



# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

**Anno 30 - n. 3 Settembre-Dicembre 2014**

INDICE



**Editoriale** 3

## Studi e ricerche

MALIZIA G., *Spiritualità salesiana del lavoro. Una introduzione* 15

TURRINI O., *Apprendimento permanente: che può significare in concreto?* 35

NICOLI D., *Per il lavoro buono. L'impegno dei Salesiani nei servizi all'impiego* 45

## Progetti e esperienze

MEJIA GOMEZ G., *La voce dei protagonisti. Esperienze di confine. Formatori che si raccontano* 61

FRANCHINI R., *La tecnologia al servizio dell'educazione: ovvero l'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)* 73

NORCIA G., *Linea guida - Settore energia. Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità* 91

DORDIT L., *I risultati della leFP italiana nel programma OCSE/PISA 2012. Una prima analisi esplorativa nel settore della literacy matematica* 109





## Osservatorio sulle politiche formative

GOTTI E., <i>Politiche formative e politiche attive del lavoro</i> .....	127
MALZIA G., <i>Attualità e rilevanza della FP: problemi e prospettive secondo l'Unesco</i> .....	139
GIULIANI L., <i>Gli esiti formativi degli esami per la qualifica professionale nella Regione Marche</i> ..	153
GOLA G. - TACCONI G., <i>Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Il sistema formativo leFP italiano di tipo "sussidiario": quale curvatura verso una "VET europea"?</i> .....	171

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., <i>Scoprendo Forrester</i> .....	189
---	-----

## Schedario: Rapporti

MION R., <i>La famiglia italiana di fronte alle sfide dell'immigrazione</i> .....	195
TONINI M., <i>Una pluralità di gestori. Il XV Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia</i> .....	213

## Schedario: Libri

<i>Recensioni</i> .....	217
-------------------------	-----

## Allegato

<b>In allegato a questo numero:</b> TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., <i>Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza</i> .....	223
--	-----





# Spiritualità Salesiana del Lavoro. Una introduzione

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

STUDI e RICERCHE

*Si tratta di una introduzione al tema. Il quadro di riferimento è offerto dalla spiritualità salesiana entro la quale si colloca la spiritualità salesiana del lavoro; a sua volta, questa si fonda sulla figura di Don Bosco, trova una sua riattualizzazione nel Capitolo Generale ultimo e si compone di alcune dimensioni principali che si presentano in azione specialmente nei CFP salesiani.*



«Pervenire ad una precisa identificazione della spiritualità di Don Bosco non è una impresa facile; non per nulla è forse l'aspetto della sua figura meno approfondito. Don Bosco è un uomo tutto dedito al lavoro apostolico; non ci concede descrizioni delle sue evoluzioni interiori, né ci lascia riflessioni particolari sulla sua esperienza spirituale» (Chávez, 2014, p. 11). Tale constatazione vale anche per il tema di questo articolo tanto è vero che lo si è intitolato molto semplicemente "una introduzione". Di conseguenza, pure la sua articolazione interna è del tutto elementare: il quadro di riferimento è offerto dalla spiritualità salesiana entro la quale si colloca la spiritualità salesiana del lavoro; a sua volta, questa si fonda sulla figura di Don Bosco, trova una sua riattualizzazione nel Capitolo Generale ultimo e si compone di alcune dimensioni principali che si presentano in azione specialmente nei CFP salesiani.



## 1. Il quadro di riferimento: la spiritualità salesiana

Con il termine *spiritualità* si vuole significare un modo specifico di intendere la santità cristiana e di perseguirla, ordinando la propria esistenza al raggiun-

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





gimento della perfezione e alla partecipazione a un particolare carisma, e il vissuto di fede in cui si realizza si incentra nell'amore che è la natura e la vita stessa di Dio (Chávez, 2014). La spiritualità salesiana si colloca in questo quadro e presenta anch'essa al suo centro la carità che si qualifica per la caratteristica propria della "pastoralità" ossia consiste essenzialmente in quell'amore che ci spinge ad operare instancabilmente per la gloria di Dio e la salvezza delle anime.

### 1.1. Il fondamento: la spiritualità di Don Bosco

Di seguito si cercherà di presentare gli aspetti principali dell'esperienza spirituale del Fondatore della Congregazione e della Famiglia Salesiana. Tenendo conto delle indicazioni degli studiosi procederò a delineare il punto di partenza, che va ricercato nella gloria di Dio e nella salvezza delle anime, l'ispirazione di base, i valori di una spiritualità attiva e la meta finale della sua vita (Chávez, 2014; Bosco, 2013; Stella 1979, 1981, 1988; Braido, 2003 e 2006; Brocardo, 2007).

#### 1.1.1. *La gloria di Dio e la salvezza delle anime: il binomio da cui prende le mosse*

È il punto di partenza della esperienza spirituale di Don Bosco e anche la passione della sua vita perché significa realizzare in pienezza la *volontà del Padre* (Chávez, 2014; Bosco, 2013). Infatti, da una parte Dio rivela al mondo l'Amore che Egli è, cioè la sua gloria, e dall'altra attua la sua volontà di bene per l'uomo, cioè la salvezza della sua anima. E tutto ciò si rispecchia nelle sue istituzioni religiose ed educative: in proposito, mi limito a ricordare solo due esempi.

Così la fondazione dell'*oratorio* a Torino rientra a pieno diritto nel piano di Dio per l'umanità: si tratta di continuare a servizio dei giovani poveri e abbandonati la finalità presente nell'Incarnazione del Figlio, inviato per raccogliere insieme nella Chiesa sacramento di salvezza tutti i figli di Dio dispersi nelle strade dell'errore e tra i miraggi di falsi beni.

Un'altra testimonianza è offerta proprio nella nascita della *Congregazione Salesiana*. L'introduzione alla prima redazione delle Costituzioni sottolineava che i primi collaboratori di Don Bosco si erano impegnati a lavorare per la maggior gloria di Dio e a beneficio della propria anima. Soprattutto, nel capitolo sul fine della Congregazione si affermava che i Salesiani «si stringono a formare un cuor solo e un'anima sola per amare e servire Dio» (Bosco, 1982, p. 82; Chávez, 2014).

#### 1.1.2. *L'ispirazione di base: l'unione con Dio*

Le opere compiute da Don Bosco e tanto celebrate non sono semplicemente frutto delle sue singolari doti umane, ma la *ragione* profonda del loro successo



va cercata nella sua unione con Dio (Chávez, 2014; Bosco, 2013). Questa è la vita divina che si trova in noi per partecipazione e consiste nel vivere la propria esistenza in Dio e alla sua presenza. Il vissuto concreto di Don Bosco fa trapelare questo legame intenso con il Padre che diventa segno affascinante per i giovani, capace di attrarli numerosi a lui.

In particolare, il suo agire è informato dallo spirito delle *virtù teologali*. Si tratta anzitutto di vivere la fede, cioè di abbandonarsi con gioia e fiducia piena nelle mani del Padre e di diventare capace di accettare tutte le circostanze dell'esistenza così da rivelare nel proprio agire l'azione salvifica di Dio. A sua volta, vivere la speranza vuol dire affrontare le situazioni, anche le più fallimentari, con la sicurezza che nulla potrà separarci dall'amore di Dio. Infine, vivere la carità significa rendere tangibile nel contesto dove ci troviamo l'amore infinito del Padre per l'umanità.

Questa sua esperienza di vita è animata da una *pietà autentica*. Egli però non ha lasciato particolari devozioni, ma con molto realismo si è servito sostanzialmente delle preghiere del buon cristiano; al tempo stesso si è consacrato completamente alla salvezza delle anime e ha santificato il proprio lavoro nell'offerta a Dio. Come è stato molto bene precisato, per Don Bosco le preghiere svolgevano "una sorta di funzione ascetica" (Chávez, 2014, pp. 16-17).

### 1.1.3. I valori di una spiritualità attiva

Anche se la radice profonda della vita di fede di Don Bosco è l'unione con Dio, la sua spiritualità va senz'altro qualificata come *attiva* (Chávez, 2014; Bosco, 2013). Egli è impegnato in prima persona nell'azione, spinto dall'urgenza delle problematiche giovanili del suo tempo e dalla consapevolezza della sua vocazione. Il distacco ascetico riceve significato dall'attività apostolica in quanto gli permette di dedicarsi pienamente alle opere a cui Dio lo chiama.

Dalla sua azione instancabile emergono da una parte la consapevolezza della relatività delle cose e dall'altra il senso della loro utilizzazione per la missione. Questo tipo di atteggiamento lo porta a non irrigidirsi sui modelli di riferimento che adotta, ma preferisce scegliere un approccio alle questioni di natura *pastorale* piuttosto che teologico-speculativo. Pertanto, la salvezza va perseguita con gli strumenti concreti della ragione, dell'amorevolezza, della mitezza, dell'allegria, della umiltà, della devozione eucaristica e mariana.

Don Bosco ha incarnato i valori fondamentali della sua vocazione in *fatti sociali* concreti, evitando di chiudersi nello spirituale, nell'ecclesiale o nel liturgico intesi come spazio privo delle difficoltà della vita. In questo senso si può affermare che lo Spirito è divenuto in lui vita. Di conseguenza, non ha vissuto la sua vocazione come una nicchia protettiva, ma ha cercato senza paura il confronto aperto con una realtà vasta e differenziata.



#### 1.1.4. *La meta finale: la santità*

Nella linea dell'umanesimo devoto di S. Francesco di Sales, Don Bosco è convinto che la santità è possibile *per tutti* e che a tutti viene assicurata la grazia necessaria per perseguirla. Il percorso della santità è comune a ogni persona, a ciascuno secondo la sua condizione. Non presenta differenze di gradi, si accompagna alla gioia e all'allegria e non esige penitenze ma impegno e responsabilità (Chávez, 2014; Bosco, 2013).

La *cooperazione* dell'uomo con il piano di Dio è essenziale. La santità viene identificata con la condizione di chi si trova nello stato di grazia abituale perché è riuscito con l'aiuto dello Spirito e con l'impegno personale a conservare l'amicizia con Gesù e ad evitare il peccato che nel caso dei giovani assume varie forme come: gli esempi dei compagni discolori, i discorsi cattivi, le impurità, il furto, l'ira, l'orgoglio, il rispetto umano, l'inosservanza dei doveri religiosi, lo scandalo.

Indubbiamente, il cammino della santità presenta diversi *ostacoli* che ne rendono difficile il percorso. Tra essi si possono ricordare le imperfezioni, i difetti, le passioni, il peccato, le tentazioni del demonio. Nonostante ciò, la santità non si può mai considerare una meta impossibile da raggiungere perché possiamo contare su un numero sovrabbondante di mezzi validi, incominciando dall'azione efficace della grazia dello Spirito.

### 1.2. La carità pastorale come centro e sintesi

Nella sezione precedente si sono delineate nell'essenziale le caratteristiche della spiritualità di Don Bosco che, come si è visto, si costruisce intorno a un preciso progetto di vita realizzato con dedizione e successo, il servizio ai giovani, soprattutto a quelli poveri e abbandonati. La riuscita di questo impegno ha un suo segreto che è costituito dalla *carità pastorale*: nel prosieguo si cercherà di chiarirne il contenuto, essendo essa il centro e la sintesi della sua opera (Chávez, 2014; Bosco, 2013; Dicastero della Pastorale Giovanile, 2014).

La maturazione di ogni uomo e di ogni donna trova nell'*amore* di benevolenza, nella capacità di donarsi la meta più elevata da raggiungere e l'educazione punta proprio ad aiutare i giovani a conseguire questo fine. Una personalità ben riuscita è quella che supera le tentazioni dell'egoismo e del ripiegamento su se stessa per arrivare a vivere la sua vita con generosità e disinteresse. Non bisogna dimenticare che lo svilupparsi in noi dell'amore è prima di tutto una grazia: in altre parole esso non è primariamente frutto della iniziativa umana, ma è partecipazione alla vita divina e il risultato dell'azione dello Spirito. Non ci sarebbe possibile amare Dio se Lui non ci avesse voluto bene per primo e anche il dimostrare una carità autentica nei confronti del prossimo dipende da una esperienza personale, diretta o indiretta, dell'amore di Dio. Don



Bosco, come gli altri santi, ne fa il centro della sua vita e la raccomanda a tutti i suoi figli «come base della vita di comunità, principio pedagogico, fonte della pietà, condizione dell'equilibrio e della felicità personale, pratica di virtù specifiche, quali l'amicizia, la buona educazione, la rinuncia ai propri interessi» (Chávez, 2014, p. 26).

L'amore ha molte espressioni; in questo contesto interessa approfondire una delle sue manifestazioni, la *carità pastorale*. Il termine fa chiaro riferimento all'immagine di Gesù Buon Pastore sia per le modalità del suo agire, ricco di misericordia, sia per le finalità specifiche del suo ministero, rivelare Dio, Padre, Figlio e Spirito Santo, e il relativo piano di salvezza per tutta l'umanità. Più specificamente, «l'elemento tipico della carità pastorale è l'annuncio del Vangelo, l'educazione alla fede, la formazione della comunità cristiana, la lievitazione evangelica dell'ambiente» (Chávez, 2014, p. 27).

Naturalmente qui interessa non tanto la carità pastorale in generale, ma quella specificamente *salesiana*. Nulla la rivela meglio della espressione adottata da Don Bosco stesso "*Da mihi animas cetera tolle*" (Chávez, 2014). A parte il significato proprio che assume nella Bibbia, per lui "animas" sono i giovani del suo tempo a cui intende dedicarsi tutto a tutti nella più assoluta disponibilità alle loro esigenze e con spirito apostolico. Venendo più nel particolare, la carità pastorale salesiana è un servizio che in primo luogo riguarda la persona, tutta la persona in vista dello sviluppo delle sue risorse, mentre dare le cose arriva in un secondo momento. Inoltre, nell'educazione dei giovani essa riconosce la priorità della dimensione religiosa perché questa costituisce la fonte più profonda ed autentica della maturazione umana. In questa linea, la pedagogia da adottare è quella del soprannaturale che fa leva sulle risorse spirituali, sulla coscienza morale, sull'apertura a Dio e sulla promessa dell'avvento del Regno di Dio definitivo. La carità pastorale salesiana richiede un'ascesi specifica, del "*Cetera tolle*", del rinunciare a tutto il resto, cioè di lasciare tutto quello che impedisce di avere tempo e disponibilità adeguati per condurre i giovani a Dio. In proposito, va precisato che non si tratta di un impegno generico, ma di portare tutti alla salvezza nella Chiesa cattolica, unica depositaria dei mezzi per conseguirla.

### 1.3. Spiritualità comune e forme specifiche di attuazione

La spiritualità salesiana, come le altre forme di spiritualità, presenta aspetti che sono *comuni* e validi per ogni vocazione e per tutti i gruppi che compongono la Famiglia Salesiana, mentre altri elementi qualificano le varie articolazioni che ne fanno parte (Chávez, 2014; Bosco, 2013). Incomincio dai primi per cercare di elencarne i principali: «la nostra vita di relazione trinitaria, il riferimento a Don Bosco, la comunione per la missione, la spiritualità del quotidiano,



la contemplazione operante sull'esempio di Don Bosco, la carità apostolica dinamica, la grazia di unità, la predilezione per i giovani e il ceto popolare, l'amorevolezza, l'ottimismo e la gioia, il lavoro e la temperanza, l'iniziativa e la duttilità, lo spirito di preghiera, l'affidamento a Maria Ausiliatrice. Non dimentichiamo che il Sistema Preventivo è una espressione e traduzione concreta di questa spiritualità comune» (Chávez, 2014, p. 33).

Accanto agli elementi comuni appena elencati, vi sono quelli *specifici* di ogni gruppo che riflettono la nascita e la evoluzione di ognuno di loro. Essi rappresentano una ricchezza per tutta la Famiglia Salesiana e una grande risorsa a disposizione della medesima. In proposito, va sottolineato che lo Spirito preferisce la varietà dei doni all'uniformità dei comportamenti; al tempo stesso la diversità non deve trasformarsi in un'occasione di tensioni e di conflitto, ma deve trovare nella convergenza l'armonia che unisce.

I gruppi sono molti e non si potrebbe, neppure in sintesi, presentare le loro caratteristiche principali nel breve spazio di questo articolo. Mi soffermerò, ma non ora, su un tipo di spiritualità, quella che qui interessa di più, e cioè la spiritualità giovanile salesiana.

## 2. Aspetti della spiritualità salesiana del lavoro

Anche in questo caso, il punto di partenza è costituito ovviamente dall'esperienza spirituale di Don Bosco. Successivamente mi soffermerò sulla riattualizzazione che di questo aspetto del suo carisma ha compiuto per i Salesiani il recente Capitolo Generale della nostra Congregazione. L'ultima sezione sarà dedicata allo specifico della FP in particolare del CNOS-FAP.

### 2.1. Il significato del lavoro per Don Bosco

Per comprendere la centralità attribuita al lavoro da parte del Santo piemontese e il carattere "colossale" della sua operosità, è opportuno evidenziare gli *influssi* del contesto delle origini, dell'ambiente familiare e della sua formazione culturale e sacerdotale (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012; Guidicini, 2013; Brocardo, 2007; Braido, 2003 e 2006). Le tradizioni del territorio di provenienza vedevano nel lavoro un aspetto portante della vita e consideravano il suo opposto, l'ozio, la fonte di tutti i vizi. Don Bosco apparteneva a una famiglia di modesti mezzadri che, pur non essendo in una situazione di indigenza, tuttavia dipendeva completamente dall'attività svolta nei campi. Pertanto, lui stesso aveva sperimentato la fatica fin dalla più tenera età anche a motivo della morte prematura del padre per cui aveva dovuto industriarsi in molteplici occupazioni per concorrere al proprio mantenimento soprattutto in vista degli studi:



ciò, se da una parte gli permise di scoprire la sua versatilità, dall'altra lo convinse ulteriormente che il lavoro era la condizione medesima dell'esistenza. Un'influenza decisiva in questo campo ebbe la madre che con la parola e con l'esempio lo educò a una operosità instancabile fin da piccolo. Inoltre, esercitò un'influenza importante l'ambiente culturale del seminario di Chieri dove egli sarà senz'altro venuto a conoscenza di una tesi comune nel mondo della spiritualità cristiana che, cioè, il lavoro costituisce via alla virtù; anche l'apprendimento delle posizioni morali favorevoli al rigorismo, che erano ivi insegnate, contribuirono a trasmettergli una immagine del cristiano e del sacerdote all'insegna di doveri difficili e austeri.

Questi elementi nativi e la sua personalità sono alla base della sua visione del lavoro che si presenta multidimensionale ed evolutiva (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012; Guidicini, 2013; Brocardo, 2007; Braido, 2003 e 2006). La prima componente nel tempo è quella che emerge dal programma di vita che egli redasse ai primi di giugno del 1844 in occasione degli esercizi spirituali in preparazione della sua ordinazione sacerdotale (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012). La concezione che risulta da uno dei suoi propositi si potrebbe definire come *etico-ascetica*: in altre parole, il lavoro viene pensato come via alla virtù in quanto è visto come un mezzo fondamentale per lottare contro le tentazioni e per procedere speditamente nel cammino verso la maturazione morale. A questo impegno egli si è attenuto per tutta la sua esistenza, vivendo il sacerdozio all'insegna di una inesauribile operosità.

L'incontro con i ragazzi di strada nella Torino della prima rivoluzione industriale contribuì ad ampliare la sua visione del lavoro (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012; Guidicini, 2013). Nel periodo degli studi al Convitto ecclesiastico dopo l'ordinazione sacerdotale si rende conto della condizione di indigenza e di abbandono in cui vivono i giovani immigrati dalle campagne per trovare un lavoro. Si tratta di ragazzi privi del sostegno della famiglia e di una qualche forma, anche minima, di istruzione, che si guadagnano il pane esposti a rischi di ogni tipo e al degrado morale senza la possibilità di ricevere alcuna assistenza religiosa. Inoltre, gli studi al Convitto e la guida del Guala e del Cafasso che dirigevano tale istituzione aiutarono Don Bosco a liberarsi delle strettoie del rigorismo senza cadere negli eccessi di indulgenza del lassismo, acquisendo contemporaneamente un forte senso di pietà per l'umanità sofferente e di carità verso la condizione veramente disagiata di tanta povera gente. In questo contesto, matura nel Santo piemontese una concezione più ampia del lavoro che non viene più inteso soltanto come strumento di mortificazione e di crescita nella vita virtuosa, ma anche come mezzo privilegiato per inserirsi nella società e diventare onesti cittadini. In altre parole emerge in lui una visione *sociale* del lavoro che, però, non trasforma Don Bosco nell'assertore di una rivolu-

zione sociale perché al fondo della sua azione rimane sempre la preoccupazione della salvezza dell'anima.

La dimensione più importate della concezione che Don Bosco aveva del lavoro è senz'altro quella *educativa*. Nel Regolamento che egli stende tra 1852 e il 1854 per disciplinare la vita e le attività formative della Casa di Valdocco e nella redazione definitiva del 1877 esso ha un posto di rilievo: richiamo gli elementi principali della sua esposizione. Anzitutto, il lavoro viene definito come adempimento dei doveri della propria condizione e non solo si fa riferimento a quelli relativi allo svolgimento della propria occupazione, ma anche a quelli connessi con lo studio (Pazzaglia, 1989, 122-127; Dal Toso, 2012, 29-37). Esso viene inquadrato anche all'interno delle indicazioni della Bibbia, Vecchio e Nuovo Testamento, e in questo senso è inscritto nella volontà divina per cui chi disobbedisce ad essa rifiutandosi di lavorare, mette gravemente a rischio la moralità del suo agire: così, se Don Bosco dimostra di aver acquisito l'idea biblica del lavoro come adempimento di un comandamento divino, non sembra invece che egli abbia maturato quella del lavoro come completamento dell'opera di Dio. Inoltre, se anche afferma una relazione stretta tra l'ozio e il lavoro, tuttavia, il secondo non è mai concepito come subordinato al primo nel senso che la laboriosità svolga unicamente il ruolo negativo di impedire il peccato, perché anzi per Don Bosco il lavoro ha principalmente la funzione positiva di permettere all'uomo di trovare il suo centro.

Il Regolamento insiste anche nell'obbligo per gli ospiti di Valdocco di eseguire puntualmente le occupazioni prescritte. In particolare si sottolinea la necessità dell'obbedienza ai superiori – che si collega naturalmente all'adempimento dei doveri verso Dio – perché la riuscita nel lavoro e negli studi esige che il giovane si affidasse a guide sicure. Anche in questo caso, come in generale nella concezione educativa di Don Bosco, all'invito convinto ai ragazzi per una realizzazione libera e gioiosa della loro personalità si accompagna la richiesta della disciplina e della ubbidienza. In ogni caso, il lavoro appreso in giovane età, perché è in quella fase della vita che si gioca il destino dell'uomo, avrebbe reso capace le persone di offrire un servizio essenziale sia alla comunità civile che ecclesiale, facendo di loro onesti cittadini e buoni cristiani, secondo la formula comunemente utilizzata da Don Bosco (Malizia, 2013).

Nello svolgimento del suo apostolato a Torino, Don Bosco si rende ben presto conto che per aiutare i giovani poveri ed abbandonati ad uscire dalla loro situazione di emarginazione non è sufficiente una semplice assistenza religiosa staccata dalla vita, ma che è necessario *integrarla* con la cura del ragazzo nell'esercizio dei suoi impegni professionali durante la settimana (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012; Guidicini, 2013; Prellezo, 2010). In un primo momento egli focalizza il suo impegno educativo su singoli adolescenti in situazione di disagio:

fornisce consigli, li mette in contatto con persone amiche. Trova loro un'occupazione presso datori di lavoro fidati, li visita nell'ambiente dove svolgono il loro mestiere, si fa promotore della stipula di contratti di apprendistato, senza dimenticare di assicurare loro alla domenica l'incontro con il Signore nella messa e il giusto riposo del gioco. Nel 1853, nonostante il successo ottenuto con gli interventi appena ricordati, Don Bosco prende la decisione di non limitarsi solo a inviare i suoi giovani dagli imprenditori amici e procede alla istituzione di laboratori artigiani interni. I motivi per questo ulteriore allargamento degli orizzonti della sua azione educativa nel campo del lavoro sono principalmente di due tipi: «la preoccupazione per i pericoli incombenti sui giovani che andavano a lavorare in città e l'urgenza di predisporre a Valdocco attività che potessero essere utili alla casa» (Pazzaglia, 1989, 128; Prelezzo, 2010). È questo il primo nucleo di quei centri di formazione professionale che renderanno la Congregazione salesiana famosa e apprezzata in tutto il mondo (Chávez, 2010).

Nella pedagogia di Don Bosco la dimensione dell'onesto cittadino è strettamente integrata a quella del buon cristiano: tra di loro non esistono cesure, o peggio opposizione (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012; Guidicini, 2013; Braido, 2003 e 2006). L'educazione del giovane doveva concentrarsi intorno alla formazione religiosa perché le finalità fondamentali della spiritualità salesiana sono la gloria di Dio e la salvezza delle anime, come abbiamo visto sopra; in altre parole, l'azione di Don Bosco è sempre caratterizzata dall'intreccio tra lo sviluppo umano e quello religioso della persona. Pertanto, un'altra dimensione centrale della visione del Santo Piemontese riguardo al lavoro è quella *pastorale* e, anzi, il lavoro diviene via privilegiata alla santità come poi esemplificato nella figura di S. Domenico Savio.

L'importanza crescente del lavoro per Don Bosco risulta chiara dalla scelta che egli ne fa, insieme con la temperanza, come distintivo dell'opera della sua maturità, la fondazione cioè della Congregazione Salesiana (Pazzaglia, 1989; Dal Toso, 2012; Brocardo, 2007; Braido, 2003). Affiora qui una visione del lavoro che potremmo definire *ecclesiale* o *di congregazione* e che era già implicitamente presente nelle dimensioni sociale e pastorale. Infatti, la ragione profonda di questo stretto collegamento tra i salesiani e il lavoro va cercata in una immagine di Chiesa che emerge dalla riflessione e dall'azione di Don Bosco e che si caratterizza per la sua funzione di servizio agli uomini per aiutarli a maturare nella loro dimensione umana alla stessa guisa di quella religiosa. Per il Santo piemontese il lavoro non consiste puramente nella occupazione del tempo in una qualche occupazione, ma è l'impegno nell'apostolato a servizio dei giovani, soprattutto quelli più poveri e abbandonati, con tutte le proprie potenzialità e a tempo pieno ed è strumento per conseguire la santità. Pertanto, quella di non stancarsi mai di lavorare per la salvezza delle anime di-



venta una raccomandazione che Don Bosco ripete costantemente e con forza ai suoi figli sino alla morte, essendo questa la loro unica penitenza e disciplina.

Nel suo prezioso studio che ho preso come punto di riferimento principale in questa sezione, Luciano Pazzaglia afferma che: «Non abbiamo elementi sufficienti per affermare che Don Bosco giungesse ad acquisire un concetto pieno di lavoro come strumento di autorealizzazione personale; ma non c'è dubbio che, lungo la sua esperienza educativa, egli avrebbe ogni giorno di più compreso che i giovani poveri e abbandonati erano in grado di aprirsi alla stessa realtà religiosa nella misura in cui, congiuntamente, fossero usciti dal loro stato di miseria materiale e spirituale e, per il tramite di un'occupazione avessero ripreso gusto alla vita e assaporato la soddisfazione di sentirsi membri attivi del consorzio sociale» (1989, 129). A me sembra che la multidimensionalità della visione del lavoro che si riscontra nella spiritualità di Don Bosco sia sufficiente per sostenere che la sua concezione comprende anche l'idea dell'autorealizzazione. In ogni caso, al di là di una questione di termini, non sembra che si possa negare che la sua visione veramente includa e veda attivati nel lavoro tutti gli aspetti della personalità del giovane. Certamente la multidimensionalità non esclude la presenza di elementi *specificamente spirituali* come la visione etico-ascetica o quella ecclesiale o di congregazione: tuttavia, sarebbe un errore separare questi elementi dagli altri perché ricevono pienezza proprio dal tutto.

Termino con una citazione relativa al papa *Pio XI* che, in qualità di sicuro e affidabile testimone di Don Bosco, ci può offrire una sintesi efficace sul tema affrontato in questa sezione. «Il pontefice si era sentito fortemente attratto dalla concreta, moderna, "ciclopica" operosità del prete subalpino e dalle profonde risorse interiori, di natura e di grazia da cui essa scaturiva. Egli vide in lui "un modello mirabile di santità e di lavoro, un grande ed eccezionale lavoratore", un "grande amico di Dio ed operaio della Fede", meritevole "non solo dinanzi a Dio, ma dinanzi agli uomini". Lo fu perché, come indicava più in profondità il papa, il suo indefesso operare era stato tutto finalizzato alla salvezza, in identità di volontà e di sentimenti con Cristo Redentore» (Braido, 2003, vol. 2, 668).

## 2.2. La riattualizzazione per i salesiani del binomio "lavoro e temperanza" nel Capitolo Generale 27°

Il Capitolo Generale<sup>2</sup> 27° (=CG27) della nostra Congregazione, da poco concluso (12 aprile 2014) dopo circa due mesi dall'inizio (22 febbraio 2014), ha

<sup>2</sup> Secondo l'articolo 146 delle Costituzioni della Società di San Francesco di Sales « Il Capitolo generale è il principale segno dell'unità della Congregazione nella sua diversità. È l'incontro fraterno nel quale i salesiani compiono una riflessione comunitaria per mantenersi fedeli al Vangelo e al carisma del Fondatore e sensibili ai bisogni dei tempi e dei luoghi» (2003).



trattato il tema della testimonianza della radicalità evangelica che trova nel binomio “lavoro e temperanza” la modalità salesiana tipica di realizzazione (Chávez, 2012c; Fernández Artime, 2014; Testimoni della radicalità evangelica, 2014). Pertanto, credo che si possa parlare di una riattualizzazione – da parte del CG27 – per i Salesiani di queste due loro caratteristiche distintive. Per comprendere appieno le indicazioni del Capitolo in merito, è opportuno inquadrarle nelle chiavi di lettura fondamentali del CG27 che consistono nei tratti del profilo del nuovo salesiano, chiamato ad essere: mistico dello spirito, profeta della fraternità e servitore dei giovani (Fernández Artime, 2014).

In una società in cui si profila minacciosa la sfida del secolarismo, il salesiano dovrà rispondere, testimoniando in maniera inequivocabile il *primato assoluto di Dio* nella sua vita (Fernández Artime, 2014; Chávez, 2012c). A ciò è sollecitato dalla numerosa schiera di santi salesiani e dalla domanda di autenticità che viene dai giovani. Per vivere il primato di Dio egli dovrà impegnarsi con costanza nella contemplazione quotidiana e nella sequela di Cristo fino alla totale donazione di sé. Nel primato di Dio il salesiano trova la sua forza, ma anche la sua fragilità. È questa una carenza riguardo alla quale sono molti e autorevoli i segnali che invitano a prendere la questione veramente sul serio: in particolare, la fragilità nel vivere il primato di Dio rinvia a un atteggiamento di conversione permanente che dovrà condurre contemporaneamente ad una maggiore radicalità per il Regno.

Oltre ad essere mistico nello spirito, il salesiano è chiamato a divenire *profeta della fraternità* (Fernández Artime, 2014; Chávez, 2012c). Oggi è necessario, anche se arduo, testimoniare come il vivere insieme dia gioia a quanti tra i credenti riescono a farne esperienza. Se è vero che la nostra società è stata definita come folla di solitudini, si capisce meglio come sia urgente la testimonianza dei credenti capaci di fare comunione e come il sistema sociale non favorisca una simile esperienza; tuttavia, il cristiano non può retrocedere. Per il salesiano la comunione fraterna è una dimensione costitutiva della sua consacrazione insieme con la missione apostolica e la pratica dei consigli evangelici. Ne segue che deve impegnarsi a vivere un vero amore fraterno, fatto di cortesia, rispetto, comprensione, perdono, accoglienza, aiuto reciproco, e che integra le diversità e combatte la solitudine e l'isolamento. In aggiunta, va sottolineato che i giovani hanno bisogno di trovare nel salesiano un fratello e un educatore che con semplicità e spirito di famiglia lo ami con il cuore di Don Bosco. Divenire profeta della fraternità può implicare un cambio profondo di mentalità perché è molto reale il rischio di sacrificare la comunità per il lavoro, per cui si richiederà nei prossimi anni uno sforzo generalizzato nella Congregazione per consolidare le diverse comunità.

La vocazione salesiana è caratterizzata dalla predilezione dei giovani per cui

si comprende il richiamo forte del CG27 ad essere *servitori dei giovani, padroni di niente e di nessuno* (Fernández Artime, 2014, 123; Chávez, 2012c). La nostra consacrazione religiosa è indirizzata al fine di vivere per i giovani e per mezzo di essi il Padre ci parla e ci aspetta in essi. Sono i giovani la ragione ultima della nostra esistenza e il salesiano deve essere pronto a offrire loro amicizia, aiuto, accoglienza, e presenza, in qualità di adulto che li ama e desidera che siano felici sempre. Tra i giovani la nostra cura deve andare principalmente a quelli poveri ed a quelli emarginati per ragioni economiche, sessuali, razziali e religiose.

Nel profilo del nuovo salesiano che il CG27 ha tratteggiato e di cui ho fornito in sintesi le indicazioni principali, lavoro e temperanza continuano ad occupare una collocazione centrale come un binomio inscindibile che svolge un ruolo di spinta e di sostegno, assicurando da una parte impegno ed entusiasmo e dall'altra spirito di rinuncia e di mortificazione (Chávez, 2012c; Fernández Artime, 2014). Nelle parole del documento capitolare, «Vivere il binomio *lavoro e temperanza* riempie la vita del salesiano, alimenta il suo zelo apostolico e lo rende prossimo ai giovani, al Signore e ai confratelli» (Testimoni della radicalità evangelica, 2014, n. 60). Il lavoro ben fatto lancia il salesiano nell'apostolato, lo sprona alla creatività e lo sollecita all'impegno in tutte le sue attività educative, garantendo alacrità, spontaneità, generosità, iniziativa e unione con i fratelli e con Dio. A sua volta la temperanza porta al dominio di sé, essendo una virtù cardinale su cui fanno perno diverse virtù moderatrici come la continenza, l'umiltà, la mansuetudine, la clemenza, la modestia, la sobrietà, l'economia, la semplicità e l'austerità: essa costituisce come un allenamento a sopportare con successo le tante situazioni difficili e problematiche della vita salesiana (Chávez, 2012c, 44).

A questo punto è opportuno concentrare l'attenzione sulle indicazioni capitolari che riguardano direttamente il tema di questo articolo, cioè il lavoro (Testimoni della radicalità evangelica, 2014). Anzitutto, il CG27 evidenzia le problematiche che lo rendono in determinate situazioni *poco significativo*. Può capitare che, oberati da molteplici attività, soprattutto dall'impegno sfibrante per il mantenimento in vita delle opere, si provi "stanchezza, tensione, frammentazione, inefficienza e *burnout*" (n. 27) nello svolgimento delle proprie mansioni. Bisogna anche riconoscere che la visibilità e la credibilità della nostra vita consacrata si è gradualmente ridotta per cui il primato di Dio non sempre traspare in modo chiaro, in particolare dalla nostra attività apostolica. Ne segue il rischio di essere visti solo come lavoratori sociali che mirano al benessere terreno dei giovani, mentre trascurano l'accompagnamento della loro vita spirituale. La preoccupazione eccessiva per il proprio lavoro o di essere sottoccupati può incidere negativamente sulle relazioni all'interno delle comunità rendendole for-

mali, frammentate e poco significative. Un ultimo limite va visto nella mancanza di corresponsabilità e di partecipazione nello svolgimento delle attività inerenti alla propria funzione.

Ciò a cui si deve puntare con tutte le forze è un lavoro *apostolico fecondo*, disciplinato e disinteressato. Questo dipende anzitutto da una intensa vita spirituale che abbia raggiunto la necessaria armonia tra preghiera e attività educative e pastorali. Un'altra condizione essenziale è la costruzione di comunità autentiche secondo lo spirito di famiglia. Negli ultimi anni sono grandemente aumentate le opportunità di riflettere e lavorare insieme: tuttavia c'è ancora spazio per crescere nella corresponsabilità delle nostre attività educative e pastorali. Non si tratta poi solo di sviluppare la partecipazione tra i salesiani, ma di valorizzare l'apporto che può venire dai laici, dalle altre articolazioni della Famiglia Salesiana, dalla Chiesa locale e dalle istanze del territorio: in altre parole, ciò che deve crescere è la cultura del lavoro in rete in modo da creare sinergie che garantiscano un servizio efficace ai giovani promuovendone i diritti.

In conclusione, mi sembra opportuno richiamare la sintesi che le Costituzioni della Società di San Francesco di Sales offrono della spiritualità del lavoro in connessione con la temperanza. «Il salesiano si dà alla sua missione con operosità instancabile, curando di far bene ogni cosa con semplicità e misura. Con il suo lavoro sa di partecipare all'azione creativa di Dio e di cooperare con Cristo alla costruzione del Regno. La temperanza rafforza in lui la custodia del cuore e il dominio di sé e lo aiuta a mantenersi sereno. Non cerca penitenze straordinarie, ma accetta le esigenze quotidiane e le rinunce della vita apostolica: è pronto a sopportare il caldo e il freddo, le fatiche e il disprezzo, ogni volta che si tratti della gloria di Dio e della salvezza delle anime» (2003, art. 18).

### 2.3. La spiritualità salesiana del lavoro nella FP: indicazioni generali

Ho già ricordato sopra che la FP è uno dei motivi principali per cui la Congregazione Salesiana viene stimata in tutto il mondo (Chávez, 2010). Pertanto, essa *merita* che la spiritualità salesiana del lavoro trovi una declinazione propria a suo riguardo. È quanto mi propongo di fare nella presente sezione, approfondendo la tematica nelle sue linee generali.

#### 2.3.1. *Il lavoro come dimensione essenziale della spiritualità salesiana*

Esiste una prossimità naturale e un'*affinità profonda* tra la spiritualità salesiana e il fenomeno umano del lavoro (Viganò, 1978, 1983, 1985 e 2012; Vecchi, 1982; Chávez, 2012b). All'interno dell'opzione generale per i giovani so-



prattutto poveri e abbandonati che caratterizza la Società di S. Francesco di Sales si riscontra nel suo carisma una preferenza vocazionalmente congenita verso la realtà del lavoro. Questa specificità della spiritualità salesiana assume una rilevanza particolarmente significativa a motivo sia della centralità del mondo occupazionale nell'attuale società della conoscenza e della globalizzazione sia della urgenza a evangelizzarlo.

La vicinanza congenita emerge con chiarezza anzitutto da un esame della nostra *missione*. In proposito, è sufficiente ricordare che fin da primo testo delle Costituzioni della Congregazione Salesiana l'elenco dei destinatari e delle opere vede sempre al secondo posto i giovani avviati a qualche arte o mestiere e le strutture ad essi dedicate. Paradigmatici sono gli articoli attuali che trattano della nostra missione. Dopo aver indicato i giovani, specialmente i più poveri, come i primi e principali destinatari, il testo si riferisce ai tipici allievi della FP, parlando esplicitamente di giovani degli ambienti popolari che si avviano al lavoro e dei giovani lavoratori. Le ragioni di questa predilezione vengono identificate nella tradizione della sollecitudine di Don Bosco per loro e nella problematicità della loro condizione in quanto più esposti a difficoltà di vario genere e, in particolare, a ingiustizie. Al presente, le opere della FP sono molto diversificate e vanno dalle scuole tecnico-professionali alle scuole di formazione professionale, a centri di preparazione al lavoro non formali (Chávez, 2010).

Anche la *forma giuridica* della nostra Congregazione sta a dimostrare l'affinità profonda della vocazione salesiana con il lavoro. Essa è composta non solo da chierici, ma anche da laici e questi sono tra l'altro capi d'arte, tecnici e artigiani. Ciò imprime alla vita e all'azione dei salesiani una fisionomia marcata profondamente dal lavoro. Infatti, la componente laicale non è una presenza laterale, ma una dimensione essenziale, intrinseca al nostro tipo di comunità apostolica.

La vicinanza congenita con il fenomeno umano del lavoro è testimoniata non solo dagli articoli costituzionali, ma anche e soprattutto dall'originalità dello *spirito salesiano*. Si sono già messe in evidenza sopra le caratteristiche che lo provano: mi limito a richiamarle in sintesi. Per esempio la laboriosità assume una intensità tale da dare all'impegno apostolico la concretezza di un lavoro ordinario. Si può anche dire che Don Bosco ha portato sugli altari il vissuto del popolo lavoratore del Piemonte e dell'Italia dell'ottocento. Inoltre, questo aspetto del suo spirito è stato alimentato dal contatto continuo con i giovani apprendisti in particolare di Torino della prima industrializzazione. Ed è stato questo spirito che ha sostenuto l'azione della Congregazione salesiana in oltre un secolo e mezzo di vita, mantenendo e sviluppando una particolare sensibilità apostolica verso le esigenze dei giovani riguardo al mondo del lavoro.



### 2.3.2. *Liberare il lavoro dalla cultura del profitto*

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di "*società della conoscenza*" (Malizia e Nanni, 2010; Malizia e Pieroni, 2012). I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una rivoluzione globale dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Sul lato strutturale, si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale* (Gosetti, 2011a e b; Malizia e Pieroni, 2012). Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o a persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di deregolazione del lavoro* che mettono in crisi il sistema tradizionale di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza i nostri sistemi sociali *non* riescono ad assicurare *a tutti un accesso equo* alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

La *sostituzione del lavoro con capitale* – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i "colletti bianchi", quelli cioè occupati negli uffici. Secondo, il



capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi ma dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il passaggio alla società della conoscenza *trasforma il senso e il modo di lavorare*, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano configurazione, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i mestieri, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C'è un'indubbia "intellettualizzazione" del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Il lavoro è certamente un bene in sé, ma è *ingabbiato* entro strutture e ideologie che non solo non si dimostrano cristiane, ma non sono neppure umane (Viganò, 1978, 1983, 1985 e 2012; Vecchi, 1982; Chávez, 2012a). È necessario e urgente liberarlo dalla presa dell'egoismo e della ricerca del profitto ad ogni costo per metterlo al servizio di tutta l'umanità. La nostra vocazione salesiana è impegnata in questa direzione sia tra le nazioni in via di sviluppo sia tra i paesi sviluppati: nel primo caso si tratta di coscientizzare i giovani ai problemi del lavoro e di prepararli professionalmente e nel secondo di formare in loro non solo competenze avanzate per le varie occupazioni, ma anche di educarli a un processo critico e propulsivo per una cultura del lavoro ispirata al vangelo e non alla logica del capitalismo.

La spiritualità salesiana del lavoro da trasmettere nella FP dovrà assicurare il posto *centrale* alla persona come soggetto, origine e finalità di tutto; in altre parole, il primo e fondamentale valore del lavoro è la stessa persona. In aggiunta, Gesù, incarnandosi, ha rivelato il progetto di Dio sull'uomo e da questo punto di vista va sottolineato che egli ha dedicato la più gran parte della sua esistenza al lavoro presso un banco di falegnami, consolidando la dignità già altissima del lavoro umano.

In termini *più specifici* si può descrivere la spiritualità salesiana del lavoro come «capacità di lettura e di partecipazione del disegno di Dio nella storia, competenza e impegno in essa, decisa presa di posizione da parte dell'uomo, trasfigurazione del mondo e sua offerta al Padre, unione con l'amore redentore di Cristo» (Viganò, 2012, p. 111). Il progresso tecnico non è di per sé in opposizione con le attese dei poveri, ma va interpretato alla luce del Vangelo per diventare una fonte per loro di promozione. Non è questione di collegare la spiritualità salesiana del lavoro con il modo di produzione artigianale o con quello della società post-industriale, ma di proporre la liberazione di Cristo e la realizzazione della persona nel lavoro.

Questo vale soprattutto per i *poveri*. Ad essi va assicurato il diritto a conquistare l'uso dei beni e delle tecnologie che non sono patrimonio solamente dei paesi più sviluppati. L'annuncio da fare riguarda «la promozione dell'uomo, la sua abilitazione al lavoro, la coscientizzazione del diritto alla tecnica, la de-





stinazione dei beni economici per tutti, la predicazione dell'eguaglianza dei figli di Dio, insieme a quanto è più essenziale per il Vangelo: la salvezza integrale della persona e dell'umanità» (Viganò, 2012, p. 112).

### 2.3.3. *Una spiritualità per gli allievi della FP: prime linee d'azione*

Essa si situa all'interno della spiritualità giovanile salesiana (Chávez, 2014; Bosco, 2013; CNOS-FAP, 2008a e b e 2012; Nicoli, 2012). Questa, infatti, è indirizzata a tutti i giovani perché è concepita e attuata all'interno della loro esperienza. Intende raggiungere gli ultimi e al tempo stesso è in grado di indicare obiettivi a quelli che progrediscono di più. Inoltre, mira a rendere il giovane capace di avanzare proposte ai suoi compagni e all'ambiente in cui è inserito.

Passando poi alle *caratteristiche* che la qualificano, una può essere senz'altro identificata nella spiritualità della *vita quotidiana* come spazio dell'incontro con Dio. Essa nasce dalla fede nell'Incarnazione, consiste nell'assumere e vivere alla luce di Dio la realtà della vita giovanile fatta di gioco, socialità, dovere, studio, tensione di crescita, vita di famiglia, sviluppo delle proprie potenzialità, prospettive di futuro, e richiede la grazia di unità per armonizzare le varie dimensioni della vita con l'amicizia con Gesù.

In secondo luogo, se il messaggio fondamentale del Vangelo è l'annuncio della Risurrezione, si comprende come la spiritualità salesiana abbia una natura *pasquale* e sia improntata alla gioia e all'ottimismo, venendo così incontro all'aspirazione più radicale dei giovani che è appunto il desiderio e la ricerca della felicità; da questo punto di vista, Don Bosco ha saputo comunicare efficacemente ai suoi giovani che santità e allegria costituiscono un binomio inscindibile.

In aggiunta, il Santo di Valdocco ha sempre presentato *Gesù come amico* ai destinatari della sua azione educativa per cui un'altra dimensione essenziale della spiritualità salesiana va identificata nella relazione personale con il Signore: in altre parole, una meta fondamentale è quella di aiutare i giovani a incontrare Gesù Cristo e a instaurare con Lui un rapporto di amicizia e di fiducia, generando un legame vitale e un'adesione fedele.

Se la Chiesa è il luogo per eccellenza scelto e offerto da Cristo per poterlo incontrare, un'altra caratteristica è quella di essere una spiritualità di *comunione ecclesiale* e anche *mariana* dato che Maria Ausiliatrice non solo è Madre di Dio, ma anche Madre della Chiesa. Un ultimo aspetto importante consiste nel servizio responsabile: Don Bosco mirava a fare dei suoi giovani "buoni cristiani e onesti cittadini" perché era convinto che tutti siamo chiamati a cooperare con Dio nel piano di salvezza per l'umanità, operando con dedizione, fedeltà, fiducia e disponibilità totale.





## Bibliografia essenziale

- BOSCO G., *Costituzioni della società di S. Francesco di Sales [1858] - 1875*. Testi critici, a cura di F. Motto, Roma, LAS, 1982.
- BOSCO G., *Insegnamenti di vita spirituale*. Un'antologia. Introduzione e note a cura di A. Giraudo, Roma, LAS, 2013.
- BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*. 2 voll., Roma, LAS, 2 ed., 2003.
- BRAIDO P., *Prevenire non reprimere*, Il sistema educativo di don Bosco, Roma, LAS, 2006.
- BROCARDI P., *Don Bosco*. Profondamente uomo profondamente santo, Roma, LAS, 4 ed., 2007.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., «E si commosse per loro, perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose» (Mc 6,4). *La pastorale giovanile salesiana*, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", XCI (2010), n. 407, pp. 3-59.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La formazione professionale e l'educazione al lavoro nel progetto educativo pastorale salesiano, 2009*, in: CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012a, pp. 159-212.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Il servizio dei salesiani d'Italia a favore dei giovani della Scuola e della Formazione Professionale, 2010*, in: CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012b, pp. 159-212.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., «Testimoni della radicalità evangelica» *Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico di Don Bosco "Lavoro e temperanza"*, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", XCIII (2012c), n. 413, pp. 3-56.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., «Da mihi animas, cetera tolle». *Attingiamo all'esperienza spirituale di Don Bosco per camminare nella santità secondo la nostra specifica vocazione «La gloria di Dio e la salvezza delle anime»*. Terzo anno della preparazione al Bicentenario della sua nascita, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", XCV (2014), n. 417, pp. 3-46.
- CNOS-FAP, *Carta dei valori salesiani nella formazione professionale*, Roma, 2008a.
- CNOS-FAP, *I salesiani per il mondo del lavoro*. La proposta formativa del CNOS-FAP, Roma, 2008b.
- CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012.
- Costituzioni della Società di san Francesco di Sales*, Roma, Direzione Generale Opere Don Bosco, 2003.
- DAL TOSO P., *San Giovanni Bosco e il lavoro*, in "Rassegna CNOS", 28 (2012), n. 2, pp. 25-39.
- DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana*. Quadro di riferimento, Roma, Direzione Generale Opere Don Bosco, 3 ed., 2014.
- FERNÁNDEZ ARTIME A., *Il CG27: un'occasione per appartenere di più a Dio, di più ai confratelli, di più ai giovani*, in: "Testimoni della radicalità evangelica". *Lavoro e temperanza*. Documenti del Capitolo Generale XXVII della Società di San Francesco di Sales, Roma 22 febbraio - 12 aprile 2014, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", LCV (2014), n. 418, pp. 116-131.
- GOSETTI G. (a cura di), *Il lavoro: condizioni problemi, sfide*, Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- GOSETTI G. (a cura di), *Lavoro e lavori*. Strumenti per comprendere il cambiamento, Milano, FrancoAngeli, 2011b.
- GUIDUCCI P., *Metodo preventivo? Sì. "Tenere a bada" i giovani con qualche lavoro? No. Originalità del contributo di Don Bosco (1815-1888)*, in "Rassegna CNOS", 29 (2013), n. 3, pp. 25-38.
- MALIZIA G., *Educare ad essere "onesti cittadini"*. La proposta salesiana da don Bosco a don Chávez, in "Rassegna CNOS", 29 (2013), n. 2, pp. 25-49.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI: a.f. 2009-10*, Roma, CNOS-FAP, 2012.





- NICOLI D., *Linee guida sulla progettazione formativa di percorsi di istruzione e formazione professionale*. Un manuale per i formatori, Roma, CNOS-FAP, settembre 2012.
- PAZZAGLIA L., *Il tema del lavoro nell'esperienza pedagogica di don Bosco*, in "Orientamenti Pedagogici", 36 (1989), n. 1, pp. 131-151.
- PRELLEZO J.M., *Scuole professionali salesiane*. Momenti della loro storia (1853-1953), Roma, CNOS-FAP, 2010.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. I. Vita e opere. Vol. II. Mentalità religiosa e spiritualità. Vol. III. La canonizzazione (1888-1934), Roma, LAS, 2 ed. 1979, 2 ed. 1981, 1988.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980.
- "Testimoni della radicalità evangelica". *Lavoro e temperanza*. Documenti del Capitolo Generale XXVII della Società di San Francesco di Sales, Roma 22 febbraio - 12 aprile 2014, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", LCV (2014), n. 418, pp. 5-149.
- VECCHI J.E., *La preparazione dei salesiani per il mondo del lavoro*, in: CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012, pp. 131-150.
- VIGANÒ E., *Intervento del Rettor Maggiore don Egidio Viganò ai lavori della prima Assemblea della Federazione CNOS-FAP, 1978*, in: CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012, pp. 91-100.
- VIGANÒ E., *Missione salesiana e mondo del lavoro*, in "Atti del consiglio superiore della Società salesiana di San Giovanni Bosco", LXIV (1983), n. 307, pp. 3-36.
- VIGANÒ E., *L'impegno della Congregazione Salesiana per il mondo del lavoro, 1985*, in: CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012, pp. 119-130.
- VIGANÒ E., *Missione salesiana e mondo del lavoro*. Testi scelti da J.E. Vecchi, in: CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, 2012, pp. 101-118.







# Apprendimento permanente: che può significare in concreto?

OLGA TURRINI<sup>1</sup>

STUDI e RICERCHE

*L'articolo inquadra il tema dell'apprendimento permanente nel contesto delle politiche europee per l'istruzione e formazione evidenziandone i nuovi paradigmi connotativi. Illustra poi gli sviluppi del tema a livello nazionale, a partire dalla Legge 92/2012 e dalle successive Intese in Conferenza unificata. Si sofferma in modo particolare sull'Intesa del luglio 2014, che riguarda in particolare le reti territoriali dei servizi per l'apprendimento permanente, i possibili modelli organizzativi e i soggetti che dovrebbero farne parte.*



## 1. L'apprendimento permanente come nuovo paradigma in Europa



Le politiche per l'istruzione e la formazione, sono state contrassegnate nell'ultimo decennio da un cambiamento profondo di paradigma, che si fonda essenzialmente su cinque elementi:

- il passaggio dalla centratura sull'insegnamento a quella sull'apprendimento, che vede nel soggetto che apprende un nuovo protagonismo e l'assunzione di un ruolo attivo e responsabile;
- l'assunzione della prospettiva dell'apprendimento lungo l'arco della vita (*lifelong learning*), accentuata dai processi di globalizzazione, dalla crisi e dall'accresciuta competizione della forza lavoro, in una fase in cui essa è sovrabbondante;
- l'estensione delle sedi e delle modalità dell'apprendimento da quelle formali a quelle non formali e informali (*lifewide learning*);
- la necessità di trasparenza e comparabilità degli apprendimenti a livello europeo, al fine di agevolare la mobilità (per lavoro e per apprendimento), valorizzare il capitale umano e l'investimento in istruzione e formazione in

<sup>1</sup> Esperta di politiche europee e nazionali di formazione e lavoro.





chiave europea e contribuire così a rendere più solido e competitivo il sistema produttivo e a contrastare la crisi;

- i nuovi connotati delle competenze necessarie per l'acquisizione di una professionalità e di un reale diritto di cittadinanza.

Questi elementi hanno dei denominatori comuni, che possiamo definire come le "parole chiave" dell'apprendimento permanente:

- la nuova centralità del soggetto in apprendimento, e le conseguenze che ciò comporta sui processi di insegnamento;
- l'enfasi sui risultati dell'apprendimento, definiti come la "descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento definito in termini di conoscenze, abilità e competenze" ;
- la competenza, intesa come "comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze, e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale" quale modalità comune di descrizione dei risultati dell'apprendimento, ma anche dei profili professionali, e dunque come chiave di lettura comune tra mondo del lavoro e mondo della formazione;
- il riconoscimento, la valutazione, la certificazione delle competenze come elementi di valorizzazione degli apprendimenti comunque acquisiti;
- il concetto di standard professionali e formativi come riferimento per la programmazione e per la progettazione formativa, nonché per il processo di validazione e certificazione delle competenze;
- il concetto di "credito formativo" e di "unità di competenza" o "unità di risultati di apprendimento" come riferimento base per le attività di progettazione formativa, nonché per il processo di validazione e certificazione e per la mobilità per l'apprendimento;
- la definizione di competenze ritenute chiave per l'esercizio di un'attività lavorativa e di una cittadinanza attiva, che include un allargamento del concetto di alfabetizzazione.

Nell'ambito di ET 2020, quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, si assume la necessità di attuare politiche distinte, ma coerenti e coordinate, tra istruzione e formazione iniziale e istruzione e formazione continua o permanente. D'altra parte è del tutto evidente che i quattro obiettivi di ET 2020 (apprendimento permanente e mobilità, qualità ed efficacia, coesione sociale e cittadinanza attiva, creatività e innovazione) sono altrettanto pertinenti per l'apprendimento degli adulti.

La crisi ha inoltre evidenziato il ruolo cruciale che l'apprendimento degli



adulti può svolgere per migliorare la capacità di adattarsi ai cambiamenti nel mercato del lavoro e nella società. Infatti l'apprendimento degli adulti è un mezzo non solo per l'aggiornamento e la riqualificazione delle persone che impattano la condizione di disoccupazione, o le ristrutturazioni aziendali o più in generale le diverse forme di transizione che caratterizzano l'attuale mercato del lavoro. Esso contribuisce anche in maniera rilevante all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva, allo sviluppo personale, alla prevenzione della salute e al mantenimento di condizioni di benessere e qualità della vita.

Ma quali sono i contenuti che devono ispirare come "base comune" l'apprendimento permanente? Oggi disponiamo di due documenti europei di riferimento.

Il primo, meno recente ma tuttora attualissimo e valido, è la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che identifica 8 competenze (quattro di tipo, per così dire "disciplinare": comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale e quattro di tipo trasversale: imparare a imparare, competenza sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale).

Il secondo, meno noto, sono le conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2012 sull'alfabetizzazione. Si tratta di un documento importante, perché definisce e attualizza il concetto di alfabetizzazione. Essa è *"un'attività volta all'acquisizione di competenze sia di lettura che di scrittura per capire, utilizzare e valutare con senso critico diverse forme di informazioni, compresi testi e immagini scritti, stampati ed elettronici, che comprendono l'alfabetizzazione di base, funzionale e multipla"*. I tre concetti vengono ulteriormente definiti:

- *Alfabetizzazione di base*: è la conoscenza di lettere, parole e strutture testuali necessaria per leggere e scrivere a un livello che consenta fiducia in se stessi e motivazione per un ulteriore sviluppo.
- *Alfabetizzazione funzionale*: è la capacità di leggere e scrivere a un livello che consenta di evolvere e operare nella società, a casa, a scuola e al lavoro.
- *Alfabetizzazione multipla*: è la capacità di usare competenze di lettura e scrittura per produrre, capire, interpretare e valutare con senso critico informazioni scritte. È la base per la partecipazione digitale e per il compimento di scelte consapevoli su finanze, salute, ecc.

Una definizione così puntuale e al tempo stesso ampia del concetto di alfabetizzazione deve far riflettere sulle sue implicazioni in termini di politiche per l'apprendimento permanente, a partire da una seria diagnosi sullo stato dell'alfabetizzazione della popolazione italiana, che individui i principali punti



di debolezza a partire da una distinzione per età, genere, condizioni di disparità e svantaggio (es. immigrazione), nonché i principali ostacoli (gap digitale, ecc.). Lo hanno ben confermato i risultati dell'indagine OCSE-PIAAC sulle competenze degli adulti, che non sono particolarmente incoraggianti per il nostro Paese.

Il documento del Consiglio rileva come l'alfabetizzazione sia una competenza cruciale nella vita perché mette in grado le persone di sviluppare capacità di riflessione, di esprimersi, di pensare criticamente, di essere empatici, di promuovere lo sviluppo personale, la fiducia in se stessi, il senso di identità e la piena partecipazione alla società ed economia digitale e della conoscenza.

È particolarmente importante e significativa l'attenzione alla dimensione del senso critico e del pensiero critico come elementi essenziali dell'alfabetizzazione a tutte le età e a tutti i livelli. Ogni giorno sperimentiamo quanto sia importante accedere e utilizzare la quantità di stimoli e di informazioni che ci bombardano, e quanto sia sempre più difficile riuscire a discriminare, a farci una nostra idea, a scegliere consapevolmente.

In questa ottica l'alfabetizzazione è una questione che non attiene solo all'istruzione, ma anche personale, economica, culturale e sociale. Per questo, sottolinea il Consiglio, il monitoraggio dei livelli di competenze nella popolazione adulta e il coinvolgimento di imprese, media, ONG, parti sociali, istituzioni culturali, servizi sociali, per l'impiego e sanitari a livello locale dovrebbero essere alla base di strategie volte a sensibilizzare maggiormente la società nel suo insieme ai problemi dell'alfabetizzazione. Tali strategie cominciano, evidentemente, dalla prima infanzia e chiamano in causa la famiglia e le istituzioni educative in primo luogo. Ma deve passare una nuova consapevolezza sulla moltiplicazione dei luoghi e dei contesti in cui si può promuovere la nuova dimensione dell'alfabetizzazione, lavorando in rete e cooperando per il conseguimento di obiettivi comuni. Molta parte di esclusione sociale è legata alla mancanza di competenze minime nel gestire se stessi, le risorse personali, finanziarie, l'organizzazione domestica e familiare, i sempre più numerosi adempimenti burocratici, amministrativi e fiscali. Così come i costi crescenti della dimensione sanitaria dell'invecchiamento potrebbero essere contenuti assumendo una prospettiva di lungo periodo che contempli un'ottica di prevenzione fatta di attivazione dell'anziano, di stimoli cognitivi, di socializzazione: tutti elementi che, com'è noto, contribuiscono fortemente a mantenere più a lungo salute e benessere psico-fisico. Sono diversi quindi gli ambiti istituzionali e di competenza potenzialmente coinvolti. Ma occorre prima di tutto che si diffonda la consapevolezza della reale importanza di una vision strategica su questo tema.

A livello europeo sono stati prodotti sei tipi di strumenti, utili proprio per dare corpo al concetto di apprendimento permanente:



- la Decisione Europass (Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze) del 15 dicembre 2004;
- la citata Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18 dicembre 2006;
- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) del 23 aprile 2008;
- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET) del 18 giugno 2009;
- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQARF) del 18 giugno 2009;
- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla Convalida dell'apprendimento non formale e informale, del 20 dicembre 2012.

Questi strumenti (che qui si danno per noti) non sono separati l'uno dall'altro, ma vanno considerati e resi coerenti nella pratica applicazione, attraverso un'offerta coordinata di servizi.

## 2. L'apprendimento permanente nella Legge 92/2012

Anche in Italia, la recente riforma del mercato del lavoro (Legge n. 92/2012) e il conseguente Accordo Stato-Regioni, hanno visto finalmente per la prima volta il recepimento degli orientamenti europei.

Un passo avanti significativo per la definizione nel nostro Paese di una strategia per l'apprendimento permanente è dato dalla parte finale della Legge 92/2012 (art. 4, commi 51-68) dove, per la prima volta, si pongono le premesse per mettere a sistema politiche per l'apprendimento permanente, a partire da alcune concrete priorità, articolate tramite intesa in sede di Conferenza unificata.

La Legge fa proprie le definizioni adottate a livello europeo, precisando che "per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". Vengono poi adottate le definizioni di apprendimento formale, non formale e informale.

La Legge dispone che le politiche per l'apprendimento permanente vengano determinate a livello nazionale con intesa in sede di Conferenza unificata.

Prevede inoltre che con la medesima intesa si definiscano criteri generali e



priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, con tre priorità:

- il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento, formale, non formale e informale, ivi compresi quelli di lavoro, facendo emergere e individuando i fabbisogni di competenza delle persone in correlazione con le necessità dei sistemi produttivi e dei territori di riferimento, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e digitali;
- il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti;
- la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita.

Infine la norma prevede che con Decreto Legislativo da adottare entro sei mesi dall'entrata in vigore della Legge (quindi entro gennaio 2013) si definiscano le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e per la definizione del sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze.

Ma la vera portata politica della Legge è il capovolgimento della prospettiva della centralità dei servizi a favore della centralità della persona: l'apprendimento permanente vi è prospettato come diritto di ogni persona, in ogni fase della vita e nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione e lavoro. Ciò implica l'esigibilità di tale diritto, e prefigura quindi la necessità di pensare a percorsi di "presa in carico" in cui il cittadino possa accedere a servizi che lo orientano, lo accompagnano nell'esplicitazione dei bisogni formativi, gli presentano le offerte del territorio in termini di percorsi di apprendimento, di inserimento lavorativo o avvio al lavoro autonomo, ne valuta le competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento e le rende spendibili.

### **3. Le Intese per rendere operativa la dimensione dell'apprendimento permanente**

Il 20 dicembre 2012 la Conferenza unificata ha approvato l'Intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali.

Per quanto riguarda gli indirizzi per le politiche viene assunto l'impegno ad assicurare una maggiore integrazione, potenziamento ed efficacia dei servizi connessi con l'apprendimento permanente: di istruzione e formazione, di erogazione



zione di interventi di politica attiva, di orientamento permanente. Vengono individuate le seguenti priorità, collegate con gli obiettivi del nuovo ciclo di programmazione comunitaria:

- misure a sostegno dell'apprendimento permanente e del miglioramento delle competenze che prevedano il coinvolgimento delle parti sociali e della società civile;
- misure a sostegno dell'orientamento permanente;
- misure per un efficace sviluppo delle competenze dei giovani inseriti nella Formazione Professionale, degli adulti, con particolare riferimento alle donne, che rientrano nel mercato del lavoro, dei lavoratori scarsamente qualificati e degli altri gruppi svantaggiati;
- misure per ampliare l'accesso all'apprendimento permanente, anche attraverso l'utilizzo efficace degli strumenti di trasparenza (EQF, ECVET, EQARF) e lo sviluppo e l'integrazione di servizi per l'apprendimento permanente (sistema dell'istruzione, della Formazione Professionale, del lavoro, sistema dell'orientamento, della certificazione delle competenze acquisite in ogni contesto);
- misure volte a migliorare la pertinenza dell'istruzione e della formazione, sia relativamente alla specificità dei percorsi che in riferimento agli sbocchi nel mondo del lavoro e ad adeguarla alle esigenze di gruppi mirati di destinatari.

Per quanto riguarda l'organizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, viene assunto l'impegno a promuovere e sostenere la realizzazione di reti territoriali che comprendano l'insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro, ivi compresi i poli tecnico professionali di cui alle citate linee guida ai sensi dell'art. 52 della Legge n. 35/2012, nonché i servizi volti alla validazione e certificazione degli apprendimenti. Viene altresì assunto l'impegno ad assumere il Libretto Formativo del cittadino quale riferimento comune per i servizi di registrazione delle competenze.

Le reti avranno 8 obiettivi specifici:

- creare sinergie tra i diversi sistemi e soggetti, condividendo analisi dei fabbisogni, progettualità e risorse umane;
- qualificare gli standard e gli obiettivi specifici dei diversi percorsi e servizi;
- promuovere azioni trasversali fra le diverse offerte formative e di servizi, finalizzate in particolare all'accesso al lavoro dei giovani, all'invecchiamento attivo, all'esercizio della cittadinanza attiva anche da parte degli immigrati;
- favorire l'integrazione fra le diverse opportunità finalizzate all'inserimento lavorativo, anche attraverso la ri-qualificazione professionale;
- promuovere il contratto di apprendistato e qualificarne il contenuto formativo, con particolare riferimento al primo e terzo livello;

- favorire azioni condivise di orientamento permanente a partire dalle azioni e dalle misure di coordinamento dell'offerta;
- realizzare azioni di accompagnamento rivolte a giovani e adulti finalizzate al rientro nel sistema educativo di istruzione e di formazione e/o all'inserimento/reinserimento nel mercato del lavoro;
- promuovere la formazione permanente e continua.

Viene infine costituito un tavolo interistituzionale sull'apprendimento permanente presso la Conferenza unificata, con funzioni di raccordo e monitoraggio degli interventi previsti, articolato, in rapporto ai diversi ambiti e alle materie sull'apprendimento permanente, con particolare riferimento all'istruzione, alla Formazione Professionale, al lavoro.

Il tavolo si è insediato nel maggio 2013 e nei mesi scorsi ha predisposto una bozza di accordo in tema di servizi per l'apprendimento permanente e di reti territoriali. Dopo un confronto con le parti sociali il testo, integrato con i loro contributi, è stato approvato in Conferenza Unificata il 10 luglio 2014, rinviando ad un successivo atto la definizione di standard minimi relativi all'integrazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro e all'organizzazione delle reti territoriali.

#### **4. L'intesa sulle linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali**

Il documento approvato dalla Conferenza unificata, sottolinea due elementi di attualità che costituiscono un primo banco di prova della volontà di rendere effettivo il sistema dell'apprendimento permanente: l'avvio della programmazione comunitaria 2014-2020, che dovrà garantire risorse per l'operatività e le innovazioni da porre in essere e il Piano Garanzia Giovani. Quest'ultimo costituisce un'occasione per sperimentare l'architettura di governance del sistema dell'apprendimento permanente, ma anche per la caratterizzazione sempre più spinta, almeno sullo specifico target dei NEET, della rete dei servizi per l'apprendimento permanente.

L'Intesa definisce il ruolo strategico che le istituzioni scolastiche e formative, in quanto soggetti di riferimento del "formale" svolgono per la costruzione del sistema integrato per l'apprendimento permanente, in quanto l'offerta formativa formale consente non solo l'acquisizione di qualificazioni di vario livello, ma anche l'acquisizione delle competenze chiave ad esse connesse. Vengono a tal fine citati i CPIA, i poli tecnico-professionali, le Università e AFAM.

Viene poi fortemente evidenziato il ruolo del "non formale" nelle reti terri-

toriali, che, arricchendo i contesti culturali e sociali dei territori, integra il ruolo dell'offerta formale e contribuisce a rimotivare all'apprendimento ed a promuovere la partecipazione dei cittadini ai processi di cambiamento attraverso cultura e formazione (stili di vita, comportamenti a rischio, codici dei nuovi linguaggi). Molto importante perciò è il ruolo delle Organizzazioni del no-profit, che, disponendo di requisiti organizzativi e di qualità dell'offerta culturale e formativa possono aderire alle reti territoriali, in base alle procedure attivate dalle Regioni per attivarle.

L'intesa si pone il problema di come rendere effettive e operative le reti territoriali, evitando di ridurre il processo a banali e burocratici interventi di ingegneria istituzionale e organizzativa.

Ogni Regione adotterà un modello organizzativo secondo le proprie scelte e peculiarità. Ma tutte dovrebbero esplicitarne alcuni aspetti chiave, in modo da poter consentire un monitoraggio e un confronto a livello nazionale. In particolare, il documento indica:

- la dimensione territoriale (comunale, provinciale, sovra comunale, ecc.);
- le connotazioni/vocazioni/specializzazioni settoriali, laddove presenti;
- la definizione dei Soggetti che le compongono, prevedendo l'allargamento della platea ai Soggetti che nei territori di riferimento ne concorrono alla realizzazione e allo sviluppo;
- l'attivazione di processi di *governance* democratica e partecipativa che permettano alle comunità locali (nella componente istituzionale, associativa e del no-profit, produttiva) di essere protagoniste della propria crescita, anche attraverso la valorizzazione e promozione del potenziale di conoscenza espresso dai saperi collettivi e del capitale umano nelle diverse aree territoriali;
- la definizione delle modalità di raccordo esterno rispetto al più complessivo sistema dei distretti produttivi e tecnologici, in continuità e sviluppo con quanto previsto dagli indirizzi per il coordinamento dell'offerta territoriale, in continuità e sviluppo con quanto previsto nelle linee guida per gli ITS e il coordinamento dell'offerta territoriale (art. 52 del Decreto Legge 9 febbraio 2012, convertito in Legge 35/2012);
- le tappe e le misure da intraprendere in relazione all'obiettivo comune di fornire al cittadino servizi che operano in forma coordinata e sempre più integrata, ivi comprese le eventuali modifiche dell'assetto dei servizi, l'adeguamento delle competenze degli operatori, la produzione di standard comportamentali e di risultato, la valutazione delle performance dei servizi e della soddisfazione degli utenti, le misure per garantire l'accesso ai soggetti più deboli;
- l'identificazione dei luoghi e delle modalità per veicolare a livello regionale

- trasparenza, informazioni e accessibilità, prossimità e interoperatività dei servizi, sia per i Soggetti della rete, sia per gli utenti dei servizi;
- le modalità di interoperatività con la dorsale informativa unica, a partire dall'acquisizione di informazioni di base concordate a livello nazionale e dalla messa a sistema degli elementi minimi informativi di cui al libretto formativo del cittadino;
  - le modalità di costituzione e formalizzazione delle reti in termini di funzionamento interno e di coordinamento tra i Soggetti che le compongono.

Vengono infine individuati come soggetti strategici per la costruzione del sistema i Centri per l'impiego e/o i servizi per il lavoro accreditati, le parti sociali, gli Enti locali, il sistema camerale e degli sportelli Suap, i soggetti titolari e titolati alla individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite.

## Considerazioni conclusive

Al di là della portata effettiva delle intese e della normativa, pare importante sottolineare che qualche processo si sta mettendo in moto, in tema di apprendimento permanente. L'interesse da tutti dimostrato nella fase di discussione che ha portato alla definizione del documento sembra dimostrare una sensibilità verso il nuovo paradigma e un inizio di diffusione della consapevolezza della portata e delle potenzialità di un cambiamento che è prima di tutto culturale. Mettere in rete servizi e soggetti, oltre che consentire di rendere meglio conosciute le risorse di un territorio e magari, in tempi di risorse scarse, di razionalizzare e rendere più efficaci le offerte formative, aiuta a innescare quei processi che debbono portare a vedere prima di tutto l'interesse e i bisogni del cittadino, nelle diverse fasi e condizioni della sua vita personale e lavorativa. Mettersi in rete può voler dire anche mettersi in gioco, spinge a migliorare la qualità della propria offerta, ma offre anche opportunità di sviluppare partenariati e conoscere buone pratiche.

Il pericolo vero è quello di dimenticare la finalità e burocratizzare i processi. Le Regioni e i soggetti istituzionali coinvolti hanno in questo la grossa responsabilità di rendere realmente operativa la governance multilivello di cui tanto si parla, ma che non è facile da attuare. Diffidenze, mancanza di raccordi, scarsa circolazione delle informazioni, mancato uso delle potenzialità offerte dall'informatica, possono, più ancora della mancanza di risorse, inficiare la realizzazione delle reti territoriali. Ma la cosa più importante è se ci si crede e se si riesce a tener ferma la loro finalità di essere effettivamente utili alle persone.



# Per il lavoro buono. L'impegno dei Salesiani nei servizi all'impiego

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

*Se ai tempi di don Bosco i fanciulli "pericolanti" erano coloro che venivano attirati dalle città alla ricerca di una qualche forma di sopravvivenza esponendosi ad ogni sorta di insidie materiali e morali, anche oggi si impone una risposta concreta ad umana all'emergenza lavoro dei giovani e degli adulti.*

STUDI e RICERCHE

## L'emergenza lavoro è una chiave della crisi dell'uomo

La nuova consapevolezza circa il "dramma dell'occupazione" consente di riflettere sulle reali cause dell'offuscamento del valore del lavoro, un fenomeno culturale che ha investito la nostra società negli ultimi decenni ed al quale hanno concorso tutte le principali correnti culturali: da quella marxista che alla prospettiva originaria del "lavoro liberato" ha preferito quella del "salario minimo garantito" pur senza lavoro, a quella liberale che ha enfatizzato essenzialmente la componente economica del salario dimenticando l'etica del lavoro ed il gusto – l'onore! – del "lavoro ben fatto", fino anche a quella cattolica che ha rivolto l'attenzione quasi esclusivamente al settore del non profit, come se l'azione economica profit fosse di per sé segnata inesorabilmente dal disvalore.

Ce lo spiega magistralmente Charles Péguy: «Un tempo gli operai non erano servi. Lavoravano. Coltivavano un onore, assoluto, come si addice a un onore. La gamba di una sedia doveva essere ben fatta. Era naturale, era inteso. Era un primato. Non occorre che fosse ben fatta per il salario, o in modo proporzionale al salario. Non doveva essere ben fatta per il padrone, né per gli intenditori, né per i clienti del padrone. Doveva essere ben fatta di per sé, in sé, nella sua stessa natura. Una tradizione venuta, risalita dal profondo della razza, una storia, un assoluto, un onore esigevano che quella gamba di sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia che non si vedeva era lavorata

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





con la medesima perfezione delle parti che si vedevano. Secondo lo stesso principio delle cattedrali. E sono solo io – io ormai così imbastardito – a farla adesso tanto lunga. Per loro, in loro non c'era neppure l'ombra di una riflessione. Il lavoro stava là. Si lavorava bene. Non si trattava di essere visti o di non essere visti. Era il lavoro in sé che doveva essere ben fatto» (Péguy 1998, p. 410).

La crisi economica che stiamo attraversando possiede un valore provvidenziale poiché ripropone la questione del lavoro come componente fondamentale di una società giusta. Non inteso solo come occupazione che consente al lavoratore di poter disporre di un reddito tramite il quale far fronte alle necessità personali e di quelle della famiglia, acquistare beni e servizi e frequentare luoghi ritenuti esteticamente conformi al suo bisogno di riconoscimento, ma soprattutto come legame sociale rilevante per realizzare il proprio progetto di vita, mettendo a frutto talenti e competenze in modo da fornire sia un contributo positivo alla società sia un perfezionamento della propria realtà personale.

## La prospettiva salesiana: il lavoro buono

Se ai tempi di don Bosco i fanciulli “pericolanti” erano coloro che venivano attirati dalle città dei primi opifici alla ricerca di una qualche forma di sopravvivenza, esponendosi ad ogni sorta di insidie materiali e morali, anche oggi si impone una risposta concreta ed umana all'emergenza lavoro dei giovani e degli adulti, spesso tenuti sospesi a mezz'aria, in bilico tra realtà e finzione. Una filosofia di vita fondamentalmente scettica ha sostituito l'etica del lavoro, ovvero l'idea di realizzare se stessi occupandoci degli altri, con l'estetica dei consumi, ovvero la ricerca di un'identità mediante il mascheramento ed il perseguimento compulsivo di ciò che ci rende apprezzabili dagli altri (Baudrillard 1976).

Liberato dalla schiavitù della routine, l'essere umano ha la possibilità di infondere nelle cose che fa, qualcosa della propria anima, ma si trova di fronte il pericolo del disincantamento, che significa fare le cose per sopravvivere o farle per vendere (marketing).

Il lavoro “cattivo” è quello che persegue i valori d'urto: novità (“cambiare, cambiare!”), intensità (avvincere) e stranezza (provocare). I prodotti ed i servizi del lavoro cattivo provocano uno stato di urgenza permanente, coltivano il “narciso frettoloso” sempre agitato, sempre insoddisfatto<sup>2</sup>. Il lavoro “buono” comporta il lavorare per gli altri, sapendo fornire loro prodotti e servizi che possano appagare le esigenze dell'animo umano, sulla base di valori di relazione:

<sup>2</sup> «La pubblicità è il regime di illusioni che tiene viva la noia affinché non si dissipi né si consoli» (Fumaroli 2010, p. 112).



stabilità (certezza, fondatezza), durata (continuità nel tempo, ma anche miglioramento), fedeltà (essere prossimi come garanzia di risposta alle esigenze). In altri termini: l'*humanitas*, una concezione etica basata sull'ideale di un'umanità positiva, fiduciosa nelle proprie capacità, sensibile e attenta ai valori interpersonali, ai valori romani e ai sentimenti<sup>3</sup>. Quest'ultimo valore è strettamente legato a quello della tecnica (dal greco τέχνη (*téchne*), "arte" nel senso di "perizia", "saper fare", "saper operare"), l'insieme delle norme applicate e seguite in una attività, sia essa esclusivamente intellettuale o anche manuale.

In questo modo, si fonda un'etica del lavoro ben fatto, la disposizione propria del lavoro artigianale che mira a "fare bene una cosa per se stessa", e ciò richiede necessariamente una maestria tale da consentire al soggetto il dominio completo dell'intera opera. Ad essa si associa l'etica dell'alterità: il lavoratore è una persona che coinvolge se stesso nel lavoro in modo da mobilitare le risorse buone proprie e quelle della comunità cui appartiene. La persona, per corrispondere alla propria essenza di soggetto teso all'autenticità, è chiamata a valorizzare i propri talenti attraverso un servizio reso ad altre persone e quindi a volti umani che manifestano una richiesta da cui si genera una relazione che a sua volta implica un coinvolgimento ed una responsabilità.

Per questo la disoccupazione, prima che un problema economico, rappresenta un'offesa alla dignità umana ed un impoverimento del carattere sociale della vita pubblica.

Il lavoro buono indica una relazione di servizio in grado di costruire legami di socialità e di apporto di valore; inoltre rappresenta una relazione interiore che coinvolge la personalità di chi lo svolge e ne esprime il proprio carattere peculiare. Il lavoro umano è in grado di apportare valore quando pone le cose prodotte al servizio della vita buona. In tal modo, si può sempre vivere autenticamente lavorando per il ben-vivere, e mai ci si riduce al lavorare per sopravvivere o vivere per lavorare ... neppure quando in apparenza sembra che sia proprio così!

Il lavoro è un vero e proprio "vestito" che modella la personalità. Esso emerge da questa come il suo modo di essere e di esprimersi socialmente. Di conseguenza, il lavoro richiede una partecipazione interiore; in un certo modo esso "viene da dentro" e si esprime in passione, curiosità e desiderio di apprendere e migliorare continuamente.

Ma il lavoro può diventare inautentico quando si pone come un assoluto; esistono realtà della vita che non possono essere compensate dal lavoro: gli affetti,

<sup>3</sup> Terenzio ha proposto per primo questo ideale valido per tutti gli uomini, senza distinzioni etniche, sessuali o sociali, definendolo nel seguente modo: "*Homo sum, humani nihil a me alienum puto*", ovvero: "Sono un uomo: nulla di umano reputo a me estraneo".



la vita sociale, la cultura, la mimesi nella natura, la contemplazione del creato. Il lavoro non può essere un'esperienza totalizzante l'intera esistenza umana. Per essere autenticamente umano, deve fermarsi consentendo alla persona di scoprire anche il senso del limite di un'esistenza operosa: il riposo è il simbolo della impossibilità dell'uomo di generare il bene esclusivamente con il proprio sforzo: non basta lo sforzo personale per rendere buono il nostro affanno quotidiano.

«Uno deve avere esperienze, deve vivere, se la sua arte deve essere qualcosa di più di un risultato tecnico. Egli non può trovare l'argomento della sua attività artistica nella sua arte; questa deve essere un'espressione di quel che egli soffre e gode in altre relazioni, e questo dipende a sua volta dalla prontezza e dalla vivezza dei suoi interessi. Ciò che è vero per un artista, è vero anche per qualsiasi altra forma speciale di attività». (Dewey 2004, p. 341).

Il lavoro è una dimensione fondamentale della vicenda umana, senza la quale la persona risulta indebolita in se stessa, dedita prevalentemente a sentire e cercare di soddisfare i propri bisogni, scarsamente propensa ad un atteggiamento donativo e coraggioso circa la comunità ed il futuro.

Si apre una linea di tensione tra tutela e libertà su cui si verificherà la fibra morale delle giovani generazioni e la capacità di svolgere un ruolo educativo correttamente inteso da parte del mondo adulto. I figli di questa cultura dovranno riscattarsi da tale stretta e cercare la propria strada nonostante l'ansia protettrice dei propri genitori. Questi ultimi dovranno a loro volta imparare l'etica della responsabilità e la necessità di sollecitare nei figli il desiderio dell'azione libera e innovativa: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, 129).

Al centro della Linea guida emerge come questione di fondo il modo in cui considerare gli aspetti "sensibili" della personalità con quelli estrinseci relativi al lavoro desiderato/possibile. Il criterio centrale che guida il CNOS-FAP nel campo dei servizi al lavoro è il *realismo*, che significa innanzitutto riferirsi alle effettive opportunità di lavoro offerte dal sistema delle imprese (fatta salva la possibilità di aprire attività di lavoro autonome corrispondenti alle proprie prerogative personali, purché vi siano entrate sufficienti ad una vita dignitosa e non si dipenda eternamente da mamma e papà e dal loro patrimonio).

Nell'ambito delle opportunità esistenti (o per le quali la persona sia candidabile), è decisivo il lavoro dell'orientatore: ciò significa escludere una concezione meccanicistica del matching tra domanda ed offerta, per una soluzione *relazionale* che consideri i fattori espressivi del candidato in stretto raccordo con la cultura dell'impresa. Il lavoro, quindi, è un'istituzione che presenta una sua propria consistenza (profilo, attese, compiti, norme...) per così dire "ogget-



tiva”, ma nel contempo è un’esperienza sociale decisiva per la persona, che le consente – per dirla con Amartya Sen – di cavarsela da sé e di segnare la realtà immettendovi qualcosa di personale e riconoscibile dagli altri, una parte della propria anima. Questo modo di procedere, realistico e relazionale, consente al lavoratore (se il lavoro è buono) di superare l’alienazione (anche quella dei nuovi schiavi che lavorano solo per ottenere le risorse per calcare la scena della commedia dell’apparire) e di prendere piena dimora in un ruolo sociale significativo perché utile agli altri.

Con le parole di Eliot (2014, p. 119):

*“L’anima dell’Uomo deve affrettarsi alla creazione.  
Dalla pietra informe, quando l’artista si unì alla pietra,  
congiunta all’anima della pietra;  
Dalle forme pratiche e prive di significato di tutto ciò che  
vive o è senza vita  
Congiunto all’occhio dell’artista, sorge una nova vita, una  
nuova forma, un nuovo colore”.*  
(Eliot 2014, p. 119).

Il lavoro è la possibilità di uscire dal deserto dell’assenza di significato, trarre dalla fanghiglia del caos un ordine che significa bellezza. Per questo il grido dei disoccupati

*“Nessuno ci ha offerto un lavoro  
Con le mani in tasca  
E il viso basso  
Stiamo in piedi all’aperto  
E tremiamo nelle stanze senza fuoco.  
[...] La nostra vita non è bene accolta, la nostra morte  
Non è citata dal ‘Times’”<sup>4</sup>*

è l’accusa di chi è posto nell’impossibilità di agire, di chi nega all’uomo la sua esistenza: se gli uomini non edificano, come vivranno?

## Attivazione e accompagnamento

La linea che sta faticosamente elaborando il nostro Paese in tema di politiche del lavoro richiede, per la sua effettiva attuazione, il passaggio da una fase giurisdizionale e negoziale iniziata con la legge 196 del 1997 (“Norme in mate-

<sup>4</sup> Eliot (2014), p. 43.

ria di promozione dell'occupazione") ad una fase che affronta più direttamente il nodo culturale e quello della formazione e dei servizi di attivazione.

Il disegno di riforma delle politiche del lavoro, che accoglie elementi da tempo presenti nei Paesi centro-nord europei, mira a spostare decisamente il focus delle stesse dalla modalità passiva, ovvero il sostegno finanziario alle imprese ed ai lavoratori in difficoltà, a quella attiva, tesa a sollecitare l'emersione delle capacità delle imprese e delle persone nel saper fronteggiare in modo positivo le sfide dell'economia globale.

Lo schema concettuale entro cui viene disegnato il passaggio dalle tradizionali politiche del lavoro, definite usualmente "passive", a quelle nuove, che assumono di conseguenza la qualifica di "attive", può essere così rappresentato:

	POLITICHE "PASSIVE"	POLITICHE "ATTIVE"
<i>Oggetto delle politiche</i>	Posto di lavoro	Persona del lavoratore
<i>Focus dell'intervento</i>	Sussidi economici occupati (CIG) disoccupati (indennità)	Mix di interventi: sussidio (AsPI) orientamento formazione placement
<i>Target</i>	Lavoratori occupati a tempo indeterminato di medio-grandi imprese	Tutti i lavoratori e la popolazione attiva
<i>Esito atteso</i>	Conservazione della situazione ex ante	Aumento della competitività
<i>Servizi previsti</i>	Amministrativi	Amministrativi Orientamento e formazione Placement
<i>Identità del lavoro sottesa</i>	Ruolo/posizione	Professionalità/competenza

L'oggetto delle politiche si sposta dal posto di lavoro alla persona del lavoratore, mettendo in luce la condizione della professionalità. Il focus tende a muoversi dall'erogazione di sussidi di conservazione ad un mix di interventi (sussidi, orientamento, formazione, placement) che presuppongono la mobilitazione di fattori di sviluppo professionale. Anche il target di riferimento cambia decisamente: dai lavoratori "inclusi" ovvero con contratto a tempo indeterminato presenti nelle grosse organizzazioni, a tutti i lavoratori ed anche l'intera popolazione attiva, ma anche quella "attivabile". L'esito del cambio delle politiche è costituito dalla mobilitazione dei fattori di competitività, e non più dalla conservazione della situazione precedente alla crisi. I servizi attivati non sono più esclusivamente di natura amministrativa (erogazione della Cassa integrazione, sussidi di disoccupazione), ma, oltre ad interventi centrati su sussidi economici, e strettamente connessi a questi, anche servizi che più esplicita-



mente si pongono l'obiettivo di mobilitare le risorse delle persone e delle organizzazioni, oltre che dei territori.

Tutto ciò trova giustificazione nello scenario dell'attuale mercato del lavoro che si caratterizza sempre più in termini di qualificazione, ovvero di aumento del valore cognitivo, personale e sociale del lavoro.

Si parla di politiche di attivazione (*activation policies*) quando le azioni che le Istituzioni pubbliche pongono in atto riguardo al lavoro non seguono più come nel passato un approccio correttivo, e quindi passivo, attraverso l'utilizzo privilegiato di formule di trasferimento di reddito soprattutto sotto forma di sussidio o di pensione, ma assumono l'iniziativa alla ricerca delle misure più adeguate al fine di far emergere e quindi valorizzare il potenziale delle persone così che siano davvero membri autosufficienti e autonomi della società (OCSE 2005). L'oggetto di riferimento è il potenziale del lavoratore piuttosto che un particolare posto di lavoro e ciò vale – naturalmente – per i soggetti occupabili e quindi provvisti di requisiti tali da renderli candidabili per attività di lavoro reali, produttive. Nel caso dei non occupabili, si prevedono formule differenti che vanno dal lavoro protetto alla vera e propria assistenza.

Questo passaggio indica l'acquisizione di una visione positiva del lavoro e delle azioni che mirano a sostenere il "potenziale di azione" (*empowerment*) da parte delle persone e delle organizzazioni; va ricordato infatti che il welfare passivo concepiva il lavoro come mera occupazione, fonte di reddito e di diritti, mentre le politiche di attivazione propongono l'idea del lavoro come opportunità data al soggetto umano di mettere in gioco le proprie prerogative in modo da svolgere un servizio positivo per la società ottenendone un riconoscimento che vale sia in quanto reddito sia per il suo benessere inteso in senso lato. Questo cambio di prospettiva non è motivato soltanto da una considerazione economica (una persona "attivata" non solo non necessita più di assistenza, ma concorre con il suo reddito anche a sostenere la ricchezza della Nazione): il fattore di discontinuità è dato da un'*antropologia positiva*; se il lavoro non è un valore per le persone e l'intera società, ma solo una necessità che si svolge esclusivamente in una condizione di costrizione e di alienazione, gli interventi che vengono immaginati saranno decisamente segnati da una debolezza antropologica, vale a dire da una concezione riduttiva del suo significato umano. Ciò comporterà un errore di prospettiva delle stesse politiche che preferiranno centrarsi sui meccanismi di una ripresa dell'occupazione, privilegiando la distribuzione dei beni principali tra i cittadini (incentivi economici, opportunità occupazionali purchessia, sussidi compensativi), mantenendo quel latente disimpegno umano nel reale che rappresenta il più diffuso insegnamento oggi impartito specie ai giovani, ma non centeranno l'obiettivo del rilancio del senso profondo del lavoro. Non basta perseguire una mera ripresa economica, occorre un vero e



proprio risveglio culturale della nostra civiltà che consenta un reale incremento delle libertà sostanziali, in forza delle quali gli individui ed i gruppi possano effettivamente realizzare se stessi nella vita sociale.

Il cittadino è visto non solo e non tanto come un soggetto portatore di bisogni (concezione assistenzialistica), quanto e soprattutto come una persona ricca di potenzialità tali da renderlo attivo socialmente, in grado di fornire il proprio contributo alla crescita generale rendendosi così utile agli altri ed acquisendo in tal modo considerazione sociale e quindi stima in se stessa. Emerge, in altri termini, una conversione delle politiche verso il lavoro inteso come valore personale e sociale, fattore decisivo dello sviluppo e della crescita della civiltà.

Anche l'Unione europea propone politiche del lavoro orientate a questi stessi principi, così espressi:

- la condizione di lavoratore rappresenta sempre un miglioramento rispetto alla situazione di assistito e ciò sui tre profili: economico, sociale e personale;
- occorre rendere selettivo l'accesso ad indennità surrogative del reddito al fine di corrisponderle solo a coloro che ne abbiano effettivamente bisogno;
- in ogni caso la logica che motiva l'accesso a sussidi economici deve essere di natura promozionale ovvero essere volta a sostenere il coinvolgimento dei destinatari così da aiutarli ad uscire dalla condizione di disagio: ciò porta a subordinare l'erogazione delle indennità alla partecipazione attiva dei destinatari a programmi che mirano al loro inserimento o reinserimento lavorativo, programmi che prevedono da un lato iniziative di orientamento e di formazione, e dall'altro la proposta di opportunità reali di lavoro alle condizioni di mercato.

Si sollecita di concentrare l'attenzione «sulla sicurezza del lavoro per tutta la vita del lavoratore piuttosto che sulla protezione di determinati lavori»<sup>5</sup>. Emerge un ampliamento del concetto di lavoro che non è più vincolato ad una sola formula contrattuale e neppure definito come unica occupazione a vita, aderendo così alla prospettiva della fluidità. Il Parlamento europeo esorta a promuovere il diritto del lavoro collettivo «come uno dei mezzi per incrementare sia la flessibilità sia la sicurezza per lavoratori e datori di lavoro. Ricorda, peraltro, che la flessicurezza (*flexicurity*) è definita come «una combinazione di flessibilità e sicurezza nel mercato del lavoro atta a contribuire ad innalzare la produttività e la qualità del lavoro garantendo la sicurezza e nel contempo concedendo alle imprese la flessibilità necessaria per continuare a creare occupazione in risposta alle mutevoli esigenze del mercato».

<sup>5</sup> <http://www.europarl.europa.eu/sides>

Emerge nelle risoluzioni europee l'idea di un nucleo di diritti ai lavoratori che deve valere indipendentemente dalla natura dei contatti, nucleo che dovrebbe comprendere la parità di trattamento, la protezione della salute e della sicurezza dei lavoratori, le norme sul tempo di lavoro e di riposo, la libertà di associazione e rappresentazione, il diritto alla contrattazione e all'azione collettive e l'accesso alla formazione. Infatti, si osserva che, a causa della frammentazione del mercato del lavoro, dove la sicurezza del lavoro è molto bassa e l'occupazione più instabile, in un gran numero di contratti atipici «non è previsto quasi alcun accesso all'istruzione e alla formazione, ai regimi pensionistici professionali e allo sviluppo professionale e in generale vi è una notevole carenza di investimenti nel capitale umano»; tali aspetti «contribuiscono ad incrementare l'incertezza economica e creano opposizione ai cambiamenti e alla globalizzazione in generale».

Al fine di fornire una formazione permanente – lungo tutto il corso della vita – viene perseguita una combinazione di motivazione individuale, sostegno dei datori di lavoro, accessibilità e disponibilità di strutture. Ciò richiede inoltre lo sviluppo di un settore dell'istruzione e di scuole che soddisfino i requisiti del mercato del lavoro e le aspettative sia dei lavoratori sia degli imprenditori, ricercando il necessario collegamento tra carriera professionale e programmi di studio.

### **Fare del CFP un Presidio territoriale di formazione e sviluppo delle risorse umane**

Nel momento in cui le politiche si orientano alle caratteristiche proprie della persona – motivazioni, disposizioni, competenze, progetto – e dei territori (intesi in senso economico), emerge in modo chiaro la rilevanza della formazione come strumento in grado di mobilitare i soggetti e nella prospettiva di una loro piena partecipazione alla vita sociale tramite l'esercizio del lavoro. Mentre i vecchi programmi di welfare passivo finivano per creare una sottoclasse di cittadini assistiti – provocando anche a causa di questa impostazione una crisi fiscale degli Stati, visto che i sussidi finivano spesso per diventare permanenti – le nuove politiche evidenziano una visione positiva non solo del lavoro, ma anche della persona del cittadino e mettono in luce il primato della mobilitazione personale su quello della passività provvidenziale, facendo della formazione una leva decisiva di tale disegno.

Il modo appropriato in cui viene svolto il compito della promozione delle potenzialità delle persone – talenti, capacità, desideri – così che possano convertire i beni in una direzione della propria esistenza per fornire un aiuto alle

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

Fare formazione significa oggi scuotere le persone da una cultura disimpegnata e deresponsabilizzata, divenendo autonomi e responsabili. È un modo per aiutare le persone ad *essere libere* in senso autentico. Spesso in Europa, dove esiste un sistema di sicurezza sociale (indennità di disoccupazione), vengono sottovalutate le privazioni non strettamente economiche che comporta la disoccupazione. Questa non consiste solo in una mancanza di reddito che dei trasferimenti ad opera dello Stato possono compensare (con un grosso costo fiscale, già di per sé gravoso); è anche la causa di effetti debilitanti di vasta portata sulla libertà, l'iniziativa e le capacità di una persona poiché contribuisce all'esclusione sociale di alcuni gruppi e indebolisce la *capacità di cavarsela da soli*, la fiducia in sé e la salute psicologica e fisica. Un'attività formativa, centrata sulla valorizzazione delle attitudini e delle vocazioni personali, stimola questa capacità nonché quella di influire sul mondo, tutte risorse che stanno al centro dell'autentico sviluppo, dove l'individuo è inteso come "centro d'azione", soggetto che agisce realizzando dei cambiamenti i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori. Come afferma Sen, gli esseri umani – avendone l'occasione – si impegnano attivamente a forgiare il proprio destino e non si limitano a ricevere passivamente i frutti di un qualsiasi programma di sviluppo, anche ben congegnato (Sen 2010, p. 58).

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

Un processo formativo appropriato ad un lavoro qualificato non precede la prassi operativa né si aggiunge ad essa, ma è indissolubilmente incorporato nell'azione del lavorare che, a sua volta, presenta una dinamica comunitaria, ragione per cui solo entro tali relazioni ed assumendo le forme della comunità professionale o di pratiche il soggetto è in grado di acquisire professionalità.

Ciò non avviene in forma spontanea, ma secondo un metodo preciso che consente di valorizzare appieno il potenziale educativo e formativo del lavoro. Le comunità di pratiche «sottendono una teoria dell'apprendimento che parte dalla seguente assunzione: l'impegno in una pratica sociale è il processo fondamentale attraverso il quale noi apprendiamo e in tal modo diveniamo chi siamo. Il primo elemento di analisi non è né l'individuo né le Istituzioni sociali quanto piuttosto l'informale "comunità di pratica" che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze. Per denotare la caratteristica sociale dell'apprendimento, la teoria esplora in modo sistematico l'intersezione tra aspetti concettuali che riguardano la comunità, la pratica sociale, il significato e l'identità personale. Ciò che ne deriva è un ampio quadro di riferimento concettuale che individua nell'apprendimento un processo di partecipazione sociale» (Wenger 1998, 135).

Da questa definizione si ricavano alcuni principi rilevanti per l'apprendimento nei contesti di lavoro:

- l'apprendimento è fondamentalmente un fenomeno sociale nel senso che il soggetto acquisisce il sapere attraverso le comunità che frequenta mentre le acquisizioni che si svolgono nei contesti isolati dalla realtà sociale risultano depotenziati o addirittura privi della propria valenza;
- di conseguenza, la conoscenza autentica risulta iscritta nella vita della comunità che agisce attraverso uno stile che richiede condivisione di valori, credenze, linguaggi, modalità di azione e di riflessione;
- il processo di apprendimento non può essere disgiunto dall'esperienza del far parte della comunità e ciò richiede una fase di ingresso, un riconoscimento di ruolo, una esposizione entro attività reali di lavoro;
- il sapere che si intende acquisire non è separabile dalla pratica, ovvero dall'agire applicato a problemi reali: si apprende solo nell'azione, non osservando, né mandando a memoria le nozioni via via mobilitate né ripetendo i meri gesti operativi;
- il soggetto acquisisce saperi sempre più "fini" nell'ambito professionale via via che il suo contributo passa da una posizione di supporto ad una di apporto creativo di idee, soluzioni, procedure, accorgimenti così che egli stesso impara lavorando ed, in una qualche misura, lavora imparando.

Il cuore del processo di apprendimento è l'azione lavorativa che a sua volta mobilita delle pratiche di lavoro. Tali pratiche costituiscono un rispecchiamento dell'intera situazione di lavoro vista da una prospettiva appunto di azione "situata" (Zuchermaglio 2004, 34). La pratica di lavoro scelta come situazione di apprendimento per la sua significatività e "formatività" procede normalmente secondo alcune fasi di massima, la cui sequenza può essere varia, da cui emerge

innanzitutto l'output (bene o servizio) e le sue caratteristiche oltre che il suo contributo al business, le risorse impegnate, i processi di intervento (elaborazione, manipolazione, relazione, compilazione...) e le tecnologie mobilitate, i vincoli (normativi, logistici, relazionali...) infine i criteri di accettabilità degli output e di taluni processi chiave (ad esempio, in tema di sicurezza il livello di accettabilità è massimo).

Di conseguenza, lo scopo finale dell'iniziativa salesiana in tema di servizi al lavoro consiste nel fare dei Centri di Formazione Professionale dei *Presidi territoriali di formazione e sviluppo delle risorse umane* sulla base della metodologia dell'educazione al lavoro, in alleanza con il mondo delle imprese, delle professioni e del lavoro, con tre linee di intervento: la formazione iniziale sia ordinaria sia di inclusione sociale, la formazione continua ed i servizi attivi per il lavoro. L'evoluzione di questi presidi, non può essere limitata ai territori a maggiore intensità di sviluppo, ma serve soprattutto nel Meridione dove non si può rispondere al dramma della disoccupazione con le formule del passato centrate sull'ampliamento della pubblica amministrazione (come purtroppo sta accadendo ancora oggi con il dispositivo "Garanzia Giovani", che si avvia verso un insuccesso peraltro ampiamente previsto), ma offrendo ai cittadini ed alle imprese servizi formativi, orientativi e di accompagnamento al lavoro dotati di vocazione educativa e professionalità comprovate.

## La Linea guida

La Linea guida è uno strumento dal forte carattere operativo e nel contempo aperto ad una varietà di soluzioni circa il legame che può insistere con i Centri di Formazione Professionale e le altre opere salesiane.

Pur in presenza di diverse soluzioni gestionali, il servizio al lavoro presenta un valore educativo e sociale poiché persegue la valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che intenda assumere un ruolo lavorativo positivo, al fine di farne emergere talenti e capacità, formare saperi e competenze, fornirgli le opportunità di inserimento nella società sulla base di un profilo di lavoro buono.

Il punto centrale dell'iniziativa salesiana nei servizi per il lavoro consiste nel valorizzare il ruolo delle "Imprese pedagogiche": le imprese possono essere soggetti con valenze pedagogiche, poiché svolgono un ruolo formativo e promozionale a favore dei singoli e delle collettività.

La loro organizzazione è centrata ruoli e delle responsabilità ovvero della missione di ciascuno, i processi, le modalità di integrazione, il modo in cui vengono realizzati gli output e sottoposti a validazione, le modalità di registrazione delle varie fasi di avanzamento delle pratiche di lavoro.

L'impresa pedagogica è quella che pone al centro della sua qualità la valorizzazione delle risorse umane (anche nei momenti critici) e che intrattiene legami cooperativi con organismi formativi e centri per i servizi al lavoro.

La *prima* parte della Linea guida riguarda i servizi alle persone ed è curata da Maria Cecchin che propone la metodologia e gli strumenti del metodo PerformSe a supporto dei percorsi di orientamento e accompagnamento al lavoro. Il cuore di questa parte è dato dalle risorse personali. Dal punto di vista aziendale, il successo di un processo di selezione e inserimento di un nuovo collaboratore è determinato dalla corrispondenza tra il profilo di competenze relativo alla posizione (*job description*), le caratteristiche individuali e le motivazioni che il futuro lavoratore può mettere in campo nell'interpretare il ruolo richiesto in quel specifico contesto (*person specification*). Infatti, nel descrivere le soft skills ricercate, l'impresa riflette anche la sua dimensione culturale, cioè i valori propri e caratteristici che la distinguono dai suoi competitors; un esempio può essere l'importanza attribuita al lavoro di squadra piuttosto che la capacità di lavorare in autonomia, oppure il servizio al cliente, la qualità, il rispetto dell'ambiente... In un processo di accompagnamento al lavoro diventa dunque fondamentale non solo orientare la scelta e verificare la presenza delle competenze tecniche per svolgere il mestiere ma, soprattutto, aiutare la persona a essere consapevole delle proprie risorse personali e a renderle fruibili sul mercato del lavoro.

L'espressione "risorse personali" è qui intesa in un'accezione quanto più ampia possibile e mette in evidenza la dimensione evolutiva, cioè dinamica, della "competenza personale" e delle motivazioni che la sostengono, piuttosto che una concezione di competenza "intrinseca" alla persona e "casualmente correlata ad una prestazione" più tipica degli studi di matrice anglo sassone (Spencer & Spencer; Boyatzis et altri).

La prospettiva evolutiva è caratteristica degli studi di Le Boterf che mette in evidenza come la capacità di un individuo di "orchestrare" e di "mobilitare" sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi, ecc.) sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dà luogo ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto.

In quest'ottica balzano in primo piano le capacità di agire (saper agire, voler agire, ecc.) e la capacità della persona di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo e a se stesso nel mondo (Le Boterf 2010).

I servizi previsti in riferimento alle persone sono: informazione, accoglienza – primo filtro – e presa in carico, orientamento professionale, consulenza orientativa, accompagnamento al lavoro, infine l'incrocio domanda/offerta che è in comune con i servizi all'impresa.

La *seconda* parte riguarda i servizi all'impresa e comprende una notevole elaborazione realizzata da Nicola Schiavone che consente di entrare nel mondo dell'impresa per stimolare l'operatore del servizio a svolgere al meglio la sua opera a favore del lavoro. Ma soprattutto punta il dito sul grande ostacolo che si frappone all'avvento del "lavoro buono": il trinomio perverso «competitività dell'impresa – flessibilità del lavoro – precarietà individuale». Si può assicurare la flessibilità del lavoro, indispensabile all'impresa per competere su un mercato sempre più globale, senza condannare intere generazioni a una vita precaria. Non si tratta pertanto per CNOS-FAP di entrare tout court nel mercato dei servizi alle imprese, ma di ritagliarsi un segmento specifico, proponendo una linea di interventi capace di portare a sintesi le esigenze dell'impresa (competitività) e della persona (dignità del lavoro). Tale sfida può essere affrontata positivamente nella misura in cui si condividano due opzioni di base:

- di intervenire sul versante della "persona" in termini di valorizzazione dei talenti (nel senso evangelico del termine) che ogni individuo ha in sé, e di adattamento e crescita delle proprie risorse, anziché limitarsi alla registrazione/selezione dei profili e delle candidature; questo significa impegnarsi a sostenere la persona non solo nella ricognizione delle proprie competenze, ma anche nella costruzione di un proprio cammino professionale;
- di rivolgersi alle imprese, in quanto soggetti economici, ma anche in qualità di attori sociali che non si limitano a produrre valore per gli azionisti, ma creano profitto, cioè nuova ricchezza per sé e per gli altri; di rivolgersi alle imprese che sono realmente consapevoli del fatto che "qualità e sviluppo del capitale umano" non sono solo belle parole, ma il fattore primo della propria competitività e della propria sopravvivenza (successione delle competenze); di rivolgersi in definitiva alle imprese che credono effettivamente nel gioco di squadra, nel mantenimento e nell'accumulazione del capitale umano, nelle competenze dei propri addetti.

Dignità del lavoro e sviluppo di impresa possono camminare insieme. È questa la condizione base del "lavoro buono", è questa la scommessa sociale del nostro tempo.

I presupposti a monte di questa parte della Linea guida sono sostanzialmente quattro:

- a) che esista nel nostro Paese un giacimento di talenti individuali (e una disponibilità a mettersi in gioco) da esplorare e da far emergere;
- b) che l'attaccamento al proprio capitale umano sia molto più diffuso di quanto non si creda, specie nella galassia delle piccole e medie imprese che costituiscono la sostanza della nostra economia;
- c) che si possa ricostruire tra «domanda e offerta di lavoro» nel rispetto delle

reciproche esigenze, un quadro di regole e comportamenti convergente e condiviso;

- d) che possa essere riscoperto, sostenuto e riconosciuto (non solo a parole) il ruolo formativo autentico delle imprese che investono sulle persone.

Sotto questa angolazione il problema dei servizi all'impresa non è solo e non è tanto quello di rilevare i fabbisogni del committente per proporgli un servizio, quanto di far nascere, senza forzature e fughe in avanti, una nuova committenza, basata sulla riscoperta dei propri valori e su una maggiore fiducia nelle proprie potenzialità. È questa capacità maieutica il requisito professionale più critico di quanti saranno chiamati ad operare sul campo per fornire alle imprese e alle persone un servizio nuovo.

Sulla base di questa impostazione, si propone l'inquadramento del servizio, una metodologia per gestire il rapporto con le aziende, la ricognizione delle filiere produttive di interesse, la rilevazione dei fabbisogni delle aziende e soprattutto la gestione dell'incontro tra domanda e offerta.

I servizi previsti in riferimento alle imprese sono: promozione e *scouting*, informazione e accesso ai servizi, consulenza, incontro tra domanda e offerta. Vi è poi una ricca raccolta di allegati a corredo della metodologia proposta.

La *terza parte* comprende gli strumenti operativi proposti per gli sportelli dei servizi al lavoro secondo il sistema TMS (*Training Management Services*) nell'impostazione CNOS-FAP ed è curata da Cristina Ballario. È la parte che delinea il lavoro quotidiano dell'operatore dei servizi per il lavoro e segue la dinamica dell'incontro "sensibile", quindi non automatico ma relazionale, tra domanda ed offerta.

Vi è poi la *quarta parte* riguardante l'organizzazione e la gestione del servizio elaborata in tandem da Maurizio Giraudo e Nicola Schiavone. Questa parte tratta dell'architettura complessiva dei servizi al lavoro, dello sportello e delle figure coinvolte. Inoltre affronta il tema della gestione organizzativa, i dispositivi progettuali e di finanziamento, le indicazioni per l'avvio dei servizi al lavoro integrati con la formazione ed infine la gestione della comunicazione dei servizi al lavoro.

Sulla base di questa impostazione, già diverse Regioni CNOS-FAP stanno operando nell'ambito dei servizi all'impiego, quelle dove sono maggiormente presenti i Centri di Formazione Professionale, decisamente contigui ai servizi al lavoro. Tramite la Linea guida si intende però allargare la platea dell'intervento dell'Ente, con specifico riferimento al Mezzogiorno del nostro Paese dove si avverte con urgenza la necessità di una rete di servizi gestiti da operatori mossi da una vera vocazione educativa.

## Bibliografia

- ARENDT H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1999.
- ARGYRIS C. - SCHON D., *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- BAUDRILLARD J., *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna 1976.
- BECKER G.S., *Human Capital*, Columbia University Press, 2nd ed., New York 1975.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004.
- ELIOT T.S., *Cori da "La Rocca"*, Rizzoli, Milano 2014.
- FUMAROLI M., *Parigi-New York e ritorno. Viaggio nelle arti e nelle immagini*, Adelphi, Milano 2010.
- GRANOVETTER M., *Azione economica e struttura sociale. Il problema dell'embeddedness*, in MAGATTI M. (cur.), *Azione economica come azione sociale*, Angeli, Milano 1991, pp. 49-80.
- LE BOTERF G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Eyrolles, Paris 2010.
- LUHMANN N., *Organizzazione e decisione*, Mondadori, Milano 2005.
- NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- OCSE, *Extending Opportunities - How Active Social Policies Can benefit Us All*, Parigi 2005.
- OLIVIERI E., *Il cambiamento delle opportunità lavorative*, «Questioni di economia e finanza», Banca D'Italia - Eurosystema, 2012, 117.
- PÉGUY C., *Lui è qui*, Rizzoli, Milano 1998.
- SEMENZA R., *Le trasformazioni del lavoro. Flessibilità, disuguaglianze, responsabilità dell'impresa*, Carocci, Roma 2004.
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000.
- SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2012.
- TOTARO F., *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano 1998.
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1987.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London 1998.
- WOJTYLA K., *Metafisica della persona*, Bompiani, Milano 2009.
- ZUCHERMAGLIO C., *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma 2004.



# La voce dei protagonisti. Esperienze di confine. Formatori che si raccontano

GUSTAVO MEJIA GOMEZ<sup>1</sup>

*Continua la rassegna di contributi che cercano di dar voce all'esperienza dei soggetti che sono protagonisti della Formazione Professionale iniziale. Il presente articolo riporta le testimonianze di alcuni formatori e formatrici che, nell'ambito di un percorso formativo, hanno avuto modo di condividere episodi della loro esperienza educativa.*

PROGETTI e ESPERIENZE



L'approccio alla formazione dei formatori dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), alla base del presente contributo, nasce strettamente intrecciato con un approccio qualitativo alla ricerca in ambito formativo<sup>2</sup>. Negli ultimi anni ho avuto modo di partecipare a diverse ricerche empiriche nel contesto dell'IeFP, secondo un approccio qualitativo, in particolare nei CFP delle Federazioni CNOS-FAP (cfr. Tacconi, 2011a; Tacconi, Mejia Gomez, 2013) e Ciofs-fp (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2010) e nelle Scuole professionali della Provincia di Bolzano (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012). In questi progetti di ricerca è stato possibile constatare l'alto valore formativo che la ricerca stessa andava assumendo per i partecipanti (cfr. Tacconi, 2011b). Del resto, una ricerca qualitativa, con il set di dispositivi a cui di volta in volta ricorre (interviste, focus group, raccolta di scritture professionali, osservazioni etnografiche, dialoghi, analisi partecipata dei materiali, incontri di validazione intersoggettiva, momenti di restituzione e di confronto su ciò che emerge ecc.), mette in moto processi tali da generare una consistente riflessione sull'esperienza e la riflessione, se ben condotta e supportata, arriva ad assumere valenza trasformativa per i soggetti che la praticano e per i contesti in cui essi operano.

<sup>1</sup> Formatore.

<sup>2</sup> Le note che seguono riportano la sintesi di un testo, elaborato con il prof. Giuseppe Tacconi, dal titolo "Formare i formatori attraverso la condivisione di storie di pratica professionale". Cfr. Mejia Gomez, 2013.



Il presente contributo riporta materiali generati all'interno di un percorso formativo in cui però, costruendo spazi di condivisione di esperienze, è stato possibile anche condividere nuova conoscenza. I presupposti di questo lavoro corrispondono, infatti, a quelli che potrebbero essere assunti nel fare ricerca – immersione nei contesti della pratica attraverso delle osservazioni in aula (*naturalistic inquiry*), valorizzazione dei soggetti e delle loro pratiche come fonti di una conoscenza rilevante (*appreciative inquiry*), approccio accogliente dal punto di vista relazionale e sociale (*participative inquiry*), particolare cura del *setting*, ascolto attento e non giudicante (approccio fenomenologico), attenzione a generare un sapere utile ai pratici, predilezione per la narrazione (*narrative inquiry*) – e che ben si adattano alla guida di processi formativi ricchi di senso e stimolanti. Il presente lavoro può essere collocato quindi in quel tipo di ricerca che prende il nome di “analisi delle pratiche formative” (Damiano, 2006) e che può essere vista come un “mettere in parola” il sapere che i pratici sviluppano nella loro esperienza (Mortari, 2010). Anche in questo caso, infatti, la formazione con i formatori è andata sempre più configurandosi come una facilitazione e un accompagnamento a una tale messa in parola.

I testi che riporto di seguito hanno preso forma dopo alcuni passaggi che hanno condotto ad una produzione e ad una successiva condivisione di storie dense di pratica professionale:

- creazione del clima ed esplicitazione dell'approccio (centratura sulle seguenti parole assunte come parole chiave: pratica/esperienza, riflessione, narrazione, soggettività, comunità, valorizzazione, rapporto ricerca-formazione ecc.);
- negoziazione del focus da assumere (la riuscita di una lezione);
- analisi di esempi di buone narrazioni (di insegnanti scrittori o altri insegnanti);
- consegna narrativa (“quella volta, ho visto accendersi gli occhi dei miei allievi...”);
- condivisione delle narrazioni;
- invio del testo scritto;
- restituzione, da parte del formatore, del “testo di testi” (la raccolta delle narrazioni prodotte organizzate in categorie emergenti dall'analisi) per una validazione da parte dei partecipanti;
- riflessione finale condivisa.

Le esperienze fatte secondo questo approccio attestano che la condivisione che si crea mettendo in comune le storie consente di orientare poi il gruppo verso altri traguardi, come la costruzione e la condivisione di materiali didattici (progettazioni, schede attività, consegne scritte per gli allievi, stru-

menti di valutazione ecc.) e la costruzione del senso di essere una comunità di pratica.

Le narrazioni di pratica non sono “la pratica”, ma rappresentazioni della pratica. Certo è che aiutano a riflettere sulla pratica, perché danno voce a ciò che si vede accadere (in questo senso, sono espressione di un pensiero che pensa le cose) e a ciò che accade in chi sta vedendo e che dunque inevitabilmente condiziona il suo sguardo (in questo caso, diventano espressione di un pensiero che pensa anche i pensieri e le emozioni). Per questo, oltre ad essere ottime vie di accesso al sapere che matura dentro l’esperienza, le storie diventano eccezionali strumenti per mettere in moto il pensare (Mortari, 2003). Non solo i docenti che narrano ma anche coloro che leggono o ascoltano le narrazioni altrui hanno l’opportunità di attivare una riflessione sull’esperienza che produce nuovo sapere e nuove consapevolezze. E, se avviene questo, si realizza formazione.

Le storie che seguono sono state raccolte durante un percorso che sta attualmente coinvolgendo un gruppo di circa venti docenti che operano nelle Scuole professionali di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano e che stanno seguendo il corso che li abiliterà alla professione. Nell’ambito del corso abilitante, in una serie di incontri, è stata formulata per i partecipanti la seguente consegna di scrittura: “quella volta, ho visto illuminarsi i loro occhi...”. La consegna era uno stimolo a narrare, possibilmente con ricchezza di particolari, un episodio che descrivesse una pratica didattica riuscita. I testi sono stati scritti con calma, disponendo di tempi distesi, e condivisi oralmente in aula. In un momento successivo, i testi, oltre che inseriti nel portfolio del docente, sono stati inviati in posta elettronica al formatore-facilitatore.

Qui di seguito, vengono presentati soltanto alcuni dei racconti<sup>3</sup>, nel tentativo di fornire occasioni di rispecchiamento, chiavi di lettura, strategie e perché no, significati nuovi per affrontare in maniera meno solitaria, la quotidianità dell’insegnamento e ed esplorare i confini dell’aula, sentendosi parte di una comunità di pratica. Un’ultima precisazione è doverosa: le storie parlano da sé e possiedono un notevole potenziale formativo, perché invitano i lettori ad avvicinarsi alle esperienze narrate come ad una sorta di specchio, che permette di riconoscere in esse anche elementi della propria esperienza e di farli oggetto di una riflessione che aiuta a sviluppare nuove consapevolezze su ciò che è stato maturato e su ciò che è possibile e opportuno maturare.

<sup>3</sup> La raccolta completa sarà a breve disponibile nella sezione “Il CFP si rinnova” sul sito del CNOS-FAP: <http://www.cnos-fap.it/node/13169>. I racconti vengono presentati così come sono stati scritti dai docenti. Mi sono limitato a qualche piccolo intervento redazionale. I nomi degli allievi sono ovviamente fittizi. Del o della docente si riporta al termine del racconto solamente l’iniziale del nome.



## Usare gli emoticons per ripassare matematica

È un martedì pomeriggio di aprile. Le giornate si allungano, la temperatura è più mite e sono le ultime due ore della giornata, per una prima classe le più sofferte. Suona la campanella, sono le 14.30 e regolarmente, con molta calma, i ragazzi entrano in classe; c'è chi sbuffa, chi lancia lo zaino, chi finisce il pezzo di pane e beve l'ultimo sorso d'acqua; alcuni sbadigliano, probabilmente hanno "l'abbiccio" del dopo pranzo. Comunico ai ragazzi l'assenza dell'insegnante curriculare di matematica, perché impegnato nel corso per le prove Invalsi; le due ore saranno quindi di supplenza. La classe esulta, sono convinti di non fare lezione. Riprendo l'attenzione e comunico loro che verrà comunque svolta l'attività didattica come ripasso sull'argomento per la prossima verifica. Ecco! L'esultanza iniziale cede il passo al malcontento generale. "Ma prof, non è giusto, non può farci vedere un film?", suggerisce una voce dal fondo della classe. "Possiamo ascoltare musica?", segue un altro commento dal centro. Li ascolto con attenzione e mi confronto con loro sull'importanza di un ripasso prima della verifica, di come sia utile per colmare dubbi o incertezze sull'argomento. Alcuni si convincono facilmente, mentre altri si rifiutano di seguire. Decido, tra i mugugni generali, di proseguire e inizio comunque la lezione; l'argomento sono i numeri relativi. Abbiamo da svolgere alcuni semplici esercizi, ma mi accorgo da subito che i ragazzi incontrano delle difficoltà sulla regola dei segni; mi fermo e chiedo a tutti se riscontrano gli stessi problemi. Adesso sono tutti coinvolti e interessati; per loro lo scoglio più difficile è memorizzare e imparare la tabella. Capisco, così, il motivo per cui alcuni non volevano fare gli esercizi, cercando di trasformare la lezione in svago. "Bene, riprendiamo la spiegazione dei numeri relativi dall'inizio, soffermandoci sulla regola dei segni", dico ad alta voce ma con tono amichevole. I loro volti comunicano perplessità, confusione, smarrimento. Questi segni non vogliono proprio entrare nelle loro menti (+ \* -, + \* + ...). Li osservo e penso a come posso rendere più semplice la tabella. Ecco, mi viene in mente di utilizzare gli *emoticons*, loro fonte quotidiana di linguaggio abbreviativo nelle varie forme di comunicazione digitale:

$+ \cdot + = \dots + ..$ 😊 😊 ->...😊. $- \cdot - = \dots + ..$ 😞 😞 ->...😊.	Concordi = +
$+ \cdot - = \dots - ..$ 😊 😞 ->...😞. $- \cdot + = \dots - ..$ 😞 😊 ->...😞.	Discordi = -

Non ci posso credere: i loro volti cambiano, sembrano illuminarsi. "Profe, non ci credo, ho capito!", mi dice Sami; quasi all'unisono le fa eco Arianna: "...sì! Anch'io!", e a seguire sento il brusio agglomerante e positivo della classe. "Ok, ho fatto centro...", penso, mostrando un moto di soddisfazione e cercando nei loro sguardi quella giusta complicità per iniziare con gli esercizi di approfondimento. Mi sorprende positivamente l'accorgermi che, riuscendo ad entrare nel loro mondo, si riescono a raggiungere quasi sempre gli obiettivi prefissati e a rientrare nella loro visione come una complice anziché come un'avversaria. Che gioia vederli contenti e soddisfatti, con l'entusiasmo di iniziare gli esercizi. L'autostima





diventa la loro miglior alleata, il rivaleggiare diventa una spinta per l'apprendimento. L'impegno e la voglia di dimostrare di aver capito li porta a lavorare in autonomia fino al suono della campanella. Sono le 16:30 [*racconto di F., docente di percorsi individualizzati*].

## Seguire a tu per tu per far guadagnare autostima

Febbraio 2013, classe prima, aula 206. È un venerdì, ultimo giorno della settimana. Non si vede l'ora di cominciare il weekend: "Profe!!! Siamo stanchi!!!". Fuori è freddino, dentro fa molto caldo; siamo in aula computer; sono stati accesi fino a cinque minuti fa... insieme al riscaldamento! L'aula computer è una scelta obbligata da esigenze organizzative; non ci sono altre aule libere. Avrei preferito un'aula normale, dove disporre i banchi secondo le mie esigenze; l'aula è grande – rischio di perdere le ultime file – ed è scomoda per girare tra i banchi... Mi tocca percorrere chilometri. "Profe!? Prof!? Ho bisogno. Può venire?!". Alexia è un'alunna definita "caso difficile" e fa parte di una prima, "una classe difficile". È iscritta in terza media, in convenzione con noi. Questa è la descrizione che ci è arrivata dalle scuole medie: "l'alunna Alexia, pur dimostrandosi vivace e dotata di buone potenzialità intellettive, non manifesta il minimo interesse per le attività didattiche, non studia, si sottrae agli impegni, si assenta frequentemente, ostenta pose provocatorie da 'maschiaccio', si atteggiava a 'bulla' nei confronti dei coetanei e degli adulti dichiarando di non aver paura di nessuno. È spesso sguaiata, scurrile e irrispettosa delle regole della civile convivenza". Fin dal primo giorno di scuola, Alexia ha mostrato gli atteggiamenti descritti dai colleghi delle medie, ma ha anche dimostrato di poter essere una brava alunna e di lavorare con impegno ottenendo buoni risultati. Ma non con tutti. Alexia ha bisogno semplicemente di regole, di qualcuno che le faccia rispettare, ha bisogno di essere compresa e ascoltata. È un lavoro complicato, ma, se si riescono a toccare le giuste corde, si riesce ad instaurare un rapporto positivo. Rientriamo in aula dopo la pausa. Appello, prepariamo il materiale, cominciamo a lavorare. Richiamo la solita "ultima fila" ad occupare i posti liberi avanti. Non oppongono molta resistenza, sanno che con me funziona così, sanno che lo faccio per il loro bene. Alexia si sposta in seconda fila. Introduco l'argomento: le operazioni con le frazioni. Cominciamo con le addizioni e le sottrazioni. Una voce su tutte, è quella di Alexia: "Prof, io non le faccio! Non le ho mai capite". So che sono un argomento ostico, ma mi rimbalzo le maniche: mi rivolgo ad Alexia, ma parlo a tutti: "Stiamo attenti, cercherò di essere il più chiaro possibile e di semplificare la spiegazione ma ci dobbiamo provare! Vi insegno anche qualche truccetto per agevolare il compito". "Alexia, sei intelligente e mi hai dimostrato finora di poter essere brava in matematica; quando ti sei impegnata, hai raggiunto buoni risultati. Quindi sono sicuro che ci riuscirai anche oggi". Mi guarda con diffidenza, ma prende carta e penna. Gli altri attendono, guardo Victoria, le sorelle Maroof, Kevin e gli altri. Non dicono nulla ma so che hanno difficoltà. Uno sguardo di intesa per confermare di avere la loro attenzione. Parto con la spiegazione alla lavagna, faccio esempi, coinvolgo i ragazzi. "Chiaro?". "Sì", tutti in coro. Ok, come al solito, aspetto l'esercitazione per aver conferma. Tutti cominciano a lavorare. Mi chiamano: "Prof, ho bisogno di aiuto", "Prof non ho capito", "Prof, ho fatto bene?". E Alexia? Penna in mano ma testa altrove? Mi avvicino, le chiedo come va. "Prof, non riesco". Ok, mi siedo, vediamo insieme. Parto con l'esempio della spiegazione, lo facciamo insieme: "Calcola il mcd (lo fa bene), ora dividi e moltiplica (lo fa bene), adesso somma e avrai il risultato". Mi guarda: "Prof, tutto qui?". "Sì, tutto qui! Ora provaci da sola". Continuo a girare tra i banchi, dopo qualche minuto mi richiama Alexia: "Prof, ho fatto bene?". Guardo gli esercizi: "Brava, Alexia, li hai fatti bene!". Lei si





alza, mi guarda e dice: “Prof, ma sono così facili! Non li avevo mai capiti prima!!”. Esplosione di gioia nei suoi occhi!! Senso di soddisfazione in me! Potrei anche terminare qui la mia lezione di oggi! Ma a questo punto chiedo ad Alexia: “Mancano pochi minuti alla fine della lezione, vuoi venire tu alla lavagna a correggere gli esercizi?”. “Certo, prof!” [racconto di G., docente di matematica].

## Funziona!

Ore 10:25. La pausa del mattino è finita. Le prossime due ore sarò impegnato, come tutti i martedì mattina, a cercare di scalfire, almeno in parte, la “cotenna” cerebrale che pare avvolgere i ragazzi, quando si cerca di far capire loro cose che, pur riguardanti l’uso del personal computer, sono al di fuori della loro realtà, che pare essere limitata all’uso di *Facebook*. La classe, una terza, è relativamente tranquilla, quindi le attività di rito scivolano via, lasciando il posto dopo pochi minuti a quello che, in gergo informatico, si definisce “smanettamento”. Tutti sanno già che *file* aprire e si aspettano già che saranno due ore di astinenza da *Facebook*, dal momento che, come accade ogni volta che entro in classe, disattivo immediatamente il collegamento a qualsiasi *social network*. Qualcuno dice: “Aspetti, aspetti Prof., devo concludere una conversazione” (naturalmente la conversazione si svolge sulla piattaforma di *chat* di *Facebook*). Come sempre, fornisco un *timeout*, generalmente di pochi secondi, che loro ben conoscono; dopo di che si spegne la abbagliante luce sul mondo virtuale. È novembre, fuori pioviggina, una bruma densa avvolge le montagne, impedendo ogni possibile panorama che potrebbe indurre alla distrazione. Questo tempo mi ricorda quando ero io uno studente al liceo e la voce dell’insegnante era accompagnata dal fruscio degli pneumatici sull’asfalto bagnato in viale Lamarmora, che si insinuava dagli infissi, a quell’epoca poco ermetici. Bene, si comincia. Io parlo e contemporaneamente lavoro al mio PC, il cui desktop viene proiettato sullo schermo alle mie spalle. Gli studenti lavorano sul loro PC, si sente il rumore dei tasti che vengono azionati velocemente, qualche commento “pittresco” quando qualche comando non funziona subito, ma per il resto un silenzio quasi irrealistico. Strano – mi dico –, se non fosse per il rumore dei tasti, potrei pensare che siano tutti in uno stato di catalessi. Noto che in classe si avverte ancora, anche se molto attenuato, quel profumo di cera che ci investe i primi giorni di scuola, dopo che la scuola, durante la pausa estiva, viene ripulita da cima a fondo. Mi alzo, giro tra i banchi, tutti stanno lavorando e stanno ricavando i risultati delle operazioni appena eseguite. Appena escono le prime schermate, iniziano i commenti del tipo “grande”, e c’è qualcuno che si batte le mani, tipo “batti un cinque”. Forse per la prima volta nella loro esperienza con il PC hanno ottenuto qualcosa che hanno in qualche modo costruito loro, non il solito botta e risposta delle chat su Facebook. Sembrano quasi increduli che dal PC fosse uscito qualcosa di diverso dal solito “mi piace”. Un allievo esordisce dicendo: “Ah, ma allora funziona davvero!”. Immagino che lui, così come molti altri, abbiano la convinzione che quello che facciamo a scuola sia solo virtuale e che quindi normalmente non funzioni. Quando questa convinzione viene smentita dai fatti, è un avvenimento da festeggiare [racconto di M., docente di informatica].

## Esserci

Ultime 2 ore. Martedì mattina. Giornata lunga per i ragazzi del quarto anno. Momento sempre difficile per il coinvolgimento e per lo stimolo all’attivazione. Motivazione perso-



nale, tanta. Sonia particolarmente “tesa” e pronta alla risposta, alla provocazione. Come sempre, d'altra parte! Florjan, impegnato ad uccidere l'avversario nel gioco al PC. Carlos dormiente. Samira attenta, pronta a imparare. Ennio, ironico, giocoso, allegro. Amedeo, silenzioso, imperscrutabile. Viorel, furbo. Semplicemente furbo. Sanaa, impegnata a rispondere su facebook. Viviana, tranquilla e con il suo solito sorriso accogliente. Entro, cerco i loro sguardi, indago gli umori... Chiedo come sia andata la giornata..., cerco di legarli a me, di sentirli davvero. Proietto un'immagine a loro familiare: la fattura commerciale. Chiedo cosa mi sanno raccontare degli elementi che la costituiscono. Ognuno ha qualcosa da dire: nomi tecnici, calcoli necessari. Ci sono! Persino Florjan lascia il PC e interviene. Chiedo loro di provare a comporre un puzzle con le tessere della “fattura” e la denominazione inglese degli elementi, delle sezioni. Il gioco piace. Li attira. La gara è a chi finisce prima. Poi la lettura e la decodifica di quanto scritto in lingua nel puzzle, la ricerca della corrispondenza con l'italiano e con quello che hanno già affrontato in economia aziendale. Le parole nuove vengono riportate da Ennio alla lavagna. Lui, *showman* per eccellenza! Florjan usa il PC per prendere appunti sulle pronunce e riportare la traduzione delle espressioni nuove. Sonia si è “sciolta”, ora vuole emergere non per provocare, ma per dire la sua sull'argomento. È forte in economia! Consegno a ciascuno di loro un caso diverso di “vendita”, su un cartoncino. Si tratta di un breve testo in lingua con alcune delle parole chiave appena incontrate e altre espressioni nuove, di cui chiarisco il significato (riportandolo ancora una volta sulla lavagna). 1° consegna: riportare i dati del caso “vendita” a loro assegnato in un file Excel di fattura. Ennio: “Sono una bomba con Excel”. Sonia ride. Amedeo è già al lavoro. Viorel chiede a Florjan di passargli il file sulla cartella comune, così che possa copiare. Samira: “Dai, smettila che ti aiuto io...”. Terminano tutti. Passo a vedere se tutto è ok. Correggo, domando, incoraggio. 2° consegna: scrivere una lettera formale a cui la fattura sarà allegata. Questo lo sanno già fare. È stato l'argomento delle settimane precedenti. Viviana e Carlos si confrontano. Entrambi non si sentono fortissimi nella lingua, ma ci provano... Carlos condivide con la compagna gli appunti delle lezioni passate. Lascio che sbircino dal quaderno, che si scambino consigli su come procedere. Do loro un tempo di compilazione per la lettera. Chiedo di caricare gli elaborati su moodle. Mancano gli ultimi 10 minuti di lezione. Gioco di gruppo con le flashcards sui termini nuovi acquisiti. Le regole, quelle di sempre. Cinque minuti di gioco. L'elezione del “gruppo vincitore”. Chiusura: “Come vi sembra che sia andata?”. Florjan: “Forte. Mi piacciono i puzzle!”. Sonia: “Io nel gruppo con Ennio non ci sto più. Ride sempre, ma non memorizza mai le parole e perdiamo sempre!”. Samira: “È più facile se facciamo in lingua qualcosa che conosciamo bene in altre materie!”. Tutti. Oggi c'erano tutti a lezione. C'erano. Evvai! Quindici parole in più nuove, fossero anche dieci... ma c'erano... erano lì con me. Bene! [racconto di P., docente di inglese].

## Trovare un punto di accesso

La volta in cui mi sono sentito davvero efficace è quando ho acceso gli occhi di un mio giovane allievo che, seppur definito “particolare”, mi ha insegnato a osservare il mondo attraverso i suoi occhi. Si chiamava Gabriel, un ragazzo di 12 anni appena, definito dal gruppo insegnanti “particolare” perché autistico. Nel suo profilo scolastico erano indicati: una grave compromissione del linguaggio orale, scritto e di comprensione, una coordinazione motoria fine e globale non consolidata e deficitaria per l'età, una scarsa partecipazione alle attività di gruppo proprio per le difficoltà di comprensione anche delle più piccole azioni semplici, come camminare o correre. Non è stata una passeggiata, c'è voluto

davvero tanto tempo per entrare in contatto con Gabriel, ma, una volta diventati amici, la soddisfazione è stata davvero grande; non ero più un estraneo ai suoi occhi, ne un'indicifrabile voce parlante ma un suono comprensibile. Iniziai la mia avventura in una fredda mattinata di ottobre, un'ora dedicata solo a Gabriel. La palestra era ben illuminata ma tanto silenziosa, un ambiente inusuale per me, abituato al frastuono di palloni rimbalzanti, attrezzi in movimento e vociare di giochi squadra. Gabriel era ragazzo alto circa un metro e quaranta; in classe si notava anche quando era seduto al banco. Aveva una testa grande e due occhi castani fissi nel vuoto, assorti costantemente nei suoi pensieri; difficilmente entrava in contatto visivo con le persone, aveva bisogno di essere costantemente accompagnato, si esprimeva poco, a volte con qualche versetto. La mia sensazione durante la prima lezione, fu di completo smarrimento: non mi sentivo preparato ad affrontare una situazione simile, ma mi sentivo in dovere verso Gabriel. Iniziai i primi approcci cercando di instaurare un contatto col ragazzo. Iniziai la lezione cercando un'attività gratificante e divertente per Gabriel; cercai di capire quali attrezzi si dimostravano più interessanti per lui: trampolino elastico, pallone da calcio, funicella, palla da basket, parallele, materassini, palla Bobat. Passarono i giorni e, lezione dopo lezione, mi accorsi di quanto la grande palla Bobat di colore blu avesse catturato l'attenzione di Gabriel; era diventata il suo attrezzo preferito. Iniziai a costruire esercitazioni con l'ausilio di essa: piccoli rimbalzi da seduti, sdraiati prona, supina, rotolamenti, scivolamenti assistiti, piccoli esercizi di equilibrio. Gabriel si dimostrava curioso, a suo modo, ma comunque attento alle proposte. Eseguiva gli esercizi rilassato. Arrivò il giorno in cui riuscimmo a impostare un gioco di passaggi tra me e Gabriel. Fu davvero un successo per me, capii per la prima volta di essere entrato davvero in sintonia con lui, cambiarono i suoi sguardi, i suoi modi di esprimersi: gridolini più frequenti, forse di felicità, per ogni passaggio riuscito. I passaggi divennero più frequenti, più veloci, più alti, più precisi, incominciammo a utilizzare anche la rete di pallavolo; provai a cambiare attrezzo, dalla palla grande passai a palle di dimensioni più piccole, arancioni, gialle, rosse, morbide, dure, ruvide, lisce. Il nuovo attrezzo prediletto di Gabriel divenne il pallone da basket; era bello vederlo girare tra le sue mani, rimbalzare a terra e passare a me. Durante il nostro gioco di passaggi mi accorsi che Gabriel aveva iniziato a rispondere a comandi verbali, PASSA, DAMMI, PRENDI; il suo sguardo seguiva l'azione. Fu davvero un successo perché ero riuscito col tempo a instaurare attraverso il gioco una relazione con Gabriel. Mi fu anche detto che Gabriel in classe si dimostrava più sereno e tranquillo; chissà, forse tutti quei passaggi avevano contribuito a farlo sentire bene. A volte mi torna in mente Gabriel in quella grande palestra illuminata e non più silenziosa alla periferia di Milano e mi chiedo che cosa stia facendo; ormai dovrebbe avere quasi trent'anni, chissà se si ricorda ancora dei nostri passaggi, con il suo amico di gioco [racconto di C., docente di educazione fisica].

È una mattina di primavera; arrivo a scuola in bicicletta, in un giorno che sembra non avere niente di diverso da quelli appena trascorsi. La docente di scienze con cui solitamente lavoro oggi è ammalata; in aula insegnanti mi comunicano che dovrò tenere la classe durante l'ultima ora. È una di quelle classi dove i ragazzi sono vivaci e talvolta polemici; molti hanno accumulato note disciplinari a causa di comportamenti poco rispettosi nei confronti degli insegnanti, poi ci sono due allievi con il sostegno, alcuni DSA, diversi extracomunitari e tre ragazzi di origine sinti. Insomma, una prima classe di quelle che troviamo ogni giorno nel nostro lavoro e che forse vorremmo evitare di avere. Subito il mio cervello tenta di trovare un modo efficace per entrare in aula con le idee chiare su quello che andrò a fare: non posso arrivare impreparata, rischerei di "soccombere" di fronte al gruppo che se non viene coinvolto in qualche attività di sicuro deborda con esiti

dirompenti. Da insegnante di individualizzato, devo “trasformarmi” in docente di classe. Immediatamente ripenso al programma di scienze e alla lezione precedente della collega; mi viene in mente che è stata fissata la data del compito in classe, che è praticamente tra una settimana. Perfetto! Ho trovato una soluzione: preparazione e ripasso per la verifica. Alla pausa di metà mattina, mi riguardo la dispensa fornita dalla collega, ripassando velocemente gli ultimi argomenti affrontati. Entrando in classe, i ragazzi sulla soglia, mi dicono che c'è supplenza (loro sanno già tutto prima!) e dopo la mia risposta esultano per la notizia... (come se, per forza, la supplenza significasse che non si deve fare nulla). Compilo il registro, rilevo le assenze (ti pareva, ci sono tutti!), i ragazzi chiacchierano fra di loro in un clima di leggerezza. Mi alzo dalla cattedra e vado al centro dell'aula, per comunicare la mia proposta. sento un calore dentro che spero non mi faccia diventare pazzina. Reazioni: qualcuno brontola, altri vogliono vedere un film, tentano di negoziare soluzioni diverse (che ovviamente hanno poco a che fare con la didattica); io rimango irremovibile, con il sorriso però. Cercando di non infondere una preoccupazione maggiore, ricordo ai ragazzi la data imminente della verifica e, visto che gli argomenti sono consistenti, chiedo loro di provare a riflettere su quello che non hanno compreso bene o che risulta più difficile ricordare. Decido insieme a loro di lavorare in questo modo: pensare ad alcune domande inerenti il programma e utilizzare la lavagna per fissarle con delle parole chiave, da cui poi estendere il discorso costruendo risposte mirate. Proposta accolta! Fin da subito la classe appare coinvolta e concentrata sulle mie spiegazioni; i ragazzi mi chiedono di aiutarli a trovare le domande e poi a costruire le risposte, riprendendo alcuni argomenti poco chiari attraverso esempi. Li stimolo mediante domande mirate, li sprono a un confronto tra alcuni temi e a operare collegamenti con le loro false credenze, smentite dal rigore scientifico che questa materia richiede. Sara mi dice che, quando spiego io, capisce tutto; il suo intervento mi dà un rinforzo positivo e una grinta maggiore. Il calore che sentivo dentro è passato. Qualcuno mi domanda se posso sempre fare così, cioè fare io un ripasso prima della verifica. La mia soddisfazione è grande, vedo tutti coinvolti, ognuno scrive i suoi appunti sul proprio foglio, perfino il ragazzo più problematico, che è anche riuscito a stare seduto sulla sedia per tutta l'ora. Martina e Federica si confrontano per chiedermi di riprendere un altro argomento, le vedo interessate, controllano di aver preso bene gli appunti scritti alla lavagna; l'impegno è evidente e la partecipazione dei ragazzi è attiva; al tempo stesso respiro un clima sereno e disteso. Li percepisco insolitamente responsabili. Vedo i loro occhi vivaci che si posano sulle parole scritte con i pennarelli colorati, che scandisco per farmi comprendere anche da chi normalmente appare distratto. L'ora passa velocissima, sia per me che per gli allievi, i quali al suono della campanella si lamentano per non essere riusciti ad affrontare anche il discorso sulle biomasse... Impensabile! Esco dall'aula soddisfatta, sento di essere stata utile ai ragazzi e di aver costruito una relazione più significativa con loro. Il rispetto è stato sempre presente in aula, ma oggi penso di aver raggiunto un altro piccolo traguardo e di aver gestito bene questa situazione imprevista. Un buon inizio, una bella mattina di primavera [racconto di A., docente di percorsi individualizzati].

In conclusione, vale la pena sottolineare come spesso i racconti siano accomunati da situazioni di criticità che si trasformano in esperienze riuscite; queste esperienze di criticità potrebbero essere definite “esperienze di confine”. Coloro che hanno familiarità con la filosofia avranno senz'altro sentito parlare di queste esperienze di confine, episodi – potremmo dire – da “pronto soc-

corso”, che improvvisamente fanno sentire catapultati al di fuori della quotidianità. Con arrogante velocità inchiodano l’attenzione sull’essere e sull’esserci e, in alcuni casi, possono perfino rappresentare occasioni di ripensamento e di messa in discussione del senso di ciò che si fa. Gli insegnanti, attraverso la loro esperienza quotidiana, riconoscono bene tali situazioni. Ricordo un’insegnante che era venuta a parlarmi perché aveva bisogno di capire in quale misura l’abbandono scolastico di un suo allievo potesse essere dipeso da un episodio di conflitto molto forte che l’aveva vista coinvolta con lui; aveva vissuto un’esperienza di confine e aveva bisogno di fare chiarezza, sentendo il parere di un esterno, di qualcuno che l’aiutasse a dare un significato all’esperienza. Le persone cercano continuamente di dare significato alla propria vita, alla propria professione e anche alle singole esperienze che vivono. A volte lo fanno in maniera sbrigativa e superficiale, ma spesso lo fanno in maniera seria e profonda. In ogni caso, quello che si vive giorno dopo giorno ha bisogno di avere un significato, che poi si tradurrà in azione. Alcuni insegnanti cedono alla tentazione di attribuire un significato solo negativo a ciò che sperimentano o – il che è ancora peggio – di prescindere dalla considerazione del loro coinvolgimento nelle situazioni che vivono. In altre parole, vivono le criticità in aula come se fossero il risultato arbitrario di qualcosa che è al di fuori della loro partecipazione e perfino della loro presenza in aula (gli ormoni, i genitori, il disagio sociale, i disturbi dell’apprendimento, l’adolescenza, i geni, gli altri ecc.). Non è il caso dei docenti di cui ho riportato qui i racconti. Questi formatori, anche nelle situazioni in cui molto delle disavventure loro accadute potrebbe essere dovuto a qualcosa di esterno, hanno deciso di guardare a quel poco che dipendeva dalla loro responsabilità e di ripartire proprio da lì per trasformare le esperienze di confine in esperienze dense di significato educativo, in esperienze riuscite. Narrare le esperienze riuscite, oltre ad incoraggiare i narranti e i lettori, può contribuire al ripensamento del proprio ruolo e delle azioni che l’accompagnano, all’apprendimento in età adulta, al rinnovamento rispetto al proprio modo di insegnare e di rapportarsi con gli allievi, soprattutto alla possibilità di trovare senso in ciò che si fa. Le innumerevoli esperienze di confine che si vivono in aula, se narrate e condivise, possono diventare una vera e propria miniera di risorse per il miglioramento continuo della qualità dell’insegnamento.



## Riferimenti bibliografici

- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- MEJIA GOMEZ G., a cura di, *Storie di pratica didattica nei CFP - 1*, CNOS-FAP [scaricabile in [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/STORIE%20DI%20PRACTICA%20DIDATTICA%201.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/STORIE%20DI%20PRACTICA%20DIDATTICA%201.pdf)], 2013.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- MORTARI L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, con testi di Dusi P., Girelli C., Sità C., Tacconi G., Bruno Mondadori, Milano-Torino 2010.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- TACCONI G., *Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento*, «Formazione & Insegnamento», Anno IX, supplemento tematico al Numero 3, *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, a cura di R. Minello, PensaMultimedia, Lecce 2011, pp. 123-129.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Storie di vita riuscita. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma 2013.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano*, «Form@re», 12/79 (maggio-settembre), 2012, pp. 22-33.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, PrintMe, Taranto 2010.







# La tecnologia al servizio dell'educazione

ovvero l'educazione a guida dello  
sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)

ROBERTO FRANCHINI<sup>1</sup>

*Da parecchio tempo, oramai, il mondo della scuola è agitato dal crescente dibattito intorno al rapporto tra tecnologia e didattica. Nei primi bilanci intorno alle esperienze di avanguardia, sembra emergere una natura anfibia del dato tecnologico, che in taluni casi produce rassicuranti miglioramenti negli apprendimenti degli studenti, in altri invece pericolose regressioni. Questa ambiguità è probabilmente dovuta al fatto che l'impiego della tecnologia di per sé non comporta un approccio educativo piuttosto che un altro. Occorre dunque riflettere a quali condizioni l'educazione mantenga il necessario primato sulle ICT, trasformandole in strumenti efficaci per l'apprendimento.*

PROGETTI e ESPERIENZE



## Premessa

Da parecchio tempo, oramai, il mondo della scuola è agitato dal crescente dibattito intorno al rapporto tra tecnologia e didattica. C'è chi, avanguardista ad oltranza, è tentato di utilizzare il grimaldello della tecnologia per denunciare l'obsolescenza della scuola, e al contrario chi, conservatore, denuncia i rischi della tecnologia, manifestando preoccupazione circa l'impovertimento della cultura, assediata dalla pervasività delle informazioni e dalla deriva del "copia ed incolla".

È probabilmente ancora impossibile fare un bilancio di un fenomeno che, ad essere onesti, è appena cominciato. I pochi tentativi di costruire un quadro valutativo si scontrano con evidenti difficoltà di metodo, rischiando di essere guidati più dalle convinzioni del valutatore che da sicure evidenze scientifiche. Provando a dare credito sia all'una che all'altra corrente, sembra emergere una natura anfibia del dato tecnologico, che in taluni casi produce rassicuranti mi-

<sup>1</sup> Università di Genova.



gliamenti negli apprendimenti degli studenti, in altri invece pericolose regressioni<sup>2</sup>.

Come fare sintesi tra questi estremi? Forse la risposta a questo dilemma consiste nell'annullamento della questione stessa: la tecnologia non consegue di per sé né miglioramenti né peggioramenti. La tecnologia non è un approccio didattico, né comporta necessariamente una trasformazione della relazione educativa. La tecnologia ESISTE, e basta. Essa è una "cosa", o se vogliamo un fenomeno, resistente ad ogni trionfalismo come anche alle negazioni difensive.

Così come esiste la carta, la stampa o la voce umana esistono anche il computer e il *tablet*, oggetti, non soggetti che sussistono nello spazio educativo. Dunque alla domanda: la tecnologia migliora gli apprendimenti? la risposta probabilmente è disarmante: non lo sappiamo. Preponderante, anzi, determinante in modo esclusivo è e rimarrà sempre il fattore umano, capace di volgere al bene o al male qualsiasi oggetto e fenomeno, qualsiasi semplice-presenza (per dirla alla Heidegger). Parafrasando il Vangelo di Matteo, al capitolo 15, possiamo dire che tutto ciò che viene da fuori non conta, mentre ciò che viene da dentro può rendere puro o impuro l'essere umano.

Così, probabilmente è tanto inefficace la lezione frontale nozionista e verbosa quanto il lassismo tecnologico del "lasciamo che i ragazzi apprendano da Internet". L'uno e l'altro manifestano una radice comune, che consiste nel disimpegno educativo, che può agire in ogni pratica o teoria dell'apprendimento, dai rigori cognitivisti al costruttivismo dissennato, nascondendosi sia nelle pratiche di insegnamento che in imprudenti deleghe al protagonismo dello studente.

## 1. Cambiamento di paradigma?

Riconoscere il primato al fattore umano, e all'impegno educativo che esso postula, non comporta tuttavia la rinuncia ad una riflessione sul metodo. Al contrario, proprio il dirompente proliferare dei *new-media*, preso come un "fatto", richiede una profonda riflessione sulle pratiche didattiche, allo scopo di accrescerne i potenziali vantaggi, limitandone gli inevitabili problemi. Se in-

<sup>2</sup> In un recente articolo (*Tecnologie didattiche a scuola. Oltre i luoghi comuni*, in *Aggiornamenti sociali*, 9-10/63, 2012) Damiano Felini ha messo a confronto alcuni contributi critici, dalle conclusioni contraddittorie: Marco Gui, analizzando i dati di PISA, ha concluso che chi non usa mai le ICT ha rendimenti maggiori di chi le usa (cfr. GUI M., *Uso di Internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell'indagine PISA 2009*, in *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*, 1/2012, pp. 29-42); Maria Teresa Ranieri, invece, analizzando alcune revisioni sistematiche, ha identificato evidenze positive nell'uso didattico delle ICT, che si verificano poste alcune condizioni (cfr. RANIERI M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa 2011).

fatti la tecnologia di per sé non disegna alcun approccio educativo, essa tuttavia può provocare, o forse ha già provocato, un cambiamento di paradigma.

Thomas Kuhn definì “slittamento di paradigma”<sup>3</sup> un mutamento profondo nella cornice concettuale che in un dato spazio-tempo supporta il sistema ordinario di credenze, dando luogo a una crisi e a conseguenti cambiamenti nel modo di pensare e di agire. Forse uno slittamento di paradigma è in atto nella scuola, dal momento in cui informazioni, conoscenze ed opinioni hanno smesso di essere contenute in via esclusiva dentro la carta stampata, per prorompere attraverso i mille rivoli della comunicazione multimediale.

Non sembra infatti trattarsi di un puro mutamento quantitativo, in termini di accrescimento, ma di un fenomeno qualitativo, in grado di cambiare le modalità stesse di fruizione della conoscenza. Qualcosa di simile deve essere accaduto con l’invenzione della stampa: essa, infatti, non contribuì semplicemente alla disponibilità delle informazioni, ma ne modificò profondamente la “distribuzione”, dalle modalità “produttive” della tradizione orale alle modalità “riproduttive” della tipografia; per dirla in modo dialettico, dalle nobili radici della tradizione orale alla mercificazione dell’oggetto libro.

Un interessante volumetto curato da Franco Pierno nel 2011 ha messo in luce la reazione che buona parte del mondo della cultura, rappresentato prevalentemente dalle congregazioni religiose, ebbe nel Quindicesimo secolo contro la nuova “tecnologia”: «*Est virgo haec penna, meretrix est stampificata*», sintetizzava il domenicano Filippo della Strada<sup>4</sup>. Così, se Marsilio Ficino riteneva che l’invenzione di Gutenberg fosse una delle prime grandi imprese dell’età dell’oro all’orizzonte, i religiosi detrattori della stampa manifestavano per lo meno diffidenza verso gli strumenti del comunicare. Eppure, se è lecita una semplificazione, nel corso del tempo il mondo dell’educazione ha per così dire “digerito” la novità della stampa, rintracciando le opportune contromisure, e massimizzandone i vantaggi: l’adozione del libro di testo ha infatti coniugato il principio dell’autorità, proprio della tradizione orale, con i vantaggi della riproduzione di massa, che ha portato la conoscenza in ogni casa, sino ai giorni nostri.

Non è probabilmente eccessivo affermare che per sei secoli nulla ha più modificato il paradigma educativo scolastico, sino all’invenzione dei nuovi media (soprattutto smartphone e tablet) e di internet. La tecnologia sta forse nuovamente provocando un cambiamento di paradigma, probabilmente molto più disruptivo, e dunque drammaticamente incerto negli esiti, quanto quello provocato dalla stampa.

<sup>3</sup> KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1979.

<sup>4</sup> PIERNO F. (a cura di), *Stampa meretrix. Scrittori quattrocenteschi contro la stampa*, Marsilio, Padova 2011.

Basta annotare una considerazione di Umberto Eco per allarmarsi, sia se si condivide sia che non lo si faccia: «i nuovi strumenti agiranno nel contesto di una umanità profondamente modificata, sia dalle cause che hanno provocato l'apparire di quegli strumenti che dall'uso degli strumenti stessi»<sup>5</sup>. Faiella, citando Eco, commenta: “nell'ambito del nostro discorso l'espressione “umanità modificata” si può sicuramente riferire agli studenti, ai giovani che affollano le nostre aule e che spesso vengono rappresentati come demotivati, distratti, singolari, stravaganti per il loro modo di parlare, di vestire e di relazionarsi; poveri rispetto alle generazioni precedenti in quanto ad educazione, istruzione e competenze; consumatori acritici e irriflessivi di prodotti e tecnologie”<sup>6</sup>.

Mentre non si ritiene condivisibile la visione tendenzialmente pessimista, quasi determinista, che associa l'avvento delle nuove tecnologie ad un impoverimento del profilo medio, per così dire statistico, del giovane studente, non si può non sottolineare la dimensione paradigmatica del cambiamento in atto. Gli studenti di oggi, infatti, dotati di iPod e *smartphone*, costantemente connessi e impegnati a interagire sui *social network*, sono profondamente diversi dagli studenti di ieri, e così anche dei loro insegnanti. Nè migliori né peggiori, semplicemente diversi.

Dunque né entusiasmo acritico, né accecante paura: nulla di “esterno” spaventa l'educatore! Ciò che ci attende è il non facile impegno del ripensamento globale della relazione educativa, a partire da, ma ben oltre il fattore tecnologico, allo scopo di studiare entro quale scenario, e a quali condizioni/limitazioni, il cambiamento in atto potrà andare a vantaggio dell'educazione di questa e delle prossime generazioni, per coltivare in esse “buoni cristiani e onesti cittadini”. Per fare questo occorre fare un bilancio almeno iniziale, per poi elaborare nuove proposte per più efficaci progetti educativi.

## 2. Un primo bilancio?

In Italia già da tempo sono stati avviati progetti formali di ripensamento della didattica a partire dalla tecnologia. In particolare, già nel 2007 il Ministero dell'Istruzione ha lanciato il Piano Nazionale Scuola Digitale, comprendente quattro iniziative su larga scala, tutte dotate di un congruo finanziamento, ovvero il Piano per la diffusione della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e tre progetti pilota (cl@sse 2.0, scuol@ 2.0, Editoria digitale).

<sup>5</sup> ECO U., *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano 2003, p. 30.

<sup>6</sup> FAIELLA F., *Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza*, in *Tecnologie Didattiche*, 50/2010, pp. 25-29.

Nel marzo del 2013 l'OCSE ha pubblicato uno studio critico sullo stato di attuazione del Piano Nazionale in Italia<sup>7</sup>. Una delle considerazioni rilevanti di questo studio riguarda la mancata diffusione delle pratiche digitali nelle prassi educative degli insegnanti, sia in Italia che negli altri Paesi OCSE, aspetto che rende molto arduo, se non addirittura impossibile, fare un reale bilancio dell'impatto dei nuovi media sull'apprendimento degli studenti.

Già nel 2006 un'indagine della IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), eseguita all'interno di 22 sistemi educativi nazionali, aveva rilevato questa fattispecie: alla domanda "quanto spesso utilizzi strumenti digitali nel tuo insegnamento", la principale risposta da parte di docenti di matematica e scienze era "mai", seguita da "qualche volta"<sup>8</sup>.

Più di recente, nel 2009, l'indagine PISA mise in luce che nei paesi OCSE solo il 26% degli studenti quindicenni riportavano di aver utilizzato il computer durante le ore di lingua e il 24% durante le ore di scienze. Nel 2011 l'indagine TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) rivelò che soltanto il 39% degli studenti utilizza almeno una volta al mese il computer per cercare informazioni (con le più alte percentuali, intorno al 70%, in Kazakistan e in Norvegia)<sup>9</sup>.

In Italia è a titolo di esempio disponibile uno studio di Farnè<sup>10</sup>, che ha indagato la frequenza e le modalità di utilizzo delle ICT nella scuola dell'obbligo in tre Regioni italiane (Lombardia, Emilia Romagna e Puglia). La frequenza di utilizzo "più volte alla settimana" delle ICT si pone tra il 20 e il 30% in tutto il campione, mentre la maggior parte si attesta intorno alle 3-4 volte al mese. Più significativa è l'analisi delle modalità di utilizzo delle ICT: infatti, sembra prevalere un utilizzo semplicemente migliorativo, ovvero integrato alla lezione frontale, piuttosto che un uso trasformativo delle ICT. Infatti, in tutto il campione risulta pervasivo l'utilizzo delle ICT per l'approfondimento di argomenti scolastici o per l'alfabetizzazione informatica, mentre soltanto nel 10% della popolazione indagata la tecnologia è utilizzata per produrre ricerche e oggetti multimediali (ebook, podcast, etc.).

Questo dato è confermato anche dalla letteratura internazionale: ad esempio, la già citata ricerca TIMSS ha messo in evidenza come l'uso prevalente, o

<sup>7</sup> AVVISATI F. et al., *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, in *OECD Education Working Papers*, 90/2013, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5k487ntdbr44-en>.

<sup>8</sup> Cfr. LAW N. - PELGRUM W. - PLOMP T., *Pedagogy and ICT Use in Schools Around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*, Springer, Hong Kong 2008.

<sup>9</sup> MARTIN M. - MULLINS I. - FOY P. - STANCO G. (2012), *TIMSS 2011 International Results in Science*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam 2012.

<sup>10</sup> FARNÈ R., *Media education nella scuola dell'obbligo. Una ricerca in tre regioni italiane*, in *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*, 2/2010, pp. 145-200.

quasi esclusivo delle ICT è legato al supporto delle presentazioni del docente oppure alla ricerca di informazioni.

Vale la pena soffermarsi su quest'ultima notazione, distinguendo più in profondità le modalità qualitative di utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica. A questo proposito può essere utile analizzare la classificazione del rapporto tra tecnologia ed educazione fatta da Puentedura, nell'ambito del cosiddetto modello SAMR (Substitution Augmentation Modification Ridefinition). Il ricercatore espone quattro possibili modalità di integrazione della tecnologia (in particolare il tablet) nella didattica, due delle quali semplicemente migliorative (sostituzione e potenziamento), due invece di carattere trasformativo (modificazione e ridefinizione).

L'analisi del modello appena esaminato tende a confermare l'utilizzo prevalentemente migliorativo (ammesso che riesca ad esserlo) delle tecnologie all'interno della scuola, in Italia e non solo. Questa fattispecie rende ancora più ardua la valutazione dell'impatto delle ICT nella scuola, in quanto manca il presupposto fondamentale, ovvero un impianto progettuale coerente e definito, che renda confrontabili i risultati di apprendimento in due contesti ben distinti, quello per così dire non mediato dalla tecnologia e quello mediato dalla tecnologia. È persino possibile ipotizzare che la forte ambiguità dei risultati, che a volte denotano significativi miglioramenti, a volte un impoverimento delle competenze di base, sia riconducibile a differenti usi della tecnologia. In questo senso, risulta discutibile l'utilizzo dell'aggettivo "migliorativo" applicato ai primi due livelli del modello SAMR: un utilizzo della tecnologia senza un'idea pedagogica che lo ispiri e lo guidi rischia davvero di peggiorare l'efficacia dei sistemi scolastici.

L'educazione deve mantenere (rintracciare? riguadagnare?) il suo primato, a guida di un fenomeno in fondo "neutro" come quello della tecnologia. Già Heidegger aveva denunciato, in ambito filosofico, i rischi di una *technè* svincolata dall'umano. Se è vero che la tecnologia, specie quando provoca cambiamenti paradigmatici, stimola una riflessione, ed anche una trasformazione, sugli e degli stili educativi, è vero anche che senza quest'ultima la tecnologia può rivelarsi più un pericolo che un fattore di sviluppo. Ma è vero anche, sempre citando Heidegger, che là dove c'è pericolo c'è anche la salvezza.

Tab. 1: SAMR model<sup>11</sup> (modificato dall'autore)

Livello	Definizione	Esempio	Cambiamento
<b>Sostituzione</b>	La tecnologia è utilizzata per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza	Gli studenti stampano le loro presentazioni	Nessuno. L'insegnamento rimane centrato sul docente, che guida ogni aspetto della lezione
<b>Potenziamento</b>	La tecnologia fornisce strumenti più efficaci per i medesimi compiti	Gli studenti eseguono un test di apprendimento attraverso Google	Ci sono alcuni benefici funzionali, come ad esempio l'immediato feedback sui risultati di apprendimento. L'istruzione inizia a spostarsi lungo il continuum tra docente e studente. Quest'ultimo potrebbe essere più motivato
<b>Modifica</b>	I comuni compiti scolastici sono trasformati dall'utilizzo della tecnologia	Gli studenti realizzano un podcast del loro saggio su un argomento dato. La <i>performance</i> potrà così essere caricata in rete, o comunque ascoltata anche in contesti e tempi differenti.	Ci sono cambiamenti significativi: gli studenti potrebbero impegnarsi di più sapendo che la loro prestazione potrà essere ascoltata anche da altre persone. L'interazione tra docenti e studenti si concentra sul prodotto da realizzare, e gli studenti potrebbero fare maggiori domande e porsi in modo più attivo
<b>Ridefinizione</b>	La tecnologia consente di affrontare nuovi compiti, prima inconcepibili	Agli studenti è chiesto di realizzare un reportage video su un dato argomento. Gli studenti possono suddividersi il lavoro rintracciando articolazioni del reportage complessivo. Inoltre, possono in ogni momento contattare fonti ed esperti esterni all'ambiente scolastico	La tecnologia sposta decisamente sullo studente il centro delle attività di insegnamento/apprendimento. La collaborazione diventa necessaria, e la tecnologia la rende possibile. Le interazioni e le discussioni sono sempre più spesso generate dagli studenti



<sup>11</sup> PUENTEDURA R., *Thinking About Change in Learning and Technology*, presentazione del 25 settembre 2012 al primo Global Mobile Learning Conference, Al Ain, UAE, scaricabile da [http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2012/04/10/iPad\\_Intro.pdf](http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2012/04/10/iPad_Intro.pdf).





### 3. Gli atteggiamenti degli insegnanti

È sin troppo facile argomentare che la variabile decisiva nell'ambito del rapporto tra tecnologia e educazione è l'atteggiamento degli insegnanti di fronte ai nuovi strumenti, e alle potenziali modifiche che essi richiedono al loro ruolo e stile di insegnamento. Con il rischio di semplificare eccessivamente la questione, gli atteggiamenti degli insegnanti possono essere anch'essi ricondotti a quattro tipologie:

- rifiuto;
- depotenziamento/assimilazione;
- adesione acritica;
- adesione critica.

Sul *rifiuto*, non occorrono molti commenti. Questo tipo di insegnante rifiuta i nuovi strumenti a partire da una aprioristica posizione, che può essere variamente fondata, ad esempio su una sorta di immodificabile *routine* didattica, oppure su un tradizionalismo, scettico di fronte a qualsiasi novità, oppure ancora su un giudizio negativo sulla tecnologia in sé, o su una combinazione tra questi.

Per quanto riguarda il *depotenziamento*, esso consiste nella neutralizzazione del nuovo media (qualsiasi esso sia) entro la cornice tradizionale della didattica. Lo strumento viene adottato, ma in un modo che lo assimila entro l'assetto consueto del rapporto tra docente e allievo, senza coglierne le valenze trasformative.

Per alcuni strumenti questo tipo di atteggiamento è probabilmente utile ed efficace: la Lavagna Interattiva Multimediale, per fare un esempio, può con facilità essere integrata dentro la lezione frontale, potenziando gli effetti di multimedialità, ed anche di interazione. Questo tipo di approccio può invece risultare più difficile, e comunque potenzialmente dannoso, con i più recenti dispositivi individuali, primo tra tutti il *tablet*. Impostare una lezione frontale davanti a un gruppo di studenti, tutti dotati di *tablet*, potrebbe mettere l'insegnante in una situazione imbarazzante: egli conferisce la lezione, mentre gli allievi, apparentemente attenti (ovvero impegnati nel prendere appunti sull'invisibile tastiera), sono in realtà ipnotizzati da un gioco o da qualsiasi altra applicazione, anche fuori rete.

Il terzo tipo di atteggiamento consiste invece in un'*adozione acritica*, entusiastica, ovvero poco attenta alle condizioni di una applicazione realmente utile in ambiente scolastico. Non esiste alcun dispositivo che possa essere immesso nel contesto della relazione educativa senza una mediazione pedagogica, cioè una riflessione atta a individuare quali possano essere le modalità didattiche idonee a trasformarlo in uno strumento al servizio dell'educazione.



Le ICT possiedono innegabilmente un fascino quasi irresistibile per insegnanti zelanti e aperti al nuovo: infatti, esse producono con una certa facilità una situazione spesso inedita nelle nostre classi, ovvero attivano gli studenti, mettendo in moto atteggiamenti di ricerca e di manipolazione delle conoscenze. Nel confronto tra la staticità dei contesti tradizionali e il dinamismo della cosiddetta classe 2.0 i costruttivisti ad oltranza potrebbero rintracciare, in modo appunto acritico, i vantaggi dei nuovi media. Ma è davvero tutt'oro quel che luccica?

È certamente vero che le ICT favoriscono un approccio costruttivista alle attività di insegnamento-apprendimento, inducendo negli allievi atteggiamenti attivi, e favorendo la motivazione a ricercare, confrontare e interagire. Tuttavia, non necessariamente un'attività in classe, iniziata e gestita dagli studenti, si traduce in reale apprendimento. Un recente saggio di Pellerey<sup>12</sup> ha messo in luce le potenziali derive di un approccio costruttivista ad oltranza: "non è automatico apprendere quando ci si muove fisicamente, ma non si lavora intellettualmente: il vero laboratorio di apprendimento è quello che si svolge nella testa"<sup>13</sup>.

Il monito dell'autore è forte e foriero di riflessioni: se rimane desiderabile la situazione di una classe attiva, dove gli allievi si muovono e interagiscono in modo costruttivo, occorre tuttavia comprendere meglio a quali condizioni ed entro quali limitazioni questa fattispecie sia realmente efficace ai fini dell'apprendimento. Riprendendo ancora una volta una suggestione di Pellerey, occorre che il capo-cantiere dell'esperienza scolastica rimanga sempre e comunque l'insegnante!

Se questo è vero, occorre riconoscere che l'introduzione delle ICT può da una parte esasperare un radicale costruttivismo, dall'altra indurre nei docenti un atteggiamento per così dire lassista, nutrito o da un'inerzia personale, o da convinzioni sottili, quasi rousseauiane, quali le seguenti: "occorre lasciar fare gli studenti", "bisogna dare spazio alla loro iniziativa", o altre simili. Le derive sono alla porta: impoverimento delle capacità alfabetiche, smarrimento del senso critico, estetismo dell'informazione, moda del "copia e incolla", etc.

In questo modo si giunge al quarto tipo di atteggiamento, facilmente identificabile come il più equilibrato, presago di frutti per il sistema scolastico. Esso consiste in un'*adesione critica*, che non rifiuta il nuovo, ma lo piega ad esigenze educative, esaminandolo al vaglio degli esiti, in termini di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze. In questo scenario, l'educazione conserva il primato sulla tecnologia, che viene inserita entro un progetto consapevole ed

<sup>12</sup> PELLEREY M., *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in Rassegna CNOS, *Problemi esperienze e prospettive per l'Istruzione e la Formazione Professionale*, 2/2014, pp. 77-96.

<sup>13</sup> Ibi, p. 86.



intenzionale, nel quale alla chiarezza degli obiettivi si accompagna una guida e un monitoraggio costante del processo di insegnamento-apprendimento. Lungi dal lasciare (lassismo) l'iniziativa completa ai propri allievi, il formatore rimane il capo-cantiere dell'apprendimento, predisponendo mandati complessi, mettendo a disposizione risorse plurime e affidabili, sfidando ed educando il senso critico, sollecitando domande, e sfidando gli studenti in situazioni che non trascurano le componenti basali dell'intelligenza umana, nell'affiancare ai nuovi bisogni espressivi abilità cognitive fondamentali quali la scrittura creativa, il calcolo, la classificazione e l'analisi.

#### 4. Per un costruttivismo moderato

Riprendendo la sollecitazione di Pellerey, le ICT rappresentano una sfida inedita per ricollocare il nesso tra insegnamento e apprendimento nell'ambito di un costruttivismo moderato, attento alle esigenze dello sviluppo cognitivo degli allievi, ma anche a superare le falle della didattica tradizionale.

Non si può chiedere alle nuove tecnologie di modificare l'approccio educativo della scuola, ma certamente esse costituiscono una occasione inedita, in quanto sfida paradigmatica, in grado di mettere in crisi l'assetto consueto delle classi. Se non si è realmente disponibili al cambiamento, o se si affida alla tecnologia la "direzione" di esso, allora è meglio tenerle fuori dalle mura della scuola, pena l'inefficacia, o persino la nocività dell'operazione.

Certamente la normale didattica presenta un rischio da tutti riconosciuto, quello cioè di accentuare il ruolo e le funzioni del formatore, relegando l'allievo a comprimario, coinvolto in prestazioni passive di ascolto e riproduzione culturale, mentre il prodotto atteso si riduce ad una pura memorizzazione di conoscenze. Di fronte a questo scenario, la teoria costruttivista ha messo in luce la necessità che l'allievo si impegni personalmente in attività di elaborazione e produzione, per poter realmente apprendere.

L'introduzione non meditata della tecnologia, per altro, potrebbe far pervenire a posizioni diametralmente opposte, accentuando il ruolo attivo dello studente, e confinando la funzione docente a una sorta di regolatore di un ambiente già di per sé generativo. In quest'approccio, la nozione di competenza, intesa come esito dell'apprendimento, potrebbe snaturarsi, perdendo l'aggancio ai contenuti culturali, e mascherandosi dietro a mere abilità informatiche o espressivo-estetiche (ad esempio traducendosi nella capacità di creare un ebook graficamente gradevole, ma i cui contenuti sono il frutto della cosiddetta "literacy cut and paste"). In questo caso, diventa palese il rischio che alle attività esterne dell'allievo non corrisponda alcuna modificazione del suo stato cognitivo, ovvero nessuna acquisizione di conoscenze, abilità e competenze culturali.



Tab. 2: *Blended Learning come metodologia mista tra istruzione tradizionale e eLearning*<sup>14</sup>

	<b>Istruzione tradizionale</b>	<b>Blended</b>	<b>eLearning</b>
<b>Modello di supporto</b>	Il docente e gli altri ruoli di tradizione (es. tutor)	Facilitazione mediante supporti multipli, tra cui la tecnologia	Coordinamento mediante uso avanzato della tecnologia, esperti esterni e risorse della comunità
<b>Programmazione</b>	Orario giornaliero fisso, istruzione in aula	Mix tra istruzione d'aula e lavoro autonomo	Programma altamente flessibile, con istruzione possibile sulle 24h
<b>Infrastruttura tecnologica</b>	Gli studenti accedono a risorse (tablet) solo durante la lezione	L'accesso avviene durante il tempo scolastico, durante la lezione ma anche in forma autonoma (laboratorio)	L'accesso a scopo di apprendimento è previsto 24h
<b>Risorse per l'istruzione</b>	L'uso di risorse online è minimo e prestrutturato (es. libro digitale)	Le risorse online vanno al di là di quanto programmato, espandendo contenuti e curriculum	Le risorse online SONO il curriculum
<b>Comunicazione</b>	Esclusivamente sincrona, in aula	Mix tra sincrono e asincrono	Esclusivamente asincrona
<b>Spazio</b>	Aula	L'aula, ma anche altri luoghi dentro la scuola	Tutta la scuola, ed anche la casa
<b>Ruolo dello studente</b>	Recipiente delle istruzioni del docente, che segue un ritmo stabilito	Su alcuni contenuti lo studente è recipiente, su altri attiva delle scelte	Lo studente sceglie obiettivi, risorse e strumenti. Può anche stabilire il proprio ritmo
<b>Ruolo del docente</b>	Completamente frontale, ovvero fornitore di istruzioni e contenuti	In parte frontale e in parte laterale	Completamente laterale, ovvero di supporto alle richieste di aiuto dello studente
<b>Personalizzazione</b>	Tutti gli studenti hanno i medesimi obiettivi	Alcuni obiettivi individuati a monte e calendarizzati, altri liberi per modalità e percorso	Gli studenti si confrontano con risorse digitali, ed hanno molteplici percorsi per raggiungere gli obiettivi formativi, senza dipendere da un calendario predeterminato

Quali sono dunque le condizioni educative di un utilizzo efficace delle nuove tecnologie? Come si modifica il rapporto tra insegnamento e apprendimento, senza che il primo abdichi al secondo? Come possiamo fare in modo che

<sup>14</sup> La tabella è ampiamente adattata dalla proposta di iNACOL (International Association for K12 Online Learning), associazione statunitense che ha proposto di recente una edizione di standard di qualità nel campo dell'apprendimento mediato dalle ICT, cfr. iNACOL, *National Standards for Quality Online Courses*, scaricabile dal sito <http://www.inacol.org/resources/publications/national-quality-standards/#3893>.

le attività esterne, tecnologicamente mediate, che lo studente mette in moto si traducano in reali apprendimenti, intesi come modificazioni dello stato cognitivo del soggetto?

Una prima considerazione è di carattere generale, e riguarda la capacità del formatore di miscelare i diversi stili di insegnamento, non assolutizzando alcun approccio, ma diversificando le modalità educative in base sia alla tipologia dei contenuti da apprendere che al grado di maturazione degli allievi<sup>15</sup>. In questo può essere utile, a livello simbolico, l'accezione del termine inglese *blended*: esso, letteralmente, significa "mescolato, miscelato, misto". Per *blended learning*, in effetti, si tende a identificare una strategia di progettazione didattica che coniuga aspetti e metodi dell'apprendimento tradizionale (lezione frontale, o comunque comunicazione interpersonale diretta), con aspetti e metodi dell'apprendimento online, con il reperimento di risorse esterne e di modalità di interazione a distanza che esso favorisce<sup>16</sup>.

Nella tabella 2 è possibile visualizzare un possibile modo in cui il *blended learning* compone modalità d'insegnamento solo apparentemente incompatibili. Certamente il punto di equilibrio tra il metodo frontale e l'apprendimento mediato dalla tecnologia non può essere fissato a priori, ma va differenziato in base agli obiettivi formativi e al livello di autonomia degli allievi, senza tuttavia rinunciare in modo aprioristico all'una o all'altra metodologia, né fissando in modo rigido una corrispondenza tra contenuti e modalità di insegnamento. Così, per l'insegnamento di abilità alfanumeriche di base, può essere utile iniziare da una lezione frontale, per poi cimentare gli allievi in compiti di produzione mediati dalle ICT, ma può rivelarsi altrettanto utile iniziare da un compito reale (come ad esempio la scrittura su un blog creativo), per poi lavorare in frontale su componenti grammaticali o di altro ordine che si fossero rivelate lacunose, e pertanto bisognose di interventi strutturati di potenziamento.

Insomma, le tecnologie possono essere efficaci a patto di essere considerate come integrative, e non sostitutive, dell'intervento intenzionale dell'insegnante, consentendo allo studente di sperimentare una molteplicità di situazioni di apprendimento. Il ruolo dell'insegnante, piuttosto che essere diminuito, si trasforma, si arricchisce e per certi versi si complica: egli progetta il tempo scolastico secondo una varietà di situazioni e di stimoli, impartendo lezioni, elaborando mandati di lavoro, indicando risorse per l'apprendimento e fornendo ai propri allievi continui feedback sul loro processo di apprendimento (oltre che sui relativi esiti).

<sup>15</sup> Ibi, p. 94-95.

<sup>16</sup> Per approfondimento cfr. LIGORIO M.B. - CACCIAMANI S. - CESARENI D., *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci Editore, Roma 2006.

## 5. La competenza digitale

L'introduzione delle ICT nella scuola, oltre a trasformare le modalità di perseguimento degli obiettivi formativi per così dire ordinari, in ambito culturale e professionale, pone nuove sfide educative, che devono essere affrontate per dotare gli allievi di un corredo di competenze all'altezza della società contemporanea. In questo senso è doveroso discutere di competenza digitale, così come già nel 2006 ci aveva invitato a fare la Comunità Europea nel quadro della celeberrima Raccomandazione sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente<sup>17</sup>.

Il rapporto degli studenti con la tecnologia infatti è non immediatamente connesso all'acquisizione di una reale competenza digitale. Nel loro rapporto con i nuovi dispositivi, ed in particolare con *tablet* e *smartphone*, gli studenti potrebbero tendere a essere più consumatori che produttori, recependo passivamente informazioni diffuse, e a lavorare più da soli che in modo cooperativo. Parallelamente, la scuola potrebbe fraintendere il senso dell'educazione digitale, limitandosi all'insegnamento di pure abilità informatiche (ad esempio sull'utilizzo di uno specifico *software*, o sistema operativo), per di più in un contesto di lezione frontale.

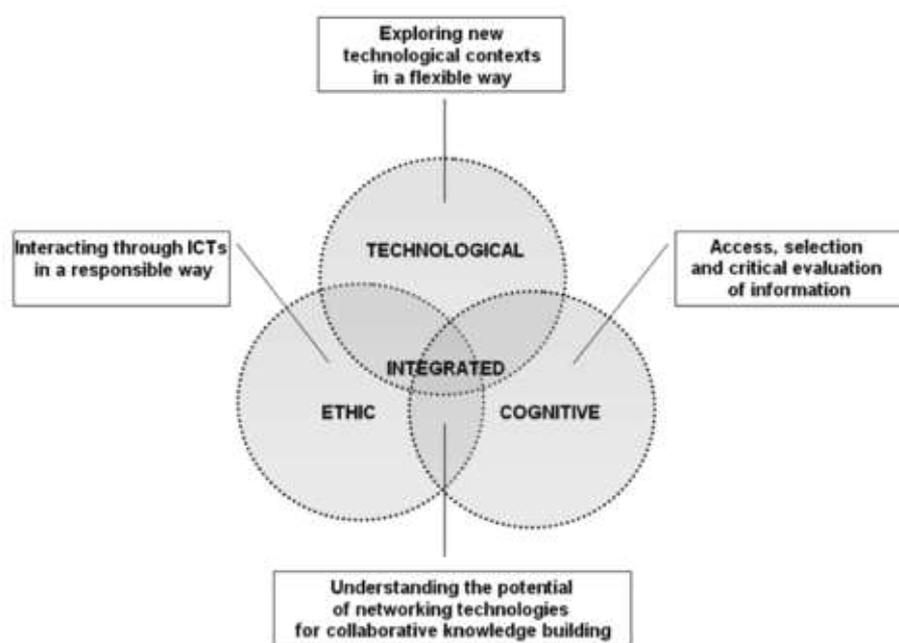
In Italia Calvani ha proposto un referenziale complesso e pedagogicamente stimolante per la competenza digitale, non limitandosi alla mera componente tecnologica, ma identificando le diverse sfaccettature di un costrutto volutamente multidimensionale: "la competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci"<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> La Raccomandazione definisce la competenza digitale come "saper utilizzare, con dimestichezza e spirito critico, le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata dalle abilità di base nelle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet". Per un approfondimento cfr. PELLERAY M., *La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento permanente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze e prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 1/2014, pp. 41-58.

<sup>18</sup> CALVANI A. - CARTELLI A. - FINI A. - RANIERI M., *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, in *Journal on eLearning and Knowledge Society. Application*, 3/2008, pp. 119-128.

Nella definizione si rintracciano facilmente tre dimensioni: quella tecnologica, che coinvolge abilità di esplorazione e l'attitudine ad affrontare con flessibilità problemi e contesti tecnologici nuovi; quella cognitiva, che include la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati e informazioni sulla base della loro pertinenza ed attendibilità, e infine quella etica, che indica il saper interagire con altri soggetti in modo costruttivo e responsabile avvalendosi delle tecnologie.

Fig. 1: Dimensioni del costrutto di competenza digitale<sup>19</sup>



Solo l'integrazione delle tre dimensioni costruisce la competenza, intesa come il saper fruire del potenziale offerto dalle tecnologie per la condivisione delle informazioni e la costruzione collaborativa di nuova conoscenza. In questo modo, ogni tratto si supera nell'altro, perdendo la propria esclusività: le abilità tecnologiche richiedono complessità cognitiva e attitudini etiche, non perseguibili mediante una pura delega all'attivismo dello studente. L'insegnante è il regista del processo formativo (il capocantiere), decidendo quando, perché, se e come lasciare agli studenti l'iniziativa, seguendo il percorso e valutandone gli esiti.

<sup>19</sup> Ibi.

## 6. Alcune indicazioni concrete

Per concludere, è possibile evidenziare anche alcuni suggerimenti concreti per la strutturazione di un percorso efficace di apprendimento mediato dalle tecnologie<sup>20</sup>. Le indicazioni si possono riassumere nelle seguenti:

- *non sempre tecnologia*: si è già evidenziata la complementarità tra il metodo della lezione frontale e l'apprendimento attraverso le ICT, a definire in modo flessibile un approccio *blended learning*. A questo si aggiunge che durante la lezione frontale non è probabilmente opportuno consentire agli allievi l'uso di dispositivi individuali come il *tablet*. Infatti, troppo alto è il rischio che lo studente, apparentemente coinvolto in prestazioni del tipo "prendere appunti" o "visionare materiali segnalati dal docente, e utili alla presentazione", sia in realtà ingaggiato in altre operazioni, come praticare un gioco offline o aggiornare il suo profilo. Pertanto, durante il momento dedicato alla frontale, nulla vieta di chiedere agli allievi di mettere via il *device*, per fruire dei normali strumenti cartacei, ovvero quaderno e matita; se non altro, oltre a continuare a praticare attività utili quali la scrittura a mano, sarà più facile individuare il suo eventuale mancato coinvolgimento nel compito.
- *complessità del mandato di lavoro*: per strutturare i momenti dedicati al lavoro autonomo, o in forma individuale o in forma cooperativa, è buona pratica elaborare un mandato di lavoro, da consegnare agli allievi in modalità tangibile (scheda cartacea, file digitale, etc.), e non soltanto oralmente. Il livello di complessità e di strutturazione del mandato determinano in larga parte la natura del lavoro cognitivo che verrà condotto dagli studenti: se esso consiste in una semplice enunciazione del prodotto richiesto, sul modello "fai una ricerca sulla seconda guerra mondiale", è molto elevato il rischio che gli allievi percorrano facili scorciatoie, ad esempio tagliando e incollando contenuti da un sistema wiki, per poi decorarli con oggetti multimediali di vario tipo, che tuttavia non aumentano la caratura cognitiva del lavoro svolto. Occorre dunque che il mandato preveda modalità complesse di ricerca e produzione, declinando in modo più preciso e articolato uno o più elementi, quali la qualità del prodotto finale, il numero e la tipologia delle fonti, i criteri di valutazione, etc. Ad esempio, il mandato potrebbe

<sup>20</sup> Al riguardo, si segnala la pubblicazione da parte del CNOS-FAP nazionale delle Linee Guida iCNOS sull'utilizzo del *tablet* nella didattica (visionabili e scaricabili dal blog <http://blog.icnos.net/linee-guida-tablet-classe/>). Esse rappresentano il frutto di un'intesa riflessione sugli esiti della sperimentazione in atto nei Centri di Formazione Professionale salesiani.

consistere nella produzione di una presentazione audio (podcast) sulla seconda guerra mondiale, nella quale risulti evidente l'utilizzo di almeno tre fonti tra quelle indicate (oltre ad altre eventuali risorse rintracciate in modo autonomo), e che verrà valutata anche sulla correttezza grammaticale e sull'appropriatezza dello stile narrativo.

- *strutturazione delle risorse e delle fonti*: come già accennato, è opportuno che il mandato di lavoro ritagli, nell'universo delle risorse reperibili sia in rete che non, un ventaglio di fonti ritenute affidabili dal docente, o mediante la loro puntuale annotazione – sitografia – all'interno del mandato stesso, o attraverso il ricorso a biblioteche digitali. In questo modo il formatore, lungi dal venir meno al ruolo di mediatore della conoscenza, lo riveste in modo più complesso, rinunciando alla sicurezza del libro di testo (rigido nella sua univocità), per discutere con i propri allievi i criteri di selezione delle fonti, abituandoli al senso critico, oggi potenzialmente indebolito dall'invadenza della comunicazione di massa. Anche sotto questo profilo le ICT rappresentano sia una minaccia che un'opportunità: se la facilità di reperimento di informazioni può indurre negli studenti un nuovo tipo di passività, al tempo stesso consente una rassegna, anche in tempo reale, di una pluralità di fonti, stimolando la capacità di confrontare e vagliare risorse. La variabile è nuovamente l'insegnante, che da una parte rende complesso il mandato, dall'altra vigila sui processi di apprendimento, evitando scorciatoie e facili riduzioni.
- *valutazione*: un altro possibile tranello connesso all'uso delle ICT nella didattica consiste nella sottile trasformazione dei criteri di valutazione, che dalle modalità culturali di accertamento della conoscenza si sposta, inconsapevolmente, verso l'apprezzamento delle qualità estetiche degli oggetti multimediali. Occorre dunque anche qui consigliare l'utilizzo di modalità multiple di valutazione, che renda compatibile il repertorio tradizionale (test, interrogazioni, etc.) con nuove e inedite modalità di stima dei prodotti culturali, tecnologicamente mediati. Il tema della valutazione non si esaurisce certamente in queste poche battute, ma nell'ambito del presente contributo possono bastare alcune semplici raccomandazioni:
  - esplicitare con chiarezza nel mandato di lavoro gli obiettivi formativi e i criteri di valutazione, non dando agli allievi l'impressione di ingaggiarli su meri compiti di *reportage* multimediale;
  - esaminare gli oggetti didattici, esiti del mandato di lavoro, alla luce dei medesimi criteri, evitando di farsi abbagliare dalla novità delle modalità di presentazione;
  - al termine di un'esperienza attiva (esempio produzione di un tutorial), oltre a valutare l'oggetto prodotto, sottoporre agli allievi modalità tradi-



zionali di accertamento delle conoscenze coinvolte nel compito, sottolineando così le diverse finalità del lavoro svolto (non solo competenze creative, ma anche acquisizione di competenze e conoscenze culturalmente contrassegnate).

## Bibliografia

- AVISATI F. et al., *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, in *OECD Education Working Papers*, 90/2013, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5k487ntdbr44-en>.
- CALVANI A. - CARTELLI A. - FINI A. - RANIERI M., *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, in *Journal on eLearning and Knowledge Society. Application*, 3/2008, pp. 119-128.
- CNOS-FAP, *Linee guida sull'utilizzo del tablet in classe*, scaricabile dal blog <http://blog.icnos.net/linee-guida-tablet-classe/>
- ECO U., *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano 2003, p. 30.
- FAIELLA F., *Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza*, in *Tecnologie Didattiche*, 50/2010, pp. 25-29.
- FARNÈ R., *Media education nella scuola dell'obbligo. Una ricerca in tre regioni italiane*, in *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*, 2/2010, pp. 145-200.
- FELINI D., *Tecnologie didattiche a scuola. Oltre i luoghi comuni*, in *Aggiornamenti sociali*, 9-10/63, 2012).
- GUI M., *Uso di Internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell'indagine PISA 2009*, in *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*, 1/2012, pp. 29-42.
- KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1979.
- iNACOL, *National Standards for Quality Online Courses*, scaricabile dal sito <http://www.inacol.org/resources/publications/national-quality-standards/#3893>.
- LAW N. - PELGRUM W. - PLOMP T., *Pedagogy and ICT Use in Schools Around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*, Springer, Hong Kong 2008.
- LIGORIO M.B. - CACCIAMANI S. - CESARENI D., *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci Editore, Roma 2006.
- MARTIN M. - MULLINS M.I. - FOY P. - STANCO G., *TIMSS 2011 International Results in Science*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam 2012.
- PELLERREY M., *La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento permanente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze e prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 1/2014, pp. 41-58.
- PELLERREY M., *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze e prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 2/2014, pp. 77-96.
- PIERNO F. (a cura di), *Stampa meretrix. Scrittori quattrocenteschi contro la stampa*, Marsilio, Padova 2011.
- PUENTEDURA R., *Thinking About Change in Learning and Technology*, presentazione del 25 settembre 2012 al primo Global Mobile Learning Conference, Al Ain, UAE, scaricabile da [http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/04/10/iPad\\_Intro.pdf](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/04/10/iPad_Intro.pdf).
- RANIERI M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa 2011.







# Linea guida Settore energia

Per una pedagogia della meraviglia  
e della responsabilità

GIULIA NORCIA<sup>1</sup>

*Una nuova linea guida del settore professionale Energia è stata redatta dalla Federazione CNOS-FAP. Definita diversa dalle altre, dato il carattere polisemico del termine "energia", tale linea guida si riferisce alle figure che si occupano in maniera specifica delle tematiche degli impianti e del risparmio energetico e si presenta anche come proposta valida per tutti gli allievi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e per gli amministratori e gli economi, nella parte riguardante le possibili soluzioni energetiche per le case salesiane.*

PROGETTI e ESPERIENZE



## Una linea guida speciale

L'approccio alla redazione della nuova linea guida dell'ambito professionale Energia da parte del comitato scientifico appartenente alla Federazione CNOS-FAP è diverso e, per certi aspetti, innovativo rispetto al passato. Tale differenza si è rivelata necessaria proprio per il tema trattato, "l'energia", e il suo corrispettivo etico, "la sostenibilità".

Le linee guida finora elaborate erano centrate su precisi settori e figure professionali. Quella che proponiamo, invece, si distingue decisamente a causa del carattere più ampio e nel contempo più profondo del termine "energia". Mentre le varie figure professionali sino ad oggi prese in esame sono state aggregate in base alle classificazioni dei settori economici ed al tipo di tecnologie utilizzate, generando a loro volta discipline ben distinte, cambiare prospettiva a partire dal concetto di energia introduce una diversa visione del mondo del lavoro e una diversa articolazione delle professioni.

<sup>1</sup> Sede Nazionale CNOS-FAP.





Ciò deriva da un paradosso, in base al quale, se pure non vi è uno specifico settore professionale definibile "energetico", si può affermare che nessuno di quelli esistenti può considerarsene indipendente. Questo è dovuto al fatto che l'energia non può assumere unicamente il significato scientifico di grandezza fisica che misura la capacità di un corpo di compiere un lavoro, ma può essere variamente definita e concettualmente ampliata.

La linea guida assume quindi un taglio peculiare, derivante dai molteplici significati e dalla grande varietà delle riflessioni che porta con sé il termine energia.

Si potrebbe affermare, schematicamente, che il tema ha il significato di *risorsa* che richiama l'idea delle *fonti* di energia; nel contempo assume un senso etico in riferimento al concetto di *sostenibilità* evocante immediatamente il valore morale della *responsabilità* di fronte al mondo in cui viviamo, con particolare riferimento alle *figure professionali* che si occupano della produzione, trasformazione e distribuzione dell'energia; infine, indica la *forza di volontà* che deve caratterizzare il modo di vivere di chi possiede uno scopo buono verso cui indirizzare la propria esistenza operando in favore degli altri, e per tale motivo risulta una componente decisiva per l'azione educativa orientata a formare qualificati e diplomati solidi e consapevoli; come diceva don Bosco, «consolazione della famiglia, utili cittadini e buoni cristiani»<sup>2</sup>.



## Le fonti energetiche, la nostra risorsa



Da sempre l'uomo vive in profonda simbiosi con la terra che lo ospita, utilizzando le risorse che l'ambiente gli offre per soddisfare i propri bisogni. In particolare l'uomo ha fondato negli ultimi secoli la propria crescita sullo sfruttamento di risorse fossili disponibili ma limitate.

Storicamente l'utilizzo di risorse naturali non ha mai inciso in maniera drastica o irreparabile nei confronti del territorio, nonostante che la concentrazione di attività in luoghi ben definiti sia avvenuta sin dalla preistoria.

Tutto ciò si è mantenuto pressoché invariato sino all'avvento dell'era industriale che ha causato una destabilizzazione del precario equilibrio uomo-natura.

Inoltre, lo sviluppo tecnologico ed industriale degli ultimi decenni, se da un lato ha consentito innegabili progressi in campo socio-economico, dall'altro, a causa soprattutto del continuo ricorso a risorse non rinnovabili per la produzione di energia, dell'immissione nell'ambiente di una quantità di sostanze inquinanti e del prelievo sempre più consistente di materie prime ha spesso pregiudicato fortemente gli equilibri ambientali.

<sup>2</sup> *Sistema preventivo di don Bosco*, Centro Salesiano San Domenico Savio Editore, Arese (Milano) 2001.



Si è generata una sorta di dipendenza uomo-energia che ha sconvolto il rapporto uomo-natura generando sfruttamento del territorio, diseguaglianze e lotte sociali, danni all'ambiente che lentamente si ripercuotono sui suoi occupanti.

Quando si sente parlare di consumo delle risorse, in genere si pensa soltanto alle fonti energetiche primarie; tuttavia, considerando la crescente pressione demografica, devono essere inseriti a pieno titolo anche il consumo idrico, lo sfruttamento dei suoli coltivabili, l'abbattimento indiscriminato delle foreste vergini (soprattutto della fascia equatoriale e subtropicale), lo sconvolgimento del sottosuolo per la ricerca di risorse minerarie, l'urbanizzazione selvaggia; l'elenco potrebbe continuare, ma come accennato, tutte le considerazioni svolte possono essere spiegate con la continua ricerca di un malinteso benessere, univocamente rivolto al consumismo più sfrenato e senza criteri, nonché a politiche industriali completamente proiettate al raggiungimento del massimo profitto ad ogni costo, senza tenere conto dei danni irreparabili scaricati sulla collettività (si possono portare come esempio le discariche abusive del Sud Italia che per anni hanno accolto rifiuti tossici provenienti soprattutto dalla grandi industrie del Nord).

Tali scenari fanno riflettere sulla necessità di definire e intraprendere uno sviluppo futuro legato non più alla logica del profitto, dello sfruttamento del suolo, ma alla salvaguardia del nostro territorio.

## Lo sviluppo sostenibile

Per definire l'esigenza di conciliare crescita economica ed equa distribuzione delle risorse in un nuovo modello di sviluppo, si parla di sviluppo sostenibile.

Tale termine, dall'inglese "Sustainable development", è stato usato nel 1987 dalla Presidente della Commissione Mondiale su Ambiente e Sviluppo signora Gro Harlem Brundtland nella sua relazione "Il nostro futuro comune" elaborata su incarico delle Nazioni Unite:

*"Sviluppo sostenibile è lo sviluppo che è in grado di soddisfare i bisogni della generazione presente, senza compromettere la possibilità che le generazioni future riescano a soddisfare i propri".*

L'elemento centrale di tale definizione è la necessità di cercare una equità di tipo intergenerazionale: le generazioni future hanno gli stessi diritti di quelle attuali. Sviluppo sostenibile e sostenibilità indicano, quindi, le linee guida da seguire per un agire umano e sociale orientato al futuro. Esse evidenziano l'insieme di relazioni tra le attività umane, la loro dinamica e la biosfera. Queste relazioni devono essere tali da permettere alla civiltà umana di continuare ad esistere, agli individui di soddisfare i loro bisogni senza compromettere la pos-



sibilità per le future generazioni di avere almeno le stesse opportunità che la nostra generazione ha avuto.

L'uomo è quindi chiamato a mettere da parte l'atteggiamento egoistico, di per sé naturale e istintivo, di reperire risorse utili solo ed esclusivamente per il proprio bene e per quello dei propri cari. La nuova prospettiva del genere umano è quella di far emergere la propria coscienza intesa come impegno etico, in grado di impiegare i talenti di cui è in possesso per uno scopo buono, teso al bene comune.

## La nostra responsabilità

La cultura del nostro tempo ha avuto finora un duplice approccio verso il tema del risparmio energetico e dello sviluppo sostenibile.

Da una parte vi è la posizione utilitarista secondo la quale i comportamenti "virtuosi" volti a limitare l'utilizzo delle risorse energetiche porterebbero il consumatore ad avere un rientro dal punto di vista economico: "sii responsabile perché ti conviene".

Dall'altra vi è la visione catastrofista del destino della nostra civiltà secondo cui il nostro mondo, per una molteplicità di cause, va incontro ad un'implosione. Un esempio significativo è il tema del riscaldamento globale. Se è esatta la teoria per la quale i cambiamenti climatici del nostro Pianeta hanno avuto da sempre un andamento ciclico che ha visto l'alternanza di periodi freddi e di periodi con un gradiente di temperatura tendente al rialzo, l'atteggiamento dell'uomo davanti a questa visione è di totale impotenza: l'essere umano si rende conto che i possibili sforzi tesi al rispetto ambientale e al bene della propria società risulteranno vani e tutto, cambiamenti climatici inclusi, seguirà il proprio corso naturale.

Se in questo contesto inseriamo un ragazzo tipo, avente la stessa età degli allievi dei corsi di Formazione Professionale, ci rendiamo conto che gli stimoli, che lo dovrebbero spingere ad adottare comportamenti in linea con l'idea di sviluppo sostenibile, sono tutt'altro che positivi.

La questione che si è prospettata nella redazione della Linea guida è stata quella di individuare la strada migliore da far percorrere agli allievi al fine di far acquisire loro una coscienza più responsabile nel loro rapporto con la natura e con la società.

È quindi necessario un risveglio educativo in grado di sollecitare nei giovani il desiderio di assumere atteggiamenti positivi. Questo può essere possibile tramite quella che, il comitato scientifico della Federazione CNOS-FAP, e in particolare il prof. Dario Nicoli, ha definito "*pedagogia della meraviglia e della responsabilità*".



È un approccio originale che ha il suo fondamento su un concetto culturalmente ed eticamente molto ampio: il Creato è sacro perché è di Dio; la natura, l'uomo, sono meravigliosi e perfetti perché sono opera delle Sue mani.

In questa "nuova" ottica, il rispetto dell'ambiente non sarebbe solo il frutto di azioni dettate da regole esterne, ma deriverebbe da una consapevolezza interiore nata dalla conoscenza diretta di tutto ciò che di bello ci circonda.

Gli allievi dovrebbero essere accompagnati, attraverso esperienze autentiche, a guardare con occhi innocenti le cose, coscienti della vastità del male e della necessità di un combattimento serio (anche se affrontato con spirito sereno) e ad entrare in un rapporto di contemplazione responsabile del mondo.

Questo atteggiamento positivo, che mira alla motivazione interiore delle persone, rappresenta un altro legame tra il tema dello sviluppo sostenibile e l'educazione e si rinforza con il principio del valore dell'azione: non c'è sviluppo sostenibile se non ci sono azioni sostenibili e rispettose, basate sulla consapevolezza delle loro ragioni e sull'auto-percezione del gusto di compierle. Non c'è apprendimento significativo se chi impara non è coinvolto in attività che diano senso, organizzazione e sfumature ai saperi acquisiti all'interno di percorsi di apprendimento esperienziali ("*learning paths*") che favoriscano la consapevolezza della competenza appresa e il gusto di ripetere l'esperienza.

Appare evidente, quindi, che il processo di accompagnamento dei ragazzi verso nuove visioni e nuova coscienza, coinvolge la società in generale, e la Scuola con i suoi formatori in particolare. La Scuola sarà quindi uno dei principali soggetti educativi in grado di veicolare il senso di queste verità negli alunni fin dalla più tenera età.

In questo senso la linea guida prevede tre livelli di proposta:

1. il livello formativo generale, valido per tutti gli allievi dei corsi di Istruzione e Formazione professionale;
2. il livello professionale riferito alle figure che si occupano specificamente delle tematiche degli impianti e del risparmio energetico;
3. il livello tecnico per amministratori ed economisti riguardante le soluzioni energetiche per le case salesiane.

## La Scuola al fianco degli allievi

Per quanto ci riguarda, le Scuole salesiane, coi loro corsi di Istruzione e Formazione Professionale, sono le più idonee a coniugare il senso cristiano dell'esistenza con la necessità di adempiere anche al dovere di una civile e responsabile convivenza.

Il mezzo che appare più efficace per promuovere una tale e complessa sen-



sibilità è l'introduzione di specifici moduli formativi di educazione alla sostenibilità per tutti gli allievi della IeFP sotto forma di Unità di apprendimento, nella convinzione, tuttavia, che un vero risultato positivo potrà essere ottenuto solo col coinvolgimento di tutto il corpo docente impegnato ad insegnare ciascuna disciplina alla luce dei principi sopra accennati.

I corsi si tradurranno in progetti che sensibilizzeranno i ragazzi fin dal primo anno di scuola, in ordine alle principali tematiche ambientali, e orienteranno i singoli comportamenti verso atteggiamenti rispettosi nei confronti dell'uomo e dell'ambiente. In particolare, dovranno essere affrontati i temi del risparmio energetico e idrico, dei rifiuti e della raccolta differenziata, dell'educazione alimentare, dei principali problemi ambientali che riguardano il Pianeta e, in scala ridotta, il territorio locale ed infine del corretto uso delle risorse e del rispetto del bene comune.

L'educazione alla sostenibilità non deve essere intesa solo come mero "ampliamento del sapere"; essa porta a considerare situazioni in cui i ragazzi dovranno diventare protagonisti ed in cui le attività avranno un senso di "presa diretta" con la realtà. In tal modo il ragazzo verrà collocato in una posizione ben determinata: il SUO territorio, la SUA famiglia, la SUA comunità (i suoi fratelli), la SUA realtà.

Attraverso le attività proposte a partire dall'asse scientifico tecnologico e la loro necessaria integrazione e correlazione con gli altri assi culturali e discipline, viene creata anche l'occasione per aumentare, nei ragazzi, la visione unitaria del sapere ed il senso di appartenenza alla famiglia e al territorio.

È necessario che venga utilizzato un metodo induttivo, attraverso cui lo studente riesca a giungere a conoscenze rigorose basate su dati personalmente raccolti e rielaborati con l'aiuto del suo gruppo di ricerca e del docente formatore. È altrettanto necessario creare condizioni tali da permettere allo studente di manifestare quella grinta che ti fa dire "VOGLIO, POSSO e RIUSCIRÒ".

I destinatari principali del progetto sono, ovviamente, gli allievi, i futuri cittadini. Ma è altresì importante sottolineare che anche i direttori dei CFP e il personale docente devono essere coinvolti in maniera attiva nella proposta. Il formatore non solo sarà preparato dal punto di vista teorico ma dovrà anche essere un esempio concreto per gli allievi, attuando le iniziative proposte anche all'interno della struttura. Ad esempio, si può partire dal tema della raccolta differenziata (mettendo i secchi appositi all'interno dell'aula insegnanti o nel cortile dei ragazzi) per giungere al tema più complesso delle fonti energetiche rinnovabili attraverso l'installazione di pannelli solari sugli edifici dei centri professionali.

Inoltre l'atteggiamento, il modo di porsi dell'educatore che accompagna gli allievi è un elemento essenziale: non si tratta di fornire ricette, né risposte pre-



confezionate. Egli non si deve porre come indiscusso ed indiscutibile esperto, ma deve essere colui che favorisce l'elaborazione di una risposta, provocando deduzioni, sollecitando l'attenzione individuale e la cooperazione del gruppo, fornendo al momento opportuno le informazioni necessarie, facendo infine giungere le esperienze ad una visione più ampia e globale.

Anche il linguaggio va curato: deve essere, in primo luogo, adatto all'età e al livello culturale dei ragazzi senza perdere la dimensione di una efficace informazione scientifica; è importante non cadere nell'enfasi di un "gergo scientifico" né nella banalità di un linguaggio infantilizzato e scorretto. Si tratta, quindi, di stabilire un equilibrio relazionale che mantenga viva la curiosità dei ragazzi, che inviti al piacere di stabilire connessioni via via più ragionate ed ampie, al gusto di una serena ricomposizione tra esperienza e concettualizzazione.

Un comportamento scientifico può scattare se non ci si accontenta della rappresentazione della realtà ma la si vuol conoscere in quanto tale. In questo modo nasce un bisogno, il bisogno di conoscenza: il nostro compito è quello di suscitare nei ragazzi bisogni, curiosità, attenzione, senso critico ed autonomia.

La proposta formativa si articola in diversi ambiti:

- **L'Energia:** l'idea di fondo è quella di promuovere un'immagine più concreta di energia.
- **Il Cibo e le nostre abitudini alimentari:** lo scopo è quello di rendere i ragazzi consapevoli che le loro scelte d'acquisto e le loro abitudini alimentari possono avere conseguenze sia positive che negative sull'ambiente e sulla società.
- **L'Acqua:** partendo dalle conoscenze dei ragazzi sul tema proposto si arriva alla consapevolezza che l'acqua è un bene disponibile, ma non inesauribile, di inestimabile valore.
- **Gli Alberi e la carta:** lo scopo dell'Unità di Apprendimento è quella di sensibilizzare gli studenti sul rispetto degli organismi vegetali e del materiale che da essi deriva, puntando sull'importanza che gli alberi hanno sulla nostra vita.
- **Il Problema dei rifiuti e l'importanza della Raccolta differenziata:** l'idea è quella di rendere gli allievi coscienti del problema, impegnati in un'attività di ricerca sulle modalità della raccolta differenziata, del riuso e del consumo responsabile

#### **Le Unità di Apprendimento di Educazione alla sostenibilità**

Le UdA presenti nella prima parte della Linea guida si offrono come proposte da realizzare all'interno di ogni percorso formativo. Nel seguente schema sono elencati i titoli delle UdA, la durata prevista e le discipline coinvolte:



## PRIMO ANNO

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	DURATA	AREE E DISCIPLINE COINVOLTE
L'energia nel nostro cuore	28 ore	Area scientifico-tecnologica, linguistica, storico-culturale, professionale
Mille forme dell'acqua, fonte di vita	30 ore	Area scientifico-tecnologica, linguistica, storico-culturale, professionale.

## SECONDO ANNO

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	DURATA	AREE E DISCIPLINE COINVOLTE
Cibo per tutti...	26 ore	Area scientifico-tecnologica, linguistica, storico-culturale, professionale
Per fare un albero	20 ore	Area scientifico-tecnologica, linguistica, storico-culturale, professionale.

## TERZO ANNO

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	DURATA	AREE E DISCIPLINE COINVOLTE
Una nuova vita	20 ore	Area scientifico-tecnologica, linguistica, storico-culturale, professionale

### Il sogno di una figura professionale rinnovata

Accanto al livello formativo generale, vi è il livello professionale riferito alle figure che si occupano direttamente degli impianti tecnologici e del risparmio energetico, dal momento che la crescita di questo settore richiede a tutti i livelli, dalla progettazione alla realizzazione, dal collaudo alla manutenzione, figure professionali competenti e preparate, capaci di dialogare e di perseguire gli obiettivi preposti.

Se a livello di progettazione e gestione dei processi la figura dell'Energy Manager, introdotta con la Legge 10/91, inquadra la figura professionale in grado di analizzare le condizioni, individuare le soluzioni opportune e orientare le scelte energetiche, nel campo applicativo, "artigianale", si rende necessaria una figura trasversale in grado di leggere e correttamente realizzare i progetti nel campo energetico: l'operatore ed il tecnico energetico per l'appunto. Basti pensare ad esempio all'installazione di un impianto di ventilazione meccanica controllata, competenza in parte dell'idraulico, dell'elettricista ma anche dell'impresa costruttrice, oppure all'installazione di un impianto di regolazione e monitoraggio dei consumi termici e elettrici di competenza dell'elettricista ma anche dell'idraulico. Estendendo l'attenzione all'involucro, anche il settore edilizio richiede figure competenti in grado di approcciare correttamente le problematiche e relative soluzioni nel campo del "risparmio energetico": ad esempio la posa di un cappotto, oggi di competenza dell'impresa di costruzioni o del decoratore, l'installazione dei serramenti, la corretta posa della stratigrafia di un tetto. Tale figura nasce dall'esigenza di dare una risposta professionale alla richiesta del mercato evitando di cadere nel meccanismo d'improvvisazione che spesso caratterizza il settore delle costruzioni e degli impianti.



La scelta del nome sintetico di “operatore energetico” e “tecnico energetico” è stata effettuata pensando all’immediatezza nella comprensione delle sue peculiarità; sarebbe stato possibile denominarli “operatore e tecnico di impianti tecnologici e risparmio energetico”, nome senz’altro più completo, ma si è preferito seguire la logica e la semplicità nella sua denominazione, già adottata nei settori afferenti la meccanica dove il “perito termotecnico” è stato inserito nel comparto energia. In questo modo, la curvatura che si intende portare alle figure degli operatori e tecnici di impianti termoidraulici viene denominata sinteticamente “operatore energetico” e “tecnico energetico”.

È prevista una qualifica di operatore ed un diploma di tecnico, ambedue riferiti ad impianti tecnologici e risparmio energetico. Inoltre, in prospettiva si intendono affrontare anche i percorsi IFTS rivolti indicativamente alla gestione energetica ed alla bioedilizia.

Tali profili si inseriscono – in quanto *aggiornamento* – sui precedenti percorsi termoidraulici, quelli che non solo si avvicinano maggiormente alle competenze proprie dell’ambito professionale energetico, ma che risultano anche più direttamente interessate dai notevoli cambiamenti che riguardano tale ambito.

Ecco lo schema delle figure professionali in successione verticale:

TITOLO	FIGURA PROFESSIONALE
SPECIALIZZAZIONE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE (IFTS)	Esperto di gestione energetica Esperto di bioedilizia
DIPLOMA IeFP	Tecnico energetico
QUALIFICA IeFP	Operatore energetico

## La prospettiva formativa

I principali temi su cui verterà la proposta saranno:

- Fotovoltaico, solare termico e termo fotovoltaico, sistemi che utilizzano l’energia derivante dal sole per produrre energia elettrica e/o termica;
- Impianti termici (caldaie e pompe di circolazione);
- Geotermia, energia primaria derivante direttamente dal sottosuolo ed utilizzata essenzialmente per produrre energia elettrica;
- Frigorifici;
- Impianti tecnologici (building automation);
- Edilizia (struttura), per la corretta coibentazione degli edifici di tipo tradizionale e di edifici ad edilizia innovativa a risparmio energetico;
- Impianti per biomasse, al fine di una corretta gestione dei rifiuti organici;
- Raccolta differenziata dei rifiuti e recupero dei materiali di scarto delle lavorazioni-processi.

Il rapporto "GreenItaly 2013" analizza la situazione italiana del mercato legato alle nuove figure "green": "la portata innovativa della green economy e dei green jobs in particolare trova riscontro anche sul fronte della domanda di lavoro. Basti pensare che ben il 61,2% di tutte le assunzioni che le imprese prevedono nel 2013 di destinare all'area aziendale della progettazione/ricerca e sviluppo fa riferimento ai green jobs. A dimostrare ancora una volta che proprio le competenze green sono il motore principale dell'innovazione". Nel settore delle costruzioni e quindi dell'efficienza energetica "la trasformazione delle professioni [...] appare avere un carattere fortemente trasversale: l'innovazione attiva una domanda di nuove professionalità in tutti gli ambiti, coinvolgendo sia le alte professionalità che i profili esecutivi" (fonte: *L'efficienza energetica in Italia: competenze e figure professionali emergenti per la green economy*, p. 69 - Serena Rugiero). Il mercato in particolare richiede figure professionali competenti nel campo degli impianti e del risparmio energetico; tale dato emerge dall'analisi della classifica delle prime venti figure professionali dei green jobs in senso stretto secondo le assunzioni non stagionali programmate dalle imprese nel 2013, classifica elaborata dal sistema informativo Excelsior (sistema di previsione sull'andamento del mercato del lavoro e sui fabbisogni professionali e formativi delle imprese di UnionCamere).

Al secondo e quarto posto vi è una richiesta di tecnici, ovvero di elettricisti delle costruzioni civili (circa 4mila assunzioni non stagionali) e di idraulici e di posatori di tubazioni idrauliche e di gas (circa 3mila assunzioni non stagionali). "Si tratta di mansioni da operaio specializzato, per le quali non è richiesta chiaramente la laurea, spesso semmai il diploma o la sola scuola dell'obbligo, benché sia richiesta una esperienza specifica nella professione o nel settore di appartenenza" (fonte: *GreenItaly Rapporto 2013*, p. 97). In particolare all'interno delle singole categorie spiccano i seguenti contenuti verdi: elettricista di impianti di illuminazione sostenibili (6137: codice di categoria secondo la classificazione Istat CP 2011), installatore di impianti di condizionamento green (6136), installatori e montatori di macchinari e impianti industriali a basso impatto (6233).

Pare evidente che "le figure legate alla sostenibilità ambientale incorporano una elevata dose di formazione e preparazione, indispensabili per rispondere ai compiti ai quali sono chiamate a svolgere, che si esprimono attraverso innovazione, technicalities, ecc." (fonte: *GreenItaly Rapporto 2013*, p. 78). In merito ai percorsi formativi in atto l'Isfol rileva che nel 2012 in Italia sono stati erogati 1911 corsi di formazione in campo ambientale di cui il 62% attraverso Formazione Professionale non universitaria. "Una formazione capace di offrire lo sviluppo delle competenze green necessarie e ben collegata con la domanda di lavoro offre ovviamente elevate opportunità di impiego e occupazione di buona

qualità. Secondo sempre Isfol, in questo modo più della metà degli occupati potrà raggiungere l'obiettivo di trovare un lavoro verde in linea col proprio percorso di studi e una maggiore facilità nell'ottenere un inquadramento contrattuale coerente con le proprie competenze [...]. Diversi studi e analisi, anche internazionali, sono concordi nel riconoscere che l'acquisizione di competenze specialistiche e verdi, in particolare, offrano al futuro lavoratore un gradiente qualitativo niente affatto secondario nel raggiungimento di un aumentato valore aggiunto della propria professionalità [...]. I green jobs in qualche modo aggiungono elementi valoriali in più direzioni: all'acquisizione delle nuove competenze, orientate alla sostenibilità, si aggiunge una conoscenza delle dinamiche sistemiche ed ecosistemiche e una maggiore responsabilizzazione dei processi messi in opera rispetto al contesto ambientale e sociale" (*fonte: GreenItaly Rapporto 2013*, pp. 107-108).

## La proposta formativa professionale

L'attuale proposta formativa professionale attuata a livello nazionale si basa sul Decreto interministeriale dell'11 novembre 2011, che ha recepito l'Accordo in sede Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011. In particolare il decreto stabilisce la messa a regime dei percorsi di durata triennale e quadriennale finalizzati al conseguimento dei titoli di qualifica e di diploma professionale, istituisce il Repertorio nazionale dell'offerta di IeFP, definisce gli standard minimi formativi, adotta i modelli degli attestati della qualifica e del diploma professionale, definisce le modalità per l'attestazione intermedia delle competenze acquisite dagli studenti che interrompono i percorsi formativi. In particolare tale Repertorio è inteso come "insieme di figure di differente livello – di riferimento delle qualifiche e dei diplomi professionali – relative ad aree professionali, articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio. Per figura nazionale di riferimento si intende uno standard minimo formativo, assunto a livello di sistema Paese, consistente in un insieme organico di competenze tecnico-professionali specifiche, declinate in rapporto ai processi di lavoro e alle connesse attività, che caratterizzano il contenuto professionale della figura stessa. Le figure nazionali di riferimento possono declinarsi in indirizzi [...]. Gli standard minimi formativi dei percorsi di istruzione e formazione professionale hanno come oggetto di riferimento fondamentale la competenza, intesa come "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" (*fonte: "Il sistema di istruzione e formazione professionale"*, <http://www.cnos-fap.it/sistema-ifp>).

Le aree professionali fanno riferimento alla classificazione delle aree Economico Professionali elaborata sulla base della classificazione delle attività economiche (NACE-ATECO) e della classificazione delle professioni (ISCO-CP/NUP). Il Repertorio tiene inoltre conto della corrispondenza con i livelli del Quadro europeo delle Qualificazioni; in particolare il 3° livello corrisponde alla figura degli operatori ai quali è attribuito un titolo in uscita di qualifica professionale, mentre il 4° livello corrisponde alla figura dei tecnici ai quali è attribuito un titolo in uscita di diploma professionale. Il differenziale tra 3° e 4° livello è basato sull'autonomia e sulla responsabilità dell'utente. Conseguito il diploma professionale di tecnico è possibile accedere ai percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), progettati e gestiti da soggetti associati e finalizzati a conseguire un certificato di specializzazione tecnica superiore, al quinto anno dell'Istruzione Secondaria Superiore. Il Repertorio nazionale viene aggiornato periodicamente con cadenza triennale; in particolare si prevede l'aggiornamento delle figure e/o dei relativi indirizzi e delle relative competenze tecnico-professionali e l'individuazione e la definizione di nuove figure nazionali di riferimento.

## L'operatore e il tecnico energetico

Le figure presenti nel Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale che afferiscono al campo degli impianti a servizio delle costruzioni, sono l'operatore elettrico e l'operatore di impianti termo-idraulici (per quanto riguarda le qualifiche) e il tecnico elettrico e tecnico di impianti termici (per quanto riguarda i diplomi professionali). A ogni figura di riferimento corrisponde, come anticipato, la relativa nomenclatura delle Unità professionali e la classificazione delle attività economiche come riportato a titolo esemplificativo nelle schede successive. Le nuove figure di Operatore e Tecnico energetico nascono in prima istanza come aggiornamento della figura di operatore/tecnico termo-idraulico mediante "curvatura" professionale del profilo a livello regionale; si prevede per la figura dell'"operatore termoidraulico" la curvatura di "operatore energetico" e per la figura di "tecnico di impianti termici" la curvatura di "tecnico energetico". In seconda istanza si auspica l'aggiornamento a livello nazionale del Repertorio nazionale dell'offerta di IeFP con l'inserimento delle nuove figure individuate.

La normativa di settore che individua le disposizioni in materia di attività d'installazione degli impianti all'interno degli edifici è il DM 22/01/2008 n. 37. Tale decreto definisce gli ambiti d'intervento e i requisiti che devono possedere gli installatori. In particolare le imprese (iscritte al Registro delle Imprese o

all'Albo delle Imprese Artigiane) sono abilitate all'esercizio delle attività riguardanti gli impianti posti al servizio degli edifici (classificati per tipologia all'art. 1 del succitato DM) se l'imprenditore individuale o il legale rappresentante ovvero il responsabile tecnico da essi preposto con atto formale, è in possesso dei requisiti professionali di cui all'articolo 4. Il tecnico energetico, al termine del percorso di formazione, sarà in possesso dei requisiti tecnico-professionali abilitanti indicati all'art. 4 comma 1 lettera b del DM: "diploma o qualifica conseguita al termine di scuola secondaria del secondo ciclo con specializzazione relativa al settore delle attività di cui all'articolo 1, presso un istituto statale o legalmente riconosciuto, seguiti da un periodo di inserimento, di almeno due anni continuativi, alle dirette dipendenze di una impresa del settore". In merito al periodo d'inserimento in azienda, la normativa prevede che tale esperienza sia successiva, in termini temporali, al conseguimento della qualifica "esprimendo con ciò probabilmente, la volontà del legislatore di far sì che l'interessato acquisisca prima le necessarie conoscenze teoriche per poi acquisire, in un secondo momento, attraverso l'esperienza professionale, le relative competenze che possano qualificarlo ai fini di un'eventuale nomina a responsabile tecnico di un'impresa impiantistica" (fonte: MSE a CCIAA di Modena, parere 100451 del 09/11/09). Tenuto conto che il percorso formativo del III e IV anno oggetto della presente Guida, prevede al conseguimento del diploma professionale una certificazione delle competenze traguardo e delle relative evidenze, è in fase di verifica presso gli Enti preposti la possibilità di riconoscere tale percorso come condizione equivalente all'obbligo di due anni di esperienza di lavoro. Del resto occorre tener conto del fatto che, durante il percorso quadriennale, negli ultimi due anni formativi, l'allievo frequenta oltre 1000 ore di attività professionali nelle esperienze di laboratorio/UdA e stage/project work, entrando quindi in contatto con il mondo del lavoro. Tale possibilità favorirebbe l'accesso diretto dei tecnici alla loro futura professione riducendo le barriere d'ingresso imposte dalla normativa vigente. Il soggetto, assolti gli obblighi previsti per il possesso dei requisiti tecnico professionali, potrà esercitare le attività impiantistiche di cui all'art. 1 del DM succitato presentando l'iscrizione all'Albo Imprese Artigiane o al Registro Imprese e la contestuale Segnalazione certificata di inizio attività di installazione impianti presso la competente Camera di Commercio.

Resta evidente che, dato l'elevato livello di specializzazione del settore e dato il continuo evolversi della tecnologia e dei sistemi impiantistici, il tecnico energetico dovrà aggiornare periodicamente le proprie conoscenze e competenze professionali mediante una formazione mirata; la Formazione Professionale Continua (FPC) rappresenta uno strumento indispensabile per aggiornare, approfondire e specializzare le proprie competenze professionali. Ad esempio, nel settore della installazione e manutenzione di impianti alimentati da fonti

energetiche rinnovabili (FER), la recente normativa che ha recepito la Direttiva 2009/28/CE del Parlamento Europeo sulla promozione dell'uso dell'energia da fonti rinnovabili, ha introdotto un sistema di "qualificazione professionale" per tale attività. Il programma di formazione richiesto per la "qualificazione FER" in fase di definizione da parte degli Enti preposti potrà essere inserito all'interno dell'attività della FPC.

### I percorsi formativi specifici

Ecco le due figure professionali del qualificato e del tecnico gestite nella prospettiva della progressione verticale, strutturate per processi di lavoro/attività e competenze:

DENOMINAZIONE DELLA FIGURA	OPERATORE ENERGETICO
Referenziazioni della figura	<p>Nomenclatura delle Unità Professionali (NUP/ISTAT): 6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori. 6.2.3.5 Meccanici e montatori di apparecchi termici, idraulici e di condizionamento.</p> <p>Classificazione attività economiche (ATECO 2007/ISTAT): 43 Lavori di costruzione specializzati. 43.2 Installazione di impianti elettrici, idraulici ed altri lavori di costruzione e installazione. 43.22 Installazione di impianti idraulici, di riscaldamento e di condizionamento dell'aria.</p>
Descrizione sintetica della figura	<p>L'Operatore energetico interviene, seguendo le direttive ricevute, nei processi di installazione dei sistemi energetici inseriti in contesti edili di tipo civile, industriale e commerciale. La sua formazione gli permette di operare sia sulla parte elettrica che termoidraulica dei dispositivi da installare; riesce quindi a portare a termine la messa in opera di tutti gli elementi inseriti nella moderna concezione di "impianti tecnologici", ivi compresi quelli di building automation per il risparmio energetico. Esegue all'occorrenza la preventivazione, la progettazione, la preparazione dei materiali necessari, l'installazione e la verifica tecnica (collaudo) dei dispositivi installati, prestando supporto al tecnico incaricato della certificazione di impianto a norma di Legge. È in grado di lavorare da solo o in team, a seconda delle esigenze e della tipologia di lavoro da portare a termine.</p>
<b>Processo di lavoro caratterizzante la figura: REALIZZAZIONE E MANUTENZIONE DI IMPIANTI TECNOLOGICI AD ELEVATA EFFICIENZA</b>	<p><b>A. Gestione delle fasi preliminari del lavoro.</b> <b>B. Rapporto con i clienti e progettazione.</b> <b>C. Gestione documentaria e dell'approvvigionamento.</b> <b>D. Gestione operativa delle fasi di lavoro.</b> <b>E. Verifica dell'impianto e gestione documentaria delle attività.</b></p>



DENOMINAZIONE DELLA FIGURA	TECNICO ENERGETICO
Referenziazioni della figura	<p>Nomenclatura delle Unità Professionali (NUP/ISTAT): 6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori. 6.2.3.5 Meccanici e montatori di apparecchi termici, idraulici e di condizionamento.</p> <p>Classificazione attività economiche (ATECO 2007/ISTAT): 43 Lavori di costruzione specializzati. 43.2 Installazione di impianti elettrici, idraulici ed altri lavori di costruzione e installazione. 43.22 Installazione di impianti idraulici, di riscaldamento e di condizionamento dell'aria.</p>
Descrizione sintetica della figura	<p>Il Tecnico energetico interviene con autonomia, nel quadro di azione stabilito e delle specifiche assegnate, contribuendo al presidio del processo dell'impiantistica elettrica e termoidraulica attraverso la partecipazione all'individuazione delle risorse, l'organizzazione operativa in ottemperanza alle normative inerenti la sicurezza nei luoghi di lavoro, l'implementazione di procedure di miglioramento continuo, il monitoraggio e la valutazione del risultato, con assunzione di responsabilità relative alla sorveglianza di attività esecutive svolte da altri. La formazione tecnica nell'utilizzo di metodologie gli permette di eseguire una corretta valutazione del mix tecnologico applicabile alla realtà presa in esame, conciliando le esigenze del committente con la miglior performance energetica raggiungibile in termini di affidabilità e risparmio di risorse di consumo. Esegue la verifica e la certificazione del lavoro svolto, compilando il libretto di impianto e fornendo gli elementi necessari per la richiesta di eventuali incentivi a norma di Legge.</p>
<b>Processo di lavoro caratterizzante la figura: REALIZZAZIONE E MANUTENZIONE DI IMPIANTI TECNOLOGICI AD ELEVATA EFFICIENZA</b>	<p><b>A. Gestione delle fasi preliminari del lavoro.</b> <b>B. Rapporto con i clienti e progettazione.</b> <b>C. Gestione documentaria e dell'approvvigionamento.</b> <b>D. Gestione operativa delle fasi di lavoro.</b> <b>E. Verifica dell'impianto e gestione documentaria delle attività.</b></p>

Ognuna delle competenze indicate è gestita tramite rubrica che prevede:

- l'articolazione in abilità e conoscenze essenziali,
- l'indicazione delle evidenze delle competenze,
- la definizione delle prestazioni per livelli EQF,
- la proposizione della scheda di valutazione.

Inoltre, all'interno della linea guida sono presenti le Unità di Apprendimento relative all'intero quadriennio.



## Il progetto per le case salesiane

La scuola intesa come “ambiente di apprendimento” nella sua accezione di luogo fisico o virtuale, ma anche di spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme, gioca un ruolo determinante nella crescita dei ragazzi. “L’ambiente scolastico abbandona l’accezione corrente di luogo della trasmissione del sapere, separato dai contesti di vita del suo territorio, e recupera l’immagine di luogo di lavoro che garantisce sicurezza a tutti gli attori che operano al suo interno. Questo valore aggiunto dato all’ambiente di lavoro scolastico diventa un’occasione preziosa per puntare più direttamente lo sguardo sui temi della vivibilità, del benessere psico-fisico, del diritto alla sicurezza, dell’assunzione di responsabilità.

Questi nuovi temi che investono la scuola, legati alla sicurezza e alla gestione consapevole delle risorse energetiche, entrano a pieno merito nel progetto educativo: l’edificio scolastico stesso, i suoi spazi, la sua organizzazione possono proporsi come un modello di progettazione ecosostenibile e diventare un laboratorio di educazione all’ambiente “dal vivo”. Se l’ecologia è scienza delle relazioni, la scuola “ecologica” è quella che contribuisce a fare luce sulla relazione che esiste tra gli atti quotidiani, la sorgente delle risorse naturali che consumiamo e i rifiuti che produciamo. La scuola diventa in questo modo anche un modello di comunità, come organizzazione e come luogo fisico, i cui attori sono soggetti attivi e responsabili” (fonte [www.indire.it](http://www.indire.it), 30-05-2014).

Entrando in merito alla questione energetica, l’adozione di pratiche virtuose volte alla razionalizzazione e riduzione dei propri consumi energetici e di risorse (si pensi ad esempio a interventi sull’involucro edilizio, sugli impianti o anche a iniziative legate alla raccolta differenziata) delinea un percorso “sostenibile” nel rispetto dei principi tracciati dalle direttive Europee e, più in generale, nella consapevolezza che ogni piccola azione umana può contribuire al benessere della collettività, garantisce un miglioramento dei livelli di comfort abitativo a tutti gli utenti e comporta un elevato risparmio economico nella gestione dei beni immobili.

Il successo delle iniziative intraprese non può limitarsi alla realizzazione dello specifico intervento, ma deve coinvolgere tutti gli “attori” che svolgono le attività all’interno di una certa comunità. Si pensi, ad esempio al tema della raccolta differenziata, che tutti possono toccare con mano: se il percorso educativo legato al concetto di rifiuto e al suo corretto smaltimento si limita all’inserimento all’interno degli ambienti scolastici di raccoglitori specifici, senza un’introduzione adeguata alla tematica, i risultati sono di portata limitata; invece, se l’inserimento dei cassonetti è il punto di arrivo di una didattica di avvicinamento e sensibilizzazione alla questione, il successo è garantito.



Diverso è il caso degli interventi edilizi o impiantistici sugli edifici, operazioni difficilmente “toccabili con mano”, perché caratterizzate da un’elevata complessità operativa e da questioni connesse con la sicurezza nei cantieri di lavoro. In tal caso, vista la componente professionale nei percorsi educativi Salesiani, possono essere attivati dei cantieri-scuola, progettati *ad hoc* per potere essere resi accessibili agli studenti.

Come nel caso degli Enti Pubblici chiamati in causa dalla normativa energetica, gli economisti e amministratori delle case Salesiane hanno una forte responsabilità energetica nella gestione delle case e di tutte le attività che ruotano attorno alla vita della Comunità: responsabilità che può essere analizzata dal punto di vista etico, economico e sociale.

Dal punto di vista sociale gli economisti e gli amministratori sono responsabili dell’educazione dei ragazzi al rispetto dell’ambiente e alla formazione di una propria consapevolezza nei confronti delle “questioni” energetiche. Solo un corretto processo d’informazione, condivisione e sensibilizzazione potrà favorire tale crescita.

## Ringraziamenti

Nella speranza che questa nuova linea guida possa essere uno strumento utile a tutti i soggetti coinvolti nel progetto educativo salesiano, rivolgo un particolare ringraziamento al comitato scientifico della Federazione CNOS-FAP con cui ho avuto il piacere e la fortuna di lavorare per la realizzazione di questa “impresa”. In particolare il prof. Dario Nicoli che da molti anni offre il suo prezioso contributo per la realizzazione di progetti della Federazione CNOS-FAP; Marco Ghelfi, segretario nazionale del settore energia; Francesco Zamboni, segretario nazionale del settore elettrico/elettronico; l’arch. Luca Malavolta che collabora costantemente con studi professionali e imprese con l’obiettivo di realizzare edifici di qualità e ad alta prestazione energetica.







# I risultati della IeFP italiana nel programma OCSE/PISA 2012

Una prima analisi esplorativa  
nel settore della literacy matematica

LUCA DORDIT<sup>1</sup>

PROGETTI e ESPERIENZE

*Lo studio intende delineare, ad un primo livello esplorativo, i risultati ottenuti in Italia dal settore della IeFP, in esito al programma OCSE/PISA 2012 nella literacy matematica. La particolare struttura del campione italiano utilizzato per la ricerca internazionale consiglia di limitare l'attenzione su alcune indicazioni tendenziali piuttosto che proporsi una rappresentazione articolata dei fenomeni descritti. Nondimeno, i risultati che ne emergono consentono di cogliere la complessità e l'elevato grado di differenziazione del sistema della Formazione Professionale nazionale in relazione ai risultati ottenuti. Più in generale, gli esiti del programma di ricerca promosso dall'OCSE mettono in luce una complessiva tenuta del sistema della IeFP in Italia ed una sua specifica capacità di risposta alle sollecitazioni provenienti dalla variegata platea degli utenti cui si rivolge.*



## Introduzione

Lo studio che di seguito si propone intende delineare, sia pure in termini sintetici e ad un livello eminentemente esplorativo, i risultati ottenuti in Italia dal settore della IeFP, in esito al programma OCSE/PISA 2012. Il lavoro si concentra esclusivamente sul campo della *literacy* matematica, sulla base del data base completo fornito da INVALSI, introducendo e commentando un insieme di tabelle che raccolgono i dati di maggiore rilevanza. Come si avrà occasione di osservare nel corso del contributo, il campione specifico riguardante la Formazione Professionale, su cui si basa l'indagine, presenta una serie di complessità conosciute, derivanti dalla sua conformazione su base sia nazionale che regio-

<sup>1</sup> Esperto di sistemi dell'education. Ha curato per ISRE la ricerca *OCSE PISA 1012. Rapporto sulla formazione professionale in Italia*.



nale. Per tali ragioni, la finalità precipua dell'analisi va intesa in senso esplorativo, attenta a cogliere indicazioni tendenziali piuttosto che una rappresentazione articolata dei fenomeni descritti. La considerazione vale tanto più, quanto ci si spinga dal livello nazionale verso i diversificati scenari regionali<sup>2</sup>. Dato che la struttura del campione per le edizioni della ricerca precedenti al 2012 risulta ancora più problematica, si è optato per escludere possibili comparazioni sull'asse diacronico. Sotto il profilo metodologico, ci si è attenuti ai criteri di elaborazione statistica esplicitati nelle linee guida prodotte dal gruppo di ricerca dell'OCSE<sup>3</sup>.

## 1. Dimensioni e livelli di performance alla base della prova di matematica di PISA 2012

Nell'indagine OCSE/PISA 2012 per competenza matematica si intende *“la capacità di un individuo di utilizzare e interpretare la matematica e di darne rappresentazione mediante formule, in una varietà di contesti. Tale competenza comprende la capacità di ragionare in modo matematico e di utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. Aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la matematica gioca nel mondo, a operare valutazioni e a prendere decisioni fondate che consentano loro di essere cittadini impegnati, riflessivi e con un ruolo costruttivo”* (OECD, 2009). La definizione sottolinea l'importanza della *literacy* matematica per la piena partecipazione alla società, presumendo che tale importanza derivi dal modo in cui la matematica possa essere usata per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni ad ampio raggio, come base per un processo decisionale informato.

<sup>2</sup> Per una lettura completa dei risultati del programma OCSE/PISA 2012 si rinvia da un lato al rapporto curato dall'OCSE (OECD, 2013a, 2013b), dall'altro alle pubblicazioni prodotte da INVALSI sullo scenario italiano (INVALSI 2013a, 2013b).

<sup>3</sup> Ciascuna *literacy* – matematica, lettura, scienze – è misurata sulla base di cinque “valori plausibili” (PV) ciascuno rappresentante la probabilità che uno studente posseda un certo grado di capacità. Il punteggio si ottiene mediante una procedura articolata in sei passaggi. 1) Per ciascun PV occorre calcolare la media utilizzando il peso finale attribuito a ciascun studente e la varianza utilizzando 80 diversi pesi attribuiti per annullare le distorsioni introdotte dal campionamento a due stadi. 2) La media finale è data dalla media delle stime ottenute dai 5 PV e similmente. 3) La varianza campionaria finale è data dalla media delle 5 varianze ottenute per ciascun PV. 4) La varianza fra le stime (*measurement error variance*) è calcolata sulla base degli scarti fra la media di ciascun PV e la media finale. 5) La varianza campionaria e la varianza fra le stime sono combinate per ottenere la varianza dell'errore. 6) La radice quadrata della varianza dell'errore è l'errore standard. Per una spiegazione esaustiva del significato dei “Plausible Values”, le ragioni alla base della scelta del loro utilizzo e le implicazioni metodologiche si rinvia al rapporto *PISA Data Analysis Manual. SPSS* (OECD, 2009).

Il costrutto della competenza matematica pone fortemente l'accento sulla necessità di sviluppare le capacità degli studenti di utilizzare la matematica in un contesto di vita reale.

Nella definizione di competenza matematica si sottolinea l'importanza del coinvolgimento attivo nel ragionamento matematico e nell'uso di concetti, procedure, fatti e strumenti matematici per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. In particolare, i verbi "formulare", "utilizzare" e "interpretare" indicano i tre processi nei quali gli studenti saranno coinvolti nel risolvere attivamente problemi. Il processo *Formulare* indica quanto efficacemente gli studenti siano in grado di riconoscere ed identificare le opportunità di utilizzo della matematica in situazioni problematiche, individuando la struttura necessaria per esprimere il problema in una forma matematica. Differentemente, il processo *Utilizzare* indica quanto gli studenti siano in grado di effettuare calcoli e manipolazioni ed applicare i concetti e i fatti che conoscono per arrivare ad una soluzione di un problema formulato matematicamente. Infine il processo *Interpretare* indica quanto gli studenti siano in grado di riflettere in modo efficace su soluzioni e conclusioni matematiche, interpretandole in un contesto problematico della vita reale, determinando se i risultati o le conclusioni a cui si è giunti siano ragionevoli.

Il grado di difficoltà delle prove varia dal livello 1 – più basso – al livello 6. La padronanza associata a ciascun livello può essere descritta in base alle competenze che lo studente deve possedere per risolvere i quesiti ad esso corrispondenti. Nel prospetto seguente (cfr. Fig. n. 1) si indicano, per ciascun livello, la percentuale di studenti in grado di svolgere i compiti del livello considerato, insieme alla descrizione delle competenze necessarie a risolvere i compiti proposti e alle caratteristiche dei compiti stessi.

## 2. Risultati di PISA 2012 in matematica a livello internazionale e nazionale

Il livello medio dei risultati della prestazione ottenuta presso i Paesi partecipanti si calcola a partire dal *benchmark* costituito dalla media OCSE, che nel 2012 corrisponde a 494 punti. I risultati per Paese rappresentano valori stimati, in quanto ottenuti su indagine campionaria e non da un censimento sull'universo della popolazione. In tale scenario si può osservare come la Corea del Sud abbia conseguito il punteggio medio più elevato tra i Paesi OCSE (554). Due Paesi partner, la Provincia cinese di Shangai (613) e Singapore (573), hanno un punteggio medio sopra la media OCSE. Altri Paesi membri dell'OCSE con *performance* media superiore alla media OCSE sono: Giappone

Fig. 1 - Descrizione dei livelli di competenza sulla scala di literacy matematica

Livello	% di studenti	Competenze necessarie a risolvere i compiti proposti e caratteristiche dei compiti stessi
6	OCSE: 3,3 % Italia: 2,2%	Gli studenti che si collocano al 6° Livello sono in grado di concettualizzare, generalizzare e utilizzare informazioni basate sulla propria analisi e modellizzazione di situazioni problematiche e complesse. Essi sono in grado di collegare fra loro differenti fonti d'informazione e rappresentazioni passando dall'una all'altra in maniera flessibile. A questo livello, gli studenti sono capaci di pensare e ragionare in modo matematicamente avanzato. Essi sono inoltre in grado di applicare tali capacità di scoperta e di comprensione contestualmente alla padronanza di operazioni e di relazioni matematiche di tipo simbolico e formale in modo da sviluppare nuovi approcci e nuove strategie nell'affrontare situazioni inedite. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di esporre e di comunicare con precisione le proprie azioni e riflessioni collegando i risultati raggiunti, le interpretazioni e le argomentazioni alla situazione nuova che si trovano ad affrontare.
5	OCSE: 9,3% Italia: 7,8%	Gli studenti che si collocano al 5° Livello sono in grado di sviluppare modelli di situazioni complesse e di servirsene, di identificare vincoli e di precisare le assunzioni fatte. Essi sono inoltre in grado di selezionare, comparare e valutare strategie appropriate per risolvere problemi complessi legati a tali modelli. A questo livello, inoltre, gli studenti sono capaci di sviluppare strategie, utilizzando abilità logiche e di ragionamento ampie e ben sviluppate, appropriate rappresentazioni, strutture simboliche e formali e capacità di analisi approfondita delle situazioni considerate. Essi sono anche capaci di riflettere sulle proprie azioni e di esporre e comunicare le proprie interpretazioni e i propri ragionamenti.
4	OCSE: 18,2% Italia: 16,7%	Gli studenti che si collocano al 4° Livello sono in grado di servirsi in modo efficace di modelli dati applicandoli a situazioni concrete complesse anche tenendo conto di vincoli che richiedano di formulare assunzioni. Essi sono in grado, inoltre, di selezionare e di integrare fra loro rappresentazioni differenti, anche di tipo simbolico, e di metterle in relazione diretta con aspetti di vita reale. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di utilizzare abilità ben sviluppate e di ragionare in maniera flessibile, con una certa capacità di scoperta, limitatamente ai contesti considerati. Essi riescono a formulare e comunicare spiegazioni e argomentazioni basandosi sulle proprie interpretazioni, argomentazioni e azioni.
3	OCSE: 23,7% Italia: 24,6%	Gli studenti che si collocano al 3° Livello sono in grado di eseguire procedure chiaramente definite, comprese quelle che richiedono decisioni in sequenza. Essi sono in grado, inoltre, di selezionare e applicare semplici strategie per la risoluzione dei problemi. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di interpretare e di utilizzare rappresentazioni basate su informazioni provenienti da fonti differenti e di ragionare direttamente a partire da esse. Essi riescono a elaborare brevi comunicazioni per esporre le proprie interpretazioni, i propri risultati e i propri ragionamenti.
2	OCSE: 22,5% Italia: 24,1%	Gli studenti che si collocano al 2° Livello sono in grado di interpretare e riconoscere situazioni in contesti che richiedano non più di un'inferenza diretta. Essi sono in grado, inoltre, di trarre informazioni pertinenti da un'unica fonte e di utilizzare un'unica modalità di rappresentazione. A questo livello, gli studenti sono anche capaci di servirsi di elementari algoritmi, formule, procedimenti o convenzioni. Essi sono capaci di ragionamenti diretti e di un'interpretazione letterale dei risultati.
1	OCSE: 15,0% Italia: 16,1%	Gli studenti che si collocano al 1° Livello sono in grado di rispondere a domande che riguardino contesti loro familiari, nelle quali siano fornite tutte le informazioni pertinenti e sia chiaramente definito il quesito. Essi sono in grado, inoltre, di individuare informazioni e di mettere in atto procedimenti di routine all'interno di situazioni esplicitamente definite e seguendo precise indicazioni. Questi studenti sono anche capaci di compiere azioni ovvie che procedano direttamente dallo stimolo fornito.

(536), Svizzera (531), Paesi Bassi (523), Estonia (521), Finlandia (519), Canada (518), Polonia (518), Belgio (515), Germania (514), Austria (506), Australia (504), Irlanda (501), Slovenia (501), Danimarca (500) e Nuova Zelanda (500).

Nell'ambito dei Paesi OCSE l'Italia si colloca sotto la media, con un punteggio di 485. Confrontando la distribuzione dei punteggi degli studenti italiani con quella internazionale, emerge una differenza statisticamente significativa in tutti i percentili considerati, ossia si riscontra un punteggio medio degli studenti italiani inferiore a quello medio dell'OCSE rispetto a ciascun percentile preso in esame. Rispetto ai Paesi che hanno preso parte all'indagine, l'Italia si colloca tra il 30° e il 35° posto; tra il 22° e il 27° posto, considerando i soli Paesi OCSE. Analizzando i risultati per macroarea geografica e tipologia di scuola, l'indagine PISA mette in evidenza notevoli differenze tra i punteggi ottenuti. A livello di unità macrogeografica, gli studenti del Nord Ovest (509) e del Nord Est (514) si collocano al di sopra sia della media nazionale (485) che della media OCSE (494), con una differenza statisticamente significativa. Il Centro (485) si presenta in linea con la media italiana, tuttavia sotto la media OCSE, mentre Sud e Isole si collocano significativamente al di sotto delle due medie di riferimento, con un punteggio medio rispettivamente di 464 e 446. Ciò vale anche per le Regioni dell'Area Convergenza (Campania, Calabria, Puglia e Sicilia), che fanno registrare un punteggio di 454.

Disaggregando i dati a livello di Regione/Provincia Autonoma possiamo osservare che gli studenti di alcune Regioni ottengono risultati particolarmente positivi. Ad esempio tra le Regioni del Nord Ovest la Lombardia (517) ottiene un punteggio superiore alla media nazionale ed alla media OCSE. Nella macroarea del Nord Est gli studenti della Provincia Autonoma di Trento (524), del Friuli Venezia Giulia (523), del Veneto (523) e della Provincia Autonoma di Bolzano (506) conseguono un punteggio medio superiore in modo statisticamente significativo sia rispetto alla media nazionale che rispetto alla media OCSE. Gli studenti del Centro fanno segnare una media di 485 punti, equivalente al dato medio nazionale. Più nel dettaglio, i risultati degli studenti di Toscana, Umbria e Marche non si discostano in maniera significativa dalla media OCSE, come accade ad esempio nel Lazio. Al Sud i punteggi medi di Abruzzo e Puglia non si discostano dalla media nazionale, mentre le ulteriori Regioni del Sud si collocano al di sotto sia della media OCSE che di quella italiana. Similmente, anche gli studenti delle Regioni del Sud e Isole – ossia Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna – fanno registrare un punteggio medio significativamente al di sotto sia della media Italia che della media OCSE.

### 3. I risultati dell'Italia in matematica nella Formazione Professionale

#### 3.1. Punteggi medi in matematica

Considerando i risultati ottenuti dagli studenti italiani nella literacy matematica, si può osservare innanzitutto come la Formazione Professionale si collochi su un risultato medio complessivo pari a 427.0 (cfr. Tab. n. 1). Per contestualizzare il risultato ottenuto, va osservato che rispetto al quadro generale del sistema nazionale dell'istruzione, i licei si attestano su una media di 520.7, contro il 486.0 ottenuto dagli Istituti Tecnici ed il 414.4 conseguito dagli Istituti Professionali<sup>4</sup>.

Tab. 1 - *Medie sulla scala complessiva di matematica per tipo di scuola (IeFP)*

Tipo di scuola	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Licei	520.7	3.4	85.7	1.8
Tecnici	486.0	2.4	80.7	1.4
Professionali	414.5	3.3	73.7	2.3
Formazione Professionale	427.0	7.2	78.6	4.3

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Gli esiti cui ha dato luogo la prova nel settore della competenza matematica si strutturano secondo una composizione su tre fasce sovrapposte, che caratterizza anche le due ulteriori forme di *literacy*, con un'ampiezza della forbice tra livelli medi superiori ed inferiori pari ad un centinaio di punti.<sup>5</sup> Nella fascia superiore si collocano i licei, seguiti nella fascia mediana dagli Istituti Tecnici. Nel *range* sottostante si vedono raggruppate sia l'istruzione che la Formazione Professionale Iniziale, secondo un ordine variabile in cui i due sottosistemi spesso si scambiano il primato nel posizionamento, a seconda delle aree geografiche e delle variabili considerate.

<sup>4</sup> Va specificato in proposito che il dato riguardante la Formazione Professionale, data la natura del campione selezionato per l'indagine, presenta valori relativi all'errore standard (7.2), alla deviazione standard (78.6) ed allo *standard error* di quest'ultima (4.3) assai più elevati rispetto agli ulteriori tipi di scuola. La serie di valori particolarmente pronunciati, che si scostano in forma apprezzabile dalle cifre fatte registrare dalle restanti componenti del sistema educativo, spiega come sia possibile che la Formazione Professionale, pur ottenendo un dato medio nazionale superiore rispetto all'istruzione professionale, di fatto si collochi al di sotto di quest'ultima quando si passi dall'analisi dei dati aggregati su base nazionale a quella dei risultati conseguiti entro le diverse macroaree geografiche.

<sup>5</sup> Nell'articolo ci si concentra esclusivamente sui risultati della literacy matematica. Per una disamina delle altre literacy si rinvia a Dordit 2014.

Se dal livello nazionale si passa ad un esame dei risultati ottenuti dagli allievi presenti nel sistema della Formazione Professionale per macroarea geografica (cfr. Tab. n. 2), si coglie con estrema evidenza la consistenza del divario che caratterizza i posizionamenti tra Nord, Centro e Sud del Paese. Al Nord la media varia tra i 434.5 punti fatti segnare dalla macroarea del Nord Est ed i 427.2 su cui si colloca il Nord Ovest. In quest'ultimo caso va precisato che il dato presenta un valore elevato di errore standard, che ne limita considerevolmente il livello di precisione della stima. Il Centro si attesta su un punteggio di 409.5, mentre la media scende sensibilmente quando si prendono in considerazione le aree macroregionali del Sud e delle Isole. Anche in questo caso il margine di errore statistico associabile ai valori medi ne condiziona di molto la precisione, tanto da risultare opportuno attribuire ai dati medi considerati un'indicazione di natura prevalentemente tendenziale. Più in generale, considerando l'indice di dispersione intorno alla media per area geografica, si nota come si presenti particolarmente elevato nel Nord Ovest (80.9), Nord Est (73.8) e Centro (78.1), a significare un'accentuata variabilità della serie di dati, mentre decresce progressivamente qualora si prendano in considerazione il Sud (63.1) e le Isole (44.8).

Tab. 2 - *Medie sulla scala complessiva di matematica per macroarea geografica (IeFP)*

Macroarea	2012				
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.	Significance
NORD OVEST	427.2	13.4	80.9	7.3	Si
NORD EST	434.5	5.9	73.8	3.7	Si
CENTRO	409.5	16.1	78.1	7.2	Si
SUD	341.2	20.1	63.1	10.6	Si
ISOLE	360.6	6.6	44.8	9.3	Si

Fonte: *elaborazione su banca dati INVALSI*

L'avvertenza circa gli effetti causati dall'elevato margine di errore standard va replicata, a maggior ragione, quando dall'analisi per macroarea ci si sposti sugli scenari regionali (cfr. Tab. n. 3). La limitatezza del campione, specie nelle Regioni del Sud, non consente di spingersi, già in modo problematico, ad un esame che ecceda i contesti regionali del Nord e del Centro Italia. In questo caso, la Provincia Autonoma di Trento fa registrare il risultato migliore, con una media di 461.8 ed una deviazione standard di 68.9. Al secondo posto si colloca la Provincia Autonoma di Bolzano, con un punteggio di 445.6, a fronte di un margine di errore piuttosto contenuto (3.9). I casi del Friuli Venezia Giulia, della Lombardia e dell'Emilia Romagna vanno considerati a parte, dato che il grado di precisione delle stime risulta fortemente limitato.



Tab. 3 - Medie sulla scala complessiva di matematica per Regione (IeFP)

Regione	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Piemonte	427.4	11.8	77.2	4.1
Lombardia	429.3	22.7	83.8	12.3
Liguria	395.2	6.3	72.1	11.0
Bolzano	445.6	3.9	81.6	2.6
Trento	461.8	11.1	68.9	4.0
Friuli Venezia Giulia	457.3	20.0	58.1	8.1
Veneto	434.2	6.5	67.9	4.7
Emilia Romagna	371.3	30.1	68.2	7.7
Toscana	408.7	16.5	78.1	7.4
Abruzzo	498.0	23.2	29.1	17.4
Marche	477.2	22.9	57.3	19.2
Umbria	456.8	8.9	57.8	11.4
Puglia	333.3	14.5	53.1	6.4
Calabria	360.6	6.6	44.8	9.3

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Di particolare interesse può risultare il confronto, per macroarea geografica, tra l'istruzione professionale e la Formazione Professionale (cfr. Tab. n. 4). Gli unici scenari considerabili con un margine accettabile di errore sono quelli del Nord Ovest – dove la media si attesta su 427.2 per la Formazione Professionale e 455.9 per l'istruzione professionale – e del Nord Est, con un punteggio medio di 434.5 per la IeFP e di 440.6 per gli Istituti Professionali. A tale riguardo si può notare come, mentre considerando il Nord Ovest lo scarto tra i valori si presenta relativamente pronunciato, nel caso del Nord Est i margini si restringano di molto, mostrando un divario di pochi punti.

Tab. 4 - Medie sulla scala complessiva di matematica per macroarea geografica: confronto tra Formazione Professionale ed Istituti Professionali

Macroarea	2012			
	Istituti professionali		Formazione Professionale	
	Media	S.E.	Media	S.E.
NORD OVEST	455.9	11.4	427.2	13.4
NORD EST	440.6	6.3	434.5	5.9
CENTRO	417.0	4.6	409.5	16.1
SUD	384.6	5.8	341.2	20.1
ISOLE	380.5	4.4	360.6	6.6

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

## 3.2. Punteggi medi nelle scale di matematica

### 3.2.1. I risultati degli studenti della IeFP nella sottoscala Formulare

La performance conseguita sulla scala Formulare dagli allievi della Formazione Professionale Iniziale in Italia, per mantenersi entro un tasso di errore probabilistico parzialmente accettabile, è opportuno venga esaminata a livello



di macroarea (cfr. Tab. n. 5). Sotto tale prospettiva, nel Nord Ovest la media fatta registrare è di 417.6, con una deviazione standard di 91.6, a significare l'amplessima dispersione della popolazione di dati rispetto alla media matematica. Nel caso del Nord Est, il punteggio ottenuto risulta di poco superiore, con 426.5 (D.S. 87.8). Per il Centro e Sud il margine di errore standard non consente di considerare la stima come attendibile.

Tab. 5 - Punteggio medio per la scala Formulare e per macroarea geografica (IeFP)

Macroarea	2012			
	Score	S.E.	Dev. Std	S.E.
NORD OVEST	417.6	17.4	91.6	7.6
NORD EST	426.5	6.7	87.8	2.7
CENTRO	407.3	15.7	87.3	8.9
SUD	375.9	19.3	78.4	13.0
ISOLE	351.8	7.7	51.6	6.1

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Ad un'analisi di genere (cfr. Tab. n. 6), si può constatare come i maschi conseguano un risultato marcatamente superiore a quello ottenuto dalle femmine, con una media di 426.2 (D.S. 91.5), contro il 406.4 fatto segnare dalle allieve.

Tab. 6 - Punteggio medio per la scala Formulare e per genere (IeFP)

Genere	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Femmine	406.4	8.9	85.6	4.0
Maschi	426.2	11.8	91.5	5.4

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

### 3.2.2. I risultati degli studenti della IeFP nella sottoscala Utilizzare

Per la scala Utilizzare il punteggio medio raggiunto dagli allievi della Formazione Professionale Iniziale evidenzia, anche in questo caso, un accentuato divario tra le diverse aree del Paese (cfr. Tab. n. 7).

Tab. 7 - Punteggio medio per la scala Utilizzare e per macroarea geografica (IeFP)

Macroarea	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
NORD OVEST	425.8	13.2	82.8	7.9
NORD EST	438.0	8.1	76.1	2.2
CENTRO	409.4	12.9	72.3	7.4
SUD	339.8	22.4	103.2	11.7
ISOLE	327.7	7.3	53.2	5.8

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Se il dato relativo al Nord Ovest è poco affidabile dal punto di vista statistico, considerato l'elevato margine di errore standard (13.2), il Nord Est esprime una performance positiva, facendo segnare un valore medio di 438.0. Al Centro ed al Sud la media dei risultati subisce un calo attestandosi, rispettivamente, sul 409.4 e 339.8.

Esaminando i risultati conseguiti sotto il profilo di un'analisi di genere (cfr. Tab. n. 8), anche per la scala Utilizzare, i maschi (430.6; D.S. 81.3) ottengono un risultato medio superiore alle femmine di quasi dieci punti (421.5; D.S.77.8).

Tab. 8 - *Punteggio medio per la scala Utilizzare e per genere (IeFP)*

Genere	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Femmine	421.5	9.0	77.8	4.1
Maschi	430.6	9.0	81.3	5.4

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

### 3.2.3. I risultati degli studenti della IeFP nella sottoscala Interpretare

Circa la scala Interpretare, i punteggi medi registrati nel Nord Ovest (436.5) e nel Nord Est (437.3) si equivalgono, benché vada tenuto presente quanto il primo valore sia soggetto ad un elevato grado di errore ed a una maggiore ampiezza di dispersione dei dati (cfr. Tab. n. 9).

Tab. 9 - *Punteggio medio per la scala Interpretare e per macroarea geografica (IeFP)*

Macroarea	2012			
	Media	S.E.	Dev Std	S.E.
NORD OVEST	436.5	13.6	96.1	9.9
NORD EST	437.3	7.7	91.8	3.7
CENTRO	413.3	24.7	100.1	12.8
SUD	346.6	22.7	93.0	18.7
ISOLE	420.6	10.4	63.6	9.7

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Qualora si consideri il dato disaggregato per genere (cfr. Tab. n. 10), i maschi (437.1) mostrano una performance lievemente superiore alle femmine (427.7), sebbene la deviazione standard fatta segnare dai primi testimoni di una forte dispersione nell'insieme dei dati disponibili.

Tab. 10 - *Punteggio medio per la scala Interpretare e per genere (IeFP)*

Genere	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Femmine	427.7	10.8	87.2	4.1
Maschi	437.1	9.5	99.5	7.5

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

#### 4. Distribuzione degli studenti nei livelli della scala di matematica tra low, top e mild-performers

Passando ora da una lettura dei dati basata sui punteggi medi ottenuti dagli allievi quindicenni ad una disamina della loro distribuzione nei diversi livelli della scala di matematica, il quadro che ne emerge evidenzia una concentrazione dei risultati medi sui primi livelli della scala, nello specifico sui primi tre livelli (cfr. Tab. n. 11). Va ricordato che la scala di OCSE-PISA, oltre a prevedere un'articolazione in sei livelli progressivi, contempla anche un Livello 0, entro il quale vengono raggruppati i risultati medi inferiori a 357.77. Il Livello 1 presenta un'estensione da 357.78 a 420.07, mentre i livelli successivi si articolano, rispettivamente, in un range da 420.08 a 482.38 (Livello 2), da 482.39 a 544.68 (Livello 3), da 544.69 a 606.99 (Livello 4), da 607.0 a 669.30 (Livello 5), superiore a 669.30 (Livello 6).

Gli allievi della Formazione Professionale Iniziale si concentrano per il 48,3% – ossia poco meno di un allievo su due – tra il Livello 0 (18.6%) ed il Livello 1 (29.7%). All'incirca tre allievi su quattro (75.3%) sono ricompresi invece tra il Livello 0 ed il Livello 2 (27.0%). Nei livelli superiori al secondo, la maggiore concentrazione si registra sul Livello 3 (17.4%), per poi scendere progressivamente al Livello 4 (5.8%), al Livello 5 (1.3%) e infine al Livello 6 (0.2%).

Tab. 11 - Distribuzione degli studenti per livello sulla scala di matematica (IeFP)

Livelli	2012	
	%	S.E.
0	18.6%	2.5
1	29.7%	2.6
2	27.0%	2.3
3	17.4%	2.4
4	5.8%	1.7
5	1.3%	0.8
6	0.2%	0.3
<b>Tot.</b>	<b>100.0%</b>	

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

L'analisi della distribuzione degli studenti a ciascun livello della scala di matematica per macroarea geografica (cfr. Tab. n. 12), limitata al Nord e Centro Italia per contenere il margine di errore statistico, dà conto di un quadro maggiormente articolato rispetto a quanto si è fin qui argomentato. Ad esempio, sul piano dei macrofenomeni, si può cogliere come, isolando i Livelli dal 2 al 4 – intesi come livelli medi – nel Nord Est in questa fascia si concentri la quota

Tab. 12 - Distribuzione degli studenti a ciascun livello sulla scala di matematica per macroarea geografica (IeFP e Istruzione professionale)

Macroarea	Livelli														
	Sotto il Livello 1 (inferiore a 357.77)		Livello 1 (da 357,78 a 420.07)		Livello 2 (da 420,08 a 482.38)		Livello 3 (da 482,39 a 544.68)		Livello 4 (da 544,69 a 606.99)		Livello 5 (da 607,0 a 669.30)		Livello 6 (superiore a 669.30)		Tot.
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
	<b>IeFP</b>														
NORD OVEST	18.9%	(3.8)	31.7%	(4.3)	24.5%	(3.9)	16.1%	(4.0)	6.7%	(2.9)	1.8%	(1.5)	0.3%	(0.5)	100.0%
NORD EST	16.0%	(3.0)	25.9%	(3.1)	30.5%	(3.3)	21.4%	(2.8)	5.4%	(1.4)	0.8%	(0.5)	0.0%	(0.0)	100.0%
CENTRO	22.6%	(8.9)	32.4%	(8.1)	28.3%	(5.8)	12.6%	(4.1)	3.5%	(2.4)	0.7%	(1.0)			100.0%
SUD	63.6%	(16.0)	29.7%	(11.8)	3.2%	(4.6)	3.5%	(4.7)							100.0%
SUD ISOLE	46.0%	(6.0)	44.0%	(9.8)	10.0%	(7.7)									100.0%
	<b>Istruzione professionale</b>														
NORD OVEST	6.8%	(1.7)	25.3%	(5.0)	32.5%	(4.4)	25.4%	(5.4)	7.7%	(2.4)	1.8%	(1.2)	0.4%	(0.6)	100.0%
NORD EST	10.8%	(2.2)	27.0%	(3.6)	35.9%	(3.3)	20.2%	(3.0)	5.5%	(1.4)	0.6%	(0.5)	0.1%	(0.1)	100.0%
CENTRO	18.7%	(2.2)	34.2%	(2.2)	30.0%	(2.7)	14.0%	(2.4)	2.9%	(0.9)	0.2%	(0.2)	0.0%	(0.0)	100.0%
SUD	34.2%	(3.5)	36.7%	(3.1)	22.3%	(2.1)	5.7%	(2.0)	0.9%	(0.6)	0.1%	(0.1)			100.0%
SUD ISOLE	36.4%	(3.2)	36.2%	(3.0)	22.0%	(2.1)	4.9%	(1.3)	0.6%	(0.4)	0.1%	(0.1)			100.0%

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Tab. 13 - Distribuzione degli studenti a ciascun livello sulla scala di matematica per Regione

Regione	Livelli													
	Sotto il Livello 1 (inferiore a 357.77)		Livello 1 (da 357,78 a 420.07)		Livello 2 (da 420,08 a 482.38)		Livello 3 (da 482,39 a 544.68)		Livello 4 (da 544,69 a 606.99)		Livello 5 (da 607,0 a 669.30)		Livello 6 (superiore a 669.30)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Piemonte	16.4%		35.7%		18.9%		20.8%		6.9%		1.3%		1.2%	
Lombardia	19.6%		28.9%		28.0%		11.9%		8.9%		1.5%			
Liguria	21.2%		44.6%		21.0%		11.9%		1.4%					
Bolzano	13.1%		26.8%		26.6%		21.7%		9.2%		2.5%			
Trento	4.3%		21.8%		38.2%		23.6%		9.5%		2.6%			
Veneto	14.8%		25.3%		34.7%		20.8%		4.6%					
Friuli Venezia Giulia	8.2%		19.6%		28.0%		39.8%		4.4%					
Emilia Romagna	57.0%		21.5%		12.7%		8.8%							
Toscana	27.0%		25.8%		32.5%		10.1%		3.4%		1.1%			

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

maggiore di allievi (57.3%) rispetto alle ulteriori aree del Paese. Nel caso del Nord Ovest, infatti, la quota percentuale si colloca al 47.3% e al Centro sul 44.4%. Differentemente, i top-performers (Livello 5 e 6) sembrano concentrarsi prevalentemente nel Nord Ovest (2.1%) rispetto al Nord Est (0.8%) e al Centro (0.7%). Infine, i cosiddetti low-performers (Livello 0 e 1) si polarizzano al Centro (54.9%), mentre presentano un valore maggiormente contenuto nel Nord Est (41.9%), per crescere nel Nord Ovest (50.5%). In proposito, desta qualche preoccupazione la percentuale di allievi che si collocano al Livello 0, ossia al di sotto della soglia minima definita, che al Centro rappresentano il 22.6% del totale, mentre nel Nord Italia mostrano un minore grado di incidenza (Nord Ovest 18.9%; Nord Est 16.0%).

Qualora si intendano comparare i risultati fatti registrare dalla Formazione Professionale iniziale con quelli ottenuti dagli studenti dell'istruzione professionale, concentrando l'analisi limitatamente al Nord ed al Centro, sembra si possano segnalare alcuni valori tendenziali. Pur con le cautele date dalla distribuzione campionaria fortemente eterogenea, i livelli centrali della scala (Livello da 2 a 4) non presentano un particolare scostamento al Centro (FP 44.4%, IP 46.9%) e nel Nord Est (FP 57.3%, IP 61.5%), mentre si accentuano, assumendo valori maggiormente consistenti, nel Nord Ovest (FP 47.3%, IP 65.6%).

I top-performers della formazione e dell'istruzione professionale, posti a confronto, presentano una distribuzione analoga nel Nord Ovest (FP 2.1%, IP 2.2%) e nel Nord Est (FP 0.8%, IP 0.7%). Circa la quota percentuale di low-performers, nel Nord Ovest la distanza tra i risultati conseguiti dall'istruzione professionale e dalla Formazione Professionale iniziale appare particolarmente marcata (FP 50.5%, IP 32.1%), e pur tuttavia nelle ulteriori macroaree del Paese il divario tende a restringersi. Ad esempio al Centro si coglie una forte riduzione dello scarto (FP 54.9%, IP 52.9%), che nel Nord Est riacquista una maggiore escursione (FP 41.9%, IP 37.7%).

Con la prudenza dettata dagli elevati margini di errore standard propri della distribuzione dei dati sulla Formazione Professionale a livello regionale, è possibile prendere in considerazione gli scenari locali (cfr. Tab. n. 13), specificando che il livello di precisione non può andare oltre l'indicazione di alcune macro-tendenze e che il Sud Italia non può essere fatto rientrare nell'analisi. Il Friuli Venezia Giulia (72.2%), la Provincia Autonoma di Trento (71.3%) ed il Veneto (60.1%) ottengono, nell'ordine, i risultati migliori nei livelli medi (da 2 a 4). La categoria dei top-performers tocca i livelli più elevati in Trentino (2.6%), nella Provincia Autonoma di Bolzano (2.5%) ed in Lombardia (2.7%). Analogamente, se pur con segno inverso, la quota dei low-performers si concentra in misura percentuale minore in Trentino (26.1%), e Friuli Venezia Giulia (27.8%), mentre subisce un incremento nella Provincia Autonoma di Bolzano (39.9%) ed in Ve-



neto (40.1%). Il picco nella percentuale di allievi che hanno conseguito un risultato compreso tra i livelli 0 e 1 – ad esclusione del Centro e Sud Italia, esclusi per ragioni statistiche – si registra, invece, in Emilia Romagna (78.5%) ed in Liguria (65.8%).

## 5. Differenze di genere in matematica

I dati medi mostrano come l'ambito della matematica sia caratterizzato da forti differenze di genere, con un vantaggio degli allievi rispetto alle allieve (Tab. 14). I maschi della Formazione Professionale si attestano, infatti, su una media di 430.7, mentre le femmine conseguono un risultato medio di 420.5.

Tab. 14 - Differenze di genere nei risultati di matematica (IeFP)

Genere	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Femmine	420.5	9.3	77.0	4.5
Maschi	430.7	8.8	79.2	5.3

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI - Le differenze nelle medie sono significative

La tabella seguente (cfr. Tab. n. 15) presenta i risultati medi per genere su base territoriale. I valori nell'ultima colonna a destra indicano di quanto i punteggi delle femmine siano più bassi rispetto a quelli dei maschi. Il divario tra i due generi risulta particolarmente marcato nel Nord Est, dove la forbice tra i due risultati presenta un'escursione pari a 19.2 punti, mentre nel Nord Ovest si contrae sino a segnare 4.9 punti di scarto. Il quadro rappresentato dal Centro Italia mostra una serie di valori assai simili, con uno scostamento inferiore al punto (0.5).

Tab. 15 - Differenze di genere nei risultati di matematica per macroarea geografica (IeFP)

Macroarea	MF	2012				M-F
		M		F		
		Media	S.E.	Media	S.E.	
NORD OVEST	427.2	429.1	14.5	424.2	14.3	-4.9
NORD EST	434.5	440.7	5.8	421.5	10.7	-19.2
CENTRO	409.5	409.7	16.8	409.1	19.3	-0.5
SUD	341.2	350.1	26.3	360.6	4.8	10.5
SUD ISOLE	360.6	nd	nd	322.6	6.6	nd

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Con le cautele imposte dalla conformazione del campione (cfr. Tab. n. 16), si può osservare in primo luogo come i maggiori divari nel rendimento tra maschi e femmine in matematica si registrino in alcune Regioni del Nord, con un



vantaggio da parte dei primi. Ad esempio, in Piemonte la distanza che separa i due generi, a favore dei maschi, si colloca su 45 punti, analogamente a quanto accade per la Liguria (43) e in parte per la Provincia Autonoma di Bolzano (36). In Friuli Venezia Giulia, al contrario, le femmine fanno registrare un forte vantaggio rispetto ai maschi, con un divario positivo pari a 60 punti.

Tab. 16 - Differenze di genere nei risultati di matematica per Regione (IeFP)

Regione	Media			Differenza di genere
	MF	M	F	Score dif.
Piemonte	457.3	452.9	407.4	-45
Lombardia	429.3	432.0	420.9	-11
Liguria	395.2	426.0	382.8	-43
Bolzano	445.6	458.9	422.5	-36
Trento	461.8	466.5	450.0	-17
Veneto	434.2	439.3	423.4	-16
Friuli Venezia Giulia	427.4	402.9	462.5	60
Emilia Romagna	371.3	389.1	318.1	-71
Toscana	408.7	409.2	428.5	19

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Infine, qualora si prenda in considerazione il risultato medio per genere nel confronto tra Formazione Professionale ed istruzione professionale (cfr. Tab. n. 17), ne risulta che – nel complesso – sia le femmine che i maschi della IeFP hanno dimostrato una performance relativamente superiore a quella dei colleghi degli istituti professionali. Pur tuttavia, l'elevato margine di errore standard associato al campione della FP induce a segnalare il valore tendenziale del risultato conseguito.

Tab. 17 - Distribuzione per genere in matematica: confronto tra Formazione Professionale ed Istituti professionali

Genere	2012							
	Formazione Professionale				Istituti professionali			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Femmine	420.5	9.3	77.0	4.5	410.4	3.5	71.8	2.3
Maschi	430.7	8.8	79.2	5.3	417.9	3.9	75.0	3.1

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

## 6. Differenze tra nativi ed immigrati in matematica

Secondo la definizione stabilita dall'OCSE, il termine *studenti immigrati* si può riferire: a) agli studenti nati in un Paese diverso da quello nel quale hanno svolto il test e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro Paese (studenti im-

migrati di prima generazione); b) agli studenti nati nel Paese in cui si svolge la rilevazione ma i cui genitori sono nati in un altro Paese (studenti immigrati di seconda generazione). A sua volta, il termine *studenti nativi* si riferisce: a) agli studenti nati nel Paese in cui hanno svolto le prove o che hanno almeno un genitore nato nel Paese; b) agli studenti nati all'estero, ma che hanno almeno un genitore nato nel Paese in cui si svolge la rilevazione.

La differenza nel livello medio degli apprendimenti in matematica tra nativi ed immigrati nella Formazione Professionale fa segnare una differenza marcata sul dato nazionale (cfr. Tab. n. 18). Se gli studenti nativi raggiungono un risultato di 436.8, con un indice di dispersione piuttosto contenuto (7.5), il valore relativo alla performance degli immigrati si colloca invece al di sotto dei 400 punti. Ad una differenziazione pronunciata tra nativi ed immigrati non si accompagna un altrettanto evidente scarto tra gli allievi immigrati di prima e di seconda generazione. Al contrario, mentre i primi ottengono un risultato medio di 392.0, con una deviazione standard non molto diversa dal gruppo dei nativi, gli studenti immigrati di seconda generazione conseguono un risultato di poco superiore (395.9). Va notato in proposito che in quest'ultimo caso il valore elevato assunto dall'errore standard (19.2) induce ad una certa cautela.

Tab. 18 - Risultati di matematica di studenti nativi e immigrati di prima e seconda generazione (IeFP)

Condizione	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Nativi	436.8	7.5	76.0	4.6
Seconda generazione	395.9	19.2	69.9	12.6
Prima generazione	392.0	8.5	75.8	8.0

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

La differenziazione particolarmente contenuta tra prima e seconda generazione di immigrati si ripropone anche qualora si prendano in esame le diverse macroaree in cui l'indagine PISA suddivide il Paese (cfr. Tab. n. 19). Prescindendo dal Sud Italia, a causa dell'esigua rappresentatività del campione, nel Nord Ovest lo scarto tra prima e seconda generazione si colloca sotto i dieci punti (399.7 contro 407.4), mentre nel Nord Est si presenta ancor più ridotto (392.7 contro 389.7). Al Centro il risultato medio fatto registrare dagli allievi immigrati di prima e seconda generazione risulta essere equivalente.

Disaggregando il dato a livello regionale (cfr. Tab. n. 20) e ribadendo la consueta avvertenza circa la scarsa rappresentatività del campione nella maggior parte dei casi esaminati, si può osservare come, a livello tendenziale, lo scarto tra i due gruppi generazionali si avverta maggiormente in Friuli Venezia Giulia (68.1), Toscana (65.1) e Veneto (54.9).



Tab. 19 - Risultati di matematica di studenti nativi e immigrati di prima generazione per macroarea geografica (IeFP)

Condizione	2012			
	Media	S.E.	Dev. Std	S.E.
Nativi	436.8	7.5	76.0	4.6
Seconda generazione	395.9	19.2	69.9	12.6
Prima generazione	392.0	8.5	75.8	8.0

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Tab. 20 - Risultati di matematica di studenti nativi e immigrati di prima generazione per Regione (IeFP)

Regione	2012		
	Nativi	II Gen.	I Gen.
Piemonte	458.3	390.5	439.5
Lombardia	440.8	(497.6)	(390.4)
Liguria	408.9	394.5	372.1
Bolzano	452.2	384.1	395.2
Trento	469.1	(314.3)	(417.6)
Veneto	446.8	396.5	341.6
Friuli Venezia Giulia	427.4	432.0	363.9
Emilia Romagna	395.3	368.1	469.9
Toscana	422.8	421.6	356.5

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Nel confronto tra formazione professionale ed istruzione professionale (Tab. 21), emerge innanzitutto come in quest'ultimo ordine di scuola lo scarto tra nativi ed immigrati si presenti con un'incidenza assai minore. Si può affermare che per l'istruzione professionale non si scorgano sostanziali differenze nei risultati medi conseguiti dai nativi e dalla seconda generazione di immigrati, mentre la forbice si allarga tra i due gruppi generazionali di immigrati. La prima generazione si attesta infatti sul valore medio di 397.1, mentre la seconda su un risultato di 418.1.

Tab. 21 - Risultati di matematica di studenti nativi e immigrati di prima e seconda generazione: confronto tra Formazione Professionale ed Istituti professionali

Condizione	2012							
	Formazione Professionale				Istituti professionali			
	Media	S.E.	D. Std	S.E.	Media	S.E.	D. Std	S.E.
Nativi	436.8	7.5	76.0	4.6	417.3	3.5	74.3	2.5
Seconda generazione	395.9	19.2	69.9	12.6	418.1	8.3	58.0	6.6
Prima generazione	392.0	8.5	75.8	8.0	397.1	6.0	64.7	5.3

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

Infine, l'analisi a livello macroregionale (cfr. Tab. n. 22) mette in luce come negli Istituti professionali, rispetto alla Formazione Professionale, si registri un



più marcato scarto tra le due generazioni di immigrati, a favore della seconda. Ciò vale in particolar modo per il caso del Friuli Venezia Giulia, dove il divario si quantifica in oltre venti punti (22.6).

Tab. 22 - Risultati di matematica di studenti nativi e immigrati di prima e seconda generazione per macroarea geografica: confronto tra Formazione Professionale ed Istituti professionali

Macroarea	2012					
	Formazione Professionale			Istituti professionali		
	Nativi	II Gen.	I Gen.	Nativi	II Gen.	I Gen.
NORD OVEST	433.7	407.4	399.7	460.9	429.8	417.1
NORD EST	449.1	389.7	392.7	450.7	422.4	398.8
CENTRO	423.0	368.1	368.2	419.5	413.8	401.9
SUD	(336.6)			385.2	387.9	371.0
SUD ISOLE	(359.5)	(370.0)		383.6	355.4	349.3

Fonte: elaborazione su banca dati INVALSI

## Osservazioni conclusive

Il quadro fin qui tratteggiato consente di cogliere, sia pure nelle sue linee generali ed a livello tendenziale, la complessità e l'elevato grado di differenziazione del sistema della Formazione Professionale in relazione ai risultati ottenuti nell'ultima edizione del programma OCSE/PISA.

L'analisi, di cui si rimarca l'intento esplorativo, fornisce una conferma su una serie di elementi che già facevano parte delle percezioni maturate all'interno delle agenzie formative, conferendo loro una maggiore solidità sotto il profilo statistico. Al tempo stesso, pone in evidenza elementi di forza ed aree di criticità a geometria variabile, a seconda dei quadri territoriali indagati. Una prima comparazione con gli esiti espressi dal sistema dell'istruzione professionale mette in luce una complessiva capacità di tenuta del sistema della IeFP ed una sua specifica capacità di risposta alle sollecitazioni provenienti dalla variegata platea degli utenti cui si rivolge.

## Riferimenti bibliografici

- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla formazione professionale in Italia*, ISRE, 2014.  
 INVALSI, *OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale*, 2013.  
 INVALSI, *PISA 2012. Tabelle nazionali*, 2013.  
 OECD, *PISA Data Analysis Manual. SPSS*. OECD Publishing, 2009.  
 OECD, *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing, 2013.  
 OECD, *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, 2013.



# Politiche formative e politiche attive del lavoro

EUGENIO GOTTI<sup>1</sup>

■  
OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

*Oggi è generalmente condivisa la necessità di non considerare più scuola e lavoro come due sistemi alternativi e separati, disgiunti e mai comunicanti. Inizia a prendere consistenza l'idea del lavoro come parte integrante del curriculum scolastico, considerato elemento per il successo formativo di qualsiasi sistema sia di Istruzione Tecnica e Professionale che di Istruzione e Formazione Professionale.*

## ■ 1. Sempre più giovani disoccupati e Neet

In Italia si assiste a un costante aumento di giovani disoccupati, a settembre 2014 il tasso di disoccupazione giovanile ha superato il 44% dei cosiddetti "Neet" (*Neither in Employment, nor in Education and Training*), ossia di giovani tra i 15 e i 29 anni che rimangono esclusi sia dall'occupazione che dai processi di istruzione e formazione. Dal 2009 al 2011 passano dal 19,5 al 22,7% rispetto alla propria classe di età, per raggiungere il valore assoluto di 2,4 milioni nel 2013, pari al 26% (peggio dell'Italia solo Bulgaria e Grecia, come conferma il Rapporto Giovani 2014 curato dall'Istituto Toniolo).

L'incremento dei giovani in cerca di occupazione descrive la diffusa e crescente difficoltà ad accedere nel mondo del lavoro o di rientrarvi dopo una breve esperienza lavorativa. Significativa è anche la quota di inattivi composta con maggior frequenza da giovani con un basso livello di istruzione, modeste competenze professionali e complessivamente scoraggiati dalle scarse prospettive occupazionali.

I giovani incontrano difficoltà crescenti nel trovare una collocazione professionale adeguata alle loro ambizioni e devono spesso affrontare precarietà e remunerazioni basse.

<sup>1</sup> Esperto di politiche dell'Istruzione e Formazione Professionale.



Eppure, ogni anno i numerosi studi dimostrano che migliaia di posizioni lavorative rimangono vacanti: il sistema Excelsior ci dice che ogni anno una quota rilevante delle assunzioni programmate dalle imprese risulta di difficile, se non impossibile, reperimento: nonostante la riduzione dovuta alla crisi, nel 2014 saranno ancora oltre 104 mila i posti che potranno restare vacanti, pari all'8,6% del totale.

Le figure professionali per le quali sono segnalate le maggiori difficoltà sono soprattutto quelle scientifiche e ad elevata specializzazione, per carenza di candidati, ma si registrano mancanze significative anche per le figure operaie specializzate, in questo caso soprattutto per inadeguatezza delle loro competenze.

## 2. È solo un problema di crisi economica?

Naturalmente le cause di questa situazione sono molteplici e tante vengono più da lontano della crisi economica.

Non è tutto il mondo ad essere in crisi: il Credit Suisse Wealth Report 2013 rivela che nel 2000 il PIL mondiale era di 113mila miliardi di dollari; nel 2013 è diventato di 241mila miliardi. Più del doppio. Nel 2018, sarà di 334mila miliardi.

Negli ultimi vent'anni *un miliardo* di persone è uscito dalla povertà. Secondo la Brookings Institution di Washington, *entro il 2030 uscirà dall'indigenza un altro miliardo*. "Verso la fine della povertà", ha titolato qualche mese fa il settimanale Economist.

Per quanto riguarda l'Italia, nella primavera di quest'anno la Commissione europea nel documento di analisi sugli Stati UE concludeva che *la competitività* dell'Italia si è deteriorata negli ultimi anni per due principali motivi. Da un lato i vincoli burocratici e normativi gravanti sul sistema imprenditoriale ed in particolare la complessità e l'incertezza degli adempimenti fiscali e contrattuali. Dall'altro, a causa di *aumento del salario superiore a quello della produttività*.

*La soluzione a quest'ultima causa non è certo quella di abbassare i salari, ma di aumentare la produttività.*

## 3. Sistema educativo e politiche del lavoro: insieme per aumentare la produttività

Molto si potrebbe dire dei diversi e numerosi fattori che hanno comportato il rallentamento della produttività in Italia negli ultimi decenni.

Tra questi vi sono sicuramente la distanza tra il sistema scolastico e quello produttivo e l'assenza di politiche attive del lavoro.

L'Italia, nei confronti dei Paesi avanzati è un Paese ancora in ritardo sulle variabili del capitale umano.

*Abbiamo necessità che il nostro sistema di istruzione, formazione e del mercato del lavoro diventi sempre più efficiente, che porti un numero sempre maggiore di giovani ad uno sviluppo sempre più elevato di conoscenze e competenze. L'obiettivo è elevare i risultati complessivi del sistema.*

Nei Paesi europei dove è minore la differenza tra il tasso di disoccupazione generale e quello della disoccupazione giovanile – Germania, Olanda, Austria, Danimarca – vi è un rapporto stretto e organico tra sistema scolastico e sistema produttivo. L'incontro con il mondo del lavoro è dinamico e continuo e la collaborazione tra scuole e imprese avviene nel corso del percorso educativo, ma anche fin dalla progettazione degli interventi, con analisi di previsione nel medio periodo delle competenze necessarie all'ingresso nel mondo del lavoro.

Rispetto ai coetanei di altri Paesi i nostri giovani incontrano il lavoro in età troppo avanzata con conoscenze poco spendibili anche per l'assenza di un vero contatto con il mondo del lavoro durante il percorso di studi, a causa del *permanere di un pregiudizio che vuole che chi studia non lavori e che chi lavora non studi.*

L'autoreferenzialità del sistema educativo, in questo senso, incide negativamente sulle prospettive occupazionali dei giovani. È questa la principale ragione di un frequente intrappolamento ai margini del mercato del lavoro, con occupazioni e professionalità di bassa qualità, non di rado senza alcuna coerenza tra carriera scolastica e carriera lavorativa.

Bisogna dunque ripartire da alcuni punti prioritari:

- facilitare la transizione dalla scuola al lavoro con un ruolo attivo alle istituzioni scolastiche e formative in stretta relazione con le politiche del lavoro;
- rilanciare l'Istruzione Tecnica e l'Istruzione e Formazione Professionale, centrate su una interlocuzione sistematica tra teoria e pratica, tra studio e lavoro, tra competenze generali e professionali;
- favorire collaborazioni stabili tra sistema educativo e quello delle imprese, potenziare l'apprendistato formativo in tutte le sue forme, riconoscendo a questo istituto il peso che merita e, soprattutto, il prestigio di cui dovrebbe essere circondato.

#### **4. La distanza tra scuola e imprese provoca overeducation e mismatch**

La distanza tra scuola e mondo del lavoro causa anche i preoccupanti effetti dell'overeducation e del mismatch.

*I risultati occupazionali dovrebbero essere valutati in base non solo al livello, ma anche al tipo di studi seguito.* Questo infatti è un elemento estremamente significativo per analizzare quante persone svolgono un lavoro sottoinquadro, che richiede competenze inferiori a quelle acquisite mediante il percorso di studi (*overeducation*), o quanti laureati svolgono mansioni che non appartengono all'ambito della laurea conseguita (*mismatch*).

Secondo uno studio della Banca d'Italia, il 25% dei giovani occupati risulta sottoinquadro, ed il 32% svolge mansioni non coerenti con gli studi.

Se però non ci accontentiamo di un dato generale ed entriamo più nel dettaglio andando ad analizzare il tipo di laurea posseduta, vediamo come la situazione è molto polarizzata sulla tipologia di corso di laurea. In particolare i laureati in discipline umanistiche risultano ad un livello del 38% di *overeducation* e 67,5% con *mismatch*.

## 5. Orientamento rispetto agli sbocchi occupazionali

Tutto ciò dimostra come sia quanto mai *necessario introdurre in modo sistematico l'utilizzo di informazioni orientative per la corretta scelta del percorso scolastico superiore ed universitario* anche in vista del proprio futuro occupazionale. Prima della scelta, tutti gli studenti e le loro famiglie dovrebbero essere messe nelle *condizioni di sapere qual è la situazione del mercato del lavoro e quali le possibilità di inserimento lavorativo nei diversi settori al termine del percorso formativo*.

Generare e offrire una costante informazione sull'andamento del mercato del lavoro e la previsione di sbocchi occupazionali dei percorsi di studi deve diventare un dovere primario da parte delle scuole e delle istituzioni.

## 6. Eppure qualcosa si muove

Il mondo della formazione, dell'istruzione e del lavoro è tuttavia in evoluzione, con alcuni punti di progresso positivo, anche se incompleto.

Oggi si può dire che è generalmente condivisa la necessità di non considerare più scuola e lavoro come due sistemi alternativi e separati, disgiunti e mai comunicanti, e si è assistito a politiche di valorizzazione delle esperienze di lavoro nel corso degli studi e di facilitazione della transizione dalla scuola al lavoro, attraverso vere e proprie politiche formative del lavoro.

Non è un salto di qualità da poco, se si pensa agli scontri ideologici di soli dieci anni fa su questi temi.

Da allora numerosi sono stati gli interventi che hanno introdotto importanti novità.

Nella logica della transizione scuola/lavoro, o più in generale delle *policy* formative per il lavoro, negli ultimi anni sono state promosse iniziative che hanno privilegiato la capacità di interazione tra scuole, Enti di formazione, di ricerca, gruppi di imprese per lo sviluppo di progetti ad alto contenuto tecnico.

In una parola, ci si è sforzati, e tuttora si sta procedendo in tal senso, di creare una rete tra i diversi attori coinvolti nei processi di inclusione dei giovani nel mondo del lavoro.

Le iniziative in materia di alternanza scuola/lavoro, risultano molto differenziate tra di loro e sul territorio, non solo per la complessità del quadro normativo che le disciplina, ma anche per il loro carattere innovativo e sperimentale e per la diversità dei soggetti coinvolti.

*Servirebbe quindi una discussione ampia su queste tematiche, condivisa tra Stato e Regioni, che affronti le questioni dell'evoluzione di medio periodo e di una sistematizzazione delle diverse policy in un vero e proprio sistema, nell'ambito delle politiche del sistema educativo e del lavoro.*

## 7. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

Non si può non partire da una parola sul sistema di IeFP.

I percorsi di IeFP sono caratterizzati da un legame molto stretto con la professionalità da sviluppare e vedono nel lavoro il proprio punto di partenza anche come metodo.

Il lavoro, nei percorsi di IeFP, non entra nella scuola come una disciplina tra le altre, esso rappresenta un giacimento culturale, un atteggiamento positivo capace di trasformare l'attività scolastica, per farsi strumento di sviluppo intellettuale e di crescita personale.

Oggi la IeFP raccoglie l'8% della popolazione 14-18 anni ed elevata è la soddisfazione dei ragazzi, così come l'efficacia in termini di transizione al lavoro, come sempre rilevano i rapporti Isfol.

Il sistema di IeFP rappresenta non più solo una buona seconda chance di recupero di drop out, ma sempre più una prima scelta di passaggio diretto al secondo ciclo.

Certamente molto ancora è da fare. Innanzitutto è un dovere provvedere all'attivazione di questi percorsi in tutte le Regioni. Non è pensabile che solo alcune Regioni abbiano attivato questi percorsi. È un diritto di tutti gli studenti poter avere le opportunità che i percorsi di IeFP offrono.

In secondo luogo, è tempo che ogni Regione si doti di una specifica disci-

plina per l'esercizio della propria competenza in tale settore. Ancora troppe Regioni hanno normative non adeguate, spesso ancora appiattite sulla Legge quadro del 1978, quando la Formazione Professionale afferiva ancora alla formazione dei lavoratori e non era ancora intervenuta la riforma Costituzionale del 2001.

In terzo luogo, è opportuno che lo Stato emani il regolamento per l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni: le Regioni, infatti, devono garantire il rispetto di una serie di disposizioni relative all'offerta, ai livelli di qualità delle strutture formative e dei percorsi; devono garantire il soddisfacimento della domanda di frequenza ed elementi di qualità dei percorsi.

Inoltre, è necessario che si affronti la questione della sostenibilità economica del sistema di IeFP.

Ancora oggi il contributo statale è limitato allo stanziamento del Ministero del Lavoro di circa 189 milioni di euro, che significa poco più di mille euro per studente. Oggi i percorsi di IeFP gravano per la maggior parte sui bilanci regionali.

Una situazione insostenibile, considerando che i percorsi di IeFP rappresentano un livello essenziale delle prestazioni che deve essere garantito dallo Stato su tutto il territorio nazionale, in riferimento a studenti che sono in obbligo di istruzione o di diritto dovere di istruzione e formazione.

Bisogna che vi sia un finanziamento certo, stabile e capace di rispondere effettivamente a tutta la domanda.

Per lo Stato il finanziamento di questi percorsi comporterebbe, per altro, un risparmio rispetto al costo degli stessi studenti iscritti a percorsi di istruzione statale.

## 8. Gli ITS e gli IFTS

Una delle più importanti linee di intervento attivate in questo contesto di avvicinamento tra scuola e lavoro riguarda la Formazione Tecnica Superiore.

Sicuramente il sistema ha bisogno di ulteriori riequilibri, in particolare sul livello terziario, in quanto abbiamo uno storico ritardo nella creazione di percorsi di livello terziario non accademico.

Rispetto agli altri Paesi, solo il 22% dei nostri giovani tra i 25 e i 34 anni ha una laurea, mentre la media dei Paesi OCSE è al 40% grazie anche ad una quota importante di giovani che acquisisce un titolo terziario professionalizzante.

Se si guarda poi alla Corea, dove questo numero sale al 66%, si capisce che è su queste variabili che si gioca lo sviluppo o il declino di un Paese.

Se si osservano i dati di comparazione internazionale, risulta evidente che l'Italia non spende poco sul segmento primario e secondario dell'istruzione. Qui si tratta di essere più efficienti. L'Italia spende drammaticamente poco sul livello terziario: per il futuro i tecnici di alto livello non potranno più essere solo qualificati o diplomati. Bisogna investire sullo sviluppo di tecnici di livello terziario.

Per colmare questo divario l'Italia ha dato vita agli Istituti Tecnici Superiori (ITS): una formazione tecnica post diploma biennale, di alto livello, progettata e realizzata in collaborazione tra imprese, università, sistema scolastico e formativo. Un percorso di studi parallelo all'Università ma non accademico, con molte attività di laboratorio e tirocini in azienda, per una preparazione che sviluppi quelle competenze tecniche e tecnologiche effettivamente richieste dal sistema produttivo.

Peraltro gli ITS e gli IFTS sono positivamente realizzati con uno stretto raccordo, anche formalizzato, tra scuola, Enti di formazione, sistema delle imprese e territori.

Si tratta però di aumentare il numero di studenti coinvolti in questi percorsi e, per fare ciò, serve sicuramente un maggiore investimento di risorse su questo segmento terziario.

Ad oggi lo Stato stanziava 13 milioni di euro l'anno per questo segmento. A questi si aggiungono le risorse europee affidate alle Regioni, ma la somma è ancora molto lontana da quanto servirebbe per uno sviluppo strategico.

## 9. Apprendistato

*Fino ad oggi il contratto di apprendistato non è riuscito ad andare oltre il 17% dei contratti utilizzati dai lavoratori fra i 15 e i 29 anni.*

Questo è un peccato, perché l'apprendistato è un contratto di qualità, per il suo carattere formativo e con caratteristiche di continuità.

Non sappiamo quanto fortemente il Decreto Legge 34/2014 potrà dare uno stimolo al rilancio dello strumento.

Probabilmente serve un maggiore coraggio per la semplificazione dello strumento, un maggior coordinamento nazionale per facilitarne l'uso da parte di aziende multilocalizzate e, per quanto riguarda l'apprendistato di primo e terzo livello, un maggiore scambio tra retribuzione e formazione. Certo, il DL 34 ha indicato una riduzione della retribuzione, ma è un primo passo un po' timido, perché la riduzione resta ancora elevata in rapporto all'impegno formativo richiesto e comunque essa riguarda solo l'apprendistato per la qualifica e il diploma e non quello di alta formazione o per il diploma di scuola secondaria.

Occorre che, anche per l'apprendistato di alta formazione, vi sia una revisione contrattuale che renda veramente percorribile questo nuovo strumento, attraverso una correlazione tra salario e impegno formativo dell'apprendista, come avviene con successo in Germania, dove un apprendista in alternanza scuola lavoro riceve una retribuzione pari a circa il 30% di un lavoratore già qualificato.

## 10. Poli tecnico professionali

Per quanto riguarda il sistema educativo esso deve innanzitutto operare una programmazione dell'offerta in stretta relazione al potenziale produttivo dei territori in una logica di lungo periodo.

Uno strumento utile per la concreta collaborazione tra scuole e imprese potrà essere rappresentato dai poli tecnico-professionali: reti tra scuole, imprese, centri di ricerca, per creare sinergia tra questi soggetti, mettendo in comune laboratori e professionalità. L'obiettivo finale deve essere quello di creare un ambiente di apprendimento nuovo, con la possibilità di realizzare momenti di approfondimento e di specializzazione agli studenti frequentanti i percorsi ordinari di studio, nonché realizzare un'attività strutturale di alternanza scuola lavoro e di avvio al lavoro.

Siamo ancora in una fase di avvio, ma in diversi territori i Poli sono nati, anche grazie al forte dinamismo delle imprese e delle istituzioni scolastiche.

Come per gli ITS e IFTS, la programmazione dei PTP, rientra nella competenza delle Regioni che ne definiscono l'offerta formativa, ai sensi dell'art.13 comma 2 della Legge n. 40/2007.

Le modalità di costituzione dei PTP, invece, sono stabilite dall'articolo 7, comma 10, del DPR, n. 275/1999, concernente l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Emerge con forza l'esigenza di un patto tra imprese, istituzioni e organizzazioni sindacali per favorire l'inserimento e la crescita professionale dei giovani; un patto per lo sviluppo economico, sociale e civile, che parta dal riconoscimento che il capitale umano è il fattore primario di competitività.

## 11. I tirocini extracurricolari e gli uffici di placement

Nell'ambito delle politiche formative e del lavoro, particolare attenzione è stata data, a partire dal 2013, alla riforma dei cosiddetti tirocini extracurricolari. Il 24 gennaio 2013 è stato firmato, in sede di Conferenza Stato Regioni,

L'Accordo sulle nuove Linee Guida in materia di tirocini extracurriculari, demandando alla competenza di ciascuna regione, la disciplina di dettaglio. Sono state così introdotte 3 tipologie di tirocinio extracurriculare: i tirocini di inserimento e/o reinserimento al lavoro, i tirocini estivi di orientamento per gli studenti con età superiore ai 15 anni ed i tirocini di formazione ed orientamento.

I tirocini extracurriculari sono stati anche una leva per avviare e sostenere l'attività di accompagnamento al lavoro dei giovani da parte delle istituzioni scolastiche ed universitarie, che sempre più diventano soggetti intermediari di lavoro ai sensi dell'art. 6 del D.Lgs.n. 276/2003, anche attraverso la costituzione degli Uffici di *Placement* con il compito di avvicinare il mondo dell'istruzione a quello del lavoro, favorendo l'incontro tra domanda e offerta, promuovendo le attività di orientamento e il bilancio delle competenze.

A questo proposito un primo intervento in questa direzione è stato il progetto Fix0 S&U, promosso dal Ministero del Lavoro ed attuato con il supporto di Italia Lavoro, che ha come obiettivo quello di avvicinare il sistema dell'istruzione e quello del lavoro incentivando i costituendi Uffici di Placement attraverso specifici finanziamenti per le attività di orientamento degli studenti delle classi terminali.

## 12. La transizione dalla scuola al lavoro: Garanzia Giovani

L'attenzione sulla Garanzia Giovani da parte dei media è come sempre segnata da una critica poco costruttiva e molto disfattista: la Garanzia sarebbe in ritardo, non funzionerebbe, sarebbero poche le offerte di lavoro pubblicate dalle imprese.

Ciò che non si tiene in sufficiente conto in queste critiche è che l'Italia non ha mai visto lo sviluppo di politiche attive del lavoro. Siamo ben lontani dalle esperienze e dagli investimenti di altri Paesi. Non solo la Germania, ma anche la Francia spende 10 volte di più dell'Italia nelle politiche attive. Il Regno Unito, la Danimarca, come tutto il nord Europa, da anni ormai hanno organizzato servizi per accompagnare i disoccupati alla ricerca di un altro lavoro. In Italia storicamente gli uffici di collocamento prima e i centri per l'impiego poi svolgono più pratiche amministrative che efficaci servizi di intermediazione.

Un indicatore dello sviluppo delle politiche del lavoro è il numero di soggetti privati accreditati: solo poche Regioni hanno realizzato negli anni passati un sistema di accreditamento di operatori che possono concretamente offrire i servizi.

In tal senso la Garanzia Giovani ha rappresentato uno stimolo fortissimo per

attivare tali sistemi da parte di Regioni che fino ad ora erano rimaste ferme, nonostante la Legge Biagi le chiamasse a farlo dal 2003. Queste considerazioni possono mettere sotto un'altra luce il ritardo di molte Regioni ad avviare Garanzia Giovani. Non si tratta di inerzia, ma di tempo necessario per costruire un sistema partendo da zero.

La Raccomandazione della "Garanzia per i Giovani" sancisce un principio di sostegno ai giovani fondato su politiche attive di istruzione, formazione e inserimento nel mondo del lavoro, promuove la prevenzione dell'esclusione e della marginalizzazione sociale.

La Garanzia per i Giovani impegna gli Stati a "garantire che tutti i giovani di età inferiore ai 25 anni ricevano un'offerta qualitativamente valida di lavoro, di proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio entro un periodo di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale". La coorte di riferimento è 15-24 anni, ma in alcuni casi, come in Italia, i programmi possono essere estesi fino ai 29 anni.

Garanzia Giovani è un'occasione importante per il Paese, sia per facilitare la transizione dalla scuola al lavoro dei giovani, sia per segnare una svolta nella stessa riorganizzazione generale delle politiche del lavoro.

Come dichiarato dalla stessa Conferenza delle Regioni, nell'occasione dell'Audizione presso la Commissione Lavoro al Senato proprio su "Garanzia Giovani e le politiche attive del lavoro", il 12 febbraio 2014, "in vista di un percorso di riforma complessiva dei servizi al lavoro, l'approccio dello Stato e delle Regioni tenuto per l'attuazione di GG rappresenta un utile punto di riferimento, a partire dallo spostamento di accento sulle politiche attive, che segna una positiva discontinuità rispetto ad una tradizione del nostro Paese di sbilanciamento sulle politiche passive. Si tratta infatti di riconoscere che in un mercato del lavoro fluido, dove le persone passano con velocità da un contratto ad un altro e da un'azienda ad un'altra, sono quanto mai necessarie efficaci politiche del lavoro che accompagnino le persone nella transizione e riducano i tempi di passaggio da un contratto di lavoro a ad un altro".

### 13. Considerazioni finali

Le innovazioni che hanno caratterizzato il sistema formativo italiano nell'ultimo decennio hanno creato rotture e svolte nella concezione del rapporto scuola/lavoro. Inizia a prendere consistenza l'idea del lavoro come parte integrante del curriculum scolastico, considerato elemento per il successo formativo dello studente e obiettivo finale di qualsiasi sistema sia di Istruzione Tecnica e Professionale che di Istruzione e Formazione Professionale.



L'innovazione nell'Istruzione Tecnica apportata dagli ITS, la nuova e più snella disciplina dell'apprendistato, la rivitalizzazione dei tirocini extracurricolari, la costituzione dei PTP, hanno rappresentato un'occasione per sensibilizzare i giovani al tema del lavoro e avvicinarli alle prime esperienze professionali. Allo stesso tempo, gli investimenti nel campo dell'alternanza scuola/lavoro, e il loro successo in termini di risultato, hanno fatto sì che potesse diffondersi l'idea della necessità di aumentare le possibilità lavorative dei giovani subito dopo un'esperienza formativa. Tra i limiti del sistema, certamente sono da annoverare: il permanere di *policy* regionali ancora troppo differenziate, che inevitabilmente creano un sistema a due, se non addirittura a tre velocità; nonché la scarsa informazione e comunicazione di queste iniziative che potrebbero risultare più attrattive per gli studenti e le famiglie, ma soprattutto per le imprese, in particolare quelle medie e piccole ancora così troppo lontane dalle dinamiche del sistema scolastico e formativo.

È necessario pertanto proseguire nell'operazione, innanzitutto culturale, di avvicinare sempre più il "mondo della scuola" al "mondo del lavoro" e prevedere investimenti coerenti agli obiettivi per il rafforzamento e la diffusione su tutto il territorio dei sistemi di istruzione e formazione al lavoro.







# Attualità e rilevanza della FP: problemi e prospettive secondo l'Unesco

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*Nel maggio dello scorso anno l'Unesco ha tenuto il III congresso internazionale sulla "Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale". I Paesi partecipanti all'incontro e l'Unesco si sono impegnati a sottolinearne il ruolo essenziale nel promuovere la prosperità economica e la coesione sociale e ad elevarne il profilo pubblico e la capacità di attrarre studenti.*

OSSEVATORIO  
sulle politiche formative



Nel maggio dello scorso anno l'Unesco ha tenuto il terzo congresso internazionale sulla "Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale" (in inglese "Technical and Vocational Education and Training", abbreviato in "TVET"<sup>2</sup>) e nel principale documento di lavoro dell'incontro si dichiara solennemente che «Dappertutto nel mondo, i governi e le altre parti interessate si attendono che essa affronti le molteplici priorità sociali ed economiche, dalla riduzione della povertà, dalla sicurezza riguardo alla disponibilità di cibo in maniera sufficiente e dalla coesione sociale alla crescita economica e alla competitività. [...] In un contesto di disoccupazione e sottoccupazione croniche, gli stessi giovani domandano maggiori opportunità di istruzione e di formazione e un miglioramento nella loro rilevanza per il lavoro. Il lavoro autonomo esige competenze imprenditoriali e gli imprenditori richiedono una gamma e livelli crescenti di abilità e competenze che uniscano dimensioni tecniche e interpersonali» (Unesco, Main Working Document, 2012, p. 5).

Nonostante queste affermazioni solenni sulla sua rilevanza, nelle raccomandazioni del Congresso si dice che bisogna sostenerne la causa, una dichiarazione che nessuno penserebbe di effettuare se si trattasse per esempio dell'istruzione

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

<sup>2</sup> Il termine è più ampio di Formazione Professionale, ma al tempo stesso la comprende. Faccio presente che l'articolo è stato già pubblicato in spagnolo: cfr. *actualidad y relevancia de la FP: problemas y perspectivas*, in «Misión Joven», 53 (2013), n.440, pp. 5-14.



secondaria pre-universitaria, facendo capire che non tutti sono d'accordo sulla sua importanza o che non mancano coloro che la ritengono una offerta educativa di serie B (Unesco, Shanghai Consensus, 2012). I Paesi partecipanti all'incontro e l'Unesco si impegnano di conseguenza a sottolinearne il ruolo essenziale nel promuovere la prosperità economica e la coesione sociale e ad elevarne il profilo pubblico e la capacità di attrarre studenti. Tutto ciò rende *significativa* la tematica affrontata in questo saggio nel senso che è tutt'altro che scontata.

Anche l'OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), che raccoglie i Paesi più industrializzati del mondo, appare in piena sintonia con le affermazioni appena citate. Innanzitutto, i suoi rapporti ci permettono di fare più chiarezza in questo ambito. Essi parlano di "vocational education and training" (VET) che corrisponde alla nostra formazione professionale (FP) e che include «programmi di istruzione e formazione che sono stati disegnati per, e che tipicamente preparano a, un particolare lavoro o tipo di lavoro. Essa normalmente comprende la formazione pratica come anche l'apprendimento della teoria rilevante» (Field et alii, 2009, p. 18). Al suo interno dobbiamo distinguere tre livelli. «L'istruzione e formazione professionale iniziale include programmi pensati per e utilizzati da giovani (proponiamo quelli sotto trenta anni) all'inizio della loro carriera e comunemente prima di entrare nel mercato del lavoro» (Field et alii, 2009, p. 18). «Le istituzioni di istruzione e formazione professionale post-secondarie (PSV) intendono preparare persone per le carriere in posizioni tecniche e manageriali di livello più elevato attraverso l'offerta di abilità specificamente professionali» (Puukka, 2012, p. 19). «L'istruzione e formazione professionale *permanente* comprende tutte le altre forme di VET, includendo la formazione dei lavoratori in impresa e la formazione specificamente predisposta per quanti hanno perso il lavoro» (Field et alii, 2009, p. 18).

Nell'articolo il riferimento maggiore è alla FP iniziale perché costituisce il settore più discusso. In ogni caso, l'OECD riconosce senza esitazioni che la FP è divenuta una *priorità politica* in tutti i Paesi dell'Organizzazione perché essa, in particolare quella iniziale, può giocare un ruolo centrale nel venire incontro alla domanda di lavoro dei giovani (Field et alii, 2009).

Indubbiamente, non basta citare le dichiarazioni di attualità della FP, anche se provengono da organizzazioni di rilevanza riconosciuta unanimemente, ma è necessario richiamare le *ragioni* che le giustificano. Queste si possono sintetizzare nel contributo fondamentale che essa offre all'andamento favorevole delle tendenze principali dello sviluppo globale. Alcune di queste vanno identificate con il rinnovo delle risorse naturali e con la protezione dell'ambiente e del clima; altre riguardano le problematiche demografiche e socio-economiche, i cambiamenti nel mondo del lavoro, le innovazioni tecnologiche e le questioni della giustizia, della pace e della sicurezza (Unesco, Main Working Document, 2012).

## 1. L'andamento a livello demografico

L'ultima decade ha assistito all'*aumento* veloce e costante della popolazione nel mondo (Unesco, Main Working Document, 2012). Tale andamento ha riguardato in particolare il gruppo di età dei più giovani, quelli al di sotto dei 14 anni, e si è registrato nei Paesi in via di sviluppo, mentre in quelli sviluppati il trend che emerge con evidenza è quello dell'invecchiamento della popolazione. In proposito, l'Unesco prevede che, tenuto conto della riduzione dei tassi di nascita quasi dappertutto e della contemporanea crescita delle attese di vita più o meno ovunque, la tendenza all'invecchiamento sia destinata a divenire una delle problematiche più serie nelle decadi a venire, benché l'incidenza del fenomeno potrà essere diversa a seconda delle aree geografiche del mondo.

Ritornando all'attualità, cioè alla decade presente, le previsioni evidenziano una grande sfida nell'ambito che qui ci interessa nel senso che la popolazione in *età di lavoro* dovrebbe crescere nel totale di 600milioni. L'aumento più consistente avrebbe luogo nei Paesi meno sviluppati per cui questi nel 2020 sarebbero destinati ad affrontare l'enorme problema della presenza nei loro territori di 460milioni in più di persone in età di lavoro rispetto al 2011. Sull'altro versante dei Paesi sviluppati il dato da segnalare è la riduzione di 17 milioni di unità nella popolazione attiva.

Gli andamenti appena richiamati riguardano certamente in primo luogo le tendenze demografiche. Al tempo stesso è anche evidente che essi incidono in misura notevole nel mercato del lavoro e chiamano in causa il contributo molto rilevante che può essere assicurato dalla FP e ciò offre un *primo* motivo che giustifica la sua attualità. In proposito, va segnalato una diversità di accenti tra i Paesi sviluppati e in via di sviluppo.

Nei primi, l'invecchiamento della popolazione rinvia a politiche di welfare che sono orientate ad elevare l'età del pensionamento con lo scopo di avvalersi delle capacità produttive di una popolazione più esperta e sana. I governi saranno chiamati anzitutto a intervenire approvando e attuando leggi adeguate e sistemi efficaci di finanziamento per sostenere misure di *formazione permanente*, in particolare nel campo professionale, e incoraggiando le imprese e le persone anche con incentivi a investire nello sviluppo delle competenze e delle abilità professionali. In secondo luogo, il problema della disoccupazione giovanile che in molte Nazioni ricche è veramente enorme solleciterà governi e parti sociali ad attivarsi per la preparazione dei giovani, puntando tra l'altro sugli investimenti nella FP iniziale.

Nei Paesi in via di sviluppo, la situazione demografica in forte espansione pone al mondo del lavoro l'urgenza di creare occupazione in forme dignitose per una manodopera con livelli crescenti di istruzione. In una prospettiva di pro-

mozione delle competenze questo andamento esige *l'espansione della FP* soprattutto iniziale, in modo da capacitare i giovani ad affrontare con successo le sfide dell'economia.

Un'ultima considerazione riguarda le *migrazioni internazionali*, un fenomeno che non solo è destinato a permanere nei prossimi anni, ma anche a crescere per effetto di molteplici fattori quali le disparità a livello demografico tra il Nord e il Sud del mondo, i cambiamenti sul piano ambientale, la globalizzazione economica e politica, le innovazioni tecnologiche e la crescita dei network sociali. Un effetto di questi movimenti che riguarda le nostre tematiche è dato dalla necessità di far assumere dalle qualificazioni della FP un valore che vada al di là degli stretti limiti della nazionalità, un salto di qualità che richiederà dialogo e collaborazione tra i Paesi.

## 2. Le esigenze del mondo del lavoro

L'avvento della *società della conoscenza* sta inducendo una rivoluzione globale dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Sul lato strutturale, si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale* (Gosetti, 2011a e b; Malizia, 2008). Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o a persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna così ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di de-regolazione del lavoro* che mettono in crisi il sistema tradizionale di relazioni sociali.

L'industrializzazione prima e poi il passaggio alla società della conoscenza hanno profondamente mutato il *ruolo* e lo *status* del lavoro (Rullani, 2011; Ba-



gnara, 2010; Panara, 2010). Anzitutto, quest'ultimo si è gradualmente trasformato in lavoro cognitivo man mano che i cosiddetti lavori di "fatica" sono stati assunti dalle macchine, alimentate da energia artificiale. In secondo luogo è in atto un altro processo per cui il lavoro cognitivo di natura esecutiva viene progressivamente assorbito dall'automazione delle macchine, mentre contemporaneamente si sta diffondendo un'altra modalità di lavoro, il lavoro intelligente, che risulta sempre più necessario se si vuole orientare e sviluppare la complessità presente nella società della conoscenza. Di fatto, il lavoro esecutivo non è stato ancora superato, ma costituisce un nodo problematico serio nei Paesi ricchi dove, in seguito alla meccanizzazione e all'apertura dei mercati verso i Paesi "low cost" – che invece se ne servono come forza portante della loro crescita – esso tende a perdere valore in maniera inarrestabile. In questa situazione i lavoratori del Nord del mondo dovranno impegnarsi ad elevare il livello della propria occupazione da esecutivo a innovativo; si tratta però di un salto di qualità tutt'altro che facile e semplice perché richiede conoscenza di processi complessi, autonomia e coraggio di investire a rischio. Un'altra opportunità che sta emergendo di fronte al fenomeno della fuga all'estero del lavoro esecutivo e della sua sostituzione con le macchine è offerta dalla crescita del lavoro adattivo che si differenzia dagli altri due perché mira ad adeguare le prestazioni standard alle esigenze dei vari contesti o delle singole persone.

Il lavoro cognitivo sta assumendo pertanto *tre configurazioni* tra loro profondamente diverse. Anzitutto viene il lavoro creativo o intelligente che in modo innovativo adegua i processi meccanici ad un contesto complesso o riesce a dar vita a nuovi ambienti. Esso caratterizza i cosiddetti lavoratori della conoscenza che stanno aumentando per numero e per importanza, sospinti dalle dinamiche della società attuale che impongono di affrontare quotidianamente situazioni di complessità, diversità, incertezza e cambiamento accelerato. In secondo luogo va menzionato il lavoro esecutivo che diversamente dal precedente applica e replica conoscenze riproducibili come le macchine e svolge mansioni soggette alle prescrizioni contenute in programmi: esso, pur continuando ad essere presente nei Paesi sviluppati, tuttavia vede ridurre il numero dagli addetti e indebolirsi la loro posizione sia perché sono facilmente sostituibili sia anche per il confronto competitivo con i lavori "low cost" offerti nel Sud del mondo. Il lavoro adattivo abbraccia quelle attività tradizionali in cui è necessario adeguare ai diversi ambienti macchine o procedure che non sono in grado di rispondere ai problemi in maniera soddisfacente. Ci troviamo di fronte a una categoria di occupazioni che è destinata ad aumentare, in particolare nel campo dei servizi, ma i relativi stipendi si collocano a livelli bassi perché soffrono della concorrenza di sostituti "low cost" locali quali immigrati e disoccupati. In tutti e tre i casi il successo può essere assicurato dalla presenza delle tre caratteristiche a cui si è già accen-





nato sopra; l'autonomia delle scelte, l'intelligenza della situazione e delle alternative, l'assunzione di una parte di rischio.

Una conseguenza di questa situazione che riguarda il nostro tema è che la molteplicità di occupazioni non specializzate, che era presente sino a una generazione fa, tende a venir meno soprattutto nei Paesi sviluppati dove il futuro dei relativi lavoratori si fa veramente oscuro (Field et alii, 2009). In questo contesto, la FP è sempre più considerata come la strategia più adeguata per elevare le abilità di coloro che altrimenti rimarrebbero nella condizione di semplici manovali e garantirne un passaggio senza problemi al mondo del lavoro.

La recente crisi del credito e la finanza "creativa" hanno comportato un'interruzione nella crescita economica (Fortis, 2009; Governare l'economia globale, 2009; Malizia e Pieroni, 2012). È soprattutto il sistema finanziario che si è trovato in grosse difficoltà: «Le banche hanno elargito prestiti in quantità elevate ai clienti poco solvibili [...] Hanno allettato i mutuatari con politiche di marketing aggressive. Con l'aumento dei tassi e lo scoppio della bolla immobiliare si è innescata la crisi» (Crisi globale identità locale, 2009, p. 41). 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 delle disoccupazione e una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Inoltre, i prezzi delle merci hanno incominciato a salire a fronte di famiglie sempre più impoverite dalla riduzione del reddito complessivo dei loro componenti. I governi si sono trovati nel pericolo di vedere diminuito il gettito delle tasse e di essere obbligati a ridurre le spese, incominciando come sempre proprio da quelle sociali.

Un effetto della crisi economica che ci riguarda più da vicino è costituito dall'aumento notevole della *disoccupazione giovanile*, un fenomeno che era comunque presente anche prima (Unesco, Main Working Document, 2012). Questa situazione è divenuta un problema strutturale in molti Paesi, anche sviluppati: a tale proposito è sufficiente ricordare che nel mese di marzo del 2013 5.690 milioni di giovani (meno di 25 anni) erano disoccupati nell'Ue a 27, di cui 3.559 milioni nella zona euro e che il tasso di disoccupazione è aumentato rispetto al marzo 2011 sia nell'Ue a 27 (dal 22,6% al 23,5%) che nella zona euro (dal 22,5% al 24%) (Eurozona: Eurostat, a marzo disoccupazione stabile al 12,1%, 30 aprile 2013). Secondo il documento dell'Unesco appena citato, nell'attuale contesto è molto difficile che ci possa essere un miglioramento sostanziale in tempi brevi a motivo della tendenza di lungo periodo a una crescita economica senza incrementi a livello di lavoro. Il testo sottolinea che un compito fondamentale della FP è quella di assistere i giovani nell'apprendimento delle abilità necessarie per entrare con successo nel mercato del lavoro, anche perché una delle cause della disoccupazione va ricercata nella mancata corrispondenza tra offerta e domanda di competenze.



### 3. Le innovazioni tecnologiche e la globalizzazione

La prima delle due ragioni dell'attualità della FP che esaminerò in questa sezione, l'avvento cioè delle *nuove tecnologie dell'informazione*, è già stata citata più volte precedentemente in maniera però indiretta, mentre ora sarà trattata di per se stessa (Unesco, Main Working Document, 2012; Giddens, 2000; Callini, 2006; Malizia 2008). Esse sono nuove perché muta l'oggetto che non è più la produzione di un pezzo o la scrittura a macchina di una lettera, ma sono operazioni di natura più intellettuale come il controllo di processo o l'innovazione. Come si è accennato sopra, creano problemi per le occupazioni tradizionali in quanto tendono ad assumerne i compiti e perché restringono le possibilità di lavoro. In una prospettiva più ampia e in *positivo* le nuove tecnologie hanno introdotto l'umanità nella fase della comunicazione universale in quanto le informazioni possono essere messe a disposizione in tempo reale in qualsiasi punto della terra e l'interattività consente di trasmettere conoscenze e di dialogare senza limiti di distanza o di tempo. Al tempo stesso, come già si è accennato sopra, non mancano le contropartite *negative*. I sistemi d'informazione si presentano ancora relativamente costosi, per cui parecchi Paesi incontrano problemi seri ad accedervi e, di conseguenza, una parte ancora numerosa della popolazione mondiale risulta svantaggiata rispetto ad altre Nazioni in quanto esclusa da tali sviluppi.

Limitandoci ora alle dimensioni positive del fenomeno, va anzitutto ricordato che lo sviluppo della tecnologia è contraddistinto da successive ondate di innovazioni che fanno riferimento a determinate fonti di energia e a tipi specifici di invenzioni. Nella società della conoscenza il periodo tra la comparsa delle nuove tecnologie e la loro sostituzione con tecnologie più nuove sta diventando sempre più breve. La *rapidità* di tale evoluzione rende particolarmente necessario e urgente l'apprendimento da parte dei lavoratori sia delle conoscenze e delle abilità di base che permettono di adattarsi rapidamente al cambiamento in generale, sia delle conoscenze e delle abilità specifiche richieste per determinate innovazioni. Ciò rinvia alla presenza e al buon funzionamento della FP iniziale, post-secondaria e continua per preparare la forza lavoro ad adeguarsi allo sviluppo accelerato delle tecnologie.

Il loro avvento porta anche alla mondializzazione dei modi di lavorare e di consumare e al tempo stesso alla concentrazione dei gruppi imprenditoriali. Il potere economico si viene a riunire nelle mani di pochi, influenzando notevolmente la politica e la vita di popoli e Nazioni e riducendo la sovranità degli Stati nazionali o le specificità produttive territoriali locali. In aggiunta e sul lato positivo la *globalizzazione del mercato* spinge ad aprirsi a scambi internazionali, "planetarizza" le informazioni e lo scambio dei beni di consumo, pro-



voca una accentuata mobilità umana tra una Nazione e l'altra, anzi tra un Continente l'altro, dando luogo al più ampio contatto delle persone e delle culture (Unesco, Main Working Document, 2012; Giddens, 2000; Malizia 2008; Rifkin, 1999). Sul lato negativo, essa induce fenomeni di omologazione culturale e di erosione delle specificità nazionali e locali o dei gruppi etnici particolari: infatti il tendenziale oligopolio o monopolio delle agenzie di informazione e dei sistemi di comunicazione sociale facilmente porta allo sradicamento culturale; e a livello personale scatena prospettive ed aspettative di darwinismo sociale, ingenera la perdita dell'identità, aumenta le patologie dell'insicurezza (disincanto valoriale, scetticismo e relativismo, stress, paura dell'altro, bisogno di certezze, affidamento a capi carismatici, fondamentalismo e razzismo, ecc.).

Come si sa, esiste un consenso generalizzato sul fatto che le opportunità di un Paese di partecipare agli aspetti positivi della globalizzazione dipendono dalla presenza di una forza lavoro competente. Di conseguenza, risulta immediatamente chiaro il contributo *essenziale* che la FP ai vari livelli può offrire per preparare all'apprendimento delle abilità richieste.

#### 4. In linea con le riforme educative

Le statistiche in tema di Istruzione e di Formazione a livello mondiale mettono in evidenza che dappertutto si registra una forte *espansione* della domanda di *educazione secondaria* (Unesco, Main Working Document, 2012, pp. 10-11). Un dato per tutti: nel 2009 l'88% degli alunni iscritti alle primarie hanno raggiunto l'ultimo anno di questo livello. È pertanto prevedibile che la crescita della Scuola secondaria comporterà anche l'aumento della Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale.

Questo andamento è pienamente *in linea* con le tendenze delle riforme educative. Per tutti cito il rapporto Delors dell'Unesco che ha raccolto le proposte per gli inizi del terzo millennio su cui convergono pressoché tutti i Paesi del mondo (Delors et alii, 1996; Field et alii, 2009). Per l'Istruzione secondaria il documento indica principalmente una riforma da introdurre, quella della più ampia diversificazione dei percorsi formativi. La ragione di tale strategia va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi educativi di molti adolescenti. A livello secondario dovranno essere previsti non solo gli indirizzi tradizionali che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione, ma anche quelli che intrecciano attraverso formule di alternanza la formazione con l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare in itinere le scelte compiute. In proposito,



va sottolineato che la possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente può togliere ogni definitività alle scelte prese nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

La stessa strategia della diversificazione vale anche per *l'Istruzione superiore* per cui accanto all'università dovrebbero svilupparsi altre istituzioni di istruzione superiore e il post-secondario (Delors et alii, 1996; Puukka, 2012). L'esplosione degli iscritti all'università che si sta verificando nei Paesi sviluppati non deve essere risolta con l'introduzione di una selezione ancor più stringente, perché coloro che hanno ottenuto un diploma riconosciuto della Scuola secondaria non possono essere esclusi dal passaggio al livello superiore; invece, si dovrà affrontare il problema dal lato della offerta attraverso una differenziazione dei canali che consenta di ridurre l'afflusso verso l'università e di fornire una risposta adeguata alla domanda di un numero crescente di studenti interessati a una preparazione medio-alta, ma non all'alta cultura accademica e alla ricerca.

Anche le finalità della *educazione degli adulti* sono molteplici e variegate e vengono incontro al bisogno di FP permanente (Delors et alii, 1996; Field et alii, 2009). Ricordo che una delle sue mete consiste nel completamento dell'Istruzione primaria e della FP per quanti hanno ricevuto una formazione molto limitata in gioventù. Un altro compito che viene svolto dalla educazione degli adulti consiste nel prolungamento di un'educazione sufficientemente adeguata. Questa funzione risponde a tre esigenze: allargamento della propria cultura, promozione e riconversione professionale. Tale finalità presenta particolare rilevanza nei Paesi altamente industrializzati, mentre assolve a ruoli marginali nelle Nazioni in via di sviluppo. Un'ulteriore meta si può identificare nel perfezionamento di una formazione elevata: in questo caso l'educazione degli adulti corrisponde al bisogno di aggiornamento e di riqualificazione delle conoscenze e delle competenze.

## 5. Una risposta alla domanda di eguaglianza, sviluppo sostenibile, pace e sicurezza

I percorsi di FP funzionano come canale professionalizzante non solo per quanti li scelgono sotto una spinta fortemente vocazionale, ma anche per quegli allievi che vi si iscrivono come *ultima opportunità*, con una storia personale di insuccessi e di demotivazioni tale da metterli a rischio di rifiuto verso qualunque offerta scolastica. In altre parole, essi svolgono un ruolo centrale nella lotta allo svantaggio sociale e al pericolo di alimentare la manovalanza del crimine (Unesco, Main Working Document, 2012; Malizia e Pieroni, 2012). I gio-



vani a cui ci si riferisce tendono a valutare in maniera estremamente negativa i programmi scolastici perché considerati troppo teorici, mentre sono più disponibili a seguire percorsi più esperienziali e concreti. La qualifica professionale consente loro di inserirsi in occupazioni dignitose e per una parte di riprendere gli studi, contribuendo alla realizzazione di una maggiore eguaglianza nelle nostre società.

Un altro valore di particolare attualità è costituito dallo *sviluppo sostenibile* (Unesco, Main Working Document, 2012). Le problematiche che in questo momento stanno riguardando le risorse naturali, l'ambiente e il clima esigono l'abbandono di economie basate sullo sfruttamento senza limiti delle energie e sulla intensità delle emissioni e il passaggio a sistemi che cercano di salvare le energie e che utilizzano modelli meno inquinanti di produzioni e di servizi. Questa transizione richiede ovviamente il rinnovamento delle abilità e delle competenze della forza lavoro. È chiaro che questo andamento coinvolge direttamente la FP che viene chiamata a preparare alle occupazioni della economia verde, offrendo programmi adeguati di formazione.

Le preoccupazioni per *la pace e la sicurezza*, che appaiono continuamente minacciate nelle nostre società, offrono opportunità di sviluppo per la FP in una duplice direzione (Unesco, Main Working Document, 2012). Infatti, essa può dare un apporto determinante nella ricostruzione di un Paese dopo un conflitto perché contribuisce al reinserimento degli ex-combattenti nella convivenza civile e al recupero socio-economico delle popolazioni colpite. In secondo luogo, la FP fornisce un apporto rilevante alla prevenzione dei conflitti in quanto svolge un ruolo decisivo nel promuovere l'inclusione e la coesione sociale e l'educazione alla cittadinanza democratica.

L'attribuzione di importanza non è un'operazione automatica. Perché la FP possa essere attuale e rilevante, dovrà avere determinate caratteristiche sulle quali questa rivista ha dato preziose indicazioni precise e particolareggiate. Mi sembra opportuno in questo breve saggio richiamare almeno i principi fondamentali per evitare che le affermazioni precedenti siano considerate semplicemente come dichiarazioni di natura teorica (*L'enseignement et la formation techniques et professionnelles: une vision pour le XXIe siècle*, 1999; Second International Congress on Technical and Vocational Education, 1999; Malizia, 2005; Nicoli, 2011).

- Un primo orientamento consiste *nell'apprendimento per tutto l'arco della vita* che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, competenze e qualificazioni.
- Entro tale contesto, la FP va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di *sviluppo personale* comprensive di aspetti culturali e sociali e non





solo economici. In altre parole, i sistemi di FP devono essere centrati sull'educando e, pertanto, si devono caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di lavoro.

- La FP non va più concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un *principio pedagogico* capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.
- La FP deve essere fondata su una *cultura dell'apprendimento*, capace di rendere gli individui autonomi, attrezzati cioè a prendere progressivamente in mano la gestione della propria formazione. Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, la FP deve dotarsi di interfacce con tutti gli altri livelli dell'istruzione e della formazione al fine di assicurare la mobilità orizzontale e verticale senza problemi.
- Un compito importante è anche quello di garantire una *transizione senza problemi tra il sistema educativo e quello produttivo*.
- Il sistema di offerta è regolato da un insieme di mete e di standard formativi sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune. L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere.
- Le risorse umane impegnate nelle attività formative sono a loro volta caratterizzate da una piena visione professionale fondata sulla libertà di insegnamento, tesa ad una formazione efficace. Entro questo quadro, i docenti devono essere in grado di operare nella logica del lavoro d'équipe. Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una pluralità di figure professionali distinte in *docenti* ed esperti e necessita di una figura forte di coordinatore dell'équipe.
- Lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi educativi, ma la sua azione dovrà essere completata dall'intervento del "privato sociale" o "terzo settore" e del mercato, cioè bisogna ipotizzare una *dinamica sociale*



*a tre dimensioni*. Il “privato sociale” comprende le iniziative che, pur promosse da privati, sono finalizzate a scopi pubblici: pertanto, esse dovrebbero essere sostenute dal denaro di tutti. In terzo luogo, si dovrebbe fare ricorso al mercato libero per utilizzare anche le sue grandi risorse a condizione che siano garantite la qualità del servizio e l’eguaglianza delle opportunità. Inoltre, l’elaborazione e la realizzazione delle politiche per la FP va affidata a un partenariato tra lo Stato, le comunità locali, i datori di lavoro, i sindacati, le professioni, la società civile. È opportuno anche prevedere una sana competizione tra le varie offerte di FP all’interno di standard di qualità validi su tutto il territorio nazionale.

### Bibliografia essenziale

- BAGNARA S., *L’identità dei lavoratori della conoscenza*, in «Polis», 3 (2010), n. 6, pp. 55-62.
- CALLINI D., *Società post-industriale e sistemi educativi*, Angeli, Milano, 2006.
- GRESSON E. - FLYNN P., *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- Crisi globale identità locale*. Guide di Repubblica, in «La Repubblica», (21 marzo 2009), pp. 41-47.
- Eurozona: Eurostat, a marzo disoccupazione stabile al 12,1%*, in <http://www.asca.it/news-Eurozona-Eurostat> (30 aprile 2013).
- DELORS J. et alii, *L’éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- FIELD S. et alii, *Initial Report. Learning for Jobs*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, Paris, OECD, October 2009.
- FORTIS M., *La crisi mondiale e l’Italia*, Il Mulino, Bologna 2009.
- GIDDENS A., *Il mondo che cambia*, Il Mulino, Bologna 2000.
- GOSETTI G. (a cura di), *Il lavoro: condizioni problemi, sfide*, FrancoAngeli, Milano 2011a.
- GOSETTI G. (a cura di), *Lavoro e lavori*. Strumenti per comprendere il cambiamento, FrancoAngeli, Milano 2011b.
- Governare l’economia globale. Nella crisi ed oltre la crisi*, Passigli, Antella 2009.
- L’enseignement et la formation techniques et professionnels: une vision pour le XXIe siècle*. Recommendations au Directeur général de l’Unesco, Unesco, Paris 1999.
- MALIZIA G., *I sistemi di istruzione e di formazione professionale in Europa*. Un quadro sintetico di riferimento, «Rassegna Cnos», 21 (2005), n. 3, pp. 19-24.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, CNOS-FAP, Roma 2008.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L’inserimento dei giovani qualificati nella FPI. a.f. 2009-10*, CNOS-FAP, Roma 2012.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011.
- PANARA M., *La malattia dell’occidente. Perché il lavoro non vale più*, Laterza, Bari 2010.
- PUUKKA J. (a cura di), *Post-Secondary Vocational Educational and Training: Pathways and Partnerships*, OECD, Paris 2012.
- RIFKIN J., *L’era dell’accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano 1999.



- RULLANI E., *Lavoro immateriale e società della conoscenza*, in GOSETTI G. (a cura di), *Il lavoro: condizioni, problemi, sfide*, FrancoAngeli, Milano 2011a, pp. 13-44.
- Second International Congress on Technical and Vocational Education*. Reference Documents, Seoul, Republic of Korea, 26-30 April 1999, Unesco, Paris 1999.
- UNESCO, *Main Working Document*. Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building skills for work and life. Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training. Shanghai. 13-16 May 2012, Paris, 16 April 2012.
- UNESCO, *Shanghai Consensus*. Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building skills for work and life. Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training. Shanghai. 13-16 May 2012, Paris, 2012.







# Gli esiti formativi degli esami per la qualifica professionale nella Regione Marche

LAURA GIULIANI<sup>1</sup>

*In questo saggio si darà evidenza degli esiti formativi dei percorsi triennali di IeFP, relativi alla prima tornata di esami per il conseguimento della qualifica professionale di competenza della Regione Marche (anno scolastico 2012-2013), al fine di offrire spunti di analisi e di riflessione circa i percorsi istituzionali, metodologici e operativi intrapresi, nell'ottica di rafforzare la vocazione professionalizzante della filiera nel territorio.*

■  
OSSERVATORIO  
sulle politiche formative



## ■ 1. Premessa

Nell'ambito del *framework* europeo in materia di *education*, le politiche pubbliche del sistema Paese puntano sul binomio istruzione/formazione-lavoro per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole, a garanzia di un'integrazione sociale e politica sempre più minacciata da dinamiche endogene e sovranazionali.

Tuttavia le previsioni tracciate riguardo alle potenzialità dell'Italia di approssimarsi agli obiettivi comunitari non sono di certo positive (cfr. rapporti Cedefop). Rispetto a tutti i *benchmark* stabiliti per il 2020, la prospettiva sembra quella di un posizionamento del nostro Paese al di sotto della media europea, con una forbice sempre più larga fra domanda e offerta formativa di competenze tecniche e professionali.

Cresce così di pari passo la rilevanza delle attività di valutazione delle differenti azioni di *policy* implementate a ogni livello di governo, in riferimento a parametri di qualità e di efficacia dei servizi erogati, sia in termini di acquisizione di competenze da parte degli individui sia in termini di possibilità di un loro inserimento o ricollocazione nel mercato del lavoro. Non si tratta più di

<sup>1</sup> Ricercatrice ISFOL in distacco presso la Regione Marche.



monitorare solo alcuni effetti delle politiche pubbliche, come gli esiti occupazionali degli interventi formativi attraverso analisi di *placement*, ma anche di affrontare questioni di carattere epistemologico, come mutamenti di paradigma sul piano della didattica e della valutazione degli apprendimenti. D'altro canto, la crisi economica e occupazionale che ha investito massicciamente anche il nostro Paese, a partire dal 2008, ha drammaticamente accentuato e generalizzato le difficoltà di ingresso e permanenza nel mercato del lavoro, insieme alla sfiducia nelle istituzioni.

Facendo i conti con il perimetro dei vincoli e delle opportunità dei rispettivi territori, anche le Regioni si sono adoperate nella faticosa ricerca di soluzioni innovative, sperimentando approcci programmatici fondati sull'integrazione delle politiche e, quando possibile, dei fondi strutturali (FSE E FESR).

L'investimento delle Amministrazioni regionali nella specifica filiera dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP), entrata a regime nel 2010/2011, ha indubbiamente rappresentato un passo decisivo per ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani minorenni in obbligo di istruzione/diritto-dovere e arginare con successo il fenomeno della dispersione scolastica. Il complicato intreccio fra difficoltà economiche e sociali da un lato e contraddizioni del sistema educativo italiano dall'altro, rischia però di infliggere a tale contenimento una brusca battuta di arresto.

Nel 2010, gli "*early school leavers*", ovvero la quota di giovani residenti in Italia fra i 18 e i 24 anni che abbandonava prematuramente gli studi secondari post-obbligo senza conseguire il titolo previsto, si attestava al 18.8% (percentuale che era andata assottigliandosi significativamente nel tempo, pur restando molto lontana dall'obiettivo del 10% riconfermato dalla strategia di Lisbona per il 2020 (nonché dal valore medio a livello europeo del 13.9%). Nello stesso anno (2010), nella Regione Marche l'incidenza degli *early school leavers* risultava pari al 15,0%, una percentuale dunque inferiore alla media del Paese, che peraltro nel 2011 si era ulteriormente ridimensionata (cfr. Noi-Italia, 2013). Secondo i dati Istat, difatti, gli abbandoni precoci, stimati sulla popolazione target dei residenti nel territorio (103.455 giovani fra i 18 e i 24 anni), riguardavano 13.552 unità, ovvero il 13.1% della stessa, mentre nella categoria dei *NEET (Not in Education, Employment or Training)*, stimati su 159.694 giovani fra i 15 e i 29 anni, confluivano 24.912 unità, ovvero il 15.6 % della popolazione di riferimento (contro circa il 22% su base nazionale).

Nel volgere di un anno, la situazione relativa al contesto marchigiano è cambiata. La Regione Marche risulta fra le poche realtà territoriali in cui si registrano segnali in contro-tendenza rispetto al *trend* appena illustrato (cfr. Istat, Noi-Italia 2014).

A fronte di un ulteriore calo degli *early school leavers* a livello di sistema

Paese (17.6%), proprio nel territorio marchigiano si rileva un incremento della dispersione non trascurabile (+2.7 rispetto al 2011), sebbene permanga una buona *performance* degli allievi in relazione agli indicatori di successo formativo presi in considerazione dal Rapporto Ocse-Pisa 2012. La tensione rispetto al problema della dispersione scolastica resta pertanto inevitabilmente alta. Nell'ultimo triennio, questa tensione si è sostanziata in azioni di *policy* volte a qualificare l'offerta formativa di Istruzione e Formazione Professionale, non solo attraverso l'attivazione di vari strumenti (dall'alternanza scuola-lavoro all'apprendistato per la qualifica professionale), ma anche mediante l'offerta di un servizio di supporto metodologico-didattico al personale docente impegnato nella filiera.

Fra i numerosi atti di programmazione e di indirizzo che hanno contribuito a delineare il profilo del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale spicca, senza dubbio, per complessità e rilevanza, quello sulla validazione e certificazione delle competenze, ai fini del rilascio delle qualifiche, in esito ai percorsi triennali avviati nel primo anno di attuazione 2010/2011 e conclusi con le prove d'esame sostenute dagli allievi a giugno 2013<sup>2</sup>.

In questo saggio si darà evidenza degli esiti formativi dei percorsi triennali di IeFP, relativi alla prima tornata di esami per il conseguimento della qualifica professionale di competenza della Regione Marche (anno scolastico 2012-2013), al fine di offrire spunti di analisi e di riflessione circa i percorsi istituzionali, metodologici e operativi intrapresi, nell'ottica di rafforzare la vocazione professionalizzante della filiera nel territorio.

## 2. Morfologia dell'offerta di IeFP nella Regione Marche

Con la costituzione del sistema ordinamentale dell'Istruzione e della Formazione Professionale, oggi i giovani minorenni che fuoriescono dalla scuola secondaria di primo grado si trovano di fronte a una duplice possibilità: intraprendere un percorso quinquennale di istruzione superiore presso un liceo, un istituto tecnico o un istituto professionale, finalizzato al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore, oppure iscriversi a un percorso di durata triennale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), finalizzato al

<sup>2</sup> Si fa riferimento alle indicazioni contenute nelle Linee Guida regionali di cui alla D.G.R. n. 485/2013, così come modificata dalla D.G.R. n. 657/2013, per lo svolgimento delle prove d'esame conclusive dei percorsi ordinamentali di IeFP, che hanno regolamentato gli standard minimi dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.



conseguimento di una qualifica professionale presso un ente di formazione accreditato *ad hoc* o un istituto professionale<sup>3</sup>.

Si tratta di due tipologie di percorsi educativi molto differenti per durata, curricula e titoli conseguibili in esito agli stessi, ma uniti da un filo rosso: incardinati nel secondo ciclo, permettono ambedue di assolvere all'obbligo di istruzione e al diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale<sup>4</sup>. I percorsi di IeFP, in altri termini, pur appartenendo a un sistema autonomo e specifico rispetto a quello dell'istruzione, garantiscono agli allievi il raggiungimento dello stesso nucleo omogeneo di risultati previsto nell'ambito dei percorsi dell'istruzione, in termini di saperi e competenze acquisiti<sup>5</sup>. Nel contempo, a conclusione dell'*iter* formativo di durata triennale, gli allievi possono conseguire proprio quella qualifica professionale, che costituisce il prerequisito minimo dell'esercizio del diritto-dovere<sup>6</sup>.

La messa a regime del sistema di Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, nel 2010-2011, è stata un'operazione complessa, in quanto ha implicato la costruzione – a livello regionale – di un'offerta coordinata tra i percorsi di istruzione a titolarità degli Istituti Professionali e i per-



<sup>3</sup> Sul piano della ripartizione delle competenze fra Stato e Regioni, per quanto concerne il sistema dell'istruzione – strutturato nelle tre filiere dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali – resta allo Stato la competenza esclusiva di dettare le “norme generali”, divenendo la gestione territoriale, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, competenza concorrente con le Regioni (legge costituzionale n. 3/2001 di riforma dell'art. 117 della Costituzione). Per contro, il sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP) ricade sotto la potestà esclusiva delle Regioni, rimanendo allo Stato il compito di stabilire i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) inerenti le attività formative, oltre la facoltà di esercitare un potere “sostitutivo”, a tutela del diritto alla formazione in qualità di diritto civile e sociale costituzionalmente garantito.

<sup>4</sup> La Legge n. 40/2007 all'art. 13 ha dapprima stabilito che il secondo ciclo è costituito tanto dal sistema dell'istruzione secondaria superiore quanto dal sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale. Successivamente, la Legge n. 133/2008 ha provveduto ad includere i percorsi triennali – allora sperimentali – nella regolamentazione dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere.

<sup>5</sup> Il passaggio dalla fase sperimentale a quella ordinamentale dei percorsi di IeFP, sancito dall'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010 sul primo anno di attuazione 2010/2011, ha assunto come riferimenti: a) i risultati di apprendimento stabiliti dal Regolamento n. 139/2007 sull'obbligo di istruzione; b) le competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006; c) un set di 21 figure professionali riconosciute a livello nazionale (poi salite a 22 con i successivi Accordi del 2011 e del 2012); d) i contenuti dell'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008 per quanto riguarda la definizione degli *standard* minimi del sistema nazionale di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi, che prevede requisiti aggiuntivi per l'erogazione dei percorsi in questione.

<sup>6</sup> L'articolo 1 del decreto legislativo n. 76/2005 dispone che il diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale si esercita per almeno dodici anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, e si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oltre che nell'apprendistato.





corsi ordinamentali di IeFP, gravata da una pluralità di vincoli di differente natura, superati di volta in volta mediante un intenso lavoro di concertazione fra Amministrazioni regionali, Ministeri competenti (MIUR e MEF) e loro articolazioni territoriali (Uffici Scolastici Regionali). All'interno di ogni realtà regionale, pertanto, l'offerta ordinamentale di Istruzione e Formazione Professionale ha assunto una propria morfologia, in base alle vocazioni professionali del territorio, all'esperienza pregressa maturata nella stagione sperimentale, nonché in considerazione di vincoli stringenti come le dotazioni organiche.

Le specificità del territorio hanno giocato ancora una volta un ruolo decisivo nella configurazione dell'offerta relativa a questo segmento formativo. La mancanza di un diffuso radicamento sociale degli enti storici della Formazione Professionale, in grado di costituire una solida alternativa alle istituzioni scolastiche ad indirizzo professionalizzante, ha pesato senza dubbio nel delineare un profilo dell'offerta regionale di IeFP, forgiato in gran parte sullo stesso modello implementato negli anni della sperimentazione.

Durante quella fase, la Regione Marche si dotò di un modello di offerta di istruzione (80%), integrata da moduli di Formazione Professionale (20%), i cui limiti erano facilmente rintracciabili nel mancato pluralismo dell'offerta formativa in favore delle scuole, sebbene – come appena ricordato – la scarsa presenza nel territorio di enti di formazione con una consolidata tradizione alle spalle rappresentasse un vincolo reale per intraprendere scelte radicalmente differenti. La titolarità dei percorsi triennali cosiddetti "integrati" si configurava in capo alle istituzioni scolastiche, che, facendo leva sulla flessibilità didattica ed organizzativa, collaboravano – sulla base di un accordo raggiunto fra Regione e Ufficio Scolastico Regionale – con gli Enti di Formazione Professionale accreditati, di fatto circoscritti ai soli Centri per l'Impiego, l'Orientamento e la Formazione delle Province<sup>7</sup>.

Non stupisce pertanto che nel passaggio alla fase ordinamentale la Regione Marche abbia perseguito da subito la possibilità riconosciuta agli Istituti Professionali di Stato dal D.P.R. n. 87/2010 di esercitare, in regime di sussidiarietà, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale, dando vita – prima Regione fra tutte in Italia – a una specifica intesa con MIUR e MEF, mirata a realizzare i percorsi di IeFP nell'ambito degli Istituti Professionali<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Per un'analisi approfondita del modello di integrazione sperimentato dalla Regione Marche si rinvia a Giuliani L. (2010).

<sup>8</sup> L'accordo della Regione Marche con il MIUR e il MEF per l'attuazione dell'offerta triennale di IeFP in regime di sussidiarietà integrativa è stato ratificato con Delibera regionale n. 1038 del 28 giugno 2010, a valle del quale è intervenuta l'intesa territoriale con l'Ufficio Scolastico Regionale del 9 febbraio 2011. La scelta della sussidiarietà integrativa è stata quella privilegiata



Optando per il regime della sussidiarietà integrativa, si preservava il passaggio orizzontale fra i due sistemi dell'istruzione e della IeFP, garantendo agli allievi iscritti ai percorsi quinquennali degli Istituti professionali di conseguire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale, nonché di proseguire l'iter educativo fino al conseguimento del diploma di istruzione superiore. Dal canto loro, gli Istituti professionali erano tenuti a utilizzare le quote di autonomia e flessibilità, previste dall'art. 5 del decreto relativo al riordino dell'istruzione professionale, ai fini di una maggiore connotazione professionalizzante dei percorsi di IeFP<sup>9</sup>.

Nella Regione Marche l'avvio della messa a regime del decreto legislativo n. 226/2005 per la realizzazione dei percorsi triennali di IeFP è stato suggellato dalla delibera n. 238 del 9 febbraio 2010, che ha esplicitato la scelta dell'offerta in regime di "sussidiarietà integrativa" a titolarità degli Istituti Professionali di Stato, accanto a quella complementare di un'offerta a titolarità delle strutture formative accreditate, nel rispetto dei LEP stabiliti dal decreto interministeriale del 29 novembre 2007, recepiti con delibera regionale n. 1035/2010. Nella prospettiva del doppio "regime", diverse sarebbero state le modalità di attivazione dei due modelli di offerta. L'attivazione dei percorsi di IeFP a titolarità delle istituzioni formative, subordinata all'iscrizione di risorse regionali a bilancio, era demandata all'emanazione di uno specifico bando, mentre quella dei percorsi a titolarità degli istituti professionali avrebbe seguito la normale programmazione territoriale della rete scolastica, varata anche alla luce delle analisi dei fabbisogni formativi compiute dalle Province in riferimento all'offerta di Istruzione e Formazione Professionale<sup>10</sup>.

A supporto dell'offerta ordinamentale di IeFP, sono intervenute le nuove linee guida regionali sull'alternanza scuola-lavoro, all'interno delle quali è contemplata una specifica ipotesi progettuale per l'utilizzo di questo strumento nell'ambito dei percorsi in oggetto, nella logica di valorizzare le vocazioni e gli stili soggettivi di apprendimento. Partendo dal presupposto che il prodotto o servizio concretamente realizzato dallo studente ha un valore e un significato

dalla quasi totalità delle Regioni italiane. Accordi con MIUR e MEF, operativi già a partire dall'anno 2011-2012, sono stati sottoscritti, oltre che dalle Marche, dalle seguenti Regioni: Calabria, Campania, Lazio, Liguria, Molise, Piemonte, Puglia, Sicilia, Toscana, Umbria, Abruzzo, Basilicata, Emilia Romagna, Sardegna e Sicilia. Viceversa accordi per la realizzazione dell'offerta sussidiaria complementare sono stati sottoscritti da Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Veneto e Sicilia (quest'ultima in doppio regime).

<sup>9</sup> Per contro, il regime di sussidiarietà complementare implicava che gli allievi iscritti agli Istituti Professionali avrebbero potuto conseguire la qualifica professionale, al termine del terzo anno, solamente se iscritti a percorsi *ad hoc*, per cui sarebbero state attivate specifiche classi.

<sup>10</sup> Nel 2010/2011, nella Regione Marche sono stati complessivamente avviati 140 percorsi all'interno degli Istituti Professionali di Stato operanti nel territorio e 2 percorsi a titolarità delle strutture formative accreditate per l'erogazione dell'offerta in questione.

pregnante sul piano pedagogico, la delibera regionale n. 849/2012 ha in particolare previsto l'elaborazione condivisa tra scuola e azienda del territorio di un progetto pluriennale, fortemente mirato all'acquisizione di competenze tecnico-professionali inerenti la qualifica da conseguire<sup>11</sup>.

Tuttavia l'autentica accelerazione in direzione di una maggiore qualificazione dell'offerta regionale di IeFP si è avuta quando l'attenzione, a livello istituzionale, si è concentrata sulla questione del rinnovamento delle metodologie didattiche e delle metodologie di valutazione degli apprendimenti, alla luce del concetto di "competenza", intesa come comprovata capacità dell'individuo di utilizzare nelle più svariate situazioni (lavoro, studio o altro) un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nei diversi contesti di apprendimento (formale, non formale o informale)<sup>12</sup>.

Persuasa del fatto che il cambiamento di cui necessita urgentemente la filiera dell'IeFP va adeguatamente supportato tanto sul piano organizzativo quanto sul piano metodologico, la Regione Marche ha messo in campo una serie di azioni di sistema, fra cui l'iniziativa consistente nella realizzazione di un percorso di formazione-azione, finalizzato ad accompagnare i docenti/formatori degli Istituti Professionali e delle agenzie formative nella messa a punto di un modello organico di progettazione, cura dell'apprendimento, didattica, valutazione e certificazione per competenze, secondo le linee guida nazionali. Strutturato attraverso periodici incontri fra gli insegnanti del medesimo settore/figura professionale, il laboratorio di formazione-azione ha in particolare coinvolto il personale docente in un programma di forte aggiornamento sugli aspetti concernenti l'organizzazione dei curricula, l'utilizzo di metodologie didattiche di tipo induttivo e l'elaborazione delle prove finali di esame<sup>13</sup>.

Cruciale passaggio per la messa a regime della filiera è stata poi la regolamentazione regionale degli *standard* minimi dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, per il rilascio delle qualifiche di

<sup>11</sup> L'iter contempla: a) nel primo anno la partecipazione a incontri con testimoni privilegiati e la realizzazione di visite aziendali, finalizzati alla stesura di una sorta di dossier relativa al settore e alla figura professionale; b) nel secondo anno l'inserimento dello studente in azienda attraverso la modalità dell'affiancamento, nell'ottica di sviluppare la sua consapevolezza circa il contesto organizzativo di cui è partecipe; c) nel terzo anno l'assunzione di compiti specifici in azienda, in grado di accrescere le competenze professionali del giovane. La realizzazione dei progetti di alternanza scuola-lavoro è stata sostenuta dalla Regione Marche attraverso lo stanziamento di risorse *ad hoc* pari a €350.000,00 (cfr. delibera regionale n. 1750/2012).

<sup>12</sup> A lungo dibattuto in ambito comunitario e nazionale, il concetto di competenza come comprovata capacità del soggetto di tradurre i saperi appresi in saperi agiti nelle diverse sfere dell'agire sociale è diventato il fulcro del nuovo sistema di validazione e certificazione degli apprendimenti ad opera del decreto legislativo n. 13/2013.

<sup>13</sup> Il laboratorio in oggetto è stato autorevolmente curato dal Professore Dario Eugenio Nicoli.



Istruzione e Formazione Professionale, ad opera della delibera regionale n. 485/2013, così come modificata da quella n. 657/2013<sup>14</sup>. L'adozione di un primo modello di valutazione degli apprendimenti per competenze da parte della Regione Marche sottende l'ambizioso progetto di costruire una diversa prospettiva pedagogica, in grado di mobilitare negli studenti la motivazione all'apprendimento. È questa difatti la risorsa più preziosa a cui attingere, per mettere in moto una filiera chiamata a svolgere un ruolo marcatamente professionalizzante nel panorama dell'offerta formativa, non certo sovrapponibile a quello già ricoperto dell'istruzione professionale.

Sulla base delle indicazioni contenute nelle Linee Guida regionali per lo svolgimento delle prove finali dei percorsi ordinamentali di IeFP, gli studenti dei predetti percorsi, a giugno del 2013, hanno sostenuto le sessioni di esame finalizzate al conseguimento della qualifica professionale nella Regione Marche, espletando tre differenti prove centrate sulla valutazione per competenze<sup>15</sup>.

Di seguito verranno analizzati gli esiti formativi di questa prima tornata di esami riferiti all'anno 2012/2013, con cui si sono conclusi i percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale, avviati a regime nel 2010/2011.

### 3. Gli esiti formativi dei percorsi regionali di IeFP nella prima tornata di esami del 2013

Prima di prendere in esame i risultati conseguiti dagli allievi dei percorsi regionali di IeFP, appare utile fornire qualche dato di contesto sulla scuola marchigiana, così come si presentava nell'anno della messa a regime dei predetti percorsi (2010/2011).

Al fine di delineare i tratti essenziali della popolazione studentesca della Regione Marche, prenderemo in considerazione alcune informazioni di fonte regionale, direttamente attinte dall'anagrafe degli studenti.

Nell'ambito di un panorama sostanzialmente invariato nell'ultimo quadriennio (dal 2010 ad oggi) in riferimento al numero di istituzioni educative (circa

<sup>14</sup> Tale regolamentazione si configura come l'esito di un processo di concertazione sociale con le Province, l'Ufficio Scolastico Regionale e i Dirigenti scolastici degli Istituti Professionali coinvolti nell'offerta di IeFP. Le indicazioni contenute nelle Linee Guida regionali per gli esami conclusivi dei percorsi ordinamentali di IeFP di competenza della Regione Marche si riferiscono sia ai percorsi realizzati negli Istituti Professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa sia ai percorsi realizzati nelle istituzioni formative accreditate *ad hoc*.

<sup>15</sup> Per un'analisi approfondita del modello di esame finale adottato dalla Regione Marche per il rilascio delle qualifiche ordinamentali di IeFP (repertorio di prove, criteri e modalità di valutazione per la messa in trasparenza delle competenze) si rinvia a *Giuliani L.* in Rassegna CNOS n. 3/2013.



570 scuole per ogni ordine e grado) e al numero di iscritti (circa 215.000 unità), le tabelle seguenti permettono di scattare una fotografia complessiva della popolazione studentesca del territorio (cfr. tabella 1), cogliendo alcune caratteristiche della partecipazione all'offerta di istruzione secondaria superiore, di cui l'offerta di IeFP in seno agli Istituti Professionali di Stato rappresenta quota parte (cfr. tabelle 2 e 3).

Tab. 1 - Numero di studenti presso le scuole marchigiane per ordine e grado di istruzione (2010/2011)

Tipologia di scuole	N. allievi	%
Infanzia	36.122	16,8
Primaria	67.299	31,3
Secondaria di I grado	43.316	20,2
Secondaria di II grado	68.120	31,7
Totale	214.859	100

Fonte: Rielaborazione dati Regione Marche - Anagrafe regionale degli studenti

Tab. 2 - Numero di studenti presso le scuole secondarie di II grado delle Marche per tipologia di istruzione (2010/2011)

Tipologia di istruzione di II grado	N. allievi	%
Istruzione liceale	30.811	45,3
Istruzione professionale	15.496	22,7
Istruzione tecnica	21.813	32,0
Totale regionale	68.120	100

Fonte: Rielaborazione dati Regione Marche - Anagrafe regionale degli studenti

Tab. 3 - Numero di studenti presso le scuole secondarie di II grado delle Marche per cittadinanza (2010/2011)

Tipologia di istruzione di II grado	Allievi italiani	Allievi stranieri	Totale regionale	Distribuzione delle scelte del tipo di istruzione fra gli stranieri
Istruzione liceale	29.421	1.390	30.811	21,9
Istruzione professionale	12.332	3.164	15.496	49,9
Istruzione tecnica	20.023	1.790	21.813	28,2
Totale regionale	61.776	6.344	68.120	100

Fonte: Rielaborazione dati Regione Marche - Anagrafe regionale degli studenti

Nell'anno scolastico 2010/2011, gli allievi coinvolti nell'offerta della scuola secondaria di secondo grado rappresentano circa il 32% dell'intera popolazione studentesca della Regione Marche, ovvero 68.120 unità distribuite per tipologia di istituto superiore di secondo grado nel seguente modo: 45,3% presso i licei, 32% presso gli istituti tecnici e 22,7% presso gli istituti professionali. A differenza della variabile di genere quasi ininfluenza sulla distribuzione degli alunni

nelle istituzioni educative del territorio, la presenza di studenti di cittadinanza diversa da quella italiana esercita il suo peso. Se nell'ambito degli istituti di scuola superiore la quota di allievi stranieri risulta pari al 9.3% (6.344 unità), l'istruzione professionale si conferma come la scelta privilegiata dalla metà di studenti di cittadinanza diversa da quella italiana (49.9% contro il 28.2% in favore dell'istruzione tecnica e il 21.9% dell'istruzione liceale).

Ma guardiamo ora da vicino quali sono stati gli esiti conseguiti dagli studenti dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di competenza della Regione Marche, nella prima tornata di esami sostenuti a giugno 2013.

Come già detto, nel 2010/2011 la Regione Marche ha avviato 142 percorsi triennali, di cui 140 all'interno degli Istituti Professionali di Stato operanti nel territorio e 2 a titolarità delle strutture formative accreditate, coinvolgendo complessivamente 3185 giovani in obbligo di istruzione/diritto-dovere formativo. I percorsi attivati si riferivano alle seguenti figure professionali previste dall'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011: operatore ai servizi di promozione e accoglienza, operatore del benessere (estetista e acconciatore), operatore del legno, operatore dell'abbigliamento, operatore della ristorazione (addetto preparazione pasti e addetto servizi di sala e bar), operatore agricolo, operatore della trasformazione agroalimentare, operatore delle produzioni chimiche, operatore di impianti termo-idraulici, operatore elettrico, operatore elettronico, operatore amministrativo-segretariale, operatore grafico, operatore alla riparazione dei veicoli a motore, operatore meccanico.

La tabella 4 mostra la configurazione dell'offerta e della partecipazione al sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale in riferimento alla terza annualità dei percorsi IeFP nell'anno scolastico 2012/2013. Il dato evidente è che nel corso del triennio hanno abbandonato il percorso di studi oltre 600 ragazzi. Gli allievi iscritti al terzo anno (2012-2013) risultano circa un 20% in meno rispetto a quelli iscritti al primo anno di avvio dei percorsi (2.571 contro 3185). Tuttavia gli esiti dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sono più che incoraggianti.

Tab. 4 - Percorsi di IeFP nel terzo anno 2012/13

Corsi/allievi	Scuole (IP)	Scuole (corsi serali)	Enti di formazione	Totale
n. corsi	136	2	3	141
n. allievi	2.448	72	51	2.571

Fonte: Regione Marche - PF Istruzione, formazione integrata, diritto allo studio e controlli di primo livello

Dalla Tabella 5 si evince chiaramente che i risultati conseguiti dagli allievi, a conclusione dell'iter formativo, sono indubbiamente positivi. Utilizzando come indicatore lo *status* dei ragazzi alla fine del triennio del percorso formativo,

emerge che l'83% degli studenti iscritti al terzo anno di Istruzione e Formazione Professionale presso gli Istituti Professionali di Stato ha conseguito, a giugno del 2013, la qualifica di operatore professionale (trattasi di 2032 giovani), contro il 13,8% di coloro che, pur sostenendo l'esame finale, non sono stati valutati come idonei al conseguimento del titolo (337 allievi). Un restante 3,2% rientra invece nella categoria dei "ritirati/trasferiti", ovvero quella di coloro che, per ragioni diverse, hanno abbandonato il percorso triennale di IeFP, prima di portarlo a termine. Nell'ambito dei percorsi di IeFP a titolarità degli Enti di Formazione Professionale accreditati per la macrotipologia in questione si registrano risultati anche migliori di quelli appena illustrati. La quota dei qualificati raggiunge il 94.1%, quella dei "non qualificati" si attesta al 5.9%, mentre si rivela addirittura nulla la quota di alunni ritirati o trasferiti nel triennio. Queste ottime *performances*, tuttavia, si ridimensionano in modo significativo considerando il rapporto fra il numero totale di iscritti ai percorsi di IeFP attivati negli Istituti Professionali in regime di sussidiarietà integrativa nel 2010-2011 (3147 allievi) e il numero complessivo di qualificati nel 2012/2013 (2068 allievi). Così facendo, si ottiene difatti un tasso di successo formativo pari al 65.7%, il che significa che circa un ragazzo su tre (34.3%) non consegue il titolo di studio corrispondente al percorso seguito.

Tab. 5 - Status degli allievi dei percorsi di IeFP nel terzo anno (2012/2013)

Esiti allievi	N. allievi IP	% IP	N. allievi CFP	% CFP
qualificati	2.032	83,0	48	94.1
non qualificati	337	13,8	3	5.9
ritirati/ trasferiti	79	3,2	0	0.0
Totale iscritti al 3° anno	2.448	100	51	100

Fonte: Regione Marche - PF Istruzione, formazione integrata, diritto allo studio e controlli di primo livello

Ma vediamo verso quali tipologie di qualifiche si è indirizzata la preferenza dei giovani iscritti presso i corsi di IeFP attivati nella Regione Marche e quali sono stati gli esiti conseguiti, a conclusione dell'iter formativo (cfr. tabelle 6 e 7).

In linea con quanto registrato a livello nazionale (cfr. ISFOL, Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, 2013), la figura professionale privilegiata a livello territoriale risulta quella dell'operatore della ristorazione, nella quale sono complessivamente coinvolti 883 allievi distribuiti in 46 terze annualità, pari a oltre un terzo (36.1%) del totale degli iscritti nel 2012-2013 ai percorsi di IeFP attivati nella Regione Marche. Nell'ambito di questa figura professionale, le preferenze dei giovani vanno soprattutto all'indirizzo concernente la "preparazione pasti", che gioca un ruolo



Tab. 6 Esiti degli esami di IeFP negli IP, per figura professionale/qualifica

Denominazione percorso	N. corsi	N. totale allievi	N. allievi qualificati	N. allievi non qualificati	N. allievi ritirati / trasferiti
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	10	171	150	12	9
Operatore del benessere (estetista)	4	78	66	10	2
Operatore del benessere (acconciatura)	2	32	28	2	2
Operatore del legno	1	7	6	1	0
Operatore dell'abbigliamento	8	118	90	23	5
Operatore della ristorazione (preparazione pasti)	32	656	569	59	28
Operatore della ristorazione (servizi di sala e bar)	14	227	202	20	5
Operatore agricolo	4	71	68	3	0
Operatore della trasformazione agroalimentare	1	12	9	3	0
Operatore delle produzioni chimiche	2	39	35	4	0
Operatore di impianti termo-idraulici	4	52	44	8	0
Operatore elettrico	11	196	143	45	8
Operatore elettronico	7	131	93	33	5
Operatore amministrativo - segretariale	10	173	145	25	3
Operatore grafico	5	115	87	26	2
Operatore alla riparazione dei veicoli a motore	6	83	71	11	1
Operatore meccanico	15	287	226	52	9
<b>TOTALE</b>	<b>136</b>	<b>2.448</b>	<b>2.032</b>	<b>337</b>	<b>79</b>

Fonte: Regione Marche - PF Istruzione, formazione integrata, diritto allo studio e controlli di primo livello



Tab. 7 - Esiti degli esami di qualifica negli IP, per figura professionale/qualifica (%)

Denominazione Percorso	% qualificati	% non qualificati	% ritirati / trasferiti
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	87,7%	7,0%	5,3%
Operatore del benessere: estetista	84,6%	12,8%	2,6%
Operatore del benessere: acconciatura	87,5%	6,3%	6,3%
Operatore del legno	85,7%	14,3%	0,0%
Operatore dell'abbigliamento	76,3%	19,5%	4,2%
Operatore della ristorazione: preparazione pasti	86,7%	9,0%	4,3%
Operatore della ristorazione: servizi di sala e bar	89,0%	8,8%	2,2%
Operatore Agricolo	95,8%	4,2%	0,0%
Operatore della trasformazione agroalimentare	75,0%	25,0%	0,0%
Operatore delle produzioni chimiche	89,7%	10,3%	0,0%
Operatore di impianti termo-idraulici	84,6%	15,4%	0,0%
Operatore elettrico	73,0%	23,0%	4,1%
Operatore elettronico	71,0%	25,2%	3,8%
Operatore amministrativo - segretariale	83,8%	14,5%	1,7%
Operatore grafico	75,7%	22,6%	1,7%
Operatore alla riparazione dei veicoli a motore	85,5%	13,3%	1,2%
Operatore meccanico	78,7%	18,1%	3,1%
<b>TOTALE</b>	<b>83,0%</b>	<b>13,8%</b>	<b>3,2%</b>

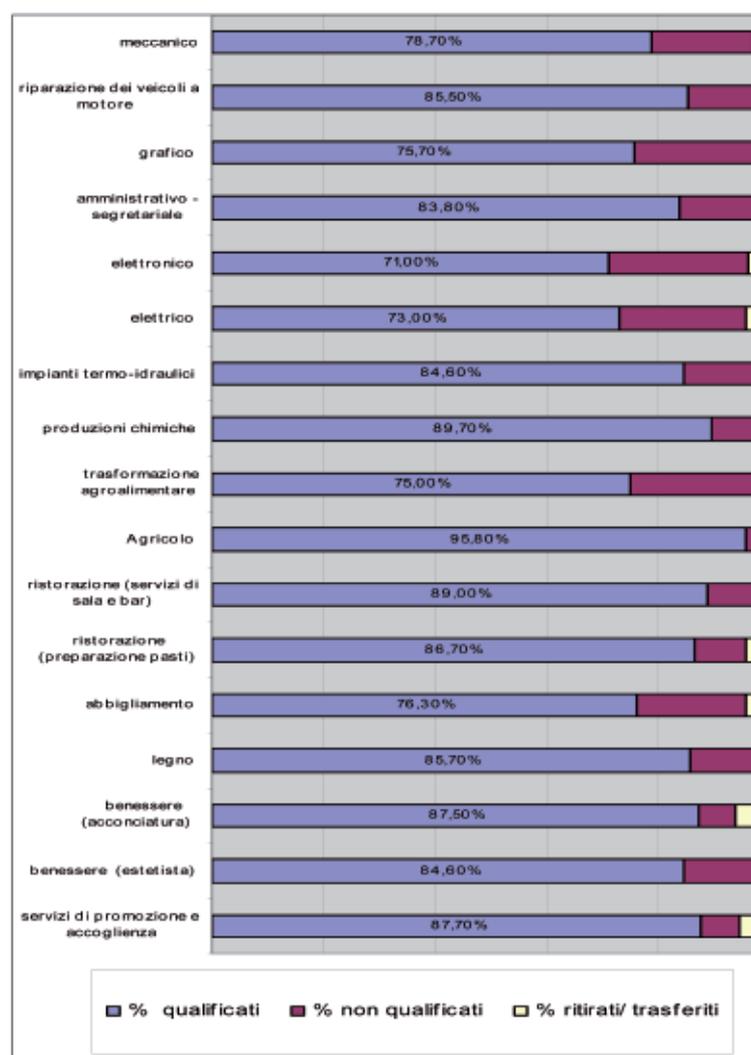
Fonte: Regione Marche - PF Istruzione, formazione integrata, diritto allo studio e controlli di primo livello



del tutto preponderante rispetto all'indirizzo relativo ai servizi di sala e bar (rispettivamente 32 terze annualità e 656 iscritti per il primo contro 14 terze annualità e 227 iscritti per il secondo). La figura dell'operatore della ristorazione è seguita, a distanza, da altre quattro figure professionali: l'operatore meccanico, l'operatore elettrico, l'operatore ai servizi di promozione e accoglienza e l'operatore amministrativo-segretariale.

Il grafico 1 rappresenta la distribuzione degli allievi per tipologia di qualifica conseguita presso gli Istituti Professionali in regime di sussidiarietà integrativa, a giugno 2013.

Fig. 1 - Esiti degli esami di IeFP negli IP per qualifica



I percorsi di IeFP entro i quali si registra un numero di qualificati nettamente superiore alla media (83% degli studenti iscritti al terzo anno che hanno conseguito il titolo di operatore professionale) risultano quelli finalizzati alle seguenti figure professionali: operatore agricolo, operatore delle produzioni chimiche, operatore della ristorazione, operatore dei servizi di promozione e accoglienza e operatore del benessere.

Per contro si registra il numero minimo di qualificati nell'ambito dei percorsi finalizzati al conseguimento del titolo di operatore elettronico (71%) e di operatore elettrico (73%).

Rispetto invece alla categoria dei "ritirati/trasferiti" durante la terza annualità, si segnala la quota quasi doppia al valore medio" del 3.2% riscontrata all'interno dei percorsi finalizzati al conseguimento della qualifica di "acconciatore" (6.3%), e la quota altrettanto significativa riscontrata all'interno dei percorsi finalizzati al conseguimento della qualifica di operatore ai servizi di promozione e accoglienza (5.3%).

Se l'abbandono dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale durante la terza annualità, come già osservato, risulta contenuto, non altrettanto può dirsi per quello relativo all'intero triennio. In questo caso il tasso di dispersione nei percorsi a titolarità delle istituzioni scolastiche, calcolato come differenza fra il totale degli iscritti al primo anno di avvio (2010/2011) e il numero complessivo degli iscritti al terzo anno (2012/2013), risulta pari al 22.2%.

A livello di aree professionali, alti tassi di abbandono (1 allievo su 3) si registrano in quella dei servizi alla persona, nell'area della cultura, informazione e tecnologie informatiche e in quella della manifattura e dell'artigianato. Ma all'interno delle stesse sussistono situazioni alquanto eterogenee. Il dato relativo al tasso di abbandono disaggregato per tipologia di qualifica si rivela difatti dimezzato o comunque molto al di sotto della media nel percorso per operatore agricolo, operatore delle produzioni chimiche e operatore della ristorazione, e viceversa assai elevato (oltre il 40%) per la figura professionale dell'operatore del legno e dell'operatore alla riparazione dei veicoli a motore (cfr. tabella 8).

## Qualche considerazione conclusiva

Anticipando il recente Accordo Stato-Regioni del 20 febbraio 2014 in materia di esami per i percorsi di IeFP, nel corso del 2013 la Regione Marche ha regolamentato gli *standard* minimi dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, finalizzati al rilascio delle qualificazioni. Il processo valutativo messo a punto con delibera regionale n. 485/2013 e speri-

Tab. 8 - Tasso di abbandono dei percorsi di IeFP negli IP durante il triennio 2010/2011- 2012/2013

Area Professionale	Qualifica IeFP	Iscritti 2010/11	Iscritti 2011/12	Iscritti 2012/13	Tasso di abbandono
Servizi alla persona	Operatore del Benessere	164	124	110	32,93%
<b>Tot.</b>		<b>164</b>	<b>124</b>	<b>110</b>	<b>32,93%</b>
Turismo e Sport	Operatore ai Servizi di Promozione e Accoglienza	249	197	171	31,30%
	Operatore della Ristorazione	1020	990	883	13,40%
<b>Tot.</b>		<b>1.269</b>	<b>1.187</b>	<b>1.054</b>	<b>16,94%</b>
Cultura, Informazione e Tecnologie informatiche	Operatore grafico	172	148	115	33,10%
<b>Tot.</b>		<b>172</b>	<b>148</b>	<b>115</b>	<b>33,14%</b>
Servizi commerciali	Operatore Amministrativo-Segretariale	226	187	173	23,50%
	Operatore delle Produzioni Chimiche	44	41	39	11,40%
Manifattura e Artigianato	Operatore dell'Abbigliamento	189	144	118	37,60%
	Operatore del Legno	12	7	7	41,70%
<b>Tot.</b>		<b>471</b>	<b>379</b>	<b>337</b>	<b>33,06%</b>
	Operatore di impianti termo-idraulici	78	35	52	33,30%
	Operatore alla Riparazione dei veicoli a motore	148	92	83	43,90%
Meccanica, Impianti e Costruzioni	Operatore Elettrico	245	183	196	20,00%
	Operatore Elettronico	157	142	131	16,60%
	Operatore Meccanico	345	354	287	16,80%
<b>Tot.</b>		<b>973</b>	<b>806</b>	<b>749</b>	<b>23,02%</b>
Agro-Alimentare	Operatore Agricolo	80	71	71	11,30%
	Operatore della trasformazione agroalimentare	18	10	12	33,30%
<b>Tot.</b>		<b>98</b>	<b>81</b>	<b>83</b>	<b>15,31%</b>
<b>Totale</b>		<b>3.147</b>	<b>2.725</b>	<b>2.448</b>	<b>22,20%</b>

Fonte: Regione Marche - PF Istruzione, formazione integrata, diritto allo studio e controlli di primo livello

mentato per la prima volta nella tornata di esami dello stesso anno si è fondato su strumenti tesi a rendere espliciti e trasparenti i risultati di apprendimento riferiti ai saperi “agiti”, dimostrati attraverso lo svolgimento di compiti reali e la risoluzione di problemi concreti.

Nell'intento di migliorare la *performance* del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, la Regione Marche non si è limitata a regolamentarne alcuni aspetti costitutivi e di supporto (pratiche e procedure per l'accertamento delle competenze, alternanza scuola-lavoro, apprendistato per la qualifica professionale, etc.), ma ha messo in campo specifiche azioni mirate alla formazione del personale docente preposto all'erogazione dei percorsi in oggetto.

L'impulso a una faticosissima rivisitazione dei tradizionali paradigmi didattici e valutativi alla luce del concetto di competenza, secondo le indicazioni del decreto legislativo n. 13/2013, è senza dubbio uno sforzo importante, i cui risultati attesi potranno essere adeguatamente soppesati soltanto fra qualche anno. Affinchè rinnovate metodologie di insegnamento e rinnovate metodologie di valutazione degli esiti formativi sortiscano gli effetti desiderati (in primo luogo in termini di ri-motivazione all'apprendimento), tutte le istituzioni educative dovranno adoperarsi nel declinare il concetto di competenza, multidimensionale *ab origine*, in strumenti effettivamente in grado di rispondere a una pluralità di criteri (trasparenza, correttezza metodologica, etc.), da affinare costantemente nel tempo.

È in questo nuovo orizzonte culturale, in parte offuscato da un deficitario assetto dei finanziamenti nazionali di supporto alla filiera, che si affaccia un'ulteriore sfida dirompente, ancora collocabile in una “terra di nessuno”: quella dell'organizzazione curriculare dei percorsi di IeFP, con particolare riguardo di quelli a titolarità degli Istituti Professionali realizzati in regime di sussidiarietà integrativa.

La questione della curvatura in senso professionalizzante dei curricula, attraverso l'attribuzione di un significativo peso alle ore dedicate ai laboratori professionali, resta ad oggi praticamente irrisolta, laddove è ormai evidente che un maggiore equilibrio fra competenze di base e competenze tecnico-professionali rappresenta non solo la *conditio sine qua non* per una necessaria differenziazione dell'offerta in obbligo di istruzione/diritto-dovere all'interno delle istituzioni scolastiche, ma anche la modalità più appropriata per conferire un peculiare *appeal*, fra i giovani, alla filiera della IeFP.



## Bibliografia minima di riferimento

- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- CARTOCCI R., *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007
- CEDEFOP, *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale. Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea, 2009.
- CEDEFOP, *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009.
- CEDEFOP, *Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007.
- DONATI C. - BELLESI L., *Verso Istruzione e Formazione 2020. Un bilancio dell'esperienza italiana nell'ambito della Strategia di Lisbona* in "Rassegna CNOS", n. 1/2010.
- GIULIANI L., *"L'esame finale per la qualifica di Istruzione e Formazione Professionale nella Regione Marche"*, in Rassegna CNOS n. 3/2013.
- GIULIANI L., *"Accreditamento delle strutture formative. Prima messa a regime nel sistema di IeFP"*, in Rassegna CNOS n. 1/2012.
- GIULIANI L., 2010, *"Scuola vs agenzie formative? Il modello di integrazione sperimentato dalla Regione Marche"* in *"Il nuovo accreditamento per l'obbligo di istruzione/diritto-dovere formativo. La sfida di una sperimentazione in corso"*, a cura di Laura Giuliani e Massimo De Minicis, ISFOL, 2010, pp. 53-85.
- ISFOL (2013), *Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*.
- ISTAT, *Noi Italia*, 2014
- ISTAT, *Rapporto sulla Coesione sociale*, 2012
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F. Angeli, Milano 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore. Milano 2000.
- PALOMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, F. Angeli, Milano, 2006.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano 2000.







# Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

## Il sistema formativo IeFP italiano di tipo “sussidiario”: quale curvatura verso una “VET europea”?

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

OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

*Lo studio offre un approfondimento e la rilettura di una prima fase del progetto di ricerca sul sistema IeFP di tipo sussidiario del contesto italiano, in relazione alle politiche formative europee. Attraverso un'analisi secondaria su dati e fonti molteplici e alcune comparazioni sulle fonti normative si rilevano alcune sfide culturali ancora da affrontare e un modello didattico-formativo che, solo in parte, risponde agli auspici europei.*



### Introduzione

A distanza di circa due anni dall'avvio della ricerca dell'Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni (Tacconi, Gola, 2012) e a quasi un quadriennio dall'attuazione della riforma, seppur ancora incompleta, di una politica formativa italiana dell'IeFP di tipo sussidiario, raccolti numerosi dati e testimonianze dirette (anche presso le strutture che erogano tali percorsi, Istituti Professionali - IPS - e CFP), sembra opportuno mettere a fuoco alcune linee di convergenza e di prospettiva tra l'IeFP italiano e il sistema VET, in particolare riferendosi al tema dell'offerta formativa di tipo sussidiario attuata nelle diverse Regioni italiane e in relazione all'EQF livello 3 a cui detti percorsi si dovrebbero attestare.

<sup>1</sup> C.A.R.V.E.T. (Center for Action Research in Vocational Education and Training), Università degli Studi di Verona.



Il sistema italiano di IeFP è inteso generalmente dall'opinione pubblica come un comparto "accessorio" e, in ogni caso, "debole" del sistema formativo, soprattutto nel confronto con altri Paesi dell'UE (Salatin, 2009). Di ciò si ritrova conferma nella scarsa attenzione politica ed istituzionale e nella scarsità delle risorse economiche messe a disposizione, per quanto, riprendendo le indicazioni dell'ISFOL di questi ultimi anni (2012; 2013a; 2013b; 2014), si continui a registrare una crescita in termini di frequenza a detti percorsi formativi.

La gerarchizzazione tra istruzione e formazione è un pregiudizio di lunga data (presente negli atti costituzionali e nell'ordinamento normativo ordinario), che situa l'istruzione nella sfera dei rapporti etico-sociali, riferiti alla "costruzione del soggetto-persona", e la formazione in quella dei rapporti economici e lavorativi, sminuendo al contempo anche la valenza educativa e formativa della dimensione "lavoro" e il valore dell'apprendimento dall'esperienza come forma di conoscenza. Nella Formazione Professionale risiedeva (e forse ancora risiede) un'impronta pregiudiziale a vocazione prevalentemente operativa e performativa (D'Aniello, 2014, p. 62).

In realtà, la revisione del secondo ciclo in atto in questo ultimo decennio in Italia (particolarmente dal 2001 a oggi) ha riportato al centro questo comparto dell'offerta formativa: i percorsi triennali di IeFP non solo rappresentano un buon canale di accesso al mercato del lavoro, rispetto agli altri segmenti formativi (Gola, Tacconi, 2014, p. 178), rispondendo così efficacemente alla funzione professionalizzante della formazione e configurandosi come un meccanismo efficace di accesso al mercato del lavoro, ma soprattutto agiscono positivamente in riferimento a una "ri-motivazione al processo di apprendimento" degli studenti a cui spesso i percorsi IeFP sono destinati e introducono nella società un nuovo senso del lavoro che assume valenza educativa (Tacconi, 2011).

Alcune di queste dimensioni sono affermate anche dallo studio di Shavit e Muller (2000): nella maggior parte dei Paesi il sistema di Istruzione e Formazione Professionale secondaria riduce le probabilità di disoccupazione e facilita l'ingresso nel mondo del lavoro professionale; i vantaggi sono più pronunciati in quei Paesi in cui il sistema scolastico secondario è specifico e orientato, tuttavia i qualificati raggiungono spesso un prestigio occupazionale inferiore ai diplomati del tradizionale sistema scolastico superiore. Questo svantaggio è particolarmente evidente laddove i sistemi di VET servono da incubatori di recupero e sostegno sociale, nonché facilitano l'ingresso di soggetti provenienti da altri sistemi formativi, visti come incanalabili in percorsi di serie B, questione già esposta e che riguarda diversi Paesi membri (cfr. Kulik 1998; Tacconi, 2006; Meer 2007; Tacconi, Gola, 2012).



## Il contesto europeo della Vocational Education Training: dal processo di Bruges-Copenaghen ad Europa 2020

È difficile fornire una definizione univoca del sistema di IeFP (VET - Vocational Education Training<sup>2</sup>) a livello internazionale, dato che la sua struttura e il modo in cui i sistemi sono organizzati cambiano in maniera sostanziale tra i Paesi dell'OCSE e tra gli stessi stati membri europei. In generale la VET è percepita come una soluzione per migliorare le opportunità dei giovani che non hanno le risorse, le competenze o la motivazione per continuare o impegnarsi in percorsi di istruzione di livello superiore.

I sistemi di IeFP (VET) possono spaziare da strutture fortemente regolate, in Paesi come l'Austria, a sistemi di Formazione Professionale estremamente frammentati, come ad esempio nel Regno Unito (Hoeckel 2008); ci sono casi, come gli Stati Uniti, dove sono pochi coloro che decidono di seguire programmi di Formazione Professionale (cfr. Bailey, Berg, 2010; Eichhorst et al. 2012; Tacconi, 2010). L'attuazione pratica di politiche di Istruzione e Formazione Professionale (VET) e buone prassi non è facile in nessun Paese, le sfide emergenti sono molto diverse da una realtà all'altra, di conseguenza, risulta difficile una classificazione, se non per alcune macro-somiglianze (si veda Eichhorst et al. 2012).

Gli elementi ricavati dai confronti tra Paesi, in Europa e oltre, che stanno attuando percorsi scolastico-tecnico-professionali hanno posto l'evidenza su alcuni nodi affrontati diversamente da ciascuno stato. Nella maggioranza dei Paesi, le parti interessate al sistema di Formazione Professionale (governi, datori di lavoro, parti sociali, istituzioni educative) sono direttamente coinvolte nello sviluppo di programmi di studio e di pianificazioni dell'offerta formativa. Per mantenere uno stretto contatto con il mercato del lavoro, è spesso richiesto (o auspicato) un continuo feedback dalle imprese sui fabbisogni e le esigenze formative. Per garantire una istruzione/formazione di alta qualità, è necessario un sostegno finanziario (anche in mix tra finanziamento pubblico e privato) volto a garantire materiale didattico adeguato, strutture all'avanguardia e insegnanti ben preparati. È inoltre necessario mantenere un elevato livello di qualità della

<sup>2</sup> Il termine "VET - Vocational Education Training" fa riferimento a percorsi formativi che forniscono alle persone specifiche conoscenze e competenze pratiche, indipendentemente dal luogo, il contenuto, e il fornitore di formazione, esso si accosta sia a percorsi di formazione iniziale, che percorsi di formazione permanente. A volte è anche chiamato TVET (Technical and Vocational Education and Training). I due termini sono usati in modo intercambiabile nella letteratura. Il nostro focus è sul tema della Formazione Professionale iniziale (IVET - Initial Vocational Education Training), (si veda Eichhorst et al. 2012).



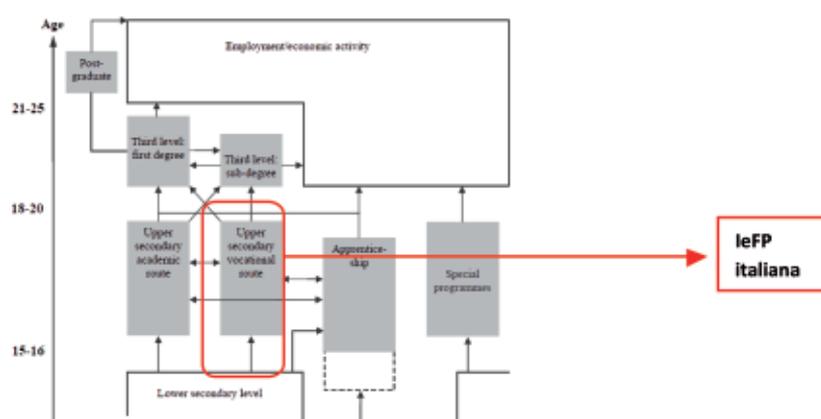
formazione anche attraverso un sistema decentrato di accreditamento e di garanzia della qualità attraverso finanziamenti o incentivi basati sui risultati.

In Europa, a partire dagli anni 2000, c'è stato un forte impulso alle tematiche della conoscenza e dell'apprendimento (in primis lungo tutto l'arco della vita). Il Consiglio europeo di Lisbona riconobbe il ruolo determinante svolto dall'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali, strumento del rafforzamento della competitività dell'Europa nel mondo e garanzia di coesione delle nostre società e del pieno sviluppo dei cittadini (Allulli, 2010, p. 8). L'Unione Europea considera una priorità per il suo sviluppo il miglioramento qualitativo e il rafforzamento dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale degli Stati membri (Tacconi, Gola, 2012, p. 127). Fu, tuttavia il cosiddetto "processo di Copenaghen" (2002), qualche anno più tardi, che segnò una svolta fondamentale sul tema VET, migliorando la visibilità e l'immagine dell'Istruzione e Formazione Professionale a livello europeo e aprendo la strada a un impianto metodologico utile 1) a descrivere le certificazioni in termini di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento di unità di apprendimento riguardanti l'Istruzione e la Formazione Professionale, 2) ad attestare e registrare l'attività formativa svolta e 3) a certificare le competenze. Nel 2006 (Comunicato di Helsinki), si diede operatività agli strumenti di sostegno riferiti all'Istruzione e Formazione Professionale (si veda ad esempio ECVET, EQF, EQA-VET; EQARF<sup>3</sup>) e si promossero un rafforzamento e una cooperazione tra gli Stati membri in tema di VET, sanciti ulteriormente nel 2008 (Comunicato di Bordeaux), in particolare in tema di relazione tra mercato del lavoro e istruzione-formazione. Nel 2010 (con il Comunicato di Bruges), si posero le basi per quella che è stata definita la strategia di un Europa 2020, enfatizzando una VET che rispondesse alle nuove dimensioni del lavoro e a una maggiore adattabilità delle competenze e delle risorse umane in un'ottica di professionalizzazione (cfr. D'Aniello, 2014, p. 17). L'individuazione di un quadro europeo delle competenze chiave e dei crediti riferibili al sistema di Istruzione e Formazione Professionale (es. EQF) non solo risponde a logiche di innalzamento della qualità della conoscenza, ma permette anche il reciproco riconoscimento delle qualifiche e la trasferibilità dei soggetti nei diversi Paesi membri, a più livelli di istruzione (auspicio ancora più fissato sulla carta che tradotto in sostanza a diverse latitudini).

<sup>3</sup> EQF - Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (European Qualification Framework); ECVET - Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale - European Credit system for Vocational Education and Training; EQA-VET - Rete Europea per la Qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale - European Quality Assurance for Vocational Education and Training; EQARF - Quadro Europeo di Riferimento per la Garanzia della Qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training.

Pur considerando le diversità delle politiche di istruzione dei diversi Paesi membri dell'Unione, il sistema italiano di IeFP si accosta alla IVET<sup>4</sup>, e in particolare è inquadrabile, secondo la schematizzazione generica proposta dal CEDEFOP (v. Figura 1), all'interno della "upper secondary vocational route" per quanto attiene il periodo di obbligo di istruzione.

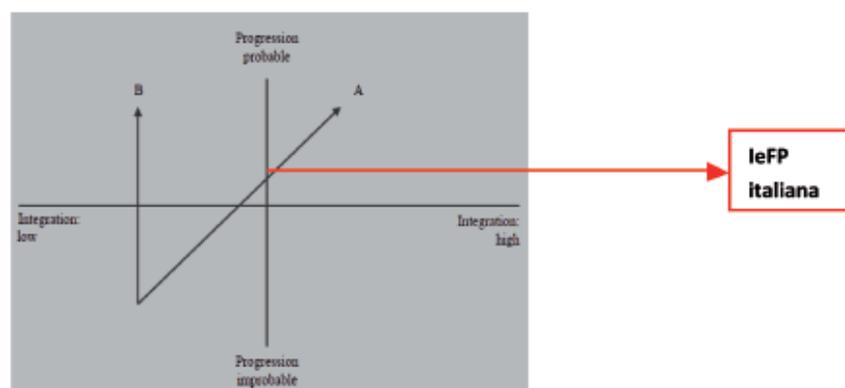
Fig. 1 - Schema generico dei percorsi della IVET a livello europeo  
(tratto da Cedefop, 2008 p. 13)



La Figura 2 illustra, in estrema sintesi, due percorsi generici adottati dai Paesi membri dell'UE per lo sviluppo del sistema di Formazione Professionale Iniziale. Il primo, percorso A, si basa sulla integrazione del sistema IVET con il sistema di istruzione. In questo modello formativo è possibile transitare facilmente tra indirizzi a carattere professionale e altri a carattere maggiormente culturale, senza essere penalizzati dal dover ricominciare il percorso di istruzione, assicurando così che il trasferimento non ostacoli la progressione. Il secondo, percorso B, si fonda su un sistema di Formazione Professionale Iniziale distinto dal canale dell'istruzione (curricula distinti, istituzioni separate ecc.). Al termine del percorso B, l'individuo raggiunge un livello di istruzione/qualificazione di natura professionale, mentre nel Percorso A ci sono tutte le possibilità che potrebbe essere sia di matrice scolastica che di tipo professionale, anche di livello superiore.

<sup>4</sup> Initial Vocational Education and Training - Formazione Professionale Iniziale di tipo generale, con l'obiettivo di una preparazione delle persone ad abilità e/o competenze per ottenere l'ingresso in una professione/settore specifico. L'IVET è un concetto in evoluzione in tutti i Paesi membri dell'Unione; essa non è più considerata solo come un percorso professionale, ma come una via alternativa al percorso scolastico tradizionale, che contiene molti elementi di formazione culturale e che può, in ultima analisi, portare a un livello superiore e all'istruzione universitaria (da Cedefop, *Initial vocational education and training in Europe*, Review, p. 10, disponibile on-line in [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET\\_Review\\_08.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf)).

Fig. 2 - Schema generico incrocio dei percorsi della IVET e dei sistemi di Istruzione a livello europeo (tratto da Cedefop, 2008 p. 44)



Per preparare i cittadini europei al futuro, nel 2010, venne proposta e adottata la "Strategia 2020", rinnovando tre obiettivi principali: 1) una crescita intelligente attraverso un'economia basata sulla conoscenza e l'innovazione; 2) una crescita sostenibile, non solo sul piano ambientale, ma anche sotto il profilo dell'impiego delle risorse; 3) una crescita inclusiva e la promozione di un'economia che favorisca la coesione sociale. Anche in campo formativo si sono delineate le basi per un rinnovamento del sistema (si veda il documento Education and Training 2020<sup>5</sup>) delineando alcune linee strategiche, che vorrebbero rafforzare crescita e competitività. L'impianto pedagogico che esce dai numerosi interventi europei in tema di VET, in particolare nell'ultimo decennio, richiama un'Istruzione-Formazione Professionale come mezzo indispensabile per promuovere non solo la piena occupabilità dei cittadini, ma anche la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la mobilità delle persone e la realizzazione personale e professionale di ciascun individuo, attraverso l'incentivo all'apprendimento permanente; il miglioramento della qualità dell'istruzione e formazione; lo stimolo della creatività e dell'innovazione a tutti i livelli dell'istruzione e formazione.

All'interno di questo rinnovato sforzo di avanzamento per la promozione dei sistemi di istruzione e formazione e dell'apprendimento permanente, il Consiglio dei Ministri europei per l'istruzione e la formazione ha approvato alcuni (5) nuovi obiettivi quantitativi da raggiungere entro il 2020 (*benchmark* ET 2020; cfr. Allulli, 2010); di essi alcuni riguardano anche i giovani inseriti nella IVET sotto i 16 anni, come la soglia del 10% di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione e la quota del 15% di scarse prestazioni di lettura, matematica e

<sup>5</sup> Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009/C 119/02.

scienze. Su questi indicatori le politiche italiane in tema di IeFP sembrano avere risposto, pur con alcune contraddizioni normative ancora da sistemare, agendo per una riduzione degli abbandoni e per un miglioramento delle conoscenze di base e delle competenze di cittadinanza.

## Metodo

In linea con alcune domande già individuate all'avvio del percorso di ricerca (cfr. Tacconi, Gola, 2012, pp.131-132 e succ.), si pone particolare attenzione a due questioni:

- l'attuazione della IeFP di tipo sussidiario può essere una "svolta" per affrontare alcuni nodi e problematiche già evidenziate nei rapporti dell'OCSE e a livello europeo in tema di IeFP?
- Quale "modello di formazione" emerge dal sistema IeFP di tipo sussidiario italiano e come si situa questo nel macro contesto della VET europea?

Si è optato per un modello di analisi di tipo secondario (Seale, 2011): i dati e i documenti esaminati (presenti in diversi rapporti e articoli in tema di IeFP, dai rapporti delle istituzioni europee, ai rapporti e ricerche del sistema nazionale italiano) sono stati incrociati con recenti monitoraggi e ricerche anche di natura qualitativa, fornendo una visione articolata rispetto al tema di ricerca. L'analisi secondaria comporta la rilettura dei dati ai fini della soluzione della ricerca originale, attraverso diverse tecniche statistiche, nel tentativo di rispondere a nuove domande di ricerca, con dati già presenti (Glass, 1976, p. 3). L'analisi secondaria può contribuire a una nuova conoscenza perché favorisce il superamento di alcune limitazioni presenti nelle ricerche iniziali (Burstein, 1978, p. 10) e perché propone una lettura dei dati capace di rispondere a nuove istanze. Nel caso specifico, attraverso l'analisi secondaria, si sono cercate le "evidenze" in risposta alle domande di ricerca sopra formulate.

## Le "sfide" del sistema in prospettiva VET e il modello IeFP "sussidiario"

In un tentativo di comparazione (di tipo qualitativo, più che statistico-quantitativo) tra l'offerta di IeFP sussidiaria e alcuni elementi tratti dai documenti della VET europea e internazionale, si prova a individuare qualche elemento significativo e qualche linea di convergenza.

Le strategie, i programmi e le raccomandazioni dell'Unione Europea (atti

non vincolanti, ma fortemente impegnativi) furono di impulso anche in Italia per sistematizzare alcune politiche correlate alla Formazione Professionale. Come per altri Paesi questo processo segnò l'avvio di una trasformazione del sistema formativo, basato su una nuova "idea di Formazione Professionale e di istruzione superiore", un sistema nel quale non conti principalmente quale percorso sia stato seguito in origine, ma continuo le conoscenze e le competenze effettivamente acquisite (focalizzazione sui risultati di apprendimento), richiedendo un ripensamento totale delle attuali modalità di rilascio dei titoli a conclusione di percorso e di convalida dei percorsi formali di istruzione (cfr. Allulli, 2010).

La via italiana dell'IeFP si è sostanzialmente divisa tra un asse (quello statale) dell'istruzione professionale statale e un asse (prevalentemente paritario, privato) della Formazione Professionale regionale, rilanciando e ridando nuova dignità a questi ultimi percorsi, rispondendo sì all'esigenza di una più consistente offerta formativa sul territorio, ma generando anche una distribuzione dell'utenza su una scala sempre più confusa di percorsi tecnico professionali. Di qui sia le Regioni che le singole istituzioni scolastiche hanno avviato intese positive fra Istruzione Professionale statale e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale, per garantire ovunque ai giovani la possibilità di acquisire non solo un diploma professionale quinquennale ma anche una qualifica triennale e un diploma quadriennale<sup>6</sup>.

Gli elementi che caratterizzano il modello italiano di IeFP rappresentano una grande potenzialità anche per la riforma in corso. Tra i punti di forza delle migliori pratiche dell'IeFP, si possono ricordare: la capacità di flessibilità e personalizzazione delle azioni (con attenzione alla diversità dei talenti, delle intelligenze e alle diversità di genere; sul tema si vedano anche lo studio di Tacconi 2011); la valorizzazione della cultura del lavoro e della pratica, anche come base per la formazione all'iniziativa autonoma; la generalizzazione del modello dell'alternanza e l'esperienza dei partneriati con le imprese "formative" (nonché alcune ed interessanti esperienze di scuola-impresa presenti in diversi CFP e IPS e riferite a qualifiche formative differenti); il progressivo orientamento alla filiera; il ruolo giocato nello sviluppo locale (Salatin, 2009, p. 125; si veda anche lo studio sui territori e sui contesti in Gola, Tacconi, 2014).

I capisaldi delle strategie europee in tema di VET si possono riassumere nei seguenti aspetti: lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento; il rafforzamento delle competenze chiave di cit-

<sup>6</sup> Per un approfondimento sulle politiche dell'IeFP italiana si vedano i contributi di Tacconi, Gola 2012 e succ.; D'Aniello 2014; Formosa, 2013; Allulli 2010; Nicoli 2011.

tadinanza per tutti i cittadini europei; la focalizzazione sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui percorsi formali di Istruzione e Formazione e la possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute, a prescindere dalla modalità con cui sono state acquisite. La definizione di un linguaggio e di livelli comuni che consentono il confronto delle qualificazioni e dei titoli ottenuti nei diversi sistemi nazionali, dai livelli più elementari fino a quelli di più elevata specializzazione, compresi i titoli e le certificazioni dei percorsi IeFP, incentiva maggiore flessibilità orizzontale e verticale dei soggetti che intendono muoversi tra un sistema e l'altro, ma anche maggiore riconoscimento esterno, in particolare dal mondo delle imprese. Permangono, tuttavia, soprattutto per quanto riguarda il riconoscimento delle conoscenze e competenze in senso verticale molte "zone d'ombra". Per quanto attiene la definizione di un modello e di strumenti comuni, che garantiscano il controllo e lo sviluppo continuo della qualità dell'offerta formativa all'interno dei sistemi dei diversi Paesi, non si rilevano ancora a livello nazionale significative convergenze. I monitoraggi attuati dalle istituzioni (MIUR e ISFOL, a titolo di esempio) mettono in rilievo costantemente e in modo efficace i numeri del sistema, sia dell'istruzione che dell'IeFP, ma il "mondo della scuola superiore di secondo grado" e il "mondo dell'IeFP" appaiono ancora troppo distinti in termini di modelli formativi e modelli curriculari e non si riesce ad immaginare un cambiamento di rotta in tempi brevi.

#### Elementi di interesse in prospettiva europea: IeFP "sussidiaria" e indicatori EQARF

L'Unione Europea, nelle varie espressioni legislative, non entra nel merito dell'organizzazione dei percorsi scolastici e formativi, che rimane materia soggetta alle giurisdizioni nazionali, ma fissa alcune coordinate fondamentali. Analizzando gli indicatori del sistema qualità europeo EQARF (v. sopra), si evince che alcuni possono essere interessanti per valutare la proposta di IeFP e la sua capacità di "reggere" in termini di qualità; si tratta dei seguenti: livello di partecipazione; successo formativo; idoneità della formazione a soddisfare i fabbisogni presenti e futuri di specifiche categorie svantaggiate e di singoli individui; rapidità con cui l'istruzione-formazione è in grado di rispondere a specifici fabbisogni individuali e di categoria, ecc.

<sup>7</sup> In sede di Conferenza Stato-Regioni - 20 dicembre 2012 - è stato sottoscritto l'accordo con il quale è adottato il "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo EQF" nel quale sono "posizionati" i titoli di studio italiani nell'ambito degli otto livelli previsti dall'EQF. Il livello di certificazione delle competenze relative alla fine dell'obbligo istruttivo corrisponde al secondo livello del Quadro Europeo, mentre la qualifica professionale al terzo livello; (sul tema si veda anche Pellerey, 2013).

Rileggendo i documenti e i dati di monitoraggio (ISFOL in primis), l'IeFP, nel suo complesso, è un sistema formativo che regge a livello nazionale e che risponde agli indicatori sopra presentati e si presenta come un sistema in costante crescita, in termini di iscrizioni, di centri accreditati e di qualità. Gli allievi sono attualmente pari a 300mila unità, fra percorsi triennali e quadriennali. Il numero degli studenti che seguono percorsi di IeFP nelle scuole risulta comunque pari a 162mila unità, a fronte dei circa 128mila che seguono i percorsi nei CFP accreditati (Crispoliti, ISFOL, 2014). I percorsi triennali di IeFP continuano a rappresentare, rispetto ad altri segmenti formativi, un buon canale di accesso al mercato del lavoro. La seconda Indagine ISFOL sugli esiti occupazionali e formativi dell'IeFP evidenzia che il 50% dei giovani risulta occupato a 3 anni dalla qualifica.

La filiera dell'IeFP si conferma come un canale efficace nel rispondere ad una duplice funzione: di professionalizzazione, per coloro che scelgono di formarsi in una specifica figura professionale e puntano a un inserimento nel mondo lavorativo, e di ri-motivazione e recupero all'apprendimento, per coloro che preferiscono modalità formative basate sull'esperienza, la pratica, la laboratorialità e lo stage (ISFOL, 2014; Tacconi, Gola, 2014).

L'EQARF contiene anche una serie di indicatori di qualità (chiamati descrittori), riferiti al sistema della IeFP nel suo complesso o alle singole agenzie formative. Nell'IeFP gli scopi/obiettivi sono definiti a medio e a lungo termine e sono collegati agli obiettivi europei tramite le "politiche regionali"; inoltre, le stesse Regioni hanno attuato accordi di collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali (v. Tacconi, Gola, 2012; 2013; Gola, Tacconi, 2013a, 2013b; 2014 ecc.) per elaborare, monitorare e incentivare il sistema IeFP. I soggetti interessati partecipano alla definizione degli scopi/obiettivi dell'IeFP ai vari livelli; sono stabiliti meccanismi e procedure per definire i fabbisogni di formazione (principalmente a livello regionale); sono state definite norme e linee guida per il riconoscimento, la convalida e la certificazione delle competenze delle persone, anche tramite commissioni congiunte IPS-CFP, Direzioni regionali di competenza e Uffici Scolastici Regionali. Uno degli indicatori riguarda i sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP, come il *tipo di sistema* (piani, politiche, programmi), il processo decisionale pianificato, implementato, valutato e revisionato per migliorare l'accesso all'IeFP, soprattutto per le categorie svantaggiate.

I disegni legislativi dell'IeFP sussidiaria, pur ampliando l'offerta formativa sui territori e introducendo i percorsi sia nelle scuole statali IPS che nei CFP, non hanno favorito (dai dati qualitativi recuperati) una chiara e trasparente definizione dell'offerta formativa, tanto che gli stessi addetti ai lavori (insegnanti-formatori) e i destinatari (giovani e famiglie) sono incerti rispetto al



tipo di sistema “alternativo” all’istruzione. Ciò nonostante il numero di iscrizioni negli ultimi anni a questa tipologia di percorsi è decisamente aumentato, consolidando un trend ormai significativo (cfr. ISFOL, 2012; 2013; 2014).

Fra i diversi indicatori dell’EQARF riferibili agli operatori pubblici e privati del sistema formativo (come le scuole IPS e i Centri di Formazione CFP) che erogano attività, troviamo:

- la necessità di una consultazione continua con i soggetti interessati per individuare i bisogni specifici locali e individuali; su questo aspetto molte scuole e CFP del sistema di IeFP sono in stretta sinergia con il proprio territorio e in continuo dialogo con gli operatori professionali, forse anche per via della necessità di pianificare momenti di alternanza scuola-lavoro (sistema duale), che sono tipici dei curricula dell’IeFP. Vengono spesso incentivati partenariati pertinenti e inclusivi, esplicitamente sostenuti per l’attuazione delle misure previste, di progetti specifici o anche per migliorare le attività didattiche e laboratoriali che consentano esperienze vicine al lavoro (per approfondimenti, si vedano i rapporti CEDEFOP, 2014; ISFOL, 2012; 2013; 2014; Angotti, 2014; Angotti et al., 2014; Tacconi, Gola 2012; 2013a; 2013b; Gola, Tacconi 2014);
- le responsabilità in materia di gestione e di sviluppo della qualità sono state assegnate in modo esplicito e il personale partecipa fin dall’inizio alla pianificazione, anche per quanto riguarda lo sviluppo della qualità; in molti CFP e IPS, si rintracciano momenti di pianificazione e progettazione condivisa del curriculum, ex-ante e in itinere, che trova coinvolti dirigenti scolastici ed insegnanti, tutor e formatori (si vedano ad esempio i progetti congiunti tra scuole e sistemi di riconoscimento dei crediti come in Regione Veneto; Gola, Tacconi 2012; 2014);
- gli erogatori prevedono iniziative di cooperazione con altri fornitori di IeFP; nell’IeFP si registrano scambi interessanti tra i centri formativi (statali e regionali accreditati) dettati principalmente da accomunanze territoriali o tipologiche (es. riferibili ai settori formativi; si vedano ad esempio CEDEFOP, 2014 e Gola, Tacconi, 2014);
- gli erogatori di IeFP dispongono di un sistema di qualità esplicito e trasparente; in questo caso, nell’IeFP italiana si rileva come i sistemi di qualità siano presenti (principalmente per motivi cogenti, dovuti alle normative di accreditamento delle strutture formative al fine di erogare le attività) solo in capo alle istituzioni private, lasciando a scelte occasionali delle scuole statali l’adesione a espliciti sistemi di qualità; questo fatto detta differenti attese e rivendicazioni da parte degli stessi organismi formativi;
- il piano strategico di sviluppo delle competenze del personale specifica i bisogni di formazione degli insegnanti e dei formatori; il personale si ag-



giorna regolarmente e coopera con soggetti esterni per rafforzare le capacità e il miglioramento della qualità e accrescere le prestazioni professionali; nell'IeFP, l'aggiornamento e la qualificazione dei docenti è un tema molto avvertito, come in tutto il sistema scolastico italiano, ma trova risposta e attuazione in maniera non univoca sul territorio. Organismi istituzionali intermedi (alcune Regioni, Veneto, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, o alcune Province Autonome, Trento e Bolzano, o alcuni Uffici Scolastici Regionali o Provinciali) attuano percorsi di aggiornamento e formazione continua per docenti e formatori su tematiche diversificate. Le singole scuole statali e istituzioni formative private solo sporadicamente incentivano però momenti formativi, quasi sempre funzionali a "urgenze didattiche e/o sociali" più che a una risposta a precisi piani formativi (secondo un recente studio dell'ISFOL, riferito al sistema privato della Formazione Professionale in senso generale e non solo all'IeFP, l'aggiornamento e la riqualificazione del personale hanno riguardato il 22% dei casi, con un interessante andamento anche nelle Regioni centrali. (Cfr. Angotti 2014 e Angotti et al. 2014);

- il sistema di reclutamento dei docenti nell'IeFP rappresenta un tema piuttosto "spinoso" che, nel caso della sussidiarietà, assume contorni ancora più problematici. Negli Istituti Professionali di Stato il reclutamento dei docenti avviene, come in tutto il resto della scuola, in seguito a un concorso e con la formazione di una graduatoria da cui le singole scuole attingono. Il concorso avviene per aree disciplinari e si basa sul possesso di titoli e sulle conoscenze dimostrate. Nei CFP, il reclutamento è libero. Il CFP ingaggia per ogni corso il docente che gli pare più adeguato a trasmettere le competenze. La sua scelta si baserà sui titoli e sulle conoscenze possedute dall'aspirante docente, ma anche sulle sue competenze tecniche e didattiche. È la stessa differenza che si può intravedere tra il sistema universitario italiano e quello statunitense. In Italia ogni università, sia essa pubblica o privata, deve assumere i propri docenti in base a un concorso pubblico. Nel sistema americano le università conferiscono un incarico diretto al docente ritenuto più idoneo, sapendo di rispondere direttamente per errori e scelte sbagliate (Lauro, Ragazzi, 2011). Il tema del metodo di reclutamento dei docenti nell'IeFP è attualmente oggetto di dibattito, tanto che alcune Regioni stanno cercando "vie sperimentali" di "idoneità" dei docenti, in linea con i requisiti previsti per i concorsi che danno accesso all'insegnamento nel sistema della Scuola superiore di secondo grado.

Seppure a livello europeo e internazionale l'utilizzo di indicatori (anche in tema di IeFP) sia sempre più rimarcato, per valutare un sistema e capire il raggiungimento di determinati obiettivi, sottolineiamo alcuni pericoli di un uso

inappropriato degli stessi, *in primis* in termini educativi. La necessità di mete misurabili rischia di far concentrare l'attenzione solo sugli obiettivi più banali o sui dati disponibili e più facilmente recuperabili, facendo trascurare aspetti più complessi. Il confronto tra situazioni diverse, senza tenere conto dei contesti (a volte anche micro), non sempre trova giuste risposte. L'eccessiva dipendenza dai "numeri" rischia di far trascurare gli aspetti cosiddetti qualitativi di una valutazione. I finanziamenti assegnati sulla base di risultati solo quantitativi potrebbero creare effetti negativi. Infine, la misurazione dell'impatto di politiche educative richiede tempi lunghi. Nell'UE l'applicazione di indicatori ai sistemi educativi ha scopi di monitoraggio, confronto e controllo (approccio morbido), per promuovere sempre più una convergenza degli stati membri sulle politiche e sulle strategie da adottare (cfr. Allulli, 2010). In Italia la situazione è "sfumata" tra un utilizzo morbido degli stessi (come ad esempio in tema di tasso di abbandoni, risultati di apprendimento) e un utilizzo rigido (come ad esempio nel caso dell'accREDITAMENTO delle strutture formative non statali).

L'offerta formativa dell'IeFP italiana si situa all'interno di questi capisaldi. Con l'attuazione della proposta "sussidiaria", in particolare, si stanno cercando di riconoscere, in termini di "valenza formativa ed educativa" (almeno nelle intenzioni di tipo normativo; si vedano a titolo di esempio le "passerelle tra sistemi"), i percorsi maggiormente inclini a logiche "formativo-professionali" come equivalenti ai percorsi di istruzione di stampo più tipicamente "culturale", rispondendo così in parte alle strategie dell'Europa 2020 e di ET2020. Quale "modello formativo" emerge dalla IeFP sussidiaria italiana? Dalla comparazione con altri sistemi europei e internazionali, si può sintetizzare che il modello formativo della IeFP si sta faticosamente avvicinando agli altri modelli europei.

Attualmente non godiamo di un modello plurale e decentrato, imperniato su un sistema di vincoli legati alle conoscenze e competenze in uscita, determinato dal confronto tra le istituzioni interessate e gli stakeholder e verificato da organismi terzi, come il modello inglese, svedese, ungherese e olandese. Non fruiamo di una tradizione politicamente supportata da innovazioni e buone prassi formative, come in Inghilterra (D'Aniello, 2014). La via italiana all'IeFP sta faticosamente tentando di superare il modello di una Istruzione-Formazione Professionale definita dal CEDEFOP come "*general education*", modello che accomuna Paesi come Spagna, Portogallo, Grecia, ma è ancora lontana da modelli duali di alternanza scuola-lavoro, "*apprenticeship-based*", come quelli di Germania, Danimarca e Austria, e soprattutto dal modello "*egalitarian school-based*" di Finlandia e Svezia, un sistema che è incorporato in un sistema di istruzione nazionale dove i percorsi generali e professionali sono integrati nella stessa scuola con maggiore flessibilità e permeabilità e con un buon accesso ai livelli di istruzione superiore (cfr. CEDEFOP 2014).

## Conclusioni

Già Shavit e Muller (2000) misero in rilievo come, a prescindere da diversi modelli culturali ed educativi, ci siano alcune sfide comuni a cui ogni Paese è tenuto a rispondere nel complesso del sistema educativo e scolastico. Da uno sguardo sommario ai sistemi di VET a livello internazionale, sia nel caso di formazione di livello secondario e di tipo obbligatorio o post-obbligatorio, sia nel caso di specializzazione nell'ambito dei percorsi di istruzione, i percorsi formativi seguono un livello di curriculum combinando competenze generali con formazione specifica mirata all'occupazione. Attraverso una particolare enfasi su competenze tecniche, la partecipazione all'istruzione professionale scolastica mira a un ingresso diretto nel mercato del lavoro, che richiederebbe solo poca formazione/addestramento e potrebbe quindi essere percepita come incentivo per l'ingresso. Tuttavia, il successo della VET dipende in modo cruciale dall'allineamento delle competenze insegnate nelle scuole verso il mercato del lavoro e richiede quindi la stretta collaborazione dei datori di lavoro e delle istituzioni educative/formative.

In molti Paesi europei (come in Italia), la VET sta acquisendo uno "statuto epistemologico" di percorso alternativo ai percorsi scolastici anche per accedere a un livello di istruzione superiore. Rispetto ad altri Paesi europei, spronati dalla spinta comunitaria a rivedere i sistemi VET, la via italiana verso un nuovo modello formativo non ha proceduto e non procede lungo strade dritte e lisce, ma su strade tortuose (D'Aniello, 2014, p. 163). In tale scenario, risulta indispensabile che l'IeFP italiana, per essere percepita come risorsa per l'innovazione del sistema e come uno strumento essenziale di creazione di capitale umano e sociale, si impegni a evitare la ghettizzazione della propria offerta e a costruire/assicurare solide condizioni di qualità (Salatin, 2009, p. 125), aumentando e migliorando processi di condivisione e collaborazione tra le stesse istituzioni del sistema. D'Aniello (2014), a questo riguardo, propone alcune "strade", come un più serrato rapporto con le imprese, che vada al di là dei contatti comandati dallo stage, e il radicamento di una IeFP in un territorio, che sostiene un processo educativo di corresponsabilità, valorizzando il territorio come luogo di partecipazione all'azione educativa, luogo di ricomposizione e riunificazione dei processi formativi (p. 117).

Per rispondere alle sfide culturali e formative di una VET in ottica europea, sembra comunque necessaria ancora una "curvatura" educativa, oltre che un'armonizzazione normativa specificamente italiana. Nei vari documenti internazionali ed europei, le risorse da attivare di fronte alle sfide culturali e professionali comprendono sia conoscenze, o saperi, adeguatamente comprese nel loro apporto concettuale, sia abilità, intese come capacità di utilizzare le proprie cono-

scenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici (Pel- lerey, 2013, p. 76), e portano a centrare l'attenzione sulla persona considerata nelle sua totalità, soprattutto perché i percorsi formativi dell'IeFP riguardano soggetti adolescenti, per i quali è essenziale cercare di consolidare quegli apporti culturali ed educativi che fanno maturare lo studente sia come persona, sia come cittadino, sia come lavoratore. Secondo Pellerey, occorre quindi che, in questi percorsi formativi, sia riconosciuto che esistono apporti educativi meno diretta- mente e immediatamente spendibili, ma certamente fondamentali per arricchire la persona da molti punti di vista. In essi l'apprendimento culturale e quello pro- fessionale nascono dalla confluenza di due movimenti: quello sociale, in cui si influenzano le persone in varie forme a seconda dei contesti e delle finalità for- mative; e quello individuale, nel quale ci si esercita per comprendere e per svi- luppare le varie abilità e competenze richieste. Si tratta di guidare allo sviluppo di competenze intese come abiti, cioè come disposizioni stabili a pensare e agire in maniera valida e produttiva, autonoma e responsabile, sia dal punto di vista personale, sia da quello culturale e professionale. (ivi, pp. 76-77).

Per legittimare la centralità della persona e modellare la struttura didattica su di essa, si è recuperata una pedagogia del lavoro, cercando una progettualità educativa che tenga insieme bisogni umani e professionali, accompagnata da una pratica didattica e formativa che, metodologicamente sappia individuare gli strumenti validi per concretizzare la convergenza dei diversi bisogni (cfr. D'A- niello, 2014). Ciò ha a che fare con strategie e metodologie didattiche innovati- ve, che spesso si ritrovano proprio in quei contesti della IeFP italiana (spesso nascosti), grazie a docenti-formatori che si attivano per costruire ponti tra sa- pere e saper fare (v. Tacconi 2011; Tacconi, Meja-Gomez 2010), ma la principa- le curvatura a cui il modello italiano deve avvicinarsi ha a che fare con il livel- lo "politico" dell'IeFP, nella logica dell'eguaglianza e del riconoscimento politi- co e sociale dei livelli di istruzione e di un unico sistema educativo-formativo.

## Bibliografia

- AA.VV., *L'autovalutazione nell'IeFP: studio comparato nei paesi partecipanti al progetto tqm e uti- lizzo dell'e-portfolio per lo sviluppo professionale dei docenti*, (Report) Università telematica "Leonardo da Vinci", (consultabile on-line: [http://www.adam-europe.eu/prj/8781/prd/5/2/SE%20within%20vet\\_TQM\\_Country%20report.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/8781/prd/5/2/SE%20within%20vet_TQM_Country%20report.pdf); visualizzazione 17 settembre 2014) 2014.
- ALLULLI G., *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Eu- ropa 2020*, (consultabile on-line [http://eirc-foundation.eu/EuroIDEES/Da.Lisbona. a.Eu2020.su.formaz.e.istruz.pdf](http://eirc-foundation.eu/EuroIDEES/Da.Lisbona.a.Eu2020.su.formaz.e.istruz.pdf); visualizzazione 17 settembre 2014) 2010.

- ANGOTTI R., *La Formazione professionale tra crisi e rilancio. L'offerta di IFP nei risultati dell'Indagine ISFOL-OFP*, Atti del Convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, ISFOL, Roma, 21 maggio 2014.
- ANGOTTI R. - DEL CIMUMUTO A. - FILOSA G., *L'Offerta di formazione professionale nelle regioni italiane tra estensione della crisi e nuovi modelli di governance. Dati ISFOL OFP 2012*, Research Paper, ISFOL, Roma, n. 11 - marzo 2014.
- BALLARINO G. - CHECCI D., *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia?: istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*, Rivista di politica economica, 102, n. 1/3 (2013: gen-mar), p. 39-74.
- BAILEY T. - BERG P., *The Vocational Education and Training System in the United States*, in Bosch G., Charest J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge 2010, pp. 271-294.
- BURSTEIN L., *Secondary analysis. An important Resource for Educational Research and Evaluation*, Educational Researcher, Vol. 7, No. 5, 1978, pp. 9-12.
- CEDEFOP, *Initial vocational education and training (IVET) in Europe: Review*, CEDEFOP, Thessaloniki, Greece 2008 (consultabile on-line [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET\\_Review\\_08.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf); visualizzazione 10 settembre 2014).
- CEDEFOP, *Italy VET in Europe, country report*, Thessaloniki, Greece 2012 (consultabile on-line at <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx>; visualizzazione 17 settembre 2014).
- CEDEFOP, *Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters*, Research Paper n. 39, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.
- COMMISSIONE EUROPEA, *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Bruges, 7 December 2010.
- CRISPOLTI E., *Sintesi del Rapporto di monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto dovere (a.f. 2012-13)*, in Atti del Convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, ISFOL, Roma, 21 maggio 2014.
- D'ANIELLO F., *Il lavoro che educa. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- EICHHORST W. - RODRÍGUEZ-PLANAS N. - SCHMIDL R. - ZIMMERMANN K., *A Roadmap to Vocational Education and Training Systems around the World*, Discussion Paper Series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, N. 7110 (consultabile on-line <http://hdl.handle.net/10419/69486>; visualizzazione 10 settembre 2014) 2012.
- FORMOSA E., *Discorso sulla formazione professionale. Problemi e prospettive del cantiere italiano dell'Istruzione e Formazione Professionale*, Cisl Scuola, Roma 2013.
- GLASS G.V., *Primary, secondary, and meta-analysis of research*, Educational Researcher, Vol. 5, 10, 1976, 3-8.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia*, Rassegna CNOS, 28/2, 2012a, pp. 129-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione e Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia*, Rassegna CNOS, 28/3, 2012b, pp. 125-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana*, Rassegna CNOS, 29/2, 2013, pp. 123-142.



- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche IeFP italiane. Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta formativa di IeFP nella Provincia di Treviso*, in Rassegna CNOS, n. 2, 2014, pp. 167-184.
- HOECKEL K., *The Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OECD 2008, disponibile su: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41538706.pdf>. (Data di ultima consultazione: 13 Settembre 2014).
- KULIK J., *Curricular Tracks and High School Vocational Education*, in A. GAMORAN & H. HIMMELFARB (Eds.), *The quality of vocational education: Background paper from the 1994 national assessment of vocational education*, US Department of Education, Washington 1998, DC.
- ISFOL, *I percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà a.f. 2011-2012. Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione*, dicembre 2012, Roma 2012.
- ISFOL, *Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Isfol Occasional Paper, 2013a, n. 12.
- ISFOL, *Istruzione e formazione professionale una filiera professionalizzante a.f. 2012-13, Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, dicembre 2013.
- ISFOL, *Occupati dalla formazione Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*. Atti del convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, Roma, 21 maggio 2014.
- ISFOL, *The developments of VET POLICIES in Italy Contribution to the questionnaire on VET policy developments designed by Cedefop*, Febbraio 2014.
- LAURO C. - RAGAZZI E. (a cura di), *Sussidiarietà e istruzione e formazione professionale*, Fondazione Sussidiarietà, Mondadori Education, 2011.
- MEER J., *Evidence on the returns to secondary vocational education*, in *Economics of Education Review*, 26, 2007, pp. 559-57.
- NICOLI D., *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, Rassegna CNOS, 1, 2011, pp. 137-150.
- PELLERREY M., *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, Rassegna CNOS, 2, 2013, pp. 65-80.
- SALATIN A., *Le prospettive di evoluzione dell'istruzione tecnica e professionale in Italia alla luce dei nuovi Regolamenti governativi e il futuro dell'istruzione e formazione professionale regionale*, Rassegna CNOS, 3, 2009, pp. 116-125.
- SALERNO G.M., *L'Istruzione e Formazione: un sistema ancora incompiuto*, Rassegna CNOS, 1, 2010, pp. 99-104.
- SALERNO G.M., *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione Professionale Iniziale*, Rassegna CNOS, 2, 2010, pp. 125-138.
- SHAVIT Y. - MULLER W., *Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net?*, *European Societies* 2 (1), 2000, pp. 29-50.
- SEALE C., *Secondary Analysis of Qualitative Data*, in D. SILVERMAN (eds.) *Qualitative Research* (3° ed.), Sage, Thousand Oaks (CA), 2011, pp. 347-364.
- TACCONI G., *Il sistema di Istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in A. AGOSTI (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 133-150.
- TACCONI G. - MEJA-GOMEZ G., *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP Puglia*, PrintMe, Taranto 2010.
- TACCONI G., *Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano*, Rassegna CNOS, 1, 2010, pp. 69-76.



- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, Rassegna CNOS, 1, 2012, pp. 127-136.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria*, Rassegna CNOS, 1, 2013a, pp. 107-120.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. IeFP in Lazio e Marche*, Rassegna CNOS, 3, 2013b, pp. 129-142.

<sup>i</sup> Oltre alla bibliografia consultata, di seguito, si è proceduto ad un'accurata analisi secondaria dei seguenti documenti che delineano un quadro complessivo del percorso di attuazione di una VET in Europa e della IeFP in Italia:

Commissione delle comunità europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente 30 ottobre 2000 (available on-line presso: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf)) - consultazione 17 settembre 2014.

Commissione delle comunità europee, Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, 21 novembre 2001 (available on-line: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>, ultima consultazione 17 settembre 2014).

Cedefop (2003), *Apprendere per l'occupazione. Politica dell'istruzione e formazione professionale in Europa*, Sintesi, trad. it. Commissione Europea, Lussemburgo.

RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (2003/C 13/02).

ISFOL (2003), *Il processo di Copenaghen*, Dossier 2, 2003, disponibile on-line ([http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/4833383B-A804-419B-8638-E768272422D5/0/054\\_Europadoc\\_dossier\\_2\\_03.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/4833383B-A804-419B-8638-E768272422D5/0/054_Europadoc_dossier_2_03.pdf)), consultazione 17 settembre 2014.

Commissione Europea (2010), *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Bruges, 7 December 2010.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Obbligo di istruzione. Linee guida*, 27 dicembre 2007, consultabile on-line: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/lineeguida211207.pdf> (consultazione 17 settembre 2014)

Conferenza Stato-Regioni, *Accordo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 del 2010.*

Conferenza unificata, *Intesa riguardante l'adozione delle linee-guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, a norma dell'articolo 13, comma 1, quinquies, Legge 2 aprile 2007, n. 40, 16 dicembre 2010.

LENEY T., GREEN A. (2005), *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of Vocational Education and Training*, *European Journal of Education*, Volume 40, Issue 3, pages 261-278.

OECD (2004), *Handbook for internationally comparative education statistics: concepts, standards, definitions and classifications*, Paris.

# CINEMA per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

Soggetto, sceneggiatura: *Mike Rich*

Regia: *Gus Van Sant*

Fotografia: *Harris Savides*

Musiche: *Bill Brown, Bill Frisell*

Scenografia: *Jane Musky*

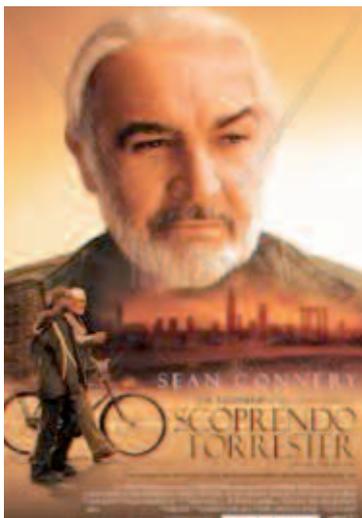
Interpreti: *Sean Connery (William Forrester),  
Rob Brown (Jamal Wallace), Frank Murray Abraham*

USA 2000

Durata 136'

Colore

CINEMA per pensare  
e far pensare



## Scoprendo Forrester (tit. orig. *Finding Forrester*)<sup>2</sup>

Sono numerosi i motivi per i quali *Scoprendo Forrester* si propone come un film di sicura validità sul piano educativo, tale da poterne utilmente usufruire, ad esempio, in un contesto classe con allievi dei primi anni delle superiori.

<sup>1</sup> Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia dell'università di Verona.

<sup>2</sup> *Scoprendo Forrester* è quasi un remake di un altro film di cui è regista lo stesso Gus Van Sant, *Will Hunting - Genio ribelle*, altrettanto valido sul piano educativo, in cui compare il compianto bravissimo attore Robin Williams, recentemente scomparso. Le due opere filmiche presentano parecchi elementi di somiglianza. In ambedue viene raccontata la storia di una relazione educativa tra un adulto e un giovane, quest'ultimo dotato di un talento particolare: una sorprendente capacità di maneggiare i numeri in *Will Hunting*, una incisiva capacità di scrittura in *Scoprendo Forrester*. Tutti e due i film raccontano come un'iniziale condizione di svantaggio possa evolvere in una messa a fuoco del talento grazie alla presenza amorevolmente interlocutoria di un mentore, che si prende la responsabilità di ascoltare e guidare un giovane di cui decide di prendersi cura. La durata del film di cui si tratta in questo contributo – quasi due ore e un quarto – consiglia di organizzare un tempo adeguato per la sua visione, concertandolo con altri colleghi insegnanti, se si è a scuola, magari con il collega di educazione fisica. È infatti indubbiamente preferibile proporre tutta l'opera senza interruzioni.

Qualche riga di sinossi per delineare necessariamente la cornice entro la quale si sviluppa la vicenda, ambientata nel Bronx, degradato quartiere di New York, lasciando agli spettatori – insegnanti, educatori e allievi – il piacere di apprezzare nei dettagli quest'opera filmica. La pellicola racconta dell'incontro tra un adolescente di colore, Jamal Wallace, e un anziano scrittore, William Forrester, che da lunghi anni vive in un isolamento quasi totale in un appartamento impenetrabile agli occhi di Jamal e dei suoi compagni di gioco<sup>3</sup>. I ragazzi vengono quotidianamente spiati da Forrester, il quale li osserva attraverso un binocolo tra le tende di una finestra sopra ad un cortile mentre essi giocano a basket. Succede così che per una sfida verso i suoi coetanei l'adolescente accetta, riuscendoci, di introdursi furtivamente nell'appartamento – che scoprirà essere ricolmo di libri – del misterioso osservatore, il quale però lo sorprende mentre sta per impossessarsi di un tagliacarte, facendolo fuggire precipitosamente e facendogli dimenticare nell'appartamento lo zaino. Quest'ultimo contiene alcuni quaderni nei quali Jamal è solito scrivere composizioni e annotazioni di vario genere, che vengono lette e corrette da Forrester, il quale scrive con una matita rossa una serie di commenti, alcuni decisamente positivi, altri invece del tutto negativi. Quando Jamal passando nel cortile sente piombare dall'alto, alle sue spalle, il suo zaino, scopre dunque che i suoi scritti sono stati letti tutti con grande attenzione. Questa scoperta alimenta la curiosità e il desiderio del giovane scrittore di conoscere più da vicino un adulto che ha dimostrato interesse per la sua produzione scritta, ovvero per ciò che una delle sue due passioni principali gli ha consentito di creare. Jamal infatti, oltre ad una forte propensione per la scrittura, possiede anche un grande talento nel gioco del basket. Si dedica però alla scrittura segretamente, perché teme che questa sua passione non solo non venga compresa dai compagni, bensì possa diventare addirittura motivo di derisione e di non accettazione da parte del gruppo. Il fatto che quando Jamal tenta di farsi ricevere da Forrester ottiene in cambio della sua richiesta una serie di imprecazioni urlate al di là una porta che rimane ostinatamente chiusa, non fa che aumentare in Jamal la voglia di entrare in contatto diretto con l'anziano. Quando questo comincia a verificarsi, inizia una profonda e intensa relazione tra i due protagonisti, i quali hanno in comune la stessa passione per la scrittura. Quest'ultima si costituisce come tema centrale

<sup>3</sup> Il personaggio di William Forrester sembra essere stato ideato pensando allo scrittore Jerome David Salinger, autore del famoso *Il giovane Holden*, romanzo di formazione che conobbe un vasto successo. Salinger, dopo il ritorno dalla seconda guerra mondiale, non apparì più in pubblico, né pubblicò più alcunché, sebbene secondo molti avesse continuato nella sua attività di scrittura. Un'altra figura di scrittore al quale sembra essersi ispirato Mike Rick, l'autore del soggetto del film, è quella di John Kennedy Toole, morto a soli 32 anni, autore del romanzo *Una banda di idioti*, pubblicato postumo nel 1980 e vincitore del Premio Pulitzer nel 1981.



nel film. Per Jamal essa rappresenta una sorta di rifugio, un luogo di conforto e di consolazione: lo si deduce dal fatto che egli ha cominciato a scrivere da quando suo padre se ne è andato via di casa, abbandonando la moglie e i due figli. Per l'anziano scrittore invece la scrittura è stata il motivo di un successo presso il grande pubblico interrotto volontariamente: Forrester ha vinto infatti a soli ventitré anni il Premio Pulitzer con un suo romanzo, *Avalon Landing*, dopodiché ha smesso non tanto di scrivere, quanto di pubblicare. Il motivo di questa scelta si svela verso la fine del film.

La scrittura consente dunque a Jamal di varcare un confine, simbolicamente rappresentato dalla porta dell'abitazione dello scrittore che lo stesso Forrester socchiude quando Jamal si presenta la seconda volta al suo pianerottolo<sup>4</sup>, per poi divenire, sempre la scrittura, il medium di un'azione di *mentoring* che si fa sempre più reciproca, fino a determinare nel giovane Jamal una competenza raffinata, ma anche una stima e un'amicizia profonde tra quest'ultimo e l'ormai attempato maestro. I due protagonisti si frequentano e Jamal, che ha appreso a scuola che il misterioso scrittore è l'autore del Premio Pulitzer appena citato, si fa aiutare per migliorare: il vecchio accetta quindi di diventare appunto il suo mentore, un mentore che fin dall'inizio, si è visto, lo incoraggia manifestandogli apprezzamento, ma anche non gli risparmia critiche e censure talvolta perentorie e dure. L'adolescente però capisce che Forrester in tal modo lo sta davvero aiutando a progredire nel suo talento. Come in ogni relazione diadica in cui c'è cura da una parte, succede che l'altra parte finisce per restituire il favore, al che se a Jamal viene consentito di uscire dal suo bozzolo di scrittore ancora acerbo fino ad accedere ad un riconoscimento plateale delle sue capacità da parte della sua scuola, Forrester viene convinto dal suo giovane protetto ad uscire di casa, e a riproporsi così alla vita esterna dopo una chiusura determinata da un senso di colpa irrisolto. Come si può intuire il film è particolarmente interessante perché suggerisce come educare ed educarsi significhino concorrere alla liberazione degli altri, delle loro capacità e predisposizioni, nonché della possibilità di assunzione delle responsabilità che spettano all'essere umano in quanto chiamato alla relazione. Quanto si vede accadere nel film va ad alimentare una prospettiva di speranza: Forrester, seppur invecchiato e immalinconito, trova progressivamente in Jamal un nuovo motivo per riproporsi in

<sup>4</sup> Una porta d'abitazione reale, ma simbolica, che si interpone tra un maestro e un giovane allievo, bisognoso di orientamento e di cura, si vede anche nel pregevole film di Mel Gibson *L'uomo senza volto*: il protagonista, interpretato dallo stesso regista, all'inizio della pellicola, non si fa che intravedere dal ragazzino dietro l'uscio della sua casa, che egli anzi all'inizio chiude intenzionalmente celandosi così al suo sguardo per alimentare l'interesse e la curiosità del suo futuro 'scolaro', al quale insegnerà anche in questo caso, tra altre cose, ad essere più autentico nello scrivere, evitando di copiare da altri.





termini generativi verso la vita e il secondo, con il suo impeto giovanile, lo conduce verso una autentica rinascita. Non è un caso che in uno dei quaderni il vecchio scrittore scriva a Jamal una frase, in rosso come si diceva, che contiene già, fin dall'inizio della vicenda, tutto il senso dell'intera narrazione filmica: "Ma dove mi stai portando?" La scrittura come invito dunque, e come pratica che inevitabilmente educa chi legge. Lo stesso anziano scrittore in altra parte scrive "Mi piacerebbe sostenere questo scrittore" perché intuisce che se mai gli accadesse di guidare il giovane, anzi, 'quel' giovane, ne risulterebbe riorientato egli stesso. Jamal e Forrester nello sviluppo della vicenda si guidano infatti l'un l'altro, cercando di correggersi nelle loro direzioni, ovvero promuovendo reciprocamente un cambiamento che avviene in ciascuno di loro. Le loro personalità, ancora informe seppur assai fervida quella di Jamal, strutturata ma congelata quella di Forrester, si rispecchiano, si compenetrano e in tal modo si arricchiscono vicendevolmente, determinando un dinamismo che vede crescere sia il giovane scrittore ed atleta, sia l'anziano letterato.

I motivi e i temi di interesse sul piano educativo sono dunque evidenti: la possibile funzione compensatoria della scrittura, capace di colmare un vuoto esistenziale; la scoperta e la valorizzazione di talenti individuali, manifesti o celati che siano; la solidarietà e il rispetto che si possono sviluppare tra generazioni differenti quando siano accomunate da passioni condivise, ma anche quando abbiano modo di porsi a confronto tra di loro e di conoscersi; la compresenza e la sinergia di competenze intellettuali e motorie – sinergia tra pensiero e movimento –, per cui in entrambi i versanti si richiede precisione, intuito e dedizione.

Nel dialogato del film, estremamente accurato, si possono isolare una serie di affermazioni utilizzabili con giovani spettatori con i quali si vogliono approfondire una serie di temi di sicuro interesse didattico ed educativo. A cominciare dal tema della scrittura stessa: esistono regole per scrivere bene? Nel film Forrester propone a Jamal una serie di 'certezze' per lui indiscutibili, ma che meritano attenzione e possono essere interpretate in modi diversi, quando dice per esempio: "La prima stesura la devi buttare giù con il cuore, poi la riscrivi con la testa" oppure "Il concetto chiave dello scrivere è... scrivere, non pensare" oppure ancora, quando Jamal è davanti alla macchina da scrivere "Quando cominci a sentire parole tue, allora batti quelle!"

Dichiarazioni come "Le parole che scriviamo per noi stessi sono sempre migliori di quelle che scriviamo per gli altri" e "La gente ha paura delle cose che non capisce e ricorre alle supposizioni" sono meritevoli senz'ombra di dubbio di un dibattito fra gli allievi e i giovani ai quali si voglia proporre la visione di questo bel film. Non mancano affermazioni particolarmente impegnative, ma che si possono coraggiosamente affrontare nella discussione, come quella che





Forrester pronuncia a commento del comportamento di un insegnante di Jamal, invidioso e vendicativo: "Gli insegnanti delusi possono essere o molto utili o molto pericolosi"; oppure la constatazione che sempre lo scrittore rivolge all'inizio del film al suo giovane protetto: "Si sente una domanda in quello che scrivi a proposito di quello che vuoi fare della tua vita, e si tratta di una domanda a cui la tua scuola attuale non ti può dare una risposta".

Certamente anche le immagini possono costituirsi come luoghi di interpretazione. Lo stesso gioco del basket può ad esempio essere interpretato come una metafora della vita, intesa come una palestra in cui ci si può mettere alla prova con gli altri, arrivando anche allo scontro, che dev'essere però leale, al fine di fare canestro. Una palla che entra nel canestro viene mostrata un numero davvero considerevole di volte nel film, come pure viene mostrato come essa talvolta non vada a bersaglio. Succede addirittura che tale bersaglio venga mancato, anche intenzionalmente quando si sia riusciti a capire qual è il vero obiettivo del proprio agire, ovvero quale sia la vocazione primaria della propria esistenza. È quanto accade a Jamal, che al termine del film sa imporre il suo punto di vista e il suo progetto di vita a dispetto di attese esterne che vorrebbero condurlo a tutti i costi secondo direzioni non autonomamente individuate e scelte.







# La famiglia italiana di fronte alle sfide dell'immigrazione

RENATO MION<sup>1</sup>

*Il contributo analizza il 13° Rapporto Famiglia CISF 2014 dal titolo "Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione", uno studio che indaga il problema migratorio nel nostro Paese prendendo in esame, non tanto il singolo emigrato considerato nella sua individualità, come avviene spesso, ma assai più globalmente nel suo contesto familiare, nei particolari risvolti con cui questo si presenta, attraverso soprattutto il meccanismo dei ricongiungimenti familiari.*

SCHEDARIO: Rapporti



La produzione letteraria sui temi dell'immigrazione nelle sue varie e molteplici articolazioni è ormai abbondantissima a livello di bibliografia sia internazionale che nell'ambito stesso del nostro Paese. Numerose istituzioni sociali, culturali e di welfare ne fanno oggetto di attenti studi, indagini sociologiche, riflessioni antropologiche, normative giuridiche, analisi statistiche, progettualità politiche e culturali, previsioni demoscopiche e demografiche a breve e a lungo raggio. Se nel passato è stato un tema, sempre presente, ma relativamente trascurato almeno in alcuni settori e tipi di approccio, oggi, soprattutto nella società globalizzata e straordinariamente interconnessa, lo studio del processo migratorio si impone di una necessità cogente e politicamente coinvolgente tutti i Paesi del pianeta. Ciò avviene sia in fase di uscita dal proprio Paese che in quella di approdo, caratterizzata dalla prima accoglienza e dalle successive pratiche di integrazione, che sono sempre correlate e conseguenti alla politica del Paese, il quale dovrebbe mirare ad un trattamento umano, equo e solidale di persone alla ricerca di un maggior benessere o di una libertà, spesso assente nel proprio Paese di partenza.

In questa prospettiva si inserisce con una sua robusta dignità garantita da una rigorosa impostazione metodologica, scientificamente corretta, e per la sua



<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia della Famiglia, dell'Educazione e della Gioventù, Facoltà di Scienze dell'Educazione all'Università Pontificia Salesiana di Roma.





prospettiva peraltro assai originale, il 13° Rapporto Famiglia CISF 2014, dal titolo *“Le famiglie di fronte alle sfide dell’immigrazione”*.

Si tratta di uno studio “dedicato alla grande questione dei movimenti migratori che interessano il nostro Paese, e soprattutto alla relazione tra immigrazione e dimensione familiare che risulta centrale nel fenomeno migratorio, sia dal lato di chi emigra sia dal lato di chi si trova ad ospitare i migranti” (dalla quarta di copertina).

Esso ci permette di affrontare un tema oggi molto attuale, che viene per di più analizzato con un taglio molto nuovo e originale. Infatti, lo studio prende in esame, non tanto il singolo emigrato considerato nella sua individualità, come avviene spesso, ma assai più globalmente nel suo contesto familiare, nei particolari risvolti con cui questo si presenta, attraverso soprattutto il meccanismo dei ricongiungimenti familiari. Questi mettono in evidenza alcuni aspetti positivi come un crescente radicamento dei migranti, una maggior facilità di integrazione sociale, e quindi di inserimento regolare e di stabilità, con successive migliori garanzie di sicurezza, proprio perché alle spalle vi è una famiglia e una rete di relazioni facilmente coadiuvanti.

Il rigore scientifico di questo studio, non solo è documentato e garantito dalla serietà di tutta una precedente gamma di altri studi analoghi, su specifici fenomeni sociali, che via via l’équipe di questi ricercatori fin dal 1989 intravedevano apparire nella società italiana, ma è anche impreziosito dalla tempestiva e acuta loro intuizione nell’anticipare sulla base di sottili sintomi premonitori, problemi che il nostro Paese è chiamato ad affrontare in tempi successivi.

Molto completo ed organico si presenta il Rapporto per il metodo di analisi utilizzato, guidato da una logica interdisciplinare, la cui pluralità degli approcci scientifici ne costituisce l’ossatura portante. Infatti, partendo da un’analisi teorico-concettuale del “progetto migratorio”, che ogni migrante vive nella sua decisione e delle sfide per la convivenza civile che i processi migratori pongono alle famiglie italiane, il tema si sviluppa affrontando la contestualizzazione di tipo socio-demografico attraverso l’esame della situazione delle famiglie straniere in Italia e nel contesto europeo, delle rispettive caratteristiche strutturali, dei processi di formazione e di dissoluzione e del ruolo delle politiche internazionali di riunificazione familiare.

La parte sociologica del Rapporto, che più esplicitamente presentiamo, si articola attorno alla presentazione di una rigorosa indagine originale, su un campione nazionale di 4.000 interviste, rappresentativo delle famiglie italiane, che si focalizza in particolare sul modo con cui le famiglie residenti si pongono di fronte ai nuovi arrivati: le loro aspettative, paure e resistenze, ma anche le loro inaspettate capacità di relazionarsi in modo positivo ed accogliente. Ne



vengono così studiate le prospettive psico-sociali, quelle relazionali tra genitori-figli e sul versante della coppia stessa. Un prezioso contributo di carattere giuridico ne affronta quindi le problematiche relative alle politiche di ricongiungimento, di welfare e di sviluppo della "cittadinanza" in termini culturali e nello stesso tempo giuridici.

Il problema migratorio però non può essere risolto soltanto in termini socio-politico-giuridici. Ogni famiglia migrante è costituita da persone. Ed è precisamente su questa categoria di "persona", che per la Chiesa e la sua Dottrina Sociale, ogni migrante e la sua famiglia assumono una esplicita dimensione trascendentale, per cui essa stessa anima le sue opere assistenziali ormai sparse a rete in tutto il Paese allo scopo di promuovere e potenziare sempre più quella "cultura dell'accoglienza e della cittadinanza", che è rispettosa dei naturali e fondamentali diritti dell'uomo e della famiglia.

In conclusione, il filo rosso conduttore che attraversa tutte queste analisi, emerge in forma sottile, ma costante e lineare in quella tensione, che già dalle prime battute è presente in quel progressivo processo culturale, che partendo dalla frammentazione della "multiculturalità" si viene sviluppando e maturando nel "*pluralismo relazionale*" dell'"interculturalità", fino a tradursi in possibili processi di "transculturalità", di cui la famiglia con il suo capitale sociale diventa protagonista, per "una nuova cultura della vita umana, quale che sia la sua sub-cultura etnica di appartenenza"(Donati).

Infine, ad integrazione di queste analisi, ci sembra di opportuna e necessaria contestualizzazione, secondo lo spirito della rivista, aprire il nostro interesse alla situazione dei giovani sia di recente immigrazione che di seconda generazione, i quali nella maggior parte dei casi si iscrivono nella scuola italiana ai vari gradi e indirizzi, specialmente nella filiera tecnica e nella Formazione Professionale del nostro Paese.

## 1. Il fenomeno migratorio è un ineludibile fenomeno familiare

Nella sua acuta analisi della società italiana al 2013, l'ultimo rapporto Censis metteva in evidenza il notevole contributo economico che i migranti offrivano all'Italia, così da considerarli insieme alle donne un forte "volano sulle ali dell'intrapresa"<sup>2</sup>, tanto che "l'imprenditoria straniera rappresenta l'11.7% del totale e in alcuni settori la quota di immigranti è decisamente superiore alla me-

<sup>2</sup> CENSIS, 47° Rapporto sulla situazione sociale del Paese - 2013 - Milano, F. Angeli, 2013, pp. 562 (pp. 27-31).

dia, come nel caso delle costruzioni (21.2%) e del commercio al dettaglio (20%)”<sup>3</sup>.

“Un altro fenomeno che indica una evidente stabilizzazione è il passaggio di proprietà di negozi, ristoranti e bar italiani a stranieri, soprattutto cinesi”<sup>4</sup>. Si tratta di due situazioni che in certo senso presumono una stabilizzazione abbastanza assodata, che coinvolge e presuppone una famiglia di riferimento, sulla quale contare per tutti gli adempimenti necessari ad una impresa espressa nella partita IVA.

In tale prospettiva questi dati statistici costituiscono un fondamento rilevante ai fini dell’interesse sulla famiglia dell’emigrante, che è stato oggetto di un particolare studio approfondito nel Rapporto Cisl sull’atteggiamento degli italiani verso l’immigrazione che ha raccolto per la prima volta le opinioni di 4.000 famiglie italiane, descrivendone i diversi atteggiamenti, le paure e le rappresentazioni nell’immaginario sociale rispetto al fenomeno migratorio<sup>5</sup>. Esso, infatti, si costruisce tutto sulla ineludibile presenza e importanza della famiglia sia nello stesso progetto migratorio, che nella corresponsabilità di generare o di rendere ancora più difficile nella società ospitante la cultura dell’accoglienza del diverso. La dimensione familiare è così diventata un nodo interpretativo speciale, che costituisce un elemento di protezione e di custodia della dignità dell’umano troppo spesso sottovalutato. La famiglia si colloca al crocevia di questi due livelli: essa è un potente canale di integrazione/rifiuto a livello di cultura individuale e di prassi quotidiane (i bambini nella classe del proprio figlio, la comunità parrocchiale, la squadra sportiva...). Ma essa è anche spazio di rilevanza pubblica e di diritti/doveri di cittadinanza (come sul ricongiungimento).

### 1.1. Emigrare è una decisione legata al contesto familiare

“Il fenomeno migratorio ha sempre avuto nella famiglia una motivazione, uno scopo o un problema determinante, sia in relazione alla situazione di partenza, sia in relazione alla situazione di arrivo. Ovunque nel mondo, le persone hanno nella famiglia il primo e più essenziale riferimento della propria esistenza. Non si può comprendere il fenomeno migratorio senza parlare di famiglia.

La famiglia e la relativa rete di relazioni primarie (parenti, amici, vicini) hanno sempre funzionato, e tuttora funzionano, come *relais* per tutto il percorso che qui chiameremo «progetto migratorio».

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>5</sup> Cfr. anche SCABINI E. - ROSSI G. (a cura di), *La migrazione come evento familiare*. Milano, Vita e Pensiero, 2009.

Ignorare la «variabile famiglia» nei processi migratori significa pregiudicare in tutto o in parte la comprensione di ciò che significa e comporta il fatto di emigrare<sup>6</sup>. Esso mette in gioco i sentimenti più profondi delle persone. Cambia tutte le esperienze che intessono la loro vita quotidiana. Ha decisive ripercussioni su tutti coloro che circondano la famiglia migrante. Essa, infatti, agisce come attore intermedio tra l'individuo migrante e i grandi processi strutturali di ogni popolazione, così che quelle che meglio realizzano il progetto migratorio sono quelle che hanno più capitale sociale, inteso come rete di relazioni di fiducia, cooperazione e reciprocità con altre famiglie.

Il processo migratorio è familiare anche per una serie di ragioni che meritano di essere prese in considerazione.

1. In primo luogo, la scelta di partire è in genere fortemente mediata dal contesto familiare. Emigrare significa fare un investimento di risorse familiari che vengono puntate sulla partenza di un componente della famiglia, affinché produca benefici per gli altri membri del nucleo, sotto forma di rimesse, di riserva di risorse per eventuali emergenze, di reinvestimenti dei risparmi in patria, di appoggio per successive migrazioni.
2. In secondo luogo, la migrazione è un processo familiare perché, nel corso del tempo, il progetto migratorio dell'individuo cambia in funzione delle vicende della propria famiglia, che può spostarsi o meno, accettare o meno nuovi stili di vita.
3. In terzo luogo, la migrazione ha un carattere di «genere» (*gendered*), ossia è influenzata dai rapporti fra i sessi e modifica i rapporti di coppia. Le donne più degli uomini tradizionalmente si sentono legate alla famiglia e di conseguenza la decisione di partire costituisce per esse una rottura più forte dei legami affettivi e anche di obbligazioni morali presenti nella cultura di origine. E, tuttavia, i più recenti fenomeni migratori mostrano una crescente autonomia della donna, che in molte situazioni diventa più competente e autonoma, ad esempio nella gestione del denaro. Nella famiglia immigrata, diminuisce l'autorità dei mariti e aumenta l'influenza delle mogli. La stessa divisione del lavoro domestico tende a essere rivista, giacché gli uomini imparano forzatamente a svolgere compiti tradizionalmente femminili.
4. In quarto luogo, nasce il nuovo fenomeno delle cosiddette «famiglie transnazionali», cioè quelle costituite da familiari che risiedono a migliaia di chilometri di distanza. Nel nostro Paese questo fenomeno è diventato rile-

<sup>6</sup> DONATI P., *Le famiglie italiane di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in CISF (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, Trento, Erickson, 2014, pp. 24-25.

vante con il diffondersi del fenomeno dell'arrivo di donne adulte (le «bandanti»), specie dai Paesi dell'Est europeo, che lasciano dietro di sé i figli, affidati alle cure di madri, sorelle, figlie maggiori, in una specie di catena internazionale di ricomposizione dei compiti di cura. Emerge tutto un vissuto di sofferenza, ma anche di sforzi che le madri compiono per seguire la vita dei figli lasciati in patria, manifestando interesse e affetto, attraverso viaggi frequenti, se i costi e le distanze lo consentono, oppure ricorrendo a svariati mezzi di comunicazione: lettere e telefonate, come nel passato, oltre che a scambi di messaggi di posta elettronica, fax, audio e video-cassette registrate, in modo da prendere parte in qualche misura agli eventi familiari e alle decisioni più rilevanti. La famiglia diventa una sorta di «comunità immaginata» o «virtuale», in cui i sentimenti condivisi e gli obblighi reciproci non dipendono più dalla prossimità fisica ma dal grado di comunicazione che si riesce a realizzare. Alcuni legami si perdono, altri si acquistano o si rafforzano, ad esempio inventando forme di parentela fittizia (come l'appellativo di «zio» attribuito a un conoscente autorevole e benefattore). A fronte di un'esperienza di impoverimento dei contatti con i congiunti, sorge il bisogno di spiegare perché e come quei familiari e parenti lontani, o una parte di loro, sono tuttavia parte della propria famiglia.

5. Le migrazioni modificano i rapporti fra le generazioni. Se i processi di inclusione non funzionano sorge il rischio che le seconde generazioni di immigrati diano vita a minoranze etniche svantaggiate e rancorose, tentate di isolarsi dal contesto societario per il fatto di trovarsi in condizioni di marginalità o comunque di avere scarse o nessuna opportunità di miglioramento sociale, innescando dinamiche di esclusione e di disagio sociale. In un senso meno traumatico si possono avviare processi di un'identità di doppia appartenenza: l'appartenenza all'etnia originaria (che ha una fortissima attrazione simbolica) e quella all'identità italiana.
6. Le migrazioni infine aumentano il numero di famiglie, o meglio di coppie, cosiddette «miste» e le famiglie multietniche.

## 1.2. Modernizzazione e confronto con le subculture di immigrazione

Per altro verso nell'attuale contesto sociale le famiglie italiane appaiono disorientate a causa di pressioni culturali opposte: da un lato i loro valori sono messi in fluttuazione dai processi di modernizzazione radicale della "società liquida" e dall'altro debbono confrontarsi con sub-culture immigrate che ignorano o non condividono il modello di vita occidentale, portando valori e comportamenti ritenuti sorpassati da tempo. Il confronto inter-culturale porta in primo



piano la famiglia immigrata non solo come fonte di problemi sociali (legati alla povertà, alla mancanza di sostegni adeguati, ecc.) ma anche come fonte di diritti “altri” rispetto alle tradizioni autoctone. Si apre allora di fatto un confronto fra culture più forti e più deboli dal punto vista della capacità di sopravvivenza. Essa però sarà fondata sulla capacità di dare benessere, felicità e la riuscita nella vita ai singoli membri della famiglia, di qualunque etnia essa sia. Ciò pone in atto un confronto interculturale in cui la distinzione della modernizzazione non passa più fra progresso/conservazione, ma fra umano/non umano, così da diventare un punto di riferimento per il sistema culturale che mette al proprio “centro” l’umano e dà vita ad una cultura più attenta ai valori umani. Il rapporto tra i sessi e tra le generazioni sono campi privilegiati di tale confronto. Il fatto che la famiglia debba cercare relazioni non patogenetiche al proprio interno e verso l’esterno costituisce una sfida tanto per le culture autoctone che per quelle immigrate: proprio il riferirsi alla famiglia *qual talis* potrebbe generare una nuova visione delle cose e dar vita ad una cultura più attenta ai valori umani.

## 2. Le rappresentazioni sociali degli italiani rispetto agli immigrati

L’indagine sul campo realizzata dal Cisf (maggio-giugno 2013) e presentata in questo Rapporto<sup>7</sup> è estremamente utile per le informazioni che offre in merito al modo con cui gli italiani recepiscono l’arrivo e l’insediamento degli immigrati.

### 2.1. La famiglia come fattore decisivo per favorire l’integrazione sociale

Innanzitutto, questa indagine conferma che la maggior parte degli italiani vede nella possibilità che l’immigrato possa vivere nella propria famiglia un fattore decisivo per promuovere l’integrazione sociale e anche culturale. La maggioranza dei rispondenti (circa 73%) si dichiara favorevole ai ricongiungimenti familiari. Esiste tuttavia una certa diffidenza verso le unioni miste, che gli italiani ritengono siano fonte di maggiori conflitti nella coppia (lo pensa come molto o abbastanza probabile circa il 60%) e presentino maggiori difficoltà di educazione dei figli (lo pensa sempre il 60% circa) rispetto alle coppie non miste. In ogni caso sono ritenute un notevole fattore di integrazione soprattutto

<sup>7</sup> CIFS (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell’immigrazione*, Trento, Erickson, 2014, p. 294. Cfr. anche CENSIS, *Immigrazione e presenza straniera in Italia*. Rapporto Nazionale per l’Oecd Expert Group on Migration, in “Note e Commenti” (XLX) n.773, 2014, n. 3, pp. 87.



da parte delle classi medio-alte che hanno un atteggiamento di maggior apertura. Assistiamo, invece, ad una visione più pessimistica e di chiusura da parte delle persone anziane, soprattutto ultra75enni.

La famiglia si rivela ancora una volta come un tema estremamente sensibile e cruciale. Attrae e unisce le culture. Però nello stesso tempo si rivela come un fattore che può generare situazioni problematiche. Questa è la ragione per cui occorre una specifica politica della famiglia immigrata. Questa politica deve tenere conto del fatto che la maggior parte delle famiglie italiane – circa i due terzi – vede l'immigrazione con una certa preoccupazione e manifesta evidenti timori, anche se non vi sono segnali apprezzabili di rigetto *tout court*. Certo, una buona parte di popolazione è in linea di principio disponibile all'accoglienza e all'integrazione. Tuttavia, le famiglie italiane chiedono che ciò avvenga in maniera regolata e soprattutto non crei «discriminazioni positive» che privilegino l'immigrato rispetto agli italiani.

Gli italiani sono preoccupati soprattutto dei problemi materiali che l'immigrazione comporta in termini di competizione sui beni economici (lavoro e casa). Un certo timore esiste anche in termini di confronto fra le diverse tradizioni culturali, cioè i valori e gli stili di vita. Per questo l'assoluta maggioranza chiede che gli immigrati conoscano bene la lingua italiana, i costumi e le regole del contesto in cui si inseriscono. Senza tali requisiti non dovrebbe essere loro concessa la cittadinanza italiana.

Si vede, dunque, come l'immigrazione non sia un tema che può essere affrontato con dei semplici sì e no a questo o a quello. Ci sono condizioni da soddisfare, ma senza chiusure a priori.

Gli italiani prendono atto che gli immigrati sono in certa misura necessari per fare quei lavori che i nostri cittadini rifiutano (lo pensa all'incirca il 52% degli intervistati). Però ritengono che, quando c'è poco lavoro, gli italiani dovrebbero avere la precedenza (lo pensa l'81% circa). E così pure la maggioranza (circa il 78%) ritiene che gli italiani dovrebbero avere la precedenza nell'assegnazione delle case popolari a parità di requisiti. Quando sono in gioco gli interessi materiali, evidentemente gli italiani non sono così disponibili come quando si parla di valori e stili di vita.

La percezione della maggioranza (circa il 77%) ritiene che gli immigrati ricevano dallo Stato più di quanto essi contribuiscano con il pagamento delle tasse. Dunque, nel complesso, emerge chiaramente una certa paura che le famiglie italiane siano discriminate negativamente. Lo testimonia il fatto che la metà degli italiani (49% circa) vede i figli di immigrati come una compensazione della bassa natalità degli autoctoni. Il timore di essere sorpassati da culture più solide è evidente, anche se i rispondenti si sforzano di dimostrarsi aperti all'accoglienza. Si deve comprendere che le risposte sono altamente stra-

tificate, nel senso che gli italiani si dividono in gruppi che danno risposte diversificate.

Non consta che gli italiani abbiano diffusi e consistenti pregiudizi razziali. Tuttavia, la maggioranza degli intervistati percepisce gli immigrati come fonte di criminalità (lo pensa il 71% circa). Solo una parte (il 34% circa) si mostra favorevole a concedere il voto amministrativo agli immigrati. Una proporzione analoga degli italiani (il 31%) ritiene che la presenza di molti figli di immigrati nelle scuole incida negativamente sul rendimento della classe scolastica. La maggioranza degli italiani non ritiene che l'Italia sia solo degli italiani e che non ci sia posto per gli immigrati e, tuttavia, un gruppo non piccolo (il 28% circa) lo afferma esplicitamente.

L'impressione è che la diversità degli atteggiamenti e delle opinioni rifletta anche l'esperienza diretta di contatto fra autoctoni e immigrati. I contatti sono in generale ancora scarsi: il 38% non ha contatti o li ha molto raramente, il 42% ogni tanto, e solo circa il 19% spesso o molto spesso. L'opinione sugli immigrati che gli italiani si formano attraverso i mass media (TV, radio, giornali) è in generale alquanto incerta e per la metà (53%) circa è piuttosto negativa. La maggior parte degli intervistati si trincerava dietro risposte che non prendono una posizione chiara, rimangono sospese fra il positivo e il negativo.

Di fatto, la solidarietà con gli immigrati è praticata solo dal 19% circa degli italiani. In linea generale, c'è una chiara spaccatura fra chi valuta in maniera veramente positiva la presenza degli immigrati e chi la valuta negativamente. Alla data di rilevazione (maggio-giugno) i secondi sono comunque prevalenti.

L'atteggiamento favorevole all'immigrazione è spesso più di facciata. Di fatto, gli italiani percepiscono le differenze culturali in modo abbastanza netto quando si confrontano con gli immigrati: li considerano più attaccati alla famiglia (gli immigrati sono più «familisti» degli italiani secondo il 64% circa degli intervistati), ritengono che abbiano maggiore capacità di trasmettere valori e modelli culturali ai loro figli (secondo il 68% circa degli intervistati) e di vivere il lavoro come realizzazione personale (lo pensa circa il 68% degli intervistati). La maggioranza degli italiani, in breve, mostra un qualche apprezzamento dei modi di vita familiari e lavorativi degli immigrati, ma le paure e le distanze sono percepite in maniera forte. Ciò indica che esistono dei chiari spartiacque culturali, che però rimangono latenti, non sono tematizzati, né tantomeno trattati. Non lo sono neppure dai mass media (i giornali, le riviste) e le iniziative interculturali che affrontano questi temi sono assai scarse.

In conclusione, accoglienza sì, ma purché le famiglie immigrate si integrino con la lingua e con le regole italiane e non ricevano un trattamento di favore. Di qui la netta preferenza per gli immigrati dell'America Latina rispetto a tutti gli altri Paesi di provenienza (i meno apprezzati sono gli albanesi), perché sono

percepiti come culturalmente più vicini alla cultura locale. La strada dell'interculturalità è difficile. Essa richiede lo sviluppo di nuovi livelli di riflessività sulle motivazioni, il senso e la praticabilità dell'incontro fra concezioni e modi di vita che si rifanno a tradizioni lontane fra loro.

Il Rapporto continua poi nel presentare un interessante quadro della situazione strutturale della famiglia italiana<sup>8</sup>, su cui noi sorvoliamo per interessarci più analiticamente di alcuni aspetti più specifici relativi al tema dell'immigrazione familiare, soprattutto nella prospettiva psico-sociale.

## 2.2. Tre profili sintetici di accoglienza delle famiglie immigrate

Nell'accoglienza delle famiglie immigrate entrano in gioco istanze diverse e spesso conflittuali: dai costi sociali ai diritti umani, dal riconoscimento della vita familiare come forza integratrice al sospetto della riproposizione di costumi patriarcali e oppressivi. L'indagine presentata nel Rapporto si concentra su alcune dimensioni sintetiche, approfondendone gli effetti con processi statistici più sofisticati, che superano il commento delle singole risposte per cogliere alcune tendenze che sottostanno alle opinioni espresse sui diversi argomenti. Si tratta della costruzione dell'*analisi fattoriale*, che dà coerenza alle singole risposte e ha individuato tre dimensioni basilari definite come avversione, cautela e assimilazione, che hanno dato origine attraverso l'*analisi dei clusters* a tre gruppi di italiani, definibili rispettivamente: ostili (35.5%), problematici (35.3%) e aperti (29.2%). I primi due (ostili e problematici) hanno una numerosità quasi uguale, appena un po' più bassa è l'incidenza del terzo gruppo (aperti). Si conferma il fatto che il tema dell'immigrazione suscita vivaci contrasti nell'opinione pubblica.

Emerge una maggioranza che, pur dividendosi tra una posizione decisamente contraria (gli *ostili*) e una più moderata (i *problematici*), esprime nel complesso una visione sfavorevole all'immigrazione e agli immigrati. Una consistente minoranza, valutabile intorno al 30%, si colloca invece su posizioni di apertura e inclusione.

Alcune variabili sociali si ripetono in modo costante e confermano alcune constatazioni già abbastanza note da altre indagini, e cioè aumenta la propensione all'apertura, tra le persone giovani, istruite, con uno status socio-economico elevato. Al contrario l'*ostilità* aumenta nei soggetti di età elevata, di bassa istruzione, di basso status socio-economico, di disoccupazione o di lavoro atipico. Più sfumata poi si presenta la composizione del gruppo intermedio, e cioè i *problematici*, caratterizzati da un basso status socio-economico, da condizione di disoccupazione o di precarietà lavorativa, accanto però a un'età relativa-

<sup>8</sup> CISF, *Idem*, pp. 91-106.

mente giovane. Un aspetto interessante riguarda le donne, che mostrano una maggiore propensione all'apertura degli uomini, più sensibili invece alle posizioni ostili verso gli stranieri.

Qualche approfondimento merita la variabile delle appartenenze territoriali. La propensione all'*ostilità* aumenta nei centri medio-piccoli, mentre sia la posizione *problematica*, sia quella di *apertura* hanno maggiori probabilità di associarsi con la residenza nell'Italia centro-settentrionale. I due dati suggeriscono che la diffidenza verso gli immigrati non si correla tanto con condizioni di reale contatto in contesti ad alta incidenza di popolazione straniera, quanto piuttosto con altri fattori, come un contesto di vita più tradizionale, la percezione di un possibile stravolgimento dell'ordine sociale, la conoscenza del fenomeno soltanto attraverso i mass media. In complesso la maggioranza di coloro che possono essere classificati come *ostili* o *problematici* non manifestano tuttavia un atteggiamento globalmente contrario agli immigrati. L'ostilità o la problematicità emergono invece quando vengono affrontate particolari questioni specifiche soprattutto in termini di atteggiamenti pregiudiziali.

Un aspetto importante dell'analisi degli atteggiamenti verso gli immigrati riguarda le fonti di informazione e in modo particolare la relazione tra le opinioni e la reale esperienza concreta nel rapporto con persone e famiglie di origine straniera. Osserviamo che non solo il gruppo degli *aperti* in grande maggioranza dichiara di non avere avuto mai o raramente contatti negativi con gli immigrati, ma che questo è vero anche per la maggioranza del gruppo degli *ostili* e per quasi la metà del gruppo dei *problematici*. Si può quindi parlare di uno scollamento almeno parziale tra atteggiamenti pregiudiziali ed esperienze concrete di relazioni con gli immigrati.

La differenza trova probabilmente una spiegazione almeno parziale nelle rappresentazioni che vengono proposte dai mezzi di comunicazione sociale. Le differenze tra i gruppi sono su questo punto meno marcate, ma spicca il fatto che soprattutto gli *ostili* non hanno recepito mai o molto raramente dall'informazione di massa un'idea positiva degli immigrati, anzi quasi sempre ne hanno riportato un'immagine negativa. Se ricordiamo che nel gruppo degli *ostili* ricadono con maggiore probabilità persone anziane, poco istruite, con basso status socio-economico, si può arguire che la maggiore esposizione di queste fasce sociali ai media, e in modo particolare alla TV, abbia a che fare con la formazione di un'immagine degli immigrati più influenzata dalle immagini provenienti dai mass media che dalle esperienze reali<sup>9</sup>. Quando cioè l'attenzione si focalizza sulle persone reali che hanno un volto e un nome, allora le posizioni più rigide si attenuano e i sentimenti verso l'immigrazione in generale sono meno negativi.

<sup>9</sup> CISF, *Idem*, pp. 136-138.

Assai importante è stato l'approfondimento circa i valori familiari e lavorativi, che sono trasmessi, come l'attaccamento alla famiglia e il valore del lavoro. Il gruppo degli *ostili* e quello dei *problematici* enfatizzano le distanze culturali e si discostano nettamente dal gruppo degli *aperti*. Se in generale la diffidenza verso gli immigrati deriva da preoccupazioni di difesa dell'ordine sociale, di tutela di assetti istituzionali, di stili di vita e di sistemi di valori che si percepiscono come minacciati, la dimensione dell'organizzazione familiare è cruciale, come luogo emblematico di costruzione e riproduzione della vita sociale.

I tre gruppi si differenziano in maniera significativa anche rispetto alle politiche suggerite a favore delle popolazioni migranti. Nell'indicare le loro preferenze tra azioni di accoglienza in Italia e azioni di intervento nei Paesi di provenienza, tutti e tre i gruppi privilegiano le azioni volte al miglioramento delle condizioni di vita nei luoghi di origine. Subito dopo però nei gruppi degli *ostili* e dei *problematici* emerge al secondo posto una posizione più rigida: «solo le azioni di intervento nei Paesi di provenienza», mentre le politiche di integrazione in Italia raccolgono scarsi consensi. L'immigrazione è vista quindi prevalentemente come una conseguenza della povertà, una fuga da situazioni senza speranza. Le soluzioni andrebbero allora cercate alle radici dei processi, rimuovendo le cause delle partenze.

Il gruppo degli *aperti* si distacca da questa visione: non assolutizza gli interventi nei Paesi di origine (solo il 12% ritiene che siano gli unici efficaci) e quasi il 40% pone l'accento sulle politiche di integrazione in Italia, in maniera preferenziale o assoluta, valorizzando i vantaggi della società ricevente e la sua trasformazione in senso multietnico.

### 2.3. Problemi e opportunità dell'immigrazione familiare

Su una serie di questioni critiche, il gruppo degli *aperti* si distingue chiaramente da quelli degli *ostili* e dei *problematici*, che hanno invece posizioni abbastanza simili. È tuttavia significativo considerare il posizionamento dei tre gruppi e gli scarti tra le loro opinioni.

Gli italiani *ostili* o *problematici* verso l'immigrazione sono più schierati su posizioni di chiusura e più distanti dagli *aperti*, quando è in gioco la competizione con gli stranieri: precedenza nel mercato del lavoro, accesso all'edilizia sociale, possibilità di votare. Oppure laddove essi sono percepiti come una minaccia per la sicurezza (aumento della criminalità). Sono anche decisamente più scettici sulla possibilità di successo delle unioni miste: si differenziano molto dagli *aperti* sulla tenuta delle coppie e sui problemi educativi che si trovano ad affrontare.

Quando, invece, entra in scena l'immigrazione familiare, le posizioni diventano più sfumate e le distanze tra i gruppi diminuiscono. Anche la maggioranza degli *ostili* e dei *problematici* è d'accordo con l'idea che il ricongiungimento familiare favorisca l'integrazione sociale. Le stesse famiglie miste, considerate problematiche sotto altri profili, sono considerate come una risorsa per l'integrazione culturale dalla maggioranza di tutti e tre i gruppi.

Per converso, anche la grande maggioranza degli *aperti* è d'accordo con l'idea che gli immigrati dovrebbero imparare regole e tradizioni della società che li accoglie. Anche laddove il consenso medio non è molto elevato, come sulla questione del contributo degli immigrati alla fertilità, le posizioni dei tre gruppi si avvicinano. Si potrebbe dunque affermare che gli intervistati distinguono tra l'immigrazione in generale e le famiglie immigrate. Verso di esse sono più disposti all'apertura. Ne vedono le valenze positive in termini di fattori di integrazione, a patto però che gli interessati si impegnino nell'apprendimento delle regole e tradizioni culturali italiane.

La relativa convergenza delle posizioni sui temi dell'immigrazione familiare emerge anche prendendo in considerazione le differenze sociali tra gli intervistati. Permangono tuttavia delle distinzioni, collegate soprattutto alle diversità biografiche e socio-economiche già osservate in precedenza, e cioè i soggetti meno istruiti, di basso status socio-economico, con difficoltà economiche, ma soprattutto gli anziani, mostrano maggiori perplessità anche sulla valorizzazione dell'immigrazione familiare. Nel complesso però sulla maggioranza dei temi affrontati le distanze tra i gruppi si avvicinano, con la sola eccezione dell'incidenza della variabile età sulle tematiche riguardanti le unioni miste. Gli intervistati più anziani si rivelano particolarmente preoccupati rispetto alla tenuta e alla capacità educativa delle unioni che si distaccano dalle regole di omogeneità endogamica.

La convergenza di visioni emerge anche dal confronto delle risposte degli intervistati di status medio-basso con quelle degli intervistati di status medio-alto: le posizioni si avvicinano se si osservano le risposte relative alle potenzialità integratrici dei ricongiungimenti familiari e delle coppie miste, come pure sulla necessità che gli immigrati si adeguino a regole e si distanziano rispetto alla precedenza da dare agli italiani nel mercato del lavoro o nelle case popolari, oppure sul rapporto tra immigrazione e criminalità; mentre se ne distanziano sulla precedenza da dare agli italiani nel mercato del lavoro o nelle case popolari, oppure sul rapporto tra immigrazione e criminalità. Ancora una volta, quindi, l'immigrazione familiare appare un terreno su cui le distanze di opinione si riducono e, a determinate condizioni, aumenta anche la disponibilità all'accettazione.



### 3. Dalla convivenza all'integrazione

In ogni caso le istanze di sicurezza, difesa dell'identità culturale, preservazione delle risorse scarseggianti del welfare pubblico sono i punti in cui si esprime la maggior frizione tra autoctoni e nuovi residenti. L'ingresso sulla scena sociale delle famiglie immigrate ha suscitato negli ultimi anni nuove diffidenze. Un primo ambito problematico riguarda il rapporto famiglie-comunità etniche-società più ampia. Qui il timore è che il consolidamento della presenza degli immigrati, grazie al radicamento sociale prodotto dalle famiglie, si traduca in un fattore di chiusura sociale: le famiglie sarebbero alla base della formazione di comunità minoritarie, favorendo la conservazione e la trasmissione intergenerazionale di lingua-madre, di religione, usi alimentari, pratiche sociali.

Un secondo terreno critico si riferisce ai rapporti interni alle famiglie, alle relazioni tra generi e generazioni. Matrimoni forzati o combinati, mutilazioni femminili, poligamia sono diventati oggetto di una polemica tra frange dei movimenti femministi e forze ostili agli immigrati e alla diversità culturale.

Nella sfera privata e nelle interazioni quotidiane, la vita in un contesto familiare appare, invece, portatrice di effetti di «normalizzazione» dell'insediamento di persone di origine immigrata. Gli immigrati cominciano a diventare vicini di casa, genitori dei compagni di scuola dei figli, clienti dei medesimi esercizi commerciali, fruitori degli stessi spazi urbani. Diventano conosciuti personalmente e come famiglie, al di là degli stereotipi collettivizzanti. Perdono l'alone minaccioso e incombente che li circonda e assumono tratti personali e familiari meno inquietanti. Anzi la vita in un contesto familiare comporta spesso una sensibile riduzione del rischio di coinvolgimento in attività devianti, come l'abuso di alcool, l'uso di sostanze stupefacenti o la partecipazione a risse.

Le opinioni degli intervistati se riflettono le preoccupazioni che circondano l'argomento immigrazione, nei confronti degli immigrati accompagnati dalle famiglie i giudizi sono meno polarizzati di quelli relativi agli immigrati in generale. Dividono meno le opinioni degli italiani. Sono considerati in una luce più favorevole di quella che circonda i fenomeni migratori considerati in termini astratti. Beneficiano, sia pure frammista a elementi di cautela e di resistenza, di una maggiore accettazione sociale. Una seconda riflessione riguarda il fatto che le valutazioni critiche sono mitigate dall'esperienza diretta e personale. Anche chi è esplicitamente ostile agli immigrati nella maggioranza dei casi non ha avuto, o solo raramente, esperienze o contatti tali da confermare timori, preoccupazioni o giudizi negativi sugli immigrati. La chiusura dipende di più da situazioni biografiche e sociali (età anziana, bassa istruzione, marginalità lavorativa, basso status socio-economico, ecc.), nonché da una presumibile maggiore esposizione alla comunicazione mediatica, soprattutto televisiva.



Le due riflessioni aprono una finestra sulle opportunità di promozione di una maggiore comunicazione e integrazione sociale tra famiglie italiane e immigrate. Gli immigrati accompagnati dalla famiglia suscitano meno apprensioni di individui isolati e apparentemente sbandati, specie se maschi. Tendono ad acquisire una stabilità residenziale e una maggiore identificazione con il luogo in cui si stabiliscono. Hanno bisogno di lavorare con continuità per poter provvedere alle esigenze familiari. Non solo mandano i figli a scuola, ma ne incentivano anche la partecipazione ad attività educative extrascolastiche. In casa parlano spesso italiano con i figli, o mescolano la lingua-madre con quella acquisita. Il vicinato e la vita quotidiana aprono spazi impensati di frequentazione e mutuo aiuto tra famiglie immigrate e famiglie italiane. Se i contatti si verificano in condizioni di mescolanza pacifica, libere per quanto possibile dall'indigenza, favorite dalla possibilità di comunicare nella stessa lingua, hanno possibilità di tradursi in relazioni positive, di mutuo aiuto e amicizia, di moltiplicazione dei rapporti con il contesto sociale esterno e con i servizi istituzionali.

Infine, i ricongiungimenti familiari rappresentano un fattore di «cittadinizzazione», comportando l'assunzione di diritti e di doveri, come sul versante dei diritti alle urgenze di assistenza sanitaria o l'accesso ai servizi per l'infanzia, e sul versante dei doveri scatta l'obbligo della scolarizzazione dei figli o il pagamento delle imposte sull'abitazione. Anche rispetto ai problemi della vita urbana o della scuola, gli immigrati diventano potenziali co-protagonisti di esperienze di partecipazione e di cittadinanza dal basso. Pure sul versante dei consumi, le famiglie immigrate sviluppano esigenze e comportamenti che le avvicinano a quelle delle famiglie italiane: alimentazione, abbigliamento, arredamento, acquisto di elettrodomestici, mezzi di locomozione, servizi per il tempo libero.

Qualche riflessione conclusiva merita anche la sfera delle politiche. Qui si profila un dilemma: l'immigrazione degli adulti soli è più conveniente sotto il profilo economico, ma foriera di marginalità a livello sociale. L'immigrazione familiare comporta dei costi economici, ma anche dei vantaggi sociali. Per sciogliere il dilemma, vanno tenuti presenti due aspetti. In primo luogo, i ricongiungimenti familiari in ogni caso avvengono, ma sotto regimi democratici possono anche essere frenati, benché non preclusi, e neppure sottoposti a una disciplina troppo penalizzante. Se, invece, non sono autorizzati legalmente, è molto probabile che avvengano comunque, in forme opache e assai spesso irregolari. In ogni caso i minori ricongiunti illegalmente avrebbero diritto all'istruzione e alle cure mediche urgenti e necessarie, gravando comunque sui costi del welfare. In secondo luogo, pur tenendo conto dei maggiori costi sociali dell'immigrazione familiare, il rapporto tra versamenti contributivi e fiscali degli immigrati e prelievi sotto forma di servizi e sussidi rimane positivo. Si tratta pur

sempre di una popolazione mediamente giovane, che grava in minima parte sul sistema pensionistico a cui regolarmente contribuisce.

È pur vero che non tutte le famiglie immigrate sono uguali e si muovono con la stessa velocità verso l'assunzione degli stili di vita e delle pratiche sociali delle famiglie italiane con cui condividono spazi urbani e collocazione sociale, tuttavia lo sviluppo di rapporti di buon vicinato, la mutua accettazione, lo scambio, l'aiuto reciproco tra famiglie italiane e famiglie immigrate rappresentano obiettivi socialmente desiderabili. Proprio per questa ragione da un punto di vista non soltanto umano ma anche politico, vanno pensati luoghi, occasioni, modalità che incoraggino per l'appunto il passaggio dalla semplice convivenza a una più avanzata integrazione sociale. L'impegno su obiettivi di comune interesse, come la manutenzione delle aree verdi o l'organizzazione di momenti di incontro intorno alle scuole o nel quartiere, l'aggregazione favorita dallo sport, rappresentano opportunità promettenti. In alcuni casi si sono già avviate iniziative di volontariato sociale, per cui quando arriva una famiglia nuova nel quartiere o nel Paese, migrante da qualche Regione italiana o anche dall'estero, si sono offerte famiglie-tutor, che si propongono come punto di riferimento per aiutare i nuovi arrivati a inserirsi, ad accedere ai servizi e a fare le prime conoscenze sul luogo. In alcune realtà locali, esperienze di questo tipo sono già state collaudate e hanno avuto un ruolo strategico nel costruire ponti e colmare distanze tra gruppi e persone che si ritengono diverse<sup>10</sup>.

#### 4. Conclusione: strumenti "family friendly" di regolazione delle politiche migratorie

Nella sua struttura globale l'attuale Rapporto Cisf si presenta come un prezioso e indispensabile strumento di conoscenza della realtà migratoria, colorata dalla sua dimensione familiare. Questo è stato anche l'obiettivo chiaramente originale perseguito dagli Autori e condotto con rigore scientifico nelle fonda-

<sup>10</sup> DE CAPITE N. - FORTI O. - GUAGLIANONE R., "Rifugiato a casa mia" tra diritto e dovere di ospitalità. In: CISF (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, Trento, Erickson, 2014, pp. 227-244. Si tratta di un capitolo molto prezioso del Rapporto Cisf che, arricchendo di esperienze le riflessioni e le proposte di PEREGO G. (pp. 201-226) sulla pluralità e diversità delle iniziative avviate e realizzate dalla Chiesa e dalla Caritas italiana, offre una sperimentazione di accoglienza dai tratti fortemente innovativi, realizzata a Torino, sia città che interland, a favore di tunisini e di profughi dalla Libia. È un progetto, che ha coinvolto circa una decina di enti-soci variamente disseminati sul territorio nazionale da Savona, a Salerno, al Cilento "nella costruzione di un apparato metodologico che consenta di replicare questa esperienza e renderla un riferimento operativo per le varie accoglienze nella prospettiva di uscire dalla straordinarietà e fare rientrare queste iniziative in una ordinarietà responsabile e condivisa" (p. 242).

mentali dimensioni di ogni fenomeno umano. Anzitutto è profonda, assai argomentata anche se complessa la dimensione teorico-contestualizzante di Donati, a cui è seguita quella strutturale-demografica di Blangiardo, completata quindi nel suo approccio fenomenologico dall'indagine sociologica di Boffi. Il tema è quindi arricchito dalla prospettiva psico-sociale presentata da Regalia, da quella giuridica nelle riflessioni di Codini, dall'approccio ecclesiale, teologico-pastorale di Perego e da quello socio-esperienziale di welfare. Lo studio, molto accurato e puntuale, è fortemente valorizzato da una serie di aggiornate appendici storico-statistiche sia italiane che europee sui temi affrontati, oltre che da un chiaro apparato esplicativo degli aspetti metodologici dell'indagine, così da risultare uno strumento conoscitivo scientificamente serio e propositivo, specialmente nei conclusivi strumenti politici innovativi suggeriti da Belletti.

Infatti, è ormai urgente e necessario portare a regime:

1. una rinnovata e consapevole politica europea entro cui inserire le strategie nazionali dei vari Paesi. È necessaria un'Europa che come soggetto collettivo costruisca insieme scelte strategiche transnazionali di fronte ai grandi movimenti migratori, condividendone rischi, costi, impegni e risorse, perché solo marginalmente essi sono regolati dalla distinzione giuridica tra cittadini comunitari ed extracomunitari;
2. nuove politiche inclusive: il tema della libertà di accesso, delle dimensioni dei flussi e della condivisione di "progetti di ingresso" va ripensato sia a livello nazionale che europeo. Servono, infatti, processi virtuosi e progressivi di integrazione, strettamente collegati alle traiettorie lavorative delle persone, capaci di immaginare tempi congrui di stabilizzazione, per non condannare le persone a lunghi periodi di latenza, irregolarità o precarietà a rischio di criminalità. La crescente flessibilità del mercato del lavoro a livello nazionale ed europeo troppo spesso sfocia nella perdita di cittadinanza, esponendo le persone ad una doppia vulnerabilità, sia lavorativo-reddituale che di accesso ai diritti di cittadinanza. È interesse di tutti passare ad una progettualità con tempi congrui anziché essere incalzati dall'urgenza delle emergenze;
3. l'avvio di una immigrazione "al familiare", valorizzando la capacità della famiglia di generare relazioni virtuose di integrazione. La presenza dei bambini, figli di immigrati, nel sistema scolastico è una grande opportunità di integrazione sia per i minori che per le loro famiglie, pur nelle oggettive difficoltà che la scuola sperimenta. Con una oculata ed esplicita gestione delle sue potenzialità di facilitatrice di integrazione per alunni e genitori, si potrebbero contenere i rischi di una possibile chiusura delle famiglie immigrate;
4. Cittadinanza per i nati in Italia: una scelta non più rinviabile. È urgente costruire una cittadinanza nuova per chi nasce e cresce sul suolo italiano, e

diventare così "italiano" a tutti gli effetti, qualunque sia la nazionalità dei suoi genitori. È necessario riaffermare, con vigore che oggi occorre sicuramente superare il solo *ius sanguinis*, senza però contrapporlo in modo radicale al puro riconoscimento dello *ius soli*. L'evocativa ipotesi di uno *ius culturae*, capace di tenere insieme in modo equilibrato questi modelli ideali, ci pare una giusta prospettiva da perseguire, anche se va naturalmente riempita di precisi ed affidabili percorsi (ad esempio valorizzando la scuola come tempo e veicolo di integrazione attorno a cui costruire i percorsi di attribuzione della piena cittadinanza alle nuove generazioni, nate e vissute in Italia e per questo a pieno titolo cittadini del nostro Paese, anche se nati da genitori stranieri).

**In conclusione:** la famiglia rimane una risorsa insostituibile, per accogliere e valorizzare le differenze, promuovendo una cultura delle relazioni nell'incontro micro sociale. A questo riguardo anche i dati dell'indagine Cif 2014 confermano l'ipotesi che le famiglie più coese sono anche quelle più capaci di accoglienza: più è elevato il valore del capitale sociale (soprattutto di quello *bonding*, interno alle relazioni familiari), più l'atteggiamento nei confronti dell'immigrazione è aperto al dialogo e all'accoglienza, così come al crescere del capitale sociale esterno (*bridging*) corrisponde una minore avversità verso l'immigrazione.

Non è sufficiente una strategia di non belligeranza, per affrontare realisticamente la sfida di una società aperta e accogliente delle differenze. E non basta nemmeno un buon sistema di norme e regole nazionali o internazionali (pur assolutamente necessarie). La costruzione di una società capace di *pluralismo relazionale* chiama in causa in primo luogo le famiglie, proprio perché la relazione è costitutiva dell'esperienza familiare e questa è il luogo di riorganizzazione simbolica, culturale e operativa delle scelte individuali e sociali.

MACCARIO D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012, pp. 196.

Al modello di scuola finora prevalente che era principalmente focalizzato sulla trasmissione di conoscenze e contenuti va gradualmente subentrando un altro che mira a sviluppare anche le competenze degli studenti, cioè la loro capacità di elaborare personalmente quanto hanno appreso per utilizzarlo in maniera efficace nelle situazioni di vita e di lavoro in cui si trovano coinvolti. La ricerca pedagogica ha assunto con decisione questo orientamento che trova d'accordo sia le indicazioni che provengono dagli organismi internazionali sia le ultime riforme dei sistemi educativi di istruzione e di formazione.

Una scuola che mira alla promozione delle competenze è chiamata a rinnovare profondamente la sua impostazione. Anzitutto, le competenze non possono essere ritenute esclusivamente come l'effetto dell'intervento educativo del docente, ma rappresentano anche lo sviluppo di potenzialità che sono riscontrabili negli studenti. Se queste ultime sono il punto di partenza, quello di arrivo si colloca sempre oltre gli obiettivi già conseguiti per cui è sempre possibile superarsi. Entro tale logica, l'insegnante deve impegnarsi a proporre agli studenti situazioni che li sfidino a dare il meglio di sé e, più in generale, è la scuola nel suo complesso che deve cercare di essere motivante e appassionante, capace di offrire un orizzonte di senso globale che giustifichi le azioni intraprese.

Muta pertanto il ruolo dell'insegnante che da manager dell'organizzazione didattica si trasforma in leader educativo e che non si limita a realizzare il programma, ma si impegna anche a promuovere il clima della classe in modo che sia caratterizzato da entusiasmo, incoraggiamento e serenità. Egli dovrà attivare approcci metodologici in linea con lo sviluppo delle competenze.

Sul piano didattico generale, la centralità non spetta più ai modelli espositivi della lezione trasmissiva e dell'istruzione programmata, ma alla funzione interpretativa che consiste nel portare gli studenti ad elaborare le proprie idee, a sviluppare un ragionamento personale e a ricercare soluzioni nuove. A sua volta, la valutazione tende a spostare l'attenzione dalla verifica della corrispondenza tra i risultati e gli obiettivi alla identificazione dei processi che portano ad esiti positivi, da modalità di tipo quantitativo a quelle di natura qualitativa, da una valutazione sommativa a una formativa.

Il volume in esame offre una analisi attenta sul tema delle competenze, puntando in prospettiva ad un nuovo modello didattico. Inoltre va riconosciuto all'Autrice un altro merito importante quello cioè di essere riuscita a delineare con precisione e in profondità una teoria della competenza e a proporre riflessioni valide sull'agire scolastico, la progettazione e la valutazione.

G. Malizia



MARIANI A.M., *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino 2012, pp. 321.

La situazione di emergenza in cui ci troviamo non investe solo il mondo del pensiero e del sociale, ma anche l'educazione. Una prima sfida riguarda l'educazione ai valori e ciò si può comprendere facilmente se si tiene conto del relativismo imperante nella cultura e nella società. Parte dell'emergenza educativa e suo fattore scatenante è l'impreparazione dei genitori, che tendono a rinunciare al loro compito formativo, anzi che neppure sanno più in che cosa consista. Data la problematicità che si riscontra a formare i giovani ai valori fondamentali della vita, si può capire la tendenza della scuola a ripiegare dall'educazione all'istruzione. E anche in questo ambito essa incontra gravi difficoltà: è sufficiente prendere in considerazione i tassi di insuccesso e le disparità formative secondo la classe sociale. All'emergenza educativa contribuiscono anche i media che, se da una parte accrescono enormemente le possibilità di informazione e di formazione, dall'altra alimentano il relativismo etico.

Ciò rinvia all'elaborazione di una nuova cultura educativa la cui impostazione di fondo non potrà essere che neo-umanistica e solidaristica, quindi non solo funzionale e utilitaristica. Questa mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola.

L'Autrice fa giustamente notare che, nonostante la riconosciuta emergenza educativa, la nostra epoca crede ben poco nella necessità dell'educazione, pur abbondando le altisonanti dichiarazioni ufficiali o quotidiane a favore della imprescindibile importanza della formazione per le nuove generazioni. Pertanto, nel testo ci si chiede ancora una volta cosa voglia dire "educare", presentando alcuni orizzonti in grado di garantire che educare è possibile e che sono indispensabili tutte le attività disponibili come educativo-formative, perché dove non arrivi l'una, riesca l'altra. A seguire, una serie di tematiche vengono presentate prima nelle accezioni più comuni e poi lette dal punto di vista dell'educazione.

Questo itinerario prende avvio dal regno dei valori e chiude con il tema della felicità: all'interno la sequenza dei capitoli è casuale, così come è in parte casuale la vita, ma, pur nella imprevedibilità dei percorsi, la partenza deve avere un solido fondamento e il fine potrebbe essere il medesimo di tutti i tempi: una vita degna di essere vissuta e anche un po' felice.

G. Malizia

QUAGLINO G.P., *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Gian Piero Quaglino è uno degli autori più noti che hanno scritto di formazione e che vengono immancabilmente citati quando si scrive di formazione. I suoi *scritti di formazione* (espressione, questa, che dà peraltro il titolo a una serie di 5 volumi che raccolgono lavori da lui pubblicati a partire dagli anni Settanta fino ai giorni nostri) sono conosciuti da chiunque si occupi di formazione, sia che ne condivida l'approccio psicodinamico o addirittura umanistico-esisten-



ziale, come a volte viene definita la sua impostazione, sia che se ne distanzi per il modo di interpretare l'apprendimento (e il cambiamento) e i metodi da utilizzare per favorirlo.

Ecco, i metodi appunto. Come si fa a *fare formazione* (altro titolo di un suo lavoro piuttosto famoso e citato)? Come si fa a tradurre in azioni, azioni formative appunto, una certa filosofia della formazione? Ovvero anche: come si fa a passare dal piano della teoria sulla formazione, su cosa debba essere la formazione, quali obiettivi di apprendimento e di cambiamento si dovrebbe porre, al piano delle azioni concrete che fanno sì che quanto si dice in teoria venga attualizzato in un prodotto o servizio tangibile o quanto meno riconoscibile? La risposta, di solito, viene data in questi termini: per passare dalla teoria alla pratica, dalla ricerca all'intervento, dall'università al territorio la strada migliore da percorrere è quella del *metodo*, ovvero anche conoscere i metodi che, applicati ad un certo contesto, permettano la realizzazione di un intervento appropriato.

I metodi, appunto. L'ultimo libro curato da Quaglino si intitola, non a caso, *Formazione. I metodi*. Per recensirlo, mi pare utile iniziare con alcuni dati numerici che saltano subito all'occhio anche senza leggere il testo: il volume si compone di oltre 1000 cartelle, XXXII tra pagine iniziali (IV), *Indice* (IV), biografia *Autori* (X) e *Introduzione* (XIV); 989 spalmate tra i 40 capitoli del libro, uno per ogni metodo formativo trattato, stesi da un totale di 49 autori, provenienti da tradizioni di ricerca e approcci di intervento anche molto distanti. Chiaramente una mole di lavoro non indifferente che ha richiesto un dispiegamento di menti, braccia ed energie altrettanto notevole.

Come accennato, i 40 capitoli del libro trattano altrettanti metodi formativi. Questi sono disposti in ordine alfabetico, dalla A di *Action learning* alla V di *Video interattivo*, passando per la B di *Business game*, la C di *Coaching, Comunità di pratica e Counselling*, la E di *E-Learning ed Esercitazione*, la L di *Lezione*, la M di *Mentoring*, la O di *Outdoor*, la R di *Role play*, la S di *Storytelling*, la T di *T-Group e Tutoring*. Un panorama metodologico che accoglie in uno sguardo quanto può interessare oggi chiunque voglia fare formazione.

Nel libro, metodi vecchi e nuovi, classici e innovativi, tradizionali ed emergenti si susseguono, è vero, in ordine alfabetico, ma non mancano di essere trattati per le reciproche interazioni e interconnessioni che possono essere stabilite tra di loro. Inoltre metodi più strutturati come ad esempio la *Didattica per situazioni*, la *Lezione* e il *Role play* si trovano inframmezzati a metodi meno strutturati e più narrativi come la *Coltivazione di sé*, la *Scrittura di sé* e lo *Storytelling*, più adatti, questi ultimi, all'introspezione e alla riflessione interpersonale (quindi al cambiamento in senso lato, più che all'apprendimento in senso stretto).

Si tratta di un libro a 360 gradi, nel senso che il lettore vi trova dentro tutti i metodi che è possibile utilizzare attualmente in formazione e che favoriscono un qualche tipo di apprendimento e cambiamento tra quelli oggi presenti in letteratura e così denominati: *organizational learning, knowledge-creating learning, action learning, transformative learning, implicit learning, reflective learning, self-directed learning, flexible learning, cooperative e collaborative learning, lifelong learning*. Diversi tipi di apprendimento, com'è noto, vengono favoriti da diversi tipi di esperienze formative e di gruppo e permettono lo sviluppo di diverse competenze.

Un libro, quest'ultimo di Quaglino, non da leggere tutto di un fiato, ma, semmai, una guida da tenere a portata di mano all'occorrenza, per impadronirsi di metodi formativi che potrebbero essere utilizzati in certi contesti (ma non in altri) e per rinfrescare la memoria su come condurre, ad esempio, una *Discussione di casi clinici*, un'*Esercitazione*, una *Supervisione* o un *Viaggio etnografico*. Un testo su cui meditare, da utilizzare, ma anche da criticare e discutere, nella misura in cui discutere del metodo significa, anche in questo caso, aprire una riflessione su cosa sia la formazione e come fare per tradurla in azioni atte a favorire l'apprendimento e il cambiamento.



AFFINATI E., *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano 2013, pp. 127.

Chi lavora nei percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale conosce bene la tipologia di soggetti a cui Eraldo Affinati dedica questo suo ultimo libro: «Non ti ascolta. Tu parli ma lui gioca col cellulare. Scrive sui banchi. Entra alla seconda ora perché, dice, si è svegliato tardi. Oppone resistenza in ogni modo: non ha i libri, dimentica il quaderno, rompe le penne, straccia il foglio, non consegna gli elaborati. Interrompe i discorsi. Rumoreggia. Litiga coi compagni. Non studia. Non esegue i compiti. Non mantiene le promesse. Durante le interrogazioni canticchia. Farlo partecipare a qualsiasi evento è un'impresa. Tiene la testa dentro il cappuccio. Mangia durante la lezione spargendo le briciole dappertutto. Sta sempre al bagno. Se resta in aula è peggio: disturba, non mantiene l'attenzione, porta il pallone in classe, getta dalla finestra lo zaino del compagno, trasforma la biro in una cerbottana, ripete i cori che ha sentito allo stadio» (p. 7).

Il libro si apre proprio con una magistrale fenomenologia dello studente ripetente, ma il titolo tradisce qualcosa di più di una semplice descrizione. Si tratta di un vero e proprio elogio, espressione di una scelta preferenziale, alla don Milani. Sì, perché sono proprio i ragazzi ripetenti, e con loro tutti i ragazzi che presentano particolari difficoltà, coloro che, secondo Affinati, sanno far emergere il meglio nei docenti e stimolarne l'inventiva. Il punto di vista scelto dall'autore per guardare alla scuola – quello che parte dagli "ultimi" – sembra proprio il più adeguato per coglierne la realtà profonda, se è vero che, come diceva il prete di Barbiana, uno solo è il problema della scuola, i ragazzi che perde, e uno solo il suo compito, portare tutti a traguardi significativi. Del resto, chi ha esperienza di CFP sa bene che la bravura e la professionalità, ma potremmo dire anche la passione e l'ethos, di un docente si misurano sulla sua capacità di guidare percorsi di apertura di possibilità, di svelamento di potenziali inespressi, anche là – anzi, soprattutto là – dove le potenzialità sembrerebbero ridotte al minimo.

Dopo l'avvio, l'autore inserisce significativamente una lettera rivolta ad uno di questi alunni «che lasciano il segno» (cfr. pp. 9-12). Il testo prosegue poi con una riflessione in terza persona sulla scuola, articolata in 48 brevi paragrafi, i cui titoli indicano il tema di fondo ("La valutazione", "La nota", "I genitori" ecc.). La riflessione però non scivola mai nei toni del saggio teorico, perché nasce da incontri a tu per tu ed è popolata di nomi propri e di volti, come Affinati ci aveva dimostrato di saper fare anche nell'altro suo libro dedicato alla sua esperienza di insegnante in un istituto professionale, *La città dei ragazzi* (2008).

Lo stile di Affinati ci regala sempre pensieri incarnati. Ogni volta che enuncia un principio (ad esempio: «Bisogna premiare il movimento prima ancora del risultato», «Per l'insegnante mettere una nota significa certificare il proprio fallimento», «Chi evita di fare chiarezza dentro di sé stesso rischia di prestare il fianco agli attacchi degli studenti che, infallibili negromanti, conoscono le sue debolezze e lo colpiscono come e quando vogliono», «Bisogna trasformare la lettura di un testo da compito scolastico in evento conoscitivo»), l'autore ci offre infatti subito un episodio, un aneddoto, un racconto che rende tale principio vivo e concreto, incarnato, appunto. Il principio da solo resterebbe infatti muto e incapace di rendere la realtà dell'insegnamento, che «...è sempre più opaca, complessa, sfuggente, rispetto alla nostra volontà di comprimerla in uno schema...» (p. 48) o in un enunciato definitorio. Da questo stile dovrebbe forse imparare anche la scrittura pedagogica, se la pedagogia e, in particolare, la ricerca didattica comprendono che il loro compito non è tanto quello di prescrivere azioni, ma quello di cooperare con i pratici ad una messa in parola di quel sapere sull'insegnamento che nasce dal luogo sorgivo dell'esperienza, oggetto delicato e complesso, in cui entrano in gioco «...cultura, esperienza, sensibilità, capacità comunicativa, carisma e responsabilità...» (p. 15), che chiede di essere narrato, più che dimostrato.

Giuseppe Tacconi





FRISO C., *La scuola davanti al blog. Tecnologie di rete per la didattica*, SEI, Torino 2013, pp. 236

L'emergenza spettacolare della società dell'informazione, frutto della rivoluzione tecnologica, sta creando forme nuove di socializzazione e nuove definizioni dell'identità individuale e collettiva per cui esige risposte specifiche da parte dei sistemi formativi. Poiché l'istruzione obbligatoria pone le basi di un processo di educazione permanente, il suo rinnovamento non può non tener conto dell'innovazione tecnologica e dei cambi culturali e sociali che ne conseguono: in particolare i giovani vanno educati all'uso delle nuove tecnologie dell'informazione in modo da diventare attori dello sviluppo economico, sociale e politico.

Il computer può facilitare l'apprendimento individuale con effetti molto importanti sia sull'insegnante che sull'alunno: il compito di presentare il sapere verrà assunto dallo strumento, mentre il docente potrà dedicarsi maggiormente a sviluppare una pedagogia di sostegno e una pedagogia differenziata; dalla parte dell'allievo tutto questo significa la possibilità di apprendere al proprio ritmo, di trovare nel computer una pazienza e una perseveranza che l'insegnante, occupato con tanti alunni, potrebbe non possedere e di recuperare il gusto di apprendere.

Un'altra motivazione consiste nella necessità di introdurre i giovani alla cultura dell'informatica, se non si vuole aumentare la distanza tra la scuola e la vita. In aggiunta, l'attività informatica può contribuire a potenziare varie capacità che l'educazione cerca da sempre di sviluppare: memoria associativa, osservazione, confronto, classificazione, semplificazione, astrazione, ragionamento logico. Né bisogna dimenticare l'impatto della telematica che farà della nostra società la società dell'informazione; e il cittadino dovrà essere preparato a conoscere le modalità attraverso cui l'informazione nasce, viene scelta ed è trattata.

Perché usare tecnologie di rete come il blog a scuola? Quali reali e concrete opportunità possono offrire a insegnanti e studenti? A quali condizioni e attraverso quali approcci l'impiego dei blog in classe facilita esperienze di apprendimento significative?

Il volume discute tali questioni in una visione pedagogico-didattica scegliendo la scuola come campo d'indagine privilegiato. In un momento in cui le nuove tecnologie digitali sempre più sono chiamate a intervenire nel processo e nella prassi didattica, questo libro contestualizza la tecnologia specifica del blog, ne analizza le potenzialità sfruttabili per sostenere percorsi di apprendimento formali e informali.

Il testo lavora in una doppia prospettiva: una teorico-fondativa su alcuni nodi centrali, come le tecnologie educative, la rete e le tecnologie emergenti, delineando lo stato dell'arte in merito al blog e alle sue applicazioni alla didattica; una empirico-operativa, che evidenzia e descrive le tipologie e le tendenze dell'uso del blog nei contesti scolastici sulla base di un ampio campionamento.

G. Malizia - Riccardo Sartori

MINCU E. (ed.), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino 2012, pp. 234

La pedagogia del successo sta sempre più focalizzando le sue strategie in tre aree, quella dell'eguaglianza, quella della diversità e quella della corresponsabilità. In relazione alla prima sarà anzitutto necessario procedere a un cambiamento delle logiche che presiedono al governo della scuola, puntando all'eguaglianza delle opportunità tra gruppi sociali diversi. In particolare, si tratta di assicurare la parità dei risultati medi tra gli studenti di categorie diverse, fissando soglie minime che tutti devono raggiungere e garantendo particolare sostegno agli svantaggiati.

Passando all'area della corresponsabilità, in particolare l'autonomia della singola scuola per-





mette a quest'ultima di diventare il centro di attribuzione di tutti i poteri che garantiscono alla comunità educativa il controllo sul complesso delle condizioni del suo funzionamento, in modo da poter fornire risposte efficaci ai bisogni educativi. Questa strategia dovrebbe consentire alle scuole di valorizzare le relazioni sociali, anziché renderle indifferenti e neutrali, e di realizzare la socializzazione educativa come bene relazionale.

Sul piano della differenziazione, l'orientamento principale consiste nell'attuare una pedagogia personalizzata. Gli Autori dei saggi raccolti in questo volume non hanno dubbi in proposito e si schierano in modo convinto a favore di tale strategia, perché la reputano in grado di assicurare alla scuola di domani un compito educativo e sociale coerente con le complesse e impegnative sfide del nostro secolo.

La carta vincente starebbe nella capacità dei docenti di predisporre itinerari formativi che fin dalla prima infanzia siano in grado di valorizzare la varietà delle caratteristiche personali degli alunni, i loro diversi modi di apprendere, le molteplici situazioni reali e virtuali nelle quali essi vivono. Personalizzare l'insegnamento non significa soltanto praticare l'individualizzazione didattica e tanto meno progettare forme di apprendimento individuale; significa piuttosto mettere a punto ambienti e condizioni di apprendimento adatti a sostenere l'elaborazione di saperi e di competenze in funzione dello sviluppo del potenziale creativo di ogni persona.

In sintesi, questo volume attraverso i contributi di vari studiosi costruisce un discorso approfondito e un'articolata riflessione su teorie e realtà dell'educazione "personalizzata", cioè su una scuola che realizzi un insegnamento che consideri centrale la specificità di ogni alunno.

In altre parole si tratta di un libro importante per il futuro della scuola e quindi della cultura, e quindi della società tutta, perché raccoglie le più aggiornate testimonianze e i più efficaci documenti sulle esperienze della comunità educativa internazionale, nella lucida coscienza che solo dalla comparazione e dalla comunità scientifica internazionale possano prodursi convincenti e fondanti progressi.

G. Malizia



## In allegato a questo numero

### **TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success storie.* *Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza***

La ricerca che viene qui presentata ha inteso esplorare in profondità il ruolo che l'esperienza vissuta all'interno di un Centro di Formazione Professionale (CFP) ha assunto nelle biografie di un gruppo di ex-allievi di tali percorsi che si sono particolarmente distinti nell'ambito lavorativo e, più in generale, in quello della vita personale e dell'impegno sociale. La Federazione nazionale del CNOS-FAP<sup>1</sup> ha chiesto agli autori di documentare alcune "storie di successo formativo" rintracciabili nelle biografie degli ex-allievi dei CFP salesiani che sono presenti in Italia.

Per precisare il focus assunto in questa ricerca sono necessarie alcune precisazioni. Il compito che ci siamo assunti non era quello di indicare il numero di coloro che, a partire da percorsi di Formazione Professionale iniziale, sono arrivati al successo formativo. Del resto, non è facile nemmeno definire il concetto di "successo formativo": che cosa significa? Quali potrebbero essere i criteri che consentono di stabilire che un percorso formativo ha avuto effettivamente successo? Possiamo dire che il successo formativo è un concetto più ampio di quello di successo scolastico o economico e coincide con quello di "vita riuscita"; ma che cosa fa "riuscire nella vita"? Non soltanto non è facile rispondere a questa domanda, ma sarebbe addirittura improprio riferire la riuscita nella vita ad un unico fattore, quello dell'esperienza formativa vissuta. In ogni caso, la ricerca non intende "dimostrare" che la Formazione Professionale porta al successo formativo, ma individuare quali condizioni possano favorire il successo formativo, a partire da alcuni casi concreti, segnalatici dai direttori di alcuni CFP salesiani sparsi per l'Italia, in cui la formazione umana e professionale vissuta nei CFP – accanto ad altri elementi – ha giocato un ruolo di rilievo nello sviluppo di biografie personali consistenti e nell'assunzione di ruoli significativi e socialmente riconosciuti. La ricerca assume pertanto come principale oggetto il rapporto che esiste tra la formazione che queste persone hanno vissuto nei CFP e quello che oggi sono, almeno dal punto di vista di chi narra. Si tratta del resto di un oggetto quasi per nulla indagato.

<sup>1</sup> La Federazione CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale), che ha sede a Roma, è l'Ente che coordina i circa 60 Centri di Formazione Professionale (CFP) salesiani presenti in Italia.

Esplorando le biografie viventi di alcuni ex-allievi, ci interessava in particolare capire che cosa avesse consentito a ragazzi, che spesso arrivavano al CFP carichi di fardelli pesanti e con gravi difficoltà nei confronti di un certo tipo di scuola, di ritrovare, fra alterne vicende, un cammino utile per valorizzare le proprie potenzialità ed affermarsi, da adulti, come stimati professionisti e soggetti capaci di assumersi responsabilità per sé e per gli altri (cfr. Dell'Oro, 2012, p. 65).

La ricerca sulle storie di formazione e di vita degli ex-allievi diventa pertanto anche – e soprattutto – una ricerca sulle pratiche dei docenti e le caratteristiche degli ambienti formativi viste con gli occhi degli ex-allievi. In questo senso la ricerca si qualifica come specificamente didattica, in quanto, attraverso i dettagli delle storie raccolte e analizzate in questo volume, ci consente di conoscere le caratteristiche di ambienti e pratiche formative che, in diversi casi, hanno consentito proprio quel tipo di valorizzazione che spesso ritroviamo all'origine di veri e propri cambi di rotta.

Alcuni anni fa avevamo condotto, nello stesso contesto, alcune ricerche didattiche sulle pratiche formative dei docenti dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), a partire dai racconti di un centinaio di docenti stessi (Taccioni, 2011a; 2011b; 2011c) assunti come fonte di un sapere pratico rilevante. La presente ricerca consente di attivare uno sguardo complementare alle precedenti sulle pratiche formative, con diversi punti di convergenza ma anche con accenti differenti che non mancheremo di sottolineare.

Non da ultimo, in un tempo in cui come Paese siamo confrontati con la sfida di rilanciare l'occupazione, l'esplorazione dei concreti percorsi di Formazione Professionale, che hanno consentito un accesso soddisfacente al mondo del lavoro e a itinerari di crescita personale, oltre che professionale, può risultare particolarmente utile per individuare traiettorie praticabili e direttrici verso cui orientare gli sforzi.

Il lavoro si sviluppa in tre parti. Nella prima, la ricerca qualitativa si racconta. In questo tipo di ricerca, infatti, il rigore si gioca proprio nella misura in cui si riesce a dar conto in modo dettagliato di come il percorso è andato configurandosi. Nella seconda parte, vengono presentati i risultati dell'analisi dei dati raccolti, che consentono di mettere a fuoco le caratteristiche dell'ambiente formativo del CFP e delle strategie di intervento che i partecipanti hanno constatato essere state decisive per la loro crescita. Nella terza parte, presentiamo venti storie esemplari che illustrano in modo narrativo i principali elementi emersi dall'analisi. La conclusione, infine, propone una discussione dell'analisi dei dati che ne evidenzia le acquisizioni principali e indichi prospettive ulteriori.

Il volume è scaricabile dal sito del CNOS-FAP nella sezione "Pubblicazioni".