti e non docenti appaiono, secondo i presidi, del tutto disorientati nel 48,8% dei casi, se non demotivati (28,8%) e sfiduciati (11,8%).

2.4. *L'istruzione superiore*

Dopo l'andamento positivo verificatosi negli ultimi anni, nell'anno accademico 2006-2007 il numero complessivo degli iscritti all'università¹¹ è tornato a diminuire, passando da 1.823.886 a 1.809.186 unità con una riduzione pari a -0,8%. Tale fenomeno sembrerebbe determinato sia dal progressivo esaurimento di iscrizioni ai corsi di laurea afferenti al vecchio ordinamento, sia da diminuzione di iscritti ai corsi di laurea triennale. Diversamente crescono invece gli iscritti ai corsi di laurea specialistica. I dati provvisori per l'anno accademico 2007-2008 sembrano seguire questo andamento negativo, poiché quantificano l'utenza universitaria in 1.799.041 unità.

¹¹ CENSIS, *Ibidem*, pp. 145-147.

La propensione di studenti e famiglie ad investire nella formazione post laurea viene confermata anche nell'anno accademico 2006-2007, dove vengono rimodulate le scelte rispetto ai *master*. Infatti alla sensibile riduzione degli iscritti al II livello (dal 12,7% dell'anno precedente all'8,2%) è corrisposto un altrettanto significativo ampliamento del peso dei *master* di I livello (da 9,6% a 15,4%).

Disaggregando per genere i dati sulle *iscrizioni universitarie 2007-2008* si registra una prevalenza di iscritte (56,7%) rispetto agli iscritti (43,3%). Assai elevato il tasso di femminilizzazione di alcune aree disciplinari: i corsi finalizzati all'insegnamento hanno il 91,1% di iscritti di genere femminile, nelle aree linguistica e psicologica la presenza femminile è all'83,2% ed all'81,0% del totale. Diversamente le aree sicurezza, ingegneria e scientifica risultano essere ambiti disciplinari popolati quasi esclusivamente da studenti di sesso maschile: la componente femminile infatti si attesta, rispettivamente sul 14,1%, 19,0% e 27,7%. Le donne, oltre a costituire la componente più ampia della popolazione universitaria, svolgono con maggiore regolarità i loro studi universitari. Infatti, secondo i dati provvisori del 2007-2008, se nel complesso il tasso di regolarità negli studi è pari al 61,8%, tale valore sale al 62,8% tra le ragazze.

L'area disciplinare con il maggior numero di laureati in Italia è stata anche nel 2007 quella economico-statistica e politico-sociale (27,1%), seguita dalla alquanto composita area letteraria, insegnamento, psicologica, linguistica, educazione fisica, difesa e sicurezza (25,0%). Tra i neolaureati le donne raggiungono il 58,0% del totale.

2.5. *L'Università: scenari e strategie per un malato cronico*

La metafora del malato cronico viene impiegata dal CENSIS per descrivere lo stato di crisi in cui versa il sistema universitario italiano. Gli auspiciati processi di semplificazione dell'offerta dei corsi e di razionalizzazione delle sedi periferiche procedono in modo stentato: tra il 1999 ed il 2007 il numero di Comuni sedi di strutture e corsi universitari è aumentato del 26,5%, mentre i corsi di laurea triennali sono passati, dai 3.565 del 2004-2005 ai 3.922 del 2007-2008; le iscrizioni alle lauree specialistiche sono in crescita esponenziale (+31,8% nel triennio 2007-2007), ma non è ancora chiaro se tale tendenza sia frutto di un arbitraggio con l'iscrizione ai *master* (la cui offerta complessiva è in riduzione) o frutto di una consapevole scelta di investimento "culturale"; i flussi di fuoriserie iscritti alla laurea specialistica raggiungono percentuali ben superiori a quelle misurate per gli altri corsi di laurea, triennali incluse (26,6% contro 19,0%), favorendo l'interpretazione di una laurea triennale vissuta come prolungamento dell'istruzione superiore. A fronte di questi nodi critici, la richiesta che si leva dalle università italiane sembra sempre più orientarsi verso interventi che accrescano la competitività del sistema universitario nazionale, declinati principalmente sul concetto di qualità.

Infatti, i principali risultati della ormai tradizionale indagine che

“CENSIS Servizi” – “La Repubblica” realizzano sui Presidi delle Facoltà universitarie indicano un diffuso consenso sulla ripartizione dei finanziamenti statali esclusivamente in base ai risultati della valutazione; un forte dissenso rispetto alla separazione tra università di ricerca e università di didattica; un sostanziale accordo su una organizzazione della didattica più ispirata alla qualità e al superamento della passata proliferazione di sedi e di corsi di studio, in favore di un’offerta formativa concentrata territorialmente.

Rispetto alle strategie per realizzare l’autonomia universitaria, l’indagine 2008 rileva, una concentrazione di consenso su alcuni punti: contrasto all’eccessiva eterogeneità dei profili formativi; istituzione in autonomia di corsi di laurea a numero chiuso per studenti di eccellenza; possibilità per gli atenei di attivare finanziamenti autonomi, agendo anche sulle tasse di iscrizione universitarie; riduzione della proliferazione delle sedi universitarie, destinando le risorse così recuperate alla costruzione di residenze universitarie per studenti e docenti fuori sede.

3. La socializzazione informale dei mass-media

I mezzi di comunicazione di massa stanno diventando un ulteriore canale di socializzazione da aggiungersi a quelli ormai tradizionali della famiglia, della scuola, della Chiesa, del gruppo degli amici. L’estensione e il moltiplicarsi delle forme dei mezzi di comunicazione nella società odierna, definita come “società dell’informazione”, “della conoscenza”, “della comunicazione”, “dell’immagine”, fa sì che questi siano sempre più coinvolti nel dibattito contemporaneo sulle nuove forme e sui nuovi contenuti della socializzazione. Pur essendo strumenti non formalizzati, non intenzionalmente educativi e rivolti alla società in modo sostanzialmente indiscriminato, i mass media si sono ormai legittimati ad assumersi il ruolo di agenzia di socializzazione. Essi svolgono infatti un’attività chiave che consiste nella produzione, riproduzione e distribuzione di conoscenza che ci mette in grado di dare un senso al mondo, modella la nostra percezione di esso, contribuisce alla conoscenza del passato e a dare continuità alla nostra comprensione del presente. È ormai convinzione comune che essi influiscano in larga misura nella formazione di opinioni, atteggiamenti e comportamenti relativi alle diverse sfere sociali come nei processi di definizione della realtà e di costruzione del pensiero.

3.1. La rivoluzione digitale verso la moltiplicazione e integrazione dei media

La *televisione*¹² è ancora la regina dei media in tutti i principali Paesi europei. Il cellulare ha raggiunto ovunque ampi livelli di diffusione, la penetrazione di Internet è in continua evoluzione, libri e quotidiani non sono stati

¹² CENSIS, *Ibidem*, pp. 529-569.

affatto abbandonati dai loro lettori, e la stessa radio non ha perso ascoltatori, eppure per oltre il 90% degli europei quello con la televisione rimane un appuntamento irrinunciabile.

Comincia tuttavia a scricchiolare la capacità della TV di svolgere il ruolo di strumento fondamentale della socializzazione. La televisione tradizionale generalista può dirsi ancora una solida realtà in Francia, dove è seguita abitualmente (frequenza settimanale di almeno tre volte) dal 91% dei cittadini, e in Italia, dove l'utenza si attestata all'85,6%, mentre in Germania, ad esempio, è ormai scesa al 49,7%. In Gran Bretagna, poi, la televisione tradizionale si colloca al 79,3% dell'ascolto abituale. Tuttavia, il 41,3% dei britannici segue abitualmente i programmi della Tv satellitare e il 32,1% quelli della Tv digitale terrestre, senza contare il 12,9% del pubblico della Tv via cavo.

Per quanto si riferisce al nostro Paese, l'85,6% degli italiani guarda almeno tre volte la settimana la TV tradizionale, costituendo una base d'ascolto notevole: eppure non è più la sola, perché ormai si accompagna al 20,6% del pubblico abituale della Tv satellitare e al 7,7% di quello del digitale terrestre.

Il *successo del cellulare in Italia* (78,6% di utenza abituale) è tale da aver contagiato anche gli anziani, che lo usano abitualmente nel 53,8% dei casi, mentre il fenomeno non è di questa portata nei Paesi nordici (con il 17,1% di utenti anziani, in Gran Bretagna l'uso del cellulare si colloca al di sotto di quello di Internet). Il Paese che da questo punto di vista si avvicina di più al nostro è la Spagna (34,3%). Il telefonino viene usato dall'insieme della popolazione italiana principalmente per telefonare e non come centrale multimediale di smistamento della comunicazione digitale, come fanno i giovani. Il 41,6% degli italiani usa infatti il telefonino nelle sue funzioni di base, contro un 29,4% che usa abitualmente apparecchi che permettono le funzioni più sofisticate. Il dato medio dell'uso abituale di Internet non può dirsi entusiasmante (38,3%), ma raggiunge il 44,9% tra gli uomini (il 32% tra le donne) e sale al 54,5% tra le persone più istruite (il 20,2% tra i meno istruiti).

3.2. *La medialità dei giovani europei oltre l'omologazione*

Il balzo in avanti nell'uso di Internet da parte dei giovani italiani tra 14 e 29 anni è stato enorme: tra il 2003 e il 2007 l'utenza complessiva (uno o due contatti la settimana) è passata dal 61% all'83%, e l'uso abituale (almeno tre volte la settimana) dal 39,8% al 73,8% dei giovani. Non stupisce tanto che il cellulare sia usato praticamente da tutti i giovani (il 97,2%), quanto il constatare che il 74,1% di essi legge almeno un libro l'anno (esclusi ovviamente i testi scolastici) e il 62,1% più di tre libri.

Il 77,7% dei giovani, inoltre, legge un quotidiano (a pagamento o free press) una o due volte la settimana (il 59,9% nel 2003), mentre il 57,8% legge almeno tre giornali la settimana. La flessione che si registra nell'uso della televisione tradizionale (dal 94,9% all'87,9%) è ampiamente compen-

sata dall'incremento conosciuto in questi anni dalla Tv satellitare (dal 25,2% al 36,9% dei giovani).

Le differenze di genere si sono notevolmente ridotte, ma non del tutto annullate. Nell'utenza complessiva dei media (frequenza settimanale di una o due volte), le femmine ascoltano di più la radio (il 90,3% contro il 83,1% dei maschi) e leggono di più i periodici (il 55,2% contro il 45,3%), i maschi invece leggono di più i quotidiani (l'80,4% contro il 74,6% delle ragazze) e guardano di più la Tv satellitare (il 39,9% contro il 33,6%).

Più marcate appaiono invece le differenze legate alle diverse fasce d'età. I giovanissimi, tra 14 e 18 anni, sono i più voraci consumatori di media, ma con due importanti eccezioni: quotidiani e radio. Se il dato relativo all'ascolto della radio riferito a tutti i giovani è in aumento (gli utenti complessivi sono passati dall'82,8% all'86,5%), nella fascia 14-18 anni è in calo al 78,9%.

Occorre sottolineare, tuttavia, che sono le stesse funzioni e tecnologie del linguaggio radiofonico a essere profondamente mutate, perché la "colonna sonora" della giornata di un adolescente si compone ormai di *podcast* e download di mp3 dalla rete, telefonini e lettori usati anche come apparecchi radio, *playlist* scambiate attraverso i blog.

Questo è un esempio della tendenza al nomadismo e al disincanto che caratterizza l'esperienza di vita delle giovani generazioni nel mondo digitale, nel quale si passa da un mezzo all'altro senza assegnare a nessuno un'importanza particolare.

In Europa ovunque si fa un *grande uso del telefonino*, ma solo in Italia il 96,5% dei giovani lo adopera in maniera davvero abituale. Negli altri Paesi gli utenti abituali oscillano tra l'89,3% della Germania, l'83,9% della Gran Bretagna, l'83,7% della Spagna, per scendere al 73,8% in Francia. Infine, i giovani italiani sono al primo posto nell'impiego dei telefonini *smartphone*, che consentono non solo di telefonare e inviare sms, ma anche di realizzare foto e filmati, registrare suoni, scambiare *files* di dati (oltre la metà dei giovani italiani li usa, contro circa un quarto dei coetanei europei, esclusi i tedeschi, che si avvicinano ai livelli degli italiani).

Per i giovani tedeschi e britannici *Internet* riveste un ruolo più importante, visto che l'uso abituale della rete raggiunge in Gran Bretagna il 77,7% e in Germania il 76,5%, mentre in Italia si è ancora lontani da questi valori (73,8%). I ragazzi spagnoli e francesi non solo usano meno Internet (rispettivamente il 69,5% e il 65,7%), ma leggono anche meno libri dei loro coetanei europei (il 43,3% dei giovani spagnoli e il 48,1% dei francesi, rispetto al 62,1% degli italiani, al 60,7% dei tedeschi e al 64,5% dei britannici) e la stessa cosa accade, in modo meno accentuato, rispetto ai quotidiani e alla radio.

La *Tv generalista* è ancora efficiente, ma troppo volgare e legata al potere. Solo il 37,4% degli spagnoli ritiene che la Tv generalista sia vecchia e inutile, percentuale che scende al 31,6% in Francia, al 31% in Gran Bretagna, al 28,8% in Italia e al 18,9% in Germania. Sono però altri i problemi con cui

devono confrontarsi i canali generalisti. Il loro difetto peggiore per spagnoli (86,8%) e italiani (73,1%) è la volgarità (grave anche per il 60,5% dei britannici), mentre solo una grande maggioranza di tedeschi (75,7%) si lamenta perché mescolano troppi generi, ritenendo che sia meglio scegliere da soli nell'ambito dell'offerta fornita dai canali specialistici. Sono gli utenti spagnoli e italiani, seguiti dai francesi, a risultare maggiormente delusi da una supposta scarsa imparzialità e professionalità di questi mezzi, oltre che dalla loro scarsa attenzione alle questioni veramente importanti.

Per quanto riguarda i pareri positivi, le opinioni si fanno maggiormente differenziate, in quanto sono i francesi a ritenere che non si possa fare a meno della Tv generalista (l'82,8%, seguiti dai tedeschi al 77,8%), specie quando ci si deve formare un'opinione sui problemi della vita (il 75,6%, ma questa volta sono seguiti dagli spagnoli con il 70,2%).

I giudizi soggettivi espressi a proposito dei telegiornali messi in onda dai canali televisivi generalisti evidenziano che l'82,6% degli spagnoli e l'82% degli italiani considerano i Tg del proprio Paese troppo legati al potere politico, mentre in Francia il valore scende al 69,9%, per diminuire ancora al 49,5% in Gran Bretagna e al 40,1% in Germania. Speculari a questi dati sono quelli sul rispetto delle diverse opinioni: in Italia solo il 30,7% degli spettatori ritiene che i Tg siano effettivamente rispettosi del pluralismo, in Spagna il 44,5%, in Francia il 55,3, in Gran Bretagna il 61,2% e in Germania il 64,2%.

3.3. I consumi mediatici giovanili fra nomadismo e disincanto

I giovani europei stanno convergendo progressivamente verso un modello uniforme di impiego dei *media*. In tutte le principali nazioni d'Europa le giovani generazioni¹³ entrano in contatto con un gran numero di mezzi di comunicazione, Internet ha conosciuto un elevatissimo indice di penetrazione, i consumi maschili e femminili tendono a uniformarsi. Ovunque ai primi posti nell'uso abituale si trovano televisione, cellulare e web, seguiti da radio, libri e quotidiani, sempre a livelli più alti di quanto registrato per le fasce più avanzate, e tra i giovanissimi queste tendenze risultano ancora più accentuate.

Nelle sue più recenti evoluzioni, la rivoluzione nell'uso dei media ha assunto i caratteri della moltiplicazione e dell'integrazione. È aumentato il numero dei media utilizzati ed è sempre più difficile tracciare un confine netto tra i diversi media. In tale contesto i giovani dimostrano di trovarsi a loro agio e hanno elaborato particolari strategie di adattamento. La molteplicità dei media a disposizione li spinge a passare dall'uno all'altro, favorendo l'abitudine ad un vero e proprio "*nomadismo mediatico*", che si accompagna a una forma di disincanto generata dall'integrazione dei mezzi e, di qui, dall'assenza di una vera e propria prospettiva gerarchica tra di essi.

Nomadismo e disincanto portano a passare rapidamente da un'espe-

¹³ CENSIS, *Ibidem*, p. 525.

rienza mediatica all'altra senza attribuire una importanza decisiva a nessuna di esse. Ecco allora che i consumi mediatici dei giovani appaiono molto ricchi e articolati, prevedendo il contatto frequentissimo non solo con i nuovi *media* (Internet e cellulare), ma anche con i più antichi (libri e quotidiani), senza però che venga attribuito grande valore ad essi, rispetto ai quali, al di là dell'uso strumentale e pragmatico prevale spesso il senso di sfiducia.

Il rapporto dei giovani con i *media* si configura dunque nella forma di una sorta di nichilismo *light*, nel senso che essi risultano indifferenti agli strumenti che adoperano, intesi come mezzi (è indifferente informarsi tramite i quotidiani, i programmi televisivi o i siti web) e come veicoli di conoscenza (è indifferente se si parla di *global warming* o dei *gossip* sui divi della musica pop).

Un unico linguaggio veicola ogni contenuto: il linguaggio dell'intrattenimento attraverso lo stupore, il coinvolgimento emotivo, l'esibizione del corpo o di altre immagini tra le quali è sempre più difficile stabilire una gerarchia di valori.

I giovani si collocano proprio sul fronte d'avanguardia di questo fenomeno in espansione: esaltati dal loro nomadismo mediatico, ma intrappolati nel nichilismo *light* del loro disincanto generazionale e spesso in quell'inconcludente senso di onnipotenza indotto dalla libertà sperimentata nell'universo mediale, essi percepiscono la possibilità di connettersi con qualunque parte del mondo in ogni momento, di fatto rendendo persino obsolete le definizioni stesse di spazio e di tempo.

Quello che si fa quindi con i tanti *media* a disposizione non sta cambiando semplicemente le modalità e i ritmi dell'uso dei mezzi di comunicazione, ma intere porzioni della stessa esistenza, che hanno già mutato aspetto e struttura, perché i nuovi *media* pretendono nuove sintassi e nuove grammatiche e producono reali mutazioni antropologiche nel modo in cui viviamo le relazioni affettive, il divertimento, la musica, il commercio, il ritorno primitivo allo scambio, persino il sesso.

Sulle dimensioni quantitative del fenomeno ormai non ci sono più dubbi, come più sopra abbiamo potuto constatare: cresce progressivamente, soprattutto nelle famiglie con almeno un minorenne il possesso di tutti i mezzi tecnologici per la comunicazione.

Ma (e ciò chiama in causa specialmente ogni educatore), si osserva che stanno emergendo nuove caratteristiche anche antropologiche di varia natura: una perfetta orizzontalità, per cui si viaggia da un sito all'altro senza impedimenti; una tendenza spiccata all'autoapprendimento, dove si impara per tentativi ed errori, in modo esplorativo, confrontandosi con amici e colleghi; un rischioso relativismo, per cui non ci si accontenta di una fonte autorevole, ma si tende ad attribuire una qualche credibilità ad ogni fonte, per lo meno in fase preliminare; una istintuale sensibilità, per cui ci si affida alle sensazioni e all'intuito, per scegliere e selezionare informazioni e competenze; una qualche forma di spregiudicatezza, per cui non ci si pone

troppi problemi di coerenza e trasparenza (doppie e triple vite); una vaga superficialità, dove l'ingordigia delle informazioni impedisce tecnicamente l'approfondimento così che la seconda fa dimenticare la prima; ma soprattutto sempre più velocità, così che se anche si passa ore davanti al computer lo si fa in velocità, perché l'immensità dell'offerta suscita inevitabilmente curiosità ma anche il rimpianto di non avere potuto osservare tutto, ("qualche cosa è sfuggito, forse di importante"), il che produce insicurezza ed incertezza. L'uomo multimediale sta quindi sulla "spuma" delle cose, sempre in bilico o in equilibrio su un oceano di opportunità conoscitive, relazionali, ludiche. Insomma, è un uomo che usa il cervello in maniera diversa, in qualche modo un "nomade" o un surfing.

"È difficile credere, conclude il CENSIS¹⁴, che da queste reti informatiche nascano forme di coesione sociale autentica, più probabilmente ne deriveranno modificazioni rapide della sfera affettiva e relazionale dei singoli, come pure della loro idea di conoscenza e di partecipazione, dove il segno non sarà né il più né il meno, ma solo l'uguale".

4. Conclusione: necessità di investire sul capitale umano e sulla formazione

La ricchezza di informazioni, di osservazioni e di riflessioni che questo 42° *Rapporto* CENSIS ha fornito costituisce una miniera preziosissima di dati e di indicazioni sia per i politici che per gli educatori. Si tratta di un materiale conoscitivo che nella sua ampiezza di argomenti e rigore metodologico delle analisi presenta tutte le garanzie di una valida e scientifica fonte di informazioni con le quali programmare interventi e realizzare progetti.

A livello istituzionale, che è quello più specifico su cui si pone il CENSIS, il *leit motiv* che ha accompagnato tutte le sue proposte di rinnovamento del sistema educativo è stato quello di enfatizzare la necessità di un maggiore investimento sul capitale umano e sulla centralità di scuola, università, formazione professionale per la tenuta complessiva del sistema-Paese.

Dopo anni di incertezze e di innovazioni incompiute o mal governate, si osserva¹⁵, ora sembra che il clima si stia deteriorando ancor di più. E tutto ciò anche perché la condivisione di principi e obiettivi generali pare stia pericolosamente venendo meno, ingenerando un rischioso clima di crescente disorientamento sia tra gli operatori che nel corpo sociale.

In particolare, se nell'attuale riforma scolastica intervengono esigenze di contenimento della spesa pubblica che assurgono a principio guida di processi educativi, allora il rischio di burocratizzazione dell'insegnamento si fa pericoloso e controproducente. Sul versante della scuola, gli interventi di

¹⁴ CENSIS, *Ibidem*, p. 68.

¹⁵ CENSIS, *Ibidem*, p. 103.

riforma non sono stati finora in grado di ridare senso e direzione ad una funzione educativa, che si è persa nella eccessiva e “fredda” professionalizzazione e burocratizzazione dell’atto didattico di insegnare, dimostrandosi profondamente carente in termini di valori civili e di umana e consapevole assunzione di responsabilità nei confronti del futuro delle giovani generazioni e del bene comune.

A prescindere da ogni operazione di organizzazione educativa che si possa realizzare nel breve-medio periodo, noi riteniamo che si debba in primo luogo ridare un’anima al sistema educativo. Ciò è particolarmente urgente per i cicli dell’obbligo, che vedono la necessità di una concreta e realistica acquisizione di saperi, competenze, strumenti personali, “minimi” per riuscire ad affrontare le successive sfide normative, professionali e di vita.

Ma è necessario poi avere il coraggio di accompagnare gli interventi proposti e quelli che si reputeranno necessari con un serio, condiviso ed autorevole processo di valutazione dell’insegnamento e dell’azione educativa, che verifichi il raggiungimento degli obiettivi formativi (che comprendono anche l’educazione ad una cittadinanza attiva e consapevole), di ottimizzazione delle risorse e di risposta alla domanda sociale.

Occorre infine avere la forza di trarre le conseguenze dai risultati della valutazione, anche se dovessero rivelarsi negativi. Senza un cambio di registro, sarà difficile abbandonare la retorica dell’azione, e sviluppare con maggior vigore la funzione educativa specifica di ogni docente. Ovviamente il giudizio anche più severo sulla scuola non può e non deve esacerbare un clima di disaffezione e disillusione nei confronti dell’istruzione e della formazione. Si tratta piuttosto di potenziare la passione e l’animus educativo dell’insegnante, valorizzando e sollecitando la sua professionalità, la sua competenza ma anche il suo ruolo fondamentale di guida e di adulto nei processi di accompagnamento, di crescita e di sviluppo umano delle giovani generazioni.

Dieci anni di ricerche sulla scuola cattolica

GUGLIELMO MALIZIA¹

Il volume² che viene ora presentato offre un *primo bilancio* di dieci anni di attività svolte dal Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana (CSSC).

Il CSSC, assieme al Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica (CNSC), rende visibile il passo *più espressivo* compiuto dalla comunità cristiana in direzione di un “sistema integrato di scuola cattolica e di formazione professionale” e di una sua “specificità culturale”. Esso giunge al termine di un lungo iter che aveva trovato il suo punto culminante nel Convegno Nazionale organizzato nel 1991 dalla Conferenza Episcopale sul tema “La presenza della Scuola Cattolica in Italia”.

Lo Statuto del Centro Studi fu approvato con deliberazione del Consiglio Permanente della Conferenza Episcopale Italiana il 25 settembre 1996. L'anno successivo venne siglata la Convenzione triennale tra la CEI e l'Università Pontificia Salesiana (UPS), chiamata a concretizzare la progettazione e a supportare sul piano scientifico e operativo l'azione del Centro Studi, e con il 1998 il CSSC ha cominciato a funzionare. La convenzione è stata rinnovata per due volte; nel 2007 l'UPS e la sua Facoltà di Scienze dell'Educazione hanno fatto notare alla CEI che la fase della costituzione e del consolidamento del CSSC a direzione salesiana era giunta a conclusione e che era tempo che si addivenisse ad una nuova formula operativa più pluralistica. La CEI si è trovata d'accordo con questa valutazione per cui non si è rinnovata la convenzione triennale, ma si è comunque affidato al Direttore del momento l'incarico di rimanere alla guida del CSSC per un altro triennio al fine di avviare la transizione richiesta.

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

² CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1998-2008)*. Scuola Cattolica in Italia, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 224.

La necessità di una struttura a servizio specifico del momento culturale della scuola cattolica si veniva a presentare come un'esigenza primaria nella ristrutturazione complessiva dei relativi organismi e doveva manifestare tramite la CEI *l'interessamento che tutta la Chiesa italiana intendeva avere per le sue scuole*. In tal senso, il CSSC è l'espressione della responsabilità che i Vescovi italiani assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia. Va sottolineato che il termine scuola viene inteso dallo Statuto nell'accezione più ampia: esso cioè è comprensivo anche della "scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e dei centri di formazione professionale [CFP] di ispirazione cristiana".

A dieci anni dall'inizio della sua attività, il bilancio del lavoro del CSSC è da ritenersi positivo. Più in particolare, il CSSC ha saputo offrire, mediante indagini scientificamente condotte, una descrizione esaustiva della realtà, dell'azione e dell'evoluzione della scuola cattolica. Alla correttezza *dell'analisi dei dati*, il Centro Studi ha sempre abbinato l'offerta di *conseguenti e motivate interpretazioni* circa i punti di forza e di debolezza esistenti senza trascurare di formulare *propri giudizi e anche proposte di soluzione*.

Il CSSC ha realizzato un *monitoraggio* costante e in genere tempestivo sulla situazione della scuola cattolica in Italia e ne ha dato una puntuale documentazione anche mediante la pubblicazione, riconosciuta e apprezzata, di un *Rapporto* annuale.

Il CSSC ha seguito con attenzione le vicende della *parità* e delle *riforme* in Italia. Tuttavia, in questi due campi ha lasciato al CNSC e alle Federazioni/Associazioni di scuola cattolica di occupare il centro della scena, riservando per sé solo un compito di consulenza e di studio. Il lavoro del CSSC è stato in generale gradito e apprezzato, nonostante qualche resistenza da parte di alcune strutture preesistenti di scuola cattolica ma, accertato ormai che il CSSC non può né intende sostituirsi ad esse, ci si augura per il futuro una sempre maggiore e più efficace collaborazione.

Un impegno particolare, che rappresenta in un certo senso la punta di diamante della capacità progettuale e propositiva del CSSC, è stato dedicato alla definizione della *qualità* non solo sul piano teorico, ma anche su quello operativo, cercando di radicare nella prassi delle scuole cattoliche una cultura di base adeguata. Se un rilievo può essere mosso in questo campo, esso riguarda i limiti incontrati nel tradurre i risultati della ricerca in indicazioni operative immediatamente fruibili da parte degli operatori sul campo.

Per la realizzazione dei suoi molteplici e complessi compiti, soprattutto nel campo della ricerca e del monitoraggio della qualità, il CSSC avrebbe oggi bisogno di *maggiori risorse* sia finanziarie, sia di personale. In particolare, la gran parte del personale del CSSC lavora a tempo parziale e spesso con contemporanei impegni gravosi; al contrario il CSSC avrebbe bisogno di dedizione totale o almeno di più persone in grado di potergli riservare un tempo parziale reale.

Per il futuro, *gli ambiti di impegno* del CSSC sembrano essere i seguenti.

- a) La *diffusione della cultura della qualità* costituisce un impegno prioritario del CSSC: l'obiettivo è quello di sostenere l'azione costante di miglioramento dell'offerta della scuola cattolica dal punto di vista dell'efficacia dei servizi e dell'organizzazione, ma soprattutto in ordine alla sua identità culturale e pedagogica in piena fedeltà alla sua ispirazione e missione ecclesiale.
- b) I *Rapporti* finora pubblicati sono stati dedicati all'esame e alla promozione dei soggetti componenti la comunità educativa scolastica e formativa. Lo sforzo dovrà ora essere orientato a *nuovi campi di ricerca* con particolare riferimento agli aspetti collegati all'identità e al fondamento pedagogico dell'offerta formativa in relazione al contesto culturale e sociale.
- c) *Il monitoraggio e la raccolta dati* sulla situazione quantitativa e qualitativa della scuola cattolica rappresenta un servizio da proseguire e sviluppare attraverso il potenziamento dell'*Osservatorio*. Nel pieno rispetto dell'originalità e ricchezza delle diverse realtà, occorre che la rilevazione sui fondamentali indicatori della vita delle scuole diventi patrimonio comune e sia offerto alla comunità cristiana e anche alla società civile. Per questo occorre *un'anagrafe completa ed esaustiva* che consenta effettivi riscontri da offrire all'opinione pubblica e un'azione coerente da concertare con le agenzie predisposte a questo scopo (Ministero, INVALSI, ecc.).
- d) *La formazione* del personale docente e direttivo è di importanza strategica per l'avvenire della scuola cattolica. In collaborazione con le Federazioni/Associazioni di scuola cattolica, il Centro Studi attiverà un'azione di supporto e di approfondimento. La stessa attenzione va rivolta, in sinergia con le iniziative delle rispettive associazioni, ai percorsi di formazione dei *genitori* e degli *studenti*.
- e) Un altro campo di lavoro del CSSC riguarda la diffusione *della cultura della parità* e il contributo a superare i tanti ostacoli che impediscono all'opinione pubblica di apprezzare il significato e il valore della libertà di educazione.
- f) Nel rispetto delle reciproche competenze, il rapporto di cooperazione del Centro Studi con le *Federazioni/Associazioni* di scuola cattolica è indispensabile ed esistono le condizioni per una fruttuosa collaborazione.

In sintesi, questi sei ambiti possono sicuramente offrire materia per assicurare ancora altri decenni di vita e di lavoro al CSSC e consentirgli di realizzare al meglio il suo servizio alla crescita e alla vitalità delle scuole cattoliche italiane.

Costruire la comunità educante nei Centri di ispirazione cristiana

GUGLIELMO MALIZIA¹

Negli ultimi anni il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha condotto varie indagini sui soggetti che compongono la comunità educante della scuola cattolica: nel 2003 il *Quinto Rapporto* è stato dedicato ai genitori, nel 2004 il *Sesto* si è occupato dei dirigenti, nel 2006 l'*Ottavo* ha avuto per oggetto gli insegnanti e nel 2007 il *Nono* ha indagato il mondo degli studenti. È evidente la logica che anima questo percorso e che consiste nel sottolineare, attraverso l'indagine sul campo e la tematizzazione specifica, il protagonismo delle diverse componenti della comunità educante, nella convinzione che la comunità è tale perché fondata sulle relazioni autentiche tra persone e che solo le persone in quanto tali possono dar vita ad una comunità.

È stato perciò del tutto coerente assegnare al *Decimo Rapporto* il compito di ricostruire la rete dei rapporti tra i soggetti finora indagati distintamente e dedicare lo studio proprio alla *comunità educante* che la scuola cattolica promuove come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale².

Allo scopo di dare una base empirica alla riflessione teorica, il CSSC ha condotto una *ricerca qualitativa* sulle comunità educanti di scuola cattolica. È stata realizzata una forma di *osservazione partecipata* in scuole e Centri di formazione professionale scelti da esperti del settore su tutto il territorio nazionale e che si caratterizzano per l'eccellenza qualitativa della loro comunità educante. Più specificamente sono state prese in considerazione: 4 scuole materne della FISM; 9 istituti della FIDAE (variamente compren-

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

² CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 351.

denti uno o più livelli di scuola primaria e secondaria); 3 CFP della CONFAP; 4 istituti dei Movimenti.

Gli *strumenti* per condurre la ricerca sono stati: una scheda informativa per ciascun istituto, allo scopo di disporre preliminarmente di tutte le informazioni identificative, insieme ai principali documenti prodotti dall'istituto stesso; una griglia sulla qualità delle relazioni nella comunità educante, somministrata a tutti gli insegnanti, al maggior numero possibile di genitori e, nelle scuole secondarie e nella FP, a un gruppo consistente di studenti; uno o più *focus group* condotti all'interno delle scuole e dei CFP con la partecipazione di rappresentanti qualificati delle diverse componenti; un'intervista al dirigente della scuola o del Centro.

Trattandosi di una ricerca qualitativa essa non ha offerto una fotografia dell'esistente. Tuttavia tale indagine, insieme con gli approfondimenti teorici della prima parte del rapporto, ha fornito un ventaglio molto ricco di indicazioni valide che hanno permesso di formulare delle *ipotesi* per il potenziamento delle comunità educanti di scuola cattolica. Tenuto conto del centro di interesse di questa rivista, mi limiterò a riportare i risultati che riguardano la FP.

In primo luogo occorre evidenziare che la *comunità educante* viene vissuta e interpretata fondamentalmente come "scuola della persona e per le persone", come "luogo nel quale si fa esperienza preventiva" in funzione della formazione e crescita dell'allievo, così da contribuire alla costruzione di "identità personali libere e consapevoli". E, a tale scopo, ognuno degli "addetti ai lavori" è invitato a impegnarsi e a *condividere* l'insieme delle azioni formative finalizzate al conseguimento di questo obiettivo.

Tuttavia, sebbene una tale interpretazione trovi pressoché tutti concordi, in realtà poi nel prosieguo dell'analisi si è notato un certo *scarto* tra i principi e il modo di vivere e realizzare in pratica la comunità educante. In particolare sia all'interno del corpo docente che tra i formatori e le altre componenti (con specifico riferimento agli allievi e ai genitori) si avverte che la capacità di "lavorare assieme", di fare "com-unione" *non è ancora pienamente acquisita*.

In altre parole, tutti concordano e/o sono pienamente convinti del fatto che realizzare la comunità educante è la *carta vincente* per affrontare le sempre più numerose problematiche riguardanti le attuali generazioni di adolescenti e giovani; in realtà poi si stenta ad uscire dalla propria nicchia e permangono, nonostante tutto, vecchie logiche di sistema che portano a far leva sull'individualismo anziché su metodologie e risorse educative comunitarie. A fronte di questo scenario, l'anello debole sembra vada individuato soprattutto in una formazione dei formatori che, quando viene fatta, risente proprio dell'insufficiente preparazione a crescere come comunità educante.

Per quanto riguarda poi il *sistema dei valori*, non v'è dubbio che i principi adottati risultano ispirati a una pedagogia mirata essenzialmente a tirar fuori dal ragazzo il meglio di sé e le proprie potenzialità attraverso progetti "a tutto tondo", che riguardano l'insieme della crescita umana, culturale e

professionale dell'allievo, "mirati a costruire la persona nell'insieme dei suoi valori" attraverso un'ampia gamma di proposte curricolari ed anche extra. In questo senso la gamma dell'offerta valoriale va dall'educazione alla libertà, alla formazione alla non violenza, al senso del dovere, al rispetto degli altri e della struttura, alla dignità della persona, alla salute, al rispetto della vita, alla collaborazione, fino alla dignità del lavoro.

Nell'analizzare poi il *clima dei rapporti* si è visto che viene data massima attenzione alla relazione fra formatori e allievi sulla base di una comunicazione sincera, al fine di instaurare rapporti di fiducia e di stima reciproca. Questa infatti appare come una metodologia vincente nei confronti di ragazzi difficili, in genere prodotto di famiglie-problema, spesso disgregate e/o comunque incapaci di trasmettere valori educativi ai figli. All'interno del corpo docente sembra inoltre avere un ruolo di rilievo la figura del *tutor*, ritenuto di fondamentale importanza nel coordinare i rapporti tanto tra i formatori che con i singoli allievi e le loro famiglie.

A fronte di questo scenario non poteva mancare quindi un richiamo ai punti che andrebbero *migliorati* e alle prospettive di cambiamento per arrivare a formare una vera comunità educante.

In primo luogo è stato osservato che occorrerebbe lavorare di più sul senso di appartenenza al Centro e di condivisione del suo carisma da parte degli allievi e delle rispettive famiglie in modo da far loro prendere coscienza delle iniziative formative che vengono promosse al suo interno e di spingerli alla collaborazione. Questo li farebbe sentire *parte attiva* e non passivi fruitori di un servizio attraverso la condivisione di offerte formative *intra* ed *extra* curricolari.

Per quanto riguarda poi le varie figure di sistema presenti nel Centro, non può passare inosservata la convergenza che è emersa tra quanto è stato detto nei *focus* e nelle interviste e quanto è emerso anche nella griglia di valutazione, in particolare in merito al fatto di aver riscontrato che si dà più attenzione all'orientamento egocentrico che altruistico, all'efficienza piuttosto che all'efficacia. Di conseguenza la sfida da affrontare è quella di mettere in atto un'azione di progressivo *accompagnamento* a diventare comunità educante, ma al tempo stesso occorre fare attenzione anche a migliorare la distribuzione dei carichi di lavoro, in modo da dare più tempo e spazio al "fare comunità".

In definitiva, l'insieme delle indicazioni emerse dal rilevamento ha evidenziato che occorre lavorare ancora per fare un salto di qualità nei *rapporti interpersonali*, in particolare per quanto riguarda più strette relazioni tra dirigenza e corpo docente e tra i formatori, gli allievi ed i genitori. In pratica per arrivare ad essere comunità educante occorre compiere ancora un percorso di maturazione che richiede anzitutto la "volontà politica" di fare "comunità" ed inoltre di "affinare" e "rinnovare" metodologie, strategie e relativi strumenti per conseguire questo obiettivo.

Rapporto ISFOL 2008

GUGLIELMO MALIZIA¹

Come è ormai tradizione, anche l'edizione 2008 del *Rapporto ISFOL*² analizza, nel contesto più vasto dello scenario europeo, lo sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione, del mercato del lavoro e delle politiche sociali nel nostro Paese. In linea con gli anni precedenti, il volume non si limita a descrivere l'esistente, ma mira sia a interpretare le dinamiche in atto e i nodi problematici più significativi, sia ad avanzare proposte di soluzione. Le sezioni in cui si articola il rapporto sono pertanto *tre*, l'Europa, il lavoro e la formazione; tenuto conto delle finalità della rivista, l'attenzione di questa recensione sarà focalizzata soprattutto sulla terza parte del volume.

1. Il quadro di riferimento europeo

A partire dal 2005 la *Strategia di Lisbona* è stata *ristrutturata* in periodi di revisione triennale e per il ciclo 2008-10 sono stati fissati dieci obiettivi chiave. Su tale base sono stati scelti tre ambiti prioritari: attirare nel mondo del lavoro un maggior numero di persone, accrescere l'offerta di manodopera e aggiornare i sistemi di protezione sociale; migliorare l'adattabilità dei lavoratori e delle imprese e rendere più flessibile il mercato del lavoro; aumentare gli investimenti in capitale umano, migliorando l'istruzione e le competenze. A loro volta le linee guida integrate per la crescita e l'occupazione si muovono nel quadro dei principi della "*flexicurity*", cioè della ricerca di una conciliazione tra politiche di flessibilità e di sicurezza. A questo proposito va sottolineato che con l'inizio della nuova fase di programma-

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

² ISFOL, *Rapporto 2008*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008, pp. 331.

zione dei Fondi strutturali 350 miliardi di euro saranno investiti fino al 2013 nello sviluppo e nel lavoro.

Benché sia ormai chiaro a tutti che varie nazioni europee non riusciranno a raggiungere gli obiettivi stabiliti per il 2010, tuttavia la Strategia di Lisbona rimane l'*area principale* di azione delle politiche di coesione: pertanto, i principi su cui si fondano i relativi *benchmark* quantitativi continuano ad essere considerati validi, nonostante gli insuccessi parziali registrati nel cammino verso la loro attuazione. Le notevoli differenze riscontrate tra i Paesi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona sembra dipendere dall'azione di tre gruppi di fattori: la carenza di dati sicuri e comparabili; i limiti di analisi statistiche che non si dimostrano capaci di dare adeguata attenzione alle diseguaglianze esistenti sul piano regionale; la mancanza di criteri comuni per uniformare le normative nazionali sull'età di entrata e di uscita nel e dal mercato del lavoro.

In prospettiva di *futuro* le politiche di coesione sembrano puntare in tre direzioni: condivisione di linee guida, attenzione al contesto e decentramento delle competenze, e ciò dovrebbe spingere a un maggiore coordinamento con gli interventi direttamente finanziati dagli Stati membri. In questo ambito occorre che il nostro Paese abbandoni l'impostazione fin qui seguita che l'ha portato a disperdere le risorse in una molteplicità di azioni per adottare l'approccio tipico dei programmi operativi europei indirizzati a finanziare il capitale umano che tendono a concentrarsi su obiettivi specifici e circoscritti.

Se si passa all'area tematica dell'*apprendimento per tutta la vita*, va ricordato che nell'anno appena trascorso l'attenzione è stata focalizzata principalmente sul nodo problematico della trasparenza e del riconoscimento delle competenze. I progressi che sono stati realizzati nell'ambito dell'EQF (Quadro europeo delle qualifiche) e dell'ECVET (Sistema europeo per il riconoscimento dei crediti) hanno aperto la strada al raggiungimento della meta di una reale leggibilità e correlabilità dei titoli tra gli Stati membri dell'UE. Un altro impegno fondamentale in questo ambito consiste nella qualità dell'istruzione e della formazione professionale. In proposito la Commissione ha avanzato la proposta di una nuova impostazione nel governo del sistema che prevede la condivisione di obiettivi confrontabili e misurabili; si ipotizza che tale modello di riferimento possa essere approvato entro il 2009.

Un'altra area centrale dello scenario europeo è costituita dall'attuazione del *principio di eguaglianza*. Da più di un decennio esso è stato declinato in un complesso di norme antidiscriminatorie di grande rilevanza che successivamente e gradualmente sono state recepite dalla legislazione degli Stati membri. Dall'anno appena trascorso si è aperta un'altra fase in questo processo attuativo che mira a un'azione di costante monitoraggio del fenomeno e di diffusione delle conoscenze. In tema di pari opportunità si devono ricordare le strategie rivolte a fronteggiare il progressivo invecchiamento della popolazione attraverso interventi sulle donne, sui giovani e sugli immi-

grati. A proposito di questi ultimi, l'UE sembra sempre più convinta della necessità di avviare strategie comuni dato che gli interventi dei singoli Stati non sembrano più adeguati, specialmente in una situazione di libera circolazione dei cittadini e di apertura delle frontiere interne. Ciò va inquadrato in un contesto di in cui l'immigrazione viene considerata un fattore rilevante di sviluppo economico.

Dopo un quadriennio di crescita, l'economia mondiale è stata raggiunta da una congiuntura di criticità molto seria. Il ritmo di espansione dell'Europa ha subito in un primo momento un rallentamento; in un secondo momento, il nostro continente è stato coinvolto pesantemente nel crollo dei mercati finanziari con l'effetto di farci entrare in una situazione di *recessione* da cui non si vede ancora con chiarezza come e quando si possa uscire.

2. Il lavoro

Le criticità presenti a livello di economia mondiale ed europea si sono riflesse anche nell'Italia che d'altra parte presentava già negli ultimi anni ritmi di crescita inferiori rispetto alla media dell'area dell'OCSE e dell'Euro. Un andamento stagnante si era manifestato nel 2007 e nel 2008 si è aggiunta anche una *contrazione* nell'aumento del PIL. Infatti, la crescita di quest'ultimo era da attribuirsi al ciclo positivo dell'economia mondiale piuttosto che a un aumento della domanda interna in quanto il "*made in Italy*" ha conservato nel tempo una discreta capacità di penetrazione nei mercati internazionali e le nostre esportazioni sono cresciute in misura rilevante in paragone ai consumi interni. Il peggioramento dell'andamento economico globale è destinato a incidere negativamente sulle nostre esportazioni e sulla ricchezza prodotta dal Paese per cui la recessione è pure da noi alle porte, anche a motivo delle mancate riforme strutturali.

Le innovazioni avviate negli ultimi anni hanno contribuito ad ampliare in misura consistente la base occupazionale del nostro Paese, determinando una crescita del numero dei lavoratori, delle ore globalmente lavorate e del monte retributivo: in particolare il 2007 ha segnato un *massimo storico* con oltre 23 milioni di occupati. Tuttavia, già nel 2008 si è registrato un rallentamento nella crescita in quanto l'aumento è inferiore a quello dell'anno precedente e la crisi generale dell'economia fa ipotizzare come prossimo l'arresto della dinamica espansiva dell'occupazione.

Nonostante i progressi appena richiamati, il tasso di occupazione del nostro Paese rimane *inferiore* alla media degli Stati dell'UE: nel 2007 le cifre sono rispettivamente 58,7% e 65,4%. In ogni caso non va dimenticato che la percentuale appena citata costituisce una specie di sintesi tra il dato molto insoddisfacente dell'Italia Meridionale e quello superiore alla media europea del Settentrione, intorno al 67%.

Il differenziale tra le diverse *circoscrizioni* geografiche dell'Italia con-

tinua ad essere notevole. Nel periodo 2000-07, la crescita del tasso di occupazione è notevolmente inferiore al Sud (4,7%) in confronto al Nord-Ovest (9,9%), al Nord-Est (8,9%) e in particolare al Centro (16,8%). Sul piano positivo va sottolineato che nel medesimo periodo l'Italia Meridionale registra una diminuzione ragguardevole nel tasso di disoccupazione (-44%) molto superiore a quella delle altre circoscrizioni (29,6% nel Nord-Est, 19,2% nel Nord-Ovest e 26,4% nel Centro), anche se questo andamento favorevole non elimina il consistente divario con il resto del Paese, in quanto il tasso del Meridione raggiunge la cifra dell'11% cioè del doppio quasi rispetto al dato nazionale. Inoltre, non bisogna dimenticare che questo risultato positivo del Sud nasconde l'effetto "scoraggiamento" come emerge anche da un aumento degli inattivi nel Meridione pari all'8,1% durante lo stesso periodo, mentre nel Nord-Ovest e nel Nord-Est la percentuale si ferma allo 0,3% e all'1,7% rispettivamente.

Un altro andamento positivo che va segnalato riguarda le *donne* che hanno rappresentato il fattore trainante dell'aumento globale del lavoro nel nostro Paese: infatti, nel periodo considerato (2000-07) la percentuale di aumento dell'occupazione risulta superiore tra le femmine piuttosto che tra i maschi, tranne che nel 2005. Al tempo stesso va segnalato che esse rimangono ancora un settore debole del mercato del lavoro in quanto costituiscono poco meno del 40% degli occupati. Inoltre, sebbene la disoccupazione si sia ridotta in misura rilevante negli anni appena citati, tuttavia il tasso femminile rimane superiore a quello maschile dato che nel 2007 raggiunge il 7,9%, cioè tre punti oltre quello degli uomini.

A loro volta, i *giovani* formano un altro gruppo che si trova in difficoltà nel mondo del lavoro. Anzitutto, la coorte 15-24 anni costituisce appena il 6,4% del complesso degli occupati; inoltre, il tasso di disoccupazione ammonta a ben il 20,3% e quello di occupazione raggiunge appena il 24,7%. A sua volta, il tasso di inattività è aumentato dal 59,7% del 2000 al 69,1% del 2007 e questo andamento probabilmente dipende dal fatto che di fronte a un mercato di lavoro che offre limitate occasioni di occupazione e al tempo stesso richiede sempre maggiore specializzazione, molti giovani si vedono costretti o preferiscono prolungare gli studi per conseguire un livello più alto di occupabilità.

Le problematiche appena ricordate richiedono *interventi* sia di potenziamento continuo delle competenze dei lavoratori sia di accompagnamento efficace nella transizione dall'inattività o dalla disoccupazione al lavoro. Inoltre, una politica adeguata di *flexicurity* comporta l'introduzione di sistemi affidabili e universali di protezione e di sicurezza e più specificamente una complessiva riforma degli ammortizzatori sociali che contribuisca a eliminare le segmentazioni, le iniquità e le inefficienze del sistema attuale. In aggiunta, si dovrà operare, da una parte, per rendere sempre più conveniente il lavoro, per mantenere le persone più a lungo nelle attività e per attrarre il maggior numero degli inattivi nel lavoro, mentre dall'altra è necessario che tutto il sistema occupazionale sia indirizzato a facilitare le transi-

zioni: occorre cioè non solo mirare a inserire più persone, ma anche a favorire i percorsi dei lavoratori verso le occupazioni migliori. A questo fine risultano particolarmente importanti interventi per il miglioramento dei meccanismi del mercato del lavoro e delle sue istituzioni: altra premessa indispensabile è quella di potenziare il funzionamento della formazione e di favorire di conseguenza l'arricchimento del capitale umano.

3. La formazione

La *Strategia di Lisbona* ha dato un contributo molto significativo alla promozione delle politiche della formazione del nostro Paese, imponendo l'adozione di una impostazione metodologica nuova che richiede una stretta correlazione tra l'intervento pubblico e modalità valide ed attendibili di misurazione. Passando poi alla situazione dell'Italia riguardo all'attuazione dei vari *benchmarks*, si può affermare globalmente che, malgrado i progressi compiuti sui principali indicatori, il ritardo dell'inizio non è sostanzialmente cambiato.

Tra gli andamenti *positivi* va anzitutto segnalato il tasso di successo nella scuola secondaria superiore da parte dei giovani del gruppo di età 20-24 anni che è cresciuto dal 69,4% al 76,3% che si è avvicinato di molto alla media europea che nel 2007 era del 78,1%; in questo caso il problema riguarda tutta l'UE che nel 2010 dovrebbe raggiungere un *benchmark* di almeno l'85%. Un altro dato favorevole è offerto dalla crescita dei laureati in discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche in cui il nostro Paese registra uno dei migliori risultati con un aumento del 70,7% rispetto alla media europea del 25,9%.

Tra i *punti deboli* emerge quello della percentuale di abbandono scolastico e formativo della coorte 18-24 anni che nel 2007 si attesta al 19,3%, cioè è il doppio quasi del *benchmark* fissato al 10%. In questo caso la media europea è del 14,9% che è sì considerevolmente inferiore al dato italiano, ma che fa supporre che difficilmente verrà raggiunta nel 2010 la meta voluta; inoltre, non bisogna dimenticare che nel 2000 il tasso del nostro Paese si collocava al 25,3% e quello dell'UE al 17,6%. Preoccupante è anche la scarsa frequenza da parte degli adulti alle attività di apprendimento lungo l'intero arco della vita che si colloca in Italia al 6,2% rispetto al 9,7% dell'UE e soprattutto in confronto al *benchmark* del 12,5%; si tratta di un dato che è rivelativo del basso livello di qualificazione della popolazione tra i 25 e i 46 anni che registra solo un 52,3% in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore, ossia quasi 20 punti percentuali in meno rispetto alla media europea e 40 in paragone dei Paesi più avanzati in questo settore.

Nonostante i nodi problematici appena evocati, il livello di *scolarizzazione* continua in Italia ad aumentare soprattutto per il contributo delle nuove generazioni. In particolare, il 92% del gruppo di età 14-18 anni è iscritto alla scuola secondaria superiore e la percentuale registra una con-

tinua crescita, anche se modesta, nel corso del tempo. Anche la percentuale di quanti nella coorte appena citata frequentano la FP iniziale risulta in aumento e nel 2006-07 ha raggiunto il 4,3% che segna un progresso dell'1% rispetto al 2005-06; in aggiunta, va segnalato che il tasso del gruppo di età 19-24 che si è iscritto alla FP post-secondaria è salito dall'1% all'1,4%. Al contrario, gli ultimi due anni hanno assistito a una riduzione della percentuale di quanti decidono di iscriversi all'università rispetto agli studenti che hanno ottenuto la maturità; nonostante ciò, tuttavia il livello di partecipazione appare ancora buono con un tasso di immatricolazione nella coorte 19-20 anni che si colloca sul 55,4% e con un complessivo tasso di iscrizione rispetto alla popolazione 19-23 anni del 60,3%.

Gli studenti della *secondaria superiore* sono aumentati dell'1,4% tra il 2006 e il 2007 e il guadagno è stato del 6,1% nel periodo 2000-07. Se ci si riferisce ai vari tipi di scuola, la tendenza principale è costituita dalla licealizzazione: mentre negli istituti tecnici l'andamento delle iscrizioni registra una contrazione, i licei si caratterizzano per una crescita del 4,4% a partire dal 2000 e i loro allievi costituiscono il 33,4% del totale, una cifra molto vicina a quella degli iscritti all'istruzione tecnica che rappresentano il 34,4% degli studenti della secondaria superiore.

Passando alla *formazione professionale regionale*, ricordo anzitutto che gli ultimi anni hanno registrato oscillazioni rilevanti quanto al numero dei corsi; in ogni caso, la diminuzione che si riscontra nel 2006-07 trova una spiegazione molto probabile nella graduale diffusione della strategia della formazione a domanda individuale. Sul lato positivo va sottolineato che lo stesso anno formativo si contraddistingue per un risultato veramente ragguardevole che riguarda *il numero degli iscritti* che ammontano a 986.196, un vero massimo storico. Il raggiungimento di tale traguardo si presenta ancora più significativo per le caratteristiche che lo specificano nel senso che la crescita maggiore è avvenuta nei corsi che richiedono un numero notevole di ore (formazione iniziale di primo e secondo livello) e in quelli offerti ai gruppi svantaggiati. Ancora sul lato positivo va ricordato che nel 2006-07 la partecipazione della forza lavoro nazionale alla FP regionale ha raggiunto la percentuale del 4% e soprattutto ha visto una crescita rispetto all'anno precedente dell'1,2%. Al contrario, una criticità, che tuttavia è ben nota, è quella relativa alla distribuzione territoriale sia dei percorsi che nel Settennario è doppia rispetto al resto del Paese, sia degli allievi che sempre nel Nord è tripla in quasi tutte le tipologie di offerta: in proposito va segnalato che nel 2006-07 tale andamento raggiunge il massimo storico.

Le risorse comunitarie contribuiscono a *finanziare* poco più della metà delle attività della FP; in proposito, va però precisato che tale percentuale è una media nazionale e si diversifica in misura consistente a livello territoriale. Un dato certamente positivo è rappresentato dalla notevole crescita nel 2008 della spesa sostenuta dalle Regioni per la FP: 3,5 miliardi di euro che supera l'ammontare del 2007 di oltre un miliardo.

Passando poi ai particolari, incomincio dai *percorsi triennali* di istru-

zione e formazione iniziale, introdotti sulla base dell'Accordo Stato-Regioni del giugno 2003 e che consentono di ottenere una qualifica a livello nazionale. Nonostante la relativa responsabilità di gestione abbia rappresentato un nodo irrisolto di un contenzioso istituzionale complesso tra poteri centrali e locali, essi costituiscono un'offerta presente quasi dappertutto: infatti, non è grande il numero delle Regioni che hanno deciso di servirsi solo del sistema scolastico per attuare il biennio dell'obbligo di istruzione e per assicurare il successivo ottenimento della qualifica. Quando ci si è orientati in questa direzione, le amministrazioni regionali hanno previsto un contributo della FP per alcune forme di interazione modulare o modalità per effettuare delle passerelle.

In ogni caso, nonostante le diversità anche notevoli di strutture che sono state avviate, la sperimentazione ha fatto emergere sostanzialmente *due tipi di impostazione*: da una parte, la FP "integrale" che si caratterizza per un percorso che si svolge tendenzialmente tutto all'interno della FP; dall'altra, la FP "integrata" che consiste principalmente in percorsi scolastici con un contributo ridotto della FP. Gli aspetti riguardo ai quali le diversità tra i due modelli sono più grandi si possono identificare: nella titolarità dell'intervento formativo (agenzie o scuole); nella tipologia delle risorse (formatori o docenti della scuola); negli accordi e nelle modalità di interazione tra le agenzie formative e le strutture scolastiche in riferimento alla progettazione integrata.

I percorsi triennali si caratterizzano per un andamento in *costante crescita* dell'offerta. I corsi aumentano dai 4.032 del 2004-05 – che vede per la prima volta l'insieme dei tre anni – ai 6.838 del 2007-08; contemporaneamente, gli allievi crescono da 72.034 a 130.431 che sul piano percentuale significa un balzo in avanti dell'81%. Nel 2007-08, i tre quarti quasi (73.2%) frequentano le agenzie formative e più di un quarto la FP "integrata". Le Regioni che si segnalano per il numero più elevato di allievi sono, in conformità di un andamento ormai tradizionale, la Lombardia (34.973), il Piemonte (17.156) e il Veneto (15.161). Da ultimo va anche segnalato che aumentano gli iscritti ai percorsi di IV anno ben oltre il 40% (41,9%), cioè ai percorsi che formano i diplomati tecnici; tale andamento è accentuato nel Trentino Alto Adige e nella Lombardia, dove l'offerta è realizzata in alternanza e si avvale della cooperazione degli imprenditori locali.

L'andamento molto positivo dei percorsi triennali si inserisce nel quadro preoccupante della *dispersione formativa*. In proposito, si può richiamare il nodo problematico costituito dai 120 mila soggetti del gruppo di età 14-17 anni che si trovano in tale situazione: essi rappresentano più del 5% del complesso dei giovani nella condizione del diritto-dovere. Per la precisione occorrerebbe tener conto della grande maggioranza degli apprendisti in situazione del diritto-dovere in quanto anche loro non frequentano percorsi formativi: pertanto, il rapporto ISFOL stima in ben 150-155 mila i giovani che non sono iscritti in nessun percorso formativo formalizzato.

Anche in questo ambito le *diseguaglianze* sul piano regionale sono molto

forti. Le percentuali degli iscritti ai CFP sul totale dei giovani del gruppo di età 14-17 anni è molto più consistente nell'Italia Settentrionale (8%) che in quella Centrale (1,7%), o in quella Meridionale (1,9%). L'apprendistato relativo al diritto-dovere coinvolge al Sud solo lo 0,9% della coorte interessata e al Centro l'1,6%, mentre nel Nord-Ovest la percentuale è del 2,8% e nel Nord-Est del 2,6%. La percentuale di quanti non sono inseriti in nessun percorso formativo, che a livello nazionale si colloca al 5,1%, diviene l'8% nel Meridione, mentre scende al 4,1% nel Centro, al 3,9% nel Nord-Ovest ed è veramente marginale nel Nord-Est (0,6%). Infine, i due terzi di quanti si trovano in una situazione di dispersione abitano nell'Italia Meridionale.

Una delle cause del mancato recupero dei dispersi va identificata nella inadeguata realizzazione dell'*anagrafe formativa*. In proposito, è sufficiente ricordare che solo 10 tra le 21 amministrazioni regionali e delle Province autonome possono avvalersi di un'anagrafe centrale e che i sistemi informativi non hanno ancora censito 1 milione e 330 mila giovani tra i 14 e 17 anni.

Anche la situazione delle *misure di accompagnamento* per minori offerte dai Centri per l'impiego, pur evidenziando una crescita a livello nazionale del 2%, rivelano notevoli disparità sul piano territoriale: la percentuale più consistente si riscontra nel Nord-Ovest (94%), mentre il Sud si colloca al di sotto della media nazionale. I servizi di livello elementare come quelli di natura informativa, di accoglienza e di orientamento risultano in aumento nel tempo e lo stesso andamento si riscontra tra quelli di livello avanzato limitatamente però alle attività di monitoraggio, mentre si riscontrano alcune criticità riguardo al tutoraggio. In ogni caso la disponibilità di strutture capaci di offrire servizi di livello avanzato risulta concentrata al Nord e al Centro, mentre il Sud si trova ancora una volta in una situazione di disparità.

Se dalla formazione iniziale si passa alla *formazione tecnica superiore*, una prima tendenza significativa può essere identificata nel processo di ristrutturazione complessiva di cui è stata oggetto negli ultimi quattro anni. Più specificamente, l'introduzione dei Poli formativi per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) ha inteso garantire la qualità dell'offerta e aumentare la spendibilità dei titoli conseguiti. Un'altra innovazione rilevante è rappresentata dalla creazione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) che vuole costituire un'alternativa agli studi universitari per i giovani e gli adulti intenzionati a ottenere una specializzazione di livello elevato. Infine, i dati quantitativi confermano l'immagine di un sistema ancora in un periodo di crescita.

Esiste un consenso pressoché unanime circa l'esigenza di riformare l'*apprendistato* in quanto non sembra rispondere in maniera adeguata alla domanda di formazione che proviene da parte dei lavoratori e delle imprese. Inoltre, preoccupa che su quasi 590.000 apprendisti occupati solo poco più di 96.000, ossia il 17,4%, partecipa alla formazione esterna realizzata dalle Regioni, e che questo dato è diminuito del 15,7% rispetto all'anno precedente; nel contempo, la soluzione dell'affidamento alle parti sociali della re-

golamentazione dell'apprendistato professionalizzante nelle situazioni di formazione unicamente aziendale non prevede per ora indicazione di criteri minimi comuni di carattere nazionale. In questo contesto, la proposta di innovazione che sta guadagnando terreno punta sul riconoscimento di un ruolo sempre più consistente alle parti sociali e agli organismi bilaterali.

In Europa la media delle imprese che nel 2005 avevano svolto *formazione continua* si attestava al 60%, mentre la percentuale nel nostro Paese è poco più della metà (32%). Anche se l'Italia può vantare grandi progressi quantitativi negli ultimi anni, tuttavia la differenza con la situazione del nostro continente si mantiene troppo consistente ed espone il nostro sistema aziendale a grossi pericoli a livello di competitività. Sul lato positivo va segnalato che il 42% delle imprese private e il 56% dei lavoratori aderisce a un Fondo paritetico interprofessionale e le due percentuali sono in crescita; in ogni caso lo spazio da coprire è ancora molto ampio e riguarda il mondo delle piccole e micro imprese e del Sud.

In conclusione, secondo il *Rapporto ISFOL*, il sistema educativo di istruzione e di formazione opera a tutto regime fino alla conclusione della secondaria di 1° grado; inoltre, esso ottiene esiti buoni nel grado successivo e discreti nell'università, anche se in questo caso non mancano aspetti critici. Per effetto di queste dinamiche positive si eleva il livello globale di qualificazione della popolazione e della forza lavoro che per la prima volta può vantare una percentuale del 60% con il titolo della secondaria superiore. Le criticità maggiori riguardano i bassi livelli di qualificazione delle generazioni ultratrentacinquenni, i livelli troppo elevati di dispersione e la persistenza di percorsi accidentati.

Se si può condividere questa valutazione generale, benché risulti un poco squilibrata sul positivo, tuttavia, il Rapporto sembra trascurare il dato della inadeguata utilizzazione delle potenzialità della FP di cui per il resto riesce comunque ad offrire un'analisi e un'interpretazione fondamentalmente corretta. Inoltre, come si è osservato l'anno scorso, esso fornisce un quadro esaustivo delle tendenze positive e negative che sono in atto nel mercato del lavoro e nel sistema educativo di istruzione e di formazione, e lo fa in una prospettiva che non è soltanto italiana ma che tiene conto in maniera puntuale delle dinamiche operanti in tutto il nostro continente. Inoltre, di questi andamenti il *Rapporto* effettua una disamina in profondità che cerca di identificare le cause che li influenzano e il significato che essi assumono. Significative sono le soluzioni che vengono adombrate e che – ancora una volta lo ripeto con forza – dovrebbero ricevere una considerazione più attenta da parte delle autorità competenti.

TAGLIAGAMBE S., *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Prefazione di Mauro Ceruti, Roma, Armando Editore, 2006, pp. 176.

Questo saggio ha un titolo programmatico: intende presentare una scuola di massa e di qualità, più colta e meno gentile, cioè una scuola non d'élite, ma per tutti; di qualità e non quella che emerge dai dati OCSE per l'Italia; pertanto una scuola meno "popolare" nel senso addestrativo del termine, cioè più colta; e meno "gentile". Il riferimento è a Giovanni Gentile fin dal titolo e dalla premessa!

L'A. intreccia con continuità problematiche scientifiche e amministrative-istituzionali della scuola: il superamento dei modelli della fisica classica, la causalità "circolare" della complessità, la costruzione di un dominio consensuale, una conoscenza dinamica e sempre incompleta e operativa, cioè "l'esigenza di tenere nella massima considerazione il nesso tra sapere e saper fare" (p. 28), la comunità di pratica, la pluridiscorsività e il passaggio dalla parola autoritaria alla parola convincente, con la scuola dell'autonomia e il modello di integrazione orizzontale delle istituzioni scolastiche, cioè di un'organizzazione a rete, principio di sussidiarietà e rapporto Stato-Regioni; e giunge alla radicale inconciliabilità tra il modello di scuola astratto dal contesto di riferimento (scuola gentiliana) e il modello di scuola che trasforma il sapere in "oggetto di conoscenza", *modellizzandolo*, cioè trasformandolo "in una versione artificiale e semplificata" e considerandolo "nella sua relazione e interazione con chi se ne deve appropriare" (p. 49), o, in altre parole, pervenendo alla personalizzazione, cioè, però, alla differenza.

Sono, successivamente, di scena la centralità del corpo e la riscoperta delle emozioni con i "neuroni specchio" e il nesso percezione/simulazione, l'intelligenza emotiva; il mutamento del modello della comunicazione da Jacobson a Lotman, con le acquisizioni della complessità e la traduzione concreta della molteplicità e la varietà delle esperienze e degli stili di percezione e di pensiero all'interno dei processi di insegnamento e di apprendimento, per mezzo della "convergenza digitale", l'articolazione dati/metadati, dai "saperi monumento" ai "saperi evento".

Infine dalla scoperta della complessità nella comunicazione fino alle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) e le conseguenze per i nuovi ambienti di apprendimento.

Infatti "i nuovi media non forniscono solo strumenti e contenuti didattici, ma costituiscono veri e propri ambienti formativi, aperti a codici diversi dalla pura comunicazione verbale, come forme di comunicazione visiva e musicale, e all'interno dei quali è possibile prevedere e realizzare una pluralità di pratiche didattiche differenti" (p. 105). Di conseguenza si intende riorganizzare l'"integrazione" tra istruzione e formazione e prevedere nuove competenze con l'integrazione dei nuovi contenuti disciplinari.

Le problematiche presentate, il vasto panorama di risultati scientifici con le conseguenze per l'insegnamento e l'apprendimento, le linee operative e le suggestioni presenti in questo saggio sono molteplici e di varia portata.

A nostro giudizio sembra utile pervenire ad una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfezionabile, non riducibile alla dimensione logica astratta di essa, come è avvenuto per il paradigma illuministico. A questo, e non tanto a Giovanni Gentile, vanno ricondotti l'omogeneità dei modelli e delle forme di vita, e la comunità monostrutturale e monolinguistica della scuola del passato (p. 90).

La complessità della comunicazione, la deontologia professionale, nell'ambito dei rapporti corpo-mente, il "dominio consensuale", la comunità di pratiche, i "neuroni specchio", l'intelligenza emotiva, il mutamento dei modelli di comunicazione (da Jakobson a Lotman), la "convergenza al digitale", l'articolazione dati/metadati, i "saperi evento", i "generi comportamentali", l'"intelligenza distribuita" e le ulteriori infinite tematizzazioni possibili relative ai processi di insegnamento e di apprendimento ritengo vadano colti all'interno di un processo conoscitivo umano competente per trovare forme di complementarità, non di contrapposizione o, peggio, di assolutizzazione, al fine di presentare l'apprendimento come apprendistato. L'A. ha esplicitato contemporaneamente questa intuizione: "L'unico modo realmente efficace di trasferire questo tipo di conoscenza (il *know how*, le pratiche che non sono solo sapere ma anche saper fare) diventa l'apprendistato, cioè l'introduzione all'interno di una "*community of practice*", dove essa possa, almeno in una qualche misura, essere sperimentata direttamente" e ne ha indicato anche le motivazioni: la pratica non è una mera applicazione: "In particolare, rendere qualcosa esplicito, formalizzarlo, non è una semplice traduzione ma la produzione di un nuovo contesto in cui sia la partecipazione sia la reificazione, le relazioni fra tacito ed esplicito, fra formale e informale, devono essere rinegoziate" (p. 33). Non si tratta, infatti di una semplice rivalutazione della prassi, ma della scoperta che la prassi è conoscenza e che il processo conoscitivo competente coinvolge tutte le dimensioni della persona umana.

Una nuova teoria generale della conoscenza umana fallibilista non può fare a meno di una teoria unificata del metodo (Dario Antiseri) e di una coerente visione di pluridisciplinarietà, in vista dei piani di studio.

È difficile, però, pervenire a coerenti sviluppi del servizio pubblico dell'istruzione senza una libera professione docente, un'autonomia delle istituzioni scolastiche, in grado di scegliere i propri docenti, un pluralismo delle istituzioni scolastiche e formative, con il superamento dello statalismo dell'istruzione e della formazione quali funzioni dello Stato (persona o apparato, non importa) e dell'amministrazione burocratica delle istituzioni. In questo nuovo contesto si può organizzare un servizio pubblico a rete, come ha suggerito Sabino Cassese fin dal 1990.

Bruno BORDIGNON

CARLOTTI P., *Altezza della vocazione dei fedeli in Cristo. Teologia morale e spirituale in dialogo* = Ieri Oggi Domani 49, Roma, LAS, 2008, pp. 139.

L'altezza della vocazione dei fedeli in Cristo è il tema generatore del perfezionamento, che il Concilio Vaticano II, nel famoso testo di *Optatam totius* 16, ha chiesto alla teologia morale. È facilmente comprensibile che una figura di etica cristiana incentrata sull'esistenziale negativo e sul *dovere minimale* venga a ragione percepita come anacronistica ed obsoleta, a fronte dell'*eccellenza della virtù*.

La prima ricaduta di una tale prospettiva, a livello di riflessione scientifica sulla fede cristiana, è il conseguente ripensamento, che tarda, però, a procedere se non addirittura ad iniziare, delle articolazioni interne alla teologia, in particolare quella tra teologia morale e spirituale. È infatti soltanto da quest'ultima, erede dell'ascetica e della mistica tridentina, che si continua ad attendere, la configurazione positiva dell'ideale di vita cristiana. La continuazione di questo modello appare ampiamente incompatibile con la *mens* conciliare.

Il testo del Prof. Paolo Carloti, docente ordinario di teologia morale fondamentale presso la Pontificia Università Salesiana, ricorda in modo intelligente e stimolante la questione, non

solo per gli specialisti, ma anche per coloro che frequentano volentieri le tematiche teologiche odierne, rilevandone le conseguenze sul piano dell'etica sociale.

L'A. si è cimentato con il tema a più riprese e in diversi tempi e contesti. Qui è raccolta e presentata la riflessione prodotta, che trova il suo fulcro e il suo culmine nel terzo capitolo, dove si avanza l'interessante proposta, suscettibile di ulteriori approfondimenti, della sostanziale unità delle due discipline teologiche in questione, che dovrebbero perciò trovare, per la loro distinzione, dei criteri epistemologici diversi rispetto a quelli finora vigenti, ripetuti e riproposti stancamente.

Al lettore attento non sfuggirà che la posta in gioco non consiste in una semplice disquisizione accademica, destinata ad avere scarso rilievo fuori dalla ristretta cerchia degli addetti ai lavori, ma insiste invece sulla considerazione dell'impatto formativo e sociale di un modello cognitivo, che può confermare e veicolare precomprensioni, che inducono atteggiamenti e vissuti precari o scadenti. Infatti, la permanenza della divaricazione tra lettura morale e lettura spirituale del vissuto cristiano, potrebbe indurre percorsi formativi ed educativi, che se da una parte arrivano a ritenere facoltativo l'ottimale cristiano, dall'altra incorrono nella fallacia di poterlo perseguire a prescindere dall'obbligatorietà vincolante del minimale morale. Si avrebbe, allora, il duplice esito di una sorta di giustificazione 'spirituale' all'evasione della morale cristiana e una sorta di giustificazione morale all'evasione della spiritualità cristiana.

I primi due capitoli, assieme al quarto, presentano percorsi formativi coinvolgenti considerazioni sul metodo teologico nelle sue implicazioni etiche e spirituali nel presente frangente della vita della Chiesa e delle nostre società occidentali.

In un contesto non solo culturale, ma anche intellettuale, fluido e frammentato, come oggi si suole indicare il nostro Occidente da parte di alcuni filoni della sociologia empirica, la preoccupazione che il volume esprime, ossia, quella di una unità argomentata e pensata della teologia pratica, è non solo utile e conveniente, ma, per certi versi, necessaria ed urgente. Una unità non da perseguire in modo decisionistico, ma da ricercare in modo pazientemente ragionato e argomentato, orientandosi in orizzonti ampi e in tempi lunghi.

Entro queste prospettive il volume, intende evitare drasticamente, sulla scia di *Gaudium et spes*, 30, la figura di un'etica individualistica o addirittura intimistica. Seppur prevalentemente attinente al versante formativo, il dialogo tra teologia morale e spirituale, ha obiettivi ed ampie ricadute sociali e culturali, anche solo se si pensa che il miglior stato del mondo ha cessato di essere pensato in esclusiva o prevalente chiave strutturale, mentre, in questa contingenza post-secolare, si dà maggior e miglior credito all'opinione che la sua qualificazione sta o cade con la qualificazione morale delle persone.

Mario Toso

BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, pp. 442.

Anzitutto, il volume si muove nella linea della tendenza che è emersa recentemente in Europa al superamento del concetto stesso di obbligo scolastico. Dal punto di vista storico questa strategia ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi a una per tutti, ma al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza.

In una società complessa come l'attuale la focalizzazione scolasticistica perde di senso perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità e non i percorsi con cui si ottengono che possono essere i più vari. Inoltre, l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di solidarietà cooperativa piuttosto che come alternative tra loro escludentisi.

La posizione dell'A. risulta in linea con la nuova concezione della formazione professio-

nale che nella gran parte dei Paesi europei non viene più intesa come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali. Inoltre, la distinzione con l'istruzione non è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro.

La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

Il volume argomenta in modo adeguato contro una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognoso di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura "ospedaliera" della formazione professionale, la disassociazione tra cultura e professionalità. La proposta dell'A. intende superare la tradizionale gerarchizzazione e separatezza tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale, evitare ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale, e riscoprire la cultura del lavoro e delle professioni.

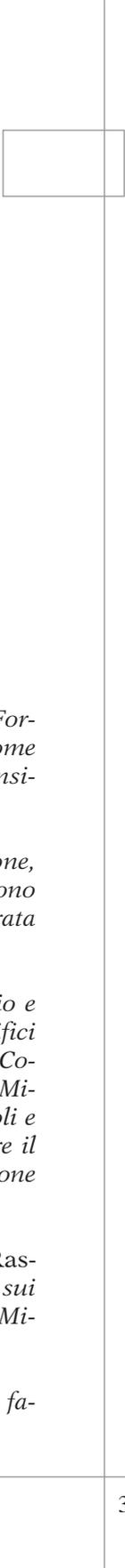
L'A. documenta in modo preciso e critico le vicende riformatrici intervenute negli ultimi anni in Italia e cerca di spiegare perché nel nostro Paese sia così difficile realizzare un vero sistema di istruzione e di formazione professionale. Eppure, insieme al disegno istituzionale per il governo del sistema scolastico già tracciato dalla nostra Costituzione nel 1948, e ripreso con il Titolo V, sembra la scommessa più importante su cui puntare per un rinnovamento qualitativo della nostra offerta educativa.

Guglielmo Malizia

**La costruzione
del sistema dell'Istruzione
e Formazione Professionale
nelle Regioni:
opinioni degli Assessori regionali**

a cura
di Michele Pellerrey

Allegato a
"Rassegna CNOS" n. 1/2009



Presentazione

Nei processi di riforma del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione Professionale il MIUR, il MLPS, le Regioni e le Province autonome sono impegnate, dall'anno 2000, a conseguire gli obiettivi indicati dal Consiglio Europeo di Lisbona per il 2010.

Uno di questi obiettivi consiste nell'assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il 18° anno di età, di una qualifica professionale che le Regioni vogliono realizzare attraverso percorsi di istruzione e formazione professionale di durata almeno triennale.

Per assolvere tale impegno si è avviato, nel nostro Paese, un necessario e urgente processo di relazioni interistituzionali con la sottoscrizione di specifici Accordi che, nel rispetto delle competenze definite nel nuovo Titolo V della Costituzione (L. 3/2001) e per la relativa attuazione, coinvolgono non solo i Ministeri e le Amministrazioni locali firmatari di tali Accordi, ma anche i ruoli e le funzioni delle istituzioni formative impegnate ad assicurare e valorizzare il ruolo della formazione professionale nel complessivo processo di formazione per tutto il corso della vita.

È questo il contesto della presente iniziativa assunta dalla Rivista Rassegna CNOS, quella di rivolgere alcune domande agli Assessori regionali sui problemi dell'istruzione e formazione professionale, formulate dal Prof. Michele Pellerey.

Le domande sono state inviate via e-mail a tutti gli Assessori; in questo fascicolo sono documentati i punti di vista di coloro che hanno risposto.

Di seguito, quindi, sono riprodotti la lettera che è stata inviata per accompagnare il breve questionario, il testo del questionario e le risposte che ci sono pervenute. Queste ultime, invece che per Regioni e/o Province autonome, sono state organizzate attorno alle singole domande, così da avere la prospettiva di insieme relativamente agli specifici aspetti analizzati.

Il Comitato scientifico della Rivista ringrazia vivamente gli Assessori regionali che hanno permesso, con il loro apporto prezioso, di compiere un'esplorazione e realizzare una fotografia che ci auguriamo possa rivelarsi utile per i decisori che, a vario livello, sono chiamati a dare soluzione ai numerosi problemi che sono presenti nel processo di attuazione del sistema di Istruzione Formazione Professionale.

Mario TONINI
(Presidente CNOS-FAP)



Lettera inviata dalla Sede nazionale CNOS-FAP agli Assessori regionali

Egregio Assessore,
la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP vorrebbe promuovere un *dibattito* su come le Regioni intendono affrontare alcune questioni legate al sistema di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) e socializzare, poi, i diversi contributi nella propria Rivista *Rassegna CNOS*.

È intenzione dei promotori dell'iniziativa coinvolgere *tutti gli Assessori Regionali con delega all'istruzione e/o formazione professionale*.

Con la presente, pertanto, siamo a chiederLe questa collaborazione, invitandoLa gentilmente a trasmettere a questa Sede Nazionale CNOS-FAP le Sue risposte alle domande sotto riportate.

Sarà cura della segreteria della Rivista *Rassegna CNOS* raccogliere la documentazione per la stampa del numero della rivista, programmato per il mese di marzo 2009. Le risposte dovrebbero pervenire, pertanto, entro il prossimo mese di febbraio.

Colgo l'occasione per ringraziarLa della collaborazione e formulare gli auguri di un buon lavoro.

Roma, 14 gennaio 2009

Il Presidente
(Don Mario TONINI)

Allegato

Cinque domande agli Assessori regionali sui problemi del sistema di Istruzione e Formazione professionale (IeFP)

Domande curate dal prof. Michele Pellerey

Prof. Emerito. Già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma



Cinque domande rivolte agli Assessori regionali sui problemi del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

- 1)** In base all'art. 117 della Costituzione, le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e formazione professionale; tuttavia, non sembra che questa competenza sia esercitata oggi in maniera completa.
Quali sono a Suo avviso gli impedimenti principali verso una sua piena attuazione?

- 2)** Il Decreto legislativo 226/05, in attuazione della legge 53/03, prevede all'art. 17 che "Le Regioni assicurano (...) l'articolazione dei percorsi formativi nelle seguenti tipologie: *a)* percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di qualifica professionale, che costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema dell'istruzione e formazione professionale; *b)* percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di diploma professionale".
Come si può conciliare ciò con la permanenza di istituti professionali quinquennali statali (IPS) prevista dalla legge 40/07 varata dal Governo Prodi?

- 3)** Prospettivamente lo Stato non potrà dare più qualifiche professionali, come fa oggi; ma le indagini sulle offerte di lavoro (ad es. l'indagine Ex-

celsior di Unioncamere) indicano un bisogno di qualificati assai elevato e insoddisfatto, soprattutto nel settore industriale e artigianale.

Secondo Lei, quali politiche regionali sono da privilegiare? In particolare, come pensa di affrontare la situazione nella Sua Regione?

- 4) È in vigore la possibilità di ottenere un diploma professionale regionale dopo aver frequentato un percorso di istruzione e formazione professionale triennale.

Come si sta attrezzando la Sua Regione in questa direzione e come pensa di conciliare ciò con i percorsi di istruzione professionale quinquennale che portano all'esame di Stato?

- 5) Un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri prevede l'istituzione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS). Tali istituzioni dovrebbero coprire la domanda inevasa di formazione tecnico-professionale superiore non accademica, ampiamente diffusa ormai non solo in Europa, ma in gran parte assente in Italia.

Che cosa possono o debbono fare le Regioni in questo ambito? In particolare quale politica pensa di poter attuare nella Sua Regione?

1. Introduzione

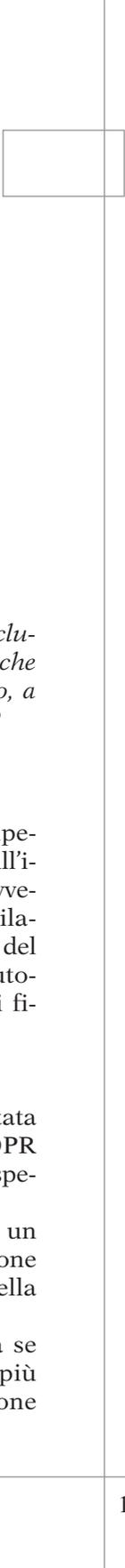
Nel gennaio 2009, la Federazione nazionale CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale) ha rivolto alcune domande agli Assessori delle Regioni e Province Autonome italiane per sondare i loro orientamenti in merito allo sviluppo delle filiere professionalizzanti del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

In un periodo di transizione assai complesso, quale è quello avviato con la Legge delega 53 del 2003, la pubblicazione del Decreto legislativo 226 del 2005, la Legge 40 del 2006, l'introduzione dell'obbligo di istruzione e le recenti prese di posizione dell'attuale Governo, si avvertiva la necessità di *tastare il polso* circa le iniziative in via di attuazione e le prospettive a breve termine delle politiche regionali in materia.

All'invito della Federazione nazionale CNOS-FAP hanno risposto quattordici Assessori:

- 1) Giovanni Sedioli, Regione Emilia Romagna;
- 2) Roberto Molinaro, Regione Friuli Venezia Giulia;
- 3) Silvia Costa, Regione Lazio;
- 4) Massimiliano Costa, Regione Liguria;
- 5) Gianni Rossoni, Regione Lombardia;
- 6) Stefania Benatti, Regione Marche;
- 7) Angiolina Fusco, Regione Molise;
- 8) Giovanna Pentenero, Regione Piemonte;
- 9) Gianfranco Simoncini, Regione Toscana;
- 10) Maria Prodi, Regione Umbria;
- 11) Laurent Vierin, Regione Valle d'Aosta;
- 12) Elena Donazzan, Regione Veneto;
- 13) Francesco Comina, Provincia Autonoma di Bolzano;
- 14) Marta Dalmaso, Provincia Autonoma di Trento.

Nel riportare le riposte ricevute si è ritenuto opportuno iniziare da quelle delle Regioni e Province Autonome, data la loro specifica situazione, per poi presentare le altre, adottando un ordine alfabetico per Regione.



2. Le risposte delle Regioni e Province Autonome

- 1) *In base all'art. 117 della Costituzione le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e formazione professionale; tuttavia, non sembra che questa competenza sia esercitata oggi in maniera completa. Quali sono, a Suo avviso, gli impedimenti principali verso una sua piena attuazione?*

Valle d'Aosta

Lo statuto speciale della Regione Autonoma Valle d'Aosta dà competenza esclusiva, dal 26 febbraio 1948, anno della sua promulgazione, sull'istruzione e la formazione professionale alla Regione. La Regione ha provveduto, dagli anni '60, ad istituire Istituti Professionali Regionali che rilasciano diplomi di qualifica al III anno e diploma di maturità al termine del percorso quinquennale. Per ciò che è della formazione, la Regione Autonoma Valle d'Aosta attraverso l'Agenzia regionale del Lavoro coordina i finanziamenti nel settore della formazione.

Bolzano

La competenza esclusiva in materia di formazione professionale è stata riconosciuta alla Provincia di Bolzano più di 35 anni fa, con il DPR 31.8.1972, n. 670 (TU sulle leggi costituzionali concernenti lo statuto speciale per il Trentino Alto-Adige).

In virtù di tale riconoscimento, la PAB ha creato nel corso degli anni un vero e proprio settore dotato di circa 20 scuole provinciali di formazione professionale e personale insegnante ed amministrativo dipendente della Provincia (circa 1.300 persone).

In generale le Regioni possono dare attuazione a tale competenza se hanno a disposizione le risorse necessarie ed un quadro normativo più chiaro, soprattutto in riferimento al rapporto tra formazione, istruzione professionale e tecnica all'interno del secondo ciclo.

Friuli Venezia Giulia

Le principali criticità sono derivate dalla necessità di ricomposizione delle funzioni inerenti all'istruzione e alla istruzione e formazione professionale in un quadro nel quale i poteri e gli strumenti che spettano allo Stato e alle Regioni si coordinano per realizzare il fine comune del governo del sistema formativo. In altri termini, questo significa non preoccuparsi tanto della divisione "compartimentale" delle competenze tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti, quanto della capacità del sistema di cooperare per realizzare il comune obiettivo, attraverso il coordinamento di azioni e percorsi e il perseguimento del successo di ciascuno di essi. L'approvazione del documento in Conferenza delle Regioni, avvenuta il 9 ottobre 2008, avente ad oggetto la proposta di intesa fra lo Stato e le Regioni in merito alle finalità, i tempi e le modalità di attuazione del Titolo V della Costituzione va in questa direzione. Anche la recente attivazione in sede di Conferenza Unificata del Tavolo preparatorio finalizzato alla condivisione comune della proposta testimonia la volontà dei soggetti istituzionali interessati di realizzare in tempi rapidi e con spirito di leale collaborazione gli obiettivi previsti dalla riforma costituzionale.

Trento

La Provincia Autonoma di Trento si caratterizza in modo diverso rispetto alle Regioni a statuto ordinario in quanto gode di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo uno speciale statuto adottato con legge costituzionale. Da sempre ha competenza primaria in materia di formazione professionale e ciò le ha consentito, già a partire dal 1959, di costruire nel tempo un solido sistema di formazione professionale iniziale, fortemente agganciato con lo sviluppo socio-economico territoriale. Rispetto a questa scelta strategica si può affermare che nel Trentino la formazione professionale iniziale occupa un posto importante nelle scelte dei giovani e delle loro famiglie dopo la scuola media (circa il 20% degli studenti sceglie questo percorso) e riveste nel contempo un duplice ruolo:

- a) sul piano economico perché sostiene una quota rilevante del fabbisogno delle imprese di professionalità qualificata a livello intermedio;
- b) sul piano sociale in termini di contenimento della dispersione qualitativa di capitale umano, favorendo la quasi totale partecipazione degli allievi dai 14 ai 17 anni nel secondo ciclo e quindi il perseguimento dell'obiettivo dell'uscita dal sistema dell'istruzione e formazione professionale con almeno il conseguimento della qualifica professionale.

Questo forte investimento nel sistema della formazione professionale ha comportato la scelta di limitare la presenza in provincia degli Istituti Professionali di Stato (attualmente sono 5 Istituti Professionali e riguardano esclusivamente l'indirizzo commerciale e turistico), per evitare sovrapposizioni nell'offerta formativa e nello stesso tempo la ricerca e la sperimentazione di forme e modalità particolari per consentire agli allievi della formazione pro-

fessionale, che intendono proseguire gli studi, di transitare nell'istruzione secondaria di secondo grado, grazie alla sottoscrizione di importanti intese con il Ministero dell'Istruzione.

A partire dal 1994, mediante un protocollo d'intesa con le Parti sociali, si è avviato un profondo processo di riqualificazione della formazione professionale iniziale, che ha consentito:

- il prolungamento da due a tre anni del percorso, articolato in un biennio orientativo e polivalente e un terzo anno di qualifica professionale;
- l'arricchimento culturale durante il primo biennio, mediante il consolidamento delle conoscenze e abilità di base e dei fondamenti scientifici e tecnologici della professionalità;
- un radicale processo di innovazione che ha riguardato la definizione dell'impianto, i programmi, le metodologie e la formazione degli operatori coinvolti;
- la possibilità di sperimentare forme di transizione "mirata e assistita" dal sistema della formazione professionale alla scuola secondaria superiore, per proseguire il percorso di studi, con i Protocolli d'Intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione del 1995, 1996 e 2003;
- il successivo assolvimento dell'obbligo scolastico, di quello formativo (1999) e del diritto-dovere (2003) nella formazione professionale trentina.

A partire dal 2003, quando nelle altre Regioni si avviava la sperimentazione del triennio nell'istruzione e formazione professionale, si è voluto ulteriormente sviluppare verticalmente la filiera, dando continuità al percorso triennale con l'introduzione del quarto anno per il conseguimento del diploma di tecnico professionale, in alternanza formativa e mediante un partenariato forte con il sistema delle imprese.

La Provincia Autonoma di Trento ha pertanto maturato una grande esperienza nell'esercitare la competenza esclusiva, che potrebbe essere messa a disposizione delle Regioni che si trovano ora ad attuarla.

A questo riguardo credo che in ogni Regione si debba costruire un progetto che consenta di sviluppare diverse e plurime opportunità di percorsi da offrire ai giovani all'interno del sistema educativo del secondo ciclo, composto in modo paritario dal sistema dell'istruzione e da quello dell'istruzione e formazione professionale, ma soprattutto che metta al centro il giovane nella sua globalità di persona e di contesto, nel senso di favorire concrete esperienze di orientamento, di valorizzare potenzialità, aspirazioni, risorse, talenti ed esperienze maturate e di diversificare e personalizzare l'offerta, finalizzandola alla loro crescita complessiva. Occorre inoltre intervenire a livello nazionale per garantire standard minimi di riferimento, volti a raccordare e riconoscere l'unitarietà complessiva del sistema di istruzione e formazione professionale. Su questo versante sono molto importanti gli ultimi Accordi in sede di Conferenza Stato Regioni per la definizione delle condizioni e delle fasi per la messa a regime del sistema del secondo ciclo di istruzione e formazione professionale.

- 2) *Il Decreto legislativo 226/05, in attuazione della legge 53/03, prevede all'art. 17 che "Le Regioni assicurano (...) l'articolazione dei percorsi formativi nelle seguenti tipologie: a) percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di qualifica professionale, che costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema dell'istruzione e formazione professionale; b) percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di diploma professionale". Come si può conciliare ciò con la permanenza di istituti professionali quinquennali statali prevista dalla legge 40/07 varata dal Governo Prodi?*

Valle d'Aosta

Sia la legge 53/03 sia la legge 40/07 sono ormai superate dal percorso approntato dal Governo in carica che porterà a partire dall'a.s. 2010/2011 ad una revisione generale degli ordinamenti scolastici superiori.

Bolzano

La Formazione professionale provinciale offre da tantissimi anni percorsi triennali di qualifica e da alcuni anni un ulteriore quarto anno in alcuni specifici settori.

Si è cercato a livello di programmazione territoriale di evitare sovrapposizioni nei vari settori formativi per cui le offerte corsuali delle scuole professionali provinciali e degli istituti professionali si integrano. In alcuni casi sono stati chiusi degli istituti professionali (es. Merano), o non attivati degli indirizzi.

Friuli Venezia Giulia

Qualsiasi considerazione in merito appare prematura e necessita di un approfondimento successivo alla definitiva riorganizzazione degli Istituti tecnici e professionali che non potrà non tenere conto, a mio avviso, dell'attuale sistema regionale di istruzione e formazione professionale.

Trento

Lo sviluppo della filiera dell'istruzione e formazione professionale rispetto a percorsi triennali, volti al conseguimento di qualifiche, e a percorsi quadriennali, volti al rilascio di diplomi professionali, e la permanenza dell'istruzione professionale quinquennale statale pone le Regioni, e la Provincia Autonoma di Trento in particolare, nella prospettiva di un intervento di programmazione complessivo e unitario dell'intero secondo ciclo, ovvero con riferimento agli indirizzi sia della scuola secondaria superiore che dell'istruzione e formazione professionale, in grado di garantire da un lato lo sviluppo e la crescita personale e professionale degli studenti rispetto a diverse opzioni e percorsi e dall'altro lato di rispondere alle prospettive e ai fabbisogni di sviluppo locale.

Un compito non semplice anche perché la configurazione del nuovo assetto dell'istruzione professionale quinquennale pare non differenziarsi in

modo significativo dall'istruzione tecnica, laddove la coniugazione del disposto normativo della Legge 40/07 (dove si prevede per gli istituti tecnici e gli istituti professionali un riordino e un potenziamento come istituti tecnici e professionali appartenenti al sistema dell'istruzione secondaria superiore), ha dato luogo sul versante della proposta ordinamentale a due distinti percorsi scolastici, con un'accentuazione per quanto concerne l'istruzione professionale del profilo operativo e pratico della formazione impartita, anche per differenziare il proprio *target* socio-professionale da quello dell'istruzione tecnica. Questa differenziazione, un po' artificiosa, risulta ancora più "problematica" laddove questa caratterizzazione professionale si coniuga anche sul versante del sistema dell'istruzione e formazione professionale a valenza regionale, con rischi di confusione e di non chiara identificazione dei diversi indirizzi e filiere formative. Per distinguere l'istruzione e formazione professionale e l'istruzione professionale non si possono infatti assumere banalmente i criteri della durata (tre e quattro anni per l'istruzione e formazione professionale e cinque per l'istruzione professionale) o della competenza istituzionale (regionale nel primo caso e statale nel secondo) o della possibilità o meno di accesso all'università. È un equivoco che non si risolve neppure distinguendo solo i settori di riferimento per l'istruzione professionale e per l'istruzione e formazione professionale regionale.

Un ulteriore problema può derivare da come favorire effettivamente la transizione tra i percorsi scolastici e formativi e l'integrazione tra i sistemi.

La Provincia Autonoma di Trento intende comunque muoversi su questi terreni, provando ad affrontare le varie questioni anche con azioni concertate, mirate e sperimentali.

- 3)** *Prospettivamente lo Stato non potrà dare più qualifiche professionali, come fa oggi; ma le indagini sulle offerte di lavoro (ad es. l'indagine Excelsior di Unioncamere) indicano un bisogno di qualificati assai elevato e insoddisfatto, soprattutto nel settore industriale e artigianale. Secondo Lei, quali politiche regionali sono da privilegiare? In particolare, come pensa di affrontare la situazione nella Sua Regione?*

Valle d'Aosta

L'Amministrazione regionale, grazie alla competenza esclusiva concessa dallo Statuto Speciale, ha avviato percorsi integrati sperimentali istruzione/formazione di durata triennale con titolarità scolastica e accordi tra scuola e formazione al fine di offrire un percorso di istruzione di base (scuola) e professionalizzante (formazione).

Bolzano

Il fabbisogno di qualifiche e diplomi professionali è coperto dai corsi a tempo pieno triennali e quadriennali delle scuole professionali. In Alto Adige vi è poi l'apprendistato in obbligo formativo che viene svolto storica-

mente in forma duale e prevede almeno 1.000 ore di formazione a scuola nel corso di tre anni.

Complessivamente più del 25% degli allievi in obbligo formativo (15-17 anni) frequenta un percorso nel canale della formazione professionale.

Friuli Venezia Giulia

A differenza di altre realtà regionali, alcune delle quali caratterizzate da una presenza debole e frammentata dell'offerta formativa regionale rivolta ai giovani con meno di 18 anni, la Regione Friuli Venezia Giulia si caratterizza per la presenza storica di un sistema di formazione professionale strutturato, diffuso sul territorio, contraddistinto da forme stabili di integrazione con il sistema scolastico e con il mondo del lavoro e ad elevata capacità di promuovere e generare significative ricadute in materia di innovazione e qualità dei processi formativi. Quest'ultimo aspetto è stato oggetto di una precisa indicazione, con valenza triennale, dell'Amministrazione regionale che ha così ritenuto i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale il terreno più adatto per la sperimentazione ed innovazione pedagogica.

Ricordo che l'attuale offerta di istruzione e formazione professionale in Friuli Venezia Giulia comprende tutte le figure nazionali previste dall'Accordo sancito in sede di Conferenza Unificata il 5 ottobre 2006. Tali figure nazionali vengono contestualizzate alla specifica realtà produttiva regionale e pertanto declinate in più di 30 profili formativi regionali di riferimento collegati a 11 aree professionali.

Tengo ad assicurare che eventuali "carenze di offerta formativa" che si potrebbero determinare a seguito della riorganizzazione, peraltro non ancora definita, dell'istruzione professionale di competenza scolastica verranno valutate con particolare attenzione. Ribadisco su questo punto la necessità che tale riforma tenga conto degli attuali sistemi regionali di istruzione e formazione professionale.

Trento

Per soddisfare la domanda di lavoro di qualificati, che si rileva anche nella nostra provincia molto elevata e non del tutto soddisfatta in termini quantitativi, si è potenziato, come ho già avuto modo di descrivere, il sistema dell'istruzione e formazione professionale, realizzando percorsi che rilasciano non solo qualifiche professionali coerenti al fabbisogno segnalato dal contesto territoriale, ma anche diplomi professionali con un IV anno fortemente finalizzato a rispondere alla domanda di tecnici. Anche questa domanda è da noi in forte crescita e necessita di risposte formative mirate, che non sono identificabili con i quinquenni dell'istruzione tecnica o professionale riformata.

Più in generale ritengo che il previsto regime di sussidiarietà dovrebbe avere un carattere transitorio e variabile anche negli altri contesti regionali, in modo che le Regioni che lo intendono fare, possano assumersi una

piena responsabilità e una vera titolarità non solo sul versante del rilascio dei titoli, ma su quello della strutturazione dei percorsi e dare così valore di sistema all'offerta formativa di competenza esclusiva, anche con diverse soluzioni e secondo una geometria variabile, come peraltro sta già avvenendo nell'attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Inoltre il processo di federalismo innesterà molti cambiamenti anche sul versante dell'istruzione e ciò consentirà ulteriori soluzioni possibili.

4) *È in vigore la possibilità di ottenere un diploma professionale regionale dopo aver frequentato un percorso di istruzione e formazione professionale triennale.*

Come si sta attrezzando la Sua Regione in questa direzione e come pensa di conciliare ciò con i percorsi di istruzione professionale quinquennale che portano all'esame di Stato?

Valle D'Aosta

Gli Istituti professionali regionali rilasciano un diploma di qualifica triennale ed un diploma di maturità quinquennale. I percorsi triennali integrati rilasciano una qualifica professionale regionale. Potendo operare all'interno della stessa istituzione scolastica con le tre opzioni, il ventaglio formativo offerto all'utenza risulta ampio ed in grado di rispondere alle aspettative della stessa.

Bolzano

Come accennato sopra, l'offerta formativa si integra con quella degli istituti professionali; si è cercato a livello di programmazione territoriale di evitare sovrapposizioni attuando una differenziazione dei percorsi sia in relazione alle qualifiche ed aree professionali di riferimento per le diverse scuole, che alle metodologie di erogazione della formazione.

Friuli Venezia Giulia

Anche in questo caso occorre da un lato valutare l'impatto sui sistemi regionali di istruzione e formazione professionale delle riforme in atto in materia di riorganizzazione dell'istruzione tecnica e professionale, dall'altro verificare l'effettiva sostenibilità finanziaria dell'intera operazione.

Trento

Per la Provincia Autonoma di Trento, che ha già sviluppato verticalmente la filiera dell'istruzione e formazione professionale con un IV anno nei diversi comparti economici cui fanno riferimento le qualifiche professionali triennali e che vede un orientamento dell'utenza in possesso della qualifica professionale di prosecuzione per oltre un 40% nel IV anno, per un 25% nel sistema di istruzione secondaria superiore e per un 35% di inserimento nel mercato del lavoro, la conciliazione con i futuri percorsi di istruzione

professionale quinquennale che portano all'esame di Stato sarà una questione da affrontare in tempi abbastanza ravvicinati. Per ora questa rimane una questione aperta, in quanto non ci sono ancora orientamenti su come poter intervenire e con quali modalità per realizzare concretamente un ulteriore anno utile a sostenere l'esame di Stato e più in generale su nuove forme volte a favorire in prospettiva la transizione tra i due sistemi. Per ora tali opportunità sono solo previste nell'articolo 15 comma 6 del Decreto legislativo 226/05, laddove i titoli conseguiti nei percorsi di durata quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato previa la frequenza di un apposito corso annuale realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica. Anche la Provincia ha ripreso nella propria legge provinciale 5/2006 ed in particolare nell'articolo 58 (percorsi integrati) questa previsione, individuando la possibilità, da parte delle istituzioni scolastiche e formative, di organizzare percorsi annuali integrativi, secondo quanto previsto dalla normativa statale. Si tratta ora di verificarne la fattibilità nel nuovo corso dell'istruzione secondaria superiore riformata.

5) *Un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri prevede l'istituzione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS). Tali istituzioni dovrebbero coprire la domanda inevasa di formazione tecnico-professionale superiore non accademica, ampiamente diffusa ormai non solo in Europa, ma in gran parte assente in Italia.*

Che cosa possono o debbono fare le Regioni in questo ambito? In particolare quale politica pensa di poter attuare nella Sua Regione?

Valle d'Aosta

Per quanto riguarda la formazione superiore non accademica i piccoli numeri regionali impongono serie riflessioni sull'istituzione di nuova offerta formativa in rapporto ai criteri di economicità ed efficienza. Tali istituzioni possono quindi configurarsi come percorsi flessibili e mirati.

Bolzano

Quello dell'alta formazione è un settore strategico per la competitività delle aziende che sono alla ricerca di qualifiche professionali medio-alte. La PAB ha approvato con la legge provinciale 4/2008 un articolo (vedi sotto l'art. 2/bis è stato inserito dall'art. 40, comma 1, della LP 10 giugno 2008, n. 4) che disciplina quest'ambito; un gruppo di lavoro ha iniziato ad elaborare un progetto per la definizione e costruzione di questo settore in Alto Adige.

"2/bis. (Istituti di alta formazione)

(1) La Giunta provinciale è autorizzata a istituire istituti di alta formazione volti alla formazione di tecnici ed esperti con elevate competenze tecnico-professionali con riferimento ai settori interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati.

(2) Gli istituti di alta formazione fanno parte del sistema di formazione professionale della provincia ai sensi della legge provinciale 12 novembre 1992, n. 40.

(3) La Giunta provinciale disciplina con regolamento i corsi di studio, i piani di studio e le procedure degli esami degli istituti di alta formazione.

(4) I corsi degli istituti tecnici superiori hanno la durata massima di tre anni e si concludono con il diploma di alta formazione.

(5) Può accedere agli istituti tecnici superiori chi è in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, chi è in possesso del diploma professionale conseguito al termine di un corso di formazione quadriennale e chi è in possesso del diploma di maestro artigiano/maestra artigiana.

(6) I diplomi rilasciati al termine dei corsi di alta formazione sono equipollenti, a tutti gli effetti, ai diplomi ai sensi e agli effetti della normativa comunitaria. In ogni caso i diplomi sono equipollenti ai diplomi rilasciati al termine dei corsi degli istituti tecnici superiori istituiti con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25 gennaio 2008”.

Friuli Venezia Giulia

L'istruzione tecnica professionale di natura non accademica deve sicuramente ricevere un nuovo impulso alla luce delle esperienze realizzate nella filiera dell'IFTS e tenuto conto della sostenibilità finanziaria dei nuovi Istituti. A questo proposito ritengo che sia auspicabile una maggiore chiarezza del Ministero competente in merito alle risorse previste non solo per l'avvio delle varie attività formative, ma soprattutto relativamente all'individuazione delle sedi e alla necessità del loro recupero o manutenzione. In attesa di ricevere maggiori rassicurazioni in merito intendiamo comunque mantenere una qualificata offerta formativa di percorsi IFTS.

Trento

Anche in questo caso la Provincia Autonoma di Trento è intervenuta con l'istituzione a livello normativo dell'Alta formazione professionale e con la partenza nel 2006 dei primi quattro percorsi biennali per il conseguimento del diploma di tecnico superiore fino agli attuali 8 percorsi. L'esperienza che si sta realizzando sull'alta formazione professionale rappresenta, per certi versi, una sfida, che vede impegnata la Provincia nella costruzione di un vero e proprio sistema di formazione superiore di carattere terziario non accademico (sulla scorta di modelli già presenti a livello europeo), ancorato alle esigenze emergenti sul piano dello sviluppo economico, sociale e produttivo locale. La finalità principale consiste proprio nel consentire lo sviluppo verso alti livelli di qualificazione professionale, così come recentemente previsti anche dal *framework* europeo, individuandone la corrispondenza con il V livello EQF. Per certi versi l'alta formazione professionale trentina anticipa il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri sugli Istituti Tecnici Superiori (ITS), ma si contraddistingue sia dal punto di vista del modello operativo, organizzativo e gestionale, sia per le modalità d'accesso.

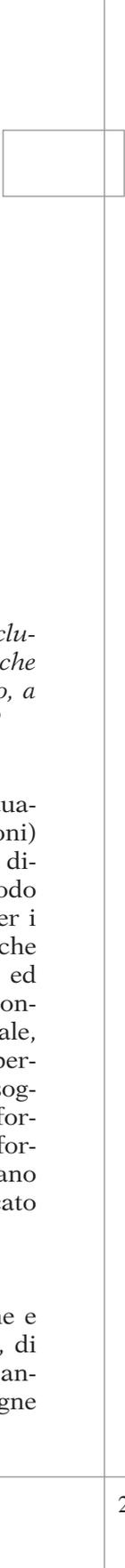
L'alta formazione professionale trentina trova la propria identità e caratterizzazione rispetto a questi aspetti:

- un quadro stabile di percorsi formativi con risorse certe e dedicate;
- un titolo di studio (diploma) rilasciato al termine del percorso, riconosciuto a livello nazionale e denominato “tecnico superiore”, che so-

stanzia il diritto della persona di poter disporre della certificazione relativa alle proprie acquisizioni ed il riconoscimento delle stesse;

- una sistematica cooperazione e collegamento tra le istituzioni scolastiche e formative, gli ambienti di lavoro, gli istituti di ricerca e di trasferimento tecnologico, l'università, che viene valorizzata anche dal soggetto attuatore (un'istituzione scolastica o formativa) attraverso l'animazione di una *partnership* stabile tra le diverse risorse formative locali e non, al fine di incrementare l'attrattività e la rilevanza dell'apprendimento sia a livello formativo sia nella vita lavorativa;
- una forte azione di governo da parte della Provincia, che si realizzerà in prospettiva con la costituzione di un'apposita Agenzia per l'Alta formazione professionale.

A livello generale devo però constatare che sul piano istituzionale non c'è ancora chiarezza su quale sia il rapporto tra lo Stato e le Regioni e non si è ancora risolto il dissidio tra una visione centralistica, che individua in un unico impianto nazionale la possibilità di dare organicità al sistema della formazione superiore (stabilendo nel dettaglio organizzazione e *curricula* e quindi non solo standard minimi di qualità) e la visione delle Regioni sostenuto dal tuttora non applicato Titolo V.



3. Le risposte delle Regioni a statuto ordinario

- 1) *In base all'art. 117 della Costituzione le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e formazione professionale; tuttavia, non sembra che questa competenza sia esercitata oggi in maniera completa. Quali sono, a Suo avviso, gli impedimenti principali verso una sua piena attuazione?*

Emilia Romagna

Gli impedimenti sono, da un lato, l'incompletezza del processo di attuazione dell'art. 117 per quanto attiene al trasferimento (da Stato a Regioni) delle competenze in materia di istruzione, dall'altro, l'incompletezza dei dispositivi normativi, regolamentari e pattizi indispensabili per fare in modo che l'IFP regionale non perda la caratteristica di grande opportunità per i giovani trasformandosi invece in sistema localistico e auto referenziato, che non consente né agevola la mobilità formativa sul territorio nazionale ed aumenta il rischio di abbandono dei percorsi formativi. L'esercizio responsabile delle competenze di governo del sistema formativo a livello regionale, leva strategica per aumentare le possibilità per tutti i cittadini, deve pertanto mirare ad integrare l'insieme delle azioni e delle relazioni che i soggetti operanti nell'istruzione, nell'IFP (ma anche nell'educazione non formale) attuano e instaurano tra loro per arricchire e qualificare l'offerta formativa e per consentire che le competenze acquisite in un ambito possano essere trasferite in altri ambiti e possano facilitare l'inserimento nel mercato del lavoro.

Lazio

Pur avendo le Regioni competenze esclusive in materia di istruzione e formazione professionale, in attuazione del Titolo V della Costituzione, di fatto tali competenze non sono ancora pienamente esercitate. Non sono ancora state stabilite le procedure necessarie per il passaggio delle consegne dallo Stato alla Regione, in accordo con le Province e le parti sociali.

Nel 2007 è stato approvato dalla Conferenza delle Regioni un documento (Master Plan) che indica le linee guida dell'intesa fra Stato e Regioni in materia di competenze sull'istruzione e la formazione professionale. Ciò in vista dell'autonomia regionale. Tale argomento desta qualche preoccupazione poiché da un lato trasferisce i poteri e le competenze alle Regioni e dall'altro non ha, ad oggi, una pianificazione sufficientemente strutturata al fine di evitare che vi siano Regioni "di serie A" (con fondi, organizzazione e competenze necessarie a gestire l'istruzione e la formazione professionale assicurando un ottimo servizio ai cittadini) e Regioni "di serie B" (scarsi fondi, strutture e risorse inadeguate, servizio al di sotto delle aspettative e delle esigenze formative del territorio e della comunità).

Per la formazione professionale l'aspetto è ancora più complesso. La ripartizione tra istruzione e istruzione e formazione professionale necessita di chiarezza e di condivisione.

Lo scenario di riforma complessivo che si è evoluto negli ultimi anni non ha certo contribuito a far luce sull'interpretazione dei limiti e dei confini dell'istruzione e formazione professionale. Il raggiungimento di una definizione univoca è auspicabile e necessario e si sta lavorando in tal senso.

Inoltre alla formazione professionale vengono assegnate poche risorse economiche.

Le leggi a cui si fa riferimento circa i fondi stanziati dallo Stato sono: L. 236 (formazione continua); L. 53/2000 (per i congedi formativi).

Le Regioni devono far riferimento alle proprie risorse economiche (esigie) ed al Fondo sociale europeo. In considerazione di ciò è rilevante l'istituzione dei fondi paritetici, che nascono dall'accordo tra Ministero del Lavoro e Partecipazioni Statali. L'accordo prevede che le imprese trattengano lo 0,30% dello stipendio dei lavoratori per investirlo nel fondo che promuove formazione e aggiornamento.

Liguria

Di fatto il lungo itinerario di messa a sistema del secondo ciclo di istruzione e formazione professionale da parte dello Stato (a seguito della legge 53/2003 passando attraverso il Decreto Legislativo 226/06 sino ad arrivare al Regolamento sull'obbligo di istruzione) ha rappresentato il più significativo ostacolo all'attuazione delle competenze esclusive derivanti dalla riforma del Titolo V. Se con la pubblicazione del Decreto Gelmini questa incertezza normativa si è in un certo modo ridotta, l'ostacolo più rilevante ad oggi consiste nell'incertezza delle risorse dedicate alla pianificazione dell'offerta formativa, resa ancora più drammatica dalla pubblicazione del Regolamento sull'obbligo di istruzione, che ha prodotto la definitiva impossibilità di utilizzare il Fondo sociale europeo per il finanziamento dell'offerta formativa nei due anni successivi alla scuola media inferiore. Questo ostacolo è superabile soltanto con l'assegnazione alle Regioni, da parte dello Stato, della quota capitaria in funzione dei giovani frequentanti. Infine, terzo ostacolo, la definizione degli standards, che attraversa ancora oggi una faticosa sta-

gione di decretazione, che rende difficile il lavoro di pianificazione dell'offerta formativa sulla base delle filiere professionali riconosciute.

Lombardia

La Lombardia ha esercitato la competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale, e quella concorrente sull'istruzione, attraverso la LR 19/2007. Una legge che in 34 articoli crea l'architettura necessaria per governare tutto il sistema educativo, così da permettere alle autonomie scolastiche di esprimere al meglio il loro potenziale di offerta e alle famiglie di esercitare una reale libertà di scelta. Abbiamo, dunque, affrontato questo tema in modo organico, aiutando a crescere dal basso un sistema unico di istruzione e formazione professionale. Un sistema che offre un percorso completo, dalle qualifiche triennali fino alla formazione superiore. Ci siamo mossi in anticipo, con grande determinazione, e abbiamo dovuto affrontare diversi ostacoli, ma recentemente, con il nuovo governo, è stato chiarito in modo definitivo che i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale permettono di assolvere l'obbligo di istruzione. Con l'accordo che abbiamo siglato il 5 febbraio in Conferenza Stato-Regioni la sperimentazione è finita, il sistema va finalmente a regime. Un traguardo importante, ma non conclusivo: oggi è in discussione in Conferenza Unificata una proposta di attuazione del Titolo V in materia anche di istruzione.

Marche

Nella Regione Marche il problema è legato all'insufficienza delle risorse economiche. Le risorse ministeriali sono assolutamente insufficienti alle nostre esigenze e la quantificazione della quota regionale avviene in tempi incompatibili con la programmazione delle attività.

Molise

L'organizzazione del sistema di governo della scuola nel suo complesso, quindi anche per ciò che riguarda l'istruzione e la formazione professionale, è ancora ben lontana dall'assumere un assetto stabile e pienamente definito. Non solo: la riforma del Titolo V della Costituzione ha rappresentato un'opportunità per il decentramento dei poteri che molte Regioni non hanno colto.

Gli impedimenti principali verso una piena applicazione del dettato costituzionale in tema di istruzione e formazione professionale sono dovuti ad alcuni problemi che non si riescono a risolvere.

- 1) Lo Stato dovrebbe limitarsi ad esercitare le potestà volte a definire la necessaria cornice unitaria del settore, mentre tutto il resto – normativa primaria e secondaria, ed attività amministrativa – è di spettanza regionale; non è ancora del tutto chiara, però, la linea di demarcazione tra azione dello Stato e competenze regionali; spesso vi sono interventi dell'amministrazione centrale che contraddicono il dettato costituzionale e che non garantiscono un metodo concertativo.
- 2) La difficoltà di evitare sovrapposizioni ed ambiguità tra la disciplina del settore dell'istruzione scolastica e quello dell'istruzione e della forma-

zione professionale; difficoltà che sembrano permanere anche nell'architettura che si sta predisponendo relativamente ai nuovi Istituti Professionali, nel confuso rapporto tra Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e i nuovi Istituti Tecnici ed i Poli Professionali. Infatti, si rischia che percorsi integrati, ancora una volta si trasformino in una forma di invasione delle competenze regionali da parte dello Stato.

- 3) Il mancato avviamento da parte delle Regioni della predisposizione di norme legislative coerenti con le nuove competenze affidate. Per quanto riguarda il Molise, la Giunta Regionale ha predisposto una proposta di legge, *"Disciplina del sistema e delle politiche di istruzione e formazione professionale"*, che sta facendo l'iter per essere approvata.
- 4) Nonostante il protagonismo di alcune Regioni che hanno già legiferato in merito, molte sono ancora bloccate proprio per la confusione che ancora regna in materia; da un lato vi è l'esigenza di garantire che il sistema di istruzione e formazione professionale si svolga in maniera sufficientemente omogenea su tutto il territorio nazionale, dall'altro vi è la necessità che vengano rispettate le peculiarità di ciascuna Regione.
- 5) La complessa questione della gestione dell'autonomia e, in particolare, del personale relativamente a:
 - dipendenza giuridico-economica;
 - assegnazione della dotazione organica;
 - procedure di assegnazione del personale alle scuole;
 - applicazione del regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 8 marzo 1999, n. 275).
- 6) La carenza, in alcune Regioni, di una classe dirigente che sappia intervenire rispetto al nuovo contesto istituzionale prefigurato dall'art. 117.
- 7) La scarsità delle risorse disponibili e la modalità di reperimento delle stesse.

Piemonte

Le Regioni hanno competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale, pur restando in capo allo Stato la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (trattandosi di "prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale", art. 117 Cost., lett. m), rimane invece aperta la questione dei confini del "continente" istruzione e formazione professionale.

La materia è estremamente complessa, sia per ragioni culturali e politiche, sia per il fatto che la ripartizione del sistema educativo nei due sottosistemi istruzione e istruzione e formazione professionale richiede una condivisione: lo scenario di riforma complessivo disegnato negli ultimi anni a livello nazionale (dalla riforma Moratti alla legge 40/2007) ha visto notevoli divergenze nell'interpretazione dei limiti e confini dell'istruzione e formazione professionale. Il raggiungimento di una definizione univoca e condivisa di questi aspetti diventa presupposto necessario al fine di evitare duplicazioni tra l'intervento dello Stato e quello delle Regioni. In questo contesto,

i problemi connessi con la gestione del personale e il trasferimento delle risorse necessarie a garantire l'esercizio delle competenze assegnate alle Regioni, costituiscono ulteriori elementi di complessità.

In ogni caso, le Regioni sono chiamate a farsi carico delle competenze loro attribuite dal nuovo dettato costituzionale: a tal fine, la Regione Piemonte in questi mesi sta lavorando alla revisione della disciplina regionale dell'intero sistema educativo.

In attuazione del Titolo V della Costituzione, la Regione Piemonte intende pertanto procedere ad una complessiva ed organica ridefinizione:

- 1) dell'organizzazione del servizio di istruzione e di istruzione e formazione professionale, compresa la formazione superiore, l'alta formazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita;
- 2) del riparto delle funzioni amministrative;
- 3) dei rapporti fra i soggetti del sistema educativo, le parti sociali, la comunità e le sue istituzioni;
- 4) degli strumenti e le procedure per la programmazione del sistema educativo;
- 5) della gestione e il controllo delle attività di orientamento e formazione professionale.

Toscana

Il processo di decentramento ha avuto, in Italia, una dinamica lenta e contrastata. La concezione centralista dello Stato ha mostrato radici difficili da rimuovere. Oggi, con la possibilità di introdurre il federalismo fiscale, siamo di fronte ad una tappa importante. Se il federalismo fiscale sarà coniugato con il federalismo istituzionale e con la solidarietà, si aprirà un'occasione di crescita per il Paese. Anche sul fronte della scuola e dell'educazione sarà più agevole superare le attuali resistenze e porre le Regioni ed i poteri locali in condizioni di affrontare con maggiori mezzi e responsabilità la sfida di fornire al Paese un sistema dell'educazione e della formazione più competitivo e più efficiente, riducendone i costi e le debolezze.

La sfida del federalismo non è costituita dal rafforzamento fine a se stesso dei poteri delle Regioni, ma dalla possibilità di introdurre misure anche di tipo riorganizzativo, che consentano alla Toscana e alle altre Regioni di avere una propria strategia per dotarsi di una scuola e di un sistema formativo all'altezza degli obiettivi europei.

Il sistema che la tradizione centralista ha dato all'Italia mostra, purtroppo, persistenti inadeguatezze puntualmente ed impietosamente rilevante dai *benchmark* europei. L'ultima rilevazione pubblicata dalla Commissione Europea nel settembre del 2008 dimostra come tra il 2003 ed il 2006 la percentuale dei giovani quindicenni con basse capacità di lettura è aumentata passando dal 23,9 al 26,4% e come, anche laddove si registrano miglioramenti, il nostro sistema nazionale rimane sempre al di sotto della stessa media europea.

La Regione Toscana, proprio per cercare di uscire da questa difficoltà

che ha la scuola di innovarsi, sostiene una visione dell'istruzione che non si riduca, prima di tutto, alla costituzione di 20 sistemi regionali, come potrebbe suggerire una erronea interpretazione del federalismo, e ritiene che il sistema dell'istruzione debba necessariamente mantenersi all'interno di un quadro nazionale di indirizzi per aprirsi, poi, al territorio e dialogare con esso sia per arricchirsi con elementi socio culturali propri del territorio stesso, sia per partecipare, attraverso sinergie da stabilirsi con il sistema della formazione regionale, allo sviluppo anche economico locale.

La Regione Toscana da anni è pronta ad assumersi le proprie responsabilità in materia. Ed è con questo spirito che, assieme alle altre Regioni, nel quadro del Coordinamento delle Regioni, ha definito alcuni orientamenti condivisi in materia di competenze istituzionali legislative e di ripartizione delle funzioni amministrative, oltre che di trasferimento del personale scolastico.

Umbria

La non devoluzione delle risorse è di impedimento alla piena assunzione da parte delle Regioni della competenza.

Veneto

Innanzitutto l'incertezza del quadro normativo, in continua evoluzione, che non permette o rende prudenti le Regioni nell'affermare le proprie strategie e nel definire un proprio ordinamento. A questo dato se ne aggiunge un altro relativo alla recente consuetudine di ricorrere o di vedersi impugnare a seconda dei soggetti che propongono le azioni i vari atti, siano essi norme dello Stato verso le quali le Regioni ritengono di vedere invase le proprie competenze o leggi regionali eccepitate dal Governo. Inoltre, nell'ultimo periodo, di fronte a cambiamenti non solo nella compagine di Governo ma soprattutto nelle diverse strategie politiche, vi è stata un'attesa certamente da parte della mia Regione affinché, su un tema di così fondamentale importanza si potesse normare con certezza di riferimenti legislativi.

2) *Il Decreto legislativo 226/05, in attuazione della legge 53/03, prevede all'art. 17 che "Le Regioni assicurano ... l'articolazione dei percorsi formativi nelle seguenti tipologie: a) percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di qualifica professionale, che costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema dell'istruzione e formazione professionale; b) percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di diploma professionale".*

Come si può conciliare ciò con la permanenza di istituti professionali quinquennali statali prevista dalla legge 40/07 varata dal Governo Prodi?

Emilia Romagna

Rivedendo attentamente i *curricula* e l'offerta formativa degli IPS alla luce dell'offerta IFP regionale, evitando sovrapposizioni e/o duplicazioni e facendo ricorso ad accordi che consentano prioritariamente agli studenti

che frequenteranno i nuovi ordinamenti quinquennali dell'istruzione professionale, ma anche agli altri, di acquisire la qualifica professionale triennale in raccordo col sistema regionale.

Lazio

Obiettivo della Regione Lazio è quello di assicurare un'offerta formativa plurima, sempre più coerente con le necessità del mercato del lavoro e delle Parti sociali, che valorizzi le potenzialità dei nostri giovani e sia da guida a chi giovane non è più.

Con la Riforma Moratti si era innescata la tendenza verso una liceizzazione degli istituti tecnici e l'attribuzione delle competenze relative agli istituti professionali alle Regioni.

Il Ministro Fioroni ha ripristinato le tre tipologie di istruzione (licei, istituti tecnici e istituti professionali). Il Ministro Gelmini continua sulla strada di Fioroni precisando che tutta l'offerta formativa che termina con un diploma quinquennale è di competenza dello Stato, mentre sono di competenza delle Regioni tutti i percorsi formativi che terminano con una qualifica triennale.

La Regione Lazio non è d'accordo ad estendere, così come è stato proposto, i percorsi triennali a 5 anni. Agendo in questa maniera si andrebbe a perdere un'importante fascia di giovani per cui l'attestato triennale rappresenta una leva fondamentale senza la quale non avrebbero proseguito nel percorso di studi.

È pienamente condivisa, invece, l'idea di razionalizzare gli indirizzi di studio, che al momento sono troppi e ridondanti.

Le Regioni dovranno individuare le qualifiche professionali e tecniche più interessanti e più richieste dal mercato del lavoro, così da ridurre il panorama troppo vasto di qualifiche rilasciate dai corsi tecnici e professionali, aiutando l'orientamento e la scelta degli studenti e delle imprese, che non sempre riescono a trovare le risorse umane di cui necessitano.

Con queste premesse, dal 2000 si è dato vita, in accordo con il mondo della scuola, lo Stato e le Regioni, a diverse esperienze di formazione integrata, di cui la riforma dovrà necessariamente tenere conto. La Regione Lazio ha dato vita a tredici Poli di offerta formativa in vista di una sempre più coerente e armonica ridefinizione della filiera formativa tra istruzione-formazione e imprese.

Liguria

I percorsi di istruzione e formazione professionale assolvono al diritto-dovere di istruzione e formazione e nel contempo all'obbligo di istruzione. Essi sono erogati in Regione Liguria da due tipologie di strutture:

- a) le Istituzioni formative accreditate presso la Regione per il diritto-dovere;
- b) gli Istituti professionali a loro volta accreditati che operano tramite l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca.

In tal modo, si realizza un sistema formativo integrato in grado di erogare i servizi formativi tramite una pluralità di opzioni che vedono coinvolti per ciascuna iniziativa attivata una o due delle diverse tipologie di soggetti.

Questa opzione garantisce quindi il pluralismo formativo e l'integrazione di sistema e valorizza l'apporto delle differenti istituzioni erogative, ognuna per la sua peculiarità.

La legge 40/07 non è in contrasto con tale impostazione; le bozze di ordinamento dell'istruzione professionale affermano ancor più chiaramente la possibilità che tali istituti possano svolgere in funzione sussidiaria i percorsi formativi IFP.

Lombardia

Su questo tema l'Italia sconta un'anomalia storica: nelle intenzioni del costituente, l'istruzione professionale doveva essere curata dalle Regioni, che però, come sappiamo, sono nate in ritardo. In seguito sono cresciuti e si sono consolidati due sistemi paralleli: l'istruzione e formazione professionale regionale da un lato e l'istruzione professionale statale dall'altro. La Riforma Moratti prevedeva che l'istruzione professionale confluisse nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale. La legge 40/07 ha ripristinato gli Istituti Professionali collocandoli nell'istruzione statale. Oggi stiamo superando, attraverso un'intesa con il Ministero, questa anomala divisione dei percorsi professionalizzanti tra un'istruzione professionale statale e una regionale, giungendo ad un loro stretto raccordo, come avviene in tutti i Paesi europei con il sistema VET (Vocational Educational Training). Il momento attuale è il più adatto: siamo in una fase da un lato di riordino dell'istruzione tecnica e professionale nazionale e dall'altro di messa a regime dei percorsi di istruzione e formazione regionali.

Oggi i 34 indirizzi dell'istruzione professionale si sovrappongono e si duplicano con quelli regionali. Con il riordino della Istruzione professionale che prevede la forte riduzione del numero di indirizzi, potrà nascere un'integrazione e una sinergia con i percorsi regionali, che rilasciano una qualifica dopo tre anni e un diploma dopo quattro anni.

La vera sfida è quella di creare un'offerta unica regionale, che ricomprenda gli attuali percorsi erogati dall'istruzione professionale. In questo modo sarà solo l'ordinamento dell'istruzione e formazione professionale regionale a rilasciare nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale le qualifiche triennali e i diplomi di quarto anno. In tale contesto gli istituti professionali di Stato potranno erogare i percorsi di IFP. È davvero urgente raggiungere una sintesi e una semplificazione, a tutto vantaggio dei ragazzi e del sistema economico e produttivo dentro cui si inseriranno.

Marche

Riteniamo di dover procedere ad una verifica complessiva dell'offerta formativa di istruzione e di Istruzione-Formazione Professionale, selezionando i percorsi sulla base dei fabbisogni formativi del territorio. Per i per-

corsi triennali e, in futuro, per i quadriennali faremo riferimento agli accordi nazionali che dovranno affrontare questioni legate alla coerenza ed al passaggio tra i percorsi.

Molise

Va modificata la legge 40/70 e ripristinato quanto previsto dal D.lgs. 226/05.

Piemonte

L'obiettivo prioritario della Regione Piemonte è sempre stato quello di assicurare un'offerta formativa plurima, conforme alle aspettative di coloro che manifestano la volontà di adempiere il diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale, avvalendosi, sotto diverse forme, del sistema della Formazione Professionale regionale e configurare un solido impianto su cui innestare un sistema funzionale ed efficiente di *lifelong learning*.

Gli interventi che afferiscono all'offerta formativa promossa dal sistema regionale di formazione per l'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale sono stati ispirati al criterio metodologico fondamentale del successo formativo: sono cioè finalizzati ad assicurare ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa comunque ottenere un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale, garanzia di un supporto all'inserimento lavorativo, possibilità di un'eventuale prosecuzione della formazione nell'ambito dell'Istruzione e/o della Formazione professionale superiore.

Con queste premesse per gli anni formativi 2004/05, 2005/06, 2006/07, la Regione Piemonte ha stanziato ingenti risorse (circa 80M€ annui) e con atto di indirizzo ha dato indicazioni alle Province per realizzare le seguenti sperimentazioni.

- a) Percorsi triennali realizzati nelle Agenzie formative, per i quali l'integrazione con le Istituzioni scolastiche autonome si concretizza attraverso l'erogazione delle competenze di base da parte di docenti in possesso dei requisiti previsti dalla normativa. Una parte di tali percorsi è riservata ai giovani che per vari motivi hanno abbandonato il percorso di studi e per i quali sono riconosciuti crediti formativi in ingresso. Tali ingressi si possono realizzare al II o al III anno anche in corsi appositamente istituiti.
- b) Percorsi integrati, nell'ambito di quanto previsto dal DPR 275/99 riguardante l'autonomia delle Istituzioni scolastiche, svolti in modo congiunto dalle Istituzioni scolastiche e quelle formative in esito ai quali gli studenti potranno scegliere se permanere nella scuola o acquisire una qualifica professionale attraverso la frequenza di un percorso realizzato in un Centro di formazione professionale.
- c) Sostegni individuali e/o di gruppo per il recupero degli abbandoni o la prevenzione della dispersione scolastica e laboratori di recupero dei sa-

peri e degli apprendimenti (LaRSA) mirati al riallineamento dei soggetti più in difficoltà finalizzati a rendere effettivi i passaggi e realizzare la mobilità verticale e/o orizzontale tra i percorsi.

- d) Percorsi annuali destrutturati aventi come finalità principale quella di svolgere una funzione di recupero, di rimotivazione, di riorientamento scolastico e professionale e propedeutici ad un reingresso nella scuola, nella formazione professionale o in apprendistato.

La Direzione regionale FP-L, d'intesa con le Province, ha provveduto a stipulare uno specifico accordo territoriale con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) del Piemonte, finalizzato ad individuare le modalità operative per la realizzazione dei percorsi sperimentali in questione attraverso forme di interazione e/o integrazione fra i soggetti operanti nei citati sistemi e per l'utilizzo e il trasferimento delle risorse statali assegnate per effetto del D.lgs. 76/2005. Parimenti le Province, ognuna per i rispettivi territori, hanno provveduto a stipulare medesimi accordi con i rispettivi Centri Servizi Amministrativi.

Infine, per garantire uniformità di intenti e massimizzare lo sforzo progettuale dei prossimi anni, è stato costituito un Tavolo regionale tecnico di progettazione, composto da rappresentanti dell'USR, delle Province piemontesi, delle Agenzie formative, delle Istituzioni scolastiche, delle Parti sociali, coordinato dalla Regione con lo scopo di: ridefinire una progettazione uniforme e congiunta tra Agenzie formative e Istituzioni scolastiche dei progetti presentati; riarticolare i percorsi formativi riferiti ai profili professionali standard di primo livello.

Toscana

La questione non è ancora definita. La legge 40/07 non ha dato indicazioni sulla durata e l'articolazione degli istituti professionali e la materia è ancora oggetto di confronto tra Stato e Regioni.

In proposito, la Toscana propone agli istituti professionali e alle agenzie formative percorsi sperimentali modellati sul protocollo d'intesa siglato il 24 luglio 2003, in attuazione dell'accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003.

Al momento, i nostri interventi in materia si sono focalizzati sull'assolvimento dell'obbligo di istruzione, secondo quanto previsto dal comma 622 della legge n. 296 del 27 dicembre 2006 ed in base al fatto che esso può realizzarsi all'interno del sistema dell'istruzione o della formazione professionale.

Il sistema toscano per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione si basa su:

- a) creazione di un servizio di orientamento/*mentoring*;
- b) caratterizzazione del biennio all'interno della scuola secondaria superiore di secondo grado, in particolare negli attuali istituti tecnici, professionali o artistici, per gli studenti che non intendono proseguire nel sistema dell'istruzione;
- c) realizzazione di un anno professionalizzante.

Nella Regione Toscana l'obbligo di istruzione si assolve all'interno del sistema scolastico con la frequenza di almeno due anni di scuola secondaria

superiore. In particolare, per coloro che manifesteranno, nel terzo anno della scuola media, l'intenzione di conseguire una qualifica professionale di II livello europeo, si attiva il sistema dell'offerta formativa regionale nell'ambito degli attuali istituti tecnici, professionali e artistici.

In prima applicazione, l'offerta si articola nelle seguenti fasi.

Le Province presentano alle scuole secondarie di secondo grado e alle agenzie formative accreditate del proprio territorio il Piano provinciale dell'offerta formativa. Il Piano provinciale si articola in due cicli formativi per coloro che nell'a.s. 2008/09 sono all'interno dell'obbligo di istruzione e frequentano la prima e la seconda classe. In detto piano le Province indicano quali profili, fra quelli previsti a livello nazionale per i percorsi triennali di istruzione e formazione, sono da attivarsi sul territorio in base anche alle necessità economico-produttive del territorio stesso.

Le scuole e le agenzie formative accreditate interessate ad attuare i percorsi formativi individuati dalle Province, a partire dall'anno 2009/10, inviano la loro adesione alle Province stesse e predispongono gli strumenti per l'organizzazione e lo svolgimento del/dei percorso/i tenendo in considerazione che:

- 1) nel I anno del percorso dovranno stabilire utili sinergie con il sistema regionale di orientamento;
- 2) nel II anno l'attività orientativa, per coloro che avranno espresso l'intenzione di proseguire nel canale della formazione professionale, tenderà a valorizzare l'area professionalizzante anche tramite esperienze di *stage* presso imprese. Il percorso del II anno, potrà pertanto introdurre attività laboratoriali, attraverso l'azione congiunta di insegnanti dell'istruzione e della formazione professionale. Il percorso formativo così delineato verterà quindi sia sulle materie di indirizzo, che sulle attività di laboratorio, utilizzando la flessibilità del 20% del percorso curricolare e l'inclusione delle attività all'interno POF, con il rilascio di certificazione delle competenze, spendibili per il conseguimento di una qualifica professionale;
- 3) nel III anno, che viene a configurarsi come anno esclusivamente di tipo professionalizzante, i percorsi contenuti nell'offerta formativa provinciale dovranno essere realizzati in stretta connessione tra scuole, imprese del settore e agenzie formative.

Umbria

Gli Istituti professionali rispondono ad una domanda differente rispetto alla FP, e offrono un curriculum più orientato a eventuali sbocchi superiori.

Veneto

Il Veneto ha sempre creduto e sostenuto le qualifiche triennali ritenendole un'offerta formativa capace di rispondere nel contempo alle peculiarità del nostro contesto economico e sociale ed alle aspettative di ragazzi e famiglie nella realizzazione di un percorso di crescita educativa e professionale.

Se il Veneto è tra le Regioni che maggiormente ha abbattuto la dispersione scolastica, lo si deve anche ad una pluralità di offerte formative dedicate ai diversi talenti e capaci di creare occupazione e quindi soddisfazione per gli studenti e per le imprese. Credo anche che con l'uscita dalla sperimentazione della formazione professionale oggi si possa e si debba ragionare di un sistema unitario, di vera pari dignità, di diversi, ma organici percorsi. Dovremmo essere capaci di ragionare per ambiti territoriali per poter verificare che tutte le differenti opportunità di crescita formativa, le diverse proposte educative siano presenti. Non si tratta solo di armonizzare percorsi triennali e istituti professionali, ma tutta l'offerta formativa. Non mi appassiona tanto la durata dei diversi percorsi quanto l'acquisizione delle competenze, non credo che il dibattito si debba ridurre alle preoccupazioni degli istituti di vedersi sottratti la qualifica o la richiesta dei triennali di avere un quarto anno. In Veneto cercherò di animare un confronto tra le competenze in uscita e le esigenze del mondo del lavoro, armonizzando i diversi percorsi e le diverse tipologie di offerta formativa. Sono convinta che i percorsi professionalizzanti debbano essere capaci di rispondere più di altri al mondo che cambia e debbano quindi essere strettamente legati al governo regionale inteso come capacità di programmazione di ciò di cui il proprio territorio ha bisogno.

- 3)** *Prospettivamente lo Stato non potrà dare più qualifiche professionali, come fa oggi; ma le indagini sulle offerte di lavoro (ad es. l'indagine Excelsior di Unioncamere) indicano un bisogno di qualificati assai elevato e insoddisfatto, soprattutto nel settore industriale e artigianale. Secondo Lei, quali politiche regionali sono da privilegiare? In particolare, come pensa di affrontare la situazione nella Sua Regione?*

Emilia Romagna

Nel rispetto della normativa vigente, è evidente l'esigenza di continuare a corrispondere al fabbisogno di "qualificati" che emerge dal mondo del lavoro. Anche in risposta alla successiva domanda n. 4., intendiamo procedere ad accordi con i nuovi IPS (che non potranno più rilasciare qualifiche triennali) per armonizzare la loro offerta con quella dell'IFP regionale, a condizione che vengano rapidamente definiti sia i nuovi ordinamenti IPS sia il repertorio nazionale delle qualifiche, fattori indispensabili ed imprescindibili per dare coerenza e fluidità al sistema. È inoltre importante promuovere la formazione continua e l'alta formazione tecnica per completare la filiera formativa.

Lazio

La Regione Lazio pone la massima attenzione nel cogliere i mutamenti in atto nella società rispetto alle professionalità e, in termini più ampi, alle competenze che emergono dai nuovi assetti sociali, politici, economico-produttivi. Tuttavia non è sempre facile individuare il fabbisogno di qualificati

nelle varie aree economico-produttive così come nei settori industriali e dell'artigianato.

È per far fronte a ciò che, in accordo con le Province, si è pensato di dare il via ad un progetto di monitoraggio che porti all'individuazione delle competenze richieste dal mercato e dalle imprese e, sulla base di tali esigenze, implementare l'offerta formativa. Analizzare le esigenze reali delle Province e del territorio, infatti, è l'unico modo per sviluppare una formazione mirata e fornire competenze realmente spendibili nel mercato del lavoro.

La formula "formazione *on the job*" è sostenuta ed applicata dalla Regione Lazio. Si aiutano gli studenti a fare esperienza lavorativa non solo al termine dei propri studi, ma anche durante il percorso formativo. Ciò al fine di velocizzare l'ingresso nel mondo del lavoro. A breve saranno avviate iniziative che riguardano bandi per borse di lavoro e incentivi per le imprese che assumono con contratto a 24 mesi o a tempo indeterminato.

Per sostenere le competenze verso un mercato in costante espansione, che è alla ricerca di risorse qualificate e preparate, come quello dell'artigianato, è stato pubblicato un bando sugli antichi mestieri, mirato a formare 60 figure professionali tra le più richieste sul territorio.

Dunque: formazione, borse lavoro, apprendistato, formazione *on the job*, sostegno ai progetti che favoriscano l'ingresso nel mercato del lavoro, sono alcune delle linee sulle quali la Regione Lazio si muove per sostenere la formazione e l'occupabilità.

Liguria

La Regione Liguria ha svolto interventi significativi nel campo della formazione per i giovani, non solo con la sperimentazione dei percorsi triennali, che hanno avuto un'ottima resa occupazionale e hanno anche permesso ad una quota importante di giovani di proseguire gli studi nei percorsi scolastici tradizionali, ma anche con normative sperimentali nell'apprendistato professionalizzante e in alta formazione. La formazione per giovani privi di qualifica professionale costituisce un ambito prioritario di azione regionale fin dalle prime programmazioni del Fondo sociale europeo e tuttora, attraverso il trasferimento di funzioni alle Province, sono finanziati corsi per qualificare giovani che non hanno concluso il percorso scolastico con una qualifica. In prospettiva intendiamo attivare una vera e propria filiera che, a partire dai triennali sperimentati con successo, attraverso i quarti anni, possa creare competenze tecniche di vario livello di complessità lungo percorsi paralleli e integrati con quelli tradizionali, fino agli IFTS e ITS. Punte avanzate di questa strategia saranno i Poli formativi, destinati ad integrare in filiere verticali le offerte formative negli ambiti strategici dell'economia regionale: il mare e la logistica, l'ICT, il turismo, le professioni del sociale.

Lombardia

Ovviamente non possiamo permetterci di perdere il patrimonio rappresentato dalle figure professionali qualificate, di cui c'è e continuerà ad es-

serci grande necessità. Dovranno essere le Regioni a farsi carico di quelle qualifiche che prima venivano rilasciate dallo Stato. Noi siamo pronti, perché già lo facciamo: abbiamo più di 40 mila ragazzi nel sistema di istruzione e formazione professionale e il *trend* è quello di una crescita costante. Nell'idea di unificazione di cui parlavo prima, la Lombardia riuscirà certamente ad erogare tutte le qualifiche attualmente garantite dal sistema statale di istruzione professionale. Credo che il segreto sia la collaborazione stretta tra le istituzioni formative e il mondo del lavoro, favorito dall'azione del governo regionale, che non si sostituisce ai protagonisti del sistema, ma facilita il dialogo tra loro, ad esempio attraverso la certificazione delle competenze, che rappresentano un linguaggio universale indispensabile, in Italia, in Europa e in tutto il resto del mondo.

Marche

La Regione dovrà ricevere adeguati finanziamenti per poter programmare percorsi per quei giovani che non intendono conseguire i diplomi quinquennali nel canale dell'istruzione. I percorsi triennali dovranno essere realizzati dalle agenzie formative accreditate e dalle istituzioni scolastiche, sulla base delle normative vigenti e specifici accordi.

Molise

Le politiche che la Regione Molise intende privilegiare sono le seguenti:

- 1) sostenere la qualità dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro rafforzando le relazioni con il territorio ed il mondo della produzione e garantendo la trasparenza delle qualifiche acquisite;
- 2) sostenere l'alternanza scuola-lavoro anche attraverso percorsi integrati e le esperienze in azienda.

In termini operativi, gli interventi dovrebbero prioritariamente promuovere percorsi formativi, anche integrati con altre azioni di sostegno all'occupazione ed alla creazione di impresa, ed azioni formative fortemente collegate e per così dire integrative ai processi di sviluppo delle imprese, con particolare riferimento allo sviluppo locale e processi di sostegno settoriali.

Dovranno essere previsti percorsi di rientro nel sistema educativo e formativo, anche attraverso sostegno economico e di orientamento, con l'obiettivo di innalzare i livelli di qualificazione ed istruzione della popolazione e della forza lavoro; anche la riduzione dell'abbandono scolastico e formativo dovrà essere perseguita, attraverso opportune azioni di sostegno personalizzate o di gruppo, percorsi di rientro ed incentivi.

Inoltre, la Regione Molise intende attuare una programmazione che preveda una continuità degli interventi formativi e una contemporaneità degli stessi. In modo particolare la Regione intende favorire la libertà di scelta dell'individuo che si deve formare; pertanto, è indispensabile che gli interventi vengano programmati e avviati parallelamente agli altri canali formativi. Cito come esempio i percorsi di assolvimento sia dell'obbligo di istruzione che del diritto-dovere all'istruzione e formazione i quali devono neces-

sariamente essere programmati all'inizio di ogni anno solare (in modo che gli allievi delle classi III della scuola media inferiore nel mese di febbraio in cui effettuano le preiscrizioni possono scegliere tra tutti i canali formativi) e avviati nel mese di settembre. A tal fine le strutture operative della Regione saranno riorganizzate per favorire tale assetto.

Piemonte

La Regione Piemonte regola il proprio sistema delle qualifiche professionali ponendo il massimo dell'attenzione nel cogliere il veloce mutamento delle professionalità sia in termini di saperi e conoscenze che in termini più ampi di competenze, riferibili ai nuovi assetti sociali, economici e produttivi, alle nuove dinamiche di relazione nei territori, nei mercati (si pensi alla globalizzazione degli scambi economici e tutto ciò che ne consegue).

Tuttavia è altalenante la percezione che spesso si ha nei confronti del fabbisogno di qualificati nelle varie aree economico-produttive così come dei fabbisogni nei settori industriali e artigianali.

In alcuni momenti le professionalità emergenti sembrano essere quelle legate al mondo dei servizi, in altri momenti il focus è sul *made in Italy* industriale e artigianale, che presuppone ovviamente dinamiche di approccio sostanzialmente differenti. Comprimerne gli sviluppi, per programmarne gli investimenti formativi quantificandone le risorse e qualificandone le azioni è quanto la Regione è chiamata a fare.

È chiaro a molti che vi è un ritardo storico nel comprendere la necessità di poter contare su un "Sistema Paese", che sia in grado di anticipare e programmare politiche di contrasto alle ciclicità dei mercati e che non sia completamente disarmato di fronte alle crisi, come quella che stiamo oggi vivendo.

Non c'è una ricetta unica, ma come Regione Piemonte insieme alle altre Regioni, abbiamo da tempo avviato un percorso per mettere a fattore comune le esigenze prioritarie per riordinare il nostro ruolo sia dal punto di vista delle qualifiche che dal punto di vista delle professioni.

Il tema delle competenze professionali, e degli standard formativi e professionali di riferimento, è centrale ed è anche una precisa direttiva europea, che ci chiede di affrontare le problematiche relative alle riqualificazioni professionali e al loro accertamento e certificazione, come le competenze diffuse che investono una larga maggioranza di lavoratori con livelli medio-alti di istruzione, con rapporti di lavoro atipici e precari, con redditi bassi e saltuari, che vivono in "zone grigie" dove i diritti individuali sono spesso deboli o assenti.

Riconoscere le competenze delle persone significa fare emergere le persone, renderle visibili: ne è un esempio la sperimentazione del progetto PARI, d'identificazione, formazione e certificazione delle competenze delle badanti straniere e sommerse per le quali la professionalità è soprattutto un investimento personale di vita e un elemento di identità sociale.

La mancanza di un quadro nazionale univoco di riferimento per la materia delle professioni non favorisce certo le Regioni nel dare seguito alla re-

sponsabilità politica a livello locale nei confronti di categorie e realtà professionali, per realizzare obiettivi di tutela di diritti e di beni collettivi e per favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro.

L'opportunità di promuovere, nell'ambito delle proprie sfere di competenza, sia in materia di professioni che in materia di istruzione e di formazione, il rafforzamento e la certificazione degli interventi di formazione professionale per assicurare alti livelli di competenza e garanzia agli utenti dei servizi può rappresentare, in ambito regionale e provinciale, un elemento cardine su cui fondare nuove azioni, in un'ottica di trasparenza e di riconoscimento delle qualifiche.

Sullo sfondo delle politiche che stiamo mettendo in atto, anche sulla base del nuovo Programma Operativo Regionale 2007/13, la dimensione europea delle qualifiche assume un ruolo rilevante.

Mobilità, trasparenza e riconoscibilità delle competenze dei lavoratori sono indicazioni ricorrenti dell'Unione Europea che, già nell'ambito della strategia di Lisbona, ha emanato direttive ed orientamenti volti a stimolare una maggiore modernizzazione e internazionalizzazione del settore.

La Regione Piemonte, nell'esercizio delle proprie competenze, ha questo compito di far convergere gli sforzi per mettere in evidenza le specificità territoriali, soprattutto laddove si parli di possesso di competenze, mettendo in campo gli strumenti necessari a riconoscerle, a valorizzarle e a certificarle, in un contesto di standard professionali di riferimento, promuovendo su queste basi la crescita sostanziale delle persone.

Inoltre mi preme sottolineare la necessità che si riprenda il dibattito sull'attuazione dell'art. 48 del D.lgs. 276/03 e s.m.i., relativo all'apprendistato per il conseguimento della qualifica per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale. Il mancato accordo Stato-Regioni su questo tema ci priva di fatto di uno strumento importante da un lato per fronteggiare la crisi economica che ha coinvolto pesantemente il sistema produttivo piemontese dall'altro non permette alla nostra Regione di sostenere i giovani che decidono di intraprendere le professioni artigianali e industriali. In questa partita un ruolo importante è anche quello delle Parti sociali che sono chiamate ai vari livelli istituzionali a sostenere la ripresa del dibattito sull'attuazione del citato art. 48.

Toscana

Il problema della qualificazione della forza lavoro è parte della qualità del lavoro. La formazione iniziale può dare un contributo in tal senso, ma le politiche pubbliche debbono intervenire su tutte le componenti. La formazione iniziale è importante ma, proprio per le caratteristiche del mercato del lavoro, dobbiamo tener presente che la formazione del lavoratore è in parte rilevante affidata alle scuole di mestiere, ai percorsi professionalizzanti che si realizzano all'interno dei luoghi di lavoro. Il nodo è costituito dal ruolo che il mondo della produzione si assume, sia nella formazione iniziale che nella formazione dei lavoratori dall'ingresso fino alla preparazione alla pensione.

A questo fine la Regione si è data una strategia di *lifelong learning* che mira a dare continuità all'intervento formativo e, allo stesso tempo, a garantire che esistano nella Regione offerte adeguate ad ogni tipo di domanda di formazione. I nostri indirizzi (il PIGI, Piano di Indirizzo Generale Integrato 2006-2010, lo strumento di indirizzo previsto dalla LR 32/2002) e i nostri strumenti di programmazione (il POR FSE) da una parte hanno adottato un'ottica di *life cycle approach* – coerente con gli indirizzi dell'Unione Europea – accompagnata da concrete misure di equità e di sostegno alla domanda individuale di formazione (*voucher*, conti correnti formativi individuali, prestiti, borse di studio, promozione della mobilità individuale a fini formativi e lavorativi, ecc.), per altro verso introducono misure di qualificazione dell'offerta e di espansione dei servizi.

Inoltre l'Amministrazione regionale ha individuato nel costituendo "Sistema Regionale delle Competenze" un sistema snello per il governo delle azioni a supporto di cittadini ed imprese. Esso costituisce una piattaforma funzionale all'integrazione delle aree istruzione, formazione, orientamento e lavoro in quanto definisce una base di oggetti comuni ai diversi sistemi – basato sulle figure professionali a banda larga e sulle Unità di competenza – ovvero le competenze su cui si interviene al fine di formare i cittadini, valutarne le competenze, certificarle, avviarli al lavoro. Il nuovo sistema entrerà in vigore dal 1° luglio 2009 e sostituirà i precedenti profili professionali.

Se anche il nostro Paese avrà, oltre al federalismo fiscale, anche un solido federalismo istituzionale la nostra Regione – così come ha fatto per il sistema sanitario – saprà dotarsi di un sistema formativo integrato, legato al sistema delle imprese ed alle aspirazioni della popolazione e dei nostri territori.

Umbria

Una corretta attuazione del Titolo V risolverebbe le incongruenze. Il mancato rifinanziamento da parte del Governo rischia di arretrare tutti i percorsi in obbligo in FP, la sottrazione delle risorse FSE per l'occupabilità rischia di impedire anche l'avvio dei percorsi in diritto-dovere.

Veneto

Stiamo scrivendo il Libro Verde sulla scuola del Veneto per poter scrivere la legge regionale con chiara visione non solo dell'esistente, ma delle strategie che abbiamo in particolare per quanto riguarda il legame tra mondo del lavoro e mondo dell'educazione. In questo quadro unitario, di un unico sistema dell'educazione, si deve rendere effettivo il passaggio tra sistemi, la possibilità di accedere a percorsi in uscita legati alla effettiva acquisizione di saperi e competenze e non alla penalizzazione dei percorsi in entrata. Credo che alcune problematiche verranno superate se vi sarà il passaggio alle Regioni del governo del sistema educativo secondo i principi sanciti dal *Master plan* discusso in questi anni e speriamo in via di definitiva approvazione con il Governo.

4) *È in vigore la possibilità di ottenere un diploma professionale regionale dopo aver frequentato un percorso di istruzione e formazione professionale triennale.*

Come si sta attrezzando la Sua Regione in questa direzione e come pensa di conciliare ciò con i percorsi di istruzione professionale quinquennale che portano all'esame di Stato?

Emilia Romagna

Vedi sopra.

Lazio

Come emerge dai punti precedenti, la Regione Lazio si sta muovendo per la definizione di un riordino del sistema formativo regionale che tenga presente delle esigenze di formazione della società (non solo dei giovani, ma anche degli adulti), delle imprese, del mercato, in armonia con le risorse a disposizione del territorio.

Oltre al rafforzamento dei percorsi triennali, cui consegue una qualifica professionale, si potrà prevedere l'istituzione di un IV anno di studi, che termina con un diploma professionale e che permette l'accesso ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore. A seguito del conseguimento del diploma professionale di IV anno sarà prevista la possibilità di un'ulteriore annualità, che consente di sostenere l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

Un punto fondamentale in questo variegato panorama è dato dall'orientamento. Le famiglie ed i ragazzi hanno bisogno di essere informati ed orientati sui possibili percorsi formativi e sull'andamento del processo di selezione delle risorse ad opera del mercato e delle imprese. L'orientamento rappresenta il "tallone di Achille": le Regioni non hanno fondi e c'è un profondo ritardo nella sua attuazione.

Liguria

La Regione Liguria intende dare vita prossimamente a percorsi quadriennali sperimentali per particolari settori al fine di fornire ai cittadini un'opzione formativa più ricca nel senso della continuità verticale. Tali percorsi, realizzabili sia da Istituzioni formative sia da Istituti professionali, potranno consentire nel contempo l'inserimento lavorativo e la prosecuzione negli IFTS, colmando così il vuoto successivo al triennio che oggi non consente tale prosecuzione ai possessori di qualifica di istruzione e formazione professionale. La presenza degli istituti professionali potrà consentire anche il passaggio al V anno per l'acquisizione del Diploma di Stato.

Lombardia

Il diploma professionale di Tecnico dopo quattro anni di frequenza del sistema di IFP è previsto dalla legge e anche dall'accordo firmato in Conferenza Stato-Regioni il 5 febbraio scorso. Inoltre, con l'intesa che abbiamo

sottoscritto con il MIUR, a partire dall'anno scolastico 2009/10 potremo finalmente dare ai nostri ragazzi la possibilità di ottenerlo, prima Regione in Italia. Infatti, già da vari anni è attivo in Lombardia un IV anno per chi desidera continuare la propria formazione al termine dei percorsi triennali. Per completare finalmente il sistema, attraverso un V anno integrativo al termine del quale si possa sostenere l'esame di Stato e accedere all'Università, occorre iniziare fin da subito a lavorare in stretta collaborazione col Ministero. Noi abbiamo già assicurato a tutti i livelli la più ampia disponibilità per raggiungere un risultato importante su questo tema, da cui dipende il futuro di tanti giovani.

Marche

No, non sono ancora stati attivati i quarti anni nella formazione professionale. Stiamo valutando questa possibilità anche in collegamento con i nuovi IFTS previsti nella riorganizzazione dell'istruzione tecnica superiore.

Molise

La conciliazione tra i percorsi triennali e quelli quinquennali che portano all'esame di Stato, a nostro parere, deve avvenire in seno alla Conferenza Stato-Regioni; questo è l'organo deputato a trovare soluzioni condivisibili da tutti, sia al livello regionale che tra Regioni e Stato centrale. La Regione Molise dal canto suo ha incrementato le risorse per i percorsi triennali e intende utilizzare una parte dei fondi FAS e degli Obiettivi di Servizio in questa direzione, in quanto essi hanno una forte valenza strategica sotto due punti di vista:

- 1) dal punto di vista educativo, sono percorsi, infatti, che intercettano una domanda di formazione di quei ragazzi che hanno maggiori difficoltà a seguire percorsi di studio che sono calibrati maggiormente su un approccio di tipo teorico;
- 2) dal punto di vista sociale, in quanto rispondono alle esigenze del mercato del lavoro che richiede sempre più persone con una preparazione professionale adeguata che può essere fornita attraverso le qualifiche.

Piemonte

Come già anticipato ai punti precedenti, Regione Piemonte sta da tempo lavorando ad una proposta di riordino del sistema educativo regionale. In tale prospettiva, oltre al rafforzamento dei percorsi triennali, cui consegue una qualifica professionale almeno di secondo livello nel quadro europeo delle qualifiche, si potrà prevedere l'introduzione di un IV anno cui consegue un diploma professionale che consenta di accedere ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore. A seguito del conseguimento del diploma professionale ci sarà inoltre la possibilità di accedere ad un ulteriore corso annuale che consentirà di sostenere l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione. Per la realizzazione di tale corso, verranno

definite opportune intese tra la Giunta regionale e il Ministero della pubblica istruzione.

Toscana

Come si è detto sopra, le Linee Guida che la Regione Toscana si è data in materia prevedono che il diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale si assolve, per coloro che avranno confermato il desiderio di uscire dal canale dell'istruzione dopo la frequenza di un biennio scolastico, con un anno nella formazione professionale finalizzato al conseguimento di una qualifica di II livello europeo.

L'anno professionalizzante è realizzato:

- dalle scuole accreditate per la formazione professionale secondo il sistema regionale toscano anche in collaborazione con agenzie formative accreditate ed eventualmente con altre scuole;
- dalle agenzie formative accreditate per la formazione professionale secondo il sistema regionale toscano anche in collaborazione con una scuola o reti di scuole;
- dalle scuole non accreditate purché in collaborazione con agenzie formative accreditate per la formazione professionale secondo il sistema regionale toscano, o con un'altra scuola accreditata o reti di scuole.

L'anno professionalizzante deve garantire il raggiungimento degli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico professionali, così come previsti dall'Accordo del 5 ottobre 2006 tra Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano e altri accordi che potranno essere sottoscritti tra Stato e Regioni.

La finalità generale di tutti gli interventi previsti dalla Regione è di mantenere all'interno del percorso di istruzione il maggior numero possibile di studenti e studentesse. Quindi anche per chi si orienterà verso il conseguimento di una qualifica triennale sono previste possibilità di rientro.

Umbria

Attualmente, in esito ai percorsi triennali sperimentali, la Regione rilascia l'attestato di qualifica regionale. Prospettivamente con specifiche convenzioni che aprono ad una collaborazione fra Regione e scuole, in regime di sussidiarietà, la Regione rilascerà qualifiche in esito ai percorsi realizzati dagli Istituti Professionali di Stato.

Veneto

Stiamo scrivendo il Libro Verde sulla scuola del Veneto per poter scrivere la legge regionale con chiara visione non solo dell'esistente, ma delle strategie che abbiamo in particolare per quanto riguarda il legame tra mondo del lavoro e mondo dell'educazione. In questo quadro unitario, di un unico sistema dell'educazione, si deve rendere effettivo il passaggio tra sistemi, la possibilità di accedere a percorsi in uscita legati alla effettiva ac-

quisizione di saperi e competenze e non alla penalizzazione dei percorsi in entrata. Credo che alcune problematiche verranno superate se vi sarà il passaggio alle Regioni del governo del sistema educativo secondo i principi sanciti dal *Master plan* discusso in questi anni.

5) *Un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri prevede l'istituzione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS). Tali istituzioni dovrebbero coprire la domanda inevasa di formazione tecnico-professionale superiore non accademica, ampiamente diffusa ormai non solo in Europa, ma in gran parte assente in Italia.*

Che cosa possono o debbono fare le Regioni in questo ambito? In particolare quale politica pensa di poter attuare nella Sua Regione?

Emilia Romagna

La Regione Emilia-Romagna ha approvato, nel maggio 2008, il Piano triennale dell'offerta di formazione alta, specialistica e superiore nel quale indica la strategia che intende attuare, nel quadro della complessiva offerta (comprendente i percorsi IFTS e quelli di formazione alta e superiore), anche per realizzare gradualmente gli ITS, mancando al momento – per questi ultimi – i riferimenti fondamentali per la relativa operatività, ovvero l'approvazione delle figure nazionali di riferimento.

Lazio

La Regione Lazio, in attesa di una maggiore definizione delle strategie nazionali in ordine all'istituzione degli ITS (Istituti tecnici superiori), ha avviato una serie di attività mirate:

- individuazione dei percorsi IFTS (Istruzione e formazione tecnica superiore) che tengano conto delle esigenze reali del territorio. Con apposito bando le scuole saranno chiamate a proporre percorsi IFTS;
- potenziamento dei poli formativi già presenti;
- nascita di ITS sperimentali istituiti in base alle priorità dettate dalle imprese, dai fondi a disposizione, dalle competenze territoriali.

Liguria

L'istituzione degli ITS rappresenta anche in Italia, e a maggior ragione a livello regionale, un elemento di coerenza con la richiesta di figure professionali specializzate, di livello medio alto.

Nel bando regionale 2008, abbiamo previsto l'attivazione di 10 ITS (per uno stanziamento complessivo di 22 milioni di euro solo per la messa a punto strutturale), un co-finanziamento delle Province, uno *start-up* per la formazione sostenuto in prima battuta dal Fondo sociale europeo.

In linea con le indicazioni Ministeriali e sulla base delle strategie dello sviluppo economico abbiamo aderito ai sei comparti merceologici di riferimento definendo così questo panorama a livello regionale:

- 1 nella Provincia di La Spezia (nautica da diporto);
- 1 nella Provincia di Imperia, Arma di Taggia (turismo – senza il comparto ristorazione);
- 2 nella Provincia di Savona (settore alberghiero, ospitalità e settore dell'aeronautica);
- 6 nella Provincia di Genova (trasporti marittimi, pesca, meccanica navale, ICT, economia alberghiera – prodotti regionali).

L'attivazione degli ITS, a partire dal secondo semestre 2009 (verranno istituite le Fondazioni di partecipazione), si porrà come una reale opportunità ed alternativa per gli studenti in uscita dalle classi V.

Lombardia

Prima di tutto occorre dire che una formazione terziaria in Italia esiste già: i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) sono stati un primo importante tentativo. Purtroppo spesso sono mancati i fondi sufficienti e, soprattutto, è mancato un carattere organico dei percorsi. La Lombardia ha fatto un importante passo avanti con l'istituzione dei Poli formativi: raggruppamenti composti da istituzioni scolastiche e formative, imprese e associazioni di categoria, università, centri di ricerca, che non solo erogano percorsi di IFTS, ma garantiscono anche l'indispensabile collegamento col tessuto produttivo di riferimento. Proprio partendo dalle migliori esperienze tra i Poli formativi, la Lombardia potrà dare un contributo importante nella sperimentazione degli Istituti Tecnici Superiori. Infatti, alle Regioni spetterà la programmazione territoriale degli ITS, che nasceranno come Fondazioni e dovranno essere delle vere e proprie Accademie tecniche e professionali, capaci di offrire competenze e servizi adeguati alle esigenze delle imprese. È una sfida importante, speriamo di poter mettere l'esperienza maturata in Lombardia al servizio di tutto il sistema nazionale.

Marche

La Regione Marche ha previsto nei propri atti l'adozione sia delle linee guida che del Piano di intervento territoriale per il sistema di istruzione e formazione tecnica superiore. In attesa di perfezionare l'iter dell'ITS, già oggetto di concertazione con le Province ma condizionati dai futuri regolamenti ministeriali, la Regione Marche ha intanto provveduto a realizzare un avviso pubblico per la presentazione dei progetti di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore per la realizzazione di complessivi 13 corsi, un avviso pubblico per la presentazione dei progetti di specializzazione per la realizzazione di 20 corsi e un bando per la concessione di *voucher* formativi per la partecipazione a Master universitari in Italia e all'estero.

Molise

La Regione Molise ritiene che per i giovani e per la società italiana la via tracciata dalla c.d. "Riforma Moratti" sia quella più percorribile. Il primo disegno della riforma Moratti prevedeva, infatti, due canali: quello liceale, in capo

allo Stato, e quello dell'istruzione tecnico-professionale, in capo alle Regioni.

Il DPCM pare essere orientato verso una posizione che privilegia la "preferenza" di molti istituti tecnici di considerarsi un "terzo polo", autonomo sia rispetto all'istruzione teorica dei licei, sia rispetto agli istituti professionali, più a vocazione pratica.

Un'ulteriore separazione tra istruzione tecnica e professionale potrebbe rivelarsi sbagliata. È giusta la separazione chiara e netta tra percorsi liceali e percorsi tecnico-professionali, anche per invertire la tendenza alla liceizzazione della scuola italiana; è un aspetto questo molto importante anche per le implicazioni di tipo culturale in quanto non è più possibile considerare una scuola dignitosa solo quella che offre una preparazione liceale.

Il canale tecnico-professionale, alternativo ai licei, dovrebbe caratterizzarsi per i seguenti aspetti:

- 1) l'unitarietà del progetto didattico-formativo, prevedendo comunque percorsi e gradi di istruzione diversificati;
- 2) un forte orientamento alla preparazione verso il mondo del lavoro e delle professioni;
- 3) l'introduzione di poli formativi, che abbiano al proprio interno percorsi diversificati, con uscite a diversi livelli (tre, quattro, cinque e sette anni);
- 4) l'integrazione con l'Istruzione Tecnica Superiore dopo il IV anno.

Il rilancio dell'istruzione tecnica e professionale è condizionato dall'impegno dello Stato e delle Regioni ma anche da una nuova responsabilizzazione e da un ruolo attivo del mondo delle imprese e delle professioni.

L'altro problema riguarda l'autonomia; nonostante la Costituzione e la legge del '97 riconoscano l'autonomia delle scuole, tuttora la scuola italiana è gestita da "lontano". Infatti, il MIUR decide: risorse finanziarie, organico, allocazione di insegnanti e dirigenti, mentre gli Enti Locali sono responsabili dell'edilizia e della manutenzione. Solo una scuola autonoma e responsabile riesce a innescare processi virtuosi di sana concorrenza, quindi, un miglioramento complessivo dell'offerta formativa. Le condizioni perché ciò possa avvenire sono le seguenti: autonomia finanziaria; autonomia organizzativa; autonomia didattica.

La Giunta Regionale del Molise, in attesa che si faccia maggiore chiarezza in merito, ha predisposto, come già accennato, un disegno di legge che dopo il confronto con le Parti sociali e la società civile inizierà il percorso in seno al Consiglio Regionale. Secondo tale proposta il sistema di istruzione e formazione professionale regionale dovrebbe articolarsi in:

- a) percorsi di secondo ciclo, per l'assolvimento del diritto-dovere e dell'obbligo di istruzione, di durata triennale cui consegue una qualifica di II livello europeo, nonché di un quarto anno cui consegue una certificazione di competenza di III livello europeo;
- b) percorsi successivi al secondo ciclo, di istruzione e formazione tecnica superiore, di durata annuale, biennale o triennale, cui consegue una certificazione di competenza di IV livello europeo;
- c) quinto anno integrativo, realizzato di intesa con le università, con l'alta

formazione artistica, musicale e coreutica, ai fini dell'ammissione all'esame di Stato per l'accesso all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

Piemonte

Il nuovo scenario nazionale di riorganizzazione dell'istruzione e formazione tecnica superiore nel quadro del potenziamento dell'alta formazione professionale e delle misure per valorizzare la filiera tecnico-scientifica (Finanziaria 2007, art. 13 legge 40/2007 e DPCM 25 gennaio 2008), prevede, oltre alla istituzione degli Istituti Tecnici Superiori, la continuazione dei percorsi di IFTS e le misure per facilitare lo sviluppo dei poli tecnico-professionali.

L'istituzione degli ITS è legata, anche nell'ottica di un più razionale utilizzo delle risorse, ad un esame approfondito del complesso dell'offerta formativa tecnica-professionale (e dei percorsi di specializzazione successivi) del territorio regionale. Ciò implica, di conseguenza, la necessità di dare omogeneità al nuovo sistema regionale di istruzione e formazione superiore attraverso l'integrazione delle attività previste: pari dignità tra ITS e poli formativi per l'IFTS, valorizzazione dell'offerta formativa anche nei settori strategici a livello regionale, ecc.

La Regione Piemonte infatti, in attesa di una maggiore definizione delle strategie nazionali in ordine all'istituzione degli ITS, ha avviato una serie di attività funzionali all'individuazione dei Poli formativi per l'IFTS, in quanto intende operare nella prospettiva di progressiva transizione dall'esclusiva programmazione di corsi IFTS "a bando annuale" alla compresenza sia di affidamenti (pluriennali) di progetti che integrino formazione, ricerca, innovazione e trasferimento tecnologico a raggruppamenti titolari di Poli formativi, connotati da standard di eccellenza in settori "strategici", sia di corsi IFTS annuali, rispondenti a esigenze "contingenti" espresse dai sistemi produttivi locali.

Tale processo ha portato all'istituzione di 18 poli formativi per l'IFTS (in coerenza con le priorità definite da un precedente Accordo territoriale Regione-Province), ripartiti per ambiti settoriali (aerospaziale e settori innovativi dell'ingegneria; agroindustria e agroalimentare; ambiente e valorizzazione risorse forestali; energia, con particolare riferimento alle energie rinnovabili; artigianato artistico e tipico; beni e attività culturali; biotecnologie e scienze della vita; chimica, nuovi materiali e nanotecnologie; enogastronomia; ICT; meccanica; logistica avanzata; mobilità integrata e sostenibile; tessile, abbigliamento e moda; turismo integrato e sostenibile) e territoriali (è previsto almeno un polo per ambito provinciale, anche se tutti i poli costituiti hanno una dimensione interprovinciale)¹.

¹ Per l'individuazione dei "settori"/comparti strategici d'intervento dei Poli formativi per l'IFTS la Regione ha ritenuto corretto procedere attraverso l'analisi comparata delle indicazioni contenute nei recenti documenti di programmazione nazionali e regionali: P.I.C.O., Linee d'intervento della Legge Regionale 4/2006 "Sistema regionale per la ricerca e l'innovazione" e il Documento Strategico Preliminare 2007-2013. L'analisi ha incluso anche la localizzazione territoriale di tali settori.

La Regione Piemonte ha dunque deciso di investire su questo segmento dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale (in un momento in cui le derive della liceizzazione hanno avuto un'influenza diretta sulle politiche di programmazione scolastica), al fine di rafforzare quei percorsi di istruzione e formazione professionale ritenuti, dal nostro sistema delle imprese, assolutamente necessari per lo sviluppo del territorio regionale. Nei prossimi mesi verrà predisposto un Piano regionale di programmazione delle attività di istruzione e formazione tecnica superiore attraverso il quale portare avanti sia il proprio processo di modellizzazione dei Poli formativi per l'IFTS (al fine di rendere più stabile e articolata l'offerta dei percorsi finalizzati a far conseguire una specializzazione tecnica superiore a giovani e adulti), sia la futura configurazione degli ITS (al fine di salvaguardare la coerenza tra la programmazione regionale dell'offerta formativa e le future disposizioni di attuazione della normativa nazionale).

Toscana

La Regione Toscana si è dotata di un Piano territoriale triennale con cui si definiscono le tipologie di intervento di cui all'art. 2 del DPCM 25 gennaio 2008, le risorse da attivare, la localizzazione degli interventi e i tempi di attivazione relativamente a:

- l'offerta formativa assicurata attraverso gli Istituti tecnici superiori (ITS);
- l'offerta formativa concernente i percorsi di Istruzione e formazione tecnica e superiore (IFTS).

Nel quadro di quanto previsto dal DPCM citato in materia di istituzione degli ITS e dai piani finanziari definiti a livello nazionale, nel corso del triennio si prevede l'istituzione di almeno un ITS per Provincia, oltre ad almeno un ITS per ciascuno dei due Circondari (Empolese-Valdelsa e Val di Cornia).

In materia di IFTS si è proceduto alla ridefinizione degli standard e delle funzioni dei percorsi di IFTS in relazione a:

- la durata annuale, da contenere tra le 800 e le 1.000 ore;
- le figure professionali rispetto alle quali attivare tali percorsi, da riferire alle figure definite a livello nazionale, nel rispetto dei relativi standard di competenze.

La programmazione regionale ha adottato i seguenti criteri: in ciascuna potranno essere attivati corsi IFTS preferibilmente in relazione a ciascuna delle figure professionali per le quali si è programmata l'istituzione di un ITS; la programmazione degli interventi deve essere coerente con la domanda di competenze direttamente espressa dal sistema produttivo del territorio di riferimento e validata dalla Regione nel quadro della *governance* regionale. I corsi IFTS programmati in risposta alle esigenze espresse da imprese singole o da reti di imprese hanno la priorità rispetto ad altre ipotesi di intervento.

Nel triennio si prevede l'attivazione di almeno due corsi IFTS per Provincia e di almeno uno per ciascun Circondario (Empolese-Valdelsa e Val di Cornia).

Nell'attesa della istituzione degli ITS, le risorse nazionali sono destinate al finanziamento dei percorsi IFTS, quelle regionali sono destinate, oltre che al finanziamento dei percorsi IFTS, al supporto dell'internazionalizzazione degli IFTS, orientate a promuovere lo svolgimento dei previsti periodi di *stage* all'estero.

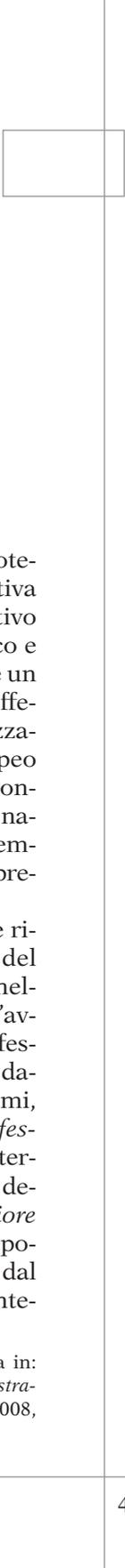
Umbria

Allo stato attuale non sembrano essere individuate le risorse necessarie per dare operatività agli ITS.

I presupposti nella nostra regione sono ottimi: collaborazioni solide fra scuole e imprese sono stati ampiamente sperimentate con gli IFTS. Ma la incertezza sulle risorse, accompagnata dalla rigidità della strutturazione, ne impedisce la completa attuazione.

Veneto

Il Veneto guarda con convinzione ai percorsi capaci di interpretare i fabbisogni delle proprie imprese in un modello di forte condivisione di strategie e di priorità, in particolare in questo momento in cui l'economia reale è tornata a rappresentare tutta la sua importanza, in cui il settore manifatturiero sarà chiamato a sostenere il sistema Italia, in cui il lavoro torna centrale nelle scelte della politica. Le Regioni sono chiamate ad esercitare un ruolo di governo importante in raccordo con il mondo delle imprese, con i territori per rendere effettivo il diritto-dovere all'istruzione ed al lavoro. In questo senso e per rispondere alle esigenze occupazionali va guardato in un'ottica complessiva il potenziamento dei percorsi professionalizzanti nelle diverse opportunità di uscita per le tante, diverse richieste che attorno alla qualità della formazione si stanno creando. Il fallimento dei percorsi triennali universitari, che hanno tutti portato ad una prosecuzione alla laurea specialistica non deve trovarci impreparati nel pensare e creare una vera opportunità di alta formazione legata all'istruzione tecnica superiore. Non siamo più nelle condizioni di creare aspettative o illusioni, ma dobbiamo dare opportunità di accesso ad un mondo del lavoro che chiede figure di tecnici preparati e qualificati.



4. Riflessioni conclusive

Dall'attento esame della documentazione raccolta si evidenzia una notevole diversità di impostazione nella elaborazione di una prospettiva risolutiva di problematiche assai complesse, anche per il carattere fortemente evolutivo della normativa a livello europeo e nazionale, come del quadro economico e produttivo nazionale e regionale. Sembra così delinearsi a livello nazionale un sistema di IeFP a carattere misto e a geometria variabile a seconda delle differenti politiche regionali, sistema che può e deve trovare una sua armonizzazione soltanto a livello di una adeguata valorizzazione del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ). Tale Quadro, approvato il 23 aprile 2008 dal Consiglio e dal Parlamento Europeo, impegna i Paesi aderenti a definire quelli nazionali entro il 2010. D'altra parte la Commissione europea da tempo (settembre 2007) ha proposto allo stesso Parlamento e Consiglio l'abrogazione del precedente decisione 85/368/CEE¹.

Si rileva ancora oggi scarsa coerenza di non poche iniziative, e alcune risposte ricevute, sembrano fare riferimento unicamente alla Decisione del 1985. Ciò può derivare anche dal fatto che tale Decisione veniva citata nell'Accordo quadro Stato-Regioni del 19 giugno 2003 (comma 3) relativo all'avvio dei trienni sperimentali diretti al conseguimento delle qualifiche professionali. Conviene dunque richiamare la lettura che il Ministero del Lavoro dava già nel dicembre del 2005 circa il nostro sistema di qualificazioni e diplomi, rispondendo a un'indagine della Commissione europea. La *qualifica professionale* conseguita dall'esito dei percorsi triennali deve potersi collocare al terzo livello del QEQ. Il *diploma professionale* conseguito dopo il quarto anno deve potersi collocare al quarto livello del QEQ. Il *diploma di tecnico superiore* conseguito dopo un biennio di percorsi nel terziario non accademico deve potersi collocare al quinto livello del QEQ. L'utilizzo del verbo "deve" deriva dal fatto che diversamente dalla Decisione del 1985, che teneva conto prevalente-

¹ Una presentazione del recente sviluppo della normativa europea in merito si trova in: PELLERÉY M. (a cura di), *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica*, Roma, CNOS-FAP, 2008, pp. 11-17.

mente degli anni di formazione seguiti, la nuova classificazione QEQ fa riferimento esclusivamente alle conoscenze, abilità e competenze effettivamente acquisite, aprendo così la strada a forme di riconoscimento non direttamente collegate ai percorsi di apprendimento formali.

Da quanto sopra indicato, consegue che il recente Accordo nazionale del 5 febbraio 2009 sulle qualifiche professionali è un primo passo nel favorire lo sviluppo di un quadro di riferimento istituzionale italiano delle qualificazioni professionali; a questo dibattito deve seguire un analogo accordo sui diplomi professionali e su quello dei diplomi di tecnico professionale superiore. Tali accordi devono potersi collegare in maniera coerente con il QEQ. Inoltre, l'adozione di un quadro italiano delle qualificazioni per l'apprendimento permanente può aiutare lo sviluppo di sistemi assai diversificati di offerta formativa, che però risultino armonicamente collegati con esso. Anche la valorizzazione dei percorsi di apprendimento assistito può trovare una collocazione attuata in tale contesto. Molte Regioni segnalano non solo l'esigenza, ma anche i passi già messi in atto, nei riguardi della costituzione di un quadro di offerte formative articolato e coerente. Le scelte di fondo appaiono comunque abbastanza differenziate dal punto di vista dell'integrazione tra il sistema di istruzione e quello di istruzione e formazione professionale. In particolare per quanto riguarda l'assolvimento dell'obbligo di istruzione in alcuni casi lo si considera possibile esclusivamente all'interno delle strutture scolastiche, mentre in altri si prende in considerazione un notevole pluralismo di forme di attuazione. Comunque, dall'analisi delle risposte emerge anche la centralità dell'azione di orientamento, che appare però spesso non ancora adeguatamente strutturata e consolidata in modo valido ed efficace.

La riconduzione dei percorsi professionali dei trienni sperimentali entro l'ordinamento ordinario del sistema educativo italiano, l'impossibilità da parte dello Stato di erogare le qualifiche professionali su tutto il territorio italiano, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione anche entro il sistema dell'IFP, comportano la necessità che le Regioni attivino, anche in collaborazione con il sistema di istruzione, un servizio di offerta formativa stabile e affidabile nei tempi e nelle forme di erogazione, dotato di un finanziamento certo e tempestivo. Non poche Regioni mettono in luce notevoli difficoltà soprattutto da quest'ultimo punto di vista. È indiscutibile che le prospettive di federalismo fiscale – a regime – devono tener conto delle competenze sempre più estese delle Regioni e della loro responsabilità nella costituzione, entro un quadro di riferimento nazionale, di un sistema completo e coerente di formazione professionale a tutti i livelli, fino a quello terziario non accademico, nella prospettiva di un apprendimento esteso a tutto l'arco della vita. Mentre le Province Autonome di Trento e Bolzano e alcune Regioni si sono già mosse con decisione in questa direzione, la gran parte delle altre rimane in attesa di una chiarificazione a livello nazionale, soprattutto per quanto concerne la presenza di un percorso di Istruzione Professionale quinquennale statale diretto al conseguimento di un Diploma di Stato e uno quadriennale regionale diretto al conseguimento di un Diploma professionale regionale.