

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 26 - n. 3 Settembre-Dicembre 2010

Editoriale

3

Studi e ricerche

VETTORATO G., *Il 2010, anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale: considerazioni per l'Italia* _____

21

DEL CIMMUTO A., *L'Orientamento, la Formazione e i Servizi per il Lavoro: dall'autoreferenzialità dei percorsi all'integrazione delle attività* _____

37

PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Integrazione culturale: parole chiave e istruzioni per l'uso* _____

51

BOTTA P., *Il rapporto dei giovani italiani con le ICT* _____

69

Progetti e Esperienze

CEREDA F., *Il Progetto "Europa" della Congregazione salesiana: sfida e opportunità* _____

83

TACCONI G., *Strumenti per formare - 1. Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo* _____

93

COMITE G., *Formare i formatori, priorità del CNOS-FAP* _____

101

INDICE

Osservatorio sulle politiche formative

NICOLI D., *L'organizzazione per l'apprendimento efficace* 113

MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento nel lavoro degli allievi della leFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto" ed "Elettro-Elettronico" nell'anno 2009* 127

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *"Io non ho paura" (2003)* 145

Schedario Rapporti / Libri

MION R., *La famiglia italiana. Rapporto CNOS 2010* 149

Recensioni 165

Allegato

ZAGARDO G., *Quadro aggiornato della Formazione Professionale iniziale nella Regioni. IX Monitoraggio ISFOL del Diritto Dovere 2008-2009*

Nel precedente editoriale (Rassegna CNOS n. 2) si suggerivano alcune strategie per stabilizzare progressivamente il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Per dare vita ad un servizio formativo “stabile” e “pluralistico” dal punto di vista istituzionale, era scritto, venivano segnalate come necessarie, organiche azioni di accompagnamento per l’attuazione della riforma, stabilizzazione e adeguamento progressivo delle risorse finanziarie alla domanda delle famiglie, esercizio reale della competenza esclusiva affidata dalla Costituzione alla Regione.

In questo editoriale, con un approccio ormai familiare al lettore, saranno presi in considerazione solo alcuni aspetti di livello europeo, nazionale e regionale, tra i più recenti, ritenuti particolarmente significativi per il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano e quello di IeFP in particolare. Tra l’altro, si tratterà della situazione italiana confrontata con i dati del recente Rapporto OCSE 2010, dello stato di sussidiarietà orizzontale riferita alle istituzioni scolastiche paritarie e a quelle formative accreditate, della 46° Settimana Sociale dei Cattolici italiani, della situazione della IeFP nelle Regioni.

1. L'Italia a confronto con i Paesi più sviluppati nel rapporto OCSE 2010

L’Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), che raggruppa le nazioni più industrializzate del mondo, ha da poco pubblicato il suo Rapporto annuale “Uno sguardo all’istruzione: indicatori Ocse” che dal 1993 consente ai Paesi membri di riflettere sulla efficacia e sull’efficienza dei loro sistemi educativi in una prospettiva comparativa in base ad un ampio ventaglio di indicatori aggiornati e confrontabili, elaborati con l’aiuto di esperti del settore. Il volume si focalizza quest’anno sul tema degli investimenti e dei relativi ritorni, che è stato scelto per aiutare i governi nella ridefinizione dei loro impegni finanziari; infatti, da una parte l’educazione assorbe una quota molto consistente della spesa pubblica e dall’altra una formazione di qualità è considerata condizione necessaria per poter affrontare con successo le sfide di lungo periodo che la recente crisi economica ha posto alla crescita.

Nell’area dell’Ocse lo sforzo economico per finanziare l’educazione è senz’altro notevole, come risulta da un indicatore di natura globale, dal dato cioè sull’aumento della spesa per studente: nel periodo 1995-2007 questa è salita in media del 43% relativamente alla scuola primaria, secondaria e post-secondaria non terziaria, benché il numero degli allievi non abbia registrato

alcuna crescita significativa; quando si passa poi al settore terziario, la percentuale è del 14% tra il 2000-07.

Se si considerano i singoli Paesi, va anzitutto rilevato che gli Stati membri dell'Ocse impegnano il 6,2% del loro PIL per i loro sistemi educativi con Danimarca, Israele, Islanda e Stati Uniti che vanno oltre il 7%, mentre l'Italia si pone al penultimo posto nella classifica con il 4,5% seguita solo dalla Repubblica Slovacca. Venendo alla porzione della spesa pubblica impiegata nell'educazione, la media si situa al 13,3%, ma con punte fra meno del 10% e il 22%; anche in questo caso il nostro Paese ha una collocazione tutt'altro che positiva con il 9%, ed è fanalino di coda con la Repubblica Ceca e il Giappone. I commentatori hanno rilevato non solo l'incidenza sfavorevole per l'Italia di tali dati, soprattutto in questa fase delicata della sua storia, poiché l'educazione può essere considerata come la risposta più adeguata alla crisi, ma hanno anche evidenziato qualche scusante: questa va cercata soprattutto nella dimensione demografica, nell'invecchiamento maggiore della nostra popolazione rispetto alla media dell'Unione Europea e dell'Ocse per cui da noi l'onere dell'assistenza e delle pensioni per la finanza pubblica risulta molto più elevato che non altrove.

Un altro aspetto che è stato esaminato dal Rapporto dell'Ocse riguarda l'articolazione della spesa per l'istruzione. Il 92% del totale della spesa serve per coprire le spese correnti per l'istruzione primaria, secondaria e post-secondaria non terziaria; in aggiunta, più del 70% deve essere utilizzato per gli stipendi del personale. In Italia, oltre l'80% della spesa è destinata al personale, rafforzando così l'idea che la scuola è finalizzata a svolgere un servizio anzitutto per i docenti e gli altri operatori e solo secondariamente per gli studenti e le loro famiglie. Va anche evidenziato che il costo per studente nella scuola primaria e secondaria di primo grado è più elevato della media dell'Ocse; sul lato positivo, si deve ricordare che le statistiche della secondaria di 2° grado e del grado terziario segnalano un valore inferiore.

I dati sul nostro Paese assumono una valenza ancor più negativa se si tiene conto dei ritorni delle risorse pubbliche destinate alla formazione che sono stati misurati dal Rapporto. Uno di questi riguarda il gettito fiscale nel senso che una persona in possesso di un titolo dell'istruzione terziaria concorre alle finanze del proprio Paese in misura maggiore di chi può contare su un livello di scuola secondaria superiore, assicurando 119.000 dollari in più di imposte sul reddito e di contributi sociali. In aggiunta, un livello elevato di educazione aiuta i lavoratori a restare attivi per tempi più lunghi e ne aumenta l'occupabilità. In terzo luogo, i benefici economici dell'istruzione riguardano anche le differenze di reddito tra persone: infatti, quanti possiedono un titolo dell'istruzione terziaria guadagnano in media più del 50% di quelli con titolo della secondaria di 2° grado. Il rapporto mette in evidenza anche una correlazione consistente tra livelli di educazione più elevati e una migliore situazione della propria salute. Tuttavia, non ogni spesa nell'istruzione comporta benefici economici e sociali, ma solo quella che induce un miglioramento della qualità negli apprendimenti.

Se si viene ai livelli di istruzione, richiamiamo in primo luogo alcuni dati generali. Il loro aumento negli ultimi 30 anni è stato molto rilevante e nella maggior parte dei Paesi dell'Ocse durante l'ultimo decennio quasi tutti sono riusciti a frequentare almeno 12 anni di istruzione. La porzione del gruppo di età 25-34 anni che può vantare un titolo di scuola secondaria di 2° grado risulta maggiore del 22% rispetto a quella della coorte 53-64. Nella fascia di età 17-20 tale titolo viene ottenuto da oltre il 70% in più dei due terzi degli Stati membri e in nove Paesi la percentuale sale al 90%. Inoltre, il 40% quasi (38%) dei giovani riesce a conseguire un titolo di livello terziario; a ciò va aggiunto il dato secondo il quale il 40% degli adulti prende parte ad attività di istruzione formale e non formale ogni anno. Per completare questo argomento, va anche ricordato che la mobilità degli allievi continua ad aumentare e il 2008 ha visto 3,3 milioni di studenti dell'università frequentare istituzioni in Paesi differenti da quelli di origine e il dato citato registrava un 10,7% in più rispetto all'anno precedente. Nonostante gli andamenti positivi elencati sopra, il passaggio al mondo del lavoro rappresenta un momento difficile per una parte consistente dei nostri giovani.

In questo quadro, l'andamento per l'Italia non appare così disastroso riguardo alle spese, anche se non mancano notevoli zone d'ombra, rappresentate soprattutto da una efficacia alquanto bassa del nostro sistema educativo. Incominciamo con i tassi di diploma: in questo caso non occupiamo le prime posizioni, ma neppure le ultime poiché la nostra percentuale si pone nella media europea con l'85%. Lo stesso andamento si registra riguardo alla percentuale di passaggio all'università: in questo caso il dato è il 53%, che si colloca appena due punti percentuali al di sotto della media europea. Un altro risultato positivo, almeno temporaneamente, è costituito dal miglioramento della situazione degli abbandoni a livello universitario: abbiamo detto temporaneamente perché le previsioni vanno nel senso che una volta cessato l'effetto di recupero dovuto alla creazione della laurea triennale si ritornerà ai tassi del recente passato. Altri esiti apprezzabili riguardano: la percentuale di persone tra i 25 e 46 anni che hanno raggiunto unicamente l'obbligo si è ridotta negli ultimi dieci anni di undici punti, mentre il tasso dei diplomati è cresciuto del 7% e quello dei laureati di ben il 9%.

In conclusione, i problemi evocati riguardo al nostro Paese si riferiscono a tre nodi principali: la spesa, la condizione docente e la qualità delle scuole. Il primo richiede probabilmente un ripensamento del welfare più mirato e selettivo e un allargamento delle fonti delle risorse economiche oltre il pubblico per coinvolgere anche il privato. Riguardo agli altri due nodi, il sistema educativo di istruzione e di formazione si presenta mediocre nei risultati e nella speranza, un sistema in cui sembrano tramontati il senso della scuola e la cultura del merito. La scuola si è trasformata in un ammortizzatore sociale e ha rinunciato al suo ruolo di sviluppare la personalità dei giovani in tutte le dimensioni. Due logiche perverse hanno alimentato questa situazione: per favorire gli studenti si è ritenuto opportuno abbassare il livello della qualità dei processi di apprendimento-insegnamento e si è creduto che una maggiore si-

curezza potesse consentire di pagare poco i docenti e potesse compensare lo scadimento del loro ruolo e del loro status senza tenere presente che uno Stato che retribuisce malamente i suoi insegnanti, non può esigere molto da loro in termini di qualità dell'educazione offerta. Le logiche perverse appena citate vanno senz'altro ribaltate: ciò significa che bisogna puntare alla rivalutazione delle funzioni degli insegnanti, iniziando dal completo riconoscimento della loro condizione professionale; in secondo luogo le riforme in atto devono essere accompagnate efficacemente dal Ministero affinché possano produrre tutti gli effetti positivi ipotizzati in termini di qualità degli apprendimenti.

2. A 10 anni dalla legge sulla parità. Un diritto di libertà ancora sostanzialmente negato

Il decennale della legge sulla parità, n. 62/2000, rischia di passare quasi sotto silenzio, mentre andrebbe ricordato e sottolineato perché vi è coinvolto un diritto fondamentale della persona che riceve ancora in Italia un riconoscimento solo formale. Pertanto, anche se brevemente, si è pensato di proporre un bilancio della sua attuazione nel nostro Paese, ripercorrendo le tappe compiute e prospettando la strada ancora da compiere.

Nel primo cinquantennio dello Stato unitario ha dominato in campo educativo il principio del monopolio statale: all'autorità pubblica era conferita la funzione di provvedere alla istituzione, alla gestione e al controllo del sistema formativo. È la linea politica vincente che veniva sostenuta dalle correnti liberale-laicista, mazziniano-repubblicana e in seguito anche socialista. Il riconoscimento dei titoli avveniva in base al principio del pareggiamento degli studi che era limitato alle sole scuole comunali – in un secondo momento esteso alle provinciali – e infine anche a quelle di enti di varia natura.

La politica del fascismo circa la scuola non statale ha oscillato fra due linee contrastanti: l'esaltazione dello Stato etico e la liberalizzazione del sistema formativo. Con la riforma Gentile del 1923 e, soprattutto, con la legge n. 86/42, veniva sancita definitivamente la normativa sul riconoscimento legale dei titoli di studio conseguiti nelle varie classi delle scuole non statali, conformate all'ordinamento delle statali (istituto della parificazione). Condizione per godere del beneficio in questione era l'adeguamento ai programmi, orari e norme generali riguardanti le qualifiche e l'abilitazione dei docenti che valevano per le scuole statali.

La Costituzione Repubblicana ha inserito il sistema formativo in un quadro nuovo di principi. L'ordinamento scolastico è finalizzato al pieno sviluppo della persona umana all'interno di una concezione pluralista della società e svolge la sua funzione in connessione inscindibile con l'attività delle comunità naturali e delle formazioni sociali in cui avviene la maturazione dell'individuo, soprattutto con la famiglia. Il punto problematico è rappresentato dalla famosa clausola costituzionale, contenuta nell'art. 33, comma terzo, secondo

la quale il diritto di istituire scuole è riconosciuto ad enti e privati “senza oneri per lo Stato”. Grosso modo le interpretazioni possono essere raccolte intorno a tre nuclei fondamentali. Per alcuni il significato della clausola è evidente e, pur riconoscendo che ormai è sancito chiaramente il diritto di istituire le scuole non statali, tuttavia si sostiene che lo Stato non è tenuto a erogare loro finanziamenti; al massimo si potrebbe pensare a contratti o ad aiuti in casi di reale supplenza. Altri sono dell’opinione che la normativa in questione intende semplicemente escludere un diritto costituzionale dei privati ai contributi dello Stato; essa però non vieta qualsiasi sovvenzione dello Stato alle strutture non statali. Altri, infine, ritengono che la tesi del divieto è in contraddizione con il resto della nostra costituzione scolastica; tutt’al più la proibizione riguarderebbe le istituzioni meramente private, vere imprese commerciali finalizzate a scopo di lucro, ma non le paritarie – contemplate, tra l’altro, in un comma diverso dell’art. 33 – che svolgerebbero un servizio pubblico. In ogni caso la Costituzione ha posto i fondamenti per una riforma sostanziale della legislazione precedente sulla scuola non statale. Dal dopoguerra in poi sono stati elaborati numerosi testi tra schemi di disegni di legge, disegni e proposte, ma nessuno è stato mai discusso seriamente in Parlamento, se non il disegno di legge presentato dal governo Prodi nel luglio 1997. In sostanza fino al 10 marzo 2000 il dettato della nostra carta fondamentale è rimasto inattuato, nonostante l’invito della Corte Costituzionale nel 1958 a provvedere con sollecitudine. Probabilmente la ragione più profonda della lacuna va ricercata non tanto nelle differenti interpretazioni del “senza oneri per lo Stato”, quanto nelle diverse e opposte concezioni politico-culturali.

Tenuto conto di questa situazione non si può certamente negare alla legge n. 62/00 il merito di aver ottenuto l’approvazione del Parlamento dopo che decine di disegni di legge erano rimasti chiusi nei cassetti delle Camere per oltre cinquanta anni. Per la prima volta viene accettato e consacrato in legge il principio di un sistema nazionale di istruzione che non si identifica con la scuola dello Stato, ma di cui sono parte integrante le scuole statali e le scuole paritarie private e degli enti locali. Tale disposizione rovescia completamente l’ottica tradizionale: la natura pubblica di una scuola non deriva più dalla caratterizzazione giuridica dell’ente gestore (statale, o privato), ma dal tipo di servizio che esso fornisce e la scuola paritaria entra a far parte del sistema nazionale su un piede di parità, con una dignità che fino a quel momento non possedeva perché viene riconosciuta a tutti gli effetti come pubblica. Inoltre, il sistema nazionale pubblico non si può considerare tale se mancano le scuole paritarie per cui a queste va attribuito un valore costitutivo e non solo di completamento del sistema. È anche apprezzabile l’attribuzione alle scuole paritarie della piena libertà culturale e pedagogica con il diritto di dichiarare nel progetto educativo la propria ispirazione culturale o religiosa. Una valutazione simile va anche espressa per il conferimento al gestore della libertà di scegliere il personale dirigente e docente, senza interferenza di graduatorie. Importante è anche la possibile equiparazione per le scuole senza fini di lucro

alle organizzazioni Onlus che riafferma il collegamento della parità con il privato sociale e la nuova concezione dello Stato come regolatore e garante-promotore.

Se risultano certamente positivi alcuni principi giuridici recepiti dal provvedimento in esame, non mancano tuttavia gli aspetti problematici che riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica e in questo senso presentano un'incidenza particolarmente negativa. A tale proposito, si può incominciare dalla realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia: sono infatti stabiliti interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma non una parità piena, quale delineata dal comma 4 dell'art. 33 della Costituzione; in particolare, non è garantita l'attuazione del diritto costituzionale di eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie e il finanziamento viene rimesso alla imprevedibilità della situazione politica che rende incerta la definizione annuale della quantità e della modalità delle sovvenzioni. Questo spiega come mai solo il 10,6% degli alunni del sistema scolastico frequentano le scuole paritarie: nelle scuole dell'infanzia è il 35,4%, ma negli altri livelli non arriva al 6% (5,8% nelle elementari, 5,2% nelle superiori e nelle medie raggiunge solo il 3,4%).

Nel dibattito in corso sulla parità si ha l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno del nostro sistema formativo, o che si tratti di una benevola concessione da ancien régime fatta alla Chiesa Cattolica in quanto religione della maggioranza del popolo italiano o sua religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è una prerogativa né di una minoranza, né di una maggioranza – e già in questo senso sarebbe un diritto rispettabile perché le minoranze vanno tutelate e la democrazia si fonda sul principio maggioritario – ma è una libertà fondamentale della persona.

La libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. Tale libertà è sancita a livello internazionale da testi che godono un consenso generalizzato come la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.

La dimensione pedagogica della libertà di educazione trova un fondamento adeguato nel modello dell'apprendimento per tutta la vita. In proposito, vanno ricordati due principi e cioè che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che l'autoformazione è la strategia principe del suo apprendimento. Da essi discende logicamente che ad ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi. Il passaggio dallo Stato gestore allo Stato garante-promotore significa che questo si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore, anche se lo rimane in via sussidiaria. Questi importanti sviluppi implicano l'abbandono della dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e il riconoscimento delle dinamiche sociali che evidenziano la

presenza di tre dimensioni e cioè, oltre alle due appena menzionate, anche del terzo settore o privato sociale. Nei suoi confronti il potere statale non può limitarsi solo ad ammetterne il contributo nell'ambito dei servizi sociali, ma dovrà perseguire una politica di promozione effettiva. In aggiunta, alla riscoperta del valore della società civile si accompagna la netta affermazione del principio di sussidiarietà.

Il riconoscimento effettivo della libertà di educazione non solo assicura l'attuazione di un diritto della persona, ma contribuisce positivamente a un più efficace ed efficiente funzionamento del sistema educativo. Con riferimento all'Italia, per ammissione dello stesso ministro Gelmini la presenza delle scuole paritarie fa risparmiare ogni anno allo Stato 5 miliardi e mezzo di euro a fronte di un contributo dell'amministrazione pubblica di appena 500 milioni. Inoltre, se si fa riferimento al 2007, per l'erario il costo medio pro capite degli alunni delle scuole statali si colloca oltre i 7.000 euro, mentre, sempre per l'erario, risulta solo di 500 euro nella scuola paritaria. Da ultimo si può affermare che in Europa la libertà effettiva di educazione costituisce sostanzialmente la regola comune.

In prospettiva, si può dire che tre strategie (finanziamento alla scuola, buono scuola, detrazioni fiscali) rappresentano vie ugualmente percorribili da parte della legislazione statale, per fornire i mezzi occorrenti alla scuola paritaria, e dare piena attuazione alla libertà di scelta educativa. A loro volta, quanti hanno a cuore la tutela di tale libertà fondamentale, dovranno impegnarsi a diffondere la cultura della parità. In concreto, bisognerà aiutare la popolazione a interiorizzare il concetto di sussidiarietà orizzontale in base al quale dovrebbero essere le famiglie a scegliere la scuola dei loro figli secondo le loro convinzioni, in una situazione di effettiva parità e all'interno di un sistema policentrico.

3. La costruzione della filiera professionalizzante: passi avanti anche se lenti e non dappertutto

Analoghe considerazioni si possono fare per il (sotto)sistema di IeFP, di competenza esclusiva delle Regioni. Nella costruzione dell'intera filiera professionalizzante molte Regioni hanno compiuto passi in avanti, ma non tutte e non dappertutto. Anche in questo ambito è importante, dunque, che tutte le Regioni non perdano di vista il traguardo da raggiungere, la costruzione, cioè, di una filiera professionalizzante "organica" e "istituzionalmente" plurale, come prevista dal vigente ordinamento nazionale che ha fatto la scelta del sistema educativo di Istruzione e Formazione e non più del solo sistema scolastico. Un orientamento sempre più sottolineato anche da esponenti di Governo:

"Il Governo pratica fin dall'inizio una rigorosa disciplina di bilancio, ma lo fa nell'ambito di una visione che si compone di due elementi tra loro incrociati: il federalismo fiscale e il nuovo modello sociale sussidiario descritto nel mio libro

bianco; vale a dire, l'incrocio della sussidiarietà verticale con quella orizzontale. Meno Stato, più società. Non "più mercato"; più società. Ne deriva un grande spostamento di potere dal centro alla periferia e dal pubblico verso le persone, le famiglie e le tante forme associative che le persone e le famiglie sanno produrre in un Paese in cui c'è una straordinaria tradizione di esperienze comunitarie. È una rivoluzione nella tradizione. Una rivoluzione che affonda le radici nella tradizione della fraternità francescana, delle opere pie, delle società di mutuo soccorso, delle cooperative laiche e socialiste. È nella stessa tradizione delle parti sociali, che in nessun paese sono importanti come in Italia".

Maurizio Sacconi, Ministro del Lavoro, Diamo più spazio alla società. Con la crisi è finito lo stato pesante, in *Corriere della Sera*, 30 agosto 2010.

Sarebbe davvero "un grave passo indietro" se le Regioni, anziché consolidare la strada tracciata dalla lontana legge-quadro n. 845 del 1978 (art. 5, comma 2, lettera b) ancora vigente, che, nel campo della formazione professionale, riconosce esplicitamente l'apporto non solo sussidiario ma anche progettuale ed educativo degli Enti di Formazione Professionale emanazione di associazioni con finalità formative o sociali, ripiegassero sul solo Istituto Professionale di Stato, quale unico soggetto erogatore dell'offerta professionalizzante per i giovani fino a 18 anni. Sarebbe davvero un grave passo indietro perché vari Rapporti hanno documentato come questa scelta sia inadeguata dal punto di vista sociale (i percorsi di IeFP si sono rivelati una prima risposta, anche se parziale, al problema della dispersione scolastica che affligge il sistema educativo italiano ed un laboratorio di interazione tra formazione e lavoro in vista di una prima occupabilità dei giovani), meno vantaggiosa per lo Stato dal punto di vista economico (i percorsi triennali di IeFP costano meno rispetto ai paralleli percorsi erogati dagli Istituti Professionali di Stato), un passo indietro dal punto di vista del pluralismo (il non coinvolgimento degli Enti di FP è un passo indietro rispetto alle prospettive aperte dalla legge-quadro del 1978).

3.1. Costruzione del (sotto)sistema di IeFP e federalismo

Un tassello del nuovo ordinamento è il repertorio delle qualifiche e dei diplomi professionali, recepiti dai Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro, oggi in *Gazzetta Ufficiale*. Anche se l'ordinamento complessivo resta ancora da armonizzare e da completare, visti i numerosi atti normativi che si sono succeduti e sovrapposti in questo decennio, tuttavia il repertorio costituisce un punto fermo per il (sotto)sistema di IeFP, trattandosi del primo repertorio di rilevanza nazionale, armonizzato con i recenti orientamenti europei (EQF).

Restano, però, altri provvedimenti per completare il (sotto)sistema.

L'adozione di apposite Linee Guida, previste dall'ordinamento, che dovranno definire i rapporti tra l'azione sussidiaria degli Istituti Professionali di Stato e quella primaria delle strutture formative accreditate (i CFP, per dare vita ad un primo livello di ordinamento, sulla base di una razionale e organica offerta formativa organizzata a livello territoriale. Varie indagini nazionali riaffermano la necessità della coesistenza delle due offerte in quanto rispon-

denti a bisogni differenziati dell'utenza giovanile e alla luce del fatto che il biennio degli Istituti Professionali presenta una quota rilevante di dispersione scolastica; almeno i due terzi degli allievi che hanno frequentato con insuccesso uno o due anni presso gli Istituti Professionali si orientano ai percorsi di IeFP.

Nella molteplicità delle soluzioni regionali, quella attuata in questi anni dalla Regione Lombardia (come anche in altre Regioni) può aiutare a dipanare la intricata matassa "della diversità dei modelli" adottati nelle Regioni e aiutare i vari decisori politici verso la costruzione di un ordinamento più "unitario", pur attento alle peculiarità territoriali.

Tra il Ministero dell'Istruzione e la Regione Lombardia è stata firmata il 16 marzo 2009 una Intesa per dare attuazione al Sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale, nella cornice unitaria del sistema educativo nazionale e nell'ambito del quadro normativo vigente. L'Intesa ha avviato a soluzione, in via sperimentale, diverse problematiche che sono comuni a tutte le Regioni. Innanzitutto, viene armonizzata a 14 anni l'età della scelta dei giovani e delle famiglie che si orientano ai percorsi di IeFP con quella di coloro che optano per la via scolastica, avviando, così, una azione organica e contestuale di orientamento alla scelta verso i due (sotto)sistemi; sono stati definiti con chiarezza i ruoli della Regione, titolare della programmazione dell'offerta formativa, e quelli dei soggetti erogatori dei percorsi, le strutture formative accreditate (i CFP) e gli Istituti tecnici e professionali statali, entrambi coinvolti nell'erogazione del servizio con ruolo autonomo; sono stati definiti i livelli di uscita proponendo a tutti i soggetti il medesimo esame di qualifica professionale; si è sperimentato un modello di finanziamento, la "dote formativa", più vicino alla domanda dei giovani, pur esposta ai rischi della monetizzazione del servizio oltre che a problematiche di natura reddituale e fiscale delle famiglie; si è delineato una verticalità del percorso formativo dopo il conseguimento della qualifica professionale, proponendo ulteriori offerte – il quarto anno, l'anno integrativo con il (sotto)sistema Istruzione, la formazione negli Istituti Tecnici Superiori – flessibili e distinte da quelle del (sotto)sistema Istruzione, pur scandite da tappe e rilasci di titoli professionalizzanti specifici. L'Intesa è rimasta "unica" nel panorama nazionale ma può costituire una base di confronto per le Regioni che devono sciogliere, nei propri territori, i medesimi nodi.

Alla data della firma dell'Intesa non era ancora approvata la riforma federale avviata dalla legge 42/2009 e dalla successiva decretazione. Sulla base dell'intera normativa vigente, tutti i soggetti della Repubblica sono chiamati a garantire risorse per il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni di varie materie tra le quali, a giudizio di molti esperti, deve esserci anche il (sotto)sistema di IeFP che è, a pieno titolo, parte costitutiva del complessivo assetto del "Sistema educativo di Istruzione e Formazione" italiano. Molto è stato documentato anche su questa rivista. Sorprende, quindi, il linguaggio adottato dal Decreto Legislativo in materia di autonomia di entrata delle Regioni a statuto ordinario e delle Province nonché di determinazione dei costi e dei fabbisogni

standard nel settore sanitario approvato dal CdM il 7 ottobre 2010, che parla di “istruzione scolastica” e non di “istruzione e formazione”. È da auspicare che, nei vari passaggi previsti prima dell’approvazione definitiva, il testo trovi la giusta coerenza e attenzione al problema più volte sottolineato.

3.2. *I percorsi formativi in apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*

Anche su questo tema il n. 2/2010 di Rassegna CNOS ha offerto uno specifico contributo, “I minori e l’apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione”, contenente le potenzialità e criticità di questo istituto. Mentre il presente numero va in stampa è da registrare un passo ulteriore rispetto alla fotografia tratteggiata nei mesi scorsi. Si tratta dell’Intesa tra il MLPS, il MIUR e Regione Lombardia, Percorsi formativi in apprendistato per l’espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione in attuazione dell’art. 48 del D. Lgs del 10 settembre 2003, n. 276, firmata il 27 settembre 2010.

È ancora la regione Lombardia a dare attuazione, attraverso l’Intesa, a questa particolare tipologia formativa per “contrastare la dispersione scolastica e forme di sfruttamento della manodopera minorile con contratti irregolari o altre forme negoziali contra legem” (Allegato tecnico). L’intesa vuole essere anche l’attuazione di una delle indicazioni contenute nelle “Linee guida per la formazione nel 2010”, approvate il 17 febbraio 2010, tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti sociali, che si proponevano l’obiettivo di rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie con l’obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti. L’Intesa dichiara la volontà di sperimentare un modello (punto 4) e di verificarne l’efficacia tra quattro anni (punto 8). Circa il percorso, l’Intesa ne definisce l’obiettivo finale (punto 2), i destinatari (allegato tecnico), il trattamento economico (punto 3), le risorse finanziarie (punto 5).

Non sono mancate, da subito, voci critiche da parte delle OO.SS., soprattutto sulla proposta di proporzionare la retribuzione dell’apprendista al monte ore di impegno formativo (400 ore). Il pericolo, si afferma, è di disincentivare “la formazione” che l’Intesa pone come obiettivo strategico (CISL Lombardia). La denuncia dei pericoli non può non essere condivisibile, dal momento che anche i Rapporti sull’Apprendistato denunciano questa piaga. Trattandosi, tuttavia, di una “sperimentazione”, dunque di un percorso da verificare totalmente, non resta che monitorare le iniziative messe in atto dalla Cabina di regia regionale e dal Tavolo paritetico di coordinamento per prevenire il pericolo.

3.3. *La costruzione della filiera della formazione superiore*

Il Ministero e le Regioni hanno dato una accelerazione anche alla sperimentazione della formazione superiore.

Già la Finanziaria 2007 aveva legiferato sulla necessità di riorganizzare il sistema dell’Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), indicando gli

obiettivi del potenziamento dell'alta formazione professionale e del rilancio della filiera tecnico scientifica.

Le scelte, che hanno trovato una sintesi nel DPCM del 25 gennaio 2008, sono state fondamentalmente tre: l'organizzazione di una offerta formativa e di programmi di attività realizzati dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS), la riorganizzazione dei c.d. percorsi di IFTS, le misure per facilitare lo sviluppo di poli tecnico-professionali.

Fonti ministeriali registrano, in questo momento, l'esistenza di 27 Istituti Tecnici Superiori costituiti con atto pubblico, volti ad operare nelle aree tecnologiche dell'efficienza energetica, della mobilità sostenibile, delle nuove tecnologie per il made in Italy, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, delle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali, delle nuove tecnologie della vita.

Una vera scommessa, quella degli Istituti Tecnici Superiori, chiamati ad assicurare l'offerta di tecnici superiori a livello post-secondario connessi alle aree strategiche individuate per lo sviluppo economico del Paese, sostenere l'integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro, sostenere le misure per l'innovazione e il trasferimento tecnologico alle piccole e medie imprese, diffondere la cultura tecnica e scientifica, promuovere l'orientamento dei giovani verso le professioni tecniche, stabilire organici rapporti con i fondi interprofessionali per la formazione.

Una vera scommessa, perché esprime la volontà di avviare, anche in Italia, una offerta formativa distinta da quella scolastica, "verticale" e "non accademica", realizzata con modalità che prevedono il ruolo dello Stato e dei soggetti della società civile.

3.4. L'Accreditamento delle strutture formative (CFP) e il CCNL-FP

L'accreditamento costituisce uno degli strumenti di cui dispone la Pubblica Amministrazione per imprimere una crescita qualitativa al sistema dell'offerta formativa. Gli esperti parlano, ormai, in tema di accreditamento, di evoluzione culturale sottesa ai vari provvedimenti.

Un primo modello, connotato da caratteristiche soprattutto prescrittive, è stato definito nel DM 166/2001, "Decreto in materia di accreditamento delle sedi formative".

Un secondo modello, più orientato alla promozione e alla diffusione di visioni, pratiche e comportamenti centrati sul miglioramento continuo della qualità complessiva dei processi, dei prodotti e delle risorse umane che compongono il sistema della Formazione Professionale, è stato delineato nell'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008.

Un accreditamento "aggiuntivo" e "specifico" è stato previsto per quelle strutture formative (CFP) che realizzano percorsi ove si assolve l'obbligo di istruzione (Allegato 5 all'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008). Tra i requisiti elencati nell'Allegato 5 c'è il CCNL-FP. Il CCNL-FP 2007-2010 è stato recentemente disdetto dalle OO.SS firmatarie. Nella costruzione della filiera professionalizzante resta ancora aperto il dibattito sulla sua portata e sui ri-

sultati conseguiti fino ad oggi. Rassegna CNOS riportava, dopo il rinnovo della firma del 2007, un passaggio che a molti appare ancora attuale:

“Questo contratto ottiene un importante risultato politico. Intanto per il fatto stesso che sia stato firmato e che le parti abbiano convenuto sull’esigenza di sfuggire a tentazioni centrifughe e localiste, salvando un quadro nazionale di riferimento che fa perno sulla rilevanza del comparto per la crescita generale del Paese. [...] È una scommessa che altri vorrebbero abbandonare lasciando decidere per tutti il mercato. [...] Il nostro fine è invece quello di sostenere e migliorare una formazione di lunga lena, che realizzi il principio europeo dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, per la grande maggioranza della popolazione, e serva al Paese”(Formosa-Gelardi, Rassegna CNOS 2/2008).

Nell’affermare la necessità di un CCNL-FP, Enti e OO.SS. convenivano (cfr. Dichiarazione congiunta all’Atto della firma del CCNL-FP, 25 gennaio 2008), sulla necessità di porre in essere un ulteriore impegno per:

- l’accesso e l’utilizzo degli ammortizzatori sociali da estendere all’intero comparto della formazione professionale;
- il rilancio e la qualificazione del sistema nazionale di Istruzione e Formazione Professionale, in quanto articolazione del sistema formativo unitario nazionale, valorizzando la propria dignità ed identità formativa (formazione professionale iniziale, superiore, continua, ricorrente, apprendistato, istruzione degli adulti, formazione formale e informale ...) al fine di assicurare la qualità dei percorsi per soddisfare i bisogni culturali e professionali dei soggetti destinatari;
- la ridefinizione e stabilizzazione di modalità di finanziamento delle attività e l’attribuzione in tempi certi di adeguate risorse economiche e finanziarie alle istituzioni formative sulla base di programmi poliennali, perché le medesime possano garantire continuità, stabilità e qualità ai processi formativi.

Anche i soli pochi cenni mostrano come la strada per un rinnovo contrattuale sia già connotata di precisi obiettivi: un contratto collettivo nazionale per l’intero comparto, la stabilizzazione delle risorse finanziarie, la tutela degli operatori in situazioni di profonda trasformazione del settore.

3.5. *La valutazione nel sistema educativo di Istruzione e Formazione e la valutazione degli apprendimenti nei percorsi di IeFP nella Regione Lombardia*

- Il Piano Nazionale Qualità e Merito (PQM).

La tendenza a ricorrere a forme di valutazione delle istituzioni scolastiche e degli studenti che vengono definite “esterne” sono sempre più note e discusse anche in Italia. Tra le motivazioni c’è la constatazione che non necessariamente la profusione di mezzi economici e di sforzi di aggiornamento e di progettazione dà i risultati attesi. Le valutazioni esterne, di norma, non coprono tutto il percorso formativo ma solo pochi apprendimenti di base, che vengono ritenuti preliminari a tutti gli altri.

A livello internazionale si stanno affermando, oggi, essenzialmente due modalità di valutazione. Una prima modalità è volta soprattutto ad avere

un'idea delle prestazioni dei sistemi scolastici nazionali nel loro complesso per identificare le cause delle differenze, studiare le modalità di insegnamento/apprendimento e misurarne la produttività con l'obiettivo di incrementarla. Si tratta delle indagini internazionali di IEA (PIRLS per lettura e TMSS per matematica soprattutto) e OCSE (PISA soprattutto, ma anche ALL per gli adulti). Una seconda modalità è centrata, invece, sulla misurazione degli apprendimenti scolastici a livello di singole scuole.

Su questa scia si pone anche la sperimentazione italiana, iniziata circa 10 anni fa con il Progetto Pilota INVALSI e ora ripartito con il Sistema di Valutazione Nazionale, al debutto nel maggio 2009 per le scuole elementari. Trasversali a queste tipologie sono la speranza e l'obiettivo di misurare non tanto e non solo i valori assoluti degli apprendimenti raggiunti, quanto i Valori Aggiunti che le scuole producono, su tipologie di utenza in origine largamente differenziate. In questa direzione va anche il Piano Nazionale Qualità e Merito (PQM), illustrato nelle sue linee generali dal Ministro Gelmini il 15 luglio 2010. "Conclusa la prima fase del processo di riforma della scuola, afferma il Ministro nel Comunicato stampa, il prossimo obiettivo da raggiungere è migliorare la qualità del sistema educativo. Per farlo è stato predisposto il Piano Nazionale Qualità e Merito, un progetto che prevede l'estensione dell'esperienza dei test oggettivi standard predisposti dall'INVALSI. I test permetteranno di rilevare le carenze di ogni singolo studente e di pianificare azioni mirate per colmare le lacune dimostrate"(cfr. MIUR, Ufficio Stampa del 15 luglio 2010).

Da settembre, con il nuovo anno scolastico 2010/2011, il PQM coinvolgerà 1.000 scuole medie e, dal 2011-2012, anche la scuola superiore. Entro il 2013 il 50% delle scuole medie sarà interessato dai test. Dal 2013 in poi il Piano sarà esteso gradualmente a tutte le scuole italiane.

- *La valutazione degli apprendimenti nei percorsi formativi di IeFP. Anche il (sotto)sistema di IeFP in fatto di valutazione comincia a muovere i primi passi.*

Su larga scala, strumenti di rilevazione oggettiva sugli apprendimenti fino a poco tempo fa non sono stati utilizzati se non, per alcune Regioni, nell'ultima rilevazione Ocse-Pisa 2006.

Una prima esperienza di valutazione degli apprendimenti, anche se episodica, è stata promossa dal MLPS e dalla Regione Lazio con la collaborazione di Regioni, Province ed Enti di Formazione Professionale. I risultati sono esposti nel volume pubblicato dall'ISFOL dal titolo "Apprendimenti e competenze strategiche nei percorsi formativi triennali: i risultati della valutazione (aprile 2010)". Sono stati creati e validati due strumenti per condurre una verifica oggettiva dei livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi del 3° anno del percorso formativo sulle competenze linguistiche e matematiche e la loro percezione riguardo alle competenze strategiche possedute. L'iniziativa, innovativa, non ha avuto seguito.

Una seconda esperienza di valutazione sistematica, ma legata ad una sola Regione, è quella della Regione Lombardia. La vita dei CFP lombardi, ma non solo, è stata sottoposta negli anni Novanta soprattutto ad analisi di pro-

cesso attraverso le Certificazioni di Qualità secondo il sistema ISO 9000. Solo nel decennio successivo si è assistito alla discesa in campo delle valutazioni degli apprendimenti. Dopo varie sperimentazioni e dopo aver istituito, con legge regionale, la figura del valutatore indipendente, oggi la Regione Lombardia colloca, all'interno degli esami finali, quella parte della valutazione esterna che contribuisce a stabilire in percentuali predeterminate la valutazione finale. Si tratta di una struttura di esame e di definizione del relativo punteggio molto innovativa nel quadro del sistema scolastico nazionale. Essa entra in risonanza con le prove PISA, sia per le modalità (prove oggettive a correzione controllata) che per l'attenzione al curriculum. Alle competenze strumentali di base tipiche di PISA, quali italiano e matematica, si affiancano l'informatica e l'inglese, discipline presenti nei principali sistemi scolastici nazionali europei. Anche questo approccio può essere preso in esame. Da un lato, infatti, promuove la frequenza e incoraggia l'apprendimento, dall'altro certifica competenze effettivamente apprese.

4. Un'agenda di speranza per il futuro del Paese: la 46^a Settimana Sociale

Sulla base di una valutazione realistica si può dire che l'Italia sta affrontando le sfide della globalizzazione, complicate dalla recente gravissima crisi economica e finanziaria, da "media potenza declinante". Questa situazione non costituisce un destino ormai segnato definitivamente; è, infatti, possibile un recupero perché il nostro Paese può contare ancora su un complesso di risorse soprattutto umane, veramente ragguardevole. Indubbiamente non ci si può disperdere, ma le forze vanno incanalate al servizio del bene comune, come la 45^a Settimana Sociale aveva evidenziato in maniera del tutto adeguata. Allo scopo di offrire un quadro generale di riferimento allo sforzo generoso di tanti, il Comitato Scientifico e Organizzativo ha ritenuto opportuno concentrare l'attenzione della 46[°] edizione sulla elaborazione di un'agenda di speranza per il futuro dell'Italia. L'evento verrà celebrato a Reggio Calabria tra il 14 e il 17 ottobre e qui esso viene presentato sulla base del documento preparatorio.

Prima di passare ai contenuti e alla metodologia dell'incontro, una parola ulteriore va detta a proposito della prospettiva e dei fondamenti. L'ottica è quella della dottrina sociale della Chiesa e si intende dare un apporto significativo nella direzione di calare le esigenze della giustizia nel concreto della vita del Paese affinché esse diventino comprensibili e politicamente attuabili. Nella preparazione dell'attuale Settimana Sociale i punti di riferimento fondamentali sono stati costituiti dall'enciclica "Caritas in veritate" del Santo Padre Benedetto XVI e il documento dei Vescovi "Per un Paese solidale. Chiesa italiana e Mezzogiorno". Il contesto è quello di un mondo globalizzato che necessita di una vera promozione umana entro un quadro unitario e solidale.

Originale ci sembra senz'altro la metodologia adottata. I nodi del bene comune da realizzare sono stati articolati in una breve lista di problemi e a

questo termine è stato dato un significato particolare. Certamente rimane essenziale il riferimento alle difficoltà da affrontare, ma non ci si è fermati a queste; la loro considerazione, che è centrale, non ha assunto un carattere autoreferenziale, ma è stata collegata alla presenza di alternative realistiche, di ragioni valide e di spazi praticabili per il ricorso a ipotesi diverse di soluzione. A questo punto vale la pena elencare le caratteristiche che, secondo questa impostazione, assumono i problemi che vengono affrontati dalla Settimana Sociale: la loro identificazione è avvenuta sulla base di parametri definiti in riferimento alla Dottrina Sociale della Chiesa; nei loro confronti possono essere applicati modelli di analisi affidabili perché risultano sperimentati e discussi; sono avvertiti dalle persone come reali in quanto incidono sulle loro attese ed interessi; sono previste alternative concrete in quanto collegate con le opportune risorse; da ultimo, i problemi identificati dalle caratteristiche elencate sono tali da aprire alla soluzione di altri problemi.

L'agenda della speranza precisa anche i destinatari principali da coinvolgere. In primo luogo vengono le Chiese particolari del nostro Paese. Tutta la comunità ecclesiale nella sue varie articolazioni deve essere partecipe dello sforzo di accompagnare e di facilitare un impegno di tale portata, come quello proposto dalla presente Settimana Sociale, con un atteggiamento di sincera apertura e di piena fedeltà al Vangelo. Questo primo destinatario non deve far pensare che ci si voglia rinchiudere all'interno del mondo cattolico: l'agenda è rivolta alle molte persone di buona volontà, uomini e donne che popolano il nostro Paese, e con i quali i cattolici intendono in condizione di singoli, associazioni e istituzioni, condividere la preoccupazione del bene comune in spirito di amicizia. Indubbiamente, in queste attività di largo respiro un contributo determinante è atteso dal laicato cattolico. La meta generale dell'Agenda della speranza è quella di riprendere a crescere perché ciò rappresenta la condizione di base per realizzare quell'equità che consenta di migliorare la situazione di tutti, in particolare dei gruppi e delle persone più svantaggiate, come il Sud, i giovani senza garanzie, le famiglie monoreddito. La finalità appena richiamata non deve essere intesa in senso solamente economico, ma è necessario che lo sviluppo riguardi tutte le dimensioni della vita umana e sociale, comprese quelle spirituali e religiose. Per arrivare alla meta indicata il Comitato Organizzatore e Scientifico ha definito un numero maneggiabile di problemi, con le caratteristiche appena elencate, che devono essere superati per riprendere a crescere; essi sono stati raggruppati intorno a cinque parole chiave: intraprendere, educare, includere le nuove presenze, slegare la mobilità sociale e completare la transizione istituzionale. Crediamo che sia opportuno concentrare nel prosieguo la nostra attenzione su tali nodi.

Anzitutto, intraprendere significa riuscire a liberare e a regolare la riserva di forze attive o potenzialmente tali che esistono nel nostro Paese: ciò richiede di affrontare quattro problemi prioritari. Il primo riguarda il mondo del lavoro e consiste nel diminuire la precarietà e i privilegi che ancora lo caratterizzano, puntando contemporaneamente ad accrescere la partecipazione, la flessibilità e la eterogeneità. Il secondo nodo è costituito dalle politiche fi-

scali e sociali, non in generale, ma con un referente specifico, la famiglia con figli, che andrebbe riconosciuta e supportata soprattutto come sede e produttrice di valori economicamente significativi. In terzo luogo viene toccata la questione della pressione fiscale che dovrebbe essere ripartita in misura diversa tra il lavoro e gli investimenti da una parte e le rendite dall'altra, in modo che il peso venga spostato su queste ultime. A livello economico è innegabile che le imprese sono le protagoniste principali del mercato e pertanto, se si vuole riprendere a crescere, non si può non porre il problema di come sostenere e promuovere il dinamismo delle imprese.

Come si è detto sopra, la seconda parola chiave è educare, perché in una situazione di emergenza la risorsa che va prioritariamente liberata consiste negli adulti che sono chiamati essi stessi a crescere come persone e nello stesso tempo ad accompagnare lo sviluppo dei giovani. I problemi individuati rientrano in una triplice tipologia. Anzitutto, è necessario fornire alla scuola e alla famiglia i mezzi che permettano di premiare lo svolgimento del compito del docente e stimolare la presa in carico delle opportune responsabilità; in secondo luogo, bisogna trovare le strategie adatte per rinforzare l'autorità dei genitori in famiglia. In un quadro di società educante non ci si può limitare alla famiglia e alla scuola, ma bisogna valorizzare le potenzialità educative che si trovano nel contesto più ampio, in particolare quelle dell'associazionismo e delle comunità elettive.

Il terzo raggruppamento fa riferimento alla novità che ha riguardato ancora abbastanza recentemente l'Italia, quella cioè di essere tornata a configurarsi come Paese di immigrazione.

Includere le nuove presenze è un processo delicato: «La tensione è quella di combinare strategie di inclusione che mettano in circolo le nuove presenze, che a esse offrano le opportunità ricercate e che propongano riferimenti istituzionali chiari, in grado di guidare un processo di responsabilizzazione. L'inclusione non è un processo privo di regole e di sanzioni, rapido o meramente cumulativo: è l'incontro tra atteggiamenti responsabili e avveduti, essi stessi aspetto di carità matura e intelligente» (n. 25). Il problema prioritario consiste nel trovare le modalità più eque, facendo tesoro delle esperienze di altri Paesi, per attribuire la cittadinanza ai figli di stranieri nati in Italia.

Come si è detto sopra, il rilancio dello sviluppo esige a monte di liberare nuove forze, in particolare quelle del mondo giovanile. Gli ostacoli sono molti e in proposito basterebbe ricordare che i dati mettono in evidenza che la mobilità sociale in Italia è limitata e che la scuola tende a svolgere una funzione riproduttiva delle disuguaglianze piuttosto che una funzione di lotta alle disparità sociali. Certamente, le dichiarazioni di intenti a favore dei giovani non mancano; ora però bisogna passare all'azione e slegare la mobilità sociale, impegnandosi a eliminare le barriere che impediscono il loro pieno sviluppo e il raggiungimento dell'eguaglianza delle opportunità per tutti. Due sono i nodi che sono stati evocati. Si tratta anzitutto di identificare le strategie che consentano di finanziare il sistema universitario in modo tale da accrescere l'autonomia degli atenei e di garantire l'accesso dei capaci e dei meritevoli. Un

altro problema da affrontare è quello di trovare le vie per diminuire in misura consistente gli ostacoli che impediscono l'inserimento nelle professioni e per potenziare la libera competizione tra di loro.

Da oltre due decenni il Paese è impegnato in ripetuti tentativi di innovazione politica, ma la meta ancora rimane lontana. È pertanto divenuto urgente completare la transizione istituzionale. Il primo problema è quello di trovare la forma di governo adeguata in modo che riesca ad assicurare contrappesi soddisfacenti e procedure elettorali coerenti e a dare attuazione a criteri di sussidiarietà, di responsabilità imputabile e di efficacia. L'altro nodo è quello di avviare un federalismo che sia solidale. Indubbiamente, la situazione difficile che attraversa il Paese giustifica una agenda della speranza e la preparazione della 46a Settimana Sociale ha posto le condizioni per poterla scrivere in maniera valida.

Sono stati definiti in modo corretto e adeguato la meta generale, la metodologia di base e i problemi da affrontare; stupisce soltanto che non si sia fatto riferimento alla necessità di dare attuazione sostanziale della libertà di educazione, un diritto fondamentale della persona, e alla emarginazione di cui è ancora oggetto la Formazione Professionale Iniziale che pure riesce a recuperare alla vita sociale una percentuale non piccola di giovani in difficoltà.

Rimangono ora da elaborare strategie efficaci per affrontare i problemi indicati in maniera vincente.

5. Una visione di insieme dei percorsi formativi di IeFP nelle Regioni

Una visione di insieme della situazione dei percorsi formativi di IeFP nelle Regioni viene data dal IX Monitoraggio ISFOL del diritto-dovere relativo all'anno 2008 e presentato il 19 luglio 2010. Data l'impossibilità di riassumere i molti aspetti del Monitoraggio, ci limitiamo a sottolineare i più significativi.

Aspetti quantitativi

La crescita (+9,5% rispetto all'anno 2007) della adesione ai percorsi di IeFP, innanzitutto: quasi 153 mila allievi nel 2008, dei quali due terzi (oltre 100.000) nei percorsi formativi svolti dalle strutture formative accreditate (i CFP) e solo un terzo (circa 53.000) dalle istituzioni scolastiche. Un secondo dato interessante è la preferenza accordata dagli allievi alle qualifiche professionali proposte. Dei 25.000 qualificati nell'anno 2008, il Monitoraggio ne evidenzia 5, rispetto alle 19 vigenti nel 2008, tra le preferite: Operatore del benessere (circa il 17% di qualificati, presente soprattutto nell'area del Nord Est); Installatore manutentore impianti elettrici (circa il 15%), l'Operatore della ristorazione (il 14%); l'Operatore amministrativo segretariale (circa il 13%) e l'Operatore meccanico di sistemi (circa il 12%). L'alta percentuale dei dispersi è il terzo dato riportato: oltre 117mila tra i 14 e i 17 anni che non hanno seguito, nel corso del 2008, attività formative; oltre 70.000 mila di questi si trovano nelle circoscrizioni meridionali.

Aspetti qualitativi

Altre considerazioni interessanti sono contenute nei paragrafi che si soffermano su “problemi vecchi” e “le nuove questioni”.

Tra i problemi vecchi il Monitoraggio richiama il grande divario esistente tra le Regioni del Sud e quelle del Centro Nord, divario denunciato più volte e concretizzato sia per numero di dispersi che per carenza di servizi per il loro recupero. Ugualmente “vecchio” è l’insufficiente stato di avanzamento dei sistemi informativi sull’utenza, in particolare le anagrafi.

Tra le “questioni nuove” il Rapporto segnala il grande disorientamento delle famiglie nei confronti di questo servizio sottoposto a continui cambiamenti (fenomeno, peraltro, già segnalato come problema dai Rapporti CENSIS) e la mancanza di un sistema nazionale di valorizzazione delle competenze e riconoscimento dei crediti. Le considerazioni relative alle risorse finanziarie sono illuminanti soprattutto per la spesa per allievo (€ 3.712 le risorse impegnate per un allievo per un anno in un percorso di IeFP a fronte dei 6/7 mila euro/annui per studente nella scuola statale) e le risorse impegnate dalle Regioni rispetto a quelle del MLPS e quelle europee.

6. Alcune considerazioni conclusive

A fronte della necessità di una offerta formativa allargata rispetto a quella scolastica e di una offerta professionalizzante aperta verso l’alto, quello che ancora si registra è la disomogeneità e la frantumazione di questo servizio. Solo una forte intesa che impegna i vari soggetti della Repubblica per un periodo di più anni e una assunzione piena della responsabilità della Regione per l’esercizio delle proprie competenze esclusive possono segnare l’avvio progressivo di questo particolare (sotto)sistema. Una forte Intesa si rende necessaria oggi anche perché l’avvio del (sotto)sistema di IeFP si colloca in un periodo particolarmente critico per le risorse finanziarie; quelle europee progressivamente diminuiscono e quelle nazionali sono sotto la pressione del contenimento. Nessuna Regione può essere lasciata sola nell’affrontare questa competenza.

Un costante monitoraggio dell’offerta delle qualifiche e dei diplomi professionali dovrà essere accompagnato, in secondo luogo, da iniziative sistematiche che mirano a mettere in interazione la domanda formativa degli allievi, i fabbisogni formativi delle imprese, le vocazioni territoriali. Solo così sarà possibile superare gradualmente quello “scarto” tra domanda e offerta formativa che spesso viene denunciato oggi: domanda di qualificati e di tecnici da parte delle imprese non reperibili. In questa grande azione di analisi e verifica dovranno essere coinvolti i soggetti istituzionali, le parti sociali, i soggetti protagonisti della formazione professionale, ciascuno, per la propria parte chiamato ad essere nei vari territori, “vero sensore dei bisogni formativi”¹.

¹ Questo editoriale, come quello del numero precedente (che per una dimenticanza dell’ultimo momento non aveva una nota analoga) è opera congiunta di Guglielmo Malizia e di Mario Tonini.

Il 2010, anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale: considerazioni per l'Italia

GIULIANO VETTORATO¹

Il 2010 è stato dichiarato dall'Unione Europea "Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale". Si coglie l'occasione per fornire, con il presente articolo, uno strumento per comprendere meglio la difficile situazione, economica e sociale, che il nostro Paese sta attraversando e per sondare l'efficienza delle misure e dei provvedimenti adottati dai sistemi politico, economico ed educativo per contrastare la diffusione della povertà e dell'esclusione sociale in Italia.

Il 2010 è stato dichiarato dall'Unione Europea "Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale". La decisione era stata presa il 22 ottobre 2008² come forma di attuazione della Strategia di Lisbona 2000³, che aveva dato un nuovo impulso alla crescita e all'occupazione in Europa⁴. L'iniziativa ha assunto un significato speciale, in quanto concomitante con la crisi economica, scoppiata proprio nel 2008 ed ancora in corso. La situazione di emergenza creatasi in se-

¹ Doc. Aggiunto per Sociologia della devianza presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Con la *Decisione n. 1098/2008/Ce* il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea hanno designato il 2010 Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale sulla base dell'Agenda sociale 2005-2010 della Commissione Europea ("Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" L 298/20 del 7.11.2008).

³ "La povertà e l'emarginazione sociale sono presenti anche in Europa. La povertà e l'esclusione di un individuo contribuiscono alla povertà della società intera. Di conseguenza, la forza dell'Europa risiede nel potenziale dei singoli individui". Sono questi gli assunti che, nel mese di marzo del 2000 a Lisbona, in occasione dell'avvio della *strategia per la crescita e l'occupazione*, hanno convinto i leader dell'Unione Europea ad imprimere una svolta decisiva alla lotta contro la povertà entro il 2010. La strategia di Lisbona 2000 era fondata sulla considerazione che le politiche economiche, occupazionali e sociali dovevano rinforzarsi vicendevolmente e che la ricerca della maggiore coesione sociale in una società economicamente competitiva e innovativa andava posta alla base del modello sociale europeo.

⁴ Sono circa 80 milioni le persone che in Europa vivono al di sotto della soglia della povertà, il che equivale al 16,6% del totale dei residenti nella UE (*Eurobarometer*, 2009, 1).

guito alla crisi ha spinto i governi nazionali di molti paesi europei – tra cui l'Italia – ad imprimere un impulso più deciso alla lotta contro la povertà cercando di definire ed adottare azioni principalmente volte a ridurre la scarsità di reddito e a sensibilizzare la popolazione per coinvolgerla in un'operazione di cambiamento della situazione sociale dei più poveri ed esclusi.

Nel Programma sono stati individuati i seguenti obiettivi strategici:

1. il riconoscimento del diritto delle persone che vivono in condizione di povertà e di esclusione sociale a condurre una vita dignitosa e a svolgere un ruolo attivo nella società;
2. la responsabilità condivisa e la partecipazione nella realizzazione delle politiche di inclusione sociale attraverso l'impegno di tutti, soggetti pubblici e privati, nelle azioni di contrasto alla povertà ed all'emarginazione;
3. il rafforzamento dei fattori di coesione sociale, attraverso la sensibilizzazione della collettività rispetto ai vantaggi derivanti dalla riduzione delle situazioni di povertà ed esclusione sociale.

Di conseguenza il 2010 è stato costellato di iniziative relative allo studio della povertà e delle cause che la generano e, dall'altra, di adozione di misure di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale e di promozione di migliori condizioni di vita e possibilità di partecipazione alla vita civile e politica per tutti i cittadini. Tra le iniziative a livello europeo, oltre al lancio della campagna (in gennaio) e al bilancio conclusivo (in dicembre), sono state promosse iniziative in campo artistico per far da ponte tra le persone vittime della povertà e dell'esclusione sociale e il mondo dell'arte, una serie di giornate per fornire ai media e ai politici una miglior conoscenza di queste problematiche. Altri eventi sono stati organizzati a livello nazionale e locale: campagne di sensibilizzazione, gruppi di lavoro e seminari di informazione nelle scuole, film, pubblicazioni ed altri materiali informativi per far comprendere ai cittadini sotto quali forme la povertà e l'esclusione sociale colpiscono la loro comunità, e per rendere maggiormente consapevoli dei propri diritti le persone direttamente colpite da tali fenomeni. Personalità di rilievo, e con loro persone che hanno vissuto la povertà in prima persona, nominati ambasciatori per la campagna per aumentare la visibilità e la credibilità delle attività previste e per stimolare un maggiore coinvolgimento del pubblico.

Tra i risultati conseguiti, il più importante è l'impegno che i capi di Stato e di Governo della UE hanno preso con l'adozione della nuova "Strategia EU2020"⁵,

⁵ Cfr. le "Conclusioni del Consiglio europeo" (17 giugno 2010). In essa si riconosce lo sforzo comune della UE per aver affrontato la crisi: «L'UE ha affrontato la crisi finanziaria mondiale guidata da una determinazione comune e ha fatto il necessario per salvaguardare la stabilità dell'Unione economica e monetaria. In particolare, in maggio è stato raggiunto un accordo su un pacchetto di sostegno alla Grecia e un meccanismo europeo di stabilizzazione finanziaria e un fondo di stabilità finanziaria, messo a punto in giugno. Abbiamo gettato le fondamenta per una *governance* economica molto più forte. Restiamo determinati ad adottare tutte le misure necessarie per riportare le nostre economie sui binari della crescita sostenibile e creatrice di posti di lavoro» in: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/115359.pdf.

Va comunque preso atto che la crisi economico finanziaria ha impedito alla UE di perseguire con successo gli obiettivi che si era data a Lisbona nel 2000 (cfr. "Quaderni di Ricerca sociale" 3, p. 31 ss.).

che focalizzerà l'attenzione del coordinamento comunitario nel prossimo decennio negli ambiti delle politiche economiche, occupazionali e sociali. Tale "Strategia", adottata dal Consiglio Europeo di giugno, ha rimesso al centro dell'agenda politica la riduzione della povertà e la promozione dell'inclusione sociale, considerata uno dei cinque obiettivi dell'intera strategia, accanto all'incremento dell'occupazione, degli investimenti in ricerca e sviluppo, dei livelli di istruzione e alla riduzione delle emissioni dei gas serra.

1. Cosa s'intende per "povertà"? La questione degli indicatori ed il contributo di riflessione della UE

Un problema che emerge, sia a livello scientifico che pratico, è la definizione della povertà e l'individuazione dei suoi indicatori. Come si sa, la povertà era tradizionalmente interpretata in chiave economica: mancanza di beni essenziali e primari, o comunque esclusione da beni e servizi sociali d'importanza vitale⁶. Da questo punto di vista l'indice di povertà/ricchezza era fornito dal reddito, ed un paese era valutato in base al PIL. Progressivamente ci si è resi conto che tale "attrezzatura intellettuale" era insufficiente per affrontare una tematica così complessa, che non è solo economica.

Un contributo fondamentale al cambiamento di prospettiva è stato dato da Amartya K. Sen, economista indiano Premio Nobel nel 1998, che ha definito la povertà come "privazione di capacità⁷ fondamentali anziché come pura e semplice scarsità di reddito" (Sen, 1985). Pur non negando il ruolo cruciale svolto dal reddito nella determinazione della povertà, Sen ha dimostrato come quest'ultimo sia strettamente connesso alla libertà che ogni individuo ha di perseguire i propri obiettivi e stabilire il contenuto del proprio agire (Cottino, 2009). L'uscita dalla povertà è basata pertanto sulla possibilità di esercitare diritti fondamentali come quello ad un'alimentazione sufficiente, ad un alloggio adeguato, all'assistenza sanitaria, all'istruzione, ma anche alla partecipazione alla vita politica (Sen 2000). Quest'approccio al concetto di povertà, se non ha portato ad una risoluzione del problema, ha dato il via ad una serie di ricerche per la ridefinizione sia delle politiche che degli strumenti di misurazione del fenomeno⁸.

⁶ «Supponiamo che essa [povertà] coincida con uno stato di disagio economico tale da rendere l'individuo incapace di soddisfare un livello minimo di bisogni ritenuto socialmente accettabile. [...] Il concetto di *povertà assoluta* si basa sull'idea che sia possibile individuare un paniere di beni e servizi primari il cui consumo è considerato indispensabile per evitare di cadere in uno stato di privazione. Il paniere è anche esprimibile in termini monetari» (Baldini-Toso, 2009, 110).

⁷ "Capacitazione", traduzione diffusa nei testi italiani del termine inglese "capability" usato da Sen; si rimanda anche al termine di "competenza possibile" introdotto da Cottino (2009).

⁸ «Il processo di affermazione, anche in sede politica, di questo diverso sguardo sulla povertà, iniziato con l'elaborazione dell'Indice di Sviluppo Umano (HDI) nel 1990, sembra essere ancora in corso, come mostra il recente rapporto della Commissione Stiglitz-Sen-Fitoussi incaricata nel 2008 dal Presidente francese di ricercare nuovi parametri per definire il benessere di una nazione ed il progresso sociale. La Commissione, che si rivolge in primo luogo a leader politici e *policy makers*, ritiene che una valutazione efficace del benessere debba combinare una misurazione dei consumi – non della produ-

Il dibattito ha portato a definire la povertà come un fenomeno multidimensionale, ed è stato accompagnato dall'emergere di nuove questioni anche in ambito sociologico, principalmente legate alle conseguenze strutturali del passaggio all'epoca postindustriale ed alla crisi del *welfare state* (Harvey, 1989). «Tra i principali concetti introdotti per descrivere ed interpretare la nuova povertà riveste particolare rilievo quello di "esclusione sociale", elaborato in ambito francese (Donzelot, 1991) ed inteso come una rottura dell'individuo con la società e con le istituzioni, che consegue la precarizzazione del lavoro ed il "ritiro" dello Stato dall'intervento diretto (Tosi, 2006). Particolarmente fertile sembra la posizione di Robert Castel che pone l'accento sul carattere processuale e multidimensionale della povertà: il sociologo francese infatti propone in alternativa al concetto di "esclusione sociale" quello di "disaffiliazione", che permetterebbe di descrivere meglio il fenomeno di progressivo allontanamento dalla società lungo l'asse integrazione/non integrazione attraverso il lavoro e l'asse di inserimento/non inserimento in una rete socio-familiare (Castel, 1995). In questo modo, da un lato, viene posto l'accento sui processi di grande scala che producono l'esclusione e sulla varietà di situazioni di rischio (la rottura completa dei legami con la società avverrebbe solo in casi estremi), dall'altro si enfatizza il ruolo svolto dalla coesione sociale nel contrasto alla marginalizzazione. A fronte dell'attuale diffusione dell'instabilità reddituale, della crescita dei lavori temporanei, della difficoltà di conciliazione tra *caring* e *working* soprattutto per le donne, dell'invecchiamento della popolazione (Ranci, 2007) e della ricomparsa – in nuove forme – del fenomeno della povertà abitativa (Tosi, 2006), l'articolazione e la differenziazione dell'intervento di contrasto ai diversi casi di povertà sembrano dunque necessarie» (Pessina, 2010).

Queste difficoltà concettuali hanno segnato il dibattito all'interno della UE. Infatti uno dei problemi più rilevanti è stato quello di trovare degli indicatori comuni che permettessero di comparare tra di loro i livelli di povertà/benessere dei vari paesi e di giungere a delle risoluzioni comuni che permettessero a tutti i paesi comunitari di usufruire di adeguati aiuti senza snaturare le loro caratteristiche nazionali e culturali. L'aver posto come un obiettivo della strategia di Lisbona la lotta alla povertà e alla discriminazione sociale ha permesso al dibattito all'interno dell'Unione Europea di compiere "grossi passi avanti [...] con l'obiettivo di definire un set comunitario di indicatori per misurare i progressi nei paesi membri in maniera comparata" (Ministero del Lavoro, 2010, 4). Il lavoro svolto dalle Commissioni preposte *ad hoc* ha permesso di giungere a definire un complesso insieme di indicatori comuni⁹ in base al quale effettuare il monitoraggio degli effetti delle politiche di *welfare* nei paesi UE, suddivisi per liste tematiche – povertà ed esclu-

zione, che riveste sempre meno significato in Europa – e della qualità della vita, composta da dimensioni diverse come la salute, l'educazione, la possibilità di partecipazione politica, i rapporti sociali, la qualità dell'ambiente e la sicurezza personale (Stiglitz, Sen e Fitoussi, 2009)» (Pessina, 2010).

⁹ «In ambito comunitario la povertà è da anni misurata da un indicatore noto come incidenza del rischio di povertà. Si tratta di un indicatore che conta le persone "a rischio" di povertà in termini *relativi* (rispetto alle condizioni generali prevalenti in un paese) sulla base del reddito disponibile delle famiglie, tenuto conto della composizione delle stesse: è considerato a rischio di povertà chi ha un reddito equivalente inferiore al 60% della mediana nazionale della popolazione» (Ministero del Lavoro, 2010, 7).

sione sociale, pensioni, cure sanitarie e a lungo termine, raccolte in una lista di carattere generale, detta *overarching*¹⁰, che le “abbraccia” tutte e le lega con gli obiettivi principali della Strategia di Lisbona, e cioè con la *performance* dei paesi in materia di crescita economica e occupazione.

L’iniziativa dell’Anno Europeo della Lotta alla Povertà e all’Esclusione Sociale, ha recepito i temi del recente dibattito sulla povertà in ambito economico e socio-logico ed ha contribuito a riformularne i termini¹¹. In estrema sintesi i temi su cui l’iniziativa europea ha proposto di lavorare sono:

- il riconoscimento dei diritti attraverso la parità di accesso a risorse e servizi adeguati;
- la responsabilità condivisa attraverso la partecipazione di attori privati, a fianco di quelli pubblici, all’attuazione di interventi di contrasto alla povertà;
- la coesione attraverso la sensibilizzazione della collettività rispetto ai vantaggi derivanti dalla riduzione delle situazioni di povertà ed esclusione sociale;
- la produzione di azioni concrete in seguito alla definizione di strategie multidimensionali tese a prevenire e a ridurre la povertà (Pessina, 2010). Pertanto il programma europeo contro la povertà e l’esclusione sociale, oltre a recepire i risultati dell’evoluzione del dibattito scientifico, ha contribuito per parte sua alla ridefinizione dei concetti povertà ed emarginazione/esclusione sociale.

Il quadro di indicatori, che è andato consolidandosi in questo decennio, dovrà però essere rivisto alla luce della decisione del Consiglio Europeo di giugno, che ha identificato tre diversi indicatori come oggetto del target sulla riduzione della esclusione sociale nella UE nel prossimo decennio, uno solo dei quali – quello del rischio di povertà relativa – coincide con le definizioni già adottate. Pertanto si dovrà continuare a lavorare per individuare con più precisione gli indicatori adeguati, in particolare nelle aree della povertà assoluta e della deprivazione, da un lato, e dell’esclusione sociale legata al mercato del lavoro, dall’altro. Inoltre, lo stesso processo di coordinamento settoriale dovrà essere rivisto e razionalizzato alle luce delle recenti decisioni, con ovvie conseguenze sugli indicatori usati nel monitoraggio (Ministero del Lavoro, 2010, 4-5).

¹⁰ Indicatori globali che permettono di monitorare, nel contesto del processo di inclusione sociale e protezione sociale, la coesione sociale, l’interazione con gli obiettivi di Lisbona e con le Strategie di Sviluppo Sostenibile, nonché il buon governo, cfr.: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_and_social_policy_indicators/omc_social_inclusion_and_social_protection/overarching.

¹¹ «Il problema della povertà e dell’esclusione sociale assume forme estese, complesse e multidimensionali. Esse sono correlate ad un ampio numero di fattori, ad esempio al reddito e alle condizioni di vita, alla necessità di possibilità di istruzione e di lavoro dignitoso, all’efficacia dei sistemi di protezione sociale, all’alloggio, all’accesso a servizi sanitari di qualità e alla cittadinanza attiva» DECISIONE N. 1098/2008/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 ottobre 2008 sull’anno europeo di lotta alla povertà e all’esclusione sociale - 2010 (in “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea” L 298/20 del 7.11.2008).

2. Il programma nazionale per l'Italia

Il "Programma Europeo per il 2010" prevedeva che, oltre alle iniziative comunitarie, ogni paese membro mettesse a punto una serie di iniziative locali per la diffusione e la sensibilizzazione all'impegno comunitario. In Italia questo compito è stato affidato al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali¹². Il Programma Nazionale, elaborato da tale ministero, ha promosso una serie di iniziative per aggiornare la strategia di lotta alla povertà nel contesto della situazione economico-sociale del Paese e dell'indirizzo delle politiche sociali messe in campo dal Governo in carica. A tale proposito sono stati prodotti dalla CIES (Commissione di Indagine sull'Esclusione Sociale): "Il Rapporto Strategico Nazionale 2008-2010 contro la povertà", il "Libro Bianco sul futuro del modello sociale"¹³ ed infine il "Rapporto sulle Politiche contro la Povertà e l'Esclusione Sociale - anno 2009-2010" che hanno evidenziato i limiti e le possibilità dell'Italia nella prevenzione e nel contrasto alla povertà, dell'attivazione dei processi di inclusione attiva. Pertanto la progettazione nazionale dell'Anno Europeo è stata fatta nella consapevolezza della necessità di uno sforzo integrato e di lungo periodo che prevedesse il coinvolgimento di tutti i livelli di *governance*: gli operatori delle politiche di settore, gli attori economici e la società civile.

Le iniziative promosse sono state:

- Campagne di mobilitazione e partecipazione sui temi della povertà e, in particolare nelle scuole, negli enti locali, in programmi pubblici in *partnership* con i privati, come ad esempio quello del Fondo Carta Acquisti (*Social Card*), nella campagna sull'inclusione digitale;
- Azioni per il miglioramento della conoscenza dei fenomeni, tra cui: modelli di simulazione per la previsione di scenari, attività di studio sull'impatto delle misure di contrasto della povertà, sviluppo e promozione nell'utilizzo di più sofisticati indicatori di povertà ed esclusione sociale, ricerche per favorire la conoscenza delle condizioni di vita delle persone senza dimora, promozione di reti di osservatori territoriali pubblici e privati o in *partnership*, promozione di azioni di sensibilizzazione specifica per i decisori politici;
- Stabilizzazione di un metodo aperto di coordinamento interno per le politiche di contrasto alla povertà, attraverso momenti partecipativi con organismi operanti nel campo della lotta alla povertà, in modo da elaborare strategie locali per la lotta alla povertà e all'esclusione sulla base dei piani sociali regionali e di zona, creando un tavolo permanente di confronto sulle politiche di contrasto alle marginalità estreme nelle grandi città (Min. Lavoro, 2009, 6-8).

¹² Tale Ministero fino al 2009 aveva anche il Portafoglio della Salute, che è stato scorporato in seguito alla crisi per la "suina". Pertanto fino al 2009 viene chiamato Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (più brevemente Ministero del Lavoro).

¹³ «Il Libro Bianco, in particolare, rivolge uno sguardo alla povertà assoluta, cioè a coloro che vivono al di sotto del minimo socialmente accettabile e sollecita "l'organizzazione di concrete soluzioni ai bisogni degli ultimi" come "primo obiettivo di una società coesa"» (Min. Lavoro, 2010a).

Non sappiamo quante delle direttive emanate siano state effettivamente adottate. Di certo, guardando nel sito del Ministero, si può notare che gli organi competenti, alla data della stesura dell'articolo (30/09/2010), avevano avviato iniziative come:

- ✓ Inaugurazione ufficiale dell'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale (a Milano il 15 febbraio 2010);
- ✓ Per la scuola: Concorso di idee "La scuola protagonista nella lotta alla povertà" e "L'Alfabeto dei comportamenti responsabili";
Stand informativi al Giro d'Italia (al via il 12 maggio da Cuneo);
- ✓ Ciclo di seminari tematici: "Strategie locali di lotta alla povertà: città a confronto";
- ✓ Concorsi per i Progetti, di cui alcuni ammessi al finanziamento pubblico, altri da adottare da parte dei privati;
- ✓ Workshop a Roma il 21 luglio 2010: "Viaggio nell'esclusione sociale: le politiche nazionali e locali di contrasto alla povertà e alle marginalità";
- ✓ Concorso giornalistico per l'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale.

Non siamo in grado al momento di dare un parere sul valore di queste iniziative, né sappiamo quale impatto abbiano avuto sulla povertà ed esclusione sociale del paese. L'impressione, molto soggettiva, è che non abbiano ottenuto molta attenzione a livello mass-mediatico e quindi non abbiano inciso sull'opinione pubblica. Va inoltre rilevato che il sito del Ministero competente non ha nemmeno pubblicato i report dei risultati delle varie iniziative nazionali, eccetto un video sull'inaugurazione a Milano e la pubblicazione degli studi cui accenneremo nel paragrafo seguente.

3. Il Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale in Italia

Ciò che siamo in grado di valutare sono i livelli di povertà ed esclusione sociale ancora presenti in Italia: questo grazie alle pubblicazioni fatte, in particolare al Rapporto CIES 2010, cui ci avvarremo abbondantemente per uno sguardo globale sulla situazione italiana in merito a povertà ed esclusione sociale¹⁴. La ricerca parte prendendo atto innanzitutto degli effetti della crisi: «la peggiore recessione che il mondo abbia conosciuto dagli anni Trenta» e che l'Istat ha qualificato come «il più grave episodio recessivo della storia recente». [Essa] ha colpito il nostro Paese in modo particolarmente severo, aggravando ulteriormente una condizione di povertà e di esclusione sociale già pesantemente compromessa negli anni immediatamente precedenti l'inizio della crisi».

¹⁴ I dati raccolti si riferiscono prevalentemente alla situazione del 2009 - inizi 2010. La ricerca infatti è stata pubblicata nel luglio 2010 e si è prevalentemente basata su altre fonti (ISTAT, Bankitalia, Caritas, Prometeia, ecc.). Solo per qualche approfondimento ha svolto una propria ricerca di tipo qualitativo e locale (Torino, Roma, Napoli).

«L'Italia, infatti [...] presentava già, prima ancora [...] della crisi internazionale, gravi sintomi di fragilità, di vulnerabilità e di disagio sociale, testimoniati da un'incidenza della "povertà relativa" estremamente preoccupante (tra le più estese in Europa) e da una dimensione della "povertà assoluta" [...] sicuramente grave (oltre 1.200.000 famiglie e quasi 3 milioni di individui definibili "assolutamente poveri"). La crisi, infatti, nel suo passaggio dal livello finanziario a quello dell'economia reale ha lavorato duramente sul corpo sociale del Paese, anche se spesso "sotto traccia" – in forma "subdola", si potrebbe dire, con termine medico –, aggravando mali cronici e insieme creando nuove, più ampie fasce di disagio attuale e soprattutto potenziale. [...] Una recessione che in Italia ha assunto il carattere di una crisi produttiva senza precedenti per dimensioni e durata, la quale ha investito soprattutto il settore industriale – e all'interno di questo l'ampio segmento manifatturiero –, con effetti immediati sull'articolato sistema del lavoro e sul relativo sistema delle remunerazioni e del reddito» (Revelli, *Presentazione*, in CIES, 2010).

a) *Povertà e mercato del lavoro*

La crisi produttiva e la pesante contrazione del Prodotto interno lordo hanno trovato un immediato riflesso sul mercato del lavoro con una caduta occupazionale senza precedenti nella storia economica del dopoguerra¹⁵.

«Tale calo occupazionale ha contribuito a deprimere ulteriormente il tasso di occupazione delle persone in età compresa tra i 15 e i 64 anni, già patologicamente basso nel nostro Paese. Esso è passato dal 58,7% del 2008 al 57,5% del 2009, in assoluto il peggiore in Europa» (CIES, 2010, 3). Anche nella prima metà del 2010 risulta, dai più recenti rapporti ISTAT, la tendenza all'aumento della disoccupazione e alla riduzione dei salari¹⁶. La selettività è una caratteristica ulteriore

¹⁵ «L'occupazione tra il primo trimestre del 2008 e il primo trimestre del 2010 è scesa di oltre 600.000 unità (un calo del 2,4%). In particolare nel 2009 la riduzione rispetto al 2008 è stata di 420.000 unità (pari a -1,7%). Ancor maggiore – a causa del taglio degli straordinari e del massiccio ricorso alla Cassa integrazione – è stato il calo delle ore lavorate, crollate di una percentuale vicina al 5% (-4,9%)» (CIES, 2010, 3)

¹⁶ «Scendono occupati e retribuzioni nelle grandi imprese a luglio. In particolare, segnala l'Istat, l'indice dell'occupazione su base tendenziale è diminuito dell'1,6% al lordo della Cig e dello 0,7% al netto. Su base congiunturale il dato è risultato rispettivamente in calo dello 0,1% e nullo. Nel confronto tra la media degli ultimi tre mesi (maggio-luglio) e quella dei tre mesi precedenti (febbraio-aprile) si è registrato un calo dello 0,3% al lordo della Cig e dello 0,2% al netto. Complessivamente, nei primi sette mesi del 2010 la variazione media dell'occupazione, rispetto allo stesso periodo del 2009, è risultata in calo dell'1,9% al lordo della Cig e dell'1% al netto. Sul fronte dei salari, l'Istat ha rilevato che la retribuzione lorda per ora lavorata nel totale delle grandi imprese ha presentato a luglio una riduzione (al netto della stagionalità) dello 0,9% rispetto al mese precedente. La variazione tendenziale, misurata sull'indice grezzo, è aumentata del 2,9%. Nella media dei primi sette mesi la retribuzione lorda per ora lavorata ha registrato un incremento dell'1,8% rispetto allo stesso periodo del 2009. Le corrispondenti variazioni della retribuzione lorda per dipendente sono state pari a -0,3% rispetto a luglio 2009 e a +1,8% nel confronto tra il periodo gennaio-luglio del 2010 e il medesimo periodo dell'anno precedente. Per quanto riguarda la Cig a luglio l'utilizzo è stato pari a 30,6 ore per mille ore lavorate. Il ricorso alla Cig è diminuito in termini tendenziali di 11,5 ore per ogni mille ore lavorate. Nel confronto tra i primi sette mesi del 2010 e il corrispondente periodo del 2009 il ricorso alla Cig ha registrato un calo di 9,4 ore per ogni mille ore lavorate. Le ore di sciopero effettuate nelle grandi imprese

di questa crisi: per aree geografiche, in primo luogo, ma anche per caratteristiche anagrafiche, etniche e generazionali. «La contrazione generale della domanda di lavoro che ha caratterizzato in particolare il passaggio tra il 2008 e il 2009 in Italia, ha [...] colpito in misura più rilevante gli stranieri, con un dimezzamento netto della crescita tendenziale degli occupati (da 204mila a 92mila)» (CIES, 2010, 30). La riduzione del monte-ore lavorate si è manifestata con particolare ampiezza nel Nord. Il maggior calo occupazionale, invece, si è concentrato soprattutto nel Meridione. Dal punto di vista generazionale sono state colpite «le classi di età più giovani, con condizioni lavorative meno garantite e comunque con una minor copertura dei tradizionali ammortizzatori sociali» (*Ibidem*, 4).

Tra i giovani, sono stati colpiti quelli in condizione lavorativa precaria e con contratti cosiddetti “atipici”; e quelli con livelli di scolarizzazione e di qualificazione professionale bassi¹⁷.

D'altra parte il fatto che siano stati colpiti i più giovani ha permesso alle famiglie che hanno più percettori di reddito di compensare in qualche modo gli effetti della crisi. Cosa che non è avvenuta invece nel Meridione dove è stato licenziato (sovente senza nemmeno la copertura degli ammortizzatori sociali) l'unico percettore di reddito della famiglia, penalizzando i nuclei famigliari già particolarmente svantaggiati (CIES, 2010, 5).

Il calo del prodotto e dell'occupazione è stato accompagnato dalla flessione di tutte le fonti primarie di reddito:¹⁸ redditi da lavoro dipendente, redditi misti da lavoro autonomo e redditi da capitale.

Sia i consumi sia i risparmi¹⁹ sono arretrati, con un grave deterioramento delle condizioni di vita medie delle famiglie italiane.

b) *Riflesso sugli indici di povertà relativa e di povertà assoluta*

Tutto ciò si è riflesso solo in parte sugli indicatori nazionali di povertà, quanto meno sulla loro dimensione aggregata. Tanto l'indicatore di povertà relativa quanto quello di povertà assoluta, che nel 2008 avevano fatto registrare un'impennata, nel 2009 si sono rivelati sostanzialmente stabili rispetto all'anno prece-

a luglio sono state pari a 2,7 per mille ore lavorate, con un aumento di 1,4 ore di sciopero per mille ore lavorate rispetto allo stesso mese dell'anno precedente e di 0,1 ore nel confronto tendenziale relativo al periodo gennaio-luglio» (AGI, 29/09/2010, in http://www.agi.it/research-e-sviluppo/notizie/201009291832-eco-rt10363-lavoro_istat_giu_occupati_e_salari_grandi_impresa_a_luglio).

¹⁷ «A fronte di un calo medio del 9,3% degli occupati compresi tra i 15 e i 34 anni nel 2009, la diminuzione è stata infatti del 15,2% tra chi aveva un titolo di studio pari o inferiore alla licenza media, del 17,2% tra gli apprendisti, del 16,2% tra i collaboratori, e del 10,3% tra i titolari di altri contratti a tempo determinato. Ne sono risultate maggiormente penalizzate, dal punto di vista occupazionale, le famiglie composte da giovani coppie o da lavoratori singoli in giovane età e titolari di contratti di lavoro temporaneo o precario, oltre alle famiglie più numerose» (CIES 2010, 4).

¹⁸ «Nonostante l'operare degli ammortizzatori sociali il reddito disponibile delle famiglie è sceso dello 0,9 per cento nel 2008 e del 2,5 per cento nel 2009, il che porta la riduzione nel biennio di crisi a sfiorare il 3,5%» (CIES, 2010, 6).

¹⁹ «Altrettanto significativa e preoccupante la contrazione del risparmio delle famiglie, dell'ordine dell'8,7% sul 2008, comprensiva della componente accumulata nei fondi pensione e del Trattamento di fine lavoro» (CIES, 2010, 7).

dente²⁰. Ma questo dato non deve trarre in inganno: esso si spiega come fenomeno prevalentemente statistico più che “reale” e come testimonianza di un arresto della crescita del benessere del Paese, in tutte le sue componenti, che non ha precedenti. Se si considera lo stesso indicatore calcolato con “soglia ancorata” all’anno precedente, il dato cambia²¹. «Con una “linea di povertà” così calcolata (pari a 1007,67 Euro, corrispondenti alla soglia del 2008 aggiornata alla sola variazione dei prezzi) l’incidenza della povertà relativa nel 2009 risulta pari all’11,7%. Ciò significa che circa 223.000 famiglie, con un livello di spesa inferiore a quello dell’anno precedente e che le avrebbe fatte registrare come povere nel 2008, non risultano tuttavia tali (in base all’indicatore con “linea di povertà non ancorata”) nel 2009 in seguito al peggioramento generale del Paese: “Si tratta – come ricorda l’Istat – delle famiglie che hanno conseguito livelli di spesa lievemente inferiori, a prezzi costanti, a quelli del 2008, ma che non risultano povere se si tiene conto della diminuzione delle condizioni di vita medie della popolazione”. Sono famiglie concentrate soprattutto al Sud (dove l’indice di povertà relativa con soglia ancorata è del 24,3%).

Un secondo dato inedito, relativo alla rilevazione del 2009, è l’estrema variabilità territoriale degli indici di povertà relativa, a conferma del carattere di selettività della crisi già segnalato. Per la prima volta l’incidenza della povertà varia da regione a regione in forma e misura evidente, all’interno delle stesse ripartizioni macro (Nord, Centro, Sud) senza una direzione relativamente omogenea come avveniva invece negli anni precedenti» (CIES, 2010, 9).

Un terzo elemento da segnalare è l’ulteriore diminuzione della spesa media

²⁰ «La percentuale di famiglie in condizione di povertà relativa, che nel 2008 era giunta all’11,3% si stabilizza su un livello del 10,8% (corrispondente a 2.657.000 famiglie) e quella degli individui al 13,1% della popolazione (7.810.000 persone) contro il 13,6% dell’anno precedente (8.078.000). L’incidenza della povertà assoluta, a sua volta, si attesta al 4,7% per le famiglie (1.162.000) e al 5,2% per gli individui (3.074.000) – era rispettivamente al 4,6% (1.126.000) e al 4,9% (2.893.000). La “linea di povertà relativa” – per la prima volta da quando esiste l’indice – è diminuita nel 2009 di 16,66 euro rispetto all’anno precedente (da 999,67 Euro a 983,01), scendendo al di sotto dello stesso livello del 2007 (quando era stata di 986,35 Euro), come effetto diretto della brusca caduta del reddito medio (e quindi della spesa media) delle famiglie nel loro complesso e dell’impoverimento generale dell’intera popolazione» (CIES, 2010, 9).

²¹ È nota la diatriba sorta tra la fondazione Zancan e l’Istat sull’interpretazione dei dati diffusi il 15 luglio 2010: «Non è vero che ci sono meno poveri in Italia. È vero invece che, visto che tutti stanno peggio – cioè che lo scorso anno complessivamente la situazione economica delle famiglie italiane si è aggravata – la linea della povertà relativa si è abbassata. Ma ciò non significa che, oggettivamente, i poveri siano meno”. È il parere di Tiziano Vecchiato, direttore della Fondazione “E. Zancan” di Padova, in merito ai dati sulla povertà diffusi oggi dall’Istat secondo i quali il numero dei poveri in Italia non è salito nel corso del 2009. Dai numeri dell’Istat, sottolinea Vecchiato, emerge soltanto che “chi sta ‘meno peggio’ esce dalla categoria di ‘povero relativo’, pur trovandosi nella medesima situazione economica di un anno fa”. Una riflessione che “dà la misura del valore tecnicamente relativo dei dati del monitoraggio Istat, che non misurano quanto peggio stiamo veramente, ma l’indice di popolazione che vive al di sotto di una certa soglia di capacità di spesa”. Se si interpretassero (sic!) i dati in profondità, conclude Vecchiato, si potrebbero stimare “circa 800.000 poveri in più” secondo “i criteri di valutazione praticati dalle banche e dal credito al consumo”. La Fondazione Zancan cura annualmente il “Rapporto povertà ed esclusione sociale in Italia” insieme a Caritas italiana» in http://www.agensir.it/pls/sir/v2_s2doc_b.rss?id_oggetto=198200 (15/07/2010) cfr. anche <http://www.fondazionezancan.it/news/view/256>.

delle famiglie già povere, che evidenzia il grado di “intensità” della povertà²². La CIES ha visto così confermati tutti i fattori che già altre volte essa aveva segnalati come dimensione patologica del “modello italiano di povertà”. Essi sono:

«L’abnorme incidenza della povertà relativa per le famiglie numerose, di cui quasi un quarto (24,9%) risulta in condizione di povertà relativa con punte del 37,1% per il Meridione. L’estrema incidenza della povertà minorile, e le particolari difficoltà delle famiglie con figli a carico (il 24,9% delle coppie con tre o più figli è in condizione di povertà, al Sud la percentuale sale al 36%). L’alto tasso di povertà relativa tra i lavoratori dipendenti, in particolare gli “operai o assimilati” (per i quali l’incidenza sale al 14,9%, con punte vicine al 30% nel Mezzogiorno)» (CIES, 2010, 10).

Ulteriori elementi per una migliore comprensione della fenomenologia della crisi sono offerti dall’indicatore di povertà assoluta. Nel suo complesso, «dall’inizio della crisi il numero delle famiglie “assolutamente povere” è cresciuto di 187.000 unità; quello degli individui di 601.000, con una concentrazione massima dell’impatto nel 2008 (anno in cui si è manifestato circa l’80% dell’incremento, e su cui pesa la fiammata inflazionistica del primo semestre, con il suo effetto relativamente omogeneo e livellato); a fronte di un relativo ammorbidimento della curva del dato aggregato nel 2009, in cui tuttavia è possibile cogliere l’effetto differenziato della crisi industriale nella sua complessa articolazione, e il suo impatto “selettivo”. Essa sembra aver colpito, in primo luogo e più direttamente, la parte più vulnerabile della popolazione – quella che già nell’anno precedente stava in condizione di povertà assoluta e si trovava in una posizione particolarmente esposta per collocazione territoriale e lavorativa. È peggiorata, e in misura notevole, l’intensità della povertà assoluta al Sud (dal 17,3% al 18,8%), dove invece l’incidenza è rimasta stabile, il che significa che qui hanno continuato a impoverirsi quelle famiglie (ed erano numerose) che già nel 2008 erano in condizione di povertà. È aumentata anche l’incidenza per le famiglie “senza occupati né ritirati dal lavoro”» (CIES, 2010, 10).

Un altro indicatore significativo per valutare il disagio economico è la “deprivazione materiale”: un indicatore sintetico di disagio economico²³, adottato da tutti i paesi della UE.

«La “deprivazione”, si presenta con un livello massimo nel caso delle *famiglie numerose* (con cinque componenti o più), per le quali l’incidenza è del 25,5% con

²² «Nel 2009 le famiglie povere mostrano “una spesa media equivalente di circa 6 Euro inferiore a quella del 2008 (779 Euro al mese, contro i 784 del 2008)”. Il fenomeno si presenta particolarmente preoccupante nel Sud e nelle Isole, dove “la spesa media mensile equivalente delle famiglie povere è di circa 50 Euro inferiore a quella delle famiglie povere del Centro-nord (762 Euro contro gli 811 e 812 del Centro e del Nord)”» (CIES, 2010, 10).

²³ «L’indicatore sintetico europeo di disagio economico misura l’ampiezza della fascia di famiglie che presentano almeno tre forme di deprivazione tra le nove previste e rilevate. Come tale esso non solo presenta l’indubbio vantaggio di una completa comparabilità a livello europeo, ma forse meglio dei tradizionali indicatori di povertà “relativa” e “assoluta” si presta a interagire con le già descritte dinamiche del mercato del lavoro nel rivelare la complessa articolazione delle forme di disagio sociale e di vulnerabilità connesse alla ricollocazione delle differenti posizioni lavorative anche se non definibili tecnicamente come condizioni “di povertà”» (CIES, 2010, 11).

punte del 29,4% nel caso della presenza di almeno tre minori e del 31,4% per quelle che “vivono in affitto” (una famiglia di questo tipo su tre è in condizione di “disagio economico” secondo l’indicatore europeo). Per quanto riguarda la tipologia, tra le diverse voci di deprivazione, prevale di gran lunga quella di chi dichiara di “non potersi permettere una settimana di ferie lontano da casa in un anno”, per la quale l’incidenza per l’intero territorio nazionale è del 40,6% (29,0% al Nord, 39,6% al Centro e 58,8% al Sud). Seguono nell’ordine: “non riuscire a sostenere spese impreviste di 750 euro in un anno”, con un’incidenza del 33,4%» (CIES, 2010, 11)

c) Confronto con gli altri paesi europei

L’adozione dell’indice di “deprivazione materiale” permette di leggere i dati italiani in chiave comparativa, con quelli europei (Dati 2008, con rilevazione 2007). Il quadro che esso ci fornisce ben si presta a descrivere le rispettive “posizioni di partenza” dei diversi paesi europei al momento dell’ingresso nella crisi, e di conseguenza il differente grado di forza o di debolezza che essi presentavano di fronte alle nuove sfide sociali rappresentate dalla recessione.

Anche ad una sommaria analisi dei dati, risulta con preoccupante evidenza che, per quanto riguarda le dimensioni e i livelli della “deprivazione materiale”, già nell’ultimo anno di relativa “normalità” l’Italia presentava una situazione gravemente compromessa, collocandosi – anche per questo aspetto – nelle posizioni più basse nella comparazione con gli altri Paesi dell’Unione Europea²⁴.

D’altra parte pressoché tutti gli indicatori EU Silc²⁵ segnalano la condizione particolarmente sfavorita dell’Italia rispetto agli altri partner europei, nel periodo immediatamente precedente l’inizio della crisi (CIES, 2010, 18).

«La percentuale di popolazione classificata come “a rischio di povertà”, sebbene leggermente migliorata rispetto all’anno precedente (da un’incidenza del 20% a una del 19%) ci vedeva ancora nel gruppo di coda (alla pari con il Regno Unito, appena un punto percentuale in meno rispetto a Grecia, Spagna e Lituania, seguiti a loro volta da Bulgaria, Romania e Lettonia).

Se si considera però lo stesso indicatore misurato con “soglia ancorata” (così da neutralizzare la volatilità dei livelli del reddito mediano), l’Italia scivola addirittura al penultimo posto, seguita solo dalla Grecia. Analogamente per quanto riguarda il tasso di ineguaglianza nella distribuzione del reddito, per la quale l’Italia presenta un coefficiente superiore alla media europea sia per l’Europa a 15 che per quella a 27» (CIES, 2010, 19).

«Estremamente preoccupante rimane anche in questa rilevazione il livello del “rischio di povertà” per i minori (popolazione con meno di 17 anni), per i quali l’Italia continua a collocarsi agli ultimi posti nella graduatoria europea, alla pari

²⁴ «La percentuale di popolazione italiana esente da fattori di deprivazione (classificata alla voce “0 Items”) si presentava infatti, fin da allora, al di sotto del 50% (per la precisione si attestava sul 48%), collocandosi al livello più basso rispetto a tutti gli altri Paesi dell’Europa a 15, ben 9 punti percentuali al di sotto della media EU-15 (attestata al 57%) e 5 punti percentuali sotto la stessa media EU-25 fissata sul 53%» (CIES, 2010, 17).

²⁵ EU SILC = European Union Statistics on Income and Living Conditions.

con la Lettonia, seguita solo da Bulgaria e Romania. Così come sproporzionatamente elevato rimane, in Italia, il “rischio di povertà” per le famiglie con figli a carico e per quelle numerose» (CIES, 2010, 20).

d) *Valutazione dell’incidenza delle politiche per la riduzione della povertà e dell’esclusione sociale. Suggestimenti per il futuro*

L’indicatore europeo EU Silc, infine, permette di misurare il grado di efficacia delle politiche pubbliche dei diversi Paesi dell’Unione, attraverso il confronto tra i tassi di “Rischio di povertà”, prima e dopo i trasferimenti statali connessi alla Spesa pubblica. Come già per gli anni precedenti, anche per questa rilevazione emerge un quadro decisamente deludente per l’Italia (CIES, 2010, 21).

«Nel nostro Paese, infatti, la spesa sociale specificamente destinata al contrasto della povertà – dopo la spesa pensionistica (piuttosto efficace) –, determina una riduzione del rischio di povertà dal 23,4% al 18,7%, con un differenziale di appena 4,7 punti percentuali, tra i più bassi in Europa» (CIES, 2010, 22). Questo risultato è interpretato dalla Commissione come «deficit di *governance* del fenomeno, e soprattutto a una scarsamente efficace destinazione delle risorse a favore di politiche di contrasto esplicitamente mirate alla riduzione della povertà e dell’esclusione. A una spesa sociale complessiva sostanzialmente in linea con quella degli altri partner europei come percentuale del PIL (il 25,5%, contro una media del 25,9% per l’UE 15 e di 25,4 per l’UE 27), focalizzata soprattutto sulla spesa pensionistica (2.467 Euro pro capite contro una media EU15 di 2.284) e su quella per la Salute (2.130 Euro contro 2.817), l’Italia fa seguire, infatti, un investimento sulle specifiche voci relative alle politiche *ad hoc* di contrasto della povertà e dell’esclusione sociale nettamente insufficienti»²⁶ (CIES, 2010, 23). Ancora più netta appare la critica rivolta dalla Caritas italiana – Fondazione Zancan (2009) sulle politiche adottate per combattere povertà ed esclusione sociale. Essa rileva le seguenti anomalie nel caso italiano: 1) *si spende di più per contrastare la povertà nelle regioni laddove ci sono meno poveri*, 2) *si tende a dare soldi piuttosto che fornire servizi durevoli nel tempo*, piccoli benefici economici che sono solo un palliativo e non la soluzione al problema povertà. Ciò porta gli enti pubblici a investire cifre molto alte per dare una piccola risposta a molti. «Tali dati – aggiunge – danno l’idea di un’Italia che non sa affrontare la povertà come si dovrebbe, se si considera che altri paesi investono di più e con migliori risultati. In un confronto internazionale sugli effetti del sistema di *tax benefit* risulta che in

²⁶ «Essa investe circa 11 Euro per abitante in “*Social protection benefits*” contro i 503 dell’Olanda, i 323 della Norvegia, i 273 della Danimarca, i 118 della Francia, i 91 della Grecia. Solo poco di più dei 10 di Romania e Bulgaria, dei 7 della Lettonia e dei 6 dell’Estonia. Nel sostegno alle “Famiglie e ai figli” la quota italiana è meno di un sesto di quella di Paesi come Norvegia e Danimarca (261 Euro pro capite contro i 1.517 della prima e i 1.358 della seconda); all’incirca un terzo rispetto a Paesi come Germania (754 euro) e Francia (648), e quasi la metà rispetto alla media dell’Europa a 15. Nel contrasto alla “*Social Exclusion*”, infine, l’investimento è all’incirca un quarantesimo rispetto all’Olanda (13 Euro contro 592), un trentesimo rispetto a Norvegia (360) e Danimarca (307); un decimo rispetto a Francia (133) e Grecia (112). All’incirca il 13% del livello medio dell’Unione Europea a 15 (100 Euro pro capite), appena al di sopra di Lettonia (10 Euro) ed Estonia (8)» (CIES, 2010, 23).

Italia tale sistema riesce a ridurre la povertà delle famiglie con bambini solo dell'1,7% contro una media dei Paesi Ocse del 40% (in Francia al 73% e in Danimarca si arriva all'80%)» (Caritas Italiana – Fondazione “E. Zancan”, 2009, 99-102).

La CIES esprime, a sua volta, la convinzione che «l'assetto delle politiche pubbliche di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale poste finora in essere in Italia sia viziato non solo da una evidente insufficienza degli strumenti e delle risorse, ma anche da un eccessivo livello di spreco e di inefficienza, e per certi versi da una vera e propria “eterogenesi dei fini” (come si evidenzia nell'analisi della spesa socio-assistenziale dei Comuni). «Le stesse misure di emergenza poste in essere per far fronte agli aspetti più gravi della recessione in corso, in particolare il ricorso massiccio allo strumento della Cassa integrazione, pur avendo ottenuto significativi risultati quantomeno nel preservare alcuni soggetti sociali “centrali” dal rischio di “caduta” e nell'assorbire l'urto più forte della crisi (come si è più volte sottolineato), mantengono tuttavia un evidente carattere congiunturale. E si rivelerebbero decisamente insufficienti a far fronte al rischio di impoverimento di parti consistenti della popolazione nel caso in cui, come suggerisce la Commissione Europea, gli effetti occupazionali della crisi dovessero prolungarsi nel tempo, in assenza di uno schema generale di reddito minimo garantito finalizzato all'occupazione lavorativa e all'inclusione sociale» (CIES, 2010, 31).

Da parte sua suggerisce di adottare anche in Italia la misura del “Reddito minimo” «in grado di fungere da rete di ultima istanza per chi si ritrova in condizioni di povertà e, al contempo, di sostenere/promuovere l'occupazione e la più complessiva inclusione sociale» (CIES, 2010, 171). Essa ricorda che siamo l'unico paese della UE (insieme a Grecia e Ungheria) a non essersi dotato di uno “strumento organico e universalistico in grado di fungere da rete di ultima istanza per chi si ritrova in condizioni di povertà” (CIES, 2010, 30). Ritiene che questa sia ormai una questione ineludibile per il nostro Paese e pertanto dedica le ultime pagine del Rapporto per studiare i principali sistemi di “indennità” (*allowance*) europei e come potrebbero essere applicati in Italia. Altri suggerimenti avanza la Caritas. Per esempio suggerisce di «trasformare gli attuali trasferimenti monetari (o parte di essi) in servizi da erogare alle famiglie a basso reddito con figli, a titolo gratuito o con una significativa riduzione del costo di fruizione»; oppure di «bonificare e semplificare i percorsi delle erogazioni monetarie. Un esempio: fare della *social card* l'unico veicolo di immissione e utilizzo dei trasferimenti monetari, non solo pubblici (ai diversi livelli) ma derivanti anche dalla solidarietà privata» (Caritas Italiana – Fondazione “E. Zancan”, 2009, 129).

Tutto ciò evidenzia che dalla crisi e dalla povertà non si esce se non con il contributo di tutti e non solo di qualcuno. L'aver individuato che la povertà è multidimensionale implica il concorso di tutti i fattori e le agenzie che la generano. Pertanto sia Stato, sia società civile, sia le persone vittime di tali fenomeni sono chiamati a rimboccarsi le maniche per cambiare innanzitutto atteggiamento (da assistenzialistico a cooperativo) e anche modalità di operare. Tali principi sono presenti alle autorità competenti, perché scritti nei documenti che hanno promosso: la sfida consiste nel saperli tradurre in scelte concrete e condivise.

Riferimenti bibliografici

- BALDINI M. - S. TOSO, *Diseguaglianza, povertà e politiche pubbliche*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- BAUMAN Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Roma, Città Aperta, 2007.
- BRANDOLINI A. - C. SARACENO - A. SCHIZZEROTTO (a cura di), *Dimensioni della disuguaglianza in Italia: povertà, salute, abitazione*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- CARITAS ITALIANA - FONDAZIONE «E. ZANCAN», *Famiglie in salita. Rapporto 2009 su povertà ed esclusione sociale*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- CASTEL R., *Les Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Parigi, Fayard, 1995.
- CIES, 2009 (novembre), *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*, in <http://www.lavoro.gov.it/AnnoEuropeoPoverta/mm/statistiche/>.
- CIES, 2010 (Luglio), *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. Anno 2010*, Roma, in <http://www.lavoro.gov.it/AnnoEuropeoPoverta/mm/statistiche/>.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Documenti del Consiglio Europeo*, in http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/.
- COTTINO P., *Competenze possibili*, Milano, Jaca Book, 2009.
- DONZELOT J., *Face à l'exclusion, le modèle français*, Parigi, Esprit, 1991.
- EUROPEAN COMMISSION, *Eurobarometer: Poverty and Exclusion*, 2007.
- EUROPEAN COMMISSION, *Eurobarometer Survey on Poverty and Social Exclusion*, 2009.
- FRIEDMAN Y., 2009, *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà*, Torino, Bollati Boringhieri, (1^a ed. 1978).
- GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA, in <http://eur-lex.europa.eu/>.
- HARVEY D., *The conditions of postmodernity*, Oxford, Blackwell, 1971.
- HIERRO PAROLIN I.C. (a cura di), 2010, *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Trento, Erikson, 2010.
- IORIO G., *La povertà - Analisi storico-sociologica dei processi di deprivazione*, Armando Editore, Roma, 2010.
- ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli (CZ), Rubettino, 2009.
- ISTAT, *La misura della povertà assoluta*, in <http://www.lavoro.gov.it/annoeuropeopoverta/mm/statistiche/>, 2009.
- ISTAT, 2010a, *Rapporto trimestrale sull'occupazione in Italia. Il Trimestre 2010*, Roma.
- ISTAT, 2010, *La povertà in Italia nel 2009*, in <http://www.lavoro.gov.it/annoeuropeopoverta/mm/statistiche/>.
- KAZEPOV Y., *La dimensione territoriale delle politiche sociali in Italia*, Roma, Carocci, 2009.
- MINISTERO DEL LAVORO, DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Programma nazionale per il 2010, anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale*, in http://www.2010againstpoverty.eu/export/sites/default/extranet/it_national_programme_it.pdf, 2009.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Rapporto sugli indicatori comunitari di povertà ed esclusione sociale*, in "Quaderni della ricerca sociale 3": *Povertà ed Esclusione Sociale. L'Italia nel contesto comunitario. Anno 2010* (11/08/2010), in <http://www.lavoro.gov.it/annoeuropeopoverta/mm/statistiche/>, 2010.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale*, in <http://www.lavoro.gov.it/annoeuropeopoverta> (30.09.2010), 2010a.
- PESSINA G., *2010 Anno Europeo della Lotta alla Povertà e all'Esclusione Sociale: alcuni spunti di riflessione* in "Mutamento Sociale" n. 25 - Gennaio 2010, in <http://www.synergia-net.it/it/magazine/2010-anno-europeo-della-lotta-alla-poverta-e-all-esclusione-sociale-alcuni-spunti-di-riflessione-mag185.html> (23.09.2010), 2010.
- RANCI C., *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la vulnerabilità nella società dell'incertezza*, in: RPS - Rivista delle Politiche Sociali n.4/2007, Roma, Ediesse, 2007.
- SARACENO C., *L'assistenza senza il Welfare*, in "Il Mulino", LVIII, n. 4/2009.
- SAVE THE CHILDREN ITALIA ONLUS, *L'impatto della legge 94/2009 nei confronti dei minori stranieri non accompagnati: una prima rilevazione in sei città italiane*, in <http://www.savethechildren.it>, 2010.
- SEN A.K., *Commodities and Capabilities*, Oxford, Oxford University Press, 1985.

STUDI e RICERCHE

SEN A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.

STIGLITZ J. - A. SEN - J-P. FITOUSSI, Paris, *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, 2009.

TOSI A., *Case, quartieri, abitanti, politiche*, Milano, Libreria Clup, 2004.

TOSI A., *Povert  e domanda sociale di casa: la nuova questione abitativa e le categorie delle politiche*, in: RPS – Rivista delle Politiche Sociali n. 3/2006, Roma, Ediesse, 2006.

L'Orientamento, la Formazione e i Servizi per il Lavoro: dall'autoreferenzialità dei percorsi all'integrazione delle attività

ANGELO DEL CIMUMUTO¹

La persistenza e la pervasività della crisi prima finanziaria e poi occupazionale, che hanno nel corso degli ultimi due anni colpito, ancora più duramente che nel recente passato, le economie dei Paesi UE e quelli delle aree a maggior livello di sviluppo, impongono un'analisi attenta sulle strategie da adottare per fronteggiare gli effetti devastanti che si stanno determinando negli assetti occupazionali della forza lavoro dei singoli stati². Con il presente articolo si intende approfondire la conoscenza dei servizi orientativi quali valido strumento per un efficace inserimento nel mondo del lavoro.

1. Policy formative e orientative

Tra le possibili misure di contenimento da adottare per limitare la crescita della disoccupazione e creare le condizioni per un rientro efficace in attività professionale dei soggetti giovani o adulti allontanati o esclusi dal mercato del lavoro,

¹ Ricercatore presso l'Area Valutazione delle politiche e dei programmi di sviluppo delle risorse umane dell'ISFOL.

² Leggiamo in *Prospettive OCSE 2010 sull'occupazione Oltre la crisi occupazionale* che "L'economia mondiale sta uscendo dalla peggiore crisi finanziaria ed economica degli ultimi cinquant'anni, ma curare le ferite del mercato del lavoro richiederà tempo e una forte volontà politica. Mentre la ripresa economica si sta rafforzando ed estendendo a un maggior numero di Paesi, la crescita occupazionale è ancora stagnante. Nel corso degli ultimi due anni, fino al primo trimestre del 2010, l'occupazione è calata del 2,1% nell'area OCSE e il tasso di disoccupazione è aumentato di poco più del 50% fino a raggiungere l'8,5%, ossia 17 milioni di nuovi disoccupati. Inoltre, applicando un metodo di misurazione più ampio che comprenda i lavoratori che non sono abbastanza attivi nella ricerca di lavoro e sottoccupati, si ottiene un risultato circa due volte superiore al tasso ufficiale di disoccupazione" e, sempre nel Documento, "Di fatto, le ultime previsioni indicano che il tasso di disoccupazione dell'area OCSE potrebbe mantenersi ancora al di sopra dell'8% alla fine del 2011". (Sintesi in italiano dell'originale OECD, *Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, 2010, 2).

un grande rilievo viene riconosciuto, sia in ambito internazionale sia nazionale, alle **policy formative e orientative** in virtù della loro capacità di tradursi in percorsi operativi sostenibili attraverso i quali compiere uno sforzo per dare una direzione virtuosa alle politiche attive per il lavoro. In questo senso, in un arco di tempo decennale è stata più volte ribadita, in sede comunitaria, la centralità della formazione e dell'orientamento a partire dalle conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona (riprese e fatte proprie nel Consiglio Europeo di Stoccolma del 2001), confluite successivamente nelle Risoluzioni del Consiglio d'Europa del 2004 e del 2008, dedicate all'orientamento e all'apprendimento permanente, laddove, soprattutto nella Risoluzione del 2008, si pone l'accento sia su una definizione condivisa di orientamento sia su un'organizzazione diversa e di migliore qualità dei servizi orientativi.

Al livello centrale, un'attenzione alle questioni che attengono allo sviluppo di una politica della formazione e dell'orientamento nel nostro Paese ha caratterizzato in modo costante negli ultimi mesi sia l'azione del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali sia del Ministero dell'Istruzione³. Limitando lo sguardo alla posizione assunta dal Ministero del Lavoro va rilevato che, se i temi formativi e orientativi venivano inseriti nell'agenda delle politiche di governance dei sistemi già nel Documento "La vita buona nella società attiva. Libro Verde sul futuro del modello sociale", in cui si pone grande enfasi al passaggio tra i diversi canali formativi e alle transizioni al lavoro e sul lavoro⁴, è, però, in due Documenti successivi e recenti che il Ministero del Lavoro si sofferma in maniera non episodica sulla situazione in atto e vengono proposte delle strade da percorrere per colmare il gap che separa l'Italia dal resto della comunità UE sia in termini di recupero dei livelli occupazionali sia in termini di sostenibilità della domanda e dell'offerta di lavoro.

Il primo di questi Documenti, "Rapporto sul futuro della formazione in Italia"⁵, è un poderoso lavoro di analisi dello stato dell'arte svolto da un'apposita Commissione istituita dal Ministro Sacconi. Il Rapporto, partendo da un'accurata ricostruzione storica dei fenomeni che hanno contraddistinto il sistema della formazione, passa poi a esaminare i principali passaggi di svolta e di crescita del sistema, con le loro luci e le loro ombre, per giungere, infine, a proporre, a fronte delle criticità emerse, delle piste di lavoro per il prossimo futuro. In particolare, nel Rapporto la formazione (e con essa l'orientamento) viene considerata una leva attiva delle politiche di sviluppo della persona che trova il suo baricentro in due capisaldi: a) la presa in carico della persona, attraverso la realizzazione di quell'insieme di attività (o servizi) in grado di accompagnare i soggetti nelle fasi di qualifi-

³ Sul ruolo svolto dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito del dialogo interistituzionale per la definizione delle policy dedicate all'orientamento sarebbe opportuno avviare un fertile dibattito. In questa sede ci limitiamo a segnalare le "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita", Documento messo a punto dopo il Seminario nazionale "L'orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona" svoltosi ad Abano Terme dal 2 al 5 marzo 2009.

⁴ MINISTERO DEL LAVORO, DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI, *La vita buona nella società attiva. Libro verde sul futuro del modello sociale*, Roma, 2008.

⁵ MINISTERO DEL LAVORO, DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI, Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma, 2009.

cazione professionale e di inserimento lavorativo, durante i periodi di transizione e nei processi di apprendimento continuo (leggasi orientamento ma anche formazione iniziale, continua e permanente) e b) il diritto all'apprendimento continuo. A consolidare questi aspetti, secondo l'analisi svolta nel Rapporto, è intervenuto recentemente il legislatore che attraverso un'apposita legge, la n. 2 del 2009⁶, introduce, all'art. 19, per la prima volta un meccanismo di promozione dell'occupabilità (*welfare to work*), stabilendo il principio che tutti coloro che beneficiano di misure di sostegno al reddito, in primis disoccupati, sono tenuti a partecipare a interventi di politica attiva – orientamento, riqualificazione e formazione – e ad accettare un'offerta di lavoro, pena la perdita del sostegno al reddito. Va aggiunto che la legge citata ipotizza anche che questo dispositivo di incentivazione divenga parte di un sistema complessivo di relazioni in cui si realizzino forme nuove di cooperazione interistituzionale tra i diversi soggetti che lo compongono in modo da divenire elementi centrali per la costruzione di un sistema di servizi efficiente e di un'offerta formativa e orientativa che soddisfi le esigenze delle imprese e accresca le competenze dei lavoratori e delle lavoratrici.

Sempre su questi temi pone notevole attenzione anche il Documento successivo, *Italia 2020*⁷, laddove riconosce che la transizione dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro resta una delle questioni critiche del nostro Paese, e ciò almeno per due ragioni che appaiono strettamente legate tra loro: i “tempi” e i “modi” della transizione. Relativamente ai tempi, essi sono ancora lunghi e alimentano preoccupanti fenomeni di disoccupazione, anche intellettuale, di ampia durata: in questo ambito costituisce un serio problema la percentuale di lavoratori italiani, la più alta dei Paesi UE, con diploma o laurea sottoutilizzata o utilizzata in maniera incoerente rispetto alle attività che vengono svolte; per quanto concerne i modi della transizione, il Documento rileva come continuino ad essere massicciamente impegnate per la ricerca del lavoro le reti amicali e informali che spesso “operano ai limiti della legalità”, scavalcando, disinvoltamente, il lavoro svolto dai Servizi per il Lavoro (SPL) e dai Centri per l'Impiego (CpI). Risulta, infatti, ancora bassa la percentuale di lavoratori “intermediata” dai CpI e dalle agenzie abilitate a svolgere compiti di intermediazione tra domanda e offerta. Questa constatazione ci stimola a svolgere una riflessione sul ruolo e sull'efficacia dei servizi di orientamento e di inserimento lavorativo che vengono erogati nell'ambito dell'ampio sistema dei SPL (costituito dai CpI e dai Servizi per l'impiego). In questo ambito, un discorso sui servizi e sulle strutture di orientamento deve necessariamente tener conto di uno scenario in cui predominano alcuni elementi che appaiono come dei crocevia obbligati da affrontare per progettare una crescita qualitativa, e non solo quantitativa, del sistema. Questi elementi, trattati ampiamente nella letteratura, sono riconducibili a:

⁶ Legge 2/2009, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 novembre 2008, n. 185, recante misure urgenti per il sostegno a famiglie, lavoro, occupazione e impresa e per ridisegnare in funzione anti-crisi il quadro strategico nazionale.*

⁷ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, MIUR, MINISTRO DELLA GIOVENTÙ, *Italia 2020 Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma, 2010.

- lo sfondo dato dalla prospettiva, ormai condivisa, del *lifelong learning* e del *lifelong guidance*, dimensioni di riferimento per chi progetta e per chi fa formazione e orientamento;
- l'emersione di nuove domande e di nuovi fabbisogni, alla luce anche della crisi occupazionale che i diversi Paesi europei ed extraeuropei stanno fronteggiando con strategie, metodologie e strumenti differenziati e che richiede uno sforzo, qualitativo e quantitativo, per predisporre delle risposte efficaci, condizionate e sostenibili nel breve-medio periodo;
- a segmentazione degli utenti dei servizi, delle sedi e dei tempi di erogazione che porta non solo ad apprendere ma anche a orientarsi in più momenti e in più fasi della vita professionale;
- il progressivo emergere di tipologie di intervento formativo e orientativo modulate e organizzate in relazione alla varietà delle domande e degli utenti;
- la crescita quantitativa e la diversificazione dei tempi e dei luoghi in cui vengono erogate le azioni;
- la presenza significativa, e spesso ridondante, di soggetti erogatori di servizi e di azioni che si declinano in sistemi (nazionali, regionali e locali), in soggetti, in enti (pubblici, privati, misti), in strutture di varia natura con la conseguente necessità operativa della definizione di nuovi "standard" dei servizi;
- la nuova configurazione assunta dall'offerta di servizi-azioni che appare sempre più spesso legata alla presenza di "pacchetti di servizi", se la si guarda dal punto di vista dell'erogatore, o di "percorsi" se si segue il punto di vista del fruitore-utente.

La necessità di rispondere alla coerenza di questi fenomeni ha condotto gli attori, direttamente e indirettamente coinvolti in questi processi, alla ricerca di un'integrazione e di una comunicazione efficace tra orientamento e servizi per il lavoro e ha, nello stesso tempo, stimolato il legislatore, nell'arco di dieci-quindici anni, ad intervenire nella materia a più riprese modificando il quadro con l'intento di elevare il livello di qualità degli interventi erogati e dei prodotti realizzati.

Già con la Legge 59/1997⁸, nota anche come Legge Bassanini, viene avviato in maniera concreta il decentramento funzionale e strutturale in materia di mercato del lavoro attraverso il trasferimento di compiti e funzioni in tema di istruzione, formazione professionale e lavoro dallo Stato alle realtà amministrativo-politiche periferiche – Regioni e Province –, anche se è con il Decreto Legislativo 469/97⁹ che vengono affidate alle Regioni e agli enti locali quelle funzioni e quei compiti in materia di collocamento e di politiche attive del lavoro che si tradurranno poi nella organizzazione e nella gestione dei servizi per l'impiego, correlando le funzioni e i compiti a quanto già queste amministrazioni svolgevano con riferimento all'orien-

⁸ Legge n. 59/1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali per la Riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Subito dopo l'approvazione di questa norma il legislatore interveniva con la Legge 196/97, nota come "Pacchetto Treu", che pone la basi per un progetto di sostegno alle politiche del lavoro e della formazione.

⁹ Decreto Legislativo 469/97, *Conferimento alle Regioni e agli Enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'art. 1 della L. 59/97*.

tamento, alla formazione professionale e all'istruzione. Non si è trattato, come qualcuno poteva pensare, di un normale percorso evolutivo di tipo socio-normativo, sfociato poi in una modifica sostanziale ma dagli effetti limitati sull'esistente, quanto piuttosto di una sorta di mini-rivoluzione nella gestione del mercato del lavoro nel nostro Paese, in quanto le due norme sopra citate hanno per la prima volta riconosciuto alle Regioni e agli Enti locali la responsabilità nella gestione del vecchio servizio pubblico di collocamento e la titolarità nella definizione e nell'organizzazione (oltre che nel coordinamento) delle politiche del lavoro, siano esse attive o passive, innescando positivi effetti-a-catena anche nella strutturazione e nella organizzazione dei servizi di orientamento, considerati, finalmente, come elementi centrali delle politiche attive del lavoro. Va aggiunto che tutte le Regioni si sono poste, col tempo, in linea con gli obiettivi del decentramento amministrativo e se quelle a statuto ordinario hanno, nel corso degli anni, emanato leggi che ordinano (o riordinano) l'organizzazione amministrativa dei territori di loro competenza, nonché le modalità di esercizio delle funzioni e dei compiti previsti dal D. Lgs. 469/97, quelle a statuto speciale, e le Province autonome di Trento e Bolzano, hanno adeguato le proprie competenze in materia di lavoro al già citato Decreto legislativo. Proseguendo il nostro percorso, tre anni più tardi giunge il D. Lgs. 181/2000¹⁰, modificato dal successivo D. Lgs. 297 del 2002, che introduce i "principi fondamentali" ai quali le Regioni devono uniformarsi nell'organizzare e nel gestire le fasi d'ingresso e di primo orientamento, soprattutto nel momento in cui si svolgono i colloqui orientativi. Nello specifico, alle Regioni viene assegnato il compito di individuare i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) offerte e i principi di riferimento ai quali dovranno adeguarsi i servizi competenti nella gestione delle attività di accoglienza e di primo livello di orientamento (scheda anagrafica e professionale, accertamento dello stato di disoccupazione, riserva delle quote per i soggetti a rischio di esclusione sociale e avviamento alla Pubblica amministrazione per le basse qualifiche); in pari tempo, si dà atto alle Regioni di definire gli obiettivi e gli indirizzi operativi delle azioni finalizzate a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e a contrastare la disoccupazione di lunga durata, prevedendo almeno un colloquio di orientamento entro tre mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione e la proposta di adesione a iniziative di inserimento lavorativo, di formazione o di riqualificazione entro 4 mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione per adolescenti, giovani e donne in reinserimento lavorativo ed entro 6 mesi per gli altri lavoratori.

Del 2001 è il DM 166 (Ministero del Lavoro) dedicato alle *Norme per l'accreditamento delle strutture formative e orientative* in cui vengono definiti: oggetto di accreditamento, requisiti minimi, processi e procedimenti che portano al rilascio dell'accreditamento. L'accreditamento è un atto con cui la P.A. competente, ovvero le Regioni, riconosce ad un organismo, privato ma non solo, la possibilità di proporre e realizzare interventi finanziati con risorse pubbliche. Le atti-

¹⁰ Disposizioni per agevolare l'incontro domanda-offerta di lavoro, in attuazione della L. 144/99. La L. 144/99, *Delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*, all'art. 68 introduce l'obbligo di frequenza alle attività formative fino al 18° anno di età, poi modificato negli anni successivi, e all'art. 69 istituisce il sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

vità soggette all'accreditamento riguardano gli interventi orientativi di carattere informativo, formativo, consulenziale (finalizzati a promuovere l'auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di formazione e lavoro) e di sostegno all'inserimento lavorativo (ricerca di un'occupazione, autopromozione ed entrata nella vita attiva).

Attraverso la Legge 30/2003¹¹ è stata data al Governo ampia delega per riformare il mercato del lavoro e il legislatore è intervenuto ponendo l'accento sui seguenti punti:

- introduzione di forme di flessibilità regolata del mercato del lavoro;
- definizione di nuove tipologie di contratto;
- perseguimento di politiche del lavoro che, soprattutto nelle aree svantaggiate del Mezzogiorno, operino a favore di quelle categorie di persone che oggi incontrano maggiori difficoltà nell'accesso a un lavoro regolare e di buona qualità;
- affermazione di un maggiore ruolo delle organizzazioni di tutela e rappresentanza, con particolare attenzione alle forme bilaterali, in funzione della gestione di attività utili alle politiche per l'occupazione.

È solo con il D.Lgs. 276/03, attuativo della Legge 30/2003, e le modificazioni intervenute successivamente, che si regola l'intermediazione nell'ambito delle politiche del lavoro, facendo sì che in questo ambito essa divenga un'attività soggetta ad autorizzazione e tale da comprendere, fra le altre funzioni, anche l'orientamento professionale. Alle Regioni spetta definire con propri provvedimenti il regime di accreditamento, col quale possono riconoscere ad operatori pubblici e privati, che operano nel proprio territorio, l'idoneità ad erogare servizi al lavoro. Questo sistema di accreditamento deve trovare un raccordo con il sistema di accreditamento degli organismi di formazione. Sulla base di questi elementi sintetici di scenario e dell'evoluzione normativa sopra descritta, nel corso dell'ultimo decennio gli studi e le analisi sviluppate dalla letteratura, soprattutto nazionale¹², in tema di orientamento e di servizi per il lavoro hanno mostrato, al di là della differenziazione funzionale di approcci teorici, di pratiche e di strumenti, come il composito sistema delle azioni orientative possa essere ricondotto ad alcune filiere principali di funzioni senza perdere nulla della sua ricchezza. Queste funzioni principali possono definirsi come delle macro-categorie e sono riconducibili a tre macro-aree di attività:

- a) accoglienza-filtro e informazione orientativa;
- b) accompagnamento e tutoring orientativo;
- c) consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali.

¹¹ "Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro", nota anche come Legge Biagi.

¹² Ci riferiamo al notevole lavoro compiuto, ad esempio, da P.G. Bresciani nel corso degli ultimi anni e confluito prima ne "Gli standard dei servizi nell'orientamento. Principi di riferimento per un approccio sostenibile" in Regione Emilia-Romagna (2004), Orientamento al plurale, Atti del Convegno dal medesimo titolo svoltosi a Bologna il 19-20 giugno 2003, Ed. Agenzia Emilia-Romagna Lavoro, Bologna e poi ne "L'organizzazione dei servizi di orientamento nell'ambito dei Centri per l'impiego: linee-guida per un meta-modello" in ISFOL (a cura di D. PAVONCELLO) (2007), La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego: linee guida e carta dei servizi, I Libri del FSE, Roma.

Ciascuna macro-area può, poi, essere a sua volta modulata in una o più azioni in relazione alle caratteristiche dei contesti di erogazione (pubblici e/o privati) e con riferimento ai fabbisogni professionali (e personali) dei target di destinatari. Riprendendo quanto indicato nel Rapporto Orientamento 2009¹³ dell'ISFOL, e condividendo le analisi colà esposte sulle tre macro-aree di azioni orientative, abbiamo riportato nella Tabella seguente le principali azioni riconducibili alle tre macro-aree di nostro interesse. È proprio a partire dalla ripartizione in macro-aree e in sistemi di riferimento (Istruzione-Formazione professionale-Università da un lato e Lavoro dall'altro) che proveremo a descrivere la natura e la tipologia di quanto viene realizzato.

Tab. 1 Macro-aree di attività e sistemi di riferimento

Macro-aree	Sistema Istruzione-Formazione professionale-Università	Sistema Lavoro
Accoglienza-filtro e informazione orientativa	Accoglienza e analisi della transizione formativo-lavorativa Erogazione personalizzata di informazioni Promozione di eventi informativi collettivi	
Accompagnamento e tutorato	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnamento durante il percorso formativo - Accompagnamento nelle transizioni formative - Accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro - Accompagnamento in uscita dal sistema - Accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnamento nelle transizioni formative - Accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro - Tutorato nel monitoraggio dell'obbligo formativo - Accompagnamento all'inserimento/re-inserimento lavorativo delle fasce deboli - Tutorato/accompagnamento dei lavoratori in situazione di disoccupazione - Accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro
Consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali	<ul style="list-style-type: none"> - Consulenza alla scelta dopo la scuola media - Consulenza alla scelta post-diploma - Consulenza in fase di ri-orientamento formativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro - Consulenza in fase di espulsione dal mercato del lavoro - Consulenza in fase di sviluppo di carriera - Consulenza nelle transizioni fra sistemi

Fonte: rielaborazione dell'autore dal Rapporto Orientamento ISFOL, 2009

2. Le azioni orientative nei SpL

Il rapporto di comunicazione e di collaborazione tra istituzioni pubbliche, nel caso specifico i CpI, e soggetti privati, i Servizi per il Lavoro (SpL) previsti dalla Legge Biagi, nella erogazione di servizi per l'impiego è uno degli argomenti consi-

¹³ ISFOL (a cura di A. GRIMALDI), *Rapporto Orientamento 2009 L'offerta di orientamento in Italia*, Roma, ISFOL Editore, 2010.

derati centrali nella logica istituzionale del dialogo sul funzionamento dei sistemi, anche se nel nostro Paese sono ancora poco frequenti studi che cerchino di analizzare il peso specifico che hanno le Agenzie private nell'erogazione di servizi di inserimento al lavoro e in particolare di quelli orientativi.

Su questo aspetto si sofferma il *Monitoraggio dei servizi per l'impiego 2008* dell'ISFOL¹⁴ laddove, basandosi sulla legislazione regionale vigente e sulle esperienze realizzate nel corso degli ultimi anni, rileva sul territorio la presenza di due modelli che costituiscono due modalità di gestione del processo. Da un lato, vi è un modello che viene definito a "doppio canale", che è il più frequente, in cui l'accreditamento della struttura è un "atto solo propedeutico all'affidamento del servizio e riguarda solo attori ulteriori rispetto a quelli *istituzionali*"¹⁵: in questo caso il Cpl continua a svolgere la sua funzione e ad agire parallelamente alle Agenzie, non essendo tenuto a partecipare alle aste per poter continuare la propria attività. Dall'altro, si è venuto configurando col tempo un "modello sostitutivo a "canale unico" (Lombardia), ove l'accreditamento costituisce l'unica via per accedere al sistema locale del lavoro"¹⁶.

Nel momento in cui ci riferiamo ai SpL è opportuno sottolineare che l'attenzione è rivolta a quell'insieme di soggetti erogatori di servizi orientativi che operano al di fuori delle competenze e del raggio d'azione dei Cpl, e, in particolare, alla seguente tipologia di strutture:

- informagiovani e sportelli informativi ubicati al livello del territorio comunale;
- strutture di orientamento provinciali dedicate;
- associazioni private di area sindacale;
- associazioni private di area datoriale;
- agenzie di lavoro interinale;
- società di ricerca e selezione del personale;
- agenzie per la ricollocazione del personale;
- agenzie di mediazione.

Una prima lettura dello stato dell'arte, ancorché non esaustiva in quanto relativa al 2009, ci viene offerta dal Rapporto Orientamento 2009 dell'Isfol¹⁷ in cui viene tracciata una mappa delle attività di orientamento nei SpL. Riprendendo la suddivisione in macro-aree indicata nella Tab. 1 e focalizzando l'attenzione sulla prima macro-area di servizi, quella dedicata all'**accoglienza/filtro e informazione orientativa**, si constata che nel caso dei SpL si registra ovviamente una diffusa presenza delle tre tipologie di servizi in essa presenti, con una decisa prevalenza dell'accoglienza e dell'analisi della transizione formativo-lavorativa rispetto alle altre due; si rileva dal Rapporto che si discostano dalla media sia gli Informagiovani/sportelli informativi comunali, che erogano azioni più specificamente

¹⁴ ISFOL (a cura della Struttura di monitoraggio SpL - Area Ricerche sui sistemi del lavoro, *Monitoraggio dei servizi per l'impiego 2008*, Roma, ISFOL Editore, 2009).

¹⁵ ISFOL, *Monitoraggio dei servizi per l'impiego (...)*, op. cit., 43. Ci riferiamo al contributo a cura di MAROCCO M. dal titolo *Rapporto tra servizi pubblici e privati*.

¹⁶ MAROCCO M. in ISFOL, *Monitoraggio dei servizi*, op. cit., 44.

¹⁷ ISFOL, *Rapporto Orientamento 2009*, op. cit.

informative, sia le organizzazioni datoriali, che tendono a promuovere soprattutto eventi informativi collettivi.

Se ci riferiamo alla seconda macro-area, **accompagnamento e tutorato** e al sistema *istruzione/formazione professionale/università*, l'azione dei SpL si differenzia in modo evidente a causa della natura delle strutture considerate rispetto alle tipologie di attività previste (ad esempio, l'accompagnamento durante il percorso formativo o l'accompagnamento in uscita dal sistema, o ancora l'accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro).

In questo ambito, l'impegno dedicato all'accompagnamento in uscita dal sistema è particolarmente sentito dalle organizzazioni datoriali, dalle società di ricerca e selezione del personale e dalle organizzazioni sindacali, mentre l'attività prevalente delle agenzie di lavoro interinale è rivolta all'accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro.

Restando nell'ambito della macro-area di attività di accompagnamento e tutorato ma riferendoci al *sistema lavoro*, si registra un modo differenziato di procedere da parte delle strutture considerate rispetto alla tipologia di attività previste, anche se, in linea generale, le organizzazioni sindacali sembrano occuparsi in misura maggiore delle attività di tutorato/accompagnamento dei lavoratori in situazione di disoccupazione, tema su cui intervengono anche le agenzie di lavoro interinale, e delle azioni di accompagnamento nell'alternanza formazione/lavoro.

Passando alla macro area di attività, **consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali** e guardando al *Sistema Istruzione/Formazione professionale/Università*, si può segnalare un maggiore impegno degli Informagiovani, degli sportelli informativi comunali e delle strutture di orientamento dedicate proprio con riferimento a tutte e tre le azioni orientative in cui si articola la macro-area. Le altre tipologie di strutture sembrano avere un coinvolgimento minore in questo tipo di attività, tranne forse due di esse: le società di ricerca e selezione del personale, per quanto riguarda l'attività di consulenza alla scelta post-diploma, e le organizzazioni sindacali per quanto attiene invece all'attività di consulenza in fase di ri-orientamento formativo.

Se rimaniamo dentro questa macro area di attività ma consideriamo il *sistema lavoro*, il posizionamento delle strutture dedicate in relazione alle diverse attività sembra essere maggiormente articolato rispetto alle macro-aree precedenti; in particolare, l'attività di consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro mostra di avere un forte appeal nelle organizzazioni sindacali, nelle agenzie di lavoro interinale, nelle società di ricerca e selezione del personale, negli Informagiovani e negli sportelli informativi comunali; dal canto suo, l'attività di consulenza in fase di sviluppo di carriera rivolta a lavoratori occupati risulta più frequentemente svolta dalle società di ricerca e selezione del personale; l'attività di consulenza nelle transizioni fra sistemi, rivolta a lavoratori occupati e inoccupati, vede una presenza significativa delle strutture di orientamento dedicate, delle società per la ricerca e selezione del personale e delle agenzie di lavoro interinale.

Per quanto riguarda, infine, l'attività di consulenza in fase di espulsione dal mercato del lavoro, le frequenze maggiori sembrano essere concentrate nelle agenzie di lavoro interinale, negli enti di formazione professionale, nelle organiz-

zazioni sindacali. Le organizzazioni datoriali risultano avere un coinvolgimento minore nelle azioni di questa macro-area e, comunque, particolarmente concentrato nelle azioni di consulenza nelle transizioni fra sistemi rivolta a lavoratori occupati e inoccupati e nella consulenza in fase di ingresso nel mercato del lavoro.

3. Le azioni orientative nei Cpl

Un'immagine attendibile e aggiornata al 2008 sulle azioni orientative erogate dai Cpl ci viene restituita dal *Monitoraggio dei Servizi per l'impiego 2008* dell'ISFOL, già sopra richiamato, in cui vengono presentati i risultati della rilevazione sul funzionamento dei servizi pubblici per il lavoro.

Nello specifico, ci occuperemo dei dati relativi ai servizi alla persona erogati dai Cpl. Come è naturale che sia, il primo servizio che viene attivato nei Cpl è quello dedicato all'**accoglienza**. Questo tipo di servizio può avere una valenza di semplice informazione, assegnazione dell'utenza ad altri servizi e autoconsultazione o costituire la prima fase di un percorso più articolato che prevede colloqui individuali e modalità di destinazione verso altre prestazioni del Cpl.

Dalla rilevazione emerge che il 97% circa dei Cpl del nordovest e circa il 95% del Nordest rinviano l'utenza agli altri servizi presenti, al Centro Italia il valore è del 94,5% mentre al Sud, con un valore del 95,3%, e nelle Isole, con un valore pari all'83,9%, questa modalità la si può considerare acquisita (la media nazionale è del 93,3%).

La distribuzione di materiale informativo (offerte di lavoro, concorsi, corsi di formazione) a disposizione dell'utenza avviene in tutte le aree con valori che vanno dal 98,2% del Nordovest al 95,7% del Nordest, dal 95,6% del Centro al 96,9 del Sud con punta dell'86 % nelle Isole (media nazionale 94,8%). La presentazione delle attività dei Cpl e la carta dei servizi registrano a loro volta un buon andamento con punte che vanno dal 96,4% del Nordovest al 94,8% del Nordest, passando per l'87,9% del Centro, l'80,3% del Sud e il 57% delle Isole (media nazionale 84%).

La possibilità di accedere ai servizi dietro appuntamento, ritenuto, a ragione, un indicatore di un discreto livello di evoluzione delle modalità di erogazione di un servizio, avviene con valori alti per il nordovest (91,9%) che tendono, però, a decrescere in maniera relativa al Nordest (86,1%), passando all'80,2% del centro e progressivamente toccando valori sempre più bassi: 69,3 % al sud e 63,4% nelle isole (media nazionale 78,4%).

Dopo la fase di accoglienza vi è quella dedicata all'**orientamento**. Il colloquio individuale, così come prevede la normativa, è la modalità più diffusa e utilizzata di metodologia orientativa: nelle aree settentrionali il suo uso raggiunge valori del 97,3% nel Nordovest e del 97,4% nel Nordest, scendendo al 92,3% nel Centro, al 91,3% nel Sud e al 90,3% nelle Isole (media nazionale 93,9%).

La realizzazione di un bilancio di competenze non appare molto diffusa: il valore più alto si registra nel centro (68,1% di Cpl che attuano il servizio contro il 25,3% di Cpl che non lo attuano) mentre al Nordovest, al Sud e nelle Isole siamo

in presenza di valori più bassi (rispettivamente, il 49,5% che lo realizza contro il 48,6% che non lo realizza, il 49,6% contro il 45,7% e il 40,9% contro il 53,8%); nel Nordest, in maniera assai singolare, si registrano valori al di sotto della media: 13,9% di Cpl che lo realizza contro il 79,1% che non lo realizza. Altre modalità di realizzazione dell'orientamento sono la capacità di definizione di un progetto formativo o di un percorso di inserimento lavorativo; nel primo caso, i valori risultano alti nel Nordovest (71,2% di azioni realizzate), nel Nordest (80%) e nel Centro (72,5%) mentre tendono a decrescere nelle isole (53,8%) e nel Sud (50,4%). Per quanto concerne la definizione di un percorso di inserimento lavorativo, le percentuali sono alte al Nordest (84,3%), al Centro (79,1%) e al Nordovest (77,5%) mentre tendono a scendere al sud (56,7%) e nelle isole (52,7%).

Dopo l'accoglienza e l'azione di orientamento, viene attivato un **percorso di inserimento lavorativo in azienda** mediante un tirocinio; per realizzarlo è necessario che il Cpl metta in atto una serie di azioni articolate che vanno dalla promozione del percorso, presso le aziende ospitanti e presso le persone utenti del centro, fino ad attività caratterizzate da vari gradi di coinvolgimento e che sono:

- attività di preselezione
- supporto alla stesura del/i progetto/i
- tutoraggio in itinere
- verifica degli esiti del percorso
- rilascio di attestati di credito formativo.

Relativamente al modo in cui viene realizzato il percorso di promozione dell'azione presso le persone, i dati ci dicono che i Cpl del nordovest, del nordest e del centro ne sono i principali realizzatori, anche se tale attività risulta consolidata anche al sud dove il 64,6% dei Cpl effettua promozione presso le imprese e il 57,5% presso le persone; si segnala la scarsa o inesistente realizzazione di tale azione nelle isole, ove il 38,4% dei Cpl non effettua attività di promozione presso le persone e il 59,1% non la effettua nemmeno presso le imprese.

Relativamente alle **attività di preselezione dell'utenza** che si intende inserire, attività svolta tramite un colloquio di preselezione, le percentuali di risposta affermativa si avvicinano e a volte superano il 90%, mentre la realizzazione di colloqui di preselezione a fini di inserimento lavorativo risultano meno presenti nelle isole (48,4%); il supporto ai tirocinanti per l'inserimento lavorativo viene svolto con un andamento pressoché uguale per tutte e tre le modalità di erogazione: supporto per l'inserimento, supporto alla stesura del progetto di tirocinio e tutoraggio dell'esperienza di tirocinio. La maggiore concentrazione di Cpl che svolgono queste tipologie di attività si riscontra nel nordovest, seguita dal nordest e dal sud, in cui i Cpl risultano maggiormente impegnati nel sostegno ai tirocinanti rispetto al centro.

Per quanto concerne la **realizzazione di azioni a conclusione del tirocinio**, i dati mostrano che la quasi totalità dei Cpl del nordovest e del nordest e di quelli del centro e del sud effettua una verifica del percorso di inserimento promosso, mentre nelle isole ciò avviene in misura nettamente inferiore (solo nel 35,5% dei casi); il rilascio di attestati, relativi al credito formativo conseguito, è

un'attività poco consueta in quasi tutti i Cpl della penisola, mentre una maggiore presenza viene rilevata solo nel centro ma con valori che non superano il 50% dei casi.

Il **rinvio alla formazione professionale** è caratterizzato dalla possibilità per l'utenza di accedere in maniera autonoma ai cataloghi dell'offerta formativa in consultazione, cioè senza l'assistenza di un operatore: ciò nelle isole si realizza in più dell'80% dei casi (non è vero solo nel 17% dei casi) e in una percentuale pari al 96% al centro e al 92% al sud: ne segue che l'accesso ai cataloghi è la fonte principale per il rinvio alla FP. I Cpl offrono anche assistenza alla consultazione su richiesta degli utenti e la sua presenza non si rileva solo in una piccola percentuale di Cpl nel nordest e nel centro (circa il 6%) e poco più al nordovest e al sud (circa il 12%), mentre nelle isole il valore sale al 20%. La gestione delle pratiche di prescrizione o iscrizione ai corsi prescelti dall'utenza non è diffusa, in quanto la maggior parte dei Cpl si limita a fornire informazioni sui corsi, cui seguirà l'impegno personale degli utenti a contattare l'agenzia ed iscriversi: questo tipo di attività è, a dir la verità, poco diffusa nei Cpl del nordovest e del nordest (i valori non superano il 30%) ma tende a crescere via via che si scende al sud, con percentuali che oscillano intorno al 40% al centro e nelle isole per arrivare a un 60% al sud. Uno degli strumenti maggiormente usati per favorire il rinvio alla FP è dato dai **voucher formativi** erogati dai Cpl, la cui distribuzione non supera, però, il 50% in nessuna delle aree geografiche considerate dall'indagine: i Cpl che li erogano meno sono quelli delle isole (20%), mentre la massima presenza dello strumento avviene nei Cpl del centro (valori del 48%). La verifica degli esiti del percorso formativo si effettua in più del 64% dei Cpl del nordest, percentuale che non viene eguagliata né superata dai Cpl delle altre aree (al centro e al nordovest questa attività è presente intorno al 50% dei casi, anche se le percentuali vanno diminuendo al sud e nelle isole).

Giungiamo all'**incrocio domanda-offerta**. Più del 90% dei Cpl effettua il servizio di incontro della domanda e dell'offerta di lavoro in tutte le aree geografiche considerate, fatta eccezione per le isole dove è stata rilevata una percentuale di presenza del servizio inferiore. Le attività che vengono svolte per la realizzazione del servizio sono riconducibili a un controllo dell'immediata disponibilità del candidato rispondente al profilo richiesto, la cosiddetta Dichiarazione di immediata Disponibilità - DiD, prima di avviare all'impresa la rosa di candidati con profilo idoneo; la selezione dei nominativi delle persone rispondenti al profilo e candidabili viene operata attingendo da una lista di "immediatamente disponibili all'impiego" (la DiD) o effettuando una verifica della immediata disponibilità in modalità "ex post". La percentuale di Cpl che effettua colloqui di selezione, sia separatamente dall'impresa che insieme all'impresa, non supera in nessun caso il 60% del totale, riscontrandosi comunque in misura maggiore presso i Cpl del sud.

La maggior parte dei Cpl non effettua attività di preselezione per conto delle agenzie di somministrazione e quando ciò accade, con frequenze che arrivano al massimo al 30%, avviene in seguito a una specifica richiesta da parte delle agenzie e non per convenzione.

4. Conclusioni

A questo punto, è possibile concludere dicendo che nel corso degli anni le attività di orientamento hanno conosciuto una larga diffusione e applicazione anche in contesti organizzativi e locali che, in maniera diversa e complementare ma in tempi diversi rispetto ad altri, hanno fatto proprie le novità introdotte nel sistema dei servizi per il lavoro dagli interventi normativi; in quest'ottica è possibile riconoscere alcuni caratteri comuni:

- una sostanziale omogeneità nell'offerta orientativa che i Centri per l'Impiego e i Servizi per il lavoro erogano, soprattutto se facciamo riferimento a una quota consistente di quei servizi/attività di orientamento sopra indicati che rientrano fra quelli che possiamo definire “di base” o di primo livello;
- una rilevante variabilità applicativa nel realizzare servizi che: a) richiedono un livello di specializzazione crescente (attività a carattere informativo o consulenziale rivolte agli studenti o servizio di bilancio di competenze o consulenza orientativa ‘approfondita’), b) hanno una frequenza meno diffusa e c) sono “fruiti” a seconda delle esigenze professionali delle realtà lavorative locali.

Resta, tuttavia, l'esigenza di superare l'autoreferenzialità di molte attività di orientamento in vista di una loro integrazione che, allo stato dei fatti non è più rinviabile, stante la gravità della situazione occupazionale e delle previsioni di ripresa, che appaiono ancora incerte. Crediamo, tuttavia, che un primo passo in questa direzione possa essere compiuto dalle Amministrazioni, nazionali, regionali e locali per risolvere alcune delle questioni che restano sul tappeto e che possiamo riassumere nei punti seguenti:

- frammentazione delle competenze fra i diversi soggetti istituzionali (Ministero del Lavoro e Ministero dell'Istruzione) che operano in quest'ambito a volte in maniera esclusiva a volte in maniera concorrente;
- difficoltà nel ricercare e nel perseguire forme di coordinamento, di raccordo e di interazione fra le policy adottate al livello nazionale e quelle realizzate al livello locale;
- carenza di standard di riferimento e di livelli minimi di prestazione condivisi e acquisiti da chi eroga il servizio in uno con la presenza di un numero crescente e spesso incontrollato di soggetti erogatori (istituzionali e non, pubblici e privati);
- diversificazione e ridondanza delle figure professionali che svolgono attività orientative in ambiti diversi;
- pluralità delle informazioni e loro frequente incontrollabilità rispetto alla attendibilità delle fonti da cui provengono;
- mancanza di una cultura della valutazione delle azioni orientative.

La soluzione di alcune di queste questioni potrebbe già costituire un segnale chiaro per tutti gli attori che esiste la volontà di contribuire, ciascuno nell'ambito che gli è proprio, per restituire credibilità e qualità a sistemi strategici, quali quello della Formazione e del Lavoro, per il futuro del Paese.

Riferimenti bibliografici

- BRESCIANI P.G., *Gli standard dei servizi nell'orientamento. Principi di riferimento per un approccio sostenibile* in Regione Emilia-Romagna, Orientamento al plurale, Atti del Convegno dal medesimo titolo svoltosi a Bologna il 19-20 giugno 2003, Bologna, Ed. Agenzia Emilia-Romagna Lavoro, 2004.
- BRESCIANI P.G., *L'organizzazione dei servizi di orientamento nell'ambito dei Centri per l'impiego: linee-guida per un meta-modello* in ISFOL (a cura di D. PAVONCELLO), *La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego: linee guida e carta dei servizi*, Roma, I Libri del FSE, 2007.
- ISFOL (a cura della Struttura di monitoraggio Spl - Area Ricerche sui sistemi del lavoro), *Monitoraggio dei servizi per l'impiego 2008*, Roma, ISFOL Editore, 2009.
- ISFOL (a cura di A. GRIMALDI), *Rapporto Orientamento 2009 L'offerta di orientamento in Italia*, Roma, ISFOL Editore, 2010.
- ISFOL (a cura di F. GHERGO e D. PAVONCELLO), *Modelli organizzativi e operativi dei servizi di orientamento nei Centri per l'impiego*, Roma, ISFOL Editore.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, MIUR, MINISTRO DELLA GIOVENTÙ, *Italia 2020 Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma, 2010.
- MINISTERO DEL LAVORO, DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI, *La vita buona nella società attiva. Libro verde sul futuro del modello sociale*, Roma, 2008.
- MINISTERO DEL LAVORO, DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI, Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma, 2009.
- OECD, *Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, Parigi, OECD, 2010.

Integrazione culturale: parole chiave e istruzioni per l'uso

VITTORIO PIERONI¹ - ANTONIA SANTOS FERMINO²

Il presente articolo propone le principali riflessioni sviluppate dallo stesso autore nel volume "La valigia del "Migrante". Per viaggiare a Cosmopolis", prossimo alla pubblicazione ad opera della Sede Nazionale del CNOS-FAP. Non è un libro sull'emigrazione e neppure un romanzo fantascientifico. Semmai si avvicina, metaforicamente, alle "istruzioni per l'uso" dei viaggiatori.

"Migranti" infatti siamo tutti noi che stiamo viaggiando verso il futuro spostandoci da un capo all'altro del mondo in dimensione multivariata (fisicamente come attraverso i sempre più potenti mezzi informatici e di comunicazione). Ma...quale futuro ci aspetta?

1. Gli scenari e le suggestioni

Le proiezioni fatte da uno studio dell'ONU 2009 sulla popolazione mondiale 2010-2050 prefigurano diversi scenari, illustrati di seguito.

- Entro il 2050 è previsto un incremento della popolazione mondiale di altri 2 miliardi e mezzo; il fenomeno si verificherà per due terzi dei casi nei Paesi poveri e nell'altro terzo in quelli a più rapida crescita economica (Cina, India, Brasile, etc.).
- Sempre entro il 2050 è previsto un aumento di 1,7 miliardi di persone in età lavorativa (dai 15 ai 65 anni) in particolare nei paesi emergenti; ciò richiede l'impiego di strategie per creare altrettanti nuovi posti di lavoro che, parallelamente all'innalzamento del livello di istruzione (che a sua volta contribuisce al-

¹ Docente Collaboratore per Sociologia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Psicopedagogista.

l'emancipazione delle popolazioni e in particolare della condizione giovanile/femminile), richiedono di essere rispettosi della dignità umana e adeguati al titolo di studio conseguito.

- Nello stesso periodo ci si aspetta un incremento di 1 miliardo di persone con oltre 65 anni di età, che metteranno a dura prova i già precari sistemi pensionistici e di welfare; con il rischio che l'invecchiamento demografico si tramuti in invecchiamento economico, politico (tendenze conservatrici a fronte di politiche innovatrici) e sociale (salute fisica e psichica).
- A partire dal 2010, il numero degli abitanti nei contesti urbani sarà superiore a quelli rurali, a causa dello spostamento di masse di popolazioni rurali verso le città.

Questi scenari a loro volta lasciano prevedere il progressivo emergere su scala planetaria, di sempre più problemi umanitari legati a:

- pressioni migratorie e flussi inarrestabili di popolazioni verso le aree economicamente più avvantaggiate;
- urbanizzazione spinta e sovrappopolamento;
- corsa all'accaparramento delle risorse primarie (acqua, cibo, energia, etc.);
- crisi economiche e finanziarie;
- guerre e/o crisi politico-militari;
- aumento della vulnerabilità dei paesi ricchi (terremoti, incendi, *black out*, alluvioni, pandemie, diffusione di gravi patologie, virus e batteri sempre più resistenti ai farmaci, diffusione di vecchie e nuove malattie, etc.);
- ricerca del lavoro (con traiettoria contrapposta: il nord del mondo, economicamente progredito ma demograficamente depresso e viceversa il sud, demograficamente vitale ma economicamente depresso);
- innalzamento del livello di istruzione in controtendenza alla mancanza di lavoro a causa delle crisi dei sistemi produttivi ed economico-finanziari;
- allungamento della durata media della vita;
- accentuato invecchiamento (con traiettoria contrapposta: i paesi tecnologicamente più avanzati diventeranno sempre più vecchi dopo essersi arricchiti, mentre i paesi meno sviluppati diventeranno vecchi prima di arrivare al livello dei più sviluppati);
- diffusione di larghe sacche di povertà, con ricaduta su fenomeni di devianza e criminalità;
- maggiore richiesta di servizi da un lato e, dall'altro, insufficienza e inefficienza dei governi nella gestione del welfare;
- aumento delle varie forme di infermità (fisica, mentale...) su persone in età lavorativa, con evidente aumento della spesa pubblica (oltre a non produrre richiedono assistenza sanitaria);
- sfaldamento dell'istituto familiare e conseguente rinuncia dei genitori ad esercitare il proprio ruolo educativo, con evidente ricaduta su forme di disagio/devianza giovanile/minorile di cui si faranno sempre più portatori le future generazioni.

A fronte del notevole e ormai incolmabile ritardo storico accumulato per intervenire attraverso strategie tecnico-politiche innovative, e per poter meglio comprendere che ognuno di noi, nessuno escluso, è parte integrante di questi scenari,

occorre entrare nella logica che tutti siamo “migranti” e che tutti stiamo viaggiando a “Cosmopolis”. Da qui l’urgenza di “regolare il traffico”.

Ma... *quale governance mondiale oggi o in futuro prossimo è veramente in grado di gestire scenari così complessi, dinamici e conflittuali?*

Se si guarda infatti agli incontri di vertice (G7, G8, G20, G/extra-large, G/extra-small...) si assiste impotentemente a irriducibili quanto sconcertanti contrapposizioni fra superpotenze (sul clima, l’economia, l’accumulazione delle materie prime e delle risorse di base, l’inquinamento ambientale, le guerre, etc.), fra Paesi ricchi, poco disposti a cedere sulle proprie posizioni di privilegio, e quelli emergenti che vogliono raggiungere gli stessi standard di vita dei paesi ricchi.

Ciò che invece oggi si richiede urgentemente sono grandi capacità di analisi e conoscenza dei fenomeni in atto e una fondata previsione di quelli futuri. Quella stessa rapida circolazione di beni, di denaro e di persone che per un verso genera ricchezza a favore di coloro che sono in posizione dominante (i cosiddetti “poteri forti”), dall’altro produce al tempo stesso (nei confronti di chi vive in un permanente stato di condizionamento, dipendenza, emarginazione sociale ed economica) povertà, disoccupazione, sfruttamento, devianza, criminalità, etc., rendendo instabile, vulnerabile, insicura la popolazione mondiale e creando sempre più distanza tra ricchi e poveri, tra Nord e Sud, tra sviluppo e sottosviluppo, tra autoc-toni e immigrati, tra aventi diritto e no....

“L’umanità sta entrando in un periodo di alternative estreme – sosteneva già a suo tempo G. Bateson -. Mentre un’epoca di progresso scientifico e tecnologico ci ha portato a conoscenze e poteri senza precedenti, assistiamo all’emergere improvviso di un groviglio gigantesco di problemi come quelli dell’energia, della popolazione e degli alimenti che ci sfidano con la loro complessità [...] L’inadeguatezza dell’apprendimento contemporaneo contribuisce a deteriorare la condizione umana e ad allargare il divario umano. I processi di apprendimento sono spaventosamente in ritardo, cosicché individui e società si trovano impreparati a far fronte alle sfide imposte dai problemi globali”³.

“Educare al futuro”. A fronte di queste prospettive l’unica alternativa che rimane è quella di saper-ci formare tutti ad una cittadinanza responsabile e attiva partendo dall’*“educare al presente per educare al futuro”*. Il “migrante” infatti quando parte

“...porta con sé la sua valigia dove racchiude il suo progetto di vita e tutto il suo bagaglio fatto di speranze, sogni, nostalgie, paure per il distacco dalla rete familiare, amicale e sociale. Come tale, la valigia rappresenta il ‘contenitore’ più prezioso per l’immigrato, in quanto equivale alla sua identità: lì dentro egli racchiude il suo modo di essere, il bagaglio culturale, il progetto di andare a trapiantare altrove la sua vita. Emigrare significa infatti il distacco da quell’insieme di relazioni familiari e comunitarie che nella cultura di origine proteggevano e garantivano sicurezza a ciascun membro della famiglia”⁴.

³ BATESON G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984, 34.

⁴ SANTOS FERMINO A., *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pi), Ed. Del Cerro, 2008, 86.

L'obiettivo di questo lavoro rientra appunto nell'ottica di arrivare a dotare *le varie categorie di migranti* (con particolare riferimento al soggetto in formazione come ai suoi formatori, agli autoctoni come agli immigrati e più in generale a tutti coloro che fanno capo a contrapposte "tifoserie" cariche di "io/noi-centrismi" di varie entità ed estrazione) di quegli "attrezzi concettuali" da mettere in "valigia" (forma mentis), e che possano in qualche modo risultare utili per affrontare da "cittadini del mondo" la società cosmopolita.

È la premessa affinché possiamo crescere tutti come *persone* capaci di fare storia e di costruire il futuro per sé stessi e per la società, nella consapevolezza che la vera trasformazione inizia sempre dall'interno e che soltanto chi è capace di "rinnovarsi" costantemente nella mente e nello spirito può essere capace di trasformare se stesso e l'ambiente circostante.

In una società dove i cambiamenti si verificano in sempre più rapida successione e talora sono imprevedibili, i processi educativi dovrebbero proiettare le problematiche globali verso futuri scenari: "*Si tratterà di promuovere, da una parte, la capacità di proiettarsi nel futuro, di immaginare futuri alternativi, e dall'altra, quella di individuare connessioni locali-globali*"⁵.

Siamo infatti in un particolare momento storico caratterizzato dal fatto di avvertire l'urgenza di passare da una concezione di cittadinanza basata su sentimenti e diritti di appartenenza, a una nuova che invece *privilegia la "persona" ed i suoi diritti/doveri*. In base a quest'ultima concezione la "cittadinanza" richiede quindi di essere ri-pensata in funzione di una sempre più stretta relazione tra diritti e doveri per tutti, da parte di tutti indistintamente: autoctoni e immigrati, detentori di diritti e chi, invece, questi diritti se li deve ancora conquistare.

E, a proposito della dialettica sui diritti/doveri, oggi viene particolarmente avvertito e/o ritenuto emergente il vuoto di educazione ad assumere ciascuno i propri doveri. I doveri si scoprono riconoscendo ed esercitando i diritti. Si scopre cioè che *i diritti non sono mai gratuiti, sono il risultato di una conquista permanente, e che la possibilità di goderne dipende dalla "produzione" che di essi si riesce a fare da parte di chi assume i corrispondenti doveri*.

Compito dell'educazione è allora quello di aiutare ogni "migrante" a orientarsi, a districarsi, a "sentirsi parte" del complesso delle istituzioni e delle regole necessarie per adattarsi a con-vivere nella "città cosmopolita". Se inquadrati all'interno di quest'ottica, anche i fatti di Rosarno o di via Padova a Milano (solo per citare i più recenti, al momento della stesura di questo lavoro) andrebbero inquadrati, oltre che nella "difesa" che ciascuna parte in causa fa dei propri diritti (il Governo per conto suo, gli immigrati per conto loro, gli amministratori e i residenti in loco per conto loro), anche in rapporto ai "**doveri**" che ognuno degli attori ha nello stare insieme in uno stesso spazio trans-culturale. Ciò che in realtà nelle rivendicazioni di parte quasi mai viene fuori, o almeno se ne sente parlare poco. In occasione dell'auto-sciopero proclamato dagli immigrati nel marzo 2010 è comparso per pochi giorni un manifesto pubblicitario che lanciava il seguente mes-

⁵ BARONCELLI C., *La carta della terra per imparare una cittadinanza sostenibile*, in MALAVASI P. (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, Milano, I.S.U., 2003, 174.

saggio: *“Ci chiamate negri, zingari, clandestini. Siamo della stessa razza umana”*. Pur nell’apprezzamento dell’iniziativa, con un poco più di coraggio (o in quanto “cittadini del mondo”) si poteva aggiungere: *“con gli stessi diritti e doveri”*.

Quindi *“SI”* all’assunzione di co-responsabilità nella dialettica diritti-doveri e *“NO”* a quel modo di *“com-patire”* fine a se stesso, che non aiuta a far prendere coscienza, oltre dei diritti, anche dei propri doveri. La *“nuova”* cittadinanza a cui bisogna educare/educar-*“Ci”* dovrà perciò essere costituita da una sorta di cantiere di lavoro, di laboratorio che comporta un ripensamento a partire dagli stessi curricoli scolastico-formativi, i quali a loro volta richiedono che gli ingredienti fondamentali, ossia i valori, i saperi, le relazioni, i metodi, le attività e le competenze vadano ri-visitati e poi integrati nell’esperienza pratica.

Ma...i sistemi educativo-formativi oggi sono veramente in grado di de-costruire questi meccanismi etnocentrici per costruire un “uomo-a-dimensione-trans-culturale” per formare un uomo in grado di giocare il proprio ruolo nella società su un asse simmetrico di parità e di corresponsabilità con l’alterità?

Nell’attuale contesto storico quello che sembra più urgente realizzare, se si vuole passare da culture come *“bocce”* a culture come *“spugne”*, se si vogliono evitare scontri di civiltà, è una *“rivoluzione mentale-culturale copernicana”* in grado di attraversare tutte le culture, coinvolgendo indistintamente ciascun abitante del pianeta. Pressappoco come avveniva nell’era pre-copernicana, quanto ad educazione interculturale e/o alla cittadinanza sembra di essere ancora al punto in cui anche quelle istituzioni e relativi programmi deputati a formare all’incontro con l’alterità e con la diversità appaiono tuttora tarati dal peccato originale del *“noi-etnocentrico”* (arrivano gli immigrati: educiamo-*“li”* ad integrarsi).

In realtà la rivoluzione che rimane ancora da fare in campo educativo interculturale richiede di partire non più da un *“noi-ombelico-del-mondo”*, quanto piuttosto dal percepirsi *“una-tra-le-tante”* culture che ruotano nel cosmopolitismo culturale. Per cui bisognerebbe arrivare ad invertire la traiettoria della relazione educativa: *“arrivano gli immigrati: educiamo-Ci a stare insieme”* e a trovare, contestualmente, le strategie per costruire il *“ponte”* per l’incontro.

Un primo passo in direzione di un cambiamento comporta quindi che i programmi di educazione interculturale e/o alla cittadinanza non siano più pensati/interpretati unicamente in funzione del fenomeno migratorio. Quest’ultimo rappresenta infatti solo una parte dello scenario cosmopolita culturale dove *“tutti-noi”* indistintamente (immigrati e autoctoni, studenti e docenti, genitori e figli) abbiamo il compito di educar-*“Ci”* a saper stare insieme, a scambiarci quei *“beni”* valoriali che *ogni portatore di differenza* mette nella propria *“valigia”*.

L’intercultura, come sostengono vari autori riportati nel testo, non si insegna, si pratica. Cosicché anche le nuove competenze che servono a *“stare insieme nella diversità”* per poter realizzare una cittadinanza attiva e responsabile, non essendo insegnabili vanno *“assorbite”* in un contesto pratico che intende essere educativo per se stesso, ossia che richiede che tutti i soggetti istituzionali (amministrazioni pubbliche, sistemi educativo-formativi, denominazioni religiose, terzo set-

tore, associazionismi di varia estrazione) si coordinino sulla base della condivisione delle corresponsabilità educative.

Dopo lo studio sull'identità⁶, si è avvertita quindi la necessità di passare a quello sulla cittadinanza, quale elemento che si avvinghia strettamente all'identità, parallelamente al suo processo di costruzione. Non si può dare identità, infatti, se non si è riconosciuti come "persona" avente dei diritti, uno dei quali è la cittadinanza; non si può dare una piena consapevolezza di "chi sono io" senza che venga riconosciuto il diritto di appartenere ad un contesto sociale. Come tutti i fenomeni in evoluzione, quindi, identità e cittadinanza hanno bisogno entrambi dei processi educativi per poter crescere come "persone" e come "cittadini del mondo" in questa particolare era storica caratterizzata da forte mobilità umana e, contestualmente, da appartenenze a differenti "spazi trans-culturali".

La premessa da cui ha preso avvio il presente lavoro va quindi individuata in questo ritardo storico nei confronti appunto di una "rivoluzione culturale" nel campo delle relazioni umane che è ancora di là da venire, da fare. Al tempo stesso va anche fatto presente che questo tentativo di offrire un contributo in tal senso è stato intenzionalmente giocato in funzione provocatoria, al punto che certi concetti/passaggi a qualcuno potranno sembrare perfino deliranti. Ma non importa, in tal caso ci sentiamo in buona compagnia, dal momento che tali suggestivi "deliri" ce li siamo andati a cercare appositamente nel selezionare quella letteratura che abbiamo ritenuto più pertinente ai fini di quella rivoluzione di cui oggi più che mai si avverte il bisogno di realizzare, se si vuole uscire dal buio di una storia costellata di tanti errori/orrori nei confronti dell'"altro" e della "diversità".

Un contributo che comunque è stato reso possibile grazie unicamente a coloro che sono i veri protagonisti di questo lavoro, ossia i vari autori di volta in volta riportati all'interno delle singole parole/concetti-chiave. Il compito che ci siamo dati, infatti, è stato quello di voler inquadrare/interpretare ciascun termine/concetto da più punti di vista, sulla base degli studi che attestano dell'urgenza di cambiare a fronte delle trasformazioni sociali in atto su scala planetaria e della conseguente necessità di adattarvi i processi educativi al seguito.

Una scelta di campo che al tempo stesso manifesta chiaramente i propri limiti nel relegare tematiche così pregnanti in uno spazio contenuto in poche pagine e in un tempo declinato al presente, a fronte dell'evoluzione che le problematiche trattate avranno sicuramente in un futuro prossimo. A tali limiti si è cercato tuttavia di ovviare invitando il lettore a farsi anch'esso protagonista di questo avventuroso viaggio approfondendo ed elaborando ulteriormente i contenuti sulla base dei riferimenti bibliografici citati di volta in volta e della letteratura riportata al fondo di ogni area tematica.

Destinatari di questo lavoro sono quindi, in primis, ovviamente le varie figure di operatori presenti all'interno delle strutture educativo-formative (docenti, formatori, educatori, etc.) e, a largo raggio, tutti coloro che operano nelle istituzioni pubbliche, nelle amministrazioni locali, nelle denominazioni religiose, nel terzo settore, nell'associazionismo di varia estrazione.

⁶ Cfr. SANTOS FERMINO A., o.c.

In realtà questa pubblicazione è dedicata a ognuno di noi in quanto “migrante”, in viaggio nello spazio-tempo verso la “città cosmopolita”.

A questo punto anticipiamo quali sono le parole-chiave trattate nel libro, suddividendole in base ad una serie di aree, le quali nel testo vengono introdotte da una presentazione della tematica, che qui riportiamo in sintesi.

2. I contenuti: parole-chiave per aree tematiche

“MAPPA” PER COSMOPOLIS

Parole-chiave:

Villaggio globale

Sviluppo/co-sviluppo

Migrazioni

Imbroglione etnico

Stigma etnico e costruzione dello “straniero”

Pregiudizio→Stereotipo→Discriminazione→Razzismo

Meticciamiento/ibridazione

Inclusione/esclusione

Integrazione

La figura classica del “migrante” va riferita in primis a quel soggetto-in-formazione destinato a “trasmigrare nel futuro” già al momento di fare la sua comparsa nella “città cosmopolita” e, a seguire, quando fa le prime uscite dalla nicchia familiare per inoltrarsi nel traffico della società complessa. È a questo punto che diventa un “avente-diritto” all’educazione (secondo il termine originale di “e-ducere”).

La capacità di orientarsi nella “città cosmopolita” costituisce infatti una dimensione indispensabile per la creazione di quella cittadinanza plurima che si presenta come grande meta civile del nostro tempo e come condizione per il suo sviluppo nel rispetto di popoli, nazioni, etnie, lingue, religioni che a vario titolo aspirano all’identità e alla solidarietà, alla competizione e alla cooperazione, alla libertà, all’uguaglianza e alla diversità. I processi educativi devono perciò aiutare a preservare questo ricco patrimonio, a costruire un credibile ed efficace “pacchetto” (multi)culturale di conoscenze utili a capire chi siamo, dove stiamo andando, con chi, verso chi, perché, in vista di quali mete da conquistare.

Occorre quindi preparare il giovane a fornirsi di una “valigia” (forma mentis) in cui possa collocare un patrimonio di conoscenze, di idee, di competenze, di attese, con le quali percorrere l’avventura della vita e sentirsi preparato a interagire con l’“altro” e con la sua “diversità”. È all’interno dei sistemi educativo-formativi infatti che bisogna affrontare anche quelle tematiche interculturali che appaiono sempre più decisive per la stessa concezione della cittadinanza e della democrazia. È alle culture “altre” che ognuno è chiamato anzitutto ad aprirsi.

Di fatto la globalizzazione galoppante di conoscenze, di tecnologie, di beni e servizi costringe a compiere complesse mediazioni che implicano la possibilità di molteplici appartenenze e identità e la capacità di vivere diverse “cittadinanze”, sul piano politico, giuridico, culturale, religioso, economico, psicologico. Si tratta

di cittadinanze a geometria variabile, che vanno dalla famiglia, al gruppo spontaneo, al luogo di lavoro, alla città, alla regione, alla nazione, all'etnia, alla comunità religiosa. Il Sistema educativo di Istruzione e Formazione deve quindi aiutare i giovani a non perdersi nel labirinto della società complessa dotandoli di "bussole" e di adeguati "motori di ricerca".

L'obiettivo ultimo è quello di arrivare a riorganizzare la "con-vivenza" per renderla più razionale, ossia più adatta ad ospitare una grande quantità di persone differenti per età, sesso, cultura, mentalità e mode, senza che questo comporti incompatibilità e lotta per la reciproca esclusione.

"DIRITTO AD AVERE DIRITTI"

Parole chiave:

Il "pedistallo etico" dei diritti umani universali

Diritto "ad omnes includendos"

Diritto ad essere riconosciuti "persona"

Diritto alla migrazione

Esistono dei diritti inviolabili, universali, che accomunano l'umanità in quanto appartengono ad ogni uomo sulla terra, senza distinzione di razza, colore della pelle, sesso, lingua, religione, status sociale, origine nazionale? "L. Ferrajoli⁷ ha cercato di rispondere a questo interrogativo andando ad individuare "quali" sono questi diritti fondamentali e chi ne sono "titolari".

a) *Quali sono.* Sono quei diritti soggettivi che spettano *universalmente* a tutti gli esseri umani in quanto persone indipendentemente dalla cittadinanza e dalla capacità di agire (podestà negoziale, diritto di agire, autonomia, libertà contrattuale e giudiziale, di coscienza, di pensiero, di culto, etc.); la caratteristica dell'universalità ne fa, di conseguenza, diritti inalienabili, che non si possono né vendere né comprare.

b) *Chi sono i titolari dei diritti fondamentali.* Quanto affermato sopra, continua l'autore, purtroppo non vale quando ci si imbatte con il modo vigente di considerare la cittadinanza. Il diritto alla cittadinanza infatti rompe l'"uguaglianza" tra persona e persona in quanto richiede che si faccia differenza tra chi è considerato straniero e chi "cittadino" sulla base dell'appartenenza ad un'altra classe di diritti: residenza, circolazione sul territorio nazionale, diritto al lavoro, alla sussistenza per chi non lo ha, diritto al voto... La cittadinanza quindi è ciò che fa la differenza in materia di diritti politici, poiché non riconosce e/o non garantisce certi diritti umani, oppure certi diritti sociali (come scuola, sanità, previdenza, etc.); come tale, la cittadinanza diventa un fattore di esclusione e di discriminazione, in contrasto con la conclamata universalità dei diritti fondamentali. Il "trucco" sta nel fatto che tutti questi diritti gli Stati li attribuiscono solo a chi è considerato "cittadino" e non alla "persona". La problematica irrisolta innesta di conseguenza un'ulteriore catena di interrogativi.

⁷ Cfr. FERRAJOLI L., *Cittadinanza e diritti fondamentali*, in ZOLO D. (a cura di), *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Roma-Bari Laterza, 1994, 288.

Quale rapporto si instaura tra il tradizionale status di cittadino, il variegato patrimonio identitario che connota la presente società cosmopolita, e l'eguale riconoscimento dei diritti indispensabili per il libero sviluppo della personalità di ogni individuo? I diritti umani possono contribuire al passaggio dai monoculturalismi ad una cultura basata sull'uguaglianza, la condivisione, lo scambio, il dialogo interculturale? E come?

Una società che intende essere "civile", in quanto solidamente connotata dalla pluriculturalità, richiede anzitutto la maturazione della coscienza di tutti i suoi membri nel riconoscere uguale diritto alle differenze di cui ciascuno di noi è portatore.

A questo riguardo si fa ancora interprete L. Ferrajoli ponendo la questione se l'uguaglianza sia una norma o solo un termine convenzionale (come può essere l'"universalismo"), in forza della quale si conviene che tutti siamo uguali, ma "senza garanzie".

"Questo è il senso dell'uguaglianza: uguale valorizzazione delle differenze. Ed è questo altresì il senso dell'universalismo: i diritti fondamentali, a cominciare da quelli di libertà, sono anzitutto diritti alla propria differenza, sono diritti all'uguale valore e rispetto della propria identità, quale che essa sia [...] se assumiamo questo significato dell'universalismo, non solo non c'è opposizione tra universalismo e multiculturalismo, ma addirittura l'universalismo diventa una condizione e una garanzia del multiculturalismo: solo affermando l'uguale diritto di tutti alla propria identità si garantisce la convivenza pacifica tra differenti [...] Se l'uguaglianza è una norma, così come sono norme i diritti fondamentali, il vero grande e irrisolto problema è quello della loro ineffettività, è quello delle loro garanzie"⁸.

Il "tallone di Achille" dei diritti umani universali. Al tempo stesso non mancano scetticismi e criticità nei confronti dell'affermazione di questi diritti umani fondamentali e universali. La critica più ricorrente, mossa in particolare dalle teorie sul relativismo culturale, è quella di essere frutto della sola cultura occidentale, di essere strumentalizzati al fine di omologare il mondo ad immagine e somiglianza dell'occidente attraverso una nuova forma di egemonia e/o di imperialismo culturale occidentale.

La sfida. Va vista essenzialmente nelle norme/leggi che uno Stato moderno deve mettere in atto nel favorire uguali diritti a tutti, indistintamente.

"La laicizzazione dell'idea di Stato, sempre meno 'Nazione', e dello stesso vincolo di cittadinanza, sempre meno espressivo di un'effettiva omogeneità culturale d'origine, fanno del multiculturalismo un modo di essere 'naturale' delle società statali, accentuato, ma non creato, dal fenomeno dell'immigrazione di massa. Un modo di essere che rende lo Stato, come garante dei diritti e delle libertà, garante anche del pluralismo e della convivenza delle differenti culture. Per questa via, lo Stato moderno è dunque chiamato a fissare le ragioni essenziali perché ciascuna di queste culture

⁸ FERRAJOLI L. *Universalismo dei diritti fondamentali e differenze culturali*, in SALERNO M. - RIMOLI F. (a cura di), *Dichiarazione universale dei diritti umani. Articolo 1. Cittadinanza. Identità e diritti*, Macerata, EUM, 2008, 53.

conviva pacificamente con le altre e sia compatibile con i principi ed i valori posti a fondamento dello Stato stesso nella sua unità [...] Di qui la necessità che lo Stato adotti norme che proteggano, garantiscano e promuovano la diversità culturale degli individui. In quest'ottica, il principio di eguaglianza si sostanzia nel diritto ad essere trattati in modo uguale salvaguardando, al contempo, le proprie diversità"⁹.

La ricaduta sull'educazione. Siamo quindi di fronte ad una problematica che assume una dimensione fondamentale sul terreno dell'istruzione e della formazione, considerando che la formazione personale e professionale di ciascuno è garanzia di libertà effettiva. La visione dell'uomo come fonte e titolare di diritti costituisce perciò il "pedistallo etico" su cui costruire la nuova educazione alla cittadinanza.

IDENTITÀ COME "PUZZLE"

Parole-chiave:

Identità come "rischio"

Identità come "processo"

"Il mio esame di identità"

Il processo di globalizzazione, il pluralismo culturale e la conseguente situazione di incertezza e di frammentarietà sociale e individuale oggi mettono sempre più in discussione il concetto di identità e impongono quindi di ripensare le categorie occidentali dell'identità e del rapporto con l'alterità.

La circolazione delle culture e gli stessi processi di comunicazione tra le culture, imponenti fenomeni migratori, le trasformazioni del lavoro e della produzione, la globalizzazione nell'insieme dei fenomeni che provoca, hanno dilatato la complessità e le differenziazioni sociali e radicalizzato la tensione fra spinte omologanti e ispessimento di identità saldamente radicate nel glocalismo (culturale, etnico, religioso, etc.).

Al punto che *"non si sa se l'identità è un prodotto o il processo che lo genera; sembra un carattere primario dell'uomo e allo stesso tempo appare come una costruzione, si manifesta attraverso l'uguaglianza e l'identificazione, ma anche attraverso la differenza e l'individuazione"*¹⁰. Sta di fatto che la cultura occidentale ha sempre mostrato incapacità, contraddizione o comunque grande difficoltà ad affrontare l'"altro" in modo obiettivo, avendo alla base la rimozione dell'"altro", la colonizzazione selvaggia, processi forzati di "inculturazione".

In realtà una visione più decentrata rispetto a questa nicchia culturale occidentale è incline ad inquadrare l'alterità come il veicolo della nostra dilatazione,

⁹ BAREL B., *Il contributo del diritto all'inserimento degli ingressi multietnici in particolare nel nostro Paese*, in CIOFS-FP, *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*, Atti del XX Seminario di Formazione Europea, Roma, Associazione CIOFS-FP, 2008. 47-48.

¹⁰ CASTIGLIONE B., *La crisi del pensiero lineare*, in CASTIGLIONE B. - HARRISON G. - PAGLIARANI L., *Identità in formazione. Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*, Padova, CLEUB, 1999, 52.

perché è comprendendo l'altro che è in me che io dilato me stesso. La ricerca di identità quindi non può prescindere da una relazione con l'altro. Per cui il primato dell'occidente viene messo in discussione dalla presenza stessa di *soggettività altre*. Tuttavia l'incontro con il "tu" non avviene mai in modo indolore in quanto rimanda necessariamente ad interrogarsi sull'"io". A livello istintuale, infatti, l'alterità viene avvertita come antagonista, e perfino nemica della propria individualità, quindi in genere viene vissuta come "altro-da-sé" e come concorrente/avversaria delle proprie potenzialità di espressione.

Il problema si pone ulteriormente quando poi si passa all'atto pratico, negando all'altro la sua individualità. Il nodo fondamentale, quindi, sta qui: *come poter arrivare a conciliare ricerca, costruzione, affermazione, rivendicazione della propria identità con pluralismo, dialogo, differenze culturali e antropologiche, dal momento che lo si voglia o no l'altro, il diverso, lo straniero, l'immigrato... nella realtà attuale è in mezzo a noi*. Questo "corpo estraneo" infatti è una figura pericolosamente sospesa fra appartenenza ed esclusione, che è impedita dal parlare con un "noi" perché non è "qualcuno di noi", in genere non ha un'appartenenza piena ad un "we-group", per cui la sua stessa presenza si stabilizza in un "non avente diritto".

Posizione già di per sé esposta ad alto rischio di conflitto: di identità si vive, come di identità si può anche "morire". Perché, come hanno messo in luce certi studi antropologici¹¹, ogni gruppo tende a definirsi "in positivo" per distinguersi dal "negativo" che viene attribuito all'"altro".

"Una lama a doppio taglio". Sul concetto di identità quindi le interpretazioni possono esse ambivalenti, "a doppio taglio", possono variare da un estremo all'altro.

- Identità come sinonimo di *conflitto*. "Se l'ambiente di crescita è fortemente omogeneo la dialettica tra identità etnica e identità culturale sarà minima; ma se, come nel caso dei migranti, la crescita avviene in ambienti in cui non solo i modelli culturali sono molteplici, ma anche i gruppi etnici che li rielaborano, la tensione di identificazione durante il processo di crescita sarà altamente conflittuale"¹².
- Identità come fattore di *discriminazione*. L'"altro" è un modello ed uno specchio; di conseguenza esiste in ogni persona una domanda di identificazione e al tempo stesso un bisogno di differenziarsi. Per capire chi si è, che posto si occupa, quale ruolo si gioca nella società è necessaria una continua ricerca di riconoscimento della differenza degli altri. Nella relazione con gli altri ognuno ottiene conferma o rifiuto/discriminazione¹³.

¹¹ Cfr. CASTIGLIONE F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza, 1996, 5.

¹² DI CARLO S., *Cultura, differenze culturali e identità: una interpretazione*, in DI CARLO A. e S. (a cura di), *I luoghi dell'identità*, Milano, Angeli, 1986; cit. in DE VITA R., *Incertezza e identità*, Milano, Angeli, 1999, 137.

¹³ SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola, 1994, 180.

- Identità quale concetto *ambiguo, una lama a doppio taglio*. Secondo Z. Bauman, “*chi cerca un’identità si trova invariabilmente di fronte allo scoraggiante compito di far quadrare il cerchio: differenti eppure uguali, separati ma inseparabili, indipendenti ma uniti*”¹⁴. Per l’autore la storia moderna è uno sforzo continuo per spingere sempre più in là i limiti di ciò che può essere modificato. In questa “ossessionante” ricerca rientra anche l’identità. Tuttavia avverte: l’appartenenza e l’identità non sono una “polizza a vita”.
- Identità come fenomeno *dinamico, negoziabile*. Un individuo acquista l’identità dalla cultura in cui cresce. Tuttavia nel caso di un bambino di origine migratoria, cresciuto nella cultura del paese di arrivo dei genitori, i tratti somatici che lo stigmatano come “diverso” possono giocare un ruolo per cui potrà nascere una nuova identità sociale, di appartenenza, che però non sarà né quella della cultura di origine dei genitori né quella acquisita nel paese dove è nato e/o cresciuto.
- Identità come *ricerca*. De Vita¹⁵ ritiene che la situazione pluralistica e multiculturale, l’alto grado di differenziazione e di possibilità di scelta che ha oggi il soggetto in formazione offrono nuove opportunità per la ricerca, la ridefinizione e la costruzione di una identità soggettiva e collettiva, non risolvibile solo sul piano dei diritti o di una ridefinizione degli spazi e di contenuti della democrazia, ma che richiede una riflessione nuova alla luce delle mutate condizioni politiche e sociali. Di conseguenza la complessità oggi si evidenzia in due problemi centrali: da una parte la governabilità del sistema, con la sua esigenza di ordine e di unità nel moltiplicarsi delle differenze e, dall’altra, l’identità del soggetto, anch’essa vista come relazione problematica tra la ricerca di unità soggettiva e la differenziazione dei ruoli e delle appartenenze. Per la costruzione dell’identità diventa fondamentale quindi il riconoscimento da parte degli altri, in quanto l’individuazione, la differenza dagli altri, contiene al tempo stesso anche il riconoscimento di “chi sono io”.

La sfida. La ricerca dell’identità rimane comunque una questione irrinunciabile a partire dal momento stesso in cui l’essere umano, diventando parte di un determinato contesto socio-relazionale, deve necessariamente acquisire una sua specifica identità che gli permette di confrontarsi con il “diverso-da-sé”. E tuttavia, fa osservare ancora Z. Bauman¹⁶, in questo “mare-umano-in-mobilità” anche le identità “fluttuano”: così come avviene in natura per il frangersi e il ritirarsi delle onde, anche per le identità esistono forme “fluide”, fenomeni che l’autore definisce “di flusso”, di mutamento incessante, da cui le forme emergono e in cui sono destinate a scomparire, per riformarsi altrove in sempre nuove forme. In questo movimento “fluttuante”, assimilazione e separazione sono due leve che ogni processo di identificazione è costretto a utilizzare. L’identità diventa così una questione di “ordinamento” delle cose: ricerca di connessioni, assemblaggi, costruzioni, assimi-

¹⁴ BAUMAN Z., *Intervista sull’identità*, Bari, Laterza, IX ed., 2009, 74.

¹⁵ *Ibidem*, 122.

¹⁶ *Ibidem*, 8.

zione di cose separate, come se si trattasse di un puzzle da ricomporre. È là dove fluttua tra assimilazione e separazione che l'identità si costruisce.

In questo senso la cosiddetta 'identità' si rivela come qualcosa che va costantemente ri-visitata/ri-aggiustata/re-inventata, qualcosa che è necessario costruire o selezionare nel supermarket delle offerte identificatorie. E, in questa fase di costruzione, una delle componenti essenziali dell'identità dell'individuo è proprio la dimensione *culturale*, la quale a sua volta richiama alla questione dell'appartenenza a gruppi, comunità, popoli che costituiscono il patrimonio entro cui uno cresce sia a livello della tradizione (passato), che di elaborazione di nuove acquisizioni (presente) dovute ai processi di mobilitazione (fisica, geografica, intellettuale, culturale, massmediatica, virtuale, etc.). Tutto questo chiama in causa la questione dei *diritti culturali* associata a quella dell'acquisizione di *identità mobili e pluraliste*. I *diritti culturali* sono considerati oggi una nuova generazione di diritti umani universali, che si aggiungono ai diritti civili, politici, economici e sociali. Ciò richiede la conquista di un equilibrio dettato dalla necessità di costruire uno "spazio pubblico comune", uno spazio, appunto, "trans-culturale", dove i cittadini di "multiculture" possano condividere elementi che permettono loro di "vivere insieme" e costruire il proprio futuro, garantendo a ciascuno la costruzione di una propria identità.

CULTURA E I SUOI "MULTIPLI"

Parole-chiave:

Multiculturalismo vs. intercultura

Trans-culturalità

Dialogo inter/trans-culturale

Fondamenti dell'educazione inter/trans-culturale

Scuola ed educazione inter/trans-culturale

Il concetto di "cultura" può essere prefigurato nella forma di un iceberg: la parte che emerge è composta da letteratura, pittura, architettura, scultura, musica e arti varie, mentre la parte sommersa contiene variegate peculiarità, tra cui in particolare il modello delle relazioni, il concetto di bellezza, la gestione dei ruoli e delle emozioni e molto altro ancora.

Per costruire un rapporto inter-culturale si richiede di conseguenza la conoscenza delle caratteristiche principali della propria cultura, per poi assumere un atteggiamento anzitutto di rispetto verso le differenze che separano le culture con cui ci si confronta, facendo leva su un processo di decostruzione della propria forma mentis, per passare quindi ad intessere il rapporto attraverso azioni positive fondate sul dialogo, il confronto, l'interscambio.

Tutto questo rimanda al concetto di "identità culturale", la cui crescita e maturazione avviene quando l'identità riesce ad abbandonare quel "pensiero unico" generato dalla cultura di appartenenza, per acquistare quella poliedricità necessaria a contesti sempre più variabili e a modificazioni culturali sempre più in movimento. In sostanza, così come per l'identità, anche la cultura, per le sue caratteristiche interattive e fluide, è destinata a continui "riaggiustamenti".

Un concetto da rivisitare. Partendo da questi presupposti, nessuno quindi può più considerare la propria cultura e tradizione di appartenenza come la più giusta o come l'unica, superiore a tutte le altre. Purtroppo finora abbiamo sempre vissuto – e ancora oggi continuiamo a vivere – come figli di una cultura separatoria, per cui ci ostiniamo a dividere, circoscrivere, catalogare, escludere quel diverso che appartiene all'“altra” cultura, al “non-noi”, separandolo da se stesso al fine di poterlo dominare, inquadrare, definire, e non piuttosto per comprenderlo, rispettarlo e tanto meno per metterci in dialogo. Quando poi il portatore di un'altra cultura è il migrante, ne consegue che il nodo critico nel rapporto “cultura-migrazione” ha come cassa di risonanza conflittuale la “liquefazione” dei suoi valori culturali mediante l'introduzione di forme di assimilazione alla cultura dominante o di sincretismo indifferente (*melting pot*) o di omologazione.

Occorre quindi prendere coscienza che il nostro vero “peccato originale” è quello di essere cresciuti con l'illusione che la nostra fosse “la” cultura (unica, poiché dominante, la più civilizzata).

Al tempo stesso non è meno inquietante anche l'aspetto inverso, ossia quello dell'appiattimento e del conformismo su scala planetaria: ai quattro angoli del mondo troviamo infatti le stesse informazioni, gli stessi capi di abbigliamento, la stessa pubblicità dei beni di consumo. Cosicché si può ritenere che il mondo futuro sarà sempre più quello di una cultura standardizzata, omogeneizzata, sterilizzata.

Anche se il mondo non è stato mai così interconnesso e interdipendente, occorre riconoscere che in esso si stanno accentuando al tempo stesso movimenti che affermano con sempre più forza la loro identità particolare. A fronte di questo fenomeno, educare al dialogo interculturale appare lo strumento fondamentale per superare le dicotomie emergenti tra la cultura di origine e quella del paese di arrivo, tra globalismi e glocalismi.

La soluzione va quindi individuata nell'educare a saper “stare con” l'altro, mettendo a confronto gli antagonismi, invece di schivarli, semplicemente perché nel dialogo ognuno è costretto ad aprirsi a far conoscere la propria posizione preparando al confronto. Ogni rapporto su base dialogica di fatto obbliga ognuno, per entrare in comunicazione, a ripensare le proprie concezioni riflettendosi nell'altro.

“Ri-spazializzare”/“de-territorializzare” le culture. L'obiettivo è quello di arrivare ad interpretare la sfida al cambiamento sulla base del dato secondo cui i territori non sono più i “contenitori di una cultura unica”. Tutto questo comporta anzitutto di partire dal “ri-spazializzare” il concetto stesso di cultura. In questo senso, ogni cultura, ogni gruppo etnico non ha più riferimento in un “luogo geografico esclusivo”, è inestricabilmente intrecciata con una inevitabile contaminazione che mescola tutto con tutti: come è sempre avvenuto nella storia, le migrazioni delle popolazioni hanno provocato non solo un rimescolamento di etnie, lingue, costumi, religioni, etc., ma anche di culture.

Oggi un'identità-mono, oltre ad essere messa in discussione, è sinonimo di “impoverimento”. Di rimando, la ricerca di un'identità “in equilibrio” tra più culture, in grado cioè di ri-orientare il proprio cammino all'interno dei processi di

trasformazione in atto richiede la volontà di avventurarsi in spazi e/o “mondi” sempre nuovi, non solo dal punto di vista geografico o virtuale, ma anche “mentale” e soprattutto educativo.

È in questo senso che il processo di de-territorializzazione/ri-spazializzazione provocato dalle ondate migratorie (ma non solo) porta a radicali trasformazioni culturali e di conseguenza anche alla nascita di un “uomo nuovo”, sempre più costretto a fare i conti con i valori che trascendono quelle “garanzie” date finora dalla tradizione, dalla religione, dall’etnia, dalla lingua, dalle espressioni tipiche della propria cultura.

L’ipotesi da perseguire quindi è la realizzazione di uno “spazio” comune in cui muoversi e comunicare. Uno spazio dove, nonostante le differenze, sia riconosciuta e difesa l’identità di ciascuna cultura attraverso regole intersoggettivamente negoziate e rispettate. Il problema tuttavia si fa più complesso al momento in cui l’accreciuta possibilità di mobilità, sia fisico-geografica che simbolico-virtuale, consente di ri-disegnare “nuove geografie di azioni”, ristrutturando lo spazio secondo quegli scenari fluidi, contenitori di un supermarket di identità dove l’io si fa “turista”.

La leva del cambio: da “boccia” a “spugna”. La sfida che ci riguarda tutti sta nel far coesistere universalismo e particolarismo, globalismo e glocalismo, pluralismo e differenziazione. In altri termini, è arrivato il tempo in cui occorre arrivare a cambiare/de-costruire quei nostri atteggiamenti, stereotipi e pregiudizi che sono tanto rassicuranti e su cui cementifichiamo le nostre “fortezze” concettuali.

Ma in realtà, quanto siamo veramente disposti a “cambiare”?

In tempi di nomadismo e di egemonia mediatica la cultura si fa anch’essa “nomade”, dinamica, interattiva, permeabile, contaminabile. In questo contesto il passaggio da compiere, sostiene A. Nanni¹⁷, è quello dello “scambio” (la cultura come “spugna”) invece dello “scontro” (la cultura come “boccia” per lo scontro).

“CITTADINI SI DIVENTA”

Parola-chiave:

Cittadinanza “etnocentrica”

Cittadinanza “plurale”

Cittadinanza “partecipativa/deliberativa”

Cittadinanza “cosmopolita”

Educazione alla cittadinanza cosmopolita

Educazione alla cittadinanza

Educazione alla cittadinanza nei Sistemi di Istruzione e Formazione Professionale

Con il termine “cittadino” in via normale si intende una persona che vive in società con altre persone, in una molteplicità di situazioni e contesti. A sua volta il termine “cittadinanza” sta ad indicare sia la relazione tra un individuo e lo Stato, sia i diritti-doveri che tale relazione comporta.

¹⁷ NANNI A., *Un’educazione di qualità nel contesto di una società multietnica, multiculturale, multireligiosa*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*, Milano, Angeli, 2008, 100.

Nell'insieme i due termini sottintendono la capacità di sentirsi cittadini attivi, che esercitano diritti e rispettano i doveri della società di cui fanno parte, ad ogni livello: da quello familiare a quello scolastico, da quello locale a quello regionale, nazionale e sovranazionale.

È la premessa affinché il cittadino cresca come un'opportunità di promuovere cambiamenti e trasformazioni sociali in forma "democratica", come persona capace di fare storia e di costruire il futuro per sé stessi e per la società, nella consapevolezza che la vera trasformazione inizia sempre da se stessi e che soltanto chi è capace di "rinnovarsi" costantemente nella mente può essere capace di trasformare se stesso e l'ambiente circostante.

Identità ed appartenenza stanno quindi cambiando e si esprimono ora in nuovi contesti e con altri significati: si sta passando da una concezione di cittadinanza basata su sentimenti e diritti di appartenenza, a una concezione che *privilegia l'individuo ed i suoi diritti/doveri*. Promuovere l'educazione alla cittadinanza comporta di conseguenza l'apertura alle differenze di contesto.

Tutto ciò ripropone il problema dell'educar-"ci" a saper "vivere insieme" in uno "spazio comune". Problema che nell'attuale momento storico emerge sempre più acutamente a causa di diversi fattori: globalizzazione delle economie e delle culture dominanti diffuse attraverso differenti canali di comunicazione, flussi migratori su scala planetaria attuati nei modi più disparati e veicolati dalle motivazioni molto varie, frammentazione etnica, crescita di fenomeni di razzismo e xenofobia, esclusione di sempre più quote di popolazione dallo status di "cittadino". Tutto ciò comporta il rischio di una società divisa tra aventi diritto e no, tra "chi sta dentro" e "chi sta fuori".

In pratica il rinnovato interesse intorno all'idea di cittadinanza nasce quindi dal dibattito generato, da un lato, dalla paura della convivenza fra diversi e, dall'altro, dalla rivendicazione dei diritti. La sfida consiste perciò nella necessità di saper coniugare il diritto alla cittadinanza con l'esigenza di accogliere le varie differenze. In altre parole, se si vuole arrivare a saper "vivere insieme" occorre trovare il modo di coniugare la dimensione cosmopolita dei diritti di tutti con quella delle singole appartenenze e radici culturali di estrazione.

Nell'attuale momento storico, in particolare con l'intensificarsi dei flussi migratori e conseguente confronto fra culture, tradizioni, religioni diverse "si sono moltiplicati i tentativi per individuare un nucleo di 'valori condivisi' o 'valori comuni' [...] intorno ai quali elaborare una nozione di cittadinanza improntata al reciproco rispetto delle diversità. Questa posizione – che sta notevolmente influenzando i programmi scolastici di numerosi Paesi europei sulla scorta anche delle suggestioni di importanti documenti internazionali (tra tutti il cosiddetto Rapporto Delors, *Learning: the Treasure within*, 1996) – si sta tuttavia scontrando con le tesi di quelle culture extra europee che rimproverano alla teoria dei 'valori comuni' la sua matrice intrinsecamente illuministica ed eurocentrica"¹⁸.

¹⁸ CHIOSSO G., "Cittadinanza", in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, 2° ed., Roma, LAS, 2008, 198.

Tali flussi oggi si prestano più che mai ad evidenziare la contraddizione tra un pensiero di Stato che si costruisce attorno all'equazione "uno Stato=una nazione=un territorio=un popolo=una cittadinanza" e l'intensificarsi della portata e della velocità con cui si realizzano i processi di globalizzazione.

È sulla base di questa contraddizione che viene sempre più avvertita l'esigenza di fare appello a diritti umani e a norme di cittadinanza globalmente "riconosciute". In questo contesto globalizzato, essere "cittadini" significa perciò arrivare ad acquisire un'identità che consenta di essere riconosciuti come "individui aventi diritti-universali", in base ai quali si richiede un pieno riconoscimento della cittadinanza, che a sua volta comporta un altrettanto pieno riconoscimento della differenza.

3. A completamento...

Il libro prosegue con una seconda parte, che ha come obiettivo specifico quello di "provocare" il lettore ad operare una rivoluzione mentale copernicana nella gestione delle relazioni con l'alterità. Provocazione che trova poi nella "post-fazione" il campo applicativo per avviare quel processo di ribaltamento mentale che è lasciato al lettore scoprire/sperimentare/elaborare.

A tutti quei naviganti, viaggiatori e "trans-frontalieri" che, sfidando se stessi, oltrepassano confini culturali e barriere mentali andando alla ricerca di sempre nuovi "mondi" *educativi*...

... *Buon viaggio!*

Il rapporto dei giovani italiani con le ICT

PAOLO BOTTA¹

Le tecnologie informatiche e della comunicazione (ICT) rappresentano uno strumento sempre più diffuso, a cui si ricorre in diversi campi della quotidianità, dal lavoro allo studio, all'organizzazione del tempo libero.

Tuttavia, il loro utilizzo non è omogeneo ma presenta delle differenze rispetto alla tipologia di persone e alle loro caratteristiche.

Il presente articolo intende offrire una panoramica dell'influenza di alcuni fattori (sesso, età, reddito, status socio-culturale, grado di istruzione, ecc.) sull'utilizzo delle ICT tra la popolazione giovanile e sul conseguente divario digitale che si viene a creare.

Premessa

Si definisce divario digitale una nuova forma di disuguaglianza sociale che è riscontrabile nei diversi livelli di accesso alle tecnologie informatiche e della comunicazione (ICT), qualora queste siano totalmente assenti oppure nel caso in cui la loro presenza sia differenziata sul piano quantitativo (intensità della frequenza e adeguatezza della strumentazione posseduta) e/o su quello qualitativo (caratteristiche delle attività svolte in rete)².

È noto che il divario digitale è quantitativamente più consistente tra gli anziani e tra le donne, mentre invece appare assai meno grave nella popolazione giovanile, tra cui esiste, più che un fenomeno di non accesso, una diversa gradazione di utilizzazione delle ICT. Ciò determina l'esistenza di variegate problematiche, corri-

¹ Ricercatore ISFOL.

² La letteratura sul divario digitale è ormai vasta. Per un inquadramento generale mi limito a segnalare: SARTORI L., *Il divario digitale*, Bologna, Il Mulino, 2006, che fornisce anche un'utile bibliografia.

spondenti alle differenti condizioni che caratterizzano il mondo dei giovani, su cui pesano ancora consistenti fenomeni di esclusione determinati dalla permanenza delle classiche disuguaglianze (reddito, status socio-culturale, istruzione, ecc.). Allorquando il rapporto dei giovani con le ICT (presenza o possesso della strumentazione tecnologica, uso del PC e di internet) dipende dagli squilibri sociali persistenti, ci troviamo di fronte al fenomeno che abbiamo definito divario digitale *relativo*, perché fortemente condizionato da variabili strutturali (come lo status socio-economico e i livelli di istruzione). Definiamo invece *assoluto* quel divario che caratterizza un uso non appropriato, discontinuo e superficiale delle ICT, non da collegare alle differenziazioni strutturali classiche, ma che può essere riscontrato anche nei giovani più istruiti³.

Per definire il divario digitale relativo, appare utile prendere in esame l'influenza di variabili strutturali come l'istruzione del padre e del giovane. Mentre invece per esaminare le caratteristiche del divario digitale assoluto, che non è determinato da squilibri sociali ma da altre variabili in gran parte legate alle propensioni soggettive, sembra opportuno prendere in considerazione altri aspetti della vita dei giovani come il loro rapporto con i consumi culturali e del tempo libero, considerati come espressione dell'identità e delle tendenze esistenti.

Nel presente articolo sono illustrati alcuni dei principali risultati di una ricerca⁴ sul rapporto dei giovani italiani con il computer e internet, che è stata fondata su una *survey* che ha utilizzato un campione di giovani ventunenni di entrambi i sessi residenti in tutto il paese, a cui è stato somministrato un questionario strutturato⁵. L'indagine ha avuto lo scopo di verificare la presenza di *digital divide*, cercando di definire l'esistenza e il peso delle diverse tipologie di divario digitale di cui si è parlato e il loro legame con le disuguaglianze socio-culturali. A tale scopo nel corso dell'indagine sono state prese in esame, oltre che le tradizionali variabili strutturali (sesso, istruzione, status del padre, status occupazionale, ecc.), e quelle relative ai consumi culturali (frequenza di teatri, cinema, mostre, ecc.), con particolare riferimento ai mass media (lettura di quotidiani, di settimanali, ecc.), le tipologie di rapporto che i giovani hanno con la rete sia a livello di possesso della strumentazione necessaria a casa, a lavoro o in altri luoghi, sia a livello di frequenza nell'uso delle ICT (quotidiana, settimanale, mensile, frequenza della TV, ecc.) sia a

³ Sulle diverse tipologie di divario digitale si rinvia a: BOTTA P., *Il digital divide. Riflessioni su una nuova forma di disuguaglianza*, in "Professionalità", n. 109, 2010.

⁴ I risultati complessivi e dettagliati della ricerca, svolta presso l'ISFOL, sono in corso di pubblicazione in: BOTTA P., a cura di, *Il divario digitale nel mondo giovanile. Un'indagine campionaria sul rapporto dei giovani italiani con le ICT*, Roma, volume ISFOL, 2010.

⁵ Si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione sui ventunenni perché questi, in considerazione del fatto che i giovani italiani lasciano la scuola media superiore mediamente a 19 anni, hanno alle spalle due anni di percorso universitario e/o lavorativo post-diploma e, allorquando hanno intrapreso gli studi accademici, che nella maggior parte dei casi non hanno ancora completato il primo ciclo di studi universitari, che ha durata triennale. In questa fase di passaggio dalla condizione di studente medio a quella di universitario o lavoratore, l'uso delle ICT può essere utile sia come strumento per l'inserimento lavorativo (essendo ancora alle prime decisive esperienze), sia per gli studi formativi o accademici. Per un'illustrazione dettagliata del metodo utilizzato si rinvia all'Appendice al volume citato alla nota 2.

livello delle diverse possibili tipologie di questo uso a seconda delle motivazioni e delle attività privilegiate (acquisto di beni e servizi, reperimento di materiale di varia natura, intrattenimento, e-learning⁶, ecc.).

Oltre ad analizzare l'utilizzazione delle ICT, abbiamo ritenuto determinante esaminare i livelli di istruzione e lo status occupazionale dei giovani, ma anche le più importanti attività svolte nel tempo libero, considerate come espressione dell'esistenza o meno di interessi culturali diffusi; ciò allo scopo di capire l'influenza sia di variabili strutturali (status, istruzione, condizione professionale) sia di quelle culturali (interessi e propensioni) sull'uso del PC e di internet.

1. La forte influenza dello status nello studio e nel lavoro

Così come era apparso evidente in una precedente ricerca sui giovani⁷, si nota l'esistenza di una correlazione positiva tra il titolo di studio acquisito finora dal giovane e quello del padre, nel senso che al crescere di quest'ultimo si innalza quello dei ragazzi. Qualche dato per avere un'idea dell'entità di questo fenomeno: la percentuale di ragazzi che hanno solo la licenza media passa dal 10.1% del totale dei giovani al 26.6% dei figli di ragazzi con il padre che non ha superato la licenza elementare, tra i quali il peso di coloro che hanno acquisito un diploma liceale è del 28.2%, mentre a livello di campione complessivo la stessa percentuale è del 50.5%, che sale addirittura all'80.7% tra i figli di laureati e al 59.0% tra i figli di diplomati⁸. Si ha una conferma di questa tendenza se prendiamo in esame la percentuale di ragazzi che si trovano nella condizione di studente: mentre quest'ultima è del 66.2% nel campione complessivo, sale al 90.9% tra i figli di laureati e scende al 40.3% tra i figli di padri con la sola licenza elementare! Analogamente può essere fatto a proposito delle bocciature, che risultano maggiormente presenti tra i figli di padri con più bassi livelli di istruzione e, al contrario, meno significative tra i figli di laureati.

Anche un esame della condizione professionale mostra relazioni strette con lo status; infatti, lavorano di più i figli di padri che hanno più bassi livelli di istruzione o che sono impegnati come operaio, tra cui è invece meno presente sia la condizione di studente, sia quella che vede una combinazione tra studio e lavoro. Se

⁶ Sull'e-learning mi permetto di rinviare a: BOTTA P. (a cura di) *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume ISFOL, Milano, Angeli, 2003.

⁷ Si tratta di una ricerca ISFOL, i cui risultati sono stati pubblicati in: ALLULLI G. - BOTTA P., *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, volume ISFOL, Milano, Angeli, 2000. Ho già affrontato l'esame della condizione giovanile in miei precedenti studi, a cui rinvio, limitandomi a ricordare: BOTTA P., *Non lontano dai padri*, Roma, Edizioni Lavoro, 1981; BOTTA P., *La lunga attesa*, Roma, Edizioni Lavoro, 1991; BOTTA P., *Valori e flessibilità nell'esperienza lavorativa dei giovani*, in "Il Mulino", n. 4, 1998; BOTTA P., *Deux modèles d'accès au travail assez proches*, in CAVALLI A. - CICHELLI V. - GALLAND O. (a cura di), *Deux pays, deux jeunesse?, La condition juvénile en France et en Italie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

⁸ Nel presente articolo per ragioni di spazio ci limitiamo a estrapolare alcuni dei valori percentuali più significativi. Per una descrizione analitica di tutti i risultati della ricerca si rinvia al volume già citato alla nota 2.

esaminiamo la tipologia del lavoro degli occupati (che sono il 26.1% del totale dei giovani) ci accorgiamo che sono prevalenti i lavori manuali: l'insieme di questi lavoratori rappresenta ben il 67.7% del totale degli occupati. Questa percentuale è più alta tra i figli di padri con più bassi livelli di istruzione, mentre come è ovvio, accade il contrario per il lavoro impiegatizio che riguarda in maggior misura i figli di diplomati.

Un esame del titolo di studio degli intervistati conferma questa tendenza, nel senso che lavorano di più i ragazzi con più bassi livelli di istruzione. Infatti, tra i giovani che non hanno raggiunto l'acquisizione di un diploma la percentuale di occupati è del 53.3% vs. 26.3% del campione complessivo.

2. L'ambigua influenza dello status a livello di attività culturali

Mentre, in relazione al titolo di studio ed al lavoro, le correlazioni con il livello di istruzione del padre e del giovane appaiono forti e inequivocabili, discorso parzialmente diverso va fatto per quanto riguarda le attività culturali e del tempo libero. In questo caso, infatti, l'influenza di questi fattori appare più problematica, ambigua e meno lineare. Vediamo gli aspetti più significativi di questo fenomeno.

Intanto va ricordato che l'abitudine ad ascoltare musica "spesso" è diffusissima tra tutti i giovani. Anche "stare con gli amici" presenta valori in genere alti, soprattutto tra i figli di persone maggiormente scolarizzate o tra i ragazzi usciti dal liceo o in possesso di una qualifica post-diploma. Ciò è probabilmente da collegare al fatto che i ragazzi di status inferiore, essendo maggiormente impegnati nel lavoro, hanno meno tempo da trascorrere con gli amici.

"Stare con il partner" non presenta differenze di rilievo se non nel fatto che si riscontrano percentuali più basse tra i figli di laureati o di persone in possesso della sola licenza elementare o tra i ragazzi con diploma liceale. Ciò si può spiegare con il fatto che i giovani di origine sociale più umile, poiché lavorano in maggior misura, hanno meno tempo da dedicare alle relazioni d'amore; d'altra parte, sull'altro versante i ragazzi figli di laureati o usciti da un liceo hanno interessi più vari e differenziati per cui finiscono con l'aver meno tempo a disposizione per le relazioni private.

Meno netto il collegamento con lo status in relazione ad attività come, ad esempio, visitare mostre o musei, che risultano abbastanza omogeneamente diffuse tra i giovani, se si considera lo status paterno. Se esaminiamo invece l'istruzione degli intervistati, notiamo una frequenza molto maggiore di queste attività tra coloro che posseggono un diploma liceale, e molto meno significativa tra i giovani in possesso degli altri titoli di studio. Un analogo discorso riguarda la frequenza di discoteche, che – a parte una minore presenza tra figli di padri in possesso della sola licenza elementare – risulta diffusa omogeneamente se si considera lo status paterno, ma che interessa in minor misura gli ex-liceali.

Osservazioni più nette possono essere fatte in relazione al volontariato ed alla frequentazione di associazioni politiche: queste attività risultano abbastanza omo-

geneamente diffuse, ossia a prescindere dallo status culturale (paterno e dell'intervistato).

Le differenze ritornano nette in relazione alla pratica di fare viaggi e di svolgere attività culturali, oltre che alla frequenza di pub o birrerie: ci troviamo di fronte a delle vere e proprie abitudini da status elevato, nel senso che sono molto più presenti tra i figli di padri più istruiti o tra i giovani diplomati al liceo. Discorso analogo può essere fatto per la maggior parte delle altre attività, che sono strettamente legate allo status. Infatti, leggere un quotidiano o un libro o andare a teatro, sono dimensioni molto più presenti tra i ragazzi di origine sociale più elevata e tra quelli usciti dal liceo.

Discorso a parte va fatto in relazione allo sport: se infatti consideriamo il titolo di studio del padre ci accorgiamo che questa attività è più praticata tra coloro che hanno un'origine sociale più elevata. Se invece consideriamo il titolo di studio acquisito dal giovane le differenze si fanno meno nette a dimostrazione del fatto che lo sport è praticato da tutti i giovani in misura abbastanza omogenea a prescindere dal titolo di studio acquisito.

Va in generale osservato che per molte attività le percentuali di giovani interessati rimangono alte anche quando si allontanano dalla media generale. Ad esempio, se ben il 45.8% dei figli di laureati legge un libro contro una media del 38.3%, non va sottovalutato il fatto che la stessa percentuale tra i figli di persone con la sola licenza elementare, pur scendendo al 29.0%, rimane comunque consistente e significativa di una certa diffusione orizzontale dell'abitudine alla lettura. D'altra parte, se ben il 48.9% dei ragazzi con una licenza liceale legge libri, anche tra gli altri giovani si notano percentuali non marginali: ad esempio, tra quelli che hanno un diploma tecnico si registra comunque un valore non trascurabile del 33.3%.

Da quanto detto si può affermare che tra molti ragazzi alcune abitudini culturali si stanno diffondendo, anche se in misura differenziata nei diversi contesti, a prescindere dalle variabili strutturali. Ciò vale soprattutto per alcuni rituali diventati ormai tipici della condizione giovanile, come visitare musei o mostre, fare volontariato o frequentare partiti o associazioni politiche, oltre che ovviamente ascoltare musica, che è l'attività più universalmente presente.

Possiamo così riassumere quanto è stato rilevato in relazione al background culturale:

1. Lo status, misurato utilizzando i livelli di istruzione dei padri e dei giovani come indicatori della condizione socio-culturale, influenza molto l'intensità in cui sono svolte molte attività culturali, nel senso che queste risultano più diffuse tra i figli di padri più istruiti o tra i ragazzi con un passato come liceale o con più alti livelli di istruzione (ad esempio con una qualifica post-diploma).
2. Alcune attività culturali risultano essere presenti, anche se in misura differenziata, ossia con intensità diversificata, tra tutti i giovani a dimostrazione del fatto che si stanno diffondendo abitudini culturali che hanno una valenza identitaria per tutti o almeno per gran parte dei giovani, a prescindere dallo status. Il peso più o meno alto di queste attività nel vissuto giovanile dipende da scelte soggettive che sono espressione di preferenze individuali, non sempre riconducibili all'appartenenza sociale e culturale.

3. Il divario digitale

In relazione all'uso delle ICT ritornano con maggiore chiarezza le influenze di status, anche se comunque ci troviamo di fronte a livelli percentuali di diffusione molto alti. Infatti, ben l'80.8% degli intervistati utilizza il PC tutti i giorni, ma la stessa percentuale sale all'88.3% tra i figli di laureati e scende al 72.6% tra i figli di persone che non hanno più della licenza elementare. Discorso analogo si può fare se prendiamo in considerazione il lavoro del padre: tra i figli di operaio la percentuale di utilizzo scende al 74.2%. Più forte ancora appare il nesso in relazione all'uso di internet, utilizzato quotidianamente dall'86.7% dei figli di laureati, ma solo dal 60.0% dei figli di persone con modesti livelli di istruzione e dal 68.9% dei figli di operaio vs. una media di 77.5%.

Se analizziamo il titolo di studio dell'intervistato abbiamo risultati simili, ma con delle sfumature interessanti. Infatti, l'uso del PC è più frequente sia tra quelli che hanno un diploma liceale sia tra coloro che posseggono un diploma tecnico, e lo stesso discorso va fatto per l'uso di internet. Ciò potrebbe far pensare ad una diffusione delle ICT sia per motivi "culturali" come nel caso degli ex-liceali sia per motivi "professionali" come nel caso degli ex-studenti tecnici.

In relazione alle ICT, pur confermandosi una correlazione con lo status ed i livelli di istruzione, si può affermare che l'uso del PC e di internet è molto diffuso tra tutti i giovani. Esistono delle differenze strutturali, ma queste non escludono il fatto che in ogni strato sociale la percentuale di coloro che utilizzano le ICT è sempre abbastanza alta: un 60.0% di utilizzatori di internet tra i figli di padri con bassi livelli di istruzione è un valore comunque alto, anche se ovviamente insufficiente. Infine, va sottolineato il fatto che usano il PC o la rete sia i ragazzi provenienti dal liceo sia quelli in possesso di un diploma tecnico, mentre invece quelli che posseggono un diploma o una qualifica professionale presentano valori più modesti, probabilmente perché questi ultimi, essendo maggiormente impegnati nel mondo del lavoro, non sempre hanno condizioni favorevoli per l'accesso alle ICT, soprattutto se svolgono lavori manuali.

4. Quali attività in rete

In relazione alle attività maggiormente svolte su internet si riscontrano tendenze contrastanti. Da un lato, lo status mantiene una certa influenza su molte attività, che, pur essendo abbastanza diffuse nel mondo giovanile, risultano comunque maggiormente presenti tra i ragazzi di status d'origine elevato, sono usciti dal liceo o dal tecnico: è il caso, ad esempio, del "cercare materiale per lo studio", "inviare o ricevere la posta elettronica", "partecipare a forum", usare "chat e messaggistica istantanea".

Valori più omogenei si hanno invece in relazione alla lettura di quotidiani online o alla condivisione di contenuti, mentre alcune attività risultano più diffuse tra i giovani di origine sociale umile e con più bassi livelli istruzione: è il caso del gioco con partner lontani e la ricerca del lavoro in rete. Inoltre, esperienze come

visitare blog o ricorrere all'*e-commerce* appaiono abbastanza omogeneamente diffuse a prescindere dal titolo di studio dell'intervistato, pur presentando degli squilibri in relazione allo status del padre.

Differenze in relazione allo status culturale si notano in relazione all'uso della posta elettronica, che è maggiormente utilizzata dai figli di padri più istruiti e dai ragazzi con un diploma liceale o tecnico, mentre lo è molto di meno tra coloro che non hanno ancora un diploma di scuola media superiore.

In relazione alle attività svolte in rete, si può, in conclusione, affermare che il livello di istruzione dei giovani incide fortemente sull'utilizzo di internet soprattutto se finalizzato a raccogliere materiale per lo studio, alla lettura di quotidiani, all'utilizzo della posta ed alla messaggistica istantanea. All'inverso, i ragazzi con più bassi livelli di istruzione sono maggiormente interessati al gioco con partner lontani e alla ricerca del lavoro.

Esistono poi attività che sono poco o per nulla collegate con lo status, poiché presenti a prescindere da influenze dell'origine sociale o dai livelli di istruzione raggiunti. Ciò vale soprattutto per la partecipazione a forum, a corsi di formazione online, a blog e all'*e-commerce*, per l'abitudine al download ed all'utilizzazione di *skype*. Tra queste dimensioni il download è quello più diffuso, mentre appare abbastanza presente la visita e l'aggiornamento di blog personali; le altre attività appaiono comunque poco diffuse, anche se probabilmente in aumento negli ultimi anni.

In una ricerca sull'utilizzo di internet non potevamo esimerci dall'analizzare il nesso esistente tra attività culturali e del tempo libero e l'uso della rete, nell'ipotesi che una ricchezza di interessi possa favorire l'accesso al web e da questo essere influenzato. Per verificare questa ipotesi abbiamo preso in esame l'incrocio tra alcune variabili relative ad attività del tempo libero e la frequentazione di internet. Ci siamo subito resi conto del fatto che il peso percentuale dei ragazzi che si connettono tutti i giorni è superiore tra quelli che spesso leggono un libro, vanno a teatro, a visitare mostre, frequentare un partito o un'associazione di volontariato, viaggiano, svolgono attività culturali. Al contrario questa percentuale è sensibilmente più bassa tra coloro che vedono molta televisione: mentre nel campione complessivo il 77.5% si connette tutti i giorni ad internet, tra coloro che vedono molta televisione (da due ore in su al giorno) la stessa percentuale scende al 64.0%.

Si può, in conclusione, affermare che la frequentazione di internet si coniuga con diversi impegni culturali come: la lettura di quotidiani e di libri, la frequentazione del teatro, delle mostre e dei musei, dei partiti, perfino delle discoteche e dei pub, la consuetudine a fare sport, ma anche all'ascolto di musica, a stare con il partner o con gli amici. Un'unica ma importante eccezione va segnalata: l'intensità con cui si guarda la TV che si abbassa tra coloro che sono più interessati a internet.

5. Perché non si usa il PC

Cercheremo ora di capire le motivazioni al non uso del PC, come indicatore indiretto degli atteggiamenti rispetto allo strumento elettronico. Quelli che non usano affatto il PC o internet sono pochissimi e su di loro agiscono innanzi tutto

le cause tipiche del divario relativo, ossia riconducibili alle differenze di status e culturali, di cui si è parlato. Per approfondire questo tema appare interessante prendere in esame le motivazioni al non uso del PC, sia in generale sia sul luogo di lavoro. Per quanto riguarda l'uso in senso lato del computer conta molto la percezione che si ha del fenomeno che viene preso in considerazione sia nei suoi aspetti oggettivi (economici, mancanza di tempo per usarlo) sia in quelli soggettivi (non serve, non lo so usare).

Diciamo che le motivazioni oggettive si intrecciano con quelle soggettive, rivelando l'esistenza di fattori fortemente condizionanti nella decisione di non usare il personal computer. In genere le motivazioni principali al non uso sono riconducibili a: la convinzione che il PC non serve, il costo complessivo della connessione, la mancanza di tempo per usarlo. La motivazione economica o quella relativa alla indisponibilità della rete, pur essendo significativamente presente, non appare fondamentale, poiché comunque il PC, e internet, sono molto diffusi. Ciò nonostante esiste una percezione di difficoltà derivante dai costi ritenuti elevati: l'incidenza di questa motivazione è probabilmente da collegare a disuguaglianze di reddito che permangono e che sono probabilmente le stesse che hanno indotto molti ragazzi ad abbandonare gli studi per puntare sul lavoro. E comunque il fattore economico si intreccia con la mancanza di tempo dovuta alla condizione lavorativa o di disoccupazione. In questa ottica si può dire che la motivazione principale è da ricondurre al fatto di non scorgere un legame tra l'uso delle ICT e la propria vita. Infatti, sono soprattutto i ragazzi che lavorano o le (poche) casalinghe a ritenere inutile l'uso di questi strumenti. Ciò riconduce la problematica al fatto che, essendo molti, tra i lavoratori, quelli impegnati in attività manuali, questi non sono neppure nella condizione di usare la rete perché molte organizzazioni lavorative sono strutturate in modo tale da non richiedere affatto l'uso del PC. Potremmo definire questa particolare tipologia di *digital divide* "contestuale", perché determinata dalle caratteristiche dell'ambiente sociale di riferimento.

È interessante esaminare le cause di non utilizzo sul luogo di lavoro. In questo caso prevalgono nettamente motivazioni oggettive, ossia la convinzione di non utilità del PC per svolgere il lavoro o il fatto che i datori di lavoro non vogliono che il giovane usi il PC. In entrambi i casi non appare agevole riuscire a capire fino a che punto il non uso sia dipendente solo o prevalentemente da una scelta soggettiva, poiché i condizionamenti di contesto sono comunque consistenti e sicuramente favoriscono il *digital divide*. Ad ogni modo non si usa il PC perché si ritiene che non serve (66.2%), e ciò si spiega, come si è visto, con la tipologia del lavoro prevalente (soprattutto manuale), per mancanza di tempo, ma anche perché il datore di lavoro non è favorevole all'uso delle ICT.

Se, da un lato, i fattori ambientali (impossibilità di uso del PC per vari motivi) sono certamente importanti nel favorire il *digital divide*, dall'altro è possibile ipotizzare che la scelta del non utilizzo possa dipendere da un'interpretazione soggettiva delle difficoltà ambientali che inducono i soggetti a scegliere di non utilizzare il PC o comunque a non fare forzature per poterlo usare. Di conseguenza questo genere di divario può assumere sia i caratteri di quello relativo sia di quello assoluto.

Da quanto evidenziato si può affermare che, accanto alla deprivazione collegata allo status (livelli di istruzione del padre e dell'intervistato), esistono condizioni *oggettive* che impediscono l'uso delle ICT: ci riferiamo soprattutto alle difficoltà nei processi di accesso alla rete sul lavoro, ma anche nel sistema scolastico e formativo, che è utilizzato pochissimo per i collegamenti in rete. La condizione più favorevole degli studenti nell'accesso alla rete è da collegare al fatto che costoro in maggior misura posseggono a casa una strumentazione adeguata ed hanno più tempo per utilizzarla, che invece scarseggia nel caso dei lavoratori.

Un altro indicatore importante per capire l'uso, e quindi indirettamente il non uso, del PC si ha se analizziamo le attività maggiormente svolte sulla rete. Il PC è molto utilizzato soprattutto per navigare o comunicare in internet e per scrivere documenti. Accanto all'utilizzo classico del PC (scrivere documenti, ma anche fare calcoli, archiviare dati, masterizzare, ecc.) troviamo quindi una sua diffusa utilizzazione per la navigazione, ma anche per la socializzazione. Da ciò si può arguire che i ragazzi che non hanno motivazioni determinate da esigenze di studio e/o di lavoro, se non considerano la rete una modalità di socializzazione tendono a non utilizzarla o a farlo in maniera limitata. È per questo motivo che utilizzano di meno le ICT i ragazzi meno istruiti e/o che lavorano in contesti in cui le tecnologie sono poco presenti: costoro non hanno né esigenze di studio (spesso non studiano) né professionali (nel lavoro spesso non è perfino richiesto l'uso del PC) né di socializzazione (probabilmente non credono ad internet come modalità di comunicazione privilegiata) che li inducano ad utilizzare la rete elettronica.

6. Perché non si usa internet e la posta elettronica

Anche in relazione ad internet valgono motivazioni simili a quelle relative al non uso del PC (per mancanza di tempo, perché si ritiene che non serve). Quanto al non uso di internet nel luogo di lavoro, appare importante la convinzione che internet *non* serva per il lavoro, ma anche il fatto di non avere l'autorizzazione ad accedervi o che addirittura non esiste collegamento elettronico. Ciò conferma il fatto che il lavoro non è sempre tecnologizzato, soprattutto nel caso di quello manuale che spesso non viene dotato delle necessarie tecnologie, che, anche allorché sono presenti, non sono utilizzabili dai lavoratori che non svolgono attività intellettuali.

Va, infine, osservato che problemi esistono anche per la comunicazione in rete emblematicamente rappresentata dalla frequenza della posta elettronica: molti di quelli che ne fanno uso la considerano una modalità di comunicazione meno efficace del rapporto *face to face* in presenza, mostrando di non considerare la rete come una dimensione normale della propria vita quotidiana e relazionale che vada oltre un suo uso strettamente culturale (soprattutto per la raccolta di materiale per lo studio). Data l'importanza della e-mail nella vita dei giovani, abbiamo ritenuto essenziale fare un approfondimento sulle motivazioni che ne determinano l'uso e il non uso. Partiamo da coloro che utilizzano sistematicamente questa modalità di comunicazione. Fa riflettere constatare che la posta elettronica

è considerata uno strumento soprattutto per comunicare con persone che già si conoscono oppure per motivi di studio, mentre invece è ancora poco utilizzata come strumento per aprire nuovi filoni di comunicazione elettronica per il lavoro o per accedere alla pubblica amministrazione o ricorrere all'e-commerce. Questi ultimi rappresentano una frontiera importante per il futuro della comunicazione e dell'efficienza dei servizi.

Anche in questo caso è interessante prendere in considerazione il peso del titolo di studio del padre e dei livelli di istruzione dell'intervistato. In generale le motivazioni che inducono all'uso della posta sono abbastanza omogeneamente diffuse tra i giovani, tra cui le differenze di maggior rilievo riguardano un più frequente uso della e-mail per lo studio tra i figli di padri più istruiti o che hanno essi stessi più alti livelli di istruzione, soprattutto se in possesso di diploma liceale, tra cui la percentuale di utilizzazione per motivi di studio è più alta.

Quanto alle motivazioni al non uso della posta elettronica permane un pregiudizio in relazione alla sua validità per la comunicazione, poiché spesso si ritiene che non serva, preferendo il rapporto diretto o attraverso il più classico telefono. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che in generale internet è considerato soprattutto uno strumento per procurarsi materiali per lo studio, mentre invece non si riconosce sufficiente la sua validità per la comunicazione. Se consideriamo gli incroci con il titolo di studio del padre e quello dell'intervistato, il dato più rilevante è quello relativo alla motivazione "non ho tempo", che interessa in maggior misura i figli di padri meno scolarizzati o i ragazzi che hanno essi stessi più bassi livelli di istruzione.

7. Come i giovani si rapportano a internet

Un indicatore indiretto delle cause del divario digitale assoluto, quello determinato da scelte soggettive, è da ricercare nelle convinzioni relative all'uso della rete, così come risulta dall'esame degli atteggiamenti nei confronti di internet, da cui emerge che ben il 61.7% dei giovani sono in gran parte convinti che questa sia da considerare un "aiuto straordinario" per lo studio. La stessa percentuale scende al 44.8% in relazione alla sua utilità per il lavoro: questa percentuale, per quanto significativa, è meno alta di quanto ci si poteva aspettare sia perché sono ancora pochi i ragazzi che lavorano sia perché anche questi ultimi spesso fanno un uso modesto delle ICT e quindi non riescono a percepirne fino in fondo le potenzialità. Percentuali più basse si hanno in relazione alla percezione di internet come un aiuto straordinario nella ricerca del lavoro, nel tempo libero e nelle relazioni sociali.

Molto interessante appare, in sintesi, la valutazione che i giovani danno di internet, da cui si evince che in generale questa è considerata un aiuto straordinario, ma soprattutto nello studio e un po' meno per il lavoro. Percentuali basse si hanno per quanto riguarda la sua utilizzazione per il tempo libero e nelle relazioni sociali. Da questi dati si evince che il divario digitale può dipendere non solo da fattori oggettivi (disuguaglianze sociali o caratteristiche del contesto di riferimento),

ma anche dalla convinzione (soggettiva) che la rete non sia importante nella sfera sociale, e perfino nel tempo libero. Questo atteggiamento può favorire e stimolare quello che abbiamo definito divario digitale assoluto.

I dati che stiamo commentando sono molto significativi della fase di passaggio in cui ancora ci troviamo per la costruzione di una consapevolezza dell'utilità di internet. I giovani mostrano atteggiamenti differenziati nei confronti della rete, di cui non sempre appaiono chiare le potenzialità, a parte una tendenza forte a considerarla importante soprattutto per lo studio.

8. Le differenze territoriali e di genere

Finora abbiamo esaminato il mondo giovanile soffermandoci soprattutto sulle eterogeneità legate allo status perché queste ci apparivano le più significative. Come abbiamo detto, in realtà su molti aspetti esiste un processo di omologazione che fa ritornare attuale un discorso sulle generazioni come portatrici di valori e di istanze comuni al di là delle differenze stratificazionali. Ma l'analisi ha mostrato che, al di là delle affinità, che pure esistono e che abbiamo già sottolineato, restano significative le differenze, anche se queste sono di diversa entità e consistenza nei diversi contesti.

Mentre le più consistenti divaricazioni si riscontrano, come si è visto, a livello di *education*, di interessi culturali e di modalità di utilizzo delle ICT, differenze meno pronunciate si notano, in relazione alla consistenza del divario digitale, a livello di differenziazione territoriale e di genere.

Nonostante la permanenza di squilibri regionali a livello socio-economico, possiamo dire che non sono riscontrabili differenze territoriali tra circoscrizioni geografiche che attestino la permanenza di una marcata questione meridionale in relazione all'uso delle ICT, mentre una distanza più significativa, ma comunque non drammatica, rimane per quanto riguarda le isole. Il processo di modernizzazione nelle regioni meridionali, in atto da tempo, è andato avanti nonostante le permanenti difficoltà degli ultimi anni, soprattutto in relazione ad alcune variabili strutturali come, ad esempio, l'occupazione.

E probabilmente questo processo andrà avanti anche in relazione al rapporto con le ICT, reso ancora oggi più problematico dalla permanenza di un consistente dualismo Nord/Sud soprattutto a livello economico.

Anche in relazione alle differenze di genere si assiste ad un sostanziale processo di omologazione uomo/donna, anche se permangono alcune differenze di non enorme rilievo, ma significative. Vediamo alcune delle più rilevanti. La ricerca ha confermato quello che solitamente emerge dalle indagini sui giovani, e cioè che le ragazze hanno migliori performance scolastiche: sono più istruite, hanno avuto più solitamente percorsi liceali, frequentano di più l'università, lavorano molto meno dei maschi. Per quanto riguarda le ICT, le donne sono meno tecnologizzate dei maschi, anche se le differenze non appaiono enormi: ad esempio, mentre i ragazzi utilizzano tutti i giorni il PC nel 63.2% dei casi, tra le ragazze la stessa percentuale scende al 55.7%. Per quanto riguarda l'accesso a internet, i

maschi vi accedono tutti i giorni nell'81.4% dei casi, mentre le ragazze nel 72.2%.

In sintesi, pur sullo sfondo di una sostanziale omologazione, permangono alcune differenze tra i sessi che rivelano una maggiore propensione femminile per gli studi umanistici, per percorsi più regolari, per attività culturali in senso lato. D'altra parte, possiamo affermare che il processo di omologazione tra i sessi, in atto da tempo, non ha avuto soste negli ultimi anni, anche se persistono differenze, che sono espressione di specificità femminile, nel modo di affrontare e gestire alcuni aspetti della vita. Ciò vale sia rispetto al possesso di caratteristiche particolari, che si manifestano nelle migliori performance scolastiche o nell'esistenza di più ampi interessi culturali, sia nella maggiore presenza di alcuni degli interessi che caratterizzano ancora in maniera più marcata la condizione femminile. Quest'ultima considerazione va contestualizzata all'interno di dinamiche che vedono un lento ma inesorabile avvicinamento tra i due sessi in molti degli aspetti esaminati. Il che farebbe pensare che la distanza ancora esistente con i maschi nell'uso delle ICT, ancorché non eccessiva, tenderà certamente a ridursi nel prossimo futuro.

9. Varie forme di divario digitale: riflessioni conclusive

In conclusione possiamo affermare che il divario digitale si annida laddove permangono delle condizioni oggettive (disuguaglianze sociali di partenza) e soggettive (atteggiamenti non positivi nei riguardi delle ICT) che lo determinano. Poiché comunque il PC e internet sono abbastanza diffusi, la motivazione puramente economica al non uso della rete, pur non essendo oggettivamente molto importante, sembra vissuta soggettivamente come un impedimento, anche nei casi in cui probabilmente non ha una reale incidenza.

Più significativi appaiono i vincoli (e quindi le disuguaglianze) di contesto che sono legati al fatto che i ragazzi che lavorano hanno meno tempo degli altri, ma non solo per la semplice ragione che sono occupati, bensì anche perché spesso nei luoghi di lavoro manca perfino il computer e, quando c'è, non è utilizzabile dal giovane lavoratore che, svolgendo compiti per lo più manuali, non è autorizzato o stimolato ad utilizzare le ICT, essendo probabilmente questo genere di attività lavorativa pensata spesso in senso tradizionale, cioè priva di apporti tecnologici avanzati.

Le motivazioni più importanti alla base del divario digitale assoluto sono da riscontrare nella percezione che si ha della rete che, essendo vista soprattutto come uno strumento per raccogliere materiale per lo studio e non come una modalità di crescita culturale in senso lato, finisce con l'interessare in modo particolare i giovani più acculturati (ossia con interessi culturali a prescindere dal titolo di studio acquisito), convincendo gli altri che le ICT siano inutili. D'altra parte, la concezione di internet centrata soprattutto sul reperimento di documenti necessari per il percorso scolastico e formativo e poco sulla socializzazione non favorisce lo sviluppo dell'aspetto interattivo e sociale della rete che, da un lato, potrebbe favo-

rirne delle utili applicazioni, come ad esempio nell'ambito dei processi di digitalizzazione della Pubblica Amministrazione (con conseguenze sul miglioramento dell'efficienza di quest'ultima e del rapporto cittadini/istituzioni), dall'altro, potrebbe rendere possibile uno sviluppo dell'apprendimento collaborativo, e di conseguenza delle forme di interazione più avanzate che possono avvenire nei *social network*.

Riferimenti bibliografici

- ALLULLI G. - BOTTA P., *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, volume ISFOL, Milano, Angeli, 2000.
- BOTTA P., *Non lontano dai padri. Ricerca del posto, solidarietà, adattamento, nell'esperienza dei giovani meridionali*, Roma, Edizioni Lavoro, 1981.
- BOTTA P., *La lunga attesa. Lavoro, non lavoro e società nell'Italia meridionale*, Roma Edizioni Lavoro, 1991.
- BOTTA P., *Valori e flessibilità nell'esperienza lavorativa dei giovani*, in "Il Mulino", n. 4, 1998.
- BOTTA P. (a cura di) *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, volume ISFOL, Milano, Angeli, 2003.
- BOTTA P., *Deux modèles d'accès au travail assez proches*, in CAVALLI A. - CICHHELLI V. - GALLAND O. (a cura di), *Deux pays, deux jeunesse?, La condition juvénile en France et en Italie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- SARTORI L., *Il divario digitale*, Bologna, Il Mulino, 2006.

Il “Progetto Europa” della Congregazione salesiana: sfida e opportunità

FRANCESCO CEREDA¹

Il Progetto Europa della Congregazione salesiana, nella sua formulazione concreta, ha poco più di un anno di vita; è stato promulgato infatti il 31 gennaio 2009, nella festa di Don Bosco. Esso ha avuto la sua gestazione durante il Capitolo Generale 26° della Congregazione, svoltosi a Roma nella primavera del 2008, ed è stato approfondito con il coinvolgimento delle Ispettorie salesiane di Europa durante la parte restante dell'anno 2008.

Esso era già stato preannunciato durante il sessennio 2002-2008, con l'invio di missionari in alcune Ispettorie europee; in tale sessennio sono giunti in Europa poco più di una quarantina di missionari. Si sono poi susseguiti altri tre invii negli anni 2008, 2009 e 2010, con una crescente disponibilità e generosità della Congregazione. Le Ispettorie salesiane europee si stanno preparando sempre più per questa grande opportunità e sfida. Numerosi Istituti di vita consacrata hanno intrapreso questa nuova avventura europea.

Cerchiamo ora di approfondire le ragioni, le vie e le strategie del Progetto Europa con la specificità di approccio propria della Congregazione salesiana.

1. Ragioni del Progetto Europa

La linea di azione numero 16 del Capitolo generale 26°, dal titolo “Altre priorità: famiglia, comunicazione sociale, Europa” in sei parole definisce un obiettivo chiaro per il sessennio 2008-2014: “**rilanciare il carisma salesiano in Europa**” (CG 26, 108). Per questo scopo, il Capitolo impegna il Rettor Maggiore con il Consiglio generale affinché “definisca la natura e gli obiettivi dell'intervento per una rinnovata presenza salesiana in Europa” (CG 26, 111).

¹ Consigliere generale per la formazione della congregazione salesiana.

Le ragioni di questo impegno, formulato in modo così conciso ma anche tanto solenne, vengono fornite nel quinto nucleo del Capitolo Generale stesso, che tratta delle nuove frontiere. L'Europa è infatti una delle nuove frontiere per la Congregazione; così il CG26 individua questa frontiera.

“Condividiamo la preoccupazione della Chiesa per le sorti del Vangelo nel mondo occidentale e, in particolar modo, in Europa. Si va infatti indebolendo sempre più il riferimento alle radici cristiane che hanno contribuito alla identità del continente, ispirato pensiero, costume ed arte, orientato la storia dei popoli, arricchito la Chiesa di splendide figure di santità, nutrito per secoli lo slancio missionario in tutto il mondo. In forza dell'interdipendenza tra i popoli, il destino dell'Europa, coinvolge il mondo intero e diventa preoccupazione della Chiesa universale. Si apre così una nuova frontiera rispetto al passato: per noi Salesiani è un invito a “rivolgere un'attenzione crescente all'educazione dei giovani alla fede” (*Ecclesia in Europa*, 61)”. (CG 26, 99).

Se questo è lo scenario, è lecito chiedersi: non vi sono in altri contesti regionali sfide altrettanto urgenti? Perché quest'attenzione privilegiata all'Europa da parte di tutta la Congregazione? Le necessità della prima evangelizzazione in Asia e in Africa, la sfida della povertà e delle ingiustizie sociali, delle sette e dell'incontro del Vangelo con i popoli indigeni nell'America Latina, le presenze salesiane nei contesti islamici non sono fronti altrettanto urgenti? Non bastava l'indicazione contenuta nella Linea di azione 7 “Evangelizzazione nei diversi contesti” che chiede di “inculturare il processo di evangelizzazione per dare risposte alle sfide dei contesti regionali” (CG 26, 46), “seguendo le indicazioni delle Conferenze Episcopali e dei Sinodi continentali” (CG 26, 50)?

Inoltre, perché rivolgere attenzione prioritaria al “vecchio continente”, mentre sembra che le esperienze di Chiesa stiano fiorendo altrove, nei continenti emergenti, ricchi di giovani e di futuro?

Il Capitolo Generale dà una risposta precisa al riguardo, descrivendo con lucidità e sinteticamente la situazione complessiva della Congregazione in Europa:

“Negli ultimi decenni abbiamo assistito ad un progressivo indebolimento della presenza salesiana in alcune nazioni d'Europa. Il preoccupante calo delle vocazioni ha impegnato i confratelli a mantenere il più possibile le presenze coinvolgendo i laici, a ridefinire i confini delle ispettorie, a costruire progetti comuni per meglio rispondere alle sfide dell'educazione e della evangelizzazione. Si percepisce la non sostenibilità di tale sforzo senza un progetto coraggioso da parte di tutta la Congregazione”. (CG 26, 102)

Si può, dunque, correttamente parlare di un campanello di allarme. Il carisma salesiano rischia di scomparire dall'Europa, o da alcune zone di essa, se dovesse continuare questa linea di tendenza anche nei decenni futuri, proprio mentre soprattutto in Europa c'è un'emergenza educativa che domanda la profezia dell'educazione. La situazione diventa appello a trovare una linea di intervento.

Il Papa Benedetto XVI non nasconde questo pericolo della marginalizzazione del vangelo in Europa e della scomparsa o della forte riduzione del carisma di Don Bosco in questo continente. Lo esprime nella Lettera indirizzata al Rettor Maggiore ed ai membri del Capitolo generale, il 1° marzo 2008:

“In un momento in cui in Europa le vocazioni diminuiscono e le sfide dell’evangelizzazione crescono, la Congregazione salesiana deve essere attenta a rafforzare la proposta cristiana, la presenza della Chiesa e il carisma di Don Bosco in questo continente. Come l’Europa è stata generosa con l’invio di numerosi missionari in tutto il mondo, così ora tutta la Congregazione, facendo appello specialmente alle Regioni ricche di vocazioni, sia disponibile nei suoi confronti” (CG 26, p. 92).

Non c’è dubbio che l’intervento del Sommo Pontefice ha avuto un forte impatto sui Capitolari, che progressivamente sono giunti a questa scelta. Noi tutti ricordiamo l’impegno di Papa Ratzinger per l’Europa, anche da Cardinale Prefetto della Congregazione della dottrina della fede. Noi Salesiani Gli siamo grati per averci incoraggiato ad assumere questo impegno che si sta già rivelando promettente e fecondo. La sfida sta diventando davvero una opportunità.

Nel discorso di chiusura del CG26, Don Chavez chiarisce che il Progetto Europa è un “progetto di Congregazione, che “coinvolgerà tutte le Regioni e le Ispettorie con l’invio di personale”, al fine di “rendere più significativo e fecondo il carisma salesiano nell’Europa di oggi”².

Come si è visto, possiamo individuare *due finalità*, tra le quali si muove la proposta del Progetto Europa: *sullo sfondo* abbiamo la sfida dell’evangelizzazione in Europa, specie delle nuove generazioni, intesa come “banco di prova” per la capacità evangelizzatrice della Chiesa intera; *in primo piano* abbiamo la situazione di indebolimento del nostro carisma e la conseguente necessità di **“rilanciare il carisma salesiano in Europa”** (CG 26, 108): “rendere più significativo e fecondo il carisma salesiano”, “ridisegnare la presenza salesiana con maggiore incisività ed efficacia”, intervenire “per una rinnovata presenza salesiana in Europa”.

² Mi soffermo sul “Progetto Europa”. Oggi, più che mai ci rendiamo conto che la nostra presenza in Europa va ripensata. L’obiettivo – come già dicevo nell’indirizzo al Santo Padre in occasione della Udienza concessa ai membri del CG26 – è “mirato a ridisegnare la presenza salesiana con maggiore incisività ed efficacia in questo continente. Cercare, cioè, una nuova proposta di evangelizzazione per rispondere ai bisogni spirituali e morali di questi giovani, che ci appaiono un po’ come pellegrini senza guide e senza meta”. Si tratta dunque di ringiovanire con del personale salesiano le Ispettorie più bisognose per rendere più significativo e fecondo il carisma salesiano nell’Europa d’oggi. Intendo chiarire dunque che:

- questo è un progetto di Congregazione;
- coinvolgerà tutte le Regioni e le Ispettorie con l’invio di personale;
- per irrobustire le comunità, chiamate ad essere interculturali ed a rendere presente Don Bosco tra i giovani, specialmente i più poveri, abbandonati e a rischio;
- il tutto sarà affidato al coordinamento dei tre Dicasteri per la Missione.

Questo progetto esigerà ovviamente un cambiamento strutturale nelle comunità del Vecchio Continente. “Vino nuovo in otri nuovi”. Non quindi un’opera di semplice “mantenimento di strutture”, ma un progetto nuovo per esprimere una presenza nuova, accanto ai giovani d’oggi. Ci muoviamo con il cuore di Don Bosco, ricchi della sua passione per Dio e per i giovani, per collaborare alla costruzione sociale di una Nuova Europa, perché abbia veramente “un’anima”, perché ritrovi le sue robuste radici spirituali e culturali, perché a livello sociale dia spazio e pari opportunità a proposte di educazione e cultura, senza discriminazioni o scelte di esclusione sociale.

Tra le priorità vi segnalo le più importanti: creare nuove presenze per i giovani, stimolare iniziative dinamiche ed innovatrici, promuovere vocazioni. Tutto questo dovrebbe aiutare i Salesiani che lavorano in questo contesto a raggiungere una mentalità sempre più europea, irrobustire la sinergia tra le Ispettorie nei diversi settori e rafforzare la collaborazione a livello Regionale.

Alla luce di queste indicazioni, possiamo, dunque individuare alcune caratteristiche del “Progetto Europa”. Si tratta di un progetto deliberato da un Capitolo generale per l’intera Congregazione, che coinvolge tutte le Regioni e le Ispettorie. Esso è un progetto di educazione, di nuova educazione, che rilancia la presenza tra i giovani di questo continente che spesso non trovano significato nella loro vita. Esso è un progetto di evangelizzazione, di “nuova evangelizzazione” e sempre più frequentemente di “prima evangelizzazione”, data anche la forte mobilità dei popoli migranti verso l’Europa. È evidente che il contesto umano, sociale, economico, culturale ed ecclesiale dell’Europa è specifico ed impone strategie missionarie proprie.

Tale Progetto non riguarda la “implantatio” del carisma salesiano in nazioni e Chiese locali dove non è presente; esso chiede invece il rafforzamento del carisma di Don Bosco, dove è già presente da più di cent’anni e rischia di scomparire o ha perso la sua forza di attrazione e il suo fascino. Con il Progetto Europa non si vanno a “fondare” ispettorie, ma a collaborare con Ispettorie “storiche” che vivono con sofferenza e speranza la situazione attuale ed alle quali non è legittimo attribuire il marchio della infedeltà e dunque della infertilità.

2. Approfondimento delle ragioni del Progetto Europa

L’obiettivo dichiarato, “rilanciare il carisma salesiano in Europa”, potrebbe indurci a ipotizzare una storia con due protagonisti: da un lato le 35 Ispettorie d’Europa e dall’altro le rimanenti Ispettorie della Congregazione. Le prime sarebbero chiamate a collaborare più intensamente tra loro, a scambiarsi personale, ad individuare sfide comuni e a rispondere ad esse attivando sinergie, e infine ad accogliere energie giovani. Le seconde, quelle extra-europee, sia pure in misura diversa, si assumerebbero il compito di “fornire” personale giovane, fresco e motivato apostolicamente. È in questo senso che va inteso il Progetto Europa come “progetto di Congregazione”? Non credo. Se così fosse, esso sarebbe ridotto ad uno “spostamento di forze” da un fronte ad un altro.

Il progetto Europa invece, è una sfida per l’intera Congregazione, perchè esso costituisce un “laboratorio” di rigenerazione del carisma, problema questo che presto o tardi potrà interessare anche le altre Regioni della Congregazione. Esso, in altre parole, può costituire un “banco di prova” per sperimentare come reagire a situazioni nelle quali il carisma sembra perdere la sua significatività e fecondità. Non c’è dubbio che il secolarismo ed il laicismo stanno penetrando anche altre situazioni continentali fuori dall’Europa.

Quello che si dice del carisma salesiano può estendersi alla intera vita consacrata in Europa. Come essa può sopravvivere e rigenerarsi nel mutare delle condizioni storiche? Non ci sarà futuro per la vita consacrata nel mondo, se non sarà capace di rigenerarsi, proprio lì dove essa si è sviluppata maggiormente. Se così fosse, il declino della vita consacrata e del carisma salesiano in Europa potrebbe essere solo la prima tappa di un processo che nel tempo toccherà anche altri continenti. Non mi sembra – mi si perdoni – che questa posizione possa essere ritenuta “eurocentrica”,

anche se più raffinata e camuffata. L'importanza della cultura europea è dovuta a quel fenomeno che va sotto il nome di "meticcio delle culture", che trova proprio in quella europea un modello di influenza notevole, anche se non esclusivo. La forza antropologica della cultura europea, generata dalle sue radici cristiane, sta infatti divenendo per lo meno un criterio di riferimento nel mondo globale.

Se negli anni '30, man mano che scomparivano i testimoni della prima generazione salesiana, si pose il problema della fedeltà al fondatore e si coniò la famosa espressione "con don Bosco e con i tempi", oggi siamo chiamati ad un compito più complesso, ma altrettanto avvincente: quello di rendere fecondo e significativo il carisma salesiano nel mutare dello scenario sociale ed ecclesiale europeo. È una sfida formidabile per l'intera Congregazione, quella di saper guardare al carisma salesiano come ad un dono dinamico, che possiede energia ed è capace di rinnovarsi. Non si tratta di fedeltà ripetitiva, ma di fedeltà dinamica ed anzi creativa.

3. Vie per realizzare il Progetto Europa

Per procedere nella concretizzazione di tale Progetto, il Rettor Maggiore convoca ogni due anni gli ispettori di Europa; nel prossimo novembre si tratterà del terzo incontro. Nell'intervento iniziale dell'incontro con gli Ispettori d'Europa del 27 novembre 2008, egli ha indicato tre vie per la realizzazione di tale Progetto. Sono le stesse tre vie, che sono state poi accolte nella formulazione del Progetto, approvato dal Rettor Maggiore con il Consiglio generale e promulgato il 31 gennaio 2009, all'inizio delle celebrazioni del 150° di fondazione della Congregazione. È un nuovo inizio del carisma di don Bosco e non solo per l'Europa.

* La prima via richiama il compito di **rivitalizzare dal di dentro la presenza salesiana**. È un passo fondamentale e previo ad ogni altro. Né la ricollocazione di opere, né l'arrivo di confratelli da altre parti della Congregazione sono risolutivi, se non si riaccende nel cuore di ogni confratello la passione apostolica, se le comunità non saranno evangelizzatrici, se le presenze salesiane non diventeranno nuove, se non si riprenderanno cammini di significatività. "Rilanciare il carisma salesiano in Europa", che è la vera ragion d'essere del Progetto Europa, sarà possibile solo se si riuscirà a recuperare il salesiano ad una vita spirituale più personalizzata e, quindi, ad una presenza apostolica più coraggiosa tra i giovani poveri e a rischio".

* La seconda via orienta verso **la ricollocazione delle presenze salesiane**. È un aspetto all'apparenza di tipo strutturale; esso in realtà esige un accurato discernimento, in ascolto dello Spirito. I segni dei tempi, i bisogni profondi dei giovani, gli appelli delle Chiese locali, le indicazioni del Rettor Maggiore e del Capitolo Generale, sono "voce" dello Spirito. In questo senso la ricollocazione non è principalmente un'opera di chiusura di case e di redistribuzione territoriale; essa è piuttosto un'operazione di ripresa del coraggio apostolico, della creatività e della flessibilità, dell'intuizione geniale di bisogni ed attese, di risposte coraggiose, così come

si realizzò agli inizi della Congregazione. Il Progetto Europa diventa allora il “ripartire da Don Bosco” in questo continente. Si tratta di aprirsi culturalmente, anticipare e cogliere i segni dei tempi, “correre avanti fino alla temerità”. Questo genera futuro, è segno di futuro e, dunque, dà futuro ad una Ispettorìa. Senza cause alte, sfidanti, condivise è difficile attrarre i giovani e tra essi, i più generosi.

* La terza via porta a considerare l’**Europa, terra di missione**. L’Europa ha quindi bisogno di missionari, di evangelizzatori con la passione apostolica, di testimoni credenti e credibili, di discepoli e di apostoli del Signore Gesù, di salesiani che abbiano a cuore la gloria di Dio e la salvezza delle anime e che sappiano portare il fuoco del Vangelo nel loro cuore e nella loro vita.

“Se la finalità del Progetto Europa è ‘rilanciare il carisma’, si dovrà prendere sul serio la natura fondamentale spirituale e carismatica dell’impresa, il che ha delle conseguenze ovvie nella scelta del personale da inviare e nella sua preparazione previa. I missionari non vengono in Europa per mantenere opere, per benemerite ed apprezzate che siano, ma ‘per rafforzare la proposta cristiana, la presenza della chiesa e il carisma di don Bosco in questo continente’” (Benedetto XVI, CG 26, p. 92).

L’arrivo di confratelli provenienti da altre culture potrà essere un elemento di grande arricchimento, a condizione che le comunità siano aperte, accoglienti e comprensive. Il Rettor Maggiore non esita a parlare di “un cammino interiore di conversione per ricevere l’altro come fratello nella vita comune e stretto collaboratore nella missione”. L’accoglienza della diversità di esperienze salesiane sarà certamente feconda, se vi sarà disponibilità e apertura.

4. Sfida e opportunità

Per tutta la Congregazione e non solo per le Ispettorie europee, il Progetto Europa è un’opportunità formidabile per riscoprire alcuni tratti della nostra identità e del nostro spirito, così codificati nelle Costituzioni: siamo “intimamente solidali con il mondo e con la sua storia” (Cost. 7); il salesiano “rifiuta di genere sul proprio tempo” (Cost. 17); egli “è attento ai segni dei tempi, convinto che il Signore si manifesta anche attraverso le urgenze del momento e dei luoghi” (Cost. 19). In questa luce, la situazione che stiamo vivendo in Europa, diventa una opportunità e non una minaccia, aurora e non tramonto, sfida per il futuro e non ripiegamento su di sé e progressiva chiusura.

Delle 3 strategie indicate dal Rettor Maggiore, quella decisiva è la prima, la “rivitalizzazione endogena del carisma”. Infatti essa denuncia anzitutto una situazione di fatto e cioè che il carisma salesiano in diverse regioni dell’Europa non è in grado di rigenerare se stesso, ha perso attrattività vocazionale e risulta perdente di fronte alla sfida della secolarizzazione, della insignificanza della fede, della cultura postmoderna, della società del benessere e della sicurezza sociale.

Per questo è necessario porre con chiarezza sul tappeto, di fronte alle Ispettorie d’Europa, il vero problema: il carisma salesiano in Europa è in grado di potersi rigenerare? La rigenerazione del carisma riguarda in particolare la persona del sa-

lesiano, la comunità, la missione. Non offro ora risposte, ma interrogativi: solamente infatti interrogandoci insieme, in un processo di discernimento che sappia giungere ad una visione condivisa, potremo trasformare la sfida in opportunità.

Persona del salesiano in Europa

- Qual è la sua identità vera e profonda? Cosa lo definisce: il ruolo e il servizio che rende? Come la sua consacrazione dà senso alla sua vita ed alla sua missione?
- Quali sono le “patologie” specifiche che egli manifesta nel contesto europeo: superficialità spirituale, attivismo, esaurimento psicologico ed emozionale, scoraggiamento e mancanza di fiducia, ripiegamento su di sé, disaffezione allo studio ed alla formazione continua?
- Perché la sua vita risulta insignificante? Ciò è forse dovuto alla auto-secolarizzazione, conformazione al mondo, perdita della sua identità e della sua differenza, debole profezia dei valori che si è impegnato a professare nella obbedienza, povertà, castità?

Comunità salesiana in Europa

- Come vive e come si pone di fronte alle sfide della cultura europea? Cos'è una comunità salesiana in Europa? È forse la residenza degli operatori pastorali? O un gruppo che vive insieme? O una organizzazione di educatori che gestisce opere?
- Quali “patologie” manifesta la comunità: rapporti funzionali, carenza di confidenza e fraternità, allergia alla condivisione profonda, suddivisione funzionale del lavoro, difficoltà a progettare assieme, debolezza della comunità orante?
- Come essa vive e manifesta la propria identità di vita consacrata? Che volto ha la comunità salesiana entro un contesto di comunità educativa composta per oltre il 90% di laici?

Missione salesiana in Europa

- Perché la nostra missione risulta debole e non vincente? Perché non arriva a provocare domande profonde e a generare alla fede? Perché manca di coraggio? Perché si ferma spesso alla soglia e non riesce a proporre il Vangelo?
- Quali le sue “patologie”, le sue debolezze le sue inadeguatezze? Può la missione ridursi al mantenimento delle opere? Può accontentarsi di una buona organizzazione?
- Come è in grado di coniugare educazione ed evangelizzazione? Come si pone di fronte ad una generazione giovanile indifferente e incredula?

5. Processi da attivare

Di fronte a queste domande ineludibili possiamo individuare alcuni processi, che diventano le **strategie fondamentali** di attuazione del progetto Europa.

La **prima** è quella di partire dallo studio attento della cultura europea che ci sfida; non mancano le riflessioni al riguardo. Per “cultura” intendo non solo quella “alta” e “ufficiale”, ma anche quella “sommersa” e “comune” che è sullo sfondo, ma crea mentalità, offre modelli di vita, genera comportamenti e permea il vissuto. L’approfondimento della cultura ci suggerirà alcune piste per rispondere ai nostri interrogativi sopra menzionati. Se questo è il contesto europeo, che salesiano essere e diventare? Con quali caratteristiche peculiari? Con quali tratti tipici, insopprimibili, pena la insignificanza? Se il clima culturale europeo è caratterizzato da questi tratti dominanti, che modello di comunità salesiana costruire, perché sia profetica, provocante, attraente? Se il volto dell’Europa si presenta scettico, diffidente ed indifferente di fronte alla fede, come modificare la nostra azione pastorale, perché sia efficace? È necessario quindi il confronto con la cultura europea.

La **seconda** strategia, che suggerisco insieme alla prima, consiste nel ricercare e riconoscere i segni di vitalità già presenti nella Chiesa, nella vita consacrata e nella Congregazione salesiana dell’Europa di oggi. Ci dobbiamo domandare: “In che direzione sta soffiando lo Spirito?”. Egli è certamente all’opera in questo tempo. È dunque necessario individuare le positività, le attese, i “gemiti dello Spirito” presenti in questa cultura e nello stesso tempo cogliere nella Congregazione, nella vita consacrata e nella Chiesa d’Europa quei segni di vitalità, quei germogli che indicano di vita nuova che sta crescendo nuovamente, da un vecchio tronco. In particolare questa ricerca di vitalità si pone proprio a riguardo del salesiano, della comunità e della missione in Europa. Quali realtà nuove stanno germogliando a loro riguardo in Europa? Che cosa si sta muovendo?

La **terza** strategia riguarda proprio la formazione. Se questa è la cultura e se questi sono i segni dello Spirito presenti in essa, quale formazione proporre in Europa? Si tratta solo di individuare una formazione in contesto europeo o molto di più, si può parlare di “formazione europea”? Anche in questo caso le domande sulla formazione riguardano il profilo del salesiano europeo, sia esso originario o missionario, si riferiscono alla comunità salesiana, si concentrano sulla missione. Non ci sarà rivitalizzazione del carisma senza un grande impegno di una nuova formazione, sia iniziale che permanente. È la formazione infatti che accompagna ogni processo di transizione.

Se si eludono queste domande, è facile immaginare che il Progetto Europa non toccherà i nodi centrali del problema da cui siamo partiti, ossia la domanda se “il carisma in Europa è in grado di rigenerare se stesso oppure no”. Si possono creare nei confratelli europei e nei confratelli “missionari” illusioni che preparano delusioni. In tal caso il Progetto potrebbe ridursi a qualche salesiano in più di sostegno ad Ispettorie deboli, o all’apertura di qualche opera in più, e sfiorare e non affrontare i problemi di fondo. Se non possiamo cambiare la cultura europea, possiamo cambiare noi stessi, lo stile delle comunità, la nostra azione pastorale per affrontare questa cultura.

Solamente a partire dalla risposta a questi interrogativi fondamentali e dalla concretizzazione di questi processi il Progetto Europa potrà essere efficace e fe-

condo. Allora si potranno creare collegamenti, favorire sinergie, favorire coordinamenti, intraprendere azioni comuni.

6. Conclusione

Che dire di queste tre strade indicate dal Rettor Maggiore? Mi sembra vadano nella direzione indicata dal Cardinale Ratzinger, nell'intervento del 13 maggio 2004 nella Biblioteca del Senato della Repubblica italiana, dal titolo "Europa. I suoi fondamenti spirituali ieri, oggi e domani". Egli citava lo storico inglese Arnold Joseph Toynbee, per il quale la storia di una civiltà si presenta nei termini di sfide e risposte. Le civiltà si formano in risposta a una serie di sfide difficili, nelle quali "minoranze creative" individuano soluzioni che cambiano l'intera società.

"I cristiani credenti – affermò il Papa – dovrebbero concepire se stessi come una tale minoranza creativa e contribuire a che l'Europa riacquisti nuovamente il meglio della sua eredità e sia così a servizio dell'intera umanità".

Mi pare che sia questa la chiave di lettura che unifica il Progetto Europa della nostra Congregazione. Da un fatto meramente esteriore, il trasferimento di alcuni confratelli in alcune comunità salesiane dell'Europa, ad una grande impresa collettiva per recuperare motivazioni, slancio apostolico, freschezza spirituale. Le minoranze creative che accolgono le sfide della storia incidono sulla storia, modificandone il corso. Il Progetto Europa del CG26 è sfida ed opportunità.

Strumenti per formare - 1

Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo

GIUSEPPE TACCONI¹

Con questo articolo prende avvio una serie di contributi che intendono tradurre in indicazioni operative i risultati della ricerca empirica sull'analisi delle pratiche dei/delle formatori/trici di area culturale (in particolare italiano e matematica) che operano nei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP.

In questi ultimi anni, abbiamo condotto una ricerca empirica che ha coinvolto circa 100 formatori e formatrici impegnati, nei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP di otto Regioni italiane, nell'area dei cosiddetti assi culturali (l'asse dei linguaggi e quello storico-sociale, l'asse matematico e quello scientifico-tecnologico)². La ricerca ci ha portato ad analizzare le pratiche didattiche di questi docenti e ha fatto emergere un quadro particolarmente ricco sulla didattica "viva" o sul vivo dell'azione didattica, che comprende sempre una complessità di elementi – gli oggetti di apprendimento, i soggetti, le relazioni, le caratteristiche ambientali... – che entrano in gioco contemporaneamente, si intrecciano e si influenzano vicendevolmente (cfr. Mortari, 2010). Si è trattato di dar voce a quegli/le attori/trici fondamentali della Formazione Professionale che sono i/le formatori/trici e di mettere in parola il sapere maturato nella loro esperienza. Ciò che abbiamo ricavato è una consistente rassegna di strategie che i/le docenti hanno con-

¹ Università degli Studi di Verona - Centro di ricerca educativa e didattica (Cred).

² La ricerca è stata condotta dal Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) dell'Università di Verona, coordinato dalla Prof.ssa Luigina Mortari. A questa ricerca si collega anche un'ulteriore esplorazione svolta nei CFP dell'Associazione Ciofs/fp - Regione Puglia, che ha coinvolto circa altri 60 soggetti, tra docenti, tutor e formatori/trici (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010).

statato essere utili nella loro pratica professionale. Si va da dispositivi semplici, piccole invenzioni, “trucchi” del mestiere, che nascono dalle situazioni e consentono di risolvere un problema di comprensione o di superare una difficoltà relazionale, a strategie di insegnamento articolate e complesse, volte alla predisposizione di ambienti stimolanti, che possano facilitare l'apprendimento.

Abbiamo constatato che ai/alle formatori/trici succede qualcosa di analogo a ciò che, secondo uno studio etnografico condotto da Orr (1995), capita ai tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici della Xerox. Riportiamo qui di seguito l'efficace ripresa che Domenico Lipari (2007) fa di questo famoso studio:

“L'organizzazione prevede che i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, si riferiscano ai manuali di manutenzione e alle indicazioni che ‘conducono’ dal problema alla soluzione e quindi alla riparazione. Ma i manuali hanno un limite: non sono in grado di fornire soluzione a tutti i guasti improvvisi segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta ad andare oltre i manuali e a inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori pre-ordinati di risposte chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che travalicano largamente quelle di tipo tecnico descritte dall'etichetta ‘addetto alla riparazione’. In effetti, oltre al problema tecnico imprevisto, i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di poter contare sempre su un servizio efficace. La pratica dei tecnici – che riguarda tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici – genera costantemente l'occasione di elaborare nuove analisi dei problemi, di trovare nuove soluzioni e dunque di produrre nuova conoscenza. Attraverso la pratica, dunque, pervengono all'elaborazione di repertori di *saperi in uso locali molto* specifici che costituiscono un patrimonio di conoscenze rilevanti per la loro attività. Le nuove conoscenze circolano tra tutti i tecnici della stessa ‘linea’ organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè, si creino le occasioni per raccontarsi le ‘storie di guerra’, ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti – e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale, sentimento di identificazione nel gruppo e solidarietà organizzativa) – le conoscenze possono circolare dando luogo a fenomeni di apprendimento che dalla pratica hanno origine e alla pratica ritornano”³.

Anche nella ricerca condotta nei CFP del CNOS-FAP abbiamo constatato che la pratica si configura come un luogo sorgivo di conoscenze specifiche e rilevanti. Sollecitando i formatori a narrare le proprie esperienze, abbiamo potuto mettere in parola parte di questo variegato sapere. I report di ricerca, attingendo ampiamente alle parole stesse dei/delle formatori/trici, sono in grado di restituire in modo ricco le esperienze di apprendimento che i formatori hanno vissuto a contatto con la pratica, quelle strategie, sempre situate e relazionali, che essi hanno riscontrato essere state utili nella loro esperienza. Per accostarsi a queste pratiche,

³ LIPARI D., *Introduzione*, in WENGER E. - MC DERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati, 2007, 22-23.

rimandiamo i lettori a quei report che saranno presto disponibili in una delle collane del CNOS-FAP.

Nel corso della ricerca, abbiamo però sentito l'esigenza di mettere a disposizione dei lettori anche uno strumento più agile, una sorta di "distillato" di ciò che le ricerche presentano in modo più esteso. Cominciamo a farlo con questo articolo, il primo di una serie, che, dopo questa breve presentazione, comincerà a presentare alcuni degli strumenti operativi che emergono dalla ricerca empirica⁴. Abbiamo infatti immaginato di rivolgerci a lettori/trici che prevalentemente sono essi/e stessi/e formatori/trici e che dunque possono essere interessati non tanto a consultare un manuale, con istruzioni valide per ogni circostanza, quanto ad usufruire di una mappa ragionata, ancorché incompleta (e sempre integrabile), di strategie che, sul campo, altri/e formatori/trici hanno inventato e/o percepito come utili. Le strategie sono accompagnate ad una sorta di invito al "fai da te", ad avere fiducia nelle proprie capacità di inventarsi gli strumenti, una volta colto che, nel proprio agire come formatori e nel dialogo con le concrete situazioni didattiche, si sviluppa un sapere che assume lo statuto di vera e propria conoscenza.

Possiamo dire, in altre parole, che la ricerca condotta è stata una ricerca sulla pratica, all'interno di una comunità di pratica. Il nostro intento è ora di esplicitare il repertorio della comunità, inteso come «...set di risorse condivise dalla comunità»⁵, raccolta di strumenti e modi di operare che la comunità ha adottato nel corso della sua storia e che possono «essere reimpiegati in nuove situazioni» ed essere condivisi «...in modo dinamico e interattivo»⁶, repertorio di semilavorati che dai lettori potranno essere composti, montati, smontati, rimontati, perfezionati, variati, in un processo dinamico e senza fine. Sono accorgimenti orientativi, largamente trasversali alle varie discipline, di cui sarà possibile tener conto nel lavoro quotidiano, ben sapendo che le concrete azioni didattiche richiedono capacità combinatorie, flessibilità nel dosaggio degli elementi, creatività, improvvisazione.

Curare il clima

La creazione di un clima rilassato e sereno è una condizione importante per poter lavorare bene con un gruppo in formazione. Sul clima, i formatori⁷ agi-

⁴ Cominciamo con le strategie per la cura del clima. Nei prossimi articoli presenteremo altre strategie: quelle per gestire in modo efficace la lezione, per agganciare l'esperienza degli allievi, per valutare in modo valorizzante, per collegare gli apprendimenti dell'area culturale a quelli dell'area professionale, per stimolare la partecipazione attraverso compiti autentici ecc. Queste strategie sono state individuate a partire dall'analisi delle pratiche dei formatori, dai loro stessi racconti. Dato che la didattica è prevalentemente questione di azioni, ho scelto di rendere queste strategie con dei verbi.

⁵ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006, 99 [tit. or.: *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998].

⁶ *Ibidem*, 100.

⁷ Ci scusiamo se d'ora in avanti, per brevità, utilizzeremo prevalentemente il termine maschile, pur riferendoci a formatori e formatrici.

scono curando la qualità dell'ambiente di apprendimento (che si identifica principalmente con la qualità delle consegne di lavoro) e della relazione che costruiscono con i propri allievi, ma anche attraverso specifiche strategie da mettere in atto soprattutto nella fase di avvio dell'anno formativo o nella parte iniziale di una giornata o di una unità di lavoro.

Avviare la giornata con 10 minuti di "Buongiorno". In diverse realtà, i formatori, quando hanno la prima ora della mattinata, sono soliti iniziare con un momento chiamato "Buongiorno"⁸. Si tratta di uno spazio di circa dieci minuti, che può essere gestito in diversi modi: con il gruppo-classe o con un gruppo più ampio. Generalmente, la scelta di gestire questo momento con il gruppo-classe facilita la possibilità di stimolare la partecipazione degli allievi e di mettere al centro i loro vissuti. Si tratta infatti di stimolare l'emersione di vissuti, stati d'animo, esperienze. Con una assemblea numerosa, è reale il rischio che il buongiorno si risolva nell'elargizione subita di qualche "buon pensiero". In alcune realtà, il "buongiorno" viene dato dagli studenti stessi che, a turno, potrebbero anche preparare vere e proprie trasmissioni radiofoniche da mettere in onda "in diretta", attraverso degli altoparlanti collocati negli atri e nei corridoi, nei minuti immediatamente precedenti l'avvio della mattinata formativa.

Valorizzare i momenti informali. Secondo la tradizione salesiana, molti/e formatori/trici trovano utile e influente sul clima complessivo che si respira nella realtà formativa, la loro presenza quando possibile, tra i ragazzi anche nei momenti informali (ricreazione, pausa pranzo, gioco in cortile...), per condividere con loro qualche battuta o anche semplicemente uno sguardo. Il rapporto che si crea, condividendo anche i momenti informali, rende più facile costruire una relazione significativa anche in classe.

Creare un aggancio relazionale all'inizio dell'ora. Alcuni formatori, quando entrano in aula, oltre a salutare cordialmente, osservano attentamente i propri allievi e cercano di cogliere il loro stato d'animo o eventuali problemi che affiorano. Alcuni formatori hanno sperimentato che qualche minuto, in avvio di lezione, dedicato a far emergere, con delle domande informali ("Come va?", "C'è qualcosa che non va?") o con delle battute ("Stai bene con questo nuovo taglio di capelli?"), come gli allievi si sentono, o anche semplicemente a dare loro la parola, perché possano raccontare "le loro cose", non è una perdita di tempo e può anzi aiutare a creare una disposizione positiva nei confronti del lavoro da fare. Si tratta di valorizzare in questo senso i primi minuti di una lezione, quando il formatore entra in aula e generalmente sbriga le "faccende burocratiche". Qualcuno fa anche aprire le finestre, per far circolare l'aria, prima di segnalare che è ora di cominciare.

Far fare una presentazione di sé. Alcuni formatori, avendo scoperto l'importanza che la conoscenza dei propri allievi può avere sulla creazione di un

⁸ È un elemento che fa parte della tradizione salesiana e che si ritrova spesso negli ambienti formativi che ad essa si ispirano.

clima positivo in classe, chiedono loro, all'inizio dell'anno (soprattutto con i nuovi gruppi), di scrivere una breve lettera su di sé, chiarendo che non si tratta di un lavoro che verrà valutato. La consegna è di stendere alcuni paragrafi su di sé (storia personale, caratteristiche, interessi...), aggiungendo magari una propria foto. In altri casi, i formatori hanno trovato utile invitare i propri allievi a presentarsi agli altri o a rispondere, con un'alzata di mano, a semplici domande poste dal formatore sulla provenienza, la squadra di calcio preferita, la materia preferita ecc.

Imparare rapidamente i nomi degli allievi. Chiamare i propri allievi per nome segnala attenzione e interesse, contribuisce alla creazione di un buon clima e può incoraggiare la partecipazione degli allievi. Particolare attenzione va posta con gli allievi stranieri, la pronuncia dei cui nomi non è sempre facile. Alcuni formatori si costruiscono delle schede con le foto degli allievi associate ai loro nomi e a qualche nota caratteristica. Altri ricorrono ai classici biglietti con i nomi, da far tenere sul banco per le prime settimane di corso. Altri ancora propongono ai loro allievi di distribuirsi in ordine alfabetico lungo una delle pareti dell'aula. Al di là delle tecniche di memorizzazione dei nomi, i formatori si accorgono che gli allievi tendono a partecipare più volentieri alle attività se si sentono riconosciuti individualmente (e non trattati anonimamente) dai propri formatori.

Stabilire alcune regole fondamentali per mantenere un certo decoro in classe. Alcuni formatori dedicano del tempo, soprattutto ad inizio anno, con un nuovo gruppo, a definire le regole fondamentali per il mantenimento di un certo decoro e di un buon clima di lavoro in classe. Si tratta di chiarire quali comportamenti sono accettabili o non accettabili in classe e quali potrebbero essere le conseguenze dei comportamenti non accettabili. L'esigenza di indicare delle regole risulta essenziale per garantire un buon clima di lavoro ma anche per infondere sicurezza negli allievi, soprattutto nella fase iniziale del percorso. Molti formatori attribuiscono grande importanza alle regole, anche in relazione al fatto che raramente, nel contesto sociale e familiare in cui vivono, i ragazzi hanno a che fare con adulti autorevoli, capaci di porre dei limiti ma anche di testimoniare la sensatezza con un comportamento coerente, mentre, nel contesto lavorativo, la consistenza personale e l'affidabilità sono doti molto apprezzate. Lo strumento che i formatori utilizzano per educare alle regole è il rinforzo positivo, oltre che l'esempio personale, dato che le regole valgono per tutti, adulti compresi. Tutto questo fornisce ai ragazzi quella struttura di cui hanno bisogno per crescere. È importante che le regole e le conseguenze delle eventuali trasgressioni vengano concordate con gli altri docenti. Alcuni formatori consigliano di adottare all'inizio una modalità di conduzione del gruppo un po' più rigida di quanto verrebbe loro spontaneo fare, proprio per l'esigenza di "dare struttura" e aiutare i ragazzi ad assumere modalità comportamentali consone alla realtà formativa, senza però spegnere in loro la "voglia di stare a scuola" e considerando la loro insofferenza a "stare seduti ai banchi" come espressione del desiderio di apprendere facendo attività e non semplicemente ascoltando il formatore.

Attivare processi di negoziazione sulle regole. Alcuni formatori hanno sperimentato che, attivando processi di negoziazione delle regole, è più fa-

cile che le regole stesse vengano osservate. Si tratta di avviare dei percorsi che impegnino tutte le classi, soprattutto quelle del primo anno, in un processo di co-costruzione del “decalogo” delle regole per lavorare bene insieme. Si può partire con una sorta di *brainstorming* nelle classi, per far riflettere sulle regole del convivere e far emergere le proposte degli allievi. Le regole generate dal basso vengono poi discusse e vagliate sia all’interno dei singoli gruppi di allievi, sia all’interno del collegio dei docenti, che è chiamato a varare la versione ufficiale del “decalogo”, da esporre pubblicamente e alla quale richiamarsi durante l’anno. Questo generalmente basta a far percepire il senso di contribuire alla definizione delle norme che regolano la vita della comunità alla quale si appartiene. Una formatrice ha trovato utile attivare un processo di negoziazione in cui innanzitutto esplicitare quelle regole che, dal suo punto di vista, sarebbero importanti per vivere e lavorare proficuamente assieme, ma sollecitando poi i ragazzi stessi ad indicare le regole che secondo loro sono importanti. Le varie prospettive vengono innanzitutto messe sul tavolo e, in un secondo tempo, analizzate e discusse. In questo processo, avviene una essenzializzazione delle regole e progressivamente ci si concentra su quelle – poche – che si considerano davvero essenziali. Inoltre, gli allievi sperimentano spazi reali di negoziazione, constatando che anche la formatrice è disponibile a rinunciare a qualcuna delle istanze inizialmente segnalate e ad accogliere le proposte del gruppo. L’effetto, al di là delle modalità adottate, è responsabilizzante. Infine, è utile notare che, in alcuni casi, la forma linguistica scelta è quella dell’indicazione più che del divieto. Nell’esperienza di alcuni formatori, le indicazioni, anche semplici, su cosa fare sono più vantaggiose, rispetto all’obiettivo di garantire un buon clima di lavoro, che non un cumulo di divieti che dicono cosa non fare.

Stipulare un patto formativo all’inizio dell’anno. Il patto formativo esplicita gli obiettivi e le caratteristiche del percorso e ciò che le varie componenti si impegnano a fare per contribuire al raggiungimento dei risultati formativi. Nel racconto di alcuni formatori, cogliamo che la stipula di questo patto, all’inizio del percorso formativo, tra i vari soggetti (gli allievi, i genitori, i formatori, il direttore del CFP) assume una certa solennità; la firma che i vari soggetti appongono sul patto lo fa diventare un momento ufficiale che vincola e impegna reciprocamente.

Curare lo spazio. Alcuni formatori, tra le condizioni che favoriscono un clima positivo, nominano anche la cura della disposizione dello spazio aula (in particolare la disposizione dei banchi), che assume anche significati relazionali. Distanziandosi dalla tradizionale collocazione dei banchi in file poste parallelamente di fronte alla cattedra, ad esempio, si veicola una certa idea di relazione educativa. I banchi in cerchio o semicerchio sottolineano una modalità partecipativa di insegnare e di apprendere. La cattedra diventa un tavolo di lavoro, come altri, e non lo spazio dall’alto del quale dispensare il proprio sapere ad una assemblea di passivi recettori. La cattedra mantiene la valenza di “pulpito” solo quando a parlare agli altri sono i ragazzi stessi, che presentano ai compagni ciò che hanno appreso.

Intervenire in caso di disturbo. Di fronte a comportamenti di disturbo, è utile intervenire in modo tempestivo. Più a lungo si tollera un comportamento disfunzionale, infatti, più è difficile bloccarlo e più è probabile che si danneggi il clima complessivo dell'aula. Un formatore suggerisce un interessante quanto semplice metodo: fermarsi, fare una pausa di silenzio, che generalmente sortisce di generare silenzio nella classe, guardare il gruppo ed eventualmente porre al ragazzo che sta disturbando una domanda del tipo: "Cosa stavamo dicendo?", oppure semplicemente invitarlo a condividere le sue idee con il resto della classe e non solamente con il suo compagno. Se il comportamento di disturbo è più grave, può essere utile intervenire prontamente, ma con calma, descrivendo brevemente il comportamento che non va e offrendo chiare indicazioni – e possibilmente opzioni – riguardo a ciò che si ritiene opportuno che l'allievo faccia. Se il comportamento problematico è particolarmente complesso, si può chiedere all'allievo un incontro a tu per tu, dopo la fine dell'ora o in un altro momento, per chiarire la questione.

Chiedere agli allievi di esplicitare le loro aspettative. Alcuni formatori trovano utile dedicare del tempo a far esplicitare ai propri allievi, individualmente o in piccoli gruppi, le aspettative che nutrono in ordine al percorso che si andrà ad intraprendere: che cosa si aspettano di imparare? Che abilità si aspettano di sviluppare? Le aspettative possono essere scritte su dei post-it, raggruppate per affinità, elencate e discusse; a queste è poi possibile agganciarsi per presentare il proprio percorso. Dar voce consente comunque di contribuire ad un clima aperto e positivo.

Chiedere a piccoli gruppi di esplorare le caratteristiche di un buon apprendimento (e/o di un buon insegnamento). In un primo momento, a coppie, gli allievi vengono invitati ad individuare quelle che secondo loro sono le tre o quattro migliori pratiche per imparare ("Che cosa faccio per imparare bene?", "Quali azioni mi aiutano ad imparare bene?"). In un secondo momento, a coppie di coppie, il formatore invita a condividere le liste e a selezionare le quattro migliori caratteristiche. Si può procedere in questo modo, unendo coppie di coppie di coppie fino ad ottenere un elenco che può essere esposto a tutta la classe. Un'attività analoga può essere fatta sulle caratteristiche del buon insegnamento ("Cosa, tra ciò che fa l'insegnante, mi aiuta maggiormente ad imparare?"). Attraverso attività, che consentono di riflettere sul proprio apprendimento – e sull'insegnamento – e di renderlo più effettivo, i formatori hanno imparato che si può incidere sul clima complessivo della classe.

Chiedere agli allievi di scrivere le loro reazioni alla lezione. Alcuni formatori trovano utile dedicare gli ultimi minuti di una lezione a far scrivere ai propri allievi alcune loro reazioni all'attività svolta: che cosa è andato bene? Che cosa ho imparato oggi? Che dubbi mi rimangono? Questi commenti possono poi essere rivisti dal docente e restituiti globalmente all'inizio dell'ora successiva. Un formatore svolge questa attività in forma orale, chiedendo a ciascun membro del gruppo-classe di esprimere con una sola parola come si sente alla fine di quell'ora.

Riferimenti bibliografici

- LIPARI D., *Introduzione*, in WENGER E. - Mc DERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati, 2007, 11-36.
- MORTARI L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- ORR J., *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*, Taranto, Print Me, 2010.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006 [tit. or.: *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998].

Formare i formatori, priorità del CNOS-FAP

GENNARO COMITE¹

*Nel mondo della Formazione Professionale si avverte sempre di più l'esigenza di offrire ai ragazzi l'esempio di personale non solo qualificato ed esperto ma anche "formato ad educare".
Il presente articolo, attraverso la descrizione dettagliata delle attività di formazione per gli educatori e i formatori del CNOS-FAP, intende evidenziare l'esigenza di formazione continua, soprattutto per chi è chiamato a sua volta a "formare".*

1. Il Formatore e la sua formazione

L'identità professionale del Formatore (F) dei Centri Professionali (CFP) acquista sempre più specificità e importanza all'interno del processo formativo. E non può essere diversamente dal momento che il F ha tra le mani un capitale umano di rilevante portata. L'allievo, soprattutto quello della fascia adolescenziale, attraversa una fase delicata del suo sviluppo umano e professionale, per cui si richiede nel F grande competenza ed elevata professionalità. Tutt'altro che un "insegnante di serie B", questa figura unisce in sé, oltre alle competenze tecniche, proprie di chi si misura con tecnologie che cambiano a ritmo vertiginoso, quelle qualità umane e pedagogiche che sono richieste dal rapporto con l'Allievo e dalle risposte che deve dare alla comunità in termini di reddito sociale.

Giustamente viene definito "un professionista esperto nella predisposizione, gestione, erogazione e valutazione di processi di formazione/apprendimento rivolti a *target* differenziati sul piano anagrafico (giovani-adulti), occupazionale (oc-

¹ Direttore nazionale della Federazione CNOS-FAP.

cupati, a rischio di disoccupazione, inoccupati), della condizione psico-sociale (soggetti deboli a rischio di esclusione)”².

D'altra parte le Aziende, che nel passato si sono attrezzate di autonome strutture formative e quindi hanno gestito anche la formazione di questa figura, sempre più si rendono conto che esula dal loro compito avventurarsi in un terreno così importante e delicato: di fatto, chiedono alle strutture formative di venire incontro alle esigenze del mercato di lavoro, riconoscendo nella figura del F una capacità ed un ruolo specifici.

Anche solo da queste brevi considerazioni si deduce che il F non corrisponde *tout court* alla funzione di docente d'aula, ossia di chi si occupa dell'erogazione del “prodotto” formativo. Certo, è questo uno dei ruoli principali della figura del F, dovendo trasmettere agli Allievi contenuti e saperi propri del mondo tecnico e professionale: ma la tradizionale funzione di docenza è solo una delle componenti della sua figura. Non a caso, anche nel comune linguaggio che caratterizza il mondo della Formazione Professionale, è acquisito che il termine più adeguato di questa figura non è appunto “docente” ma “formatore”. Nulla togliendo all'importanza anche di un titolo di accesso, come requisito di reclutamento (in questo senso anche nelle normative correnti è scarsamente regolamentato), si va al di là, richiedendo un di più che significa possedere saperi, competenze, abilità tecniche e relazionali, dal momento che il suo ruolo si svolge su più versanti: su quello psicologico, su quello delle relazioni umane e personali, sociali, organizzative, economiche e del mercato del lavoro. Perciò è un ruolo che attinge a quel processo di “formazione continua” che anche il F considera come suo compito principale: una formazione che assicura conoscenze e competenze professionali, continuamente aggiornate e riqualficate, in connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del sistema in cui il F è immesso.

La formazione continua, parte di quel sistema più ampio che è costituito dalla formazione permanente, permetterà al F di operare il passaggio da semplice collaboratore di una struttura formativa (dipendente subordinato) ad attore protagonista di una comunità formativa; da esecutore passivo a leader con capacità di iniziative e di autogestione; da “delegato” ad una funzione a creatore di rapporti con forti motivazioni. Perciò la formazione del F è componente essenziale di un CFP che eroga formazione. Un CFP, per essere formativo dal punto di vista professionalizzante, deve innanzi tutto essere in possesso di dotazioni informatiche e di veri e propri laboratori tecnici e tecnologici, legati ai percorsi formativi delle comunità professionali: laboratori di meccanica, di automazione, di grafica, ecc. I laboratori sono una componente specifica per un prodotto di qualità di un CFP. È tanto vero questo che anche il Sistema Scolastico italiano si apre sempre di più al collegamento col mondo del lavoro, riconoscendo al laboratorio una funzione didattica specifica: attraverso il laboratorio, infatti, si passa dal metodo deduttivo al metodo induttivo, venendo incontro, in questo modo, anche a tanti allievi che hanno una intelligenza “nelle mani”.

Il “laboratorio”, però, va strettamente unito alla “formazione dei formatori” che rendono possibile un corretto uso delle attrezzature: laboratori e formatori,

² Cfr. MONTEDORO C., voce *Formatore*, in *Le parole chiave della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2007.

quindi, vanno di pari passo. Un CFP (oggi si preferisce chiamarlo anche “agenzia formativa”) senza laboratori è un CFP morto. Ma anche un laboratorio attrezzato senza un formatore aggiornato è un laboratorio inutile: le attrezzature resteranno inutilizzate. Un “laboratorio attrezzato” e una “preparazione professionale adeguata dei formatori-tecnici” per noi della Federazione Cnos-Fap costituiscono il valore aggiunto di un CFP.

2. L'attività formativa della Sede Nazionale

È compito della Sede Nazionale (con sede a Roma in Via Appia Antica n. 78) svolgere non solo attività di coordinamento e di promozione, ma anche attività diretta di formazione a beneficio di tutta la Federazione Cnos-Fap: difatti tra le sue finalità c'è anche quella di “sviluppare le professionalità specifiche di tutti gli Operatori delle Istituzioni confederate, qualificando i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici dei formatori” (*Statuto Cnos Fap, art. 2,3d*).

Questa attività di formazione ha il suo clou nei Corsi estivi. Nell'anno formativo 2009-2010 si sono svolti i seguenti corsi estivi.

Area delle competenze tecnico professionali					
Nr.	Titolo	All.	Ore	Luogo	Data
1a. Automotive	<i>Innovazione tecnologica del settore auto: corso base.</i>	13	36	Torino Mirafiori	12-16 luglio 2010
1b. Automotive	<i>Innovazione tecnologica del settore auto: corso avanzato.</i>	13	36	Torino Mirafiori	12-16 luglio 2010
2. Elettro	* <i>Soluzioni evolute per la partenza motore, variazione elettronica di velocità, domotica.</i> * <i>Ricerca ed evoluzione tecnologica nell'automazione industriale.</i>	25	36	Torino Grenoble	28/06-02/07 2010
3. Grafico	<i>Utilizzo e funzioni del simulatore di stampa SINAPSE.</i>	25	36	Catania Barriera	28/06-02/07 2010
4. Informatica	<i>Tecnico PC - Hardware e sistemi operativi.</i>	20	36	Venezia Mestre	05-09 luglio 2010
5. Meccanico	<i>La didattica di un percorso formativo in officina.</i>	17	36	Udine	05-09 luglio 2010
6. Turistico/ alberghiero	<i>Corso volto al rafforzamento del settore a dimensione nazionale.</i>	15	20	Roma S. Cuore	23-25 giugno 2010
Area delle competenze di base (Saperi di base - competenze chiave di cittadinanza)					
7. Orientamento	<i>Servizi di informazione e formazione orientativa nelle sedi del CNOS-FAP.</i>	20	36	Torino Valdocco	05-09 luglio 2010
8. Cultura	<i>Comunicazione e media education</i>	25	36	Firenze	13-17 luglio 2010
9. Scientifica	<i>Revisione e costruzione di un testo per i percorsi di leFP.</i>	15	36	Venezia Mestre	05-09 luglio 2010
10. Trasversale	<i>Azione preventiva-promozionale, caso di studio: fenomeni di bullismo.</i>	25	36	Roma S. Cuore	05-09 luglio 2010

Con una media di circa 20 formatori per corso, sono passati in questi Corsi più di 200 formatori.

I Corsi prevedono 36 ore di formazione (da lunedì a venerdì) tra docenza, attività pratiche (laboratorio), attività di gruppo, scambio con i docenti...

A queste attività a raggio nazionale si sono unite le azioni di formazione sviluppatesi nelle singole Regioni. Il finanziamento pubblico prevede anche che le Sedi nazionali degli Enti possano sostenere interventi di formazione regionali. Nell'anno in corso (2010) sono ancora in svolgimento questi corsi che, stando all'anno scorso, ipotizziamo raggiungeranno poco meno di 500 corsisti-formatori, in circa 30 corsi, cosiddetti a catalogo regionale, sulle tematiche più svariate.

L'importanza di questi corsi è data dalla regionalizzazione dei contesti, in quanto rispondono a precise esigenze, che emergono nella Regione. L'attività di formazione a carattere regionale è il frutto di una rilevazione attuata presso le Delegazioni regionali della Federazione CNOS-FAP: si raccolgono le istanze da parte delle Delegazioni regionali e, successivamente, il Consiglio direttivo prima e la Sede Nazionale poi provvedono a individuare le priorità fra le molteplici proposte avanzate per distribuire equamente l'offerta formativa dal punto di vista geografico e della necessità dei CPF, armonizzando le attività residenziali svolte a livello locale con quelle svolte a livello interregionale e nazionale.

3. Perché questi progetti di formazione

Per l'anno 2010, la Federazione CNOS-FAP si è proposta i seguenti obiettivi:

- sostenere e qualificare la formazione degli operatori attraverso l'organizzazione di attività formative residenziali (corsi residenziali nazionali, corsi/seminari residenziali locali, ecc...), attività formative per il personale direttivo, servizio di formazione a distanza, ecc.;
- coinvolgere, attraverso l'animazione dei settori professionali, gli operatori del CNOS-FAP per l'innovazione pedagogica, metodologica e didattica dei percorsi professionalizzanti, anche in sinergia con le imprese del settore;
- qualificare l'attività formativa in atto nelle Delegazioni, con particolare attenzione a quella che mira al "successo della persona" nel conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale;
- consolidare il rapporto con il mondo delle imprese con riferimento ai settori propri della Federazione CNOS-FAP;
- sviluppare all'interno della Federazione CNOS-FAP la cultura della qualifica e del diploma professionale.

La valutazione finale delle attività di supporto alle sedi della Federazione e del piano nazionale di formazione continua degli operatori viene effettuata in termini di efficienza, di efficacia, di ricaduta e di crescita professionale:

- *ex-ante*, attraverso il "concorso" dei settori professionali e del Consiglio Direttivo Nazionale della Federazione CNOS-FAP;
- *in itinere*, da parte dei Direttori dei CFP del CNOS-FAP, dei responsabili dei

- settori professionali ai vari livelli e dei partecipanti alle azioni di formazione soprattutto residenziale durante lo svolgimento delle medesime;
- *ex-post*, da parte del Consiglio Direttivo Nazionale durante la sua sessione autunnale, da parte del Consiglio Nazionale dei Settori/Comparti professionali CNOS-FAP nella sua sessione autunnale e da parte dei partecipanti ai settori professionali negli incontri di ottobre – dicembre dell’anno di riferimento.

4. Strutturazione dei Corsi

Ritornando ai Corsi Nazionali per Formatori, pensiamo sia cosa utile dire qui brevemente come sono stati strutturati per i singoli Settori.

Nel **Settore AUTO** l’obiettivo è stato l’aggiornamento dei formatori dell’area tecnico-professionale che operano nel *Settore Autoriparazione* e nel *Settore Elettronico* circa le nuove tecnologie dell’autoveicolo riguardante l’evoluzione delle Direttive Antinquinamento e dei Sistemi di Controllo delle Emissioni; circa le ultime tecnologie su iniezioni ed alimentazioni GPL/metano; circa le caratteristiche tecniche in relazione alle normative UE. Per raggiungere questo obiettivo si sono trasmessi i seguenti Contenuti: conoscenza dell’evoluzione delle Direttive Antinquinamento e dei Sistemi di Controllo delle emissioni; approfondimento dei nuovi tipi di iniezione/accensioni e componentistica elettronica (sensori/attuatori); conoscenza degli impianti e della gestione elettronica di moto-propulsori alimentati con combustibili alternativi a basso livello inquinante (GPL/Metano) ed elettrico.

Nel **Settore ELETTRICO**, il corso, che si innesta nell’ambito dell’accordo nazionale siglato dalla Sede Nazionale con Schneider Electric, ha previsto una formazione specifica su alcuni prodotti di automazione e ha permesso di effettuare visite guidate ad importanti siti Schneider Electric, fra cui il centro di Ricerca e Sviluppo internazionale “Electropole” ed il sito produttivo “MGA” (quadri prisma) di Montmellian, entrambi a Grenoble, in Francia. L’intento è stato quello di comprendere l’evoluzione tecnologica nel campo dell’Automazione e del Controllo Industriale e di assistere alle prove funzionali a cui vengono sottoposti alcuni dispositivi Schneider Electric. La visita, che i Formatori hanno effettuato al Centro di Ricerca e Sviluppo di Grenoble, è stata preceduta da una formazione presso la sede Schneider Electric di Torino. Sono state approfondite tematiche relative alla partenza motore (soluzioni evolute con TESYS U), alla variazione elettronica della velocità (gestione e programmazione della nuova gamma di inverter ATV12 e ATV312), passando poi all’Efficienza Energetica e all’analisi del risparmio energetico, ottenuto grazie all’utilizzo degli inverter attraverso il software di calcolo dedicato “ECO 8”. Durante la visita al centro ricerca di Grenoble, è stata effettuata anche una formazione sull’innovazione tecnologica nel campo della Domotica.

Nel **Settore GRAFICO** gli obiettivi sono stati: conoscere il simulatore di stampa Sinapse e verificarne le potenzialità e la valenza didattica; conoscere tecnologicamente i social network per poter sfruttare le loro potenzialità sia sotto l’a-

spetto formativo, sia sotto quello della ricerca e della condivisione delle informazioni; apprendere le “nuove forme di progettazione” e le tecnologie di realizzazione della comunicazione multimediale, con particolare attenzione alle competenze ed alle abilità richieste per il web. Il corso ha permesso di fare l’analisi del software Sinapse per la simulazione dei processi grafici di stampa, con particolare attenzione alla stampa offset, per acquisire le abilità necessarie per il suo funzionamento. I Corsisti hanno dedicato poi tempo per la progettazione e redazione delle unità formative applicabili al percorso formativo.

Il **Settore INFORMATICA**, durante il corso, ha curato l’approfondimento delle conoscenze hardware, aggiornandole alle tecnologie odierne di mercato e dei sistemi operativi per aumentare la qualità formativa del personale della Federazione, offrendo la possibilità di diventare istruttori certificati CISCO. La partecipazione a questo corso ha fornito la possibilità di accrescere le competenze degli operatori della Federazione. Queste competenze saranno poi ufficializzate attraverso l’esame finale del percorso CISCO. Questo corso è stato diviso in due parti, una che riguardava l’Hardware del PC e l’altra i Sistemi operativi. La metodologia didattica ha previsto lezioni frontali supportate dalla piattaforma on-line, l’analisi individuale del modulo di riferimento e l’erogazione del quiz relativo.

Il **Settore MECCANICA** si è proposto i seguenti obiettivi:

- fornire le competenze tecniche per l’utilizzo del pacchetto software didattico Sinutrain;
- far realizzare ai corsisti particolari precedentemente programmati;
- far conoscere il mondo dei lubrificanti;
- far conoscere le problematiche legate alla lavorazione degli stampi;
- offrire una mappa delle problematiche legate alle macchine utensili.

In risposta a questi obiettivi il Corso ha offerto ai partecipanti la possibilità di conoscere particolari metodologie e contenuti di alcune importanti Imprese, come Siemens, Castrol Lubrificanti, Sandvik utensili, DMG Macchine utensili, Delcam sistemi CAD/CAM. L’approccio didattico in questo Corso ha avuto momenti di esposizione frontale dei contenuti, supportata da dimostrazioni al PC collegato ad un videoproiettore, alternati ad esercitazioni pratiche.

Col corso del **Settore TURISTICO-ALBERGHIERO** si son volute creare le condizioni perché gli operatori del settore, operanti ormai in più Regioni e con più proposte formative, conoscano e confrontino a livello nazionale le attività formative in svolgimento per approfondirne la qualità metodologica, didattica e contenutistica, con riferimento alle Linee guida del Settore.

Il corso del **Settore ORIENTAMENTO** è stato rivolto agli Orientatori presenti nelle sedi operative CNOS-FAP per abilitarli ad attivare e gestire un processo di orientamento relativamente ai percorsi di transizione scuola/formazione/lavoro. Si sono approfonditi gli ambiti d’azione del Referente Orientamento e/o dell’Orientatore relativamente alle sue competenze professionali nell’ambito dell’informazione e della formazione orientativa. Il Progetto rappresenta il processo di analisi della missione, della responsabilità, delle competenze chiave, delineate

nelle Linee Guida dell'orientamento del CNOS-FAP, così da condurre ad un modello omogeneo di formazione, valutazione e certificazione delle competenze professionali degli orientatori/referenti dell'orientamento, da parte di una autorità universitaria. La metodologia del corso ha previsto lezioni frontali, lavoro in sottogruppi, *work-shop*, simulazioni, analisi di casi studio.

Il corso per i Formatori dell'**Area CULTURA** si è proposto di fornire ai formatori un quadro delle buone prassi nell'area dei linguaggi per sviluppare negli allievi la competenza comunicativa ed un approfondimento metodologico e didattico per l'utilizzo dei media-education nell'area dei linguaggi. Questo è stato raggiunto sviluppando i seguenti contenuti:

- i saperi e le competenze riferiti al quadro degli assi culturali e alle competenze chiave relativi all'obbligo di istruzione nell'area dei linguaggi;
- le buone prassi nell'area dei linguaggi, con particolare riferimento alle innovazioni metodologiche-didattiche e alla strategia del successo formativo;
- le innovazioni metodologiche e didattiche e l'utilizzo dei Media Education per sviluppare le competenze comunicative.

Il Settore dei Formatori dell'**Area MATEMATICA/SCIENTIFICA**, avendo considerato la carenza di una proposta editoriale adatta ai percorsi di IeFP, ha continuato ad analizzare una bozza di testo esistente e a perfezionarla, con l'obiettivo di diffusione nazionale nella Federazione CNOS-FAP. Perciò ha sviluppato i seguenti contenuti: analizzare i contenuti del testo e confrontarli con le competenze richieste e necessarie in questo tipo di formazione; sviluppare le parti mancanti e confrontare la metodologia didattica del testo con quella della didattica attiva per obiettivi e competenze.

Infine, un **corso** cosiddetto **trasversale**, perché non è proprio di una categoria di Formatori, ma interessa tutti, è stato tenuto sulle *tematiche dell'emergenza educativa*, sviluppando un approccio preventivo promozionale e puntando in modo particolare al contrasto delle condotte aggressive, suggerendo opportuni strumenti di rilevazione e strategie operative. L'evento formativo è stato proposto in continuazione con i corsi realizzati nella Federazione CNOS-FAP negli ultimi anni, tesi a fondare teoricamente e operativamente l'approccio preventivo promozionale, come modello attuativo del sistema preventivo di Don Bosco. Con il presente corso, infatti, si intende iniziare a realizzare una serie di interventi formativi finalizzati all'acquisizione di conoscenze e competenze per applicare i principi fondamentali dell'approccio preventivo promozionale a particolari situazioni inerenti l'emergenza educativa in età adolescenziale. Tra queste, si son volute affrontare soprattutto le problematiche tipiche dell'adolescente di oggi sia all'interno del sistema familiare, sia nel CFP in relazione ai formatori, ai compagni e nei confronti dello studio, sia nel contesto del gruppo dei pari, sia in riferimento alla pianificazione del proprio futuro. In particolare, si sono studiati i fenomeni delle condotte aggressive individuali e di gruppo, i disturbi relazionali come il bullismo, l'assunzione di sostanze e le nuove dipendenze, le difficoltà di apprendimento e la demotivazione scolastico-professionale, nell'ambito di un progetto preventivo promozionale di sistema teso a prevenire e contrastare questi fenomeni.

5. Seminari dei Settori Professionali

In ossequio allo Statuto della Federazione CNOS-FAP, la Sede Nazionale promuove lo sviluppo della professionalità degli operatori, qualificandone i ruoli educativi, psicopedagogici, didattici e tecnici, anche attraverso momenti di riflessione all'inizio dell'anno formativo: sono i Seminari di Settore che si tengono in autunno, per effettuare un confronto sulle esperienze formative in atto; per la pianificazione e la progettazione delle azioni da sviluppare nei processi di formazione continua; per l'aggiornamento sulla normativa istituzionale; per la programmazione delle attività nazionali e transnazionali; per monitorare e valutare le attività di orientamento e di formazione professionale del CNOS-FAP e la *formazione a distanza (on-line)* su specifici percorsi formativi, avvalendosi anche delle offerte di ditte che hanno sottoscritto Accordi con la Federazione CNOS-FAP.

Obiettivi generali dei seminari:

- lo studio delle figure professionali di valenza nazionale;
- lo studio e la diffusione della cultura delle Linee Guida rinnovate e delle guide professionali elaborate;
- la collaborazione per la realizzazione di una gara da effettuarsi all'interno della Federazione CNOS-FAP: Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali;
- le problematiche generali del settore/famiglia professionale dal punto di vista tecnologico;
- l'evoluzione del mercato del lavoro ai livelli nazionale, europeo e mondiale con riferimenti alla Formazione Professionale;
- le esigenze dei CFP da riportare come piano progettuale nazionale di settore;
- la verifica del piano di lavoro triennale del settore.

Nel corrente anno i settori professionali sono stati impegnati in più ambiti:

- nel processo di riforma del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale nelle varie filiere, con particolare riferimento al sistema della qualifica e del diploma professionale, aperta alla formazione professionale superiore;
- nel collaborare a studi, ricerche, sperimentazioni e diffusione della cultura professionale;
- nel diffondere nella Federazione la metodologia induttiva, realizzata attraverso la composizione di unità di apprendimento e organicamente collocate nel progetto C.R.E.A.;
- nel concorrere all'aggiornamento tecnologico dei vari comparti professionali, offrendo un servizio di consulenza tecnica a livello nazionale;
- nel concorrere al consolidamento del rapporto di collaborazione con le imprese del settore;
- nell'avviare, gradualmente, il comparto del risparmio energetico;
- in particolare i settori professionali, nel corrente anno, collaboreranno alla stesura del documento "Il capolavoro professionale" e all'organizzazione dei vari Concorsi Nazionali.

Per raggiungere questi obiettivi la Sede Nazionale

- valorizza un “organico” di formatori sufficientemente stabile, che collabora soprattutto ai livelli locale e nazionale mediante la segnalazione di un referente locale secondo l’articolazione delle famiglie professionali maggiormente presenti nella Federazione;
- promuove appositi gruppi di lavoro per obiettivi specifici (es. realizzazione di unità di apprendimento che prevedono composizioni diverse dai settori professionali) strettamente legati agli obiettivi del piano annuale;
- coinvolge i segretari nazionali dei settori nell’elaborazione di schede di aggiornamento da mettere a disposizione di tutti i settori professionali esistenti all’interno della Federazione CNOS-FAP.

6. Rapporto con le Imprese

Un aspetto specifico dei corsi di formazione del Cnos-Fap è lo stretto collegamento con le Imprese, anche in occasione della formazione dei Formatori.

Nella Federazione risale a circa 15 anni fa la spinta a creare reti territoriali con le Imprese per l’offerta formativa, prima per gli IFTS, poi con altri rami della filiera, sia per la formazione iniziale, sia per la formazione continua.

Il rapporto con le Imprese lo concepiamo non solo come bacino di possibile sbocco occupazionale per i nostri allievi, e non tanto come aiuto in termini di risorse economiche (sempre necessarie queste ultime in momenti di difficoltà economiche), ma anche come collaborazione nella fase della formazione, al fine di essere aggiornati sulle novità tecnologiche e di offrire una formazione rispondente alle attese. In questo le stesse Aziende sono molto interessate e disponibili, anzi sono le Imprese stesse che vogliono entrare in dialogo con i Formatori. Perciò ogni Accordo che il Cnos-Fap ha firmato in questi anni con le Aziende ha sempre previsto espressamente questo aspetto come punto qualificante³.

Nel **Settore ELETTRICO** (elettrico-elettronico) esiste un Accordo particolare, stipulato ultimamente (19-2-2009) ma che durava dal 2001, con Schneider Electric, leader mondiale nella gestione dell’energia, che ha dotato vari CFP di attrezzature e con materiale didattico adeguato, e collabora col Cnos-Fap anche per l’organizzazione del Concorso nazionale.

Nel **Settore INFORMATICO** la collaborazione è con CERTIPASS, società leader nel settore della formazione e certificazione informatica, che promuove sul

³ Oltre che per i Corsi estivi, molto estesa è la collaborazione che a vari livelli si attua tra Cnos-Fap e le Imprese. A titolo di esempio si riportano qui alcune di queste Imprese: Assosolare (nel campo del fotovoltaico); DMG (nel campo meccanica industriale e macchine utensili); Domotecnica (nel settore del risparmio energetico); Heidenhain (nel settore meccanico); Siemens (nel settore elettrico); il Polo tecnologico Automotive comprende una trentina di Imprese nel settore auto; Aluscuola (nel settore della seramentistica); ENIPG (nel settore grafico e tipografico); Adobe (nel settore informatico); Piaggio (nel settore auto e motori a risparmio energetico); AICA (nel settore informatico); varie Aziende nel settore della ristorazione; Siotec (associazione di grafici)... Del rapporto con Fiat si dirà più avanti.

territorio nazionale lo sviluppo dell'Information Technology e la certificazione informatica europea (EIPASS). Altro rapporto privilegiato la Federazione ha da anni con AICA.

Nel **Settore MECCANICA D'AUTO** c'è un Accordo particolare (29 maggio 2008) con Fiat Group Automobiles, concretizzato in un Progetto denominato *TechPro2* (www.techpro2) che ha portato, tra il 2009 e il 2010, all'installazione da parte di Fiat di circa n. 20 Laboratori in altrettanti CFP in Italia (la collaborazione, poi, si è estesa anche a Spagna, Polonia e Sud America) e che comporta anche l'intervento del personale tecnico di Fiat alla formazione dei nostri Formatori, formazione che si svolge già da due anni presso le strutture Fiat a Mirafiori, a Torino.

Nel **Settore MECCANICA INDUSTRIALE**, come ricordato più sopra, varie sono le realtà industriali con le quali la Federazione ha rapporti di collaborazione: in modo particolare Siemens, Castrol Lubrificanti, Sandvik utensili, DMG Macchine utensili, Delcam sistemi CAD/CAM. In collaborazione con queste Imprese, la Federazione ha sviluppato in questi ultimi anni una particolare iniziativa, denominata a volte "esercitazione", altre volte "prova" o "capolavoro" o "concorso", che si colloca nel solco della tradizione salesiana e sta dimostrando col tempo la sua valenza formativa anche per i Formatori dei singoli Settori.

Il 18 aprile 2008 sono stati convocati a Roma, presso l'Istituto Teresa Gerini, per la prima volta, 50 allievi per misurarsi con la realizzazione di uno specifico "capolavoro". Provenivano da varie Regioni italiane e frequentavano, presso i Centri di Formazione Professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP, percorsi formativi sperimentali di durata triennale nei Settori della Meccanica industriale, dell'Auto, dell'Elettricità e dell'Elettronica, della Grafica.

L'iniziativa, denominata "*Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori professionali*", è stata promossa dalla Sede nazionale e, dati gli aspetti positivi emersi, ha proseguito negli anni successivi. Alla definizione del capolavoro da realizzare hanno concorso formatori della Federazione e tecnici delle imprese del settore. Attualmente (2010) ha raggiunto già la terza edizione e tocca tutti i Settori della Federazione.

L'iniziativa si propone di raggiungere almeno tre obiettivi. Innanzitutto, stimolare gli allievi dei CFP della Federazione CNOS-FAP a misurarsi su una prova, elaborata d'intesa con le imprese del settore, che rispecchia le competenze che l'allievo deve raggiungere al termine del percorso formativo. La proposta mira, in secondo luogo, a sostenere il miglioramento continuo del settore e del singolo CFP della Federazione CNOS-FAP, soprattutto dal punto di vista tecnologico e della cultura d'impresa: e in questo senso è un potente mezzo di formazione per i Formatori. Il "capolavoro", infine, si sta rivelando uno strumento efficace per approfondire e consolidare il rapporto con il mondo delle imprese del settore.

7. Conclusione

È stato notato che a partire dalla seconda metà degli anni '90 si è verificato un ampliamento senza precedenti del numero dei Formatori, grazie alle risorse finanziarie introdotte nel mercato della formazione dai fondi pubblici comunitari. Questo fenomeno ha intensificato non solo i processi di reclutamento di nuovi F, che si concentrano soprattutto nel settore privato, ma ha fatto sentire l'impellente necessità di una formazione continua e a tutto campo di questa figura professionale. Sentiamo, quindi, come compito ineludibile e sempre da perfezionare l'impegno della formazione dei F perché "è, in definitiva, una professione che cambia profondamente fisionomia e che – pur con alcune contraddizioni – sembra incamminata verso uno sviluppo coerente con le attuali esigenze sociali ed istituzionali. A sua volta, però, essa esprime bisogni e domande di ulteriore valorizzazione cui le istituzioni dovranno dare risposta"⁴.

⁴ Cfr. MONTEDORO C., op. cit.

L'organizzazione per l'apprendimento efficace

DARIO NICOLI¹

L'acquisizione di competenze e conoscenze, affinché possa costituire un bagaglio prezioso e fruibile per l'allievo in formazione, deve avvenire nel contesto di quello che viene definito "apprendimento efficace". Il presente articolo intende offrire un'accurata descrizione dei modelli di riferimento presi in considerazione dalle diverse agenzie educative – scuola, CFP, Università,... – e analizza, nel dettaglio, i fattori che le rendono organizzazioni di qualità.

1. La scelta della prospettiva di riferimento

Le organizzazioni che si curano dell'apprendimento e della maturazione dei giovani – scuole, CFP, università... – nel corso degli anni hanno affiancato all'impostazione tradizionale di natura burocratica degli apporti provenienti dalla cultura manageriale e progettuale, oltre ad elementi più prossimi alla *learning organization*, una configurazione che attribuisce all'organizzazione una qualifica di soggetto in grado di apprendere (Senge 1990).

Si tratta di comprendere quale sia la natura di queste realtà che hanno attraversato una stagione di forte crisi di identità e che ancora oggi sembrano alla ricerca di un punto di riferimento stabile. Per tale scopo, consideriamo le seguenti metafore per definire la natura delle organizzazioni per l'apprendimento efficace:

1. La metafora dell'amministrazione
2. La metafora dell'azienda
3. La metafora della comunità.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Il *modello amministrativo* che mira alla riduzione burocratica della realtà complessa dell'apprendimento si manifesta attraverso la presenza di veri e propri tabù organizzativi ovvero le classi di insegnamento, le ore di lezione, la didattica fondata sulla epistemologia delle discipline, la "regalità del voto". In tale visione, il compito dell'organizzazione consiste nel preservare la serenità del processo di insegnamento e nella definizione ed applicazione delle regole di uno studio serio e di una giusta retribuzione dell'impegno degli studenti. La qualità coincide con la *valutazione* ovvero una serie di prove secondo un numero obbligatorio (indicativamente tre per quadrimestre) che mirano a misurare le varie prestazioni degli allievi. Nella versione tradizionale, ciò si riferisce alla responsabilità di ogni singolo docente il quale esercita tale funzione nell'ambito della sua libertà di insegnamento fatto salvo l'obbligo di documentare i voti scritti attraverso l'evidenza di prove.

Al fine di superare il carattere "soggettivo" di tale valutazione, sono stati realizzati dispositivi di natura universalistica centrati sul metodo degli indicatori standard; tale sforzo ha trovato un limite invalicabile nell'impossibilità di pervenire ad un metodo "oggettivo", ragione per cui i sistemi valutativi si sono successivamente orientati preferibilmente verso il criterio dell'attendibilità ovvero sul sostegno di efficacia dimostrativa e riscontro probatorio (Bottani e Tuijman 1990, 25). Ciò modifica radicalmente il metodo di insegnamento centrato sull'epistemologia delle discipline, mettendo in crisi le visioni burocratiche ed amministrative della scuola.

Nella *visione aziendale*, compare un'idea dell'organizzazione per l'apprendimento fatta di piani, procedure, batterie di indicatori tramite i quali consentire un ascolto sistematico di ogni fattore significativo dell'organizzazione con particolare riguardo agli apprendimenti, ma pure alle altre categorie di esiti: gradimento, continuità, consenso.

Siamo di fronte ad un processo di *standardizzazione* che punta alla definizione di requisiti minimi di accettabilità delle varie componenti della formazione: l'organizzazione erogatrice, le risorse impiegate (materiali, immateriali, umane), i progetti ed i risultati.

Ciò consente al sistema di porsi delle mete e di poterle perseguire e quindi verificare. Nel contempo, permette di introdurre un metodo di certificazione ai vari livelli del sistema di formazione: delle organizzazioni, dei progetti, degli esiti (apprendimenti), dell'impatto (valore aggiunto in termini socio-economici).

Ma, se pure la logica della standardizzazione fornisce elementi importanti per la trasformazione del sistema formativo in una configurazione aperta, essa comporta problematiche di omologazione poiché lo sforzo di portare tutti gli elementi del sistema ad un livello minimo definito dallo standard produce un effetto appiattente che fa smarrire gli elementi di eccellenza e di qualità ma pure le identità e le culture formative dei vari attori in gioco; infatti le strutture poste in un regime di standardizzazione tenderanno a produrre performance medie, conformi agli standard, evitando di produrre qualità ed eccellenza che in tale logica non vengono premiate.

Nella *visione comunitaria*, la ricerca di una natura peculiare ed appropriata per l'organizzazione mirante all'apprendimento assume una prospettiva più plura-

listica che pone al centro il criterio della *affidabilità* entro un quadro più olistico e quindi non più frammentario (Sergiovanni 2002 p. 240).

In realtà, nella prospettiva della comunità di apprendimento si delinea un equilibrio tra più metodologie:

- una *tradizionale* per tutto ciò che concerne la vita interna e le regole ovvero i comportamenti;
- una che si avvale di un *sistema (essenziale) di indicatori* per ciò che riguarda le risorse in gioco di natura fisica, finanziaria ed organizzativa;
- una metodologia *attendibile* per gli apprendimenti visti nella prospettiva della competenza;
- una metodologia *narrativa*, intuitiva o “morbida” (Plessi 2004, 92) per ciò che concerne i fattori più sensibili e vitali come il senso di appartenenza, l’ethos diffuso, lo spirito di comunità, i processi di maturazione delle persone, dei gruppi e della stessa realtà organizzativa.

La visione dell’organizzazione come comunità di apprendimento è, delle tre, quella che meglio consente di delineare un’identità aperta, centrata su un sistema di valori esplicito e distintivo, in grado di fornire una prospettiva unitaria ai vari attori e, in modo particolare, di porre l’enfasi sul processo più importante che accade al suo interno, ovvero la relazione educativa come sollecitazione delle qualità umane dei giovani, mettendo in moto il loro desiderio di sapere e muovendosi insieme lungo una pista di ricerca e di scoperta.

2. Una mappa dei fattori della qualità

Abbiamo individuato, sulla base della loro natura e della modalità di accertamento, quattro gruppi di fattori, tutti collocati entro lo spazio di autonomia dell’organizzazione-comunità di apprendimento:

- i fattori di natura vitale,
- il modello formativo,
- i fattori organizzativi,
- le condizioni che consentono la vita di comunità.

a) *Fattori di natura vitale*

I *fattori di tipo vitale*, di valore decisamente rilevante, sono quelli che alimentano la vita dell’organizzazione fornendo ad essa l’energia necessaria a sostenerne i processi ed a garantirne la fisiologia. Questi fattori possono essere evidenziati tramite una metodologia narrativa, intuitiva o “morbida”. Essi sono:

- fattore identitario
- clima comunitario
- relazione educativa
- corresponsabilità dei genitori
- apertura alla realtà.

Fattore identitario. È necessario che l'organizzazione consenta ai suoi componenti, ed in particolare agli studenti ed alle loro famiglie, di vivere un senso di appartenenza alla stessa ed al suo motivo ispiratore. Ciò comporta l'esistenza di un fattore identitario che rappresenta la fonte della sua esistenza, l'elemento unificante di ogni proposta ed il riferimento di ogni criterio su cui delineare gli altri elementi della realtà organizzativa.

Il fattore identitario risulta quindi essere il primo elemento costitutivo della comunità di apprendimento, in grado di attribuire ai suoi componenti un senso di appartenenza distintivo. Ciò risulta particolarmente rilevante se pensiamo che l'elemento che i giovani decisamente rifiutano è l'assenza di riferimenti e la neutralità delle proposte che spesso si tramuta in noia e mancanza di stimoli ed interessi. Tale elemento deve tradursi in un *mito* diffuso tra le figure che vivono nel contesto dell'organizzazione, in primo luogo gli studenti. Questo deve portare anche ad un sistema simbolico (immagine e strumenti di comunicazione) oltre che e rituale (cerimonie, premi) in grado di dare forma emotiva e materiale ai valori ed alla proposta peculiare dell'organizzazione, così da diventare esperienza significativa per i suoi componenti.

Clima comunitario. Ma l'identità non è tale se viene semplicemente dichiarata. Essa richiede il carattere di un'esperienza vissuta. In tal senso, si rende necessaria una comunità al cui interno si esprime in modo sensibile un clima familiare di condivisione in grado di far sentire ciascuno – per il proprio ruolo – parte rilevante di un ambiente che non è solo costituito da un insieme di servizi ed occasioni di apprendimenti. Il clima comunitario innanzitutto qualifica il legame che intercorre tra gli insegnanti, e tra questi e le altre figure impegnate nell'attività, così da rendere condiviso e attraente il fatto di lavorare insieme. Non si tratta però unicamente di una "comunità affettiva" nella quale tutti sono tenuti ad essere amici, ma di una forma di vita professionale in comune nella quale lo stile educativo che si intende far maturare negli studenti è in primo luogo vissuto e testimoniato, avendo quindi un valore non solo di insegnamento bensì di esempio vissuto, tangibile. Tale legame comunitario crea un "noi" significativo anche dal punto di vista professionale, superando l'individualismo proprio delle realtà scolastiche anonime e stimolando la valorizzazione degli apporti di ciascuno così da rendere la vita che si svolge al suo interno una sintesi dei tratti positivi di ciascuno dei suoi componenti. In tal modo si supera la nozione di "collegialità" per dare vita ad una vera e propria *comunità professionale* nella quale tutti sono sollecitati a valorizzare l'apporto di ciascuno, a delineare un terreno professionale comune, a condividere una prospettiva di lavoro. In questo modo, la comunità professionale degli insegnanti è anche una comunità di apprendimento che trae alimentazione dalla pratica professionale condivisa, sapendo incrementare i saperi e le competenze dei propri componenti – ma anche le loro disposizioni – in un dimensione cooperativa.

Relazione educativa. Il fattore identitario ed il clima comunitario propri della comunità di apprendimento trovano la loro evidenza tangibile nell'intensità e nella qualità delle relazioni educative che si instaurano tra docenti e discenti.

Questa è la scuola della persona e per le persone, un luogo nel quale si fa esperienza di una ricca e intensa comunicazione tra generazioni in funzione della formazione e crescita della personalità dei destinatari, così da contribuire alla costruzione di identità personali libere e consapevoli, autonome e responsabili. La relazione educativa si evidenzia innanzitutto nell'attenzione all'accoglienza, un momento decisivo per l'instaurarsi di una disposizione positiva all'apprendimento e per avviare una vicenda educativa personalizzata; in secondo luogo nella valorizzazione del singolo alunno/persona e del suo ambiente familiare; inoltre nella sensibilità ed efficacia relazionale che il docente manifesta durante le esperienze di apprendimento degli allievi; infine nella capacità di essere da esempio, ovvero il metodo più efficace soprattutto per la trasmissione di una passione per il sapere e di un metodo di apprendimento permanente. La relazione educativa non costituisce solo un fattore affettivo, ma indica un impegno programmatico da parte degli insegnanti al fine di cogliere i tratti specifici di ogni singolo allievo, a partire dai bisogni e dalle diversità di ciascuno al fine di delineare percorsi formativi personalizzati. La relazione indica attenzione e compagnia, ma è anche l'ambiente entro cui si instaurano *rapporti di fiducia e di stima* reciproca tra docente e discente, un fattore davvero decisivo perché vi possa essere apprendimento autentico. Il gioco delle relazioni risulta arricchito dalla presenza della figura del tutor, un attore ritenuto di fondamentale importanza nel coordinare i rapporti tanto con i docenti quanto con i singoli allievi e le loro famiglie, come pure come strumento di facilitazione dei processi di apprendimento.

Corresponsabilità dei genitori. La dinamica di un'organizzazione-comunità di apprendimento si evidenzia inoltre nella capacità di coinvolgimento dei genitori entro un dialogo ed un'interazione continua nella forma non solo della partecipazione, bensì della cooperazione e corresponsabilità.

Il punto di vista dei genitori non è da considerare come un fattore spurio rispetto alla dinamica educativa e neppure come un punto di vista particolare da tenere semplicemente in considerazione, ma come una sollecitazione importante che deriva dalla responsabilità educativa primaria nei confronti dei figli. Si tratta del superamento di una forma di comunicazione limitata ai risultati in termini di profitto, per dare vita ad una familiarità di rapporti che rende i genitori attori abituali di questa organizzazione-comunità. Ciò risulta anche dalla mobilitazione delle associazioni dei genitori che forniscono uno stile di presenza, stimolano alla corresponsabilità, sollecitano ad allargare sempre più la cerchia delle famiglie coinvolte.

Apertura alla realtà. Un'organizzazione intesa nella versione di comunità di apprendimento presenta infine una decisa apertura alla realtà come fonte e riscontro delle occasioni di apprendimento più significative. La ricerca della verità che viene sollecitata presso gli allievi non può essere rinchiusa entro uno spazio circoscritto, ma trova il suo ambito naturale di riferimento nella realtà intesa come totalità composta dai suoi vari elementi. L'apertura alla realtà si manifesta come sollecitazione agli allievi affinché considerino la cultura proposta non come un in-

sieme inerte di nozioni bensì come un fattore vitale in grado di spiegare la realtà ed i suoi processi, ed inoltre come stimolo volto a scoprire insieme il sapere (buono) iscritto nelle dinamiche del reale così da renderlo personale attraverso la conquista e la conferma della corrispondenza con i tratti del proprio mondo personale. Il mondo reale in tal modo non è tenuto fuori dall'organizzazione, ma diviene un "libro di testo" che merita di essere sfogliato affinché il suo valore potenziale possa essere messo a frutto da parte degli allievi. In questo modo, il processo di crescita culturale si presenta come un cammino volto a rendere evidente il sapere implicito nei processi reali; per fare ciò l'organizzazione-comunità è chiamata a sollecitare nei destinatari il desiderio e la passione della conoscenza ed a far intuire che è alla loro portata la possibilità di trovare soddisfazione a tale desiderio con un metodo di investigazione aperto alla scoperta del senso della realtà. Ciò comporta infine un aumento delle occasioni di relazione ovvero degli apporti di "maestri" non formali capaci di fornire un contributo significativo alla crescita culturale dei giovani.

b) Modello formativo

Il secondo aggregato di fattori che delinea la qualità della comunità di apprendimento è costituito da ciò che va sotto il nome di modello formativo, ovvero l'insieme degli elementi che delineano il servizio che viene rivolto ai destinatari al fine di suscitare apprendimenti utili, significativi e attendibili. I fattori connessi al modello formativo sono:

- offerta formativa
- vita organizzativa (riti comunitari)
- metodologia di apprendimento
- metodologia di valutazione.

Offerta formativa. Essa indica l'insieme delle occasioni di apprendimento che vengono fornite agli allievi o nella forma di un curriculum adattato alle caratteristiche delle persone oppure nella forma di piani formativi personalizzati. Tali occasioni sono molteplici: gruppo classe, gruppo di livello, gruppo elettivo, individuali; queste sono poste sia nel contesto interno sia nelle realtà esterne tramite le varie pratiche di alternanza formativa: visite di istruzione, stage, progetti, project work. Inoltre, si prevedono momenti specifici per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti anche attraverso l'accesso diretto al docente di riferimento. Infatti il successo formativo degli allievi si fonda sulla possibilità di alternare modalità differenti di apprendimento secondo un approccio dettato dalle caratteristiche dei destinatari e dalla struttura dei saperi e delle competenze mirate, oltre che dalle caratteristiche ed opportunità offerte dal contesto. In questo senso, si amplia l'ambito tradizionalmente inteso come "scolastico" coinvolgendo a pieno titolo tutte quelle risorse ed esperienze che consentono di tirar fuori dall'allievo il meglio di sé attraverso un'ampia gamma di proposte miranti ad attualizzare nella persona tutte le sue potenzialità buone sotto forma di competenze. In parte l'offerta formativa risulta da un lavoro di progettazione ex ante che delinea il "canovaccio" su cui si articolano i percorsi formativi reali; in parte essa è il risultato di sollecitazioni e

suggerimenti che derivano dalla realtà esterna e che si pongono all'attenzione solo una volta che il percorso formativo è in moto.

Vita organizzativa (riti comunitari). La stessa vita organizzativa assume una rilevanza comunitaria se in essa trovano collocazione riti in grado di segnare l'appartenenza delle persone al contesto comune, come pure di segnalare i passaggi più rilevanti della storia della comunità. Vi sono in primo luogo i momenti connessi all'avvio ed alla conclusione dei percorsi quali gli incontri e le feste; inoltre i momenti di ricorrenza e di memoria degli eventi decisivi della storia dell'organizzazione come la festa del fondatore. Vi sono poi le visite di istruzione che possono anche assumere il valore di occasioni importanti di apprendimento tramite progetti e itinerari entro contesti dotati di particolare valore culturale. Ancora, vi sono i tornei nei quali gli allievi acquisiscono competenze organizzative e di cooperazione nella competizione, oltre ad approfondire il senso di appartenenza alla struttura. Infine vi sono eventi rilevanti quali la "scuola aperta" e l'evento di presentazione finale dei migliori prodotti degli allievi cui sono invitati anche i genitori ed i soggetti esterni che sono stati coinvolti lungo il percorso formativo. Tutte queste esperienze e questi eventi hanno lo scopo di disegnare un ambiente denso di significati e di simboli, oltre che di occasioni di vita in comune, che qualificano in modo sensibile e rituale il carattere comunitario dell'organizzazione e facilitano in tutti i soggetti coinvolti il processo di interiorizzazione del fattore identitario della stessa.

Metodologia di apprendimento. Si intende con ciò il modo in cui si vuol favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, di una padronanza dei saperi oggetto di studio. Ciò affinché il destinatario sia in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, di assumere responsabilità autonome nella prospettiva di un personale contributo al bene comune. Tale metodologia fa riferimento alla formazione efficace che valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo, collocato entro una comunità di apprendimento, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale. Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. Il sapere si mostra ad egli come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa. Ciò comporta, in corrispondenza di momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano allo studente di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale. Questo modo di apprendere richiede un'intesa unitaria del consiglio di classe circa le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi (curiosità, legame, fascino), concreti (utilità, scoperta) e cognitivi (padronanza) e di sollecitare l'identificazione con la struttura a partire dallo stile delle esperienze nelle quali si è coinvolti.

Metodologia di valutazione. Valutare in un contesto di formazione efficace significa dotarsi di una visione unitaria, in cui oggetto della riflessione e del giudizio è il *saper agire* dello studente fondato sulla mobilitazione e l'utilizzo efficace di una serie di risorse che in tal modo risultano apprese in quanto messe in azione consapevolmente ed in modo appropriato. Saper agire significa ricorrere in maniera appropriata ad una varietà di risorse sia interne che esterne, secondo un modo che supera il livello della mera applicazione o dell'automatismo. Ciò prevede – dal punto di vista dell'allievo – il fronteggiamento di situazioni che comportano una messa in discussione delle conoscenze e delle rappresentazioni personali dell'allievo. Tale metodologia tiene conto dei progressi e dei punti di forza dell'allievo e segnala i suoi punti di miglioramento ed i mezzi per correggerli. Si tratta di una dimensione regolatrice della valutazione che mira ad apprezzare il processo di apprendimento lungo tutto il corso dell'azione. È quindi una valutazione trasparente: essa consente di fornire ai formatori ed agli allievi, oltre che agli altri attori, gli elementi che permettano loro di comprendere il cammino e di confrontare le acquisizioni con i criteri su cui si fonda l'offerta formativa, così da creare una comunicazione aperta e appropriata. È infine una valutazione globale: accanto alle competenze degli allievi, essa apprezza le loro conoscenze ed abilità, le loro attitudini ed i loro comportamenti sociali, fattori che gli stessi allievi sono sollecitati a valutare in proprio.

c) *Fattori organizzativi*

Vi è poi un terzo gruppo di fattori che possiamo definire di natura organizzativa, ovvero elementi a carattere più fattuale che possono essere individuati tramite una raccolta sistematica di dati, per mezzo di misurazioni oltre che descrizioni di procedure. Tali fattori sono:

- organizzazione,
- figure professionali di coordinamento e tutoring,
- metodologia di comunicazione,
- cura dell'ambiente di apprendimento.

Organizzazione. L'organizzazione formativa intesa in senso comunitario deve consentire la fluidità e la continuità dei processi che la rendono una vera comunità di apprendimento. Ciò richiama i requisiti delle *learning organization* secondo la regola dello "svilupparsi apprendendo", mobilitando non solo le abilità cognitive, ma anche quelle intuitive, emozionali, pratiche e sociali.

Tale modello spinge le organizzazioni a rimodellare continuamente la propria materia: un pensiero creativo in grado di far emergere le nuove strategie. Ciò richiede la promozione di corsi di azione sempre nuovi, abbandonando l'enfasi eccessiva sugli obiettivi che spesso finiscono per diventare camicie di forza, per far sì che le persone capiscano da sole qual è l'obiettivo adeguato per ogni situazione (gli obiettivi "emergono" attraverso il processo) e quali sono i limiti da evitare.

I principi di questo modo di organizzare la comunità di apprendimento sono: inserire l'intero nelle singole parti (aree disciplinari, tecniche, ruoli...), puntando alla ridondanza delle funzioni (ogni docente non è solo esperto di una materia, ma

anche membro di una comunità di apprendimento e animatore di situazioni di apprendimento dal carattere olistico), spingendo gli individui ad accettare le sfide indipendentemente dalla loro natura ed origine; perseguire la differenziazione e varietà necessaria puntando a che le competenze e le capacità necessarie siano possedute dal gruppo e il singolo sia multifunzionale; adottare il minimo di regole per garantire la libertà di auto-organizzazione, evitando che i dirigenti diventino “progettatori di tutto” per essere guide; imparare ad apprendere, evitando le ricette ma promuovendo atteggiamenti mentali aperti e creativi.

Figure professionali di coordinamento e tutoring. I requisiti di selezione, esercizio, valutazione e sviluppo delle professionalità presenti risultano anch'essi rilevanti per poter dar vita ad un'organizzazione di qualità. Tali professionalità si dividono in tre categorie:

- le figure direttive e di gestione organizzativa, amministrativa e di segreteria;
- le figure dei formatori;
- le figure dei coordinatori tutor.

La professionalità va intesa come una componente del “capitale intangibile” dell'organizzazione-comunità e richiede una cura adeguata. Ciò rende necessari descrittori delle professionalità impegnate, procedure di selezione e di implicazione accompagnata nell'organizzazione, sistemi di lettura e di valutazione dei comportamenti professionali, schemi di sviluppo di carriera tramite occasioni interne ed esterne alla struttura. È qui che si pone la necessità di configurare una crescita professionale e di sostenere l'*empowerment* delle proprie risorse umane tramite sollecitazioni e riconoscimenti². Risultano decisive, in un contesto comunitario, le competenze di apertura, ascolto, cooperazione, conduzione di gruppi, progettazione.

Per tutto questo appare rilevante la presenza di figure di coordinamento e di tutoring in grado di sollecitare la cooperazione, di facilitare i processi di apprendimento, di animare i rapporti con altri organismi formativi, con le aziende, con le amministrazioni locali e regionali, con i soggetti della cultura e della comunicazione.

Metodologia di comunicazione. Una realtà siffatta richiede anche una metodologia di comunicazione multidirezionale:

- dalla direzione (compreso lo staff direttivo ed i coordinatori dei corsi) verso le varie componenti della comunità;
- entro la comunità professionale dei docenti;
- entro il mondo studentesco;
- entro l'ambito delle famiglie;
- dalle varie componenti la comunità verso la direzione (compreso lo staff direttivo ed i coordinatori dei corsi).

² È noto come nella scuola italiana sia quasi totalmente assente una differenziazione di livelli della professionalità docente, ciò che impedisce di valorizzare le competenze e di delineare un percorso di carriera.

Tale comunicazione deve essere essenziale (ovvero centrata su informazioni interessanti ed utili), chiara (ovvero in grado di essere percepita per i suoi caratteri effettivi dai vari interlocutori), efficace (ovvero capace di generare i cambiamenti per cui è stata pensata e costruita), tesa a rafforzare l'identità ed il senso di appartenenza.

Cura dell'ambiente di apprendimento. Infine, anche l'ambiente fisico merita una particolare cura perché lo stile che si vuole sollecitare nei suoi componenti deve potersi rispecchiare nelle forme estetiche del contesto, nella efficienza e pulizia delle strutture, nella responsabilizzazione di tutti affinché i servizi siano garantiti al meglio. Inoltre occorre garantire un canale di accoglienza (e di controllo) all'ingresso, una mobilità giustificata entro gli spazi previsti, linguaggi e comportamenti adeguati ed opportuni, simbologie coerenti con i criteri dell'identità dell'istituto.

Occorre che ogni ambiente sia posto sotto la responsabilità di un adulto che ne risponde direttamente e che presenti un profilo educativo nei confronti degli allievi; occorre poi che tutto questo venga sostenuto non solo da un regolamento esplicito, ma anche dalla diretta responsabilizzazione di tutti componenti, in particolare degli studenti, che devono poter sentire l'ambiente in cui studiano come un loro ambiente che merita di essere difeso e promosso.

3. L'importanza della figura direttiva

Affinché un'organizzazione che persegue l'apprendimento e la maturazione dei giovani – nella prospettiva della comunità educativa – possa effettivamente porre in essere le proprie potenzialità e caratteristiche, occorrono alcune condizioni che indicano altrettante garanzie di qualità evidenziabili in fattori specifici:

- leadership,
- eccellenza professionale,
- formazione dei docenti,
- stile organizzativo appropriato,
- garanzia degli spazi vitali.

Leadership. Nel perseguire una qualità effettiva e sostanziale dell'organizzazione-comunità di apprendimento, occorre considerare in modo speciale la componente di presidio (da cui la vecchia espressione "preside") e di guida del corpo docenti oltre che di ispiratore del clima inteso come ambiente il più possibile favorevole all'educazione. Il leader deve evitare di occuparsi solo di processi gestionali o di relazioni esterne, per interessarsi del suo compito principale: promuovere uno stile appropriato alla formazione efficace e stimolare la comunità di apprendimento che vive dentro ed ai confini dell'organizzazione. Egli ha la responsabilità di garantire la serenità ai collaboratori evitando di scaricare su di loro le sue problematiche, così che ad ognuno vengano riferiti quei problemi che è in grado di affrontare. Il dirigente deve inoltre saper scegliere i collaboratori, delegare (dare fiducia), apprezzare e sostenere, intervenire nelle situazioni critiche.

Eccedenza professionale. La comunità professionale è effettiva quando il servizio che è in grado di rendere è “eccedente” rispetto ad uno schema di natura prestativa. Ciò accade quando si creano occasioni spontanee di relazione e di apprendimento, quando vi è un concorso di idee e di proposte di miglioramento basate su intraprendenza e responsabilità dei docenti. Questo fattore è nel contempo un indicatore di qualità, il segnale di una disponibilità che travalica una malintesa contabilità degli sforzi del docente. Il fatto di trovare una reale disponibilità personale (e non solo un comportamento standard) incoraggia le altre componenti – studenti e genitori – ad una partecipazione più intensa e convinta alla vita interna, mettendo in moto una dinamica di crescita del clima comunitario. Ciò perché la dedizione è il segnale di un valore che è parte integrante della vocazione professionale dei docenti e che stimola livelli ulteriori di coinvolgimento da parte di studenti e genitori oltre che delle figure esterne.

Formazione dei docenti. Molti dei caratteri di una comunità che apprende richiedono una continua e mirata formazione delle risorse umane ed in particolare dei docenti. Non si tratta solo di corsi, ma della cura dello stare insieme e della maturazione di uno stile professionale condiviso. Servono momenti “fondativi” che facciano vivere l’intensità e la fecondità dell’idea e dei valori comuni; occorre garantire che tutti possano acquisire il “sapere educativo” dell’organizzazione meglio se scritto in un testo che aiuti a collocarsi in modo conforme al contesto. Vi è infine la necessità di momenti di scambio e di confronto sulle pratiche educative così da mettere in moto una comunità che cresce a partire dalla riflessione circa le esperienze che via via vengono condotte, da rendere disponibili entro un Centro risorse per l’apprendimento.

Stile organizzativo appropriato. Occorre che l’organizzazione-comunità non cada nella routine, neppure in quella “progettuale”. Essa deve cercare le novità ed aprirsi agli eventi potenzialmente formativi, anche mettendo in discussione pratiche consolidate quando necessitano di rinnovamento.

Va ricordato che anche il fattore identitario, se non è continuamente “incarnato” nella vita della comunità, può trasformarsi in un mero discorso, senza che ne fluisca una linfa vitale in ogni ambito della vita interna. I processi organizzativi tendono al raffreddamento, i sistemi tendono all’entropia (perdita di energia) e ciò accade specie quando dominano processi di inerzia che replicano il già noto. Il fattore che sta al centro dell’identità e nei suoi valori va rinnovato nella vita quotidiana dell’organizzazione: esso è in tal modo convalidato ogni volta che gli allievi apprendono, i genitori partecipano, gli insegnanti traggono soddisfazione dal loro lavoro, il contesto riconosce l’importanza del servizio prestato. Va considerato pertanto il pericolo di cadere nell’eccessiva progettualità che porta a spostare l’attenzione dagli studenti al “successo” del progetto. Anche in tema di qualità, non va costruita una “organizzazione carta”, ma una realtà della cultura come esperienza, scoperta, cammino verso il sapere che si rinnova continuamente traendo insegnamento dalle sue pratiche migliori, aperta agli eventi che portano novità buone.

Garanzia degli spazi vitali. La comunità di apprendimento richiede un'opera di protezione a carico del responsabile, un equilibrio tra apertura e conservazione del suo stile peculiare, della sua storia di entità che cresce con le persone che via via ne sono parte. Va posta attenzione affinché gli insegnanti non siano oberati da troppi impegni, ciò che viene ritenuto uno dei principali impedimenti per il realizzarsi di una vera comunità educativa: non tutto quello che è possibile deve essere fatto, occorre che sia anche conforme alla sensibilità del contesto che può respingere anche idee buone se le avverte estranee al proprio stile. Va perseguita e continuamente migliorata la distribuzione dei carichi di lavoro, in modo da dare più tempo e spazio al "fare comunità".

Vanno ridimensionate fino ad un livello "giusto" le tendenze alla proceduralizzazione dei processi che rappresentano la forma attuale delle logiche di controllo e di omologazione che provengono da varie strutture esterne ma anche interne (è il caso della qualità). Non tutti gli spazi ed i tempi vanno riempiti, perché occorre anche lasciare aperte le porte ad eventi inattesi ed idee non scritte nei progetti e nei documenti programmatici. Si può dire, per certi versi, che il nuovo può emergere dal vecchio e che la routine può evidenziare per contrasto un fattore impreveduto che merita di essere preferito al comportamento iterativo. Un'organizzazione-comunità che lascia spazi per eventi non previsti sa vivere l'attesa, coltiva il senso di privazione³ ed educa alla meraviglia. Vanno ridotti all'essenziale i progetti cui la struttura partecipa, preferendo solo quelli che consentono di innovare la didattica ordinaria ovvero concorrono in modo concreto e riscontrabile al maggiore successo formativo degli studenti ed alla soddisfazione degli insegnanti. Diverse indicazioni che derivano dalle nuove teorie costruttivistiche peccano di un limite di eccessività: si può esagerare anche in idee e proposte in sé buone, ma deleterie se finiscono per soffocare la giusta fisiologia dell'ambiente di apprendimento.

4. Per una qualità sostanziale ed essenziale

Si propongono ora, in conclusione, alcuni criteri che risultano necessari se si desidera lo sviluppo di una comunità di apprendimento di qualità:

- a) va evitata la "burocratizzazione" della qualità ovvero la costruzione di un apparato di procedure che impongono a tutti i componenti dell'organizzazione un gravame di schede, test e documenti vari che spesso non aggiungono nulla allo sforzo teso all'animazione dei fattori vitali;
- b) va perseguita la *qualità sostanziale*: ciò significa centrare l'attenzione su ciò che effettivamente consente di sostenere i fattori più sensibili, che per loro natura sfuggono maggiormente ad un approccio quantitativo e standardizzato;

³ È noto come l'insegnante tenda eccessivamente a "dare risposte": questo impedisce che il desiderio di sapere dell'allievo apra da sé la strada della conoscenza, che il senso di privazione derivante da una domanda avvertita come urgente stimoli la ricerca, che il momento di conquista del sapere sia vissuto con gioia e con gusto.

- c) vanno privilegiati i *metodi di evidenza della qualità che non impongono l'attivazione di pratiche ad hoc, ma che si avvalgono delle pratiche usuali dell'organizzazione* come, ad esempio, l'ascolto, i consigli di classe e degli incontri con i genitori, i momenti di scambio e di programmazione;
- d) vanno attribuite le diverse classi di fattori alle funzioni appropriate (i fattori di natura organizzativa attengono alle funzioni amministrativa e gestionale) così che vengano *perseguiti e verificati entro le normali pratiche di lavoro*;
- e) va definita una "*procedura di buon senso*" tramite una Guida che indichi responsabilità e compiti di ogni componente, strumenti di gestione ed esempi di compilazione degli stessi, così che tutti possano riferirsi ad un testo (sempre migliorabile) unitario e organico;
- f) va definito un approccio teso alla *accountability* ovvero al rendere conto del proprio operato in modo che i vari attori ne siano a conoscenza e vengano stimolati ad orientare le proprie energie in direzioni proficue;
- g) tutti gli sforzi posti in atto in funzione della qualità debbono avere un *carattere decisamente formativo* ovvero contribuire in modo diretto a migliorare il tono e l'intensità delle relazioni che sostengono la comunità di apprendimento ed a facilitare gli apprendimenti e le maturazioni da parte degli allievi.

È necessario soprattutto, alla luce di una visione più appropriata della realtà dell'organizzazione come comunità di apprendimento, fare della qualità un argomento di crescita della consapevolezza circa l'importanza dei fattori di natura vitale (fattore identitario, clima comunitario, relazione educativa, corresponsabilità dei genitori, apertura alla realtà), quelli che costituiscono la trama di fondo di questa entità peculiare, decisiva per il futuro dei nostri giovani.

Riferimenti bibliografici

- MARANO E., *Edgar Morin. Un Viandante della Complessità*, Roma, Armando, 2004.
 MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
 BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
 BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
 BECK U., *La società globale del rischio*, Trieste, Asterios, 2001.
 BRINT S., *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 2002.
 BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1999.
 BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A., *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2007.
 CARUGATI F., SELLERI P., *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 2001.
 COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 2001, 93-112.
 CORBI E., *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Milano, Angeli, 2005.
 CURCI S., *Pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*, Bologna, EMI, 2002.
 DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Milano, Sansoni, 2004.
 JONAS H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 1990.
 LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
 MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2005.
 MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

- MORGAN G., *Images le metafore dell'organizzazione*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- MORIN E., *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- NANNI A., *Una nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, Bologna, EMI, 2000.
- NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G., *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Angeli, 2004.
- RICOEUR P., *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Cortina, 2003.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1990.
- RULLANI E., *Economia della conoscenza*, Roma, Carocci, 2004.
- SCHNAPPER D., *La democrazia provvidenziale. Saggio sull'eguaglianza nella società contemporanea*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- SENSE P., *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday, 1990.
- SENNET R., *Il declino dell'uomo pubblico*, Milano, Mondadori, 2006.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.
- SERGIOVANNI T.J. - STARRATT J., *Valutare l'insegnamento*, Roma, LAS, 2003.
- UNIONE EUROPEA, *Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, COM(2006)479, 2006.

L'inserimento nel lavoro degli allievi della IeFP Salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto" ed "Elettro-Elettronico" nell'anno 2009

GUGLIELMO MALIZIA¹ - VITTORIO PIERONI²

L'articolo presenta in sintesi i risultati della prima fase di un progetto di ricerca di ampio respiro che il CNOS-FAP intende realizzare con la collaborazione dell'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana sul tema dell'inserimento nel lavoro dei qualificati della propria IeFP.

Lo studio si pone in linea di continuità con due indagini condotte recentemente dal CNOS-FAP, una sulla transizione al lavoro degli allievi dei corsi triennali sperimentali di IeFP (Malizia e Pieroni, 2008) e una sul loro accompagnamento al lavoro (Malizia e Pieroni, 2009).

Premessa

Le ricerche precedentemente condotte³ hanno evidenziato due problematiche che sembrano rendere opportuni ulteriori approfondimenti:

- 1) la percentuale dei qualificati dell'anno formativo 2005-06 che all'uscita dal percorso aveva scelto di lavorare e che alla distanza di un anno aveva conseguito un lavoro, era certamente consistente, 58,3%, ma non così elevata come si sarebbe potuto aspettare, tenendo conto del carattere immediatamente professionalizzante della IeFP, anche se il 26,3% che aveva deciso di

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

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

³ MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2008; MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2009.

continuare gli studi doveva essere considerato un'ulteriore conferma delle potenzialità positive della IeFP che era riuscita a recuperare alla formazione più di un quarto di coloro che avevano lasciato la scuola, "sbattendo la porta";

- 2) in ogni caso risultava difficile valutare con esattezza il significato della percentuale del 58.3% di occupati perché mancano dati regionali e nazionali complessivi sulla IeFP e su gruppi di giovani in situazioni comparabili sia a livello quantitativo che qualitativo.

Per queste ragioni si è pensato di avviare una indagine che cercasse di identificare con più precisione la situazione dei qualificati della IeFP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro in una prospettiva comparativa. Per motivi di tempo e di risorse la prima fase della ricerca, di cui qui illustreremo gli esiti principali, è stata focalizzata sui qualificati dei settori Meccanica Auto ed Elettro-Elettronico nell'anno 2009 della IeFP Salesiana.

1. Il quadro generale di riferimento

Nella società della conoscenza l'acquisizione di una preparazione culturale e professionale *elevata* e della capacità di autoformazione continua ha assunto una rilevanza centrale per cui i sistemi educativi si pongono con sempre maggiore chiarezza l'obiettivo di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenza⁴. Tale finalità si scontra, tra l'altro, con l'inquietante fenomeno dell'insuccesso scolastico e formativo e della sua distribuzione diseguale nella popolazione giovanile secondo caratteristiche ascritte come la classe sociale, il sesso o l'origine etnica. A ciò si aggiunge che tale concetto appare piuttosto variabile e relativo in quanto il modo di accostare il problema cambia tra i Paesi in relazione alla tradizione educativa, alle caratteristiche dei programmi e ai tipi di valutazione adottati. Pertanto, il primo paragrafo di questa sezione sarà dedicato a chiarire per quanto possibile il significato di successo scolastico/formativo; il fenomeno va anche quantificato e cercheremo di offrire in proposito i dati essenziali che si riferiscono all'Italia; passeremo poi a delimitare meglio il progetto di ricerca del CNOS-FAP.

1.1. *Significati di successo/insuccesso scolastico e formativo*

Incominciamo con due definizioni *tradizionali*. Anzitutto, il successo scolastico viene inteso "come la conclusione dell'iter di studi nei tempi previsti, con una preparazione adeguata e con una apprezzabile valutazione finale"⁵. A sua volta il successo formativo viene identificato con il pieno inserimento a tutti i livelli della

⁴ MALIZIA G., *Insuccesso scolastico*, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008, 589-591.

⁵ BRAMANTI A. - ODIFREDDI D. (a cura di), *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie e politiche*, Milano, Franco Angeli, 2006, 28; cfr. anche BENADUSI L. - GIANCOLA O. - VITERITI A. (a cura di), *Scuole in azione tra qualità e quantità*, Milano, Guerini, 2008; BOTTANI N. - BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Gardolo (TN), Erickson, 2006; CASELLI L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2008.

vita sociale al termine del più ampio percorso educativo. Come vedremo, le due definizioni non sono pienamente soddisfacenti una per difetto e l'altra per eccesso; ai fini tuttavia di un approfondimento della questione, conviene in ogni caso continuare a presentare le ulteriori argomentazioni di queste posizioni tradizionali.

In tale quadro i rapporti tra i due concetti ricordati sopra sono stati immaginati sulla base di *tre diversi modelli*. Un primo di carattere dicotomico prevede due canali diversi, uno nell'istruzione e uno nella leFP. Un altro modello immagina il successo scolastico come un sottoinsieme del successo formativo e ci sono degli studenti, quelli che rimangono per tutto il loro percorso all'interno del sistema di istruzione, per i quali la coincidenza è completa. Una terza impostazione li ipotizza come due insiemi diversi, ma anche complementari; in questo caso, si osserva un ambito consistente in cui i due concetti si sovrappongono, una situazione che rinvia alla cooperazione di soggetti e di istituzioni di origine e natura diversa.

Si è anche cercato di identificare le *attività* principali da porre in essere per raggiungere il successo. In primo luogo, vanno ricordate quelle di natura trasversale che sono finalizzate a educare i giovani nella dimensione della cittadinanza, promuovendo le competenze relazionali, atteggiamenti di responsabilità, la capacità di adattarsi a situazioni sempre mutevoli, l'acquisizione dei valori democratici. Le attività culturali e professionali riguardano l'itinerario didattico e mirano ad offrire le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per affrontare le scelte degli studi e del lavoro. Il terzo gruppo mira alla prevenzione e al recupero dalle situazioni di disagio scolastico, formativo e sociale.

Bisogna anche riconoscere che la riflessione si è svolta soprattutto sul lato dell'*insuccesso*. Da questo punto di vista sono stati elaborati degli indicatori molto più chiari. Li ricordiamo qui di seguito: gli abbandoni, le ripetenze e le bocciature, la frequenza irregolare, i ritardi, i rallentamenti, la qualità scadente degli esiti, i percorsi formativi accidentati, l'inoccupazione, la disoccupazione e la sotto-occupazione. Un ordine e una precisione maggiore si possono trovare nella riflessione che è stata compiuta dal *Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI*⁶.

Nel quadro dell'attenzione che l'educazione cattolica ha da sempre dedicato alla qualità e in continuità e collaborazione con le federazioni/associazioni di scuola cattolica e della FP di ispirazione cristiana, esso si è impegnato dalla fine degli anni '90 a promuovere una cultura della qualità. Per raggiungere questa meta ha elaborato una proposta di indicatori, ha predisposto criteri per un sistema di valutazione che fosse tavola di confronto tra le scuole, ha proposto modelli per la certificazione e l'accreditamento e ha costituito uno specifico osservatorio. Ai fini del nostro studio è utile richiamare qui la sua mappa della qualità che ha cercato di portare chiarezza in questo ambito anche in riferimento a ciò che ci interessa più da vicino e cioè la delimitazione dei concetti di successo scolastico e formativo.

Tenendo conto delle più recenti acquisizioni in materia di indicatori, si è quindi

⁶ CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità: Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2001; MALIZIA G. - CICALTELLI S. (a cura di), *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008.

pervenuti a delineare un elenco comune di *settori ed ambiti di indagine*. La mappa della qualità non si limita a considerare i risultati, ma tiene conto di tutto il percorso formativo a partire dalle risorse umane e materiali impegnate in esso per passare al processo di insegnamento-apprendimento; inoltre, la vita di una scuola o di un CFP non può essere concepita come autoreferenziale, ma si svolge in un rapporto fecondo di interscambio con il contesto che viene a costituire uno dei poli essenziali della mappa. Pertanto gli indicatori sono articolati in 4 settori: il contesto che rappresenta un insieme strutturato di relazioni e di appartenenze a livello ideale e concreto e fa da quadro situazionale di riferimento entro il quale si svolge la vita delle scuole e dei CFP; le risorse che costituiscono il punto di partenza del processo di insegnamento-apprendimento e ne assicurano le condizioni di alimentazione; i processi che specificano le modalità di organizzazione del servizio formativo; gli esiti che si riferiscono ai risultati formativi a breve e a lunga durata. Tale settore, che è quello che ci interessa più da vicino, comprende a sua volta 4 ambiti; due riguardano direttamente le istituzioni formative e cioè l'immagine esterna (le rappresentazioni del servizio scolastico e formativo da parte dei soggetti esterni) e la soddisfazione dei diversi soggetti (i livelli di soddisfazione delle attese da parte dei diversi soggetti, committenza, clienti, personale); due invece si riferiscono specificatamente agli studenti e agli allievi e sono i risultati formativi (livelli di apprendimento e di maturazione, conseguiti dall'azione educativo-formativa della scuola o del centro) e l'impatto socio-culturale (ricaduta dell'azione educativo-formativa della istituzione formativa sul piano del successo scolastico e professionale, sociale e culturale). A nostro parere sono questi due ultimi indicatori a descrivere il successo scolastico (e il termine va riservato al caso in cui si è iscritti al sottosistema dell'istruzione) e formativo (se invece si frequenta l'IeFP); tuttavia, ancora rimangono nelle definizioni richiamate delle commistioni con la qualità dell'istituzione formativa.

Un'evoluzione all'interno della riflessione nel CSSC ha portato recentemente alla elaborazione di una proposta di monitoraggio dell'Istruzione e Formazione Professionale di qualità in cui il concetto di *successo formativo* viene articolato in due definizioni, una che si riferisce al successo formativo in termini di apprendimento (il successo interno degli allievi della IeFP distribuito in quattro tipologie: minimo, professionale, culturale, eccellente) e l'altra relativa al successo formativo declinato in termini di esiti (il successo esterno descritto sulla base di due tipologie: inserimento nel lavoro e continuità negli studi che può essere intesa come percorso nella IeFP per conseguire il diploma di tecnico o di tecnico superiore o come percorso nell'istruzione per ottenere un diploma di istruzione secondaria superiore e successivamente anche un titolo universitario o dell'istituto tecnico superiore)⁷. Sul piano negativo, *l'insuccesso* formativo sta a indicare sia i fenomeni di dispersione (abbandoni, ripetenze e frequenza irregolare) sia le situazioni di disoccupazione, inimpiegabilità ed emarginazione⁸.

⁷ NICOLI D., *IFPQ. Istruzione e Formazione Professionale di Qualità*. Modello di riferimento per la qualità e sistema informativo comune, Paper, Roma, CSSC, 9 luglio 2010.

⁸ Università Cattolica del Sacro Cuore, Università di Milano - Bicocca e Libero Istituto Universitario "C. Cattaneo", 2005.

1.2. I dati sulla situazione italiana

Ci limiteremo ai *principali*, facendo riferimento al successo formativo in termini sia di apprendimento sia di esiti, come anche all'insuccesso formativo. Incominciamo con lo stato formativo dei giovani del gruppo di età 14-17 anni⁹.

Un primo grossolano indicatore del successo/insuccesso formativo quanto agli apprendimenti è offerto in positivo dalla percentuale del 95% che è comunque inserito in un percorso formativo; nello stesso tempo, sul lato negativo ben il 5% è al di fuori di tali percorsi nonostante il diritto-dovere di tutti alla istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, fino al conseguimento della qualifica entro il diciottesimo anno di età, anche se va riconosciuto che il tasso citato registra una lieve diminuzione rispetto agli anni precedenti. La maggioranza relativa del gruppo di età 14-17 anni (49%) frequenta corsi di tipo professionalizzante: più di un quarto (27.8%) è iscritto agli istituti tecnici, oltre il 15% (16.4%) agli istituti professionali, il 4.3%, cioè più di 100.000, ai Centri di Formazione Professionale e alle agenzie formative (un successo notevole tenuto conto che la sperimentazione dei corsi triennali di leFP è iniziata nel 2003) e lo 0.5% si trova in formazione in apprendistato. Gli iscritti ai licei, includendo anche l'istruzione magistrale e artistica che i regolamenti Gelmini hanno inseriti nei licei costituiscono il 42% del totale della coorte considerata; inoltre, vi è un 4% del gruppo che frequenta ancora la secondaria di 1° grado.

Passando ad altri parametri che si pongono più sul lato dell'*insuccesso formativo*, ma sempre dalla parte degli *apprendimenti*, incominciamo con un confronto con gli altri Paesi del nostro continente. In Italia, nel 2008, un giovane su 5 tra i 18 e i 24 anni (19.7%) lascia il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione senza ottenere un diploma della secondaria superiore o almeno una qualifica professionale; e la percentuale è superiore alla media dell'Unione Europea (15.1%)¹⁰. Tuttavia, va anche ricordato che tra il 2000 e il 2008 il tasso del nostro Paese si è abbassato del 5.6%, scendendo dal 25.3% al 19.7%.

Tra il 1997/98 e il 2006/07 la percentuale degli *abbandoni* al termine del primo anno delle scuole secondarie di 2° grado è rimasta sostanzialmente stabile, anche se si registra una lieve diminuzione dell'1.2% in quanto si è passati dal 12.6% all'11.4%: tale andamento induce a concludere che il fenomeno ha assunto un carattere strutturale¹¹. La distribuzione per circoscrizioni territoriali vede il Sud al primo posto con un tasso che varia molto meno della media nel periodo considerato (13.9% e 13.3% rispettivamente). Il Nord-Ovest si colloca al secondo posto (10.8%)

⁹ ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009; NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, in corso di pubblicazione; CENSIS, *43° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2009*, Milano, Franco Angeli, 2009.

¹⁰ ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009; MALIZIA G. - NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.

¹¹ NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, in corso di pubblicazione; ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009; CENSIS, *43° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2009*, Milano, Franco Angeli, 2009.

e nel decennio riesce a scendere dell'1.8%; il Centro evidenzia un trend simile anche se più accentuato (9.6% di abbandoni con una riduzione del 2.1%); la percentuale più bassa si riscontra nel Nord-Est (9.1%) che però nel periodo sotto esame rivela una diminuzione unicamente dello 0.5%, inferiore a quella del Mezzogiorno; inoltre, va precisato che all'interno di ciascuna circoscrizione non mancano regioni che costituiscono un'eccezione, anche vistosa, alle tendenze indicate. Un'altra particolarità da mettere in risalto riguarda il dato secondo il quale la decisione di non proseguire gli studi tende a concentrarsi nel primo anno sia sul piano nazionale che delle diverse circoscrizioni e il tasso per tutto il Paese si abbassa dall'11.4% del primo anno al 2.8% del secondo, cioè di ben 9.6%.

Nel 2006/07 la percentuale delle *ripetenze* nella secondaria di 2° grado raggiungeva il 6.3% con però notevole differenze tra gli anni, massima al primo (8.5%), più bassa al secondo e al terzo che manteneva una cifra consistente in ambedue gli anni (7.2%), per scendere al 5.3% al quarto e al 2% al quinto¹². Un'altra forma di diversificazione importante riguarda il tipo di secondaria superiore: infatti, il tasso di ripetenza tocca il 9% quasi (8.9%) negli istituti professionali e oltre l'8% (8.2%) negli istituti tecnici, mentre nei licei si limita al 3%. Nel biennio è un quarto circa (23.5%) degli iscritti all'istituto professionale che ripete e un quinto quasi (19.9%) negli istituti tecnici.

Un ultimo indicatore del successo/insuccesso formativo in termini di apprendimenti è offerto dal tasso di *regolarità*. Nel 2006/07 oltre i tre quarti (76.9%) degli iscritti alla secondaria di 2° grado erano al primo anno o in anticipo (3.3%) o regolari (73.6%), mentre quasi un quarto (23.1%) risultavano in ritardo di 1 anno (14.7%), di 2 (4.4%) e di oltre 2 (4%); all'ultimo anno la situazione si era maggiormente deteriorata, anche se non di molto e il rapporto era tra il 72.7% (4.2% e 68.5% rispettivamente) e il 26.2% (14.9%, 4.6% e 7.7%)¹³. Se le differenze non sono molto consistenti tra gli anni, esse lo divengono tra tipi di secondaria superiore: all'ultimo anno i licei presentano un rapporto tra regolari/in anticipo e in ritardo che si pone tra il 90.7% e il 9.3%; esso però diviene 62.5% /37.5% negli istituti tecnici e 56.6%/43.4% negli istituti professionali.

Passando al *successo formativo* declinato in termini di *esiti*, ricordiamo che la recente crisi del credito e la finanza "creativa" del 2008 hanno comportato un'interruzione nella crescita economica a livello *mondiale*¹⁴. Gli effetti non si sono fatti attendere e sono seguite anzitutto la bancarotta di varie grandi, medie e piccole imprese, tra cui banche famose, la crescita della disoccupazione e una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Bisogna dire che dal marzo del 2009 le tensioni sui mercati finanziari sono diminuite: la borsa si è riportata sulle quotazioni di inizio d'anno e gli indicatori di carattere qualitativo dell'economia reale evidenziano una riduzione d'intensità nelle forze recessive. Non-

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ BANCA D'ITALIA, *Considerazioni finali*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009a; BANCA D'ITALIA, *Relazione annuale*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009b; MALIZIA G. - TONINI M., *Formazione Professionale e crisi economica*, in "La Società", 20 (2010), n. 1, 98-108.

stante questi dati confortanti, l'Ocse prevede che per effetto della disoccupazione la ripresa sia destinata a ridurre i suoi ritmi nel secondo semestre del 2010¹⁵.

Per quanto riguarda le caratteristiche specifiche del nostro Paese, il forte calo della domanda di manufatti dall'estero ha determinato una riduzione notevole della produzione industriale¹⁶. Per far fronte a tale situazione le aziende hanno attivato una serie di interventi quali: la riorganizzazione dei turni e il blocco del turnover; il ricorso alla cassa integrazione; il mancato rinnovo di contratti temporanei; i licenziamenti. Non sorprende, pertanto, che nel marzo 2009 l'Istat ha informato che dopo nove anni di costante diminuzione i disoccupati tornano a crescere in quanto il relativo tasso è aumentato tra il quarto trimestre del 2007 e del 2008, passando dal 6.6% al 7.1%¹⁷.

I dati del secondo trimestre del 2010 sono ancora più gravi: la disoccupazione ha toccato l'8.5% (ma è 6.1% al Settentrione, 7.7% al Centro e balza al 13.4% al Mezzogiorno) che è la percentuale più alta dal terzo trimestre del 2003 e che supera dell'1% quella dell'anno precedente e dello 0.1% quella del trimestre precedente, anche se è inferiore a quella dell'Eurozona, 10%; in aggiunta, la situazione del gruppo di età 15-24 anni è ancora più seria in quanto il tasso di disoccupazione è pari al 27.9% che è il più alto per un secondo semestre dal 1999, quando ammontava al 29%, e che oscilla tra il 20% del Nord, il 26.2% del Centro e ben il 39.3% del Sud; inoltre, il numero degli inattivi ha raggiunto quasi i 15 milioni che è il dato più elevato dal 2004 e che sta a significare un esercito di persone che potrebbe e vorrebbe lavorare, ma non cerca una occupazione perché la fiducia nella possibilità di trovarla è scomparsa (La disoccupazione balza all'8.5%, 23.09.10)¹⁸.

Un segnale positivo è venuto dai dati dell'agosto 2010 che evidenziano un tasso di disoccupazione dell'8.2% in calo rispetto a quello del secondo semestre del 2010 (8.5%), anche se maggiore di quello dell'agosto 2009 (7.9%), e pure la percentuale del gruppo di età 15-24 scende al 25.9% rispetto al 27.9% del secondo semestre di quest'anno, sebbene sia aumentata dello 0.6% in paragone all'agosto del 2009; rimane l'andamento negativo del tasso di inattività che aumenta dello 0.1% in confronto con il luglio 2010 e dello 0.6% rispetto all'agosto del 2009 (Scarci, 02.10.10). Il confronto tra i due dati contrastanti non permette di affermare con sicurezza che siamo di fronte a una inversione di tendenza.

1.3. Il progetto di ricerca

Come si è già anticipato all'inizio, si deve distinguere tra il progetto generale di *medio-lungo termine* e quello realizzato durante questo anno. Il primo è mirato

¹⁵ TAMBURELLO S., *L'OCSE: battuta d'arresto per la ripresa*, in "Corriere della Sera", (10 settembre 2010), 34.

¹⁶ BANCA D'ITALIA, *Considerazioni finali*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009a; BANCA D'ITALIA, *Relazione annuale*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009b;

¹⁷ BONANNI A., *Dopo nove anni crescono i disoccupati*, in "La Repubblica", (21 marzo 2009), 9.

¹⁸ EUROSTAT, *Il tasso di disoccupazione dell'Eurozona è fermo al 10%. Italia è all'8.4% ma Spagna e Irlanda tremano*, in http://www.corriere.it/economia/10_agosto_31/inflazione-istat-agosto_9848fce4-b4de-11df-8e04-00144f02aabe.html (01.09.10).

fondamentalmente al conseguimento di due traguardi: fornire un quadro preciso sul piano quantitativo circa l'inserimento nel lavoro dei qualificati della IeFP a livello regionale e nazionale e confrontarlo con la situazione di altri gruppi di giovani comparabili, in particolare con i qualificati del terzo anno dell'istituto professionale; e offrire un quadro della loro situazione a livello qualitativo sempre in una prospettiva di natura comparativa. Per motivi di tempo e di risorse si è pensato di distribuire questo progetto in più anni e la *prima fase del 2010* è stata finalizzata a verificare l'inserimento occupazionale dei qualificati dei percorsi triennali sperimentali di IeFP, del 2008-09, relativamente ai settori "Meccanica Auto" ed "Elettro-Elettronico".

Per poter valutare gli esiti della transizione al lavoro si è deciso di ricorrere alla seguente *metodologia di ricerca*: rilevare quali percorsi hanno intrapreso i qualificati, a 12 mesi dalla qualifica; sperimentare questo tipo di indagine, inizialmente, solo sui settori Meccanica Auto ed Elettro-Elettronico, per poi coinvolgere progressivamente anche i restanti settori. Per tutti i settori lo strumento di rilevamento è costituito da una breve scheda, la quale è stata preparata da un gruppo di studio misto composto da esperti dell'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana e del CNOS-FAP, e si articola in una decina di domande da rivolgere, tramite intervista telefonica.

Le domande hanno riguardato:

- dati anagrafici del soggetto (sesso, età);
- informazione sul CFP dove l'ex-allievo ha ottenuto la qualifica (indirizzo, Regione di appartenenza);
- titolo della qualifica, mese/anno e settore; individuazione del percorso intrapreso al termine della formazione, se cioè ha proseguito gli studi (e in quale indirizzo) o ha trovato lavoro o è rimasto inoccupato (né studio né lavoro).
- In aggiunta, a chi ha risposto di aver trovato un'occupazione, è stato chiesto entro quanto tempo l'aveva reperita, la forma contrattuale e il settore occupazionale se coerente o meno alla qualifica conseguita.

2. I risultati del monitoraggio

La presentazione avviene separatamente per i due settori. Si è incominciato dal settore Meccanica Auto per poi passare al settore Elettro-Elettronico.

2.1. Gli ex-allievi del settore "MECCANICA AUTO"

L'analisi segue i raggruppamenti principali delle domande che erano riscontrabili nelle schede per la raccolta delle risposte degli intervistati. Si inizia con le caratteristiche anagrafiche degli intervistati per passare al percorso intrapreso all'uscita dal CFP per terminare con la posizione di chi ha trovato lavoro.

2.1.1. Le caratteristiche degli intervistati

Al rilevamento, effettuato a 1 anno di distanza dal conseguimento della qualifica (giugno 2009), hanno preso parte 123 ex-allievi del settore "Meccanici auto" che sono pressoché l'universo.

Sono tutti *maschi* e si presentano così distribuiti in base:

- all'età: una metà *18enni* (63=51.2%); l'altra metà si divide tra chi ha *17 anni o meno* (28=22.8%) e chi *19 anni e più* (32=26%);
- ai CFP dove hanno conseguito la qualifica (Tav. 1): Fossano (42=34.1%), Chatillon (2=1.6%), Arese (23=18.7%), S. Donà (18=14.6%), Roma Gerini (23=18.7%), Palermo (15=12.3%);
- dall'incrocio tra l'età e i Centri si osserva inoltre che più del 60% di chi ha 17 anni o meno si trova a Fossano (17 su un totale di 28).

Tav. 1 - Distribuzione dei 123 "Meccanici auto" in base ai Centri

CFP di	Fq.	%
FOSSANO	42	34.1
CHATILLON	2	1.6
ARESE	23	18.7
S. DONÀ	18	14.6
RM GERINI	23	18.7
PALERMO	15	12.3

Un'ulteriore caratteristica va rilevata nel *titolo di studio*: all'atto dell'iscrizione una netta maggioranza (100=81.3%) era in possesso della *licenza media*, mentre 16 (13%) provenivano dalle *scuole superiori*; la metà di quest'ultimo gruppo ha 19 anni e più e 10 si trovano a Fossano. Al termine del percorso formativo tutti sono usciti dai rispettivi Centri con la qualifica di "Riparatore veicoli a motore".

2.1.2. Il percorso intrapreso all'uscita dal CFP

Una volta ottenute queste prime informazioni, la serie successiva di domande mirava innanzitutto a ricostruire il percorso intrapreso o comunque le *scelte che sono state fatte* successivamente al periodo post-qualifica, così da poter verificare la loro attuale posizione.

Attraverso i dati per totali e disaggregati (Tav. 2) si rileva che:

- una maggioranza relativa ha trovato un'*occupazione* (52=42.3%);
- un terzo circa ha *proseguito gli studi* (37=30.1%);
- uno su quattro al momento *non studia né lavora* (34=27.6%).

Tav. 2 - Posizione dei 123 "Meccanici auto" a 1 anno dalla qualifica (dati disaggregati per CFP e per età)

*	Tot.	CENTRI						ETÀ		
		Fossano	Chatillon	Arese	San Donà	Gerini RM	Palermo	17	18	19+
Tot.	123	42	2	23	18	23	15	28	63	32
	100.0	34.1	1.6	18.7	14.6	18.7	12.2	22.8	51.2	26.0
1	30.1	16.7	--	17.4	61.1	39.1	40.0	25.0	36.5	21.9
2	42.3	69.0	50.0	34.8	27.8	34.8	6.7	60.7	31.7	46.9
3	27.6	14.3	50.0	47.8	11.1	26.1	53.3	14.3	31.8	31.2

*Legenda: 1=studiano; 2=lavorano; 3=non studiano né lavorano

Dall'analisi dei dati disaggregati risulta che:

a) per quanto riguarda l'età:

- oltre il 60% dei 17enni (17 su 28) attualmente lavora, contro il 32% dei 18enni e il 47% dei 19enni e più;
- la quota maggioritaria di chi ha proseguito gli studi è composta essenzialmente dai 18enni (23 su 63=36.5%);
- al tempo stesso si osserva che in quest'ultimo gruppo e in quello dei 19enni e più è presente anche il più alto numero di coloro che al momento non studiano né lavorano (circa un terzo per parte);

b) nella distribuzione in base ai Centri:

- la scelta di proseguire gli studi è stata fatta soprattutto dagli intervistati di S. Donà (11 su 18=61.1%) e in parte anche da quelli del Gerini (9 su 23=39.1%);
- mentre si distinguono prettamente per aver trovato un'occupazione gli ex-allievi di Fossano (29 su 42=69%);
- infine lo stato di inattività sembra penalizzare soprattutto Arese (10 su 23=43.5%) e Palermo (7 su 15=46.7%).

Andando avanti nell'intervista, ai 37 (30.1%) che hanno *proseguito gli studi* è stato chiesto di indicare anche in quale *indirizzo*:

- al riguardo poco più della metà ha indicato gli *istituti professionali* (19=51.4%); le risposte in questo caso provengono soprattutto dai 18enni (13/23=56.5%) e da pressoché tutti i Centri indistintamente, ad esclusione di Fossano e Chatillon;
- fanno seguito, in misura di circa un terzo, coloro che si sono iscritti agli *istituti tecnici* (11=29.7%); quote leggermente più elevate si riscontrano a S. Donà e Gerini e tra i 18enni);
- mentre la quota residua è costituita da coloro che hanno scelto di frequentare il *IV anno nella IeFP* (6=16.2%): si dividono in parti uguali tra chi ha 17 anni o meno e chi 19 e più; su 6, 5 si trovano a Fossano.

2.1.3. La posizione di chi ha trovato lavoro

Per chi ha fatto la scelta di proseguire gli studi, come per chi al momento non sta né studiando né lavorando, l'intervista finiva praticamente qui, mentre continuava nei confronti di quei 52 (42.3%) che nel frattempo avevano *trovato lavoro*, al fine di verificarne la posizione in merito ai tempi, alle forme contrattuali e alla coerenza delle mansioni svolte con la qualifica conseguita.

I *tempi di reperimento del lavoro* sono stati suddivisi tra:

- chi ha trovato lavoro *entro 3 mesi* dalla qualifica (28=53.8%), chi *entro 6 mesi* (11=21.2%) e chi *entro 1 anno* (13=25%);
- i dati disaggregati permettono di evidenziare che ad essere maggiormente favoriti nel trovare subito lavoro sono stati quelli con l'età più bassa (12 su 17=70.6%) ed in parte anche quelli con 19 anni e più (9 su 15=60%), mentre i 18enni risultano più presenti tra le fila di chi ha trovato lavoro a 6 mesi o a 1 anno (13 su 20=65%); inoltre hanno trovato lavoro nei primi 3 mesi soprattutto gli ex-allievi di Fossano (20 su 29=69%) e in parte anche quelli del Gerini (5 su 8=62.5%).

La *forma contrattuale* mediante la quale i 52 sono stati occupati (Tav. 3) presenta una maggioranza relativa nell'*apprendistato* (22=42.3%) e un'altrettanta quota in possesso di regolare contratto, che però va suddiviso a sua volta tra *tempo indeterminato* (12=23.1%) e *determinato* (9=17.3%), più altre tipologie di contratto per chi svolge *lavori atipici* (9=17.3%).

Dai dati disaggregati si rileva che l'apprendistato riguarda in particolare i minori di età (10 su 17=58.8%), mentre i 18enni risultano più presenti tra i contratti a tempo determinato o indeterminato (11 su 20=55%); così pure nel prendere in considerazione i Centri si osserva che gli ex-allievi di Fossano si trovano in pressoché tutte le posizioni contrattuali, dell'apprendistato ne hanno particolarmente usufruito gli ex-allievi del Gerini (6/8=75%), mentre quasi tutti quelli di S. Donà hanno un regolare contratto (4/5=80%).

Tav. 3 - *Forma contrattuale con cui sono stati assunti i 52 occupati del settore "Meccanica auto"*
(dati disaggregati per CFP e per età)

*	Tot.	CENTRI						ETÀ		
		Fossano	Chatillon	Arese	San Donà	Gerini RM	Palermo	17	18	19+
Tot.	52	29	1	8	5	8	1	17	20	15
	100.0	55.8	1.9	15.4	9.6	15.4	1.9	32.7	38.5	28.8
1	42.3	37.9	100.0	50.0	--	75.0	--	58.8	30.0	40.0
2	17.3	10.3	--	12.5	60.0	25.0	--	5.9	30.0	13.3
3	23.1	37.9	--	--	20.0	--	--	23.5	25.0	20.0
4	17.3	13.9	--	37.5	20.0	--	100.0	11.8	15.0	26.7

*Legenda: 1=apprendistato; 2=a tempo determinato; 3=a tempo indeterminato; 4=contratti atipici

Infine non si può fare a meno di evidenziare che circa tre su quattro di questi ex-allievi *svolgono mansioni coerenti alla qualifica conseguita* (37=71.1%); la quota residua, composta da chi fa *altri lavori* (15=28.8%), riguarda soprattutto gli ex-allievi di Fossano (9 su 15) e chi ha 19 anni o più.

2.2. *Gli ex-allievi del settore "ELETTRICO-ELETTRONICO"*

2.2.1. *Le caratteristiche degli intervistati*

I 643 ex-allievi che a un anno di distanza dalla qualifica sono stati raggiunti telefonicamente per partecipare al monitoraggio e che sono pressoché l'universo degli interessati, presentano le seguenti caratteristiche, sulla base di alcune principali variabili di status:

- per quanto riguarda la variabile di *genere*, il 100% sono *maschi*;
- mentre l'*età* è stata suddivisa tra una maggioranza relativa di *18enni* (272=42.3%) e due minoranze che riguardano una chi ha *17 anni o meno* (155=24.1%; presenti soprattutto in Piemonte, Lombardia e Veneto) e l'altra chi va dai *19 anni in poi* (176=27.4; in Piemonte, Lazio e Sicilia). A loro volta i 643 sono distribuiti in 3 *Circoscrizioni geografiche* e in 9 *Regioni* e hanno conse-

guito la qualifica in 28 Centri della Federazione CNOS-FAP, come si evince dalla Tav. 4, nella pagina seguente.

Tav. 4 - Distribuzione dei 643 ex-allievi del settore "Eletto-Elettronico" in base alle 3 Circostrizioni, alle 9 Regioni e ai 28 Centri

CFP			17		18		19 +	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
Valdocco	29	4.5	5	3.2	12	4.4	12	6.8
Vigliano	14	2.2	2	1.3	7	2.6	4	2.3
Vercelli	7	1.1	--	--	3	1.1	3	1.7
Fossano	21	3.3	4	2.6	11	4.0	5	2.8
S. Benigno	27	4.2	10	6.5	7	2.6	7	4.0
Torino Rebaudengo	43	6.7	9	5.8	21	7.7	13	7.4
Tot. Piemonte	141	21.9	30	19.4	61	22.4	44	25.0
Chatillon - Tot. Aosta	6	0.9	1	0.6	1	0.4	4	2.3
Milano	17	2.6	2	1.3	8	2.9	7	4.0
Brescia	17	2.6	3	1.9	8	2.9	6	3.4
Sesto S. Giovanni	46	7.2	17	11.0	20	7.4	3	1.7
Tot. Lombardia	80	12.4	22	14.2	36	13.2	16	9.1
San Donà	32	5.0	9	5.8	14	5.1	5	2.8
Mestre	11	1.7	4	2.6	5	1.8	--	--
Este	16	2.5	8	5.2	4	1.5	4	2.3
Bardolino	20	3.1	7	4.5	8	2.9	5	2.8
Verona S. Zeno	40	6.2	18	11.6	17	6.3	5	2.8
Schio	17	2.6	6	3.9	8	2.9	3	1.7
Tot. Veneto	136	21.2	52	33.6	56	20.5	22	12.4
Genova Quarto	10	1.6	2	1.3	3	1.1	4	2.3
Genova Sampierdarena	18	2.8	3	1.9	7	2.6	6	3.4
Tot. Liguria	28	4.4	5	3.2	10	3.7	10	5.7
Udine - Tot. Friuli	32	5.0	3	1.9	11	4.0	17	9.7
TOT. NORD	423	65.8	113	28.2	175	43.6	113	28.2
Roma Gerini	39	6.0	4	2.6	13	4.8	20	11.4
Roma Borgo	21	3.3	--	--	7	2.6	12	6.8
Tot. Lazio	60	9.3	4	2.6	20	7.4	32	18.2
TOT. CENTRO	60	9.3	4	2.6	20	7.4	32	18.2
Bari	18	2.8	5	3.2	10	3.7	3	1.7
Cerignola	13	2.0	4	2.6	3	1.1	5	2.8
Tot. Puglia	31	4.8	9	5.8	13	4.8	8	4.5
Ragusa	12	1.9	1	0.6	9	3.3	2	1.1
Catania Barriera	47	7.3	11	7.1	28	10.3	8	4.5
Palermo	46	7.2	12	7.7	18	6.6	5	2.8
Misterbianco	7	1.1	2	1.3	3	1.1	1	0.6
Gela	17	2.6	3	1.9	6	2.2	7	4.0
Tot. Sicilia	129	20.1	29	18.6	64	23.5	23	13.0
TOT. SUD	160	24.9	38	26.0	77	52.8	31	21.2
TOTALE GENERALE	643	100.0	155	24.1	272	42.3	176	27.4

Venendo ai particolari:

a) due su tre si concentrano al Nord (423=65.8%), così suddivisi in base alle Regioni e ai Centri:

- 141 (21.9%) in Piemonte, distribuiti in 6 CFP, di cui la quota più consistente a Torino Rebaudengo (43=6.7%), mentre seguono Valdocco (29=4.5%), S. Benigno (27=4.2%), Fossano (21=3.3%), Vigliano (14=2.3%), Vercelli (7=1.1%);
 - 136 (21.2%) in Veneto, ripartiti pure in 6 CFP, di cui 40 a Verona S. Zeno (6.2%) e a cui fanno seguito S. Donà (32=5%), Bardolino (20=3.1%), Schio (17=2.6%), Este (16=2.5%), Mestre (11=1.7%);
 - 80 (12.4%) in Lombardia, di cui 46 (7.2%) a Sesto S. Giovanni e successivamente, in egual misura, Milano e Brescia (17=2.6%);
 - 32 (5%) in Friuli, con il Centro di Udine;
 - 28 (4.4%) in Liguria, con 18 (2.8%) a Genova-Sampierdarena e 10 (1.6%) a Genova-Quarto;
 - 6 (0.9%) in Val d'Aosta, con il Centro di Chatillon;
- b) a rappresentare le Regioni del Centro c'è solo il Lazio, con 60 ex-allievi (9.3%), suddivisi tra Roma Gerini (39=6%) e Borgo Ragazzi (21=3.3%);
- c) al Sud si concentra un quarto degli intervistati (160=24.9%), così distribuiti:
- 129 (20.1%) in Sicilia, di cui 47 (7.3%) a Catania Barriera e altri 46 (7.2%) a Palermo, mentre seguono Gela (17=2.6%), Ragusa (12=1.9%), Misterbianco (7=1.1%);
 - 31 in Puglia (4.8%), di cui 18 (2.8%) a Bari e 13 (2%) a Cerignola.

Dall'andamento d'insieme dei dati si può osservare che:

- oltre il 60% degli intervistati appartiene a 3 delle 9 Regioni, Piemonte (21.9%), Veneto (21.2%) e Sicilia (20.1%);
- dall'incrocio con le tre fasce d'età si evince inoltre che le quote dei qualificati più giovani si trovano in Lombardia (Sesto S. Giovanni), Veneto (Verona S. Zeno) e Sicilia (Catania Barriera), mentre Piemonte (Torino Rebaudengo) e Lazio (Gerini) presentano le più alte quote di soggetti con un'età che va dai 19 anni in poi.

Passando ad analizzare il *titolo di studio* in loro possesso all'atto di iscrizione al CFP, circa tre su quattro hanno dichiarato di avere la licenza media (473=73.6%); la quota residua si divide tra un 9% che non ha risposto in merito e un 17.4% che ha ammesso di aver frequentato uno o più anni di scuola superiore (112): questi ultimi si caratterizzano, oltre che per un'età più avanzata, per essere presenti soprattutto a Torino Rebaudengo, Udine e Roma Gerini.

2.2.2. Il percorso intrapreso all'uscita dal CFP

Una volta ottenute queste prime informazioni, nella seconda parte del monitoraggio si è voluto anzitutto ricostruire il percorso intrapreso una volta conseguita la qualifica, ossia se e quali *scelte di studio/lavoro* hanno compiuto gli ex-allievi, al fine di verificare la loro attuale posizione alla distanza di un anno dall'uscita dal Centro.

Attraverso i dati della Tav. 5 si rileva che:

- la quota più consistente ha ripreso a *studiare* (244=37.9%);
- circa uno su quattro ha *trovato lavoro* (156=24.3%);
- il 29.5% (190) è ancora in stato di *inoccupazione/disoccupazione*;
- non ha risposto in merito l'8.3% (53).

Tav. 5 - Posizione dei 643 ex-allievi del settore "Elettro-Elettronico" a 1 anno dalla qualifica (per totale e per Centri che presentano dati più significativi)¹⁹

*	Tot.	Vald. TO	Verc.	Foss.	Reba. TO	Chat. AO	Bres.	Sesto SG	San Donà	Bardo VR	San Zeno VR	Samp. GE	Udine	Barr. CT	Palermo	Gela
Tot.	643	29	7	21	43	6	17	46	32	20	40	18	32	47	46	17
	100.0	4.5	1.1	3.3	6.7	0.9	2.6	7.2	5.0	3.1	6.2	2.8	5.0	7.3	7.2	2.6
1	37.9	48.3	--	47.6	39.5	--	23.5	56.5	62.5	35.0	62.5	61.1	56.3	19.1	28.3	--
2	24.3	20.7	42.9	38.1	16.3	16.7	58.8	15.2	12.5	45.0	30.0	22.2	28.1	27.7	2.2	23.5
3	29.5	31.0	57.1	9.5	44.2	66.7	11.8	15.2	12.5	15.0	7.5	5.6	12.5	51.1	45.7	70.6
NR	8.3	--	--	4.8	--	16.6	5.9	13.1	12.5	5.0	--	11.1	3.1	2.1	23.8	5.9

*Legenda: 1=studiano; 2=lavorano; 3=non studiano né lavorano

Dall'analisi dei dati disaggregati si evince che:

a) per quanto riguarda l'età, la scelta di continuare a studiare è stata fatta ovviamente dai più giovani, ossia dal 60% di chi ha 17 anni o meno e dal 40% dei 18enni; viceversa la più alta percentuale di occupati riguarda chi ha 19 anni e più (33.5%); purtroppo quest'ultimo gruppo si distingue al tempo stesso per contenere al proprio interno anche la percentuale più consistente degli inoccupati/dioccupati (39.8%);

b) per quanto riguarda la distribuzione per Centri:

- a *riprendere gli studi* è una quota attorno alla metà circa degli ex-allievi di Valdocco (14 su 29=48.3%), Fossano 10 su 21=47.6%), Sesto S. Giovanni (26 su 46=56.5%), S. Donà (20 su 32=62.9%) Verona S. Zeno (25 su 40=62.5%), Genova-Sampierdarena (11 su 18=61.1%), Udine (18 su 32=56.3%);
- nel *trovare lavoro* sono stati più avvantaggiati gli ex-allievi di Brescia (10/17=58.8%) e Bardolino (9/20=45%);
- mentre la condizione di *inattività* (chi al momento non studia né lavora) ha colpito soprattutto una metà circa di chi ha frequentato i Centri del Sud, con particolare riferimento a Catania Barriera (24/47=51.1%), Palermo (21/46=45.7%), Gela (12/17=70.6%), ma non vengono risparmiati neppure alcuni CFP del Nord, tra cui si fanno notare Torino Rebaudengo (19/43=44.2%) e Chatillon (4/6=66.7%).

Ai 244 che hanno proseguito gli studi è stato chiesto successivamente di specificare che *indirizzo* hanno preso:

- quasi la metà (117=48%) si è iscritto negli *istituti tecnici*; si distinguono Valdocco (7/14=50%), Verona S. Zeno (23/25=92%), Udine (9/18=50%), Catania Barriera (8/9=88.9%);
- circa un terzo (74=30.3%) nei *professionali*; al riguardo quote più elevate si trovano a Fossano (9/10=90%), Torino Rebaudengo (12/17=70.6%), S. Donà (12/20=60%), Udine (9/18=50%), Palermo (7/13=53.8%);

¹⁹ **VALD TO**=Torino Valdocco; **Verc**=Vercelli; **Foss**=Fossano; **Chat**=Chatillon; **Bres**=Brescia; **Sesto SG**=Sesto San Giovanni; **Bardo VR**=Bardolino; **S. Zeno VR**=S. Zeno Verona; **Samp. GE**=Genova Sampierdarena; **Barr. CT**=Catania Barriera.

- un dato comunque confortante, anche se non eclatante, viene dal constatare che circa uno su cinque ha scelto di iscriversi al *IV anno nella IeFP* (46=18.9); in questo le quote più consistenti si riscontrano a Valdocco (5 su 14=35.7%), Sesto S. Giovanni (15 su 26=57.7%), Genova-Sampierdarena (8 su 11=72.7%); inoltre va anche osservato che la scelta di frequentare il *IV anno* è stata effettuata da oltre un quarto di coloro che hanno un'età più avanzata, si suppone per entrare più in fretta nel mercato dotati di una formazione superiore.

2.2.3. La posizione di chi ha trovato lavoro

Da questo punto in poi la scheda del monitoraggio prevedeva tutta una serie di domande indirizzate unicamente a coloro che nel frattempo sono riusciti a trovare lavoro (156=24.3%) al fine di conoscere la loro attuale posizione sul mercato e, conseguentemente, di verificare se il successo formativo ha avuto una ricaduta sul piano professionale.

Anzitutto si è voluto sapere *entro quanto tempo* e in proposito:

- oltre la metà ha trovato lavoro entro *3 mesi* (84=53.8%); quote maggioritarie si rilevano a Vigliano (3 su 4=75%), Fossano (6 su 8=75%), S. Benigno (6 su 7=85.7%), Torino Rebaudengo (5 su 7=71.4%), Brescia (6 su 10=60%), Bardolino (5 su 9=55.6%), Verona S. Zeno (7 su 12=58.3%), Catania Barriera (8 su 13=61.5%);
- la quota residua si divide in parti simili tra chi ha trovato lavoro entro i primi *6 mesi* (34=21.8%) e chi entro *1 anno* (36=23.1%) dal conseguimento della qualifica; si distinguono Valdocco (4 su 6=66.6%), Udine (7 su 9=77.8%), Roma Gerini (7 su 13=53.9%), Gela (4 su 4=100%);
- dall'incrocio con l'età il dato più significativo viene dal constatare che nell'inserimento entro i primi 3 mesi sono stati percentualmente più avvantaggiati gli ex-allievi con le età più basse (71.4%) rispetto alle altre due coorti (attorno al 50%).

Successivamente si è passati a verificare la *formula contrattuale* (Tav. 6):

- per una metà esatta di ex-allievi (78=50%) l'assunzione è stata effettuata attraverso l'*apprendistato*; questa formula pare essere stata adottata soprattutto a Valdocco (3 su 6=50%), Fossano (6 su 8=75%), Torino Rebaudengo (5 su 7=71.4%), Brescia (7 su 10=70%), Verona S. Zeno (8 su 12=66.7%), Roma Gerini (10 su 13=76.9%); i dati disaggregati per età attestano che si ritrovano qui ovviamente le fasce d'età più giovani (il 60% circa dei 17-18enni);
- chi nel frattempo ha ottenuto un *regolare contratto* è il 37.8%, che a sua volta va suddiviso tra *tempo determinato* (42=26.9%) e *indeterminato* (17=10.9%); tenendo conto di entrambi i contratti, questa posizione ha avuto più successo a S. Benigno (4 su 7=57.1%), Bardolino (5 su 9=55.5%), Udine (7 su 9=77.7%) ed ha riguardato oltre la metà (54.3%) di chi ha un'età più avanzata;
- un altro 10.9% ha segnalato *contratti atipici*; in genere si tratta di casi unici, presenti pressoché dappertutto, a parte Catania Barriera, dove si riscontrano 5 casi su 13 (38.5%).

Tav. 6 - Forma contrattuale dei 156 occupati del settore "Elettro-Elettronico" (per totale e per Centri che presentano dati più significativi)²⁰

*	Tot.	Vald. TO	Foss.	San Benigno	Reba. TO	Bres.	Bardo VR	San Zeno VR	Udine	Gerini RM	Barriera CT
Tot.	156	6	8	7	7	10	9	12	9	13	13
	100.0	3.8	5.1	4.5	4.5	6.4	5.8	7.7	5.8	8.3	8.3
1	50.0	50.0	75.0	42.9	71.4	70.0	44.4	66.7	22.2	76.9	38.5
2	26.9	50.0	--	57.1	28.6	20.0	33.3	25.0	44.4	7.7	15.4
3	10.9	--	25.0	--	--	10.0	22.2	--	33.3	7.7	--
4	10.9	--	--	--	--	--	--	8.3	--	7.7	38.5
NR	1.3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	7.7

*Legenda: 1=apprendistato; 2=a tempo determinato; 3=a tempo indeterminato; 4=contratti atipici

Nel precisare il settore occupazionale ove gli ex-allievi svolgono le proprie mansioni, circa due su tre (95=60.9%) hanno segnalato lo stesso comparto in cui si sono qualificati (l'elettro-elettronico); si distinguono soprattutto Fossano (6 su 8=75%), S. Benigno (5 su 7=71.1%), Milano (4 su 4=100%), Brescia (7 su 10=70%), Bardolino (6 su 9=66.7%), Genova-Sampierdarena (4 su 4=100%), Udine (6 su 9=66.7%), Roma Gerini (10 su 13=76.9%); la quota residua si compone di una minoranza che ha precisato di svolgere mansioni diverse dalla qualifica conseguita; fenomeno presente pressoché dappertutto, anche se sporadicamente, che però riguarda soprattutto chi ha 19 anni e più, quasi a significare che chi ha accumulato certi ritardi per provenire da un percorso formativo accidentato può andare incontro anche in seguito a ulteriori svantaggi.

3. Osservazioni conclusive

In sostanza si può sostenere che anche questo monitoraggio, coerentemente a quanto emerso nelle precedenti indagini aventi in comune l'obiettivo di verificare la validità del modello formativo del CNOS-FAP al momento della transizione degli allievi nel mercato del lavoro o ad altri livelli del Sistema di Istruzione e di leFP, conferma la validità della programmazione dei corsi in quanto capace di assicurare, nei confronti di una netta maggioranza degli attuali intervistati, tanto il reperimento dell'occupazione quanto l'inserimento in nuovi percorsi formativi. Tale esito è ancora più apprezzabile se si tiene conto della difficile situazione della nostra economia e del mercato del lavoro quale è stata illustrata all'inizio del presente articolo.

Al tempo stesso è necessario anche fare un bilancio più puntuale dei risultati conseguiti, sia positivi che in termini di criticità.

1) Per il settore "Meccanica Auto"

a) *Aspetti positivi:*

- una maggioranza relativa ha trovato un'occupazione (52=42.3%);

²⁰ **VALD TO**=Torino Valdocco; **Foss**=Fossano; **Reba TO**=Torino Rebaudengo; **Bres**=Brescia; **Bardo VR**=Bardolino; **S. Zeno VR**=S. Zeno Verona; **Barr. CT**=Catania Barriera.

- un terzo circa ha *proseguito gli studi* (37=30.1%);
- tra gli occupati, oltre la metà ha trovato lavoro nei primi 3 mesi (53.8%) e ad esserne più avvantaggiata è la fascia dei minori di età;
- circa tre su quattro hanno reperito un'occupazione nello stesso comparto della qualifica (71.1%).

b) *Elementi di criticità, oggetto di miglioramento:*

- uno su quattro al momento *non studia né lavora* (34=27.6%) e la maggioranza è composta da chi ha un'età più alta;
- tra chi ha proseguito gli studi, gli iscritti al IV anno nella leFP risultano una minoranza, anche se questo dipende principalmente dalle scelte politiche a livello nazionale e regionale.

2) Per il settore "Elettro-Elettronico"

a) *Aspetti positivi:*

- la maggioranza di questo gruppo ha proseguito gli studi (37.9%), di cui uno su cinque inscrendosi al IV anno nella leFP; e a riprendere a studiare è soprattutto la fascia più giovane d'età;
- oltre la metà degli occupati ha trovato lavoro entro i primi 3 mesi (53.8%), di cui ancora la fascia degli ex-allievi più giovani è stata più avvantaggiata;
- circa due su tre hanno reperito un'occupazione nello stesso comparto della qualifica (60.9%).

b) *Elementi di criticità, oggetto di miglioramento:*

- sono più numerosi coloro che a 1 anno dalla qualifica non studiano né lavorano (29.5%), di quelli che invece nel frattempo hanno trovato lavoro (24.3%);
- il dato dei soggetti inattivi colpisce percentualmente la fascia più avanzata d'età.

3) Confronto tra ex-allievi dei 2 settori

In pratica, a giocare sugli aspetti positivi o di criticità di entrambi i settori sembra essere il fattore legato all'età:

- la coorte dei più giovani (17enni o al di sotto) che appare assai più avvantaggiata nel fare la scelta sia di proseguire gli studi che di entrare subito nel mercato del lavoro;
- mentre la fascia d'età più avanzata parrebbe attestare che chi proviene da un percorso disseminato da difficoltà ed ostacoli pare destinato ad incontrare ulteriori svantaggi anche in seguito, sia per quanto riguarda il proseguimento degli studi che la ricerca del lavoro.

Un ulteriore elemento di differenziazione va poi visto nel confrontare le due categorie di utenti in base alla scelta di proseguire gli studi o di trovare un'occupazione:

- per i "Meccanici Auto" il mercato sembra più aperto e al tempo stesso la formazione che è stata data loro appare sufficiente, al punto da spingere i più ad andare subito alla ricerca del posto di lavoro invece di proseguire gli studi;
- viceversa per il settore "Elettro-Elettronico" in genere vengono richieste competenze sempre nuove e aggiornate che invitano soprattutto i più giovani e/o

chi ancora è in grado di farlo ad integrare la formazione ricevuta con una superiore. E in questo i dati del presente monitoraggio sembrerebbero attestare che la IeFP salesiana, oltre a dotare i suoi utenti di una formazione di base adeguata al proseguimento, contribuisce a fare da cerniera con gli studi superiori nel sensibilizzare e motivare gli allievi al passaggio in quella direzione.

Riferimenti bibliografici

- BACCARO A., *Disoccupazione record, i giovani senza lavoro al livello più alto dal '99*, in "Corriere della Sera", (24 settembre 2010), 10.
- BANCA D'ITALIA, *Considerazioni finali*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009a.
- BANCA D'ITALIA, *Relazione annuale*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009b.
- BENADUSI L. - GIANCOLA O. - VITERITI A. (a cura di), *Scuole in azione tra qualità e quantità*, Milano, Guerini, 2008.
- BONANNI A., *Dopo nove anni crescono i disoccupati*, in "La Repubblica", (21 marzo 2009), 9.
- BOTTANI N. - BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Gardolo (TN), Erickson, 2006.
- BRAMANTI A. - ODIFREDDI D. (a cura di), *Capitale umano e successo formativo*. Strumenti, strategie e politiche, Milano Franco Angeli, 2006.
- CASELLI L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- CENSIS, *43° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. 2009, Milano, Franco Angeli, 2009.
- CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità: Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2001.
- EUROSTAT, *Il tasso di disoccupazione dell'Eurozona è fermo al 10%. Italia è all'8,4% ma Spagna e Irlanda tremano*, in http://www.corriere.it/economia/10_agosto_31/inflazione-istat-agosto_9848fce4-b4de-11df-8e04-00144f02aabe.html (01.09.10).
- ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.
- La disoccupazione balza all'8,5%. Più di un giovane su 4 senza lavoro*, in http://www.corriere.it/economia/10_settembre_23/disoccupazione-istat_23fa713a-c6f2-11df-ad8a-00144f02aabe.shtml (24.09.10).
- MALIZIA G., *Insuccesso scolastico*, in PRELLEZZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2 ed., 2008, 589-591.
- MALIZIA G. - CICALTELLI S. (a cura di), *Dieci anni di ricerche (1998-2008)*. *Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2009.
- MALIZIA G. - TONINI M., *Formazione Professionale e crisi economica*, in "La Società", 20 (2010), n. 1, 98-108.
- NICOLI D., *IFPQ. Istruzione e Formazione Professionale di Qualità*. Modello di riferimento per la qualità e sistema informativo comune, Paper, Roma, CSSC, 9 luglio 2010.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*. Il valore educativo e culturale del lavoro, Roma, LAS, in corso di pubblicazione.
- SCARCI E., *Balzo degli inattivi, giù la disoccupazione*, in <http://www.ilsole24ore.com/art/economia/2010-10-02/balzo-inattivi-disoccupazione-080439.shtml?uud=AYLqypVC#continue> (02.10.10).
- TAMBURELLO S., *L'OCSE: battuta d'arresto per la ripresa*, in "Corriere della Sera", (10 settembre 2010), 34.
- UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE - UNIVERSITÀ DI MILANO-BICOCCA - LIBERO ISTITUTO UNIVERSITARIO "C. CATTANEO" ATS, *Politiche educative di istruzione e di formazione: scenari decisionali e indicatori*, Paper, 17 ottobre 2005.

Io non ho paura (2003)

ALBERTO AGOSTI¹

Regia Gabriele Salvatores

Sceneggiatura Niccolò Ammaniti (dal suo romanzo), Francesca Marciano

Fotografia Italo Petriccione (colore)

Musica Ezio Bosso, Pepo Scherman

Scenografia Giancarlo Basili

Con Giuseppe Cristiano (Michele), Aitana Sanchez Gijon (sua madre), Dino Abbrescia (suo padre), Mattia di Pierro (Filippo), Diego Abatantuono (Sergio).

Italia, durata 108'.

Il film è facilmente reperibile in dvd.



In questo contributo, dedicato a chi è convinto che si possa educare al cinema attraverso il cinema², invitiamo gli insegnanti e gli operatori educativi a voler prendere in considerazione uno dei prodotti più significativi della cinematografia italiana dello scorso decennio. Nel caso del film di cui trattiamo in questo contributo ci si può confrontare con un'autentica opera d'arte, alla creazione della quale hanno concorso non solo il regista, bensì tutti coloro che compaiono nei *credits* che si possono individuare nell'intestazione dello scritto. Ciascuno di loro, come si specifica nel testo, ha giocato un ruolo fondamentale nel dare alla luce un documento audiovisivo di grande pregio da un punto di vista estetico e di grande spessore da un punto di vista

¹ Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

² Si riprende un'idea fondamentale di Herbert Read, ovvero la possibilità di *educare all'arte attraverso l'arte*. (Cfr. dell'Autore *Educare con l'arte*, Ed. di Comunità, Torino 1986; orig. *Education through Art* (1943). Nel caso del film di cui trattiamo in questo contributo siamo di fronte ad un'autentica opera d'arte. La colonna sonora, le luci, le inquadrature, le sequenze, i dialoghi sono tutti elementi che possono venire presi in considerazione singolarmente per individuare quale contributo essi apportino alla narrazione filmica.

etico. Se si è dell'idea che si possa educare alla cittadinanza attiva avvalendosi dei vari linguaggi disponibili, quello filmico, questa volta, si attesta fra i più efficaci. La vicenda narrata in *Io non ho paura* è tratta dall'omonimo scritto di Niccolò Ammaniti, apprezzato scrittore, pubblicato da Einaudi nel 2001. Siamo in una zona sperduta situata tra la Puglia e la Basilicata, a metà degli anni Settanta. Nell'immensa distesa rurale, in cui prosperano campi interminabilmente estesi di un grano maturato sotto un sole cocente, si trovano alcune casupole invecchiate in cui vivono poche famiglie con i loro figli, per buona parte del giorno intenti a scorrazzare e a compiere i loro giochi, anche talvolta tutt'altro che pacifici, immersi in un paesaggio di struggente bellezza, mirabilmente ripreso. L'oro dei campi fa da contrappunto tra l'azzurro intenso del cielo e il buio della terra, che nella vicenda costituisce una presenza simbolica di grande impatto. La natura è la grande protagonista del film, elemento su cui è possibile lavorare con i bambini e i giovani ai quali si proponga la sua visione, come si specificherà più avanti. Tra i bambini che si vedono agire sullo schermo c'è Michele Amitrano, di nove anni, che a motivo della perdita degli occhiali da parte della sorellina, compie una scoperta terribile, della quale egli stenta, in un primo momento, a capacitarsi: sotto una lamiera, nascosto in un buco sotto terra, vi è un essere umano. A poco a poco, tornando ripetutamente sul luogo in cui egli ha compiuto tale scoperta, si rende conto che si tratta di un bambino, seminudo, atterrito, affamato, quasi impazzito per una catena al piede che lo tiene imprigionato e per la paura determinata dal buio e dalla solitudine. Si afferma in Michele un sentimento di condivisione e di solidarietà, cosicché egli porta da bere e da mangiare a colui che diviene in breve tempo il suo protetto, che viene anche temporaneamente liberato da Michele per giocare insieme, e che gli restituisce così una capacità di ridere che sembrava irrimediabilmente compromessa, se non addirittura perduta. Il dramma si concretizza in tutta la sua entità quando il piccolo soccorritore si rende conto che tra i sequestratori ci sono suo padre e sua madre, e alcuni vicini, i quali, capeggiati da un losco personaggio del nord, certo Sergio, hanno rapito e tengono sequestrato il piccolo Filippo Carducci, così si chiama il prigioniero, per ottenere dalla famiglia un ingente riscatto. Scoperto per una delazione da uno dei malviventi mentre gioca con Filippo, a Michele viene intimato dal padre di non andare più a cercare il bambino tenuto in sequestro, il quale viene trasferito e nascosto in un altro luogo oscuro: la stalla di un casolare. Oramai però le cose volgono al peggio per la banda di delinquenti, poiché le forze dell'ordine sono sulle loro tracce, e Sergio, il capo rude e spietato, decide che Filippo dev'essere eliminato. Il compito di effettuare l'orrendo crimine tocca al padre di Michele, il quale, venuto a sapere dove si trova ora il suo protetto, si reca coraggiosamente, di notte, sul luogo della nuova prigione e si sostituisce al piccolo sequestrato, liberandolo. Mentre tenta di uscire a sua volta dalla stalla, giunge il padre, il quale, sparando nel buio, colpisce il figlio, ferendolo. La storia si chiude nel giro di pochissimi minuti con l'arrivo degli elicotteri dei Carabinieri che illuminano con i potenti fari sia lo spietato Sergio, che alza le mani in segno di resa, sia il padre sconvolto, che abbraccia il figlio Michele, sia il piccolo Filippo che, comparso dalle tenebre, tende sorridente una mano al suo salvatore.

Molti sono i punti di vista dai quali è possibile compiere un lavoro didattico su quest'opera cinematografica. Il film è curato e prezioso per le interpretazioni dei vari attori, giovani e meno giovani, per la sceneggiatura, asciutta e coerente, molto fedele al testo letterario, seppure se ne discosti un poco, soprattutto nel finale³, per la scenografia, essenziale eppure ricchissima di particolari degni di nota, per le musiche, molto spesso originali, talvolta riecheggianti testi musicali classici, per la regia di Salvatores, che con *Io non ho paura* offre una prova del tutto rimarchevole del suo talento artistico. È difficile parlarne senza correre il pericolo di sminuirne uno spessore estetico che andrebbe colto direttamente, visionando con attenzione e partecipazione il film, cosa che raccomandiamo di fare preventivamente, prima di proporlo a bambini e ad adolescenti, agli adulti preposti alla loro educazione. A questo riguardo, per la drammaticità – potremmo anche dire la tragicità – della vicenda narrata, crediamo che esso sia proponibile a bambini dalla quinta elementare in su, con particolare preferenza per i preadolescenti della scuola media e i giovani dei primi anni delle superiori.

Numerose sono le possibilità di lavoro su questo denso testo filmico. Già la locandina dell'opera cinematografica apre ad una prima riflessione: Michele si affaccia sul buco in cui è 'sepolto' Filippo⁴. Sopra di lui si vede un cielo azzurro e luminoso, impreziosito da alcune nubi. Sotto di lui si intuisce il buio della tana. Michele sta tra il livello dell'oscurità, del buio simbolico, della paura, della morte – il piccolo Filippo grida ripetutamente 'sono morto' – e il cielo, il livello dell'elevazione, si potrebbe dire della leggerezza, della purezza. Non a caso i personaggi adulti vengono ripresi quasi sempre quando sono all'interno delle case, oscurate per difendersi dal caldo, ma forse rese oscure dagli stessi adulti colpevoli. Spesso la macchina da presa guarda la realtà da un'altezza di poco superiore al metro: il punto di vista di Michele e dei suoi compagni, ma spesso essa si muove dal basso verso l'alto, e dal dentro al fuori. Si definisce così un movimento simbolico, un dinamismo in cui centrale è la superficie della terra, con il suo oro del grano, percorsa in lungo e in largo dai bambini, ma anche ciò che sta sotto e sopra di essa, quasi a dire che l'essere umano si trova in mezzo a questi due livelli ed è chiamato a congiungerli, a comporli. È ciò che fa Michele, con il suo coraggio, che trasgredisce le regole immorali degli adulti sotto l'impulso generoso di una simpatia profondamente connotata di empatia. Fondamentale è il primo momento comunicativo, in cui Filippo chiede da bere. Successivamente Michele gli porterà da mangiare, e non le classiche merendine industriali, come egli aveva in un primo momento pensato di procurargli, bensì il pane, come saggiamente gli suggerisce la fornacia della piccola comunità. Sono evidenti i richiami alla necessità di corrispondere ai bisogni vitali di una persona con beni essenziali, primordiali: l'acqua, il pane... la parola. Ed è attraverso la parola che Michele cerca insistentemente e con pazienza di porsi in contatto con colui che gli appare in un primo momento

³ Molto utile, dal punto di vista didattico, il raffronto tra il testo letterario e il testo filmico.

⁴ Lo spunto per questa chiave di lettura di *Io non ho paura* mi è stato reso possibile leggendo una bella riflessione di Mauro Caron, contenuta nella recensione al film apparsa su *Segnocinema*, 121, maggio-giugno 2003, 64.

alla stregua di un mostro, nascosto nelle viscere della terra. Interessante analizzare il dialogo tra i due bambini: le parole di Michele sono parole di accoglienza, di cura, di presa in carico di un essere umano che a poco a poco egli scopre simile a sé. Con il fermo immagine ci si può soffermare sull'inquadratura in cui viene ripreso Michele che guarda Filippo mentre prende il pane e mangia: un sorriso gli abita sul volto, colmo di soddisfazione per aver indovinato una mossa così semplice, eppure così carica di significato. L'acqua e il pane: vale la pena, ancora un attimo, di soffermarsi su questi due elementi simbolici, dal forte significato anche a livello religioso, cogliendo l'occasione, lavorando con i bambini, per far assaggiare loro dell'acqua fresca e del pane fragrante e chiedendo loro di assaporarne il gusto fino in fondo, e chiedendo ancora loro se l'acqua e il pane di Michele non abbiano per Filippo nella storia narrata un sapore ancora più significativo. Il carico che assume Michele – il quale, vale la pena di farlo notare, più volte si carica sulle spalle il suo nuovo amico – è il carico della cura e dell'amicizia, anche a costo di rischiare la propria vita. Certamente il film apre alla discussione di questioni cruciali: si deve sempre ubbidire agli adulti? I giuramenti vanno sempre e comunque rispettati? I colloqui tra Michele e suo padre sono molto indicativi, al riguardo, come quando quest'ultimo invita il figlio a non pensare, a non porsi il problema delle cose giuste e delle cose sbagliate. È uno dei punti nodali del racconto, attorno al quale si può utilmente discutere con i bambini e gli adolescenti. Gli adulti hanno sempre ragione? Possono i bambini essere autonomi nel pensiero? Che cosa può permettere loro questa autonomia?

Talmente tante possono essere le possibilità di dialogo su questo film, in cui i motivi sono molteplici: il motivo della curiosità, della sfida, del coraggio, del tradimento, solo a citarne alcuni. Una valida scelta potrebbe essere quella di invitare all'analisi dei sentimenti e dei pensieri, guidando ad esempio a riflettere sul rapporto che sussiste tra i ragazzi e la natura, come si diceva all'inizio. Una natura che accompagna le vicende, con gli animali che quasi vi partecipano, ora soccorrendo ora quasi opponendosi al coraggio di Michele, il quale invoca la loro alleanza attraverso filastrocche che esorcizzano la paura. La natura... buona o cattiva? O è mal posto il quesito? Michele stesso, suo padre, sua madre, il terribile Sergio, i suoi amici... non sono forse anch'essi parte di un'unica natura che contiene il bene e il male, e che chiede incessantemente il coraggio di scelte solidali? Forse ad ogni essere umano, giovane o grande che sia, è chiesto di lavorare per un equilibrio tra il bene e il male, perché quest'ultimo non possa sempre e ineluttabilmente affermarsi. Forse è chiesto quell'equilibrio coraggioso che sa praticare Michele in una delle sequenze chiave iniziali di questo davvero pregevole film.

La famiglia italiana. Rapporto CNOS 2010

RENATO MIONI¹

Alla conclusione di ogni anno, arriviamo ormai da lunga data a presentare una lettura della situazione della famiglia italiana, operando una sintesi di quanto è apparso nella documentazione istituzionale sulla famiglia in questo ultimo periodo. Si tratta di una carrellata riassuntiva secondo un approccio sociologico, modulato su una letteratura documentaristica, dove però non mancano elementi di valutazione critica ovviamente soggettivi, ma ragionevolmente fondati, sostenuti da quella particolare prospettiva e preoccupazione educativa e pedagogica che istituzionalmente connota il carattere formativo e professionale della nostra Rivista.

Le fonti delle nostre riflessioni partono dall'analisi dei più importanti e ufficiali documenti, rapporti e indagini sulla famiglia, pubblicati e diffusi nel 2009-10, e che sono stati oggetto di differenziata valutazione dagli osservatori sociali più accreditati e dal più ampio dibattito dell'opinione pubblica².

1. "La stressata resistenza della famiglia italiana". Rapporto Censis 2009

Già alla fine del 2009, il 43° Rapporto Censis, pur analizzando l'ampiezza, la consistenza e la dinamica dei vari settori socio-economici del Paese, si era soffermato su due problemi rilevanti che avevano colpito la famiglia e cioè il suo lento, costante e progressivo impoverimento e la persistente diminuzione del tasso di fe-

¹ Ordinario emerito di Sociologia dell'Educazione e della Famiglia presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, 43° Rapporto sulla condizione sociale del Paese, Milano, F. Angeli, 2009; ISTAT, Annuario Statistico Italiano, Roma, Istat, 2010; ISTAT, Rapporto annuale: La situazione del Paese nel 2010, Roma, Istat, 2010; CISF, Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie? Rapporto famiglia 2009, Milano, F. Angeli, 2010; EURISPES, 21° Rapporto Italia 2009: Percorsi di ricerca nella società italiana, Roma, Eurilink, 2009; EURISPES, 10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, Roma, Eurispes, 2010.

condità delle famiglie italiane, fino a parlare di “inverno demografico”. Aveva dedicato infatti diversi paragrafi a descrivere **le progressive condizioni di precarietà sofferte dalla famiglia italiana in seguito alla diffusa crisi economica mondiale, fotografandone “la stressata resistenza”**, ma evidenziandone anche le nuove conseguenti abitudini di risparmio e la maggiore austerità negli stili di consumo su cui la crisi le ha indotte.

Dall'indagine infatti emergeva che il 28,5% delle famiglie ha avuto difficoltà a coprire le spese mensili con il proprio reddito. Un dato che si confronta, al contrario, con un 71,5% di famiglie che invece dichiara di avere un reddito sufficiente, con una quota che sale quasi al 79% nel Nord-Est e scende al 63,5% al Sud, così che per coprire le necessità quotidiane la famiglia ha fatto ricorso a una pluralità di fonti alternative. Il 41% ha toccato i risparmi accumulati, in oltre un quarto delle famiglie uno o più membri hanno svolto qualche lavoretto saltuario per integrare il reddito, più del 22% ha utilizzato la carta di credito per rinviare i pagamenti al mese successivo, il 10,5% si è fatto prestare soldi da familiari, parenti o amici, l'8,9% ha fatto ricorso ai prestiti di istituti finanziari e il 5,1% ha acquistato presso commercianti che fanno credito.

Negli ultimi 18 mesi più dell'83% delle famiglie ha inoltre modificato le proprie abitudini alimentari. Quali cambiamenti sono stati introdotti? Il 40% ha contenuto gli sprechi, il 39,7% ha cercato prezzi più convenienti, il 34,8% ha eliminato dal paniere i prodotti che costano troppo. Il 21,2% ha rinunciato ad alcuni sfizi per risparmiare, mentre il 15,5% ha iniziato a comprare prodotti a marchio commerciale, o comunque con prezzi più bassi. Il 14,5% ha sostituito l'acquisto di alcuni cibi costosi (come carni rosse e pesce) con altri più economici. L'11%, infine, ha preferito discount e mercati alle tradizionali catene di supermercati. C'è anche chi, il 15,6% delle famiglie, ha ridotto la quantità di alimenti consumati, riducendo al massimo gli sprechi.

A pagare il prezzo più alto della crisi è stata soprattutto la salute psicologica: più di un italiano su tre (il 36%), negli ultimi 18 mesi si è ritrovato a fare i conti con lo stress, con l'insonnia o con una maggiore litigiosità per problemi di reddito o difficoltà lavorative. E la quota di stressati è schizzata al 53% tra le persone con reddito più basso. Ne è derivata una crescita delle spese sanitarie, soprattutto per le fasce di reddito più basse (33,1%), dove si è diffusa la percezione di un generale peggioramento nelle possibilità di accesso ai servizi sanitari, sia pubblici che privati. A riprova di ciò, quasi il 40% degli intervistati con basso reddito ha dichiarato di essere stato costretto a rinunciare per motivi economici anche alle prestazioni sanitarie, e il 37,8% ha detto di aver ridotto l'acquisto di farmaci a pagamento.

Riguardo poi al futuro, dai risultati di una indagine su un campione di famiglie del ceto medio realizzata dal Censis nel novembre 2009 sono emerse precise proiezioni e indicazioni rispetto alle categorie di soggetti che dovranno essere sostenuti per favorire la ripresa economica: principalmente le famiglie con figli (49,7%) piccoli e adolescenti e i giovani (48,8%), piuttosto che gli anziani (21,8%).

Nello stesso tempo il secondo problema era che i disagi economici stanno **scoraggiando le donne italiane a fare figli**. Una volta avuto il primo, mediamente in età relativamente avanzata, (dato che il primo matrimonio avviene at-

torno ai 33 anni per gli uomini e 30 anni per le donne) molte madri non ne fanno altri, pur desiderandoli: circa un terzo di esse cita a questo proposito motivi economici (20,6%) e di lavoro (9,5%). “Il calo vistoso di fertilità e natalità in Italia tra la fine degli anni ‘70 e i primi ‘90 ha consegnato agli italiani degli anni 2000 un Paese stabilmente a crescita zero. Il tasso di fecondità, nonostante la timida crescita degli ultimi anni, trainata peraltro in gran parte dagli immigrati, che costituiscono la parte più debole del Paese, rimane tra i più bassi d’Europa: il numero di nuovi nati per 1.000 donne in età fertile nel 2007 è infatti pari a 40,3 contro i 41,9 della Grecia, i 43,1 della Spagna e i 54,8 della Francia”³.

Nello scenario delineato da questi dati, dunque, emerge in modo chiaro come il combinarsi dell’instabilità lavorativa ed economica della popolazione giovanile con le trasformazioni di matrice culturale impatti sia sull’età del primo parto che sul ridimensionamento delle aspirazioni genitoriali delle italiane. A sua volta il sistema di tutele, continua il Rapporto, appare fortemente inadeguato e troppo legato al vincolo della condizione professionale: i dati 2005 mostrano come il 55,2% delle donne che hanno avuto un figlio nell’anno di riferimento fossero occupate al momento del parto, e che a questa quota di donne sia spettato complessivamente l’84% delle prestazioni economiche per la maternità, pari mediamente a poco meno di 5.000 euro complessivi. Al contrario, alle disoccupate (il 5,2% delle madri) è spettato il 2,1% dell’importo complessivo, e a quelle in condizione non professionale (il 39,6%) il 13,9% delle prestazioni (a titolo di assegni di maternità erogati per le donne disoccupate e in condizione non professionale, misure soggette a limiti contributivi e a verifica dei mezzi) pari a circa 1.137 euro.

Povertà e denatalità sembrano quindi quegli aspetti della famiglia che in diverse forme stanno preoccupando gli osservatori sociali e i decisori politici del nostro Paese. Altri riscontri infatti potremo evidenziare nel corso delle nostre successive riflessioni che sulla base di altre fonti vengono a confermare l’emergenza specifica di questi due temi. Essi infatti non sono privi di pesanti conseguenze anche sul resto della vita pubblica, come nell’ambito dell’educazione e della formazione culturale e professionale delle nuove generazioni. In questo contesto infatti il Rapporto rileva anche un altro problema che si riscontra a livello dei figli e cioè la non infrequente domanda su “*Che senso abbia andare a scuola o frequentare corsi di formazione professionale?*” Se lo chiede, secondo i dati del Censis, circa l’80% dei giovani tra i 15 e 18 anni, dominati da disincanto e da scetticismo per cui anche il 63,9% degli occupati giudica inutili le cose studiate a scuola per il proprio lavoro. Esso viene rafforzato da quel 92,6% dei giovani in uscita dalla scuola secondaria che ritiene che un titolo di studio elevato non salvi dal lavoro sottopagato, mentre il 91,6% pensa che le raccomandazioni siano il vero (purtroppo!!! in una condizione di questione morale tutt’altro che insignificante) motore del sistema. La visione pessimistica infine travalica i confini dell’universo educativo, laddove il 75% dei laureati e l’85% dei non laureati di 16-35 anni pensano che in Italia vi siano scarse possibilità di trovare lavoro soltanto in base alla propria preparazione culturale e professionale.

³ CENSIS, 43° Rapporto, 266-267.

2. La crisi economica nelle famiglie: conferme dell'annuario ISTAT 2010 e della commissione di indagine sull'esclusione sociale

Questi dati chiamano in causa il delicato e cronico problema della disoccupazione e della povertà delle famiglie, che l'Istat e la Commissione di indagine sull'esclusione sociale rilevano nei rispettivi rapporti 2010⁴. Si osservano però delle differenze, che a distanza di alcuni mesi denotano un peggioramento della situazione delle famiglie.

Già il 2008 si caratterizzava come un anno negativo dal punto di vista della situazione economica delle famiglie. Era ritornata a crescere, infatti, la percentuale di famiglie che percepivano come peggiorata la loro situazione economica; se nel 2003 tale quota aveva raggiunto il 47,6%, nel 2007, era scesa al 41%, livello oggi largamente superato nel 2008, arrivando al 54,9%. Per quanto riguarda la valutazione delle risorse economiche a disposizione della famiglia, allora le famiglie intervistate esprimevano un giudizio di adeguatezza nel 49,1% dei casi. Anche questo indicatore oggi è decisamente in calo, confermato da quel 41,6% di famiglie che ritenevano scarse le loro risorse economiche (mentre nel 2007 erano il 36,3%) e quelle che le reputavano insufficienti erano l'8,2%. A livello territoriale, la sensazione di peggioramento della propria situazione economica era più diffusa tra le famiglie delle Isole (58,6%) e del Nord-est (56,3%), anche se riguardava la maggioranza delle famiglie pure nelle altre ripartizioni⁵.

2.1. La percezione del peggioramento

Considerando le differenze nella percezione della situazione economica per numero dei componenti della famiglia, si nota per tutte le tipologie l'aumento della quota di famiglie che dichiarano una situazione economica peggiorata e di quelle che ritengono le proprie risorse scarse o insufficienti. In particolare, sono le famiglie più numerose a dichiarare maggiormente un peggioramento della situazione economica rispetto all'anno precedente o a lamentare un livello di risorse economiche scarse o insufficienti.

Se poi nei primi mesi del 2009 l'Istat registra una diminuzione delle famiglie che accusano un peggioramento della propria situazione (dal 54,5% al 40%), tuttavia quelle che percepivano un certo peggioramento risultano ugualmente numerose, addirittura di 10 punti percentuali in più rispetto al 2007. Le famiglie che denunciano un peggioramento significativo della propria condizione si trovano più spesso nel Mezzogiorno (il 16,2% contro il 10,7% delle famiglie del Centro). Infine il peggioramento di quelle che hanno un unico lavoratore in proprio, passa

⁴ ISTAT, *Annuario Statistico Italiano 2009*, Roma, Istat, 2010, (cap. 11: Famiglie e aspetti sociali, 288-289); ISTAT, *Rapporto annuale: La situazione del paese nel 2009*, Roma Istat, 2010; COMMISSIONE DI INDAGINE SULL'ESCLUSIONE SOCIALE, *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. Anno 2009-2010*, Roma, CIES, 249.

⁵ ISTAT, *La vita quotidiana nel 2008*. Indagine Multiscopo annuale sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana". Anno 2008, Roma, Istat, 2009.

dal 48,5% del 2008 al 51,1% del 2009, e quelle che considerano le proprie risorse economiche *insufficienti* arrivano al 6%.

La conferma di questi dati ci viene presentata dall'annuale Rapporto della Commissione di indagine sull'esclusione sociale (luglio 2010), che li enfatizza, specificandoli in termini assai più preoccupanti: sono infatti 2.657.000 le famiglie in stato di povertà relativa, pari al 10,8% del totale, ad esse si devono aggiungere altre 1.162.000 in stato di povertà assoluta, corrispondenti al 4,7% del totale generale. Passando invece ad una analisi dei singoli individui, sono in situazione di povertà relativa il 13,1% degli italiani pari a 7.810.000 persone (13,1% del totale), a cui va sommato quel 5,2% di altri italiani, pari a 3.074.000, che vivono in condizioni di povertà assoluta. Se vogliamo vederla distribuita per regioni, sono il 3,6% gli italiani del Nord che vivono in povertà assoluta, rispetto al 2,7% del Centro e al 7,7% del Sud; mentre la povertà relativa tocca il 4,9% delle persone al Nord, il 5,9% al Centro e il 22,7% al sud.

2.2. *Gli effetti sui giovani*

A fare le spese della crisi sono soprattutto i giovani, e in particolare quelli con contratti di collaborazione a tempo determinato; in questo caso, però, trattandosi prevalentemente di individui che vivono ancora nella famiglia di origine, la gravità della perdita di un reddito da lavoro è stata mitigata dalla presenza di redditi di altri componenti della famiglia o addirittura la pensione stessa dei nonni. Tutto ciò conferma una volta in più, se ce ne fosse ancora bisogno, come la famiglia stia diventando nei confronti dello Stato un ammortizzatore sociale di non poco rilievo, tanto che quando manca il guscio familiare la disoccupazione si trasforma in pochi mesi in indigenza e marginalizzazione. È quanto osservano gli studiosi della Commissione per l'esclusione sociale, sottolineando con accentuata preoccupazione che nell'ultimo anno sono ulteriormente peggiorate le condizioni di coloro che vivevano già in condizioni precarie. Oggi la crisi infierisce sui soliti "deboli": famiglie numerose, operai, giovani, immigrati e bambini: oltre 3 milioni di individui non hanno soldi per i beni essenziali, in una famiglia su sei c'è la paura di non poter sostenere una spesa improvvisa, oppure si resta indietro con i pagamenti. Non si tratta tanto di un aumento complessivo del numero dei poveri, quanto di un netto peggioramento delle condizioni di coloro che erano già indigenti: 2 milioni 650 mila famiglie vivono con meno di 1000 euro al mese, pari a 7 milioni 810 mila persone, il 13,1% della popolazione.

In due anni l'Italia ha perso 600 mila posti di lavoro (meno 2,4% rispetto al primo trimestre 2008). Per i lavoratori tra i 20 e i 34 anni il tracollo è stato del 6,3%, mentre per gli over 40 si è assistito ad una leggera risalita. È fra i 20 e i 44 anni che si notano i più alti incrementi nel tasso di povertà, che nelle famiglie operaie passa dal 5,9% al 6,9%. Ma il discrimine più pesante resta l'ampiezza della famiglia: il 25% di famiglie con 5 o più componenti sono in stato di povertà, in concreto sono 1 milione 750 mila i bambini che vivono in abitazioni fatiscenti dove manca il riscaldamento e una soddisfacente alimentazione.

Di conseguenza da questo stato di cose vengono influenzati anche i consumi e la propensione al risparmio, come ce lo dimostra sempre la documentazione del-

l'Istat⁶. Nel primo trimestre del 2010 la *propensione al risparmio delle famiglie* (definita dal rapporto tra il risparmio lordo delle famiglie e il loro reddito disponibile) ha raggiunto il 13,4 per cento, riducendosi di 0,6 punti percentuali rispetto al trimestre precedente e di 1,6 punti percentuali rispetto al corrispondente periodo del 2009. Nel primo trimestre 2010 è proseguita la flessione del *reddito disponibile delle famiglie* che è diminuito dello 0,2% in valori correnti rispetto al trimestre precedente. In riferimento al corrispondente periodo del 2009 il reddito disponibile delle famiglie è diminuito del 2,6% e la spesa delle famiglie si è ridotta dello 0,7%. *Nel Rapporto BNL/Centro Einaudi* sul risparmio e sui risparmiatori in Italia la percentuale di italiani che hanno espresso un giudizio positivo, di sufficienza o più che sufficienza, scende da 89 a 70. Solo il 3,8% (dal 12,8% dello scorso anno) ritiene di avere un reddito corrente "più che sufficiente". Sale a 29,8% (da 11,1%) la quota di chi ritiene di avere un reddito "insufficiente" o "del tutto insufficiente". Il 69% degli italiani nel 2008 (contro il 51% nel 2007) non ha potuto fare risparmi. Se ne deduce che la mancanza di risparmio si presenta più come un fenomeno subito che non una scelta attiva e voluta⁷.

3. Se l'Italia non è un paese per la famiglia

Le riflessioni di carattere socio-economico e strutturale fin qui condotte ci hanno presentato soltanto una delle possibili letture sulla famiglia. Noi però abbiamo bisogno di un approccio più complessivo e dinamico che ci renda conto anche della situazione e dello stato di salute in cui si viene a trovare in Italia il matrimonio nelle sue dinamiche demografiche circa la natalità e la sua stabilità in quanto istituzione sociale. Infatti la famiglia fondata sul matrimonio tra uomo e donna costituisce la struttura portante della società in quanto istituzionalizza la relazione affettiva della coppia, una relazione affettiva che rischierebbe diversamente di essere vissuta semplicemente come privatistica e individuale, mentre la sua risonanza pubblica influisce profondamente con i suoi risvolti sociali ed educativi nei confronti dei figli e delle nuove generazioni. L'indebolimento del matrimonio diventa infatti causa di indebolimento anche della struttura societaria e quindi di una frammentazione individualistica dello stesso tessuto sociale con gravi ripercussioni globali.

Le famiglie in Italia sono 23 milioni e 634 mila (media 2007-2008) con un numero medio di componenti pari a 2,5. In generale, rispetto ai periodi precedenti, prosegue la crescita delle famiglie senza nuclei, prevalentemente costituite da una sola persona, e la diminuzione dell'ammontare complessivo delle coppie con figli. La quota più rilevante di famiglie è costituita da coppie con figli in un nucleo senza altre persone (37,9%, erano il 39,0% nel 2005-2006). Le famiglie monocomponente sono 6 milioni e 450 mila e costituiscono il

⁶ ISTAT, *Reddito e risparmio delle famiglie e profitti delle società*, Comunicato stampa, 8 luglio 2010, 2-3.

⁷ EURISPES, *Rapporto Italia 2009 - Sintesi*, Roma, Eurilink, 2009, 25.

27,3% del totale (erano il 26,1 % nel 2005-2006). Le coppie senza figli, appartenenti a famiglie con un nucleo senza altre persone, sono il 20,1%, come nel 2005-2006. Le famiglie mononucleari composte da un solo genitore con figli sono l'8 per cento. Le famiglie numerose, quelle di 5 componenti e più, nel 2007-2008 sono il 5,9% del totale delle famiglie. Le famiglie costituite da libere unioni, cioè unioni non sancite da un matrimonio, sono pari al 4,9% delle coppie (733 mila) mentre le famiglie "ricostituite", cioè formatesi dopo lo scioglimento di una precedente unione coniugale di almeno uno dei due partner, sono il 5,6% (824 mila) di cui 503 mila coniugate e 321 mila non coniugate⁸.

3.1. *Il matrimonio in Italia*

Nel 2008 (ultimi dati certi ufficialmente disponibili)⁹ sono stati celebrati in Italia 246.613 matrimoni, circa 4 ogni mille abitanti. Il matrimonio sta diventando una scelta sempre meno frequente: dal 1972, anno in cui sono stati celebrati quasi 419 mila matrimoni (7,7 nozze per mille abitanti) la diminuzione delle nozze è in continuo calo: nel 1990 erano 5,6 per mille, nel 1998, il 4,9 per mille. A diminuire sono i primi matrimoni, che sono passati da quasi 392 mila nel 1972 (il 93,5% del totale comprensivo anche delle seconde nozze) a 212.476 nel 2008 (l'86,2%). Essi risultano inoltre sempre più tardivi: gli sposi alle prime nozze hanno oggi in media 33 anni, le spose 29,9 anni, mediamente 6 anni in più rispetto alla metà degli anni '70. Il rinvio delle prime nozze è, in larga misura, la conseguenza della sempre più prolungata permanenza dei giovani nella famiglia di origine. Numerose sono le interpretazioni fornite per spiegare questo fenomeno: l'aumento diffuso della scolarizzazione e l'allungamento dei tempi formativi, le difficoltà che incontrano i giovani nell'ingresso nel mondo del lavoro e la condizione di precarietà del lavoro stesso oltre alle difficoltà del mercato delle abitazioni, ma soprattutto è una questione di cultura diffusa e di una reticenza davanti all'impegno familiare alimentata da un eccessivo senso di inadeguatezza della coppia per affrontare i compiti della vita familiare e della generazione ed educazione dei figli. In progressivo aumento, invece, sono i secondi matrimoni o quelli successivi, per un totale di 34.137 nel 2008, il 13,8% del totale (erano il 6,5% nel 1972). Si conferma infine la tendenza, ormai diffusa, all'aumento dei matrimoni in cui almeno uno dei due sposi è di cittadinanza straniera: 37 mila nel 2008 (il 15% del totale).

3.2. *L'evoluzione di alcune dinamiche demografiche*

Uno dei tratti più evidenti del mutamento in atto è l'aumento dei **matrimoni celebrati con il solo rito civile**. In base ai dati del 2008 oltre un matrimonio su tre è celebrato davanti al sindaco (il 36,7% di tutti i matrimoni). L'evoluzione di questo fenomeno è stata rapidissima, visto che solo 15 anni fa l'incidenza dei matrimoni civili non arrivava al 20 per cento. Parte di questo incremento è da attribuire

⁸ ISTAT, *La vita quotidiana nel 2008. Indagine Multiscopo annuale sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana" 2008*, Roma Istat, 2010.

⁹ ISTAT, *Il matrimonio in Italia - Anno 2008*, Roma, Istat, Comunicato Stampa, 8 aprile 2010.

alla crescente diffusione sia dei matrimoni successivi al primo, sia dei matrimoni con almeno uno sposo straniero, poiché queste nozze sono prevalentemente celebrate con il rito civile. Questa scelta, tuttavia, riguarda sempre più spesso anche le prime unioni: nel 2008 oltre un quarto delle nozze tra celibi e nubili è stato celebrato di fronte al sindaco con una proporzione quasi raddoppiata in 15 anni. Il dato medio nazionale nasconde profonde differenze territoriali: sono celebrati con il solo rito civile oltre il 48% al Nord, il 44% al Centro, il 20% nel Mezzogiorno.

La crisi della nuzialità non è un fenomeno nuovo e d'altra parte non si ravvisano segnali di inversione di tendenza negli anni più recenti, come è accaduto invece per la fecondità. Nel 2000 i matrimoni celebrati in Italia erano circa 280 mila, mentre nel 2008 sono scesi a quasi 247 mila, evidenziando una crescente trasformazione dei comportamenti familiari. Sono infatti sempre più numerose le coppie che scelgono di formare una famiglia al di fuori del matrimonio.

La conferma di questo mutato atteggiamento perviene anche dalle informazioni sulle nascite rilevate dall'Istat, che consentono di monitorare il fenomeno delle coppie di fatto con figli: *l'incidenza di bambini nati al di fuori del matrimonio è pari al 17%*, oltre 100 mila nati nel 2008, mentre nel 1990 erano il 6,5%. Per l'Italia si tratta di una percentuale molto alta, anche se è ancora inferiore rispetto al 35,1% dell'EU27, con l'Estonia al 59% e la Grecia al 5,9%¹⁰. Infatti oltre un bambino su tre in tutta Europa nasce fuori dal matrimonio. È un fenomeno che ha visto le sue dimensioni raddoppiare in appena due decenni. Questa percentuale è aumentata in tutti gli Stati membri tranne la Danimarca, dove è rimasta quasi stabile al 46%. In Svezia è aumentata dal 47% al 55%. Più della metà delle nascite sono fuori del matrimonio anche in Estonia (59,0%), Slovenia (52,8%), Francia (52,6%) e Bulgaria (51,1%). Le percentuali più basse sono state registrate in Grecia (5,9%), Cipro (8,9%), Italia (17,7%) e Polonia (19,9%). Nella nostra Italia, a Bologna¹¹, un figlio su tre è nato in coppie di fatto. Si tratta di un fenomeno che risente di una cultura del matrimonio sempre più incerta. Ancora l'Eurostat informa che se nel 1990 nei 27 Paesi EU si registravano 6,3 nozze per ogni mille persone, oggi sono 4,9.

La tendenza alla diminuzione e alla posticipazione dei primi matrimoni è ravvisabile in tutte le aree del Paese, anche se il fenomeno presenta importanti differenze territoriali. Ci si sposa più al Sud e nelle Isole (rispettivamente 4,9 e 4,7 matrimoni per mille abitanti nel 2008) che al Nord (3,6 per mille abitanti) e al Centro (4,0 per mille). Le regioni dove si registra il massimo e il minimo dei quozienti di nuzialità sono rispettivamente la Campania (5,5 nozze per mille abitanti) e il Friuli-Venezia Giulia (3,3 per mille). La nuzialità è comprensibilmente più elevata dove è maggiore la propensione alle prime nozze. Dove è più alta la propensione al matrimonio, inoltre, ci si sposa anche più giovani: le ragazze campane hanno in media 28,6 anni alle prime nozze, mentre in molte regioni del Nord l'età media delle spose al primo matrimonio raggiunge o supera i 30 anni.

¹⁰ EUROSTAT, *L'Europa in cifre*, Lussemburgo, Eurostat, 2010.

¹¹ UFFICIO STATISTICA DEL COMUNE, *Un bebè su tre nasce fuori dal matrimonio*. "La Repubblica di Bologna" 11 settembre 2010, 3.

3.3. *I matrimoni con almeno uno sposo straniero*

Tra i cambiamenti più recenti in tema di nuzialità si segnala la crescita delle coppie in cui almeno uno dei due sposi è di cittadinanza straniera: 36.918 matrimoni nel 2008, il 15% di tutte le celebrazioni. Si tratta di un fenomeno di rilievo sia per il rapido incremento (le nozze con almeno uno sposo straniero erano solo il 4,8% nel 1995), sia perché provengono da un paese a forte pressione migratoria, sia perché ciò rappresenta uno degli indicatori più significativi del processo di integrazione delle comunità immigrate nel nostro Paese e di conseguenza è più elevata nelle aree in cui è più stabile e radicato l'insediamento delle comunità straniere, pertanto sono più diffusi al Nord e al Centro dove superano il 20% delle unioni. Al Sud e nelle Isole, al contrario, i matrimoni con almeno uno sposo straniero sono l'8,1% e il 6,2% del totale delle unioni. La tipologia più frequente è quella in cui lo sposo è italiano e la sposa è straniera (7,4% dei matrimoni a livello medio nazionale, con punte del 9,9% al Nord e 9,2% al Centro). Le donne italiane che scelgono un partner straniero sono molto meno numerose (il 2,6% del totale delle spose). In più di sette casi su dieci, la tipologia più frequente di coppia mista che arriva a separarsi è marito italiano e moglie straniera.

Da un punto di vista relazionale ed educativo questi matrimoni rappresentano forti rischi di continuità e notevoli problematiche di conflittualità soprattutto per gli stili educativi assai spesso divergenti adottati dall'uno o dall'altro dei genitori.

3.4. *Separazioni e divorzi*

Complessivamente nel 2008 le separazioni sono state 84.165 e i divorzi 54.351 con un incremento rispettivamente del 3,4 e del 7,3% rispetto all'anno precedente¹².

I due fenomeni sono in continua crescita: nel 1995 si verificavano 158 separazioni e 80 divorzi ogni 1.000 matrimoni, nel 2008 si arriva a 286 separazioni e 179 divorzi. La durata media del matrimonio è risultata pari a 15 anni, e a 18 anni in media per i divorzi. L'età media alla separazione è di circa 45 anni per i mariti e 41 per le mogli; in caso di divorzio raggiunge rispettivamente 46 e 43 anni. Questi valori sono andati aumentando negli anni sia per una drastica diminuzione delle separazioni sotto i 30 anni – anche per effetto della posticipazione delle nozze verso età più mature – sia per un aumento delle separazioni con almeno uno sposo ultrasessantenne, a riprova che sono aumentate le separazioni anche dopo le nozze d'argento. Quelle con oltre 10 anni di matrimonio sono più che raddoppiate dal 1995 ad oggi, quelle oltre i 25 anni sono quasi triplicate, passando dalle 5.912 del 1995 alle 14.092 del 2008. Circa un quarto delle separazioni proviene da matrimoni dalla durata pari o inferiore ai 6 anni e oltre un divorzio su cinque ha riguardato unioni celebrate da meno di 10 anni. I figli coinvolti nella crisi coniugale dei genitori sono stati 102.165 nelle separazioni e 53.008 nei divorzi. Inoltre più della metà (52,3%) delle separazioni e oltre un terzo (37,4%) dei divorzi provengono da

¹² ISTAT, *Separazioni e divorzi in Italia. Statistiche in breve*, Roma, Istat, 2010 (21 luglio).

matrimoni con almeno un figlio minore di 18 anni. I figli affidati nelle separazioni sono stati 65.727, quelli nei divorzi 26.592.

Analizzando la struttura per età dei figli affidati nelle separazioni si nota come il 56,2% di essi ha meno di 11 anni. In caso di divorzio i figli sono generalmente più grandi: la quota di quelli al di sotto degli 11 anni scende al 35,4% del totale.

In conclusione tutti questi elementi aprono profondi interrogativi non solo sul valore che una società attribuisce al matrimonio, ma anche sulle scelte di vita delle persone. Nella società italiana le tappe che portano dalla giovinezza all'età adulta vengono posticipate quasi in ogni campo: gli studi durano di più, si vive più a lungo nella famiglia d'origine, si convive per anni prima di sposarsi, si fanno figli più tardi. Dentro questo slittamento, si inquadra il boom delle nascite fuori dal matrimonio, perché in grandissima parte è proprio l'arrivo del bambino a sospingere i genitori a sposarsi, più per dare garanzie al figlio che per coronare l'unione con una promessa davanti alla società. È quanto avviene regolarmente in Italia. E questo ci dice che il figlio rimane un bene ricercato dalla coppia e che oggi è il figlio a 'fare' la famiglia, non il matrimonio. Quello che è andato in crisi, dunque, è il valore simbolico delle nozze, l'idea di un "patto sociale", con una forte rilevanza pubblica, stretto da un uomo e una donna. Con tutte le conseguenze in termini di "fragilità sociale" che questo comporta. L'esperimento di una società che crede nei figli ma fa a meno del matrimonio però è rischiosa, proprio perché potrebbe indebolire il senso di responsabilità pubblica della famiglia, sostituendola con una più evanescente "associazione di interessi" o di emozioni. E questa fragilità garantisce meno il futuro e la maturità dei figli. Non è un caso che psicologi e sociologi segnalino che la maggior parte dei casi di disagio nascono da storie familiari labili. Correggere questa tendenza è difficile e la politica non ha abbastanza chiaro che il matrimonio costituisce un vantaggio per la società. Se si investisse sulla prevenzione, lavorando cioè perché ci siano persone in grado di formare famiglie forti e soddisfatte, si risparmierebbe una gran parte dei soldi che attualmente si spendono per riparare ai guasti sociali dei matrimoni falliti. Bisognerebbe mettere mano a una campagna culturale che spieghi alle coppie il valore sociale e pubblico delle loro relazioni intime, in modo tale da ridare significato alla promessa contenuta nel matrimonio anche civile.

4. Da un'analisi strutturale ad una lettura culturale e tematica

Le riflessioni di carattere socio-economico e strutturale fin qui condotte ci hanno presentato soltanto una delle possibili letture sulla famiglia. Noi però abbiamo bisogno di un approccio più complesso e dinamico che ci renda conto anche degli specifici effetti che questi dati producono sulla dinamica familiare, sulla sua funzione, sulle sue relazioni intrafamiliari, oltre che sul loro rapporto con le dinamiche sociali e con la politica. Questo sforzo di ideazione e di indagine è stato elaborato *dal CISF*¹³ che in questo nuovo Rapporto sulla condizione della famiglia italiana tenta

¹³ CISF, *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie?* Rapporto famiglia 2009. Milano, F. Angeli, 2010.

di offrire un'interpretazione della situazione di grave denatalità che oggi, ma già da decenni, pesa più che mai sulla società italiana e che viene ormai riconosciuta anche a livello internazionale¹⁴. Una realistica indagine delle sue cause sta alla base degli studi presentati in questo Rapporto sul **costo dei figli** in una società incerta e rischiosa, dove questa ipotesi viene affrontata come costo della famiglia, concepita non in termini meramente economici ma in un quadro più vasto di scelte culturali, sociali e politiche. Si possono evidenziare diversi punti di attenzione, che dagli studiosi sono stati organizzati attorno a tre nodi essenziali: la situazione attuale, il costo reale dei figli, le sfide per un nuovo welfare relazionale. Il tutto è stato studiato sulla base di una ricerca campionaria su 4.017 interviste a famiglie del nostro Paese (129).

Parlare di costo dei figli in una prospettiva personalistica come è la nostra, che sottolinea il valore intrinseco di ogni vita dal suo concepimento alla sua morte naturale, può suonare come una provocazione. E di fatto lo è, proprio perché gli autori di questo Rapporto vogliono sottoporre all'attenzione delle politiche sociali l'esigenza di una cura più attenta e un sostegno più sistematico alla famiglia, i cui problemi economici hanno sempre più bisogno di soluzioni adeguate alla crisi demografica in atto, se non vogliamo che il nostro Paese, in una prospettiva di non lungo termine, giunga a dimezzare la sua popolazione e la sua influenza nella gamma dei Paesi culturalmente più avanzati.

4.1. *I figli: un costo o un investimento?*

Nel nostro Paese i dati dimostrano che da oltre trent'anni il comportamento riproduttivo della popolazione italiana non giunge ad assicurare il ricambio delle generazioni; il tasso di fecondità totale è attualmente pari a 1,41 e deriva dalla media tra 1,33 figli per donna relativi alla popolazione italiana e 2,12 attribuiti alla componente straniera. Eppure esiste una grande distanza fra il numero medio dei figli avuti dagli intervistati, pari a 1,71, e il numero medio dei figli desiderati, pari a 2,13. Questa situazione è determinata anche dalla difficoltà, per le famiglie, di mettere in campo le risorse per la sfida della cura dei figli, che si articolano su tre nodi-esigenze fondamentali:

- una disponibilità economica sufficiente a garantire l'incremento delle spese che una famiglia deve sostenere con l'arrivo dei figli;
- il tempo su cui i genitori possono contare per occuparsi direttamente della cura;
- la presenza di una rete di servizi che possano affiancare la famiglia nel compito di cura.

Si spiega così anche il fatto che le famiglie con figli in Italia siano diventate meno del 50% del totale.

4.2. *Il costo reale dei figli per le famiglie*

Dai dati Istat emerge come non tutte le famiglie con figli siano in grado di garantire il mantenimento di uno standard di vita ritenuto "accettabile". Il rischio di

¹⁴ MEOTTI G., *Italia, R.I.P.*, in "The Wall Street Journal Europe", 7/settembre/2010, 13.

collocarsi sotto questo standard, e quindi di vivere in condizioni di “povertà assoluta”, aumenta al crescere del numero di figli. In particolare si osserva un evidente aumento del rischio per le famiglie numerose: quando nella famiglia sono presenti almeno tre figli l’incidenza di povertà assoluta è doppia (8,0%) rispetto a quella calcolata per il complesso delle famiglie italiane (4,1%) e tripla rispetto a quella stimata per le coppie con un solo figlio (2,6%). La popolazione italiana sopravvive decentemente proprio perché rinuncia ad avere figli.

Ma che cosa si intende per costo dei figli? Nel Rapporto Cisf viene definito e misurato il costo di mantenimento (spesa per i soli beni necessari, quali casa, vitto, vestiario), il costo di accrescimento, che misura l’esborso reale per i figli, il costo totale di accrescimento (dato dal costo di accrescimento più il valore del tempo dedicato alla cura dei figli), che raramente i genitori conteggiano esplicitamente, ma che sicuramente viene “valutato” per decidere se fare un figlio o meno. Dai risultati ottenuti si ricava che:

- la spesa media mensile per i figli a carico è il 35,3% della spesa familiare totale;
- il costo mensile di mantenimento del bambino (i soli beni indispensabili) in termini assoluti per la classe di età 0-5 anni è uguale a 317 euro (177) e corrisponde ad un costo di mantenimento per figlio di circa 3.800 euro annui (179);
- in media il costo di accrescimento di un figlio (che comprende il costo di mantenimento) è di 798 euro al mese (189). In media le famiglie benestanti spendono per i figli circa l’83% in più delle famiglie povere” (189). Siamo oltre i 9.000 euro annui di costo di accrescimento per il figlio.

Rispetto all’equità fiscale verso la famiglia, lo Stato italiano non solo non riconosce i costi sostenuti dalla famiglia, ma penalizza la famiglia che ha figli, e la penalizza quanti più figli ha. Inoltre la spesa sociale a favore della famiglia e dei bambini è in Italia solo all’1,1% del Pil (dati 2005), rispetto al 2,5% della Francia e il 3,2% della Germania.

4.3. I risultati dell’indagine empirica CISF

Vista la sua rigorosa rappresentatività campionaria e il rigore scientifico della sua impostazione metodologica, la ricerca CISF ci offre un contributo eccellente alla conoscenza più approfondita e articolata della famiglia italiana, soprattutto in rapporto a quattro principali dimensioni dell’essere famiglia che sono considerate essenziali per qualificare l’esperienza familiare e la sua connessione con il contesto sociale:

- le qualità socio-strutturali (forme e strutture familiari, condizione socioeconomica, contesto sociale di vita);
- la dimensione generativa dell’essere famiglia (presenza dei figli e loro valore/costo);
- gli stili relazionali interni (fiducia, condivisione del tempo e delle decisioni);
- la partecipazione alla vita sociale “esterna” alla famiglia.

“Nel complesso, a parere degli autori, anche solo da un punto di vista strutturale, la fotografia delle famiglie italiane propone aspetti e forme che non sembrano corrispondere agli stereotipi presenti oggi nel discorso sociale prevalente sulla famiglia, spesso orientano verso la facile scorciatoia del “sensazionalismo delle fragilità familiari” (sicuramente presenti), anziché verso il più impegnativo, ma anche più serio discorso sulla operosa – e spesso faticosa- normalità della vita della maggior parte delle famiglie del nostro Paese” (49).

Da uno sguardo d'insieme *il clima familiare* delle famiglie italiane appare caratterizzato da un'elevata coesione familiare, che non risulta essere significativamente diversa a seconda delle tipologie familiari considerate. Tale dato conferma quanto emerso da numerose ricerche relativamente alla famiglia italiana, che si caratterizza per un'elevata vicinanza affettiva fra i suoi membri e per un forte senso di appartenenza familiare. Lo stesso stile decisionale al suo interno è prevalentemente condiviso sia fra i partner che fra genitori e figli. Le differenze riscontrate fra le tipologie familiari (con figli e senza figli) relativamente al potere decisionale all'interno della famiglia evidenziano come la presenza dei figli comporti anche una maggiore condivisione delle decisioni soprattutto fra i partner. Per quanto riguarda la gestione dei compiti domestici e la cura dei figli, se da un lato i dati confermano quanto emerso in precedenti ricerche relativamente al maggior carico di cura per la donna, dall'altro evidenziano che circa un quarto del campione condivide la gestione dell'organizzazione domestica e la cura dei figli. Assai ridotto è l'affidamento della cura della gestione della casa a persone esterne, mentre per quanto riguarda la cura degli anziani i dati evidenziano che nelle tipologie familiari in cui è presente una sola figura adulta (famiglie con un solo componente e famiglie monogenitoriali), la percentuale di famiglie che si affidano ad aiuti esterni è maggiore rispetto agli altri tipi di famiglie. Sembra emergere quindi un profilo che in parte innova il tradizionale modello per cui la donna rimane sola di fronte a tutti i compiti di cura delle persone e della casa; invece è la coppia, la prima e la vera grande risorsa interna della famiglia, anche se la donna al suo interno continua ad essere la parte maggiormente coinvolta (57).

Le famiglie italiane inoltre risultano caratterizzate da alti punteggi di soddisfazione familiare per tutti gli indicatori considerati. Per le tre variabili relative alla soddisfazione per le relazioni più del 50% del campione si colloca su livelli superiori alla media, mentre per le variabili relative al tempo trascorso con i propri figli e familiari la situazione risulta essere invertita. Le famiglie monogenitoriali in particolare si collocano in percentuale maggiore nel gruppo di famiglie con minore soddisfazione sia per quanto riguarda la relazione con i figli sia per il tempo trascorso con loro. Ciò evidenzia la difficoltà che tali famiglie incontrano nella crescita dei figli.

In conclusione, l'età dei figli emerge come variabile cruciale nel definire il clima e la soddisfazione familiare per le relazioni familiari e la coesione. Le famiglie con figli minorenni riportano alti livelli di coesione e di soddisfazione familiare, mostrando come in questa specifica fase del ciclo familiare siano impegnate ad alimentare legami familiari forti per rispondere in modo adeguato alle esigenze dei figli e della famiglia stessa. La maggior soddisfazione familiare in queste famiglie è un dato in controtendenza con le ricerche passate, che evidenziavano un decrescente

livello di soddisfazione alla nascita dei figli e durante i primi anni di vita dei figli. La maggior soddisfazione delle coppie con figli minorenni può essere letta come un segnale empirico del maggior investimento emotivo nel figlio da parte delle coppie.

Le famiglie con figli giovani adulti riportano più bassi livelli di soddisfazione e di coesione familiare, indicatori di maggior criticità, potenzialmente connessa all'avvicinarsi dell'evento "uscita di casa del figlio". Possiamo quindi leggere la minor coesione e soddisfazione familiare sia come un indicatore di quel processo di allentamento dei legami familiari necessario per consentire la crescita dei figli, sia come un timore da parte dei genitori per il distacco del figlio, cioè da un legame su cui si è molto investito¹⁵.

4.4. *Le sfide per un nuovo welfare relazionale*

I figli sono il "bene comune" del nostro futuro per cui il beneficio sociale dei figli non può essere circoscritto alla sola sfera privata. Il loro costo però ricade in gran parte ancora sulla responsabilità privata delle famiglie, anziché essere una condivisione sociale: di conseguenza il costo privato sostenuto dalle famiglie è troppo elevato. Urge quindi una politica che sia orientata ai figli. Occorre quindi un nuovo "welfare relazionale" per i figli, impostare cioè le politiche pubbliche con un concetto relazionale, cioè generativo, delle nuove generazioni. Le nuove generazioni non sono 'figlie della società', in modo generico, ma sono figlie di famiglie a cui bisogna dare l'attenzione che meritano in quanto famiglie. Tutta la società, non solo lo Stato, deve farsi carico di un equilibrato ricambio generazionale.

Le politiche sociali e relazionali nascono quindi da una nuova visione culturale della posizione dei figli nella società e contribuiscono a creare una nuova cultura e un nuovo welfare relazionale dell'infanzia e dei giovani, basandosi sulla nuova distinzione "benessere relazionale vs. benessere non relazionale"¹⁶.

Ne derivano così alcune questioni che rimangono aperte e vengono poste come prospettive di riflessione e di progettualità politica.

Prima questione. L'economia, purtroppo, ha mercificato il costo dei figli e fa una grande fatica ad uscirne. La presenza di costi monetari e non monetari (tempo, opportunità di vita) costringe a pensare che se è vero che i figli hanno dei costi, non hanno però un prezzo, perché non sono beni vendibili o acquistabili sul mercato. Il costo dei figli deve essere cioè trattato come un "dato relazionale", vale a dire la dignità e l'identità del bambino non hanno prezzo, sono valori "non negoziabili" (tanto meno in Borsa...). Ma a che cosa può essere confrontato il costo di un figlio? Chi lo pensa semplicemente come un dono, non sta a calcolare il prezzo!

Seconda questione. Il 53,4% delle famiglie in Italia (24 milioni circa) non ha figli. Solo una minoranza di famiglie ha almeno un figlio. Dobbiamo prendere atto di una situazione abbastanza drammatica, nel senso che abbiamo a che fare con

¹⁵ CISF, *Il costo dei figli*, 61-62.

¹⁶ DONATI P., "Un nuovo welfare per i figli: subsidiario, societario, relazionale", in CISF, *Il costo dei figli*. Milano F. Angeli, 2010, 251-282.

una popolazione assai anziana e in gran parte destinata a non avere figli. Il peso della riproduzione della popolazione cade su delle minoranze: cioè sul 21,9% delle famiglie che hanno un figlio, il 19,5% che ne ha due, il 4,4% che ne ha tre, mentre le famiglie con quattro figli o più rappresentano lo 0,7%. E ci si chiede: possibile che, con questi numeri, non si riesca a fare di più per sostenere le famiglie che hanno dei figli o che ne desiderano uno in più? I dati dimostrano che da oltre trent'anni il comportamento riproduttivo della popolazione italiana non giunge ad assicurare il ricambio tra genitori e figli. Scesa sotto il livello medio di due figli per donna nel corso del 1978, la fecondità in Italia si è progressivamente ridotta sino a raggiungere nel 1995 – con un'intensità media di 1,19 – un valore di minimo da “primato mondiale”. Solo in questi ultimi anni sono affiorati deboli segnali di ripresa, ascrivibili sia al crescente contributo delle donne immigrate, sia al parziale recupero delle italiane ultra trentacinquenni (talvolta anche ultra quarantenni) alla ricerca della loro prima esperienza di maternità.

Terza questione. Un dato da considerare attentamente è lo scarto fra il numero medio dei figli avuti dagli intervistati, pari a 1,71, e il numero medio dei figli desiderati, pari a 2,13. Quali sono le cause di così pochi figli? Possiamo dire, in breve, che si tratta di motivi psicologici legati al senso di incertezza e di rischio sul futuro, così come a fattori culturali inerenti alle difficoltà di impegnarsi.

Quarta questione. Le famiglie si trovano a dover gestire una serie di sfide per affrontare la transizione alla genitorialità, fino al suo compimento naturale, o (almeno) fino alla maggiore età dei figli. Si tratta essenzialmente della sfida della cura, che richiede alla famiglia di mettere in campo diverse risorse, di cui essa può disporre solo se l'intero contesto sociale a cui appartiene (reti primarie e secondarie, mercato del lavoro, servizi pubblici e privati, agenzie educative in senso lato) ne facilita la disponibilità. Tali risorse ruotano attorno a tre nodi fondamentali:

- innanzitutto, una disponibilità economica sufficiente a garantire l'incremento delle spese che una famiglia deve sostenere con l'arrivo dei figli;
- il tempo su cui i genitori possono contare per occuparsi direttamente della cura;
- la presenza di una rete di servizi che possano affiancare la famiglia nel compito di cura.

Quinta questione. Come riescono le famiglie ad arrivare alla fine del mese? Con grande difficoltà il 16,4% (area della povertà), con una certa difficoltà il 18,0% (area a rischio di povertà), con qualche difficoltà il 37,2% (strati sociali più bassi, ma sopra la linea della povertà), con una certa facilità il 22,4% (classi medie), con facilità il 5,3% (classi medio-alte), con grande facilità lo 0,8% (classi più elevate). Se analizziamo gli estremi, abbiamo il 34,4% delle famiglie nell'area delle difficoltà e il 28,4% nell'area della facilità ad arrivare alla fine del mese. La distribuzione dei redditi familiari sembra da Paese del Terzo Mondo. Il 60,2% della popolazione vive con un reddito familiare inferiore a 1.500 euro al mese. Ciò induce a pensare che, a parte gli anziani soli e le coppie di anziani i cui figli sono ormai grandi e autonomi, la popolazione italiana sopravvive decentemente proprio perché rinuncia ad avere figli.

Sesta questione. I figli sono anzitutto la realizzazione di un “buon” progetto condiviso di vita familiare, cioè un bene comune, sia nel senso della sua natura pubblica e insieme privata che nel suo significato di desiderio di una nuova vita. I figli sono il “bene comune” del nostro futuro, il beneficio sociale dei figli non può essere circoscritto alla sola sfera privata, pur essendo la decisione di procrearli quella più intima e privata: quindi la questione della natalità e dei figli investe la continuità e il futuro di una comunità sociale, come accade per qualunque realistica prospettiva di sviluppo sostenibile per l’Italia. Ma il loro costo è oggi in gran parte responsabilità privata delle famiglie, anziché essere una condivisione sociale: di conseguenza il costo privato sostenuto dalle famiglie è troppo elevato e il “bene comune” del futuro rappresentato dai figli costituisce un rischio economico distribuito in modo non equo, né coerente con l’obiettivo di uno sviluppo sostenibile e di una popolazione stabile.

5. Conclusione

Ipotizzare un nuovo welfare per i figli significa allora impostare le politiche pubbliche avendo un concetto relazionale, cioè generativo, delle nuove generazioni. Le nuove generazioni non sono “figlie della società”, in modo generico, ma sono figlie di famiglie a cui bisogna dare l’attenzione che meritano in quanto famiglie. Per tale ragione, è necessario valorizzare le relazioni di cura e di sostegno dei figli, in alternativa all’assetto dell’individualismo dell’attuale società che punta a migliorare le condizioni materiali a scapito delle relazioni umane. Le politiche sociali, relazionali e di rete, devono nascere quindi da una nuova visione culturale della posizione dei figli nella società e nello stesso tempo contribuire a creare questa nuova cultura dell’infanzia e dei giovani.

Non possiamo quindi concludere se non rafforzando le conclusioni a cui perviene il succitato Rapporto, e cioè che “non avrebbe molto senso parlare di opportunità e di vita buona senza considerare la famiglia come referente di tutte le politiche sociali. Bisogna ricordare che l’aver figli comporta un rischio di povertà per larghi strati medio-bassi e marginali della popolazione. Le famiglie numerose costituiscono la maggioranza dei nuovi poveri. Negli altri Paesi europei, la povertà delle giovani coppie è più bassa proprio grazie a tre tipi di misure: le prestazioni familiari, gli ammortizzatori sociali e gli schemi di reddito minimo garantito. Nei Paesi più virtuosi, queste misure tengono conto della struttura e dei bisogni della famiglia, per cui occorrerebbe abbracciare con decisione l’idea di una società del Welfare sussidiario, societario e plurale. Cioè quella società che crea risorse in se stessa, proprio a partire dalle reti familiari e associative in sinergia di rapporti con gli attori del mercato, del privato sociale e del terzo settore, questi due ultimi visti non come portatori di carità e di beneficenza, ma come terzo pilastro della società: un rapporto in cui i figli sarebbero considerati come una vera risorsa e un investimento sociale, anziché come un rischio di povertà”¹⁷.

¹⁷ IDEM, *Il costo dei figli*, 280-281.

LANEVE C. (a cura di), *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*, Bari, Centro Pedagogico Meridionale, 2009, pp. 323.

La dispersione scolastica – fenomeno drammatico, multiforme e complesso – è uno dei volti che il disagio giovanile assume in relazione alla scuola. I posti che, durante l'anno, in classe, rimangono vuoti non possono non inquietare ed interrogare insegnanti e formatori che abbiano a cuore la sorte dei ragazzi e delle ragazze loro affidati. Numerosi sono i saggi e i rapporti che annualmente danno conto della difficoltà del Sistema Scolastico e Formativo a mantenere al proprio interno tutti gli alunni, almeno per il tempo necessario a far loro raggiungere risultati apprezzabili in termini di apprendimento. E a preoccupare non è solo l'abbandono ma anche la disaffezione e la perdita di interesse che allontanano progressivamente dalla scuola molti allievi, anche se essi continuano ad essere fisicamente presenti ai banchi di scuola. Meno esplorati sono invece i repertori di pratiche che i docenti hanno sviluppato e messo in atto per stimolare l'impegno, il coinvolgimento e la motivazione che sono essenziali per trasformare l'esperienza scolastica e formativa in esperienza significativa per i soggetti.

Proprio sull'analisi della pratica educativa intende allora focalizzare l'attenzione questo volume, alla ricerca soprattutto di quei saperi e di quelle esperienze che vanno valorizzate e può essere utile diffondere, proprio in ordine alla possibilità di contrastare – o meglio prevenire – la dispersione scolastica. Il volume raccoglie infatti un insieme articolato di lavori di ricerca, condotti prevalentemente tra il 2006 e il 2009 da un gruppo di ricercatori/trici del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università di Bari, coordinati/e dal Prof. Cosimo Laneve, nell'ambito di un protocollo di intesa con il CNOS-FAP Regione Puglia e di un partenariato allargato anche alla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP di Roma, all'AIPRE (Associazione italiana di Psicologia Preventiva) di Roma e all'Assessorato alle Politiche Giovanili e ai Servizi Sociali del Comune di Bari.

La sezione intitolata "Riflessioni teoriche" (Cap. II), che è anche la più corposa, ha l'indubbio vantaggio di offrire una panoramica ampia, documentata e multidisciplinare sullo sviluppo della riflessione e della ricerca nel campo della dispersione scolastica, attingendo soprattutto alla letteratura internazionale. La rassegna è organizzata secondo diversi approcci: psicologico (che esplora gli aspetti psicologici, i fattori individuali dell'autoefficacia e dello stile attributivo, i fattori relazionali), sociologico (che esplora le dinamiche e i fattori sociali influenti sul fenomeno della dispersione scolastica), statistico (che analizza le dimensioni quantitative del fenomeno e la sua distribuzione), pedagogico (che esplora le strategie di intervento nella scuola, le implicazioni educative funzionali alla prevenzione della dispersione, la pratica di insegnamento a partire dalle rappresentazioni degli studenti e/o dei docenti/formatori, gli interventi che, in prospettiva sistemica, possono coinvolgere individui, famiglie e comunità, le pratiche di corresponsabilità tra scuola e famiglia, alcuni progetti educativi specifici, in particolare quelli che nascono dalla collaborazione tra Istituti scolastici ed Enti della Formazione Professionale, nei percorsi cosiddetti "integrati").

La sezione dedicata alla parte empirica della ricerca riporta innanzitutto un breve profilo delle istituzioni scolastiche e formative della città di Bari, che sono state coinvolte nei percorsi di ricerca empirica (Cap. III) e offre poi una lettura dei dati (Cap. IV) dando particolare rilevanza alla percezione che gli allievi hanno in ordine alla pratica educativa dei docenti e dei formatori della loro istituzione scolastica o formativa.

Segnalo, tra i contributi di maggiore interesse, il saggio di Giulia Dell'Acqua ("Ho un banco vuoto, da qualche settimana", 15-21), che affronta il tema della dispersione a partire da alcune pagine di testi letterari di scrittori-insegnanti, è quello di Michela Cortini (237-243), sulla triangolazione dei metodi nella ricerca educativa.

Giuseppe Tacconi

XLVII CONVEGNO DI SCHOLÉ, *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Brescia, Editrice La Scuola, 2009, pp. 415.

Uno dei motivi dello sconcerto e del disorientamento – presente nel mondo scolastico e in quello delle famiglie – che ha accompagnato l'attuale decennio delle riforme si collega ai cambiamenti continui nella normativa e al fatto, difficilmente comprensibile, che ad ogni mutamento di governo bisogna azzerare quanto realizzato precedentemente e ricominciare tutto da capo: con il risultato di disincantare l'impegno a realizzare qualsiasi proposta di riforma, avendo lo spettro di contrordini al mutar di governo. Da questo punto di vista sarebbe molto più logico riuscire a concordare sulle questioni educativo-scolastiche alcuni punti fermi nei quali la società civile si riconosce, e cercare di realizzarli al di là dei cambi delle maggioranze politiche.

Un'altra problematica di cui il XLVII Convegno di Scholé intendeva occuparsi riguardava il significato da dare alla scuola. Infatti, l'istruzione può essere intesa come un bene di investimento disciplinato dalle leggi del mercato o come un'esigenza universale implicata dal diritto di ogni persona all'educazione e che la società deve impegnarsi a salvaguardare e a promuovere.

Se l'istruzione viene considerata un bene comune, sorgono di conseguenza anche altri interrogativi. Infatti, vengono in gioco subito due dimensioni, l'*equità* e l'*efficacia*, e ci si può chiedere quale delle due sia più importante.

Anche riguardo alle finalità possono emergere domande e questioni. Esse sono da definire e in particolare c'è da precisare se si riferiscono all'educazione di un soggetto preso nella sua individualità oppure a una persona titolare di diritti e di doveri nei confronti della collettività.

Connesso con questo interrogativo è l'altro, se cioè il progetto di scuola da realizzare possa ancora proporsi di formare al senso degli obblighi sociali, civili e politici o se l'educazione scolastica debba rinunciare a perseguire tali obiettivi.

Sulla base di tali problematiche, il convegno e gli atti sono focalizzati su quattro relazioni fondamentali. La prima di taglio istituzionale è stata affidata a G. Bertagna e la seconda in prospettiva storica a F. De Giorgi. Tali interventi hanno cercato di approfondire se e in quale misura la scuola entri a far parte del bene comune e sia in grado di aiutare le persone e la collettività a perseguire il loro sviluppo. Le altre due relazioni si muovono in un'ottica di natura più pedagogica e didattica: la prima prospettiva è stata svolta da L. Guasti e la seconda da R. Cerri Musso.

Una ricca serie di comunicazioni copre in pratica tutto l'ambito delle questioni affrontate. Si può dire che l'approfondimento del tema è stato completo e che la qualità delle analisi, delle interpretazioni e delle proposte è senz'altro elevata.

A mio parere il dibattito si è tenuto correttamente entro due dimensioni: quella pedagogica che fa riferimento al diritto all'educazione e quella socio-politica del principio di sussidiarietà. Pertanto, l'istruzione è una responsabilità e un bene pubblico perché è un diritto che nel suo nucleo fondamentale non è disponibile da parte del titolare: da questo punto di vista, la sua tutela è a carico della società civile. Al tempo stesso, è anche un diritto del singolo e delle famiglie, una responsabilità personale cioè, rispetto alla quale le istanze statali possono intervenire solo secondo il principio di sussidiarietà.

Guglielmo Malizia

CASTOLDI M., *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 315

Il quadro di riferimento è costituito da una serie di novità sul piano pedagogico-didattico che si sono fatte strada a cavallo dei due millenni. Si può iniziare dalla tendenza a collegare il più strettamente possibile, teoria e pratica, intellettualità e operatività, saperi teorici e saperi d'azione, conoscenze e abilità, senza negarli nella loro peculiarità ma facendoli proficuamente interagire. Così pure è evidente l'interesse per una integrazione tra la cultura tecnico-scientifico-informatica e quella umanistico-letteraria-antropologica. In modo simile, a livello di concezione del processo di apprendimento, al di là delle polarizzazioni e dei comportamenti puramente reattivi, l'ideale viene a porsi non solo sulla priorità logico-ontologica dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, ma anche nel primato della

“inventio” sulla “doctrina”, del processo costruttivo e ricostruttivo personalizzato sulla trasmissione nozionistica del vissuto, e dell’esperito sul concettualizzato e sulle conoscenze acquisite.

In questa stessa ottica si possono leggere alcuni punti di non ritorno che la coscienza pedagogica contemporanea ha fatto o cerca di fare propri. Anzitutto, va ricordata la prospettiva dell’educazione permanente (per tutta la vita, di tutta la vita, in tutte le situazioni di vita) che ha trovato la sua espressione compiuta nel diritto all’apprendimento per tutta la vita. In connessione con una concezione processuale dell’apprendere si è affermata la centralità dei soggetti che apprendono, rispetto all’intervento istruzionale, formativo, educativo. In terzo luogo, si è imposta l’idea che non si tratta solo di sapere, saper fare e saper essere, ma anche di saper vivere insieme con gli altri. In rapporto a ciò vengono ad essere privilegiate anche strategie di apprendimento che non solo cercano di coniugare vissuti e concettualizzazione o concettualizzazione e operatività, ma che spingono ad apprendere cooperativamente, dialogicamente e parimenti a pensare «glocalmente» (cioè tenendo in connessione il personale, il locale, il nazionale, l’internazionale, il mondiale, il generazionale, l’umano). Contemporaneamente, si è venuta affermando l’istanza della comunità educativa come luogo, ambiente e, ultimamente, soggetto dell’apprendimento, nella sua diversificazione interna, nella sua connessione con il territorio, nella sua necessaria coordinazione con il lavoro educativo delle altre agenzie sociali di socializzazione, educazione, istruzione, formazione.

Il volume in esame si colloca in maniera originale e scientificamente fondata entro questo quadro. La pubblicazione nasce dall’esperienza dei corsi di didattica generale condotti presso l’università di Torino e mira ad offrire agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e della scuola di specializzazione degli insegnanti di scuola secondaria alcuni fondamentali del sapere didattico, una specie di denominatore comune da ricontestualizzare e vivificare in rapporto agli specifici ambiti disciplinari. Venendo più nei particolari, nella prima parte l’Autore ha identificato dieci parole chiave della didattica con l’intento di discutere criticamente ciascuna di esse, di evidenziarne le relazioni e di offrire alcuni spunti di approfondimento e di lavoro pratico. La seconda mette in evidenza le principali linee del sapere didattico che trovano un centro unificante nella relazione tra il costruito di competenza e il sapere didattico. La terza sezione ritorna sull’operativo e offre dei brevi resoconti di esperienze didattiche caratterizzate dall’impiego di alcune specifiche metodologie.

Si può senz’altro affermare che il volume realizza pienamente quella che è l’intenzione fondamentale dell’Autore: offrire un’idea di sapere didattico pensato come un anello ricorsivo tra teoria e pratica, in una dinamica incessante tra alimentazione teorica, esperienza d’aula e riflessione sull’esperienza.

Guglielmo Malizia

MORTARI L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino, Mondadori, 2010, pp. 311.

Negli ultimi decenni, per quanto riguarda il lavoro, si è affermata un’area di studi che va sotto il nome di “*Practice-based studies*”, che fa riferimento a diverse impostazioni teoriche e sta avendo sviluppi fecondi in diversi campi culturali. Si tratta di un filone che considera l’attività lavorativa come vera e propria forma di conoscenza e che valorizza la pratica lavorativa e professionale e l’esperienza vissuta dei soggetti come fonti di conoscenza. Questi studi, infatti, hanno permesso di riscoprire il lavoro come azione situata, di coglierne la dimensione analitica, micro-sociale, per cui diventa rilevante ciò che le persone concretamente fanno quando lavorano, non solo o tanto ciò che «dovrebbero fare».

Secondo l’approccio riflessivo, anziché semplici esecutori di procedure, le situazioni lavorative e professionali richiedono sempre di più soggetti in grado di conversare con le situazioni, di riconoscere i problemi, di fare ricorso all’intuizione, di inventare strategie creative di soluzione e di guidare corsi di azione innovativi e trasformativi. Questo è possibile attraverso l’esercizio di una razionalità riflessiva che consenta di cogliere la dignità e il valore di quella conoscenza che emerge dalla pratica stessa e in essa si genera. Riflettendo retrospettivamente, sull’azione compiuta, il pratico può scoprire i tratti di quella riflessione che avviene anche nel corso dell’azione stessa, la rimodella e può generare nuova ed

inedita conoscenza. La riflessione consente di mettere in parola, di rendere, in forma esplicita e simbolica, per quanto sempre provvisoria, quel conoscere vivo e dinamico che si realizza nell'azione e che, alla fine, viene a coincidere con essa.

Attraverso interviste a trentacinque insegnanti di tutti i gradi della scuola italiana, finalizzate a conoscere le azioni e le riflessioni che ne caratterizzano l'attività quotidiana, la ricerca, documentata dal presente volume, mette in luce il profilo di un agire complesso, segnato in modo particolare dalla pratica del pensare come habitus che permette ai docenti di tessere un continuo dialogo tra sé, il mondo, la situazione concretamente vissuta a scuola, e di attuare forme di mediazione creativa tra saperi e contesti.

Analizzando le differenti esperienze atte a dotare di senso il percorso formativo, gli Autori indagano dall'interno, per mezzo della voce dei protagonisti, le varie modalità dell'agire a scuola, senza sovrapporvi sistemi di pensiero astratti sulle competenze dell'insegnante e sulle sue funzioni, per restituire un quadro il più autentico e indicativo possibile.

A differenza di altre pratiche professionali l'insegnamento viene agito, ma non documentato: appare cioè carente una storia della pratica. Lasciare che il sapere sapienziale del fare scuola rimanga tacito e intangibile significa permettere che si perda e costringere i nuovi docenti a ricominciare da capo. Non capitalizzarlo è una diseconomia del mondo dell'educazione. Un compito essenziale per la ricerca educativa consiste proprio nel trovare i modi per capitalizzare tale sapere. È quanto sono riusciti a fare molto brillantemente gli Autori della presente indagine e del volume: L. Mortari, P. Dusi, C. Girelli, C. Sità e G. Tacconi.

Guglielmo Malizia