



# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 29 - n. 2 Maggio-Agosto 2013

INDICE



## Editoriale

3

## Studi e ricerche

MALIZIA G., *Educare ad essere "onesti cittadini". La proposta salesiana da don Bosco a don Chávez*

25

SCHIRRU V. - EVANGELISTA L., *L'Accreditamento delle strutture formative e le indicazioni comunitarie per la qualità della formazione*

51

PELLERREY M., *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*

65

## Progetti e esperienze

SCATIGNO A., *L'Apprendistato in Europa: Inghilterra*

81

BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La leadership educativa*

97

NICOLI D., *Valutazione che tormento!*

109





## Osservatorio sulle politiche formative

TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. L'leFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana* ..... **123**

FRISANCO M. - A. SALATIN, *L'esame di qualifica e di diploma professionale nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale trentino* ..... **143**

SIMONCINI A., *Validazione e certificazione delle competenze in dieci domande* ..... **161**

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Sette anni in Tibet* ..... **169**

## Schedario: Rapporti

MION R., *La famiglia in Italia 2012-2013. Le analisi del Rapporto Istat 2013 e dell'Osservatorio nazionale della famiglia 2012* ..... **175**

## Il Centro di Formazione Professionale "si rinnova"

**In allegato a questo numero:** MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento nel lavoro degli allievi della leFP salesiana* ..... **191**

## Schedario: Libri

*Recensioni* ..... **195**



*La XVII legislatura è iniziata con il Governo Letta, il 62° della Repubblica italiana, in azione dal 28 aprile 2013.*

*L'incarico gli è stato affidato il 24 aprile dal Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, dopo aver constatato l'impossibilità di dar vita a un Governo guidato da Pier Luigi Bersani, capo della coalizione di centrosinistra uscita vincitrice alle elezioni del 24 e 25 febbraio 2013 ma priva della necessaria maggioranza in entrambi i rami del Parlamento.*

*Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è Maria Chiara Carrozza, del Lavoro e delle Politiche Sociali è Enrico Giovannini.*

*Ad ogni inizio di legislatura è consuetudine fare il punto sulla situazione ereditata da quella precedente ed elaborare nuove linee programmatiche.*

*Anche Rassegna CNOS, nell'editoriale del numero 1/2013, aveva stilato una breve scheda che conteneva le principali caratteristiche della situazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso e riportava le principali proposte avanzate dalle forze politiche in campo per migliorare o aggiornare parti o tutto il sistema.*

*In attesa di conoscere le linee programmatiche specifiche dei vari Ministeri inerenti questo ambito, anche nel presente editoriale seguiamo nel richiamare altri aspetti di sfondo riguardanti la scuola e la formazione professionale che, insieme a quelli riportati nel numero precedente della Rivista, possono essere di aiuto a quanti sono chiamati, a vario titolo e nei vari livelli di responsabilità, a prendere decisioni per intervenire sul sistema, a partire dai punti di forza esistenti.*

*Dopo aver richiamato i principali orientamenti europei in materia di Istruzione e Formazione, orientamenti che influiscono anche sulle scelte italiane, ci soffermeremo, innanzitutto, sui principali Monitoraggi e Studi attinenti il sistema di Istruzione e Formazione Professionale pubblicati di recente.*

*Proseguiremo, in secondo luogo, nel raccogliere stimoli dai principali Rapporti nazionali che studiano, ogni anno, il Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso.*

*Alcune note conclusive hanno la sola pretesa di segnalare alcune piste di riflessione, stimoli che nascono soprattutto da coloro che vivono quotidianamente l'azione formativa nelle varie Regioni italiane.*

<sup>1</sup> L'editoriale è opera congiunta dei condirettori della Rivista: Mario Tonini (Presidente CNOS-FAP) e Guglielmo Malizia (Professore emerito di Sociologia dell'Educazione, dell'Università Pontificia Salesiana).

## 1. Orientamenti europei in materia di Istruzione e Formazione: ET 2020

*Il 29 maggio 2013 l'Italia ha ottenuto l'attesa conclusione dalla procedura per deficit eccessivo dopo quattro anni di risanamento dei conti pubblici. La Commissione europea, tuttavia, ha accompagnato questa comunicazione con nuove e impegnative Raccomandazioni, tra le quali "un maggiore collegamento tra scuola e mondo del lavoro, anche per ridurre l'abbandono scolastico" e il potenziamento della "istruzione professionalizzante e formazione professionale" (Il Sole 24 ore, 30 maggio 2013, p. 6).*

*È facile scorgere, in questa Raccomandazione, i principali contenuti della strategia europea, alla quale l'Italia aderisce, denominata Istruzione e Formazione 2020 - ET 2020, il cui scopo è quello di incoraggiare il miglioramento dei sistemi di Istruzione e di Formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, oltre che a collocare l'apprendimento formale in una visione ampia che abbraccia anche quello informale e non formale.*

*È facile, altresì, scorgere nella Raccomandazione, il riferimento ai benchmark concordati a livello europeo, benchmark che anche l'Italia si è impegnata a raggiungere entro il 2020:*

- 1. almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione pre-elementare;*
- 2. la quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;*
- 3. la quota dei giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%;*
- 4. la quota delle persone tra i 30 e 34 anni con un titolo di livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%;*
- 5. una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare alla formazione permanente.*

*Il pacchetto di riforme strutturali del sistema educativo realizzato in questi anni e più volte analizzato da questa Rivista, sono alcune delle risposte che l'Italia ha messo in campo per rispondere alla strategia "Europa 2020" e, più in particolare, "ET 2020".*

*La lettura attenta di alcuni Rapporti e Monitoraggi italiani aiuta a comprendere qual è la situazione dell'Istruzione e Formazione rispetto a questi obiettivi.*

*Nel presente editoriale saranno scelti solo alcuni testi, avendo come riferimento particolare la situazione del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).*

## 2. Considerazioni tratte da Studi e Monitoraggi sulla filiera professionalizzante

### 2.1. Iscrizioni al 2° ciclo nell'anno 2013/2014

*Un primo elemento che va sottolineato è il cambiamento nella tendenza dei giovani e delle famiglie nella scelta dell'offerta scolastica e formativa italiana.*

*A fotografare questo cambiamento è il MIUR con il Focus "Le iscrizioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione. Anno scolastico 2013/2014" (aprile 2013).*

*La fotografia che si ricava è la seguente: torna a crescere la scelta verso i percorsi liceali mentre calano le scelte per quelli degli Istituti Professionali; appare costante il trend positivo verso le offerte degli Istituti Tecnici; si registra un vero balzo in avanti nei confronti dei percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).*

*Alcuni numeri possono aiutare ad approfondire queste tendenze.*

*Per la prima volta, nell'anno 2013, le iscrizioni alle prime classi delle scuole secondarie sono state realizzate esclusivamente on line, quasi tutte effettuate direttamente dalle famiglie. Va precisato, tuttavia, che tale opportunità era facoltativa per le scuole paritarie e del tutto disorganizzata per i percorsi di IeFP. Su 558.672 allievi in uscita dal primo ciclo di istruzione (circa 1.500 in meno dell'anno 2012), 522.665 – il 93,6% del totale – si sono iscritti nelle scuole statali e 11.186 (2,0%) nelle corrispondenti paritarie; 24.821, il 4,4%, hanno scelto i percorsi di IeFP presso le istituzioni formative accreditate dalle Regioni (i CFP), con un incremento di oltre il 40% rispetto all'anno 2012/2013.*

*Dei giovani iscritti alle prime classi della secondaria di II grado il 48,9% ha scelto i licei, il 31,2% gli istituti tecnici e il 19,9% i professionali.*

*Mentre i tecnici con un +0,2% restano in modesta crescita rispetto all'anno precedente, le parti si invertono tra i licei, che tornano a crescere (+1,5%, ma sono ancora lontani dal 49,9% del 2011/12), e i professionali che, invece, riprendono a calare (-1,7%), scontando in parte l'incremento dell'IeFP regionale.*

*Il 93% degli iscritti all'IeFP regionale si concentra in cinque Regioni, con la Lombardia in testa a raccoglierne quasi il 41%; seguono, nell'ordine, Veneto (15,9%), Piemonte (13,4%), Sicilia (12,9%) e Lazio (10,2%); sono presenti iscritti, pur in percentuali minori, nelle Province Autonome di Trento e Bolzano, in Liguria, Emilia Romagna; in maniera marginale in Abruzzo, Puglia, Calabria; in altre Regioni i percorsi sono del tutto assenti.*

*Oltre ai 24.000 iscritti all'IeFP regionale, altri 44.000 hanno chiesto di conseguire la qualifica professionale al terzo anno presso l'istruzione professionale statale, per poi proseguire fino al conseguimento del diploma quinquennale, men-*

tre 7.502 hanno scelto di raggiungere la qualifica triennale di IeFP presso gli stessi istituti in regime di sussidiarietà complementare (e poi magari il diploma al termine del quarto anno).

Anche questi pochi dati offrono vari spunti di riflessione.

In primo luogo va sottolineato lo squilibrio tra l'offerta scolastica statale (93,6%), l'offerta scolastica paritaria (2,0%) e quella della IeFP, promossa dalle Regioni (4,4%). Questo squilibrio invita a riflettere sulle diverse politiche scolastiche e formative vigenti in Italia: fortemente accentuate quelle nei confronti della scuola statale, più deboli quelle nei confronti della scuola paritaria, contingentate e fortemente legate alle scelte politiche regionali quelle della IeFP.

In secondo luogo i dati mettono in evidenza la necessità di una politica specifica e mirata nei confronti dell'offerta della IeFP, dal momento che è fortemente voluta dai giovani e dalle famiglie, è in grado di rispondere con più flessibilità alle esigenze del mondo del lavoro ed è coerente, insieme agli altri segmenti della filiera professionalizzante, con la Raccomandazione europea richiamata sopra.

Una necessità che ci sembra sottolineata anche dal MLPS quando afferma che "Il risveglio dell'attenzione nei confronti della cultura tecnico-professionale, peraltro, è evidenziato non solo dalla crescita della filiera della IeFP ma anche dalla maggior attenzione che si riscontra verso i percorsi ITS, che hanno registrato in questi ultimi tempi un elevato numero di richieste rispetto ai posti disponibili, accanto alla caduta dei percorsi tradizionalmente più attraenti ma meno spendibili sul mercato del lavoro, con riferimento alla riduzione delle iscrizioni universitarie, specialmente nei confronti delle lauree umanistiche" (Isfol, Percorsi di IeFP nell'anno della sussidiarietà, a.f. 2011-2012, dicembre 2012).

## 2.2. Monitoraggi del MLPS sui percorsi formativi di IeFP: alcuni rilievi

Recentemente l'ISFOL, per conto del Ministero del Lavoro, ha pubblicato alcuni Monitoraggi e studi importanti. Facciamo riferimento a:

- 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 (dicembre 2012);
- Monitoraggio sull'apprendistato. XIII Rapporto (dicembre 2012);
- Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA (aprile 2013).

Rinviando alla lettura dei testi citati per i necessari approfondimenti, nel presente editoriale ci limitiamo a riportare solo alcune considerazioni.

a. *La necessità di portare a regime il sistema informativo*

*Come evidenziato sopra, riflettendo sulle iscrizioni on line attraverso il progetto La scuola in chiaro, va sottolineata, anzitutto, l'urgenza di portare a regime l'anagrafe e gli strumenti informativi per l'intero Sistema educativo di Istruzione e Formazione. Una conferma di tale urgenza è data anche dalle considerazioni contenute nella nota metodologica del primo dei documenti citati:*

*"tutte le Amministrazioni hanno inviato le schede di rilevazione, sia pur con gradi di approfondimento piuttosto differenziati. Come si vedrà in dettaglio nei capitoli a seguire, l'eterogeneità ha riguardato sia la quantità di dati forniti che la qualità delle informazioni descrittive delle azioni intraprese".*

*Eterogeneità sui dati forniti, approfondimenti differenziati, iscrizioni on line non previste per le scelte della IeFP sono solo alcune delle criticità che dovranno essere affrontate con urgenza per rendere l'anagrafe degli studenti un servizio valevole per tutti i giovani e per tutte le tipologie di scelta.*

b. *La funzione "antidispersione" dei percorsi di IeFP*

*È ormai noto il benchmark europeo – la quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10% – come sono note le strategie italiane per combattere la dispersione scolastica, ad oggi più centrate sull'offerta scolastica piuttosto che sul suo ampliamento e differenziazione.*

*Appare sempre più dimostrato dagli esperti della materia che i percorsi di IeFP, inquadrati in una coerente e robusta filiera professionalizzante, possono essere una delle modalità efficaci, se non tra le più efficaci, per combattere la dispersione scolastica, assai più diffusa che nel resto d'Europa: 18,2% contro la media europea del 13,5% (Agenda possibile. Relazione del Gruppo di lavoro in materia economico-sociale ed europea, 12 aprile 2013).*

*Ad asserirlo è il Monitoraggio ISFOL (p. 7):*

*"tuttavia, ancora una volta, i dati offrono l'impressione di percorsi che "tengono" e che sembrano reagire al rischio di abbandono in maniera efficace, soprattutto in considerazione del fatto che, pur nella costante crescita della quota vocazionale delle scelte, la filiera IFP continua a svolgere anche una notevole funzione antidispersione".*

*A sottolineare la fondatezza di tale affermazione è anche la CISL Scuola. Nella Relazione del Segretario Generale Francesco Scrima, tenuta in occasione del 5° Congresso Nazionale a Firenze (20-23 maggio 2013), si legge:*

*"e se nel primo ciclo, citando ancora una volta l'"Agenda possibile" voluta dal Presidente Napolitano, il migliore strumento di contrasto all'abbandono è il prolungamento della scuola al pomeriggio, per il secondo ciclo la risposta va costruita ampliando e diversificando l'offerta formativa in modo da corrispondere quanto più possibile a una domanda altrettanto articolata e diversificata.*

*Sbaglia, o quantomeno si illude, chi pensa di risolvere un problema di quella portata semplicemente innalzando di qualche misura i tempi di permanenza "obbligata" nei percorsi*



di istruzione. Paradossalmente, proprio in quei percorsi di istruzione dai quali avviene la fuga" (Relazione p. 19).

*Non si può non sottolineare, infine, che la scelta della IeFP è sempre più "scelta" e sempre meno "ripiego", se "almeno il 45,3% dei giovani iscritti al primo anno presso le istituzioni formative ha scelto la IFP vocationalmente (14enni) e non come seconda opportunità" (p. 6).*

*c. Il "risparmio" dello Stato nella promozione dei percorsi di IeFP*

*Su questo argomento, due sono gli stimoli.*

*Innanzitutto lo studio ISFOL che si conclude con un capitolo dedicato ai costi della IeFP. In secondo luogo la pubblicazione più recente – aprile 2013 – su: Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA.*

*Le conclusioni riportate nel capitolo "I costi per allievi" confermano quanto già Rassegna CNOS aveva scritto come contributo alla riflessione e al dibattito nel 2012 (2/2012): lo Stato grava sulla collettività con costi inferiori quando promuove i percorsi di IeFP attivati dalle Istituzioni formative accreditate mentre hanno un costo decisamente superiore i percorsi realizzati dalle istituzioni scolastiche statali.*

*ISFOL sull'argomento scrive:*

*"I costi delle Istituzioni formative della società civile appaiono inferiori per la comunità (di oltre il 20%) a quelli esposti dalle Istituzioni scolastiche (IPS)" (ISFOL, Occasional Paper, p. 32).*

*Detta percentuale del 20%, va precisato, è indicativa se si tiene presente che il punto di riferimento per tale confronto è quanto pubblicato dal MIUR nel 2011 in "La scuola in cifre 2009/2010", riferito all'anno 2008. In questo documento il MIUR indica una cifra di costo che comprende i finanziamenti delle amministrazioni ministeriali classificati come "spesa per l'istruzione" nella classificazione COFOG e le altre voci di bilancio specificatamente dirette alle scuole, i finanziamenti di Province e Comuni, ma non include nella spesa degli IPS la voce delle eventuali ripetenze, i finanziamenti internazionali (programmi europei) e gli oneri figurativi. Se si sommano anche queste voci la percentuale di differenza salirebbe al 29,4%.*

*È anche il "risparmio", dunque, la ragione che spinge molti attori che agiscono nel campo della IeFP del privato sociale a reclamare una politica specifica per questo ambito chiedendo un intervento a livello governativo sia sull'ordinamento – è necessario agire sulla sostenibilità dei Livelli Essenziali delle Prestazioni – sia a livello di risorse finanziarie – oggi il Governo impegna meno di 800 euro per allievo! – per prevenire la incipiente deriva della "sussidiarietà sostitutiva" anziché "integrativa" e "complementare" attivata in molte Regioni a fronte di crisi di bilancio.*



### 2.3. Monitoraggio sull'Apprendistato

*È esagerato affermare che la via dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale è "ai nastri di partenza"? Sono molti a ritenere che l'espressione abbia ancora un fondamento.*

*Come noto, l'istituto dell'Apprendistato è stato più volte riformato per renderlo strumento di formazione e di inserimento lavorativo: "Apprendistato: lavoro e formazione in un unico contratto. Ai giovani un contratto di lavoro per imparare a svolgere ruoli aziendali e per conseguire un titolo di studio. Alle imprese incentivi contributivi e previdenziali, formazione mirata di figure professionali" (dal sito del MLPS che presenta il nuovo apprendistato).*

*Richiamando l'attenzione al solo istituto per la qualifica e per il diploma professionale, il XIII Rapporto sottolinea criticità che erano già presenti nei Rapporti precedenti. Se ne richiamano alcune.*

#### a. Gli utenti coinvolti

*Il Rapporto parla di "504.558 utenti, in flessione rispetto agli anni precedenti. Prosegue il trend negativo iniziato nel 2008" (Rapporto, Sintesi, p. 5).*

*Riguardo ai minori, il Rapporto così si esprime: "I minori assunti in apprendistato diminuiscono del 36,2% nel periodo 2009-11" (Rapporto, Sintesi, p. 6).*

#### b. La formazione erogata

*Nel 2011 la percentuale di giovani che ha preso parte alle attività formative raggiunge il 32,1% con un incremento di oltre cinque punti percentuali rispetto all'anno precedente (26,3%). Il Rapporto sottolinea, tuttavia, che tale aumento è da "attribuire esclusivamente all'incremento del volume di offerta formativa registrato nel nord dell'Italia, mentre il resto della Penisola vede contrarsi il rapporto fra apprendisti occupati e formati".*

*Per quanto riguarda i minori, poi, si legge: "Nel 2011 gli iscritti alle attività formative sono stati 4.362 ovvero il 65,6% degli apprendisti minori occupati. Parallelamente alla contrazione dell'occupazione dei minori in apprendistato, anche il numero di quelli coinvolti in attività formative nel corso del 2011 è del 14,9% in meno rispetto all'anno precedente" (Rapporto, Sintesi, p. 8).*

#### c. La regolazione regionale

*Circa questo aspetto si registra il persistere della "differenziazione" nelle scelte regionali: differenze tra le Regioni nelle previsioni di durata del percorso formativo; differenze nella regolamentazione relative alla durata e/o all'articolazione del percorso formativo in base all'età dell'apprendista.*

*"In conclusione", si legge nel Rapporto, "la riformulazione della prima tipo-*

logia di apprendistato ex d.lgs. 167/2011 sembra avere incontrato maggior favore presso le amministrazioni regionali, spingendole a procedere in tempi rapidi a definire la relativa regolamentazione, laddove il precedente apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione definito dal d.lgs. 276/2003 era rimasto inattuato in pressoché tutto il territorio nazionale" (Rapporto, Sintesi, p. 5).

*Tuttavia su questo aspetto sono molti a chiedersi se la via regionale della "differenziazione", anziché la "definizione di precisi standard nazionali vincolanti per tutte le Regioni", sia la scelta più idonea per disciplinare un percorso formativo che appartiene ormai all'ordinamento al pari di percorsi di equivalente formazione.*

#### d. Le risorse finanziarie

*Anche i dati sulle risorse per i sistemi di formazione per l'apprendistato meritano qualche riflessione.*

*A differenza della diminuzione delle risorse economiche destinate ai percorsi formativi di durata triennale e quadriennale erogati dalle istituzioni formative accreditate (i CFP) nonostante la domanda crescente, quelle per il sistema di formazione nell'apprendistato "sono pari a circa 189 milioni di euro, con un incremento del 9,4% rispetto all'anno precedente" (Rapporto, Sintesi, p. 9) impiegati in maniera molto diversa tra Nord (68,2%), Centro (13%) e Sud (19%). Il Rapporto sottolinea, però, che "l'80% delle risorse stanziare nel 2011 sono destinate alle attività in apprendistato professionalizzante, con una variazione positiva rispetto all'anno precedente di circa sei punti percentuali. Continuano ad essere residuali i finanziamenti per le altre tipologie; infatti, la percentuale di impegni destinata all'apprendistato per il diritto-dovere e all'apprendistato in alta formazione è pari rispettivamente al 14,5% e al 3,7% del totale". Anche sotto questo aspetto, pertanto, l'affermazione dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale nel suo complesso è ancora molto fragile.*

#### e. Le azioni formative in svolgimento

L'ultima criticità è stata rilevata da Rassegna nel numero 1/2013 (pp. 103-106). A quella data il numero delle azioni formative in svolgimento e degli allievi coinvolti era ancora di dimensioni davvero molto modeste.

Sono queste alcune delle ragioni che portano molti a chiedersi se questo istituto, pur riformato più volte, abbia trovato la soluzione normativa più efficace per decollare.

### 3. Elementi di sfondo desunti dai principali Rapporti pubblicati recentemente

#### 3.1. Censis, Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2012

Il Rapporto è stato presentato il 7 dicembre 2012. Tre sono gli aspetti che appaiono più stimolanti per riflettere sul (sotto)sistema di IeFP.

##### a. Decantare il cambiamento e stabilizzare il sistema

*In primo luogo il Rapporto sottolinea la necessità di una stagione di decantazione del cambiamento e di stabilizzazione del sistema perché il comparto educativo è attualmente un servizio pubblico sotto sforzo.*

*“Il rischio è, dunque, che venga intaccato il “capitale emotivo” degli operatori dell’educazione, quel potenziale cioè di volizione, caparbia, amore per il proprio mestiere, insito nel lavoro quotidiano di chiunque sia appassionato alla propria professione o mestiere – e che, all’interno delle istituzioni educative, prenda forma una sorta di nichilismo professionale, conseguentemente alla percepita perdita di valore e di finalità del proprio lavoro. Occorre dunque rasserenare gli animi” (Rapporto, pp. 88-89).*

*Un bisogno rilanciato, con la medesima forza, dalla CISL Scuola nel Congresso richiamato sopra, a fronte di un annunciato nuovo intervento sull’architettura del sistema, quello cioè di anticipare a 18 anni il completamento del percorso scolastico.*

*“Non ci sono mai mancati né il coraggio, né il gusto dell’innovazione. Ma conosciamo la realtà della scuola anzitutto attraverso il vissuto dei suoi operatori, che ne rappresentano la fondamentale risorsa. Siamo in questo senso un termometro particolarmente preciso e diretto nel misurare la temperatura di un corpo, quello della nostra scuola, ancora molto elevata a causa dei ripetuti stress sopportati in questi anni. Non è una comoda ricerca del quieto vivere quella che muove la nostra richiesta: ma oggi è necessario che la scuola sia “lasciata tranquilla” per qualche tempo: bisogna consentirle di recuperare un minimo di serenità” (Relazione, p. 19).*

*Se quanto riportato sopra ha fondamento per il sistema scolastico, ciò è ancora più vero per il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale che, oltre ad essere stato sottoposto a stress ordinamentale nazionale e regionale per quasi un decennio, oggi è in affanno anche sotto l’aspetto finanziario a causa della crisi generale e dei vincoli imposti dalla finanza pubblica.*

*Alla luce di queste considerazioni è diffusa la convinzione di molti che ritengono prioritario il “consolidamento”, la “manutenzione” di questo particolare (sotto)sistema, piuttosto che progettare altre riforme.*

##### b. Una strategia a medio-lungo termine: la costruzione di una filiera professionalizzante

*Un secondo aspetto sottolineato dal CENSIS è la costruzione di una filiera tecnico-professionale integrata.*

*Sono soprattutto gli istituti scolastici e le istituzioni formative che stanno implementando dal basso la costituzione di reti finalizzate a proporre un'offerta formativa più rispondente alle esigenze del tessuto produttivo e del mondo del lavoro.*

*Secondo il CENSIS, a farlo sono soprattutto gli istituti professionali (l'81,5%) e tecnici (il 79,3%), piuttosto che i licei (il 65,8%), oltre che le istituzioni formative che sono parte costitutiva di queste reti. Nel 53,6% dei casi si tratta di veri e propri poli formativi, cui si aggiunge la tipologia dei distretti formativi (14%) e le Fondazioni Its (16,1%).*

*Accordi di rete, convenzioni, associazioni temporanee, protocolli con imprese e altre istituzioni arricchiscono e stanno qualificando l'offerta delle istituzioni scolastiche e formative.*

*Sullo sfondo restano, come criticità segnalate da più parti, la mancanza di disponibilità di risorse finanziarie certe e pluriennali, il consolidamento dei rapporti con il tessuto imprenditoriale e la necessità di semplificare gli organismi d'indirizzo e controllo.*

*Il CENSIS, comunque, segnala una linea strategica di medio-lungo periodo ormai obbligata per l'Italia, oltre che raccomandata dall'Europa che, se perseguita, permetterà da un lato di mettere in gioco tutte le potenzialità e le migliori competenze e professionalità per proporre un'offerta formativa più rispondente alle esigenze del tessuto produttivo, dall'altro di razionalizzare progressivamente le sovrapposizioni e le duplicazioni d'offerta che negli anni hanno creato disorientamento tra le famiglie e una dispersione eccessiva delle risorse umane e finanziarie.*

#### *c. Internazionalizzazione della scuola secondaria di II grado*

*Un terzo aspetto sottolineato dal Censis è l'internazionalizzazione della scuola secondaria di II grado.*

*Tra gli istituti superiori si registra una diffusa vitalità nell'ambito dell'internazionalizzazione dell'offerta formativa.*

*Secondo il CENSIS, negli ultimi cinque anni il 68% delle scuole ha partecipato a iniziative di questo tipo, soprattutto gli istituti tecnici (74%), i professionali (70,5%) e i licei (64,5%) e nel Sud (73,4%).*

*È la mobilità degli studenti per scambi, tirocini e soggiorni di studio all'estero (76,6%) la principale delle azioni portate avanti dalle scuole, seguita da quella dei docenti (38%) e dalla cooperazione tra scuole (visite preparatorie 27,4%, partenariati di cooperazione 24%, reti tematiche 21,2%).*

*Oltre ai finanziamenti erogati dai programmi Comenius (57,4%) e Leonardo Da Vinci (22,3%), le scuole hanno beneficiato in questi anni anche delle risorse del Fondo Sociale Europeo, cui hanno avuto accesso a livello nazionale il 30,6% delle scuole e il 54,8% di quelle del Sud.*

*La maggiore internazionalizzazione dell'offerta scolastica è però anche merito dei contributi delle famiglie, che hanno finanziato nella misura del 17,2% le iniziative di mobilità delle scuole, solitamente per l'apprendimento delle lingue straniere.*

*Tra le problematiche evidenziate, il 47% delle scuole «internazionalizzate» indica la conciliazione di questo tipo di progetti con l'ordinaria gestione dell'istituto e il 46,8% le procedure amministrative eccessivamente complesse.*

*Anche su questo aspetto, mentre è da sottolineare come del tutto positiva la tendenza della internazionalizzazione della scuola, va evidenziato, tuttavia, che i destinatari del (sotto)sistema hanno avvertito in tempi recenti una certa marginalizzazione rispetto ad una prassi che era connaturale nella valorizzazione del programma Leonardo da Vinci. È dunque auspicabile che questa prassi positiva non venga attuata sacrificando coloro che nel quadro complessivo sono nelle condizioni di maggiori carenze di opportunità rispetto allo studente della Scuola Secondaria Superiore.*

### 3.2. Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2012

*Il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior è un rapporto annuale, redatto dall'Unione Italiana delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura a partire dal 1997. Tale pubblicazione tratteggia il quadro previsionale della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, fornendo indicazioni rilevanti specialmente per giustificare le scelte di base ai fini della progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. Per la validità scientifica della impostazione il Rapporto può essere considerato a ragione la fonte più affidabile per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.*

*Nella presentazione che segue verrà offerta una sintesi essenziale della pubblicazione che analizza i fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2012<sup>2</sup>. Dopo una descrizione generale degli andamenti più significativi, questa scheda si focalizzerà sulla importanza dei titoli di studio e delle qualifiche, sulle competenze e sul lavoro giovanile.*

<sup>2</sup> UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2012*, Volume I. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità. Volume II. Sintesi dei principali risultati del sistema di monitoraggio sui fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi, Roma, 2012, pp. 207 e 315.

### 3.2.1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2012

*In Europa l'anno passato si è contraddistinto per il protrarsi di una situazione di forte incertezza riguardo alle tendenze dell'economia nel loro complesso: più in particolare, si sono rafforzate le gravi criticità connesse alle divaricazioni negli orientamenti della crescita tra Paesi mediterranei e nordici della zona dell'euro. I vincoli di bilancio costringono i membri periferici di questa zona a severe politiche di rientro dal debito, con conseguenze nel breve periodo sullo sviluppo non sempre positive. Questa situazione si sta dimostrando poco stimolante per la crescita anche nei Paesi che, in questi ultimi anni, sono stati capaci di affrontare gli andamenti della globalizzazione e rischia di comportare un allungamento dei tempi per la ripresa del ciclo espansivo.*

*Entro tale quadro l'Italia ha evidenziato segni rilevanti di rallentamento nelle dinamiche economiche, connessi in particolare alla persistenza di problematiche nel campo dei consumi interni, che trovano solo in parte una compensazione nella crescita registrata nell'export, benché questa tendenza sia caratterizzata da andamenti decrescenti a motivo della graduale riduzione della domanda estera, accennata sopra. Più specificatamente, le criticità appena ricordate hanno colpito pesantemente il mondo del lavoro: il numero degli occupati è sceso sotto la soglia dei 23 milioni; il tasso di disoccupazione registra una crescita di due punti percentuali su base annua; il tasso di attività ha invertito la precedente tendenza alla diminuzione, ricominciando ad aumentare per l'acuirsi delle problematiche economiche che hanno determinato un mutamento di atteggiamento di quanti sono privi di un reddito da lavoro; sono cresciute, per questo motivo, le azioni di ricerca del lavoro in un momento in cui quest'ultimo manca e il ricorso alla Cassa Integrazione Guadagni ha ripreso vigore in ragione della diminuzione dell'attività produttiva per cui sale il numero del personale in eccedenza che, avendo una specie di diritto di prelazione al reinserimento occupazionale appena lo permetterà la situazione economica, costituisce un fattore di freno della domanda di lavoro.*

*Le difficoltà e i problemi delle aziende emergono chiaramente dai loro progetti occupazionali per il 2012, registrati dalla ricerca Excelsior che ha come oggetto l'universo di tutte le imprese dell'industria e dei servizi con dipendenti. Di queste solo il 14% programma assunzioni dirette – escluse cioè tutte quelle che avvengono con contratti atipici – e mai nei 15 anni in cui l'indagine è stata realizzata si era avuta una percentuale così bassa. Tale dato aveva toccato il 28,5% nel 2008, per poi abbassarsi nel biennio successivo al 19-20% e aumentare al 22,5% nel 2011. In valori assoluti la riduzione rispetto al 2011 si concretizza in una diminuzione di 215.000 persone per cui gli ingressi preventivati raggiungono la cifra di 613.000. A giudizio del Rapporto il crollo al 14% non sarebbe frutto di una situazione congiunturale, ma rispecchierebbe una crisi strutturale nella quale*

*il sistema economico tenta di adattarsi a un nuovo assetto delle relazioni produttive e sociali in vista del raggiungimento di un nuovo equilibrio.*

*Questo andamento è anche confermato dalla omogeneità di comportamenti a livello di macro-settore tra comparto industriale e dei servizi mentre nei sub-settori emergono alcune differenze.*

*Anzitutto sul piano delle classi dimensionali, nel senso che le micro-imprese – 1-9 dipendenti che in Italia, come si sa, costituiscono la maggioranza – prevedono in misura molto ridotta di effettuare assunzioni dirette (unicamente poco più di una su 10), essendo maggiormente esposte ai problemi della crisi economica; al contrario, l'intenzione di ricorrere a nuovo personale in entrata cresce con l'aumentare della classe dimensionale per arrivare a oltre nove su dieci tra le imprese con 500 dipendenti e più. Differenze si notano anche per settore di attività, per cui il chimico-farmaceutico o gli operatori della sanità e dell'assistenza sociale rivelano una maggiore propensione ad assumere, mentre questa è minore nel sistema casa e tempo libero, nelle costruzioni, negli studi professionali e tra gli operatori commerciali: secondo l'indagine Excelsior queste diversità sarebbero da attribuirsi principalmente alla classe dimensionale, più ampia nel primo caso e più ristretta nel secondo. Dal punto di vista della forma giuridica le cooperative e le società di capitali prevedono una percentuale di assunzioni più elevata della media, essendo le prime più dinamiche e godendo le seconde di una scala più elevata, mentre le società di persone e le ditte individuali, essendo strutturalmente più piccole, rivelano una intenzione più contenuta. Inoltre, della situazione di crisi risentono maggiormente le assunzioni non stagionali e meno quelle stagionali perché le difficoltà esistenti rendono le imprese particolarmente prudenti nell'inserire nuovo personale. Dal punto di vista territoriale si riscontra una condizione più omogenea, anche se le Regioni più produttive rivelano una maggiore esposizione alla crisi per cui la loro propensione alle assunzioni risulta inferiore.*

### 3.2.2. Le assunzioni previste per titolo di studio e la domanda di lavoro giovanile

*Delle 613.000 persone che le imprese programmano di assumere nel 2012 con contratto non stagionale o stagionale, al 10,1% si richiede un titolo universitario, al 38,3% un diploma di scuola secondaria superiore, al 13,9% una qualifica professionale, mentre per il 37,7% non si prevede alcun titolo di studio. La ripartizione cambia in maniera consistente se si distingue tra lavoratori non stagionali e stagionali. Nel primo caso si registra un aumento della percentuale dei laureati al 14,5% e dei diplomati al 40,9% e una diminuzione, leggera, tra i qualificati, al 12,3% e, consistente, tra coloro a cui non si domanda alcuna formazione specifica che scendono al 32,3%; diverso è l'andamento nel secondo caso che vede una riduzione notevole tra laureati (2,1%) e diplomati (33,7%) e un aumento significativo tra i qualificati (16,7%) e soprattutto fra le persone senza alcun ti-*



tolo specifico (47,6%). A giudizio del rapporto, la ragione della differenza andrebbe ricercata nel fatto che ai lavoratori non stagionali si chiedono conoscenze e competenze più elevate diversamente dagli stagionali maggiormente utilizzati in compiti con meno spessore tecnico-specialistico. A sua volta, la distribuzione per titolo di studio dei 92.630 collaboratori professionali a progetto si diversifica in misura ancora più consistente perché i laureati raggiungono la percentuale del 36% del totale, i diplomati e i qualificati del 46% e i lavoratori senza alcun titolo specifico unicamente del 18%.

Focalizzando ora l'attenzione solo sulle assunzioni non stagionali, anche nel 2012 sono i laureati a guadagnare nel senso che rispetto al 2011 aumentano la loro percentuale di due punti dal 12,5% al 14,5%; al contrario i diplomati rimangono pressoché stabili dal 41% al 40,9% e i qualificati scendono leggermente dal 13,5% al 12,3%, essendo tali figure richieste dall'industria per i profili più bassi per cui sono colpite in misura maggiore della diminuzione della produzione industriale. Quest'ultimo andamento non si verifica per i laureati la cui percentuale è destinata a crescere non solo nei servizi, ma soprattutto nell'industria; tale trend costituisce una conferma del processo di riorganizzazione della nostra industria in termini qualitativi di conoscenze e competenze, necessarie per garantire l'innovazione e il miglioramento dei prodotti in vista di mantenere la propria competitività sui mercati. Comunque, la crescita dei laureati è in atto da vari anni sia nel totale che nei due macro-settori dell'industria e dei servizi: in particolare, tra il 2008 e il 2012 la quota complessiva passa dall'11% al 14,5%; riguardo a questo ultimo anno, si può affermare che la tendenza si rafforza nonostante la crisi e forse proprio come effetto di questa, il cui superamento dipende dalla elevazione della qualità del capitale umano impiegato.

L'aumento della percentuale dei laureati si registra in tutte le circoscrizioni dell'Italia. I diplomati diminuiscono nel Centro-Nord, ma il calo è compensato dalla crescita nel Sud e nelle Isole a motivo della presenza di una struttura produttiva più centrata sulla micro-impresa operante nei settori meno avanzati. La quota dei qualificati sale nel Nord-Ovest, ma diminuisce nelle altre circoscrizioni. La percentuale dei lavoratori senza titolo specifico risulta in calo in tutto il Paese tranne che nel Nord-Est.

L'analisi dei bisogni lavorativi secondo gli indirizzi di studio richiesti dalle imprese in relazione a ciascun livello di istruzione corrispondente mette in evidenza quattro andamenti principali. Le assunzioni non stagionali per le quali il titolo di studio è considerato molto o abbastanza importante toccano il 46%, mentre nel rimanente 54% dei casi esso presenta poca o nessuna importanza. Tale tendenza si spiega per il fatto che una quota consistente delle nuove entrate si riferisce a profili professionali bassi o molto bassi, per i quali il titolo di studio non appare rilevante. In secondo luogo, un mercato del lavoro che si contraddistingue per un



numero altissimo di persone in cerca di occupazione diminuisce notevolmente i problemi delle imprese nel reperimento del personale come è attestato dal dato che nel 2012 queste difficoltà riguardano il 16% delle assunzioni non stagionali con una riduzione di circa quattro punti rispetto al 2011; tale percentuale supera la media solo tra laureati (20%) e qualificati (18%). In terzo luogo, gli specifici indirizzi di studio richiesti dalle imprese segnano un aumento rispetto al 2011 solo in pochi casi come l'insegnamento e l'indirizzo umanistico tra i laureati, quelli socio-sanitario e agro-alimentare tra i diplomati e quello turistico-alberghiero tra i qualificati. In quarto luogo, tutte le aree aziendali si caratterizzano per un potenziamento qualitativo delle risorse umane, testimoniato dall'aumento della percentuale dei laureati richiesti in ciascuna di essa, in particolare quella tecnica e della progettazione, quella direzionale e quella delle tecnologie dell'informazione.

Riguardo alla tematica di questa sezione vale la pena anche ricordare i risultati di una domanda che solo a partire dal 2010 è stata rivolta alle imprese dalla indagine Excelsior: in concreto essa ha riguardato le competenze che le figure in entrata devono possedere per adempiere le funzioni loro affidate. Le più importanti risultano la capacità di lavorare in gruppo, la flessibilità e l'autonomia che sono state segnalate rispettivamente dal 53%, dal 50,5% e dal 46% delle risposte: in altre parole, le imprese si orientano verso persone che possiedono spirito di collaborazione, che si sanno adattare alle varie situazioni e che sono in grado di realizzare i propri compiti con senso di autodisciplina e di responsabilità. Intorno a quattro casi su dieci si richiede anche abilità nel gestire i rapporti con i clienti, capacità di risolvere problemi e capacità comunicativa. Il gruppo finale, che si colloca a distanza considerevole (al di sotto del 20% dei consensi), comprende capacità direttive di controllo e di coordinamento e abilità creative e di ideazione.

In una situazione in cui il totale delle assunzioni programmate dalle imprese diminuisce, la tendenza al calo caratterizza anche le nuove entrate dei giovani. Delle 631.000 assunzioni complessive previste per il 2012 il 32% coinvolge i giovani al di sotto dei 30 anni, il 23% personale più maturo, mentre nel 45% dei casi l'età è ritenuta indifferente. Indubbiamente anche il terzo gruppo può costituire un'area potenziale per il lavoro dei giovani a condizione tuttavia che questi posseggano conoscenze e competenze rispondenti alle attese delle imprese, soprattutto se arricchite da un minimo di esperienza.

Venendo più nel dettaglio, le imprese tendono ad assumere preferibilmente i giovani nelle occupazioni stagionali (36%) che non in quelle non stagionali (29%). Pertanto, la maggiore dinamicità delle seconde durante il 2012 finisce di conseguenza per danneggiare i giovani.

Dal punto di vista degli ambiti professionali, si nota anzitutto una differenza netta tra occupazioni dirigenziali e tutte le altre, nel senso che la percentuale del



*gruppo di età fino a 29 che esplicitamente le imprese intendono assumere in forma non stagionale non arriva neppure al 15%. Per le altre occupazioni si possono distinguere quattro gruppi: riguardo alle figure high skill – intellettuali, scientifiche, di alta specializzazione, tecniche, ad esclusione di quelle dirigenziali – le assunzioni non stagionali programmate prevedono una partecipazione di un terzo dei giovani con meno di 30 anni; nel caso delle medium skill – professioni d’ufficio, del commercio e dei servizi – la quota raggiunge il 45% e risultano le professioni più aperte ai giovani; la percentuale scende al di sotto della media per le professioni di profilo più basso come quelle dell’artigianato ed operaie (30%); ancora inferiore è la quota dei giovani nelle professioni non qualificate (19%).*

*Terminiamo con due raccomandazioni del Rapporto in questo ambito. Anzitutto, l’occupabilità dei giovani si fonda sul trinomio esperienza, specializzazione delle conoscenze tecniche e competenze trasversali, che devono essere assicurate nel periodo formativo, ricorrendo anche a stage e tirocini. In secondo luogo, bisogna assicurare loro non solo un lavoro, ma un lavoro di qualità, stabile, protetto socialmente e capace di garantire una crescita delle proprie competenze: in altre parole, è necessario promuovere le strategie più adeguate dal punto di vista contrattuale per l’ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.*

### 3.3. GLI IMMIGRATI “NON SONO NUMERI”. Rapporti Caritas e Ismu sulle Migrazioni

*Abbiamo utilizzato il titolo del dossier statistico della Caritas per indicare questa breve sintesi sulla situazione dell’immigrazione nel nostro Paese che, tuttavia, è desunta pure dal testo dell’Ismu, perché esso rispecchia sostanzialmente anche lo spirito del rapporto dell’Ismu<sup>3</sup>. Basandosi sulle parole che Papa Benedetto XVI ha pronunciato in occasione dell’Angelus della domenica della Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato (15 gennaio 2012), si è inteso restituire una collocazione centrale alla dignità degli immigrati in quanto persone. Anche se indubbiamente gli aspetti quantitativi sono una dimensione essenziale per la comprensione della loro condizione, sarebbe un grave errore limitarsi ad essi e dimenticare che, come dice il Papa, “Milioni di persone sono coinvolte nel fenomeno delle migrazioni, ma esse non sono numeri!”.*

*Come nelle presentazioni precedenti, ci soffermeremo sugli aspetti demografici, educativi e lavorativi e non mancherà qualche indicazione di prospettiva. Illustreremo queste dimensioni, integrando i dati più significativi dei due rapporti.*

<sup>3</sup> Cfr. CARITAS E MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2012*. XXII Rapporto sull’immigrazione, Roma, 2012, pp. 511; ISMU, *Diciottesimo Rapporto sulle migrazioni 2012*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 323.



### 3.3.1. Italia, Paese di immigrazione e terra d'asilo: i dati demografici

*Al primo gennaio 2012, una stima attendibile valutava in circa 5 milioni e 430 mila persone (regolari e non) la popolazione straniera presente nel nostro Paese di cui il 90% poteva contare su una dimora abituale (residenza) in un comune italiano. Il dato che colpisce è la situazione di crescita zero che caratterizza tale andamento demografico: infatti, l'aumento rispetto all'anno passato è di appena lo 0,5% (27.000 in valori assoluti), il più basso mai registrato, mentre nel 2008 e 2009 si era osservato un aumento di circa 500.000. Le ragioni sono facilmente intuibili e vanno ricercate nella crisi economica che affligge il nostro Paese per cui si emigra sempre meno verso l'Italia e in particolare si emigra sempre di meno per trovare lavoro.*

*Al contrario crescono i flussi in uscita nel senso che gli italiani emigrano all'estero in un numero sempre più grande. Nel 2011 essi ammontano a 50.000 circa e registrano, rispetto all'anno precedente, un aumento del 9%. Pertanto, al primo gennaio 2012 gli italiani all'estero hanno raggiunto la cifra di 4,2 milioni, cioè un numero che è pressappoco lo stesso degli stranieri nel nostro Paese.*

*Un dato senz'altro positivo è offerto dalla diminuzione degli irregolari, cioè di quanti non possono contare su un valido titolo di soggiorno. Al primo gennaio 2012 essi raggiungevano la cifra consistente di 326.000 che però registra una riduzione del 26% (117.000) in paragone ai 443.000 stimati al 1° gennaio 2011.*

*Tra gli stranieri regolarmente presenti nel nostro Paese la collettività più numerosa è costituita dai rumeni i quali ammontano a più di un milione. Al secondo posto si colloca il Marocco con 506.000 mila e al terzo l'Albania con 491.000. I cittadini di uno stato membro dell'UE sono stimati in 1 milione e 466mila mentre gli extracomunitari assommerebbero a 3 milioni 638mila e sarebbero aumentati di 102.000 persone.*

*Un altro andamento favorevole è che i minori risultano in crescita, essendo il loro numero aumentato dal 21,5% a 23,9% rispetto al totale degli extracomunitari residenti. In particolare va segnalato che si rafforza la consistenza di quelli nati nel nostro Paese che rappresentano il 60% del totale dei minori, pari a 500.000 in valori assoluti. Altro dato positivo è che aumentano i soggiornanti di lungo periodo, come risulta dal fatto che due terzi dei cittadini non comunitari entrati in Italia nel 2007 sono ancora presenti nel 2012 con valido permesso di soggiorno.*

*Nel 2011 42,5 milioni di persone sono state costrette nel mondo alla fuga in altri Paesi: di essi 15,2 milioni sono i rifugiati e 26,4 milioni gli sfollati interni. Sempre nel 2011 sono state presentate 895.000 domande di asilo di cui 277.000 nella UE e 37.500 in Italia. Dal dopoguerra ad oggi tali richieste nel nostro Paese ammontano ad oltre 500.000 e l'ultimo anno ha visto quasi un terzo di risposte positive. Gli sbarchi dal Nord Africa hanno a loro volta coinvolto circa 60.000 persone. L'Italia da una parte ha auspicato una maggiore vicinanza delle istitu-*

zioni comunitarie e, dall'altra, ha dovuto prendere atto, ancora una volta, delle valutazioni problematiche degli organismi europei per la mancanza di un sistema unificato e stabile di accoglienza, fondato sul coordinamento di tutte le strutture.

### 3.3.2. Gli studenti stranieri

*Nell'anno scolastico 2011-12 essi ammontavano a 755.939, costituivano l'8,4% del totale e registravano una crescita del 6,4% in paragone all'anno passato. Il gruppo più numeroso è formato dagli alunni rumeni (141.000); in seconda posizione troviamo gli albanesi (103.000) e i marocchini (96.000). La maggioranza degli iscritti si trova nella scuola primaria dove rappresenta il 9,5% del totale degli alunni di tale livello; se si fa riferimento all'aumento annuo più rilevante, sono, invece le secondarie di II grado ad occupare il primo posto. In aggiunta, cresce la consistenza quantitativa degli studenti figli di immigrati nati in Italia: si tratta di 334.284 effettivi, pari al 44,2% degli alunni con cittadinanza non italiana. La Lombardia è la Regione che occupa il primo posto per numero di studenti con cittadinanza non italiana: il 24,4% (184.592 alunni). In seconda posizione troviamo il Veneto con l'11,8% (89.367 in valori assoluti) e in terza l'Emilia Romagna con l'11,5% (86.944). Come abbiamo già osservato nella presentazione dei precedenti Rapporti, la frequenza della secondaria di II grado appare contraddistinta da una integrazione subalterna. Infatti gli studenti con cittadinanza non italiana si concentrano negli istituti tecnici (38%) e professionali (40,4%), mentre la loro presenza nel liceo classico e scientifico si limita complessivamente al 13,4%; l'andamento opposto si riscontra invece tra gli italiani che prediligono i licei classico e scientifico (35%), gli istituti tecnici (33,3%) e, in misura inferiore, quelli professionali (18,9%). In altre parole, siamo di fronte a un fenomeno di canalizzazione formativa degli stranieri e tale distribuzione costituisce il riflesso della stratificazione sociale che esiste a livello di popolazione adulta.*

*Anche questa volta segnaliamo come una carenza seria del dossier della Caritas l'aver ignorato la situazione del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale; fortunatamente, vi rimedia il rapporto Ismu. Dal monitoraggio ISFOL effettuato sull'anno formativo 2010-11 emerge un andamento molto significativo: ammontano a 27.628 gli allievi con cittadinanza non italiana che risultano iscritti ai percorsi dell'IeFP e costituiscono il 15,2% del totale, una percentuale che è doppia di quella degli studenti stranieri nella secondaria di II grado, 7,2% (cfr. tab. 1). In aggiunta, vanno ricordati i giovani che sono iscritti ai corsi monitorati del Servizio Istruzione degli Adulti: gli 11.694 minori che frequentano i Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti (CTP), i 229 che risultano iscritti presso le scuole secondarie di II grado e i 970 che sono inseriti nelle scuole carcerarie.*

*Riportiamo anche un commento del rapporto Ismu riguardo alla IeFP in generale per il giusto apprezzamento che esprime nei suoi confronti, mentre la sua rilevanza non sempre da tutti è riconosciuta:*

«Questi dati nazionali [...] permettono di rivolgere una speciale attenzione alla formazione professionale, che ha faticato nell'ultimo decennio ad affermarsi come canale alternativo ed equivalente di istruzione, nonostante si sia sviluppata sempre più per rispondere alle sollecitazioni provenienti dall'Unione Europea. In questo momento con un numero di iscritti in crescita (che comprende anche un 40% di studenti che si iscrive direttamente dopo le scuole secondarie di primo grado), il settore sta assumendo i connotati di una filiera consistente in espansione, che sta affrontando la sfida cruciale di passare da ambito in cui si concentra un'utenza fragile a laboratorio innovativo, in cui si costruiscono chance per l'inserimento professionale e la cittadinanza sociale [...]».

Tab. 1 - *Allievi di nazionalità straniera nei percorsi di IeFP per Regioni (a.f. 2010-11)*

Regioni	Allievi	
	VA	%
Piemonte	3.182	16,3
Valle d'Aosta	27	17,5
Lombardia	9.005	20,2
Bolzano	559	11,8
Trento	822	19,9
Veneto	4.500	24,2
Liguria	789	22,5
Emilia Romagna	3.892	32,8
Toscana*	3.249	11,1
Umbria	183	32,5
Marche*	188	19,1
Lazio	1.128	11,7
Abruzzo	56	14,7
Molise	1	1,2
Puglia	20	0,8
Basilicata	6	2,7
Calabria*	21	2,8
Italia	27.628	15,2

Legenda: \*Dati disponibili nell'a.f. 2009-10  
Fonte: Ismu, 2012

*Un ultimo dato da evidenziare riguarda le ragazze straniere che lasciano prematuramente gli studi in misura maggiore delle italiane. Anzitutto, secondo i dati del 2010, la percentuale degli stranieri che abbandonano la scuola o la Formazione Professionale tra i 18-24 anni raggiunge la cifra del 43,8%, mentre tra gli italiani è del 16,4%. Tale scarto risulta superiore tra le giovani: si tratta del*

<sup>4</sup> ISMU, o.c., p. 119.

42,1% delle ragazze con cittadinanza non italiana in paragone al 12,7% delle italiane con un divario del 29,4%, mentre tra i maschi lo scarto è del 25,7% (il 45,6% in confronto con il 19,9%).

### 3.3.3. La situazione del mondo del lavoro

*Un andamento da notare consiste nel fatto che l'occupazione aumenta tra gli stranieri nonostante la crisi, mentre diminuisce tra gli italiani. In altre parole il mondo del lavoro del nostro Paese continua a creare nuovi posti di lavoro che però sono "da immigrati": nell'ultimo anno essi hanno raggiunto la cifra di oltre 170.000. Diverso è il discorso riguardo al tasso di disoccupazione che è cresciuto negli ultimi 12 mesi dall'11,6% al 12,1%.*

*La gran parte degli stranieri ha un rapporto di lavoro di natura dipendente; gli autonomi costituiscono il 14,2% degli extracomunitari e l'11,5% dei comunitari, ma tra gli italiani la percentuale è del 26,2%. Inoltre, anche i contratti temporanei sono più diffusi tra gli stranieri, 16,1% tra i lavoratori UE e 12,8% tra quelli extra UE, mentre fra gli italiani il dato è del 9,6%; va pure segnalato che gli stranieri sono concentrati nel comparto industriale, in particolare quello delle costruzioni. La gran parte sono operai: 9 su 10 tra gli occupati extra UE e 8 su 10 tra i comunitari e tali dati sono il doppio rispetto agli italiani. Gli impiegati tra gli stranieri UE sono il 13,4% e tra gli extra UE l'8,5%, mentre tra gli italiani si tratta di uno su due occupati. Lo scarto cresce ancora di più tra i quadri e i dirigenti, come emerge dai dati: le due categorie sommate insieme sono appannaggio del 10% degli italiani occupati, ma solo del 2,4% degli stranieri UE e dello 0,6% di quelli extra UE.*

*Un altro andamento negativo è offerto dalla riduzione della richiesta di immigrati ad alta qualificazione professionale. Più in generale, l'Italia è in controtendenza rispetto alla maggioranza dei Paesi Ocse in relazione all'aumento osservato nell'ultimo decennio nella percentuale di tale tipo di immigrati. Le previsioni di nuove assunzioni per il 2011 elaborate dal sistema informativo Excelsior confermano che circa la metà dei posti di lavoro non richiede nessuna formazione specifica, mentre solo il 4,5% presuppone il possesso di un titolo di istruzione universitario.*

*Concludiamo con uno sguardo sulle prospettive operative di convivenza in un periodo di crisi che si riflettono su tutti gli ambiti della società civile, ma in particolare in quello occupazionale. Secondo una recente indagine nazionale dell'Istat (luglio 2012), citata dal dossier della Caritas, l'atteggiamento degli italiani nei confronti degli immigrati avrebbe un carattere ambivalente: da un lato affermano che sono troppi, mentre dall'altro ammettono che sono trattati peggio degli autoctoni, sebbene la loro presenza sia indubbiamente arricchente. In ogni caso è certo che l'immigrazione verso l'Italia continuerà ad aumentare.*

*Sempre a parere del dossier della Caritas, tale quadro socio-statistico richiede la messa in opera di provvedimenti in grado di conseguire una serie di obiettivi fondamentali per favorire la convivenza civile degli immigrati. In particolare vanno evidenziate le seguenti misure: il recupero del sommerso, la qualificazione dei nuovi cittadini, la stabilizzazione del loro soggiorno, la semplificazione della burocrazia, il potenziamento delle misure di inserimento, l'accoglienza delle persone che si spostano per esigenze di carattere umanitario e abbisognano di protezione. Iniziative che possono contribuire efficacemente in queste direzioni potrebbero essere: la regolamentazione di chi è già inserito nel mercato occupazionale, la semplificazione delle procedure riguardanti i documenti di soggiorno e la diminuzione del loro costo, la stabilizzazione della permanenza, la facilitazione nell'accesso alla cittadinanza almeno per i minori nati in Italia, la possibilità di accedere ai servizi senza dover aspettare la carta di soggiorno, lo sviluppo degli spazi di partecipazione e il superamento delle discriminazioni in ogni ambito.*

*Terminiamo con la sollecitazione che il dossier Caritas ha ritenuto opportuno fare in occasione dell'Anno della fede. Si tratta di un invito appassionato a potenziare l'impegno per la promozione umana, una dimensione strutturalmente insita nella testimonianza cristiana, in vista di una convivenza fruttuosa con gli immigrati sia sul piano sociale che su quello religioso. È una questione di valori, ma anche di coerenza con la lunga e travagliata storia dell'emigrazione dal nostro Paese.*

#### **4. Qualche conclusione provvisoria**

*La quantità degli stimoli e delle suggestioni desunte dai documenti analizzati ci spinge a qualche conclusione orientativa, con particolare riferimento alla filiera professionalizzante, una strategia di medio-lungo periodo, come è stato sottolineato dal Censis.*

*Sembra fondata, per il Governo che inizia ad elaborare strategie di formazione per facilitare l'occupazione soprattutto giovanile, la necessità di sostenere, completare e monitorare la costruzione della filiera professionalizzante. Sostenerla con misure normative e finanziarie adeguate, completarla con interventi di stabilizzazione dove questa filiera è piuttosto carente, monitorarla perché si sviluppi con i necessari equilibri tra i soggetti della scuola, della FP e delle imprese coinvolti al fine di prevenire sovrapposizioni o squilibri.*

*Questo orientamento avrebbe, a giudizio di esperti, vari vantaggi immediati senza la necessità di ricorrere a nuovi interventi sull'ordinamento complessivo, scelta più difficile per le considerazioni riportate sopra.*

*Valorizzando e potenziando il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale*



*nale delle Regioni si andrebbe nella direzione di far acquisire titoli professionalizzanti spendibili a 17 e 18 anni, età che avvicinerrebbe l'Italia agli standard internazionali più diffusi.*

*Si raggiungerebbe anche un secondo e necessario obiettivo, quello di creare una forte spinta a far anticipare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro che, purtroppo, finora, in Italia avviene ad una età media che è lontana dalle più avanzate esperienze europee.*

*Questa scelta permetterebbe, ancora, di potenziare e diffondere in maniera capillare il Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale Superiore, composto da segmenti formativi di durata variabile da uno a tre anni, rispettivamente di IFTS e di ITS.*

*Il potenziamento immediato dell'Istruzione e Formazione Professionale Superiore avrebbe, poi, un'altra funzione, quella di stimolare la formazione e la riqualificazione dei lavoratori adulti nell'arco dell'intera vita professionale.*

*Una indicazione di obiettivo di medio termine che si rivelerebbe, a giudizio degli esperti, una risposta, pur parziale, ma importante, al drammatico problema del lavoro giovanile.*





# Educare ad essere “onesti cittadini” La proposta salesiana da don Bosco a don Chávez

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

STUDI e RICERCHE

*La meta del progetto educativo salesiano si sintetizza nella nota formula “onesti cittadini e buoni cristiani”. L'autore cercherà di chiarire il significato della formula per don Bosco, tentando di presentarne l'evoluzione all'interno della Congregazione salesiana, soprattutto a partire dagli anni '70 del secolo scorso, focalizzandosi infine sulla sua riattualizzazione, soprattutto ad opera del Rettor Maggiore.*



La scuola e la Formazione Professionale dei Salesiani, uno dei crocevia sensibili delle problematiche dei ragazzi e dei giovani del nostro tempo, sono chiamate a misurarsi con le sfide educative della cultura contemporanea attraverso il proprio progetto educativo che si ispira a quel patrimonio pedagogico solitamente chiamato “Sistema Preventivo di don Bosco”<sup>2</sup>. È nella fedeltà a questo Sistema e nella sua continua attualizzazione, infatti, che i Salesiani trovano la loro identità.

Sulla meta fondamentale del progetto, sintetizzata nella nota formula “onesti cittadini e buoni cristiani” con la quale don Bosco voleva “formare costruttori della città e uomini credenti”, in una pubblicazione recente il Rettor Maggiore dei Salesiani, Don Pascual Chávez Villanueva, distingue nettamente il contesto storico nel quale essa ha avuto origine, dalla situazione attuale<sup>3</sup>. Il Sistema Preventivo di don Bosco si fondava, allora, su una visione di uomo, di

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

<sup>2</sup> MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L., *Conclusioni generali*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza*. Verso un nuovo modello culturale ed educativo, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 201-204.

<sup>3</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza*. Formare salesianamente il cittadino, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *o.c.*, pp. 37-38.





cittadino e di cristiano tradizionale, semplice, propria di un'epoca storica che non è più la nostra e che oggi rivela tutti i suoi limiti.

*“Bisogna dunque prendere atto che la ben nota formula di ‘onesti cittadini e buoni cristiani’ è oggi da rifondare sul piano antropologico e su quello teologico, è da reinterpretare storicamente e politicamente. Una rinnovata antropologia dovrà individuare, tra i valori della tradizione, quali siano da sottolineare nella società post-moderna e quelli invece nuovi da proporre; una rinnovata riflessione teologica preciserà i rapporti tra fede e politica, educazione e impegno sociale, politica e società civile”<sup>4</sup>.*

Con il presente capitolo, come con tutto il rapporto, vorremmo anche noi dare un contributo nella direzione indicata, anche se modesto, ma certamente impegnato. A tale fine il prosieguo verrà articolato in *tre* sezioni: la prima cercherà di chiarire il significato della formula per don Bosco, la seconda tenterà di presentarne l'evoluzione all'interno della Congregazione, soprattutto a partire dagli anni '70 del secolo scorso, mentre l'ultima è focalizzata sulla riattualizzazione della formula soprattutto ad opera del Rettor Maggiore. A nostro parere (ma è solo un'ipotesi), i due termini del binomio si presentano come un tutt'uno inscindibile in don Bosco e così sono trattati nella prima parte del capitolo; gradualmente l'educazione ad essere onesti cittadini acquisisce una sua autonomia nella riflessione e nella prassi della Congregazione, pur rimanendo la strettissima connessione con l'educazione del buon cristiano, come cercheremo di mostrare nella seconda sezione; la terza, che riguarda l'attualità, mostrerà il conseguimento di un'autonomia piena, anche se sempre nell'unità di base della formula.



## 1. L'educazione del “buon cristiano e onesto cittadino” in don Bosco

Nel suo sistema educativo don Bosco ha evitato due estremi: da una parte egli non intende formare l'uomo nuovo, come altri moderni educatori e pedagogisti, e dall'altra non vuole neppure restaurare il modello dell'uomo antico secondo la concezione cristiana e civile dell'“Ancien Régime”<sup>5</sup>. La sua azione va

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>5</sup> BRAIDO P., *Prevenire non reprimere*. Il sistema educativo di Don Bosco, LAS, Roma, 2006, pp. 229-249; Idem, *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco*, in BRAIDO P. (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. Vol. II: Sec. XVII-XIX, LAS, Roma, 1981, pp. 344-351; IDEM, *Buon cristiano e onesto cittadino*. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco, in “Ricerche storiche Salesiane”, 1994, 1, pp. 7-75. Cfr. anche: CASELLA F., *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco*, LAS, Roma, 2007, pp. 75-92; MOTTO F., *Un sistema educativo sempre attuale*, Leumann (Torino), Elledici, 2000, pp. 32-46; PRELLEZO J.M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (Torino), Elledici, 2000; STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II: Mentalità religiosa e spiritualità, LAS, Roma, 2 ed 1981, pp. 73-96 e 459-465.



immaginata in una maniera molto più articolata: essa infatti si pone come una *sintesi* tra fini vecchi e nuovi in quanto è riuscito a educare i giovani alla fedeltà alla visione cristiana della vita sempre antica e sempre nuova e all'inserimento in una società che era in continuo progresso rispetto al sistema sociale tradizionale. Tale proposta non costituisce il frutto di una teoria generale dell'educazione elaborata sistematicamente, ma nasce all'interno di una esperienza che non si riduce a sola prassi, ma che si colloca entro una visione umanistico-cristiana che, se in don Bosco non è riflessa, tuttavia appare in lui presente intellettualmente e operativamente.

La sintesi di cui sopra si trova enunciata in maniera lapidaria in varie *formule* di cui la più comunemente utilizzata è il binomio "buon cristiano e onesto cittadino". Tra le altre formule si possono ricordare, anche se con un senso più ampio, ma con una prospettiva simile, per esempio: "civiltà e religione", "civilizzazione ed evangelizzazione", promozione del "bene dell'umanità e della religione", "dilatare il regno di Gesù Cristo portando la religione e la civiltà tra quei popoli e nazioni che l'una e l'altra tuttora ignorano"<sup>6</sup>. A sua volta, lo stesso binomio base si ritrova in diverse varianti: "buoni cittadini e veri cristiani", "buoni cristiani e savi cittadini", "buoni cristiani e uomini probi". Tali espressioni evidenziano la condivisione da parte di don Bosco di una concezione moderata del sistema sociale, pienamente comprensibile in un periodo in cui i cattolici erano tesi a ricomporre il tessuto morale e civile del Paese, profondamente scosso dagli effetti della rivoluzione francese.

Anche in questo caso si nota in lui lo stesso sforzo di sintesi, richiamato sopra, volto ad assicurare la *coesistenza* di valori diversi: infatti, se da una parte non è certamente assente un qualche rimpianto per i buoni tempi antichi ed emerge con evidenza il desiderio del ripristino di una società concepita come integralmente cristiana, dall'altra egli appare anche convinto che non solo è impossibile impedire l'avvento del nuovo mondo, ma che non si deve farlo perché priverebbe lo sviluppo dell'umanità di un contributo certamente prezioso. Pertanto, il modello di uomo e di cristiano da educare rappresenta un punto di sintesi armonica tra il credente della tradizione cristiana e il cittadino della nuova concezione e il progetto operativo da attivare per la sua formazione può essere ancora basato sulla triade classica, pietà e moralità, scienze e civiltà, che però va ripensata e adattata ai nuovi tempi. Quindi, l'adozione convinta dei valori terreni e la riaffermazione dell'importanza delle tre realtà appena richiamata devono aver luogo in modo subordinato e funzionale alla pietà e alla moralità e nel quadro dell'azione risanante e divinizzante della grazia secondo lo stile proprio della sua vita che lo ha visto credente e sacerdote, ma anche ossequente e

<sup>6</sup> BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. o.c.*, pp. 230-234.



attivo cittadino, estraneo però alle fazioni politiche e in questo senso politicamente neutrale, cioè solo partiticamente tale.

Questo modello di uomo tradizionale rinnovato si definisce in base ad un complesso organico di *dimensioni* sulle quali è opportuno soffermarsi per elencarle e approfondirle adeguatamente, pur nella necessaria brevità della nostra trattazione. Il profilo globale si colloca pur sempre nella linea della sintesi e della coesistenza; lo sfondo è certamente di carattere tradizionale, ma su di esso si evidenziano aspetti significativi di novità. Il fulcro dell'impostazione pedagogica è offerto dalla fede e dal trascendente nella declinazione cristiana; al tempo stesso si nota un apprezzamento sincero, non funzionale e neppure strumentale dei valori secolari. L'originalità di don Bosco, come ha detto un suo estimatore, va cercata nella centralità che lui ha attribuito nella sua azione educativa alla formazione a una vita cristiana, operosa e lieta<sup>7</sup>. In altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario che, sebbene sul piano teorico manchi di una base e di una riflessione organica e approfondita, tuttavia lo si scopre chiaramente a livello della vita.

Il senso della vita poggia sulla fede cristiana che a sua volta fa da base alla morale e al sistema sociale. La questione principale che l'uomo tradizionale rinnovato deve affrontare è quella della *salvezza* dell'anima che rappresenta il traguardo più alto da raggiungere e per il quale egli si impegna totalmente in cooperazione con la grazia. Per conseguire tale metà l'educazione deve attivare tutte le potenzialità del giovane, dalle capacità intellettuali, a quelle emotive fino alla libera volontà. Il traguardo non è solo quello già stupendo di realizzare al pieno la propria umanità naturale, ma di portarsi al livello soprannaturale, di maturare a immagine e somiglianza di Dio. In questo quadro si comprendono le ragioni che spingono don Bosco a presentare l'impegno per conseguire la salvezza come la professione più elevata del cristiano in cui le altre trovano un significato pieno e raggiungono la loro perfezione.

L'azione educativa deve rispondere alle esigenze di una graduale *pedagogia della salvezza* che don Bosco delinea in relazione ai bisogni diversificati delle varie categorie di giovani. Riguardo a quelli completamente sbandati si tratta di aiutarli a recuperare il senso dell'esistenza, la voglia e la gioia di vivere mediante la formazione a un lavoro dignitoso che permetta loro di provvedere a se stessi e ai propri familiari; ciò può anche esigere una previa purificazione della intelligenza e degli affetti inquinati dall'ignoranza e dalle cattive abitudini. C'è anche bisogno di creare delle comunità capaci di far riacquistare i valori familiari che possono essere mancati nella prima età della vita. L'educazione compie

<sup>7</sup> ORESTANO F., *Celebrazioni*, vol. I, Milano, Bocca, 1940, p. 47. Su questa valutazione cfr. più ampiamente BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. o.c.*, pp. 235-236.





un salto di qualità quando l'affettività vissuta o recuperata riesce a unirsi in maniera feconda con la ragione e la religione. Al livello più elevato si colloca la santità che è alla portata di tutti perché è assai facile raggiungerla. Nel percorso della salvezza un ruolo importante è svolto dalla Madre del Redentore alla cui intercessione va affidato l'impegno umano per conseguirla.

Il cristiano maturo è colui che *"conosce, ama e serve Dio, Creatore e Signore del Cielo e della terra"*<sup>8</sup>. Alla base del suo modo di vivere si trova il timore di Dio che, anche come timore servile o timore della pena, presenta una valenza positiva nel senso che spinge alla conversione del peccato, che assume un significato più elevato quando assurge a timore iniziale che è già rifiuto della colpa, ma che raggiunge la pienezza allorché si integra con l'amore filiale e riesce a fare sintesi tra la visione di Dio Giudice e quella di un Padre misericordioso. E il *"farsi amare più che farsi temere"*, che assume un'importanza essenziale nella pedagogia di don Bosco, va visto in corrispondenza al *"farsi amare più che farsi temere"* che deve qualificare i rapporti del credente maturo e riuscito con il Padre che è nei Cieli.

Un altro tratto fondamentale della fisionomia del buon cristiano e dell'onesto cittadino è costituito dalla fede nella *Chiesa cattolica, apostolica e romana* con tutti i suoi corollari. Anzitutto solo lei può essere considerata la vera Chiesa voluta dal suo Fondatore, Gesù Cristo. Altrettanto ferma deve essere la fede che va nutrita nei confronti dell'infallibilità del successore di Pietro, il Papa; alla sua persona e al suo magistero deve essere prestata una fedeltà filiale, come altrettanto forte sarà la volontà di vivere in comunione con i vescovi che tra l'altro ci uniscono al Pontefice e attraverso lui a Dio. Il cristiano riuscito viene descritto come colui che, formato nella dottrina cattolica, testimonia senza paura la propria fede in ogni circostanza, si tiene lontano dalle eresie, né condivide alcuna forma di radicalismo politico e che sostiene con convinzione le posizioni del Papa e dei Pastori della Chiesa.

Quanto detto finora non deve far pensare che il cristiano sia solo un "uomo di eternità". Egli è contemporaneamente "onesto cittadino" e, in quanto tale, è chiamato a operare nel mondo in maniera ordinata e attiva attraverso il *lavoro*. Quanti poi si possono permettere di vivere di rendita, dovranno rispondere a Dio del buon uso delle ricchezze di cui dispongono; riguardo a questo aspetto va sottolineata l'insistenza di don Bosco sull'elemosina che egli concepisce come esercizio della giustizia sociale. Ad ambedue le categorie si richiede di eseguire fedelmente gli obblighi della propria condizione con tutta onestà ed esemplarità. Attraverso il lavoro e l'uso corretto delle risorse l'onesto cittadino non solo si realizza come persona, ma contribuisce al bene comune, dando un apporto sostanziale all'utilità sociale.

<sup>8</sup> BRAIDO P., *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco, o.c.*, p. 349.



Secondo P. Braido, il ventaglio ampio di mete che don Bosco pone all'azione educativa non comprenderebbe una visione matura della *persona socialmente e politicamente impegnata*<sup>9</sup>: più precisamente, ciò che manca è una riflessione autonoma e approfondita su tale traguardo come finalità specifica perché la relativa elaborazione rimane all'interno degli obiettivi morali e religiosi. Una spiegazione di questa posizione può essere probabilmente ricercata nella natura del tutto elitaria dell'impegno politico nell'Italia del tempo e anche nella opzione politica "educazionista" del Santo piemontese. In altre parole, nella sua visione la persona, impegnata in politica, viene a coincidere con il cristiano che svolge il suo lavoro con onestà e competenza.

In questo quadro, è chiaro che la vita è fondamentalmente *vocazione*. Per ognuno Dio ha previsto una chiamata specifica, una collocazione precisa nel mondo e seguendola si può contare sulle benedizioni e sulle grazie del Signore. Nella pedagogia del Santo piemontese la scelta vocazionale rappresenta un passaggio fondamentale nel percorso esistenziale del giovane, soprattutto l'opzione tra stato secolare e stato ecclesiastico. Rimane comunque fondamentale per tutti che la vocazione di base comune è l'azione caritativa ed apostolica. "Infine, il giovane plasmato dal sistema preventivo, è abilitato anche per il futuro all'esercizio delle tradizionali virtù della carità, della temperanza, dell'obbedienza, dell'onestà, della modestia, a trovare motivo di gioia quaggiù e di ferma speranza nell'eternità beata"<sup>10</sup>.

## 2. Sviluppo graduale all'educazione della persona socialmente e politicamente impegnata

Si è già detto che in don Bosco le due polarità della formula in esame costituiscono un'unità indivisibile e che nel suo sistema manca una concezione matura della formazione dell'uomo socialmente e politicamente impegnato a livello di fini. Ci sembra che nella storia successiva della Congregazione si possano rintracciare segnali dell'emergere graduale, anche se molto lentamente di una considerazione autonoma dell'educazione dell'onesto cittadino e della sua dimensione socio-politica. Ci soffermeremo in particolare su due momenti, il primo a cavallo dei due secoli passati, e riguarda la risposta salesiana all'enciclica "Rerum Novarum", e il secondo l'incidenza dell'impegno per la giustizia sociale contro la povertà e il sottosviluppo sulla riflessione e la prassi dei Salesiani a partire dal Capitolo Generale Speciale del 1971-72.

<sup>9</sup> BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. o.c.*, p. 245.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 248.



## 2.1. Le reazioni alla pubblicazione della enciclica “Rerum Novarum”

Ci si riferisce al periodo relativo agli anni 1891-1910: la prima data è scontata, è quella cioè della divulgazione del documento di papa Leone XIII, mentre la seconda fa riferimento alla morte di don Rua, il rettor maggiore che è succeduto a don Bosco<sup>11</sup>. Anzitutto, va osservato in proposito che, se è vero che nei documenti autorevoli della Congregazione Salesiana i riferimenti all’enciclica sono più numerosi sul piano quantitativo e rilevanti su quello qualitativo rispetto alle mancate menzioni, tuttavia si deve ammettere che le seconde risultano consistenti. Tale constatazione non deve far pensare che queste dipendano dall’esistenza di posizioni fortemente critiche nei riguardi del contenuto del documento; al tempo stesso, non si può negare che esse rappresentano un segno, non limitato certamente ai salesiani, di una certa incapacità di settori consistenti del mondo cattolico di comprendere il *mutamento di ottica* introdotto dal documento con l’affermazione decisa in esso contenuta della giustizia sociale come dimensione essenziale di ogni azione che voglia fronteggiare con successo il nodo problematico della questione sociale. Comunque, sull’atteggiamento della Congregazione ha certamente influito la scelta politica “educazionista” di don Bosco, a cui si è accennato sopra, e anche la convinzione che le attività da lui avviate in campo formativo a favore in particolare della gioventù povera e abbandonata potessero soddisfare in misura più che adeguata le esigenze e le proposte contenute nella “Rerum Novarum”.

Per interpretare meglio la risposta salesiana alla enciclica conviene richiamare subito le *Deliberazioni* del 6° Capitolo generale della Società Salesiana<sup>12</sup>. Esse fanno riferimento soltanto ad alcune delle sue opere a servizio dei giovani, gli ospizi per artigiani e gli oratori festivi. La preoccupazione fondamentale è quella di proteggere gli allievi dagli errori presenti in alcune concezioni sociali del tempo. Le strategie principali per aiutarli consistono: nell’organizzazione di conferenze su temi come il capitale, il lavoro, la merce, il riposo festivo, gli scioperi, il risparmio e la proprietà privata; nella previsione a favore dei nostri giovani di premi rappresentati da libretti delle Casse di Risparmio; nel loro ac-

<sup>11</sup> PRELLEZO J.M., *La risposta salesiana alla «Rerum Novarum»*. Approccio a documenti e iniziative (1891-1910), in MARTINELLI A. - CHERUBINI G. (a cura di), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa*. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana, Dicastero per la Famiglia Salesiana, Roma, 20-25 gennaio 1992, Editrice S.D.B., Roma, 1992, pp. 39-91; cfr. anche WIRTH M., *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, LAS, Roma, 2000, pp. 263-274.

<sup>12</sup> *Deliberazioni dei sei primi Capitoli generali della Pia Società Salesiana preceduti dalle Regole e Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, San Benigno Canavese, 1894, pp. 313-314.





compagnamento ad inserirsi in società operaie e cattoliche nei luoghi dove sono operanti; nel sostegno attivo rivolto a queste associazioni cattoliche.

Le risposte appena ricordate contengono molti aspetti positivi, di per sé evidenti, nel senso che si nota un impegno importante dei Salesiani non solo a educare i propri allievi sul piano sociale, ma anche ad aiutarli efficacemente nella transizione al mondo del lavoro e alla vita associata in modo che potessero conservare e sviluppare una visione adeguata della società. Il *bilancio* delle proposte non può non evidenziare anche carenze e limiti. Le deliberazioni non sembra che vadano applicate anche agli studenti dei collegi e delle scuole umanistiche e francamente non si capiscono le ragioni di questa esclusione. Inoltre, la prospettiva rimane fundamentalmente di natura difensiva, ristretta al sociale, mentre le proposte restano ancora lontane dall'idea di educare in positivo una persona socialmente e politicamente impegnata, assunta come una finalità specifica del progetto da realizzare.

Un altro aspetto delle reazioni della Congregazione va ricercato nel loro carattere *molto diversificato*. Di per sé tale tratto contiene anche elementi positivi: infatti, non mancano Paesi e pubblicazioni in cui i Salesiani hanno manifestato un apprezzamento entusiastico nei confronti dell'enciclica di papa Leone XIII e tutto questo è avvenuto con grande tempismo; in altri casi però non sono mancati silenzi veramente sconcertanti.

Inoltre, se si prescinde dalle Deliberazioni del 6° Capitolo Generale, le reazioni non hanno coinvolto tutta la Congregazione, non presentano una carattere collettivo, ma piuttosto sono venute da *singoli* confratelli o da *gruppi* al suo interno. In questo senso, sembra che siano mancate forme di coordinamento e di organizzazione a livello centrale delle varie iniziative, avviate sul tema, benché queste presentassero anche caratteristiche pregevoli. Infatti, la Società Salesiana era in quel momento impegnata soprattutto a consolidare le opere create da don Bosco in modo da garantire la fedeltà al fondatore.

Si deve anche riconoscere che l'apporto sul *piano riflesso* all'analisi e all'interpretazione dell'enciclica non si presenta in generale molto significativo. I contributi si sono limitati agli aspetti applicativi e pratici oppure a quelli elogiativi e celebrativi. Poche volte ci si è soffermati sulle idee veramente centrali o sugli elementi di novità o si è avuto il coraggio di affrontare i nodi problematici che la "Rerum Novarum" aveva identificato con precisione, andando alla radice delle questioni sociali.

Diverso è il discorso se si fa riferimento alla prospettiva più propriamente *divulgativa*. In questo ambito si possono certamente annoverare iniziative pregevoli di vario tipo che non solo permisero di raggiungere un vasto pubblico, ma hanno anche avuto una incidenza non marginale sul piano politico e legislativo.

Di particolare valore sono stati i *Congressi* internazionali che i cooperatori



salesiani hanno organizzato per trattare la questione sociale. Anche se la dimensione “beneficenza” in favore delle opere di don Bosco rimane prevalente, tuttavia un’attenzione speciale viene pure dedicata alla lotta alle ingiustizie e all’impegno per una maggiore equità a favore del mondo operaio. E a questo proposito, si registra in positivo tra i Salesiani una presa di coscienza sempre più approfondita che la risposta più adeguata che la Congregazione può dare alla questione sociale vada ricercata nella trasformazione dei laboratori in vere e proprie scuole professionali, cioè nel loro passaggio da puro addestramento a un mestiere a una reale educazione della persona al lavoro.

## 2.2. L’evoluzione nella seconda metà del secolo scorso

Il profondo rinnovamento che il Vaticano II ha portato nella Chiesa e nella Congregazione Salesiana non poteva non coinvolgere anche l’educazione all’impegno cristiano nella società<sup>13</sup>. I primi effetti sono già visibili nel *Capitolo Generale XIX (CG19)*, che pure si è tenuto nel 1965 prima della fine del Concilio tra la terza e la quarta sessione, e si può dire che tutto il decennio successivo sia stato caratterizzato dall’impegno ad adeguare il progetto salesiano agli orientamenti del Vaticano II. Quanto al CG19, va evidenziato che in riferimento al rinnovamento della preparazione dei Salesiani i relativi testi sottolineano soprattutto due esigenze: la necessità della integrazione tra la formazione religiosa e apostolica da una parte e dall’altra quella sociale, tenuto conto delle dinamiche di profondo cambiamento della società in atto nel mondo; il conseguente bisogno di innovazione dell’apostolato educativo alla luce di contesti in rapido mutamento e dei documenti ecclesiali<sup>14</sup>. Scendendo più nel particolare, la meta ultima viene identificata nell’impegno rivolto a formare i giovani a una fede autentica, a una vera libertà e a una collocazione dignitosa nella società civile e nella Chiesa. La strategia per conseguire tale fine generale prende le mosse dalla sensibilità e dall’apertura sociale degli allievi e punta a svilupparne le capacità e le competenze e contemporaneamente a inserirvi ragioni di fede, facendo ricorso a tutti i mezzi di informazione e ai contatti con le realtà del mondo e quelle ecclesiali.

Sulla base delle sollecitazioni del Concilio e del magistero post-conciliare, i documenti della Congregazione recepiscono sempre più adeguatamente le istanze, tra di loro inestricabilmente intrecciate, di sviluppare nei Salesiani una maggiore coscienza del servizio da svolgere per realizzare la giustizia nel mondo, al-

<sup>13</sup> MIDALI M., *Educazione alla fede e impegno sociale*. La progressiva consapevolezza della Famiglia Salesiana post-conciliare, in MARTINELLI A. - CHERUBINI G. (a cura di), *o.c.*, pp. 93-139; cfr. anche WIRTH M., *o.c.*, pp. 447-463.

<sup>14</sup> *Atti del Capitolo Generale XIX*. 8 aprile - 10 giugno 1965. Roma, in “Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana”, 1966, 244, pp. 42-91. Cfr. anche MIDALI M., *o.c.*, pp. 95-98.

l'interno della loro identità di religiosi e di educatori, e di aiutarli a ripensare l'azione formativa in modo da renderla capace di promuovere nei giovani e negli adulti una fede integrata e impegnata soprattutto nell'ambito del sociale. In questo campo il testo più importante di riferimento è rappresentato dagli atti del *Capitolo Generale Speciale XX* (CGS)<sup>15</sup>. I testi del CGS definiscono l'azione educativa dei Salesiani con due formule che tra loro si completano inscindibilmente: una è la "promozione integrale" che può essere personale e comunitaria, umana e cristiana; l'altra è identificata nella "educazione liberatrice" che mira a formare personalità affrancate dai molti condizionamenti negativi che tengono in schiavitù l'umanità dal punto vista socio-culturale ed economico e anche morale, spirituale e religioso, per renderli capaci a loro volta di liberare i propri fratelli e le proprie sorelle. Per realizzare questo servizio alle nuove generazioni è necessario attivare un processo di educazione alla fede che prende le mosse dalla situazione in cui si trovano i nostri destinatari e che si realizza in tre direzioni fondamentali: facilitare l'incontro con Cristo vivente e aiutare ad accoglierlo con una fede forte, sempre più consapevole del progetto di salvezza di Dio riguardo all'umanità; promuovere nei nostri destinatari lo sviluppo di personalità autenticamente cristiane, da una parte orientandoli a trovare la loro vocazione e sostenendoli nella attuazione di una vita gradualmente unificata dal messaggio evangelico, mentre dall'altra li si forma a fornire un apporto attivo allo sviluppo della Chiesa e al rinnovamento cristiano della società; introdurre efficacemente alla vita liturgico-sacramentale. Quanto più specificamente alla preparazione all'impegno per la giustizia nel mondo, essa deve essere anzitutto rivolta a tutti i giovani e fornire loro "una educazione aperta e completa: comprensione dell'attualità sociale, conoscenza della dottrina della Chiesa, formazione alla responsabilità civica, sociale, politica, iniziazione ad un impegno di servizio completo"<sup>16</sup>. L'insegnamento però non basta, ma deve essere accompagnato da una testimonianza coerente di vita per la giustizia nel mondo perché si educa soprattutto per quello che si è. In terzo luogo, la formazione a operare per la realizzazione dell'eguaglianza nella società deve realizzarsi in un orizzonte evangelico, ecclesiale e salesiano, nel senso che non nasce dall'odio di classe né fa ricorso a mezzi violenti, ma si presenta come una manifestazione dell'amore cristiano, non si ferma alla pura informazione, ma pone alla sua base la conversione del cuore verso la giustizia e l'amore di Dio e del prossimo, e si dimostra intransigente nei confronti di qualsiasi istituzione che in qualche modo sia compromessa con il mantenimento di situazioni di ingiustizia nel mondo.

<sup>15</sup> *Capitolo Generale Speciale XX*, Roma, 10 giugno 1971- 5 gennaio 1972, soprattutto pp. 45-65. Cfr. inoltre, MIDALI M., *o.c.*, pp. 99-104.

<sup>16</sup> *Capitolo Generale Speciale XX*, *o.c.*, p. 55.

Dalla metà degli anni '70 si impone una nuova esigenza nel mondo salesiano: essa riguarda i valori della tradizione della Congregazione rappresentati in particolare dal *sistema preventivo* che erano rimasti in secondo piano nella decade dopo il Concilio e che ora si vuole riportati al centro dell'attenzione, anche riletti e reinterpretati alla luce in particolare dei documenti magisteriali più recenti come la *Evangelii nuntiandi* di Paolo VI (1975) e la *Catechesi Tradendae* di Giovanni Paolo II (1979)<sup>17</sup>. La formula "ragione, religione, amorevolezza" che compendia per don Bosco il suo sistema, viene intesa come l'ispirazione fondamentale di un progetto educativo di promozione integrale dell'uomo che intende fornire una risposta piena alla domanda di evangelizzazione del mondo giovanile. Le dimensioni principali sono costituite dalla maturazione personale, sociale e collettiva e dall'educazione alla fede tutta incentrata sulla catechesi, nella introduzione alla vita ecclesiale e liturgica e all'orientamento vocazionale. In particolare la promozione sociale consiste nell'educare i giovani: "alla disponibilità, alla solidarietà, al dialogo, alla partecipazione, alla corresponsabilità; all'inserimento nella comunità attraverso la vita e l'esperienza del gruppo; all'impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e più umana"<sup>18</sup>. Tale processo si compie nel quadro di una ispirazione pienamente evangelica, in quanto attuazione dell'amore di Cristo. Le strategie operative sono di tre tipi: bisognerà promuovere un ambiente educativo caratterizzato dalla collaborazione tra educatori e giovani, da spirito e atmosfera di famiglia, fiducia, amicizia e dialogo; sarà necessario sviluppare con gli allievi un rapporto personale che consenta di avviare il processo educativo a partire dalla situazione di ciascuno e di riconoscerne e valorizzarne l'identità e le caratteristiche singolari; la relazione educativa a sua volta dovrà fondarsi sulla convinzione che gli educandi ne sono soggetti attivi e che vanno gradualmente resi responsabili della loro maturazione, sostenuti dagli educatori che svolgeranno un ruolo di accompagnamento e di guida. L'assistenza salesiana è il nome in cui si può riassumere un tale processo educativo e che si basa su atteggiamenti di simpatia, di attesa accogliente, di voglia di contatti dell'educatore e sulla sua presenza fisica, attiva, fraterna, cooperativa e testimoniale.

Con il Capitolo Generale 23 l'educazione alla fede e all'impegno sociale viene collocato in un'altra ottica, quella della "*nuova evangelizzazione*"<sup>19</sup>. Per-

<sup>17</sup> CG21. Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *Documenti capitolari*, Roma, 12 febbraio 1978, Editrice SDB, Roma, 1978, pp. 60-90. Inoltre, cfr. MIDALI M., *o.c.*, pp. 110-113.

<sup>18</sup> CG21. Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *o.c.*, p. 67.

<sup>19</sup> Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *Educare i giovani alla fede*. Documenti del Capitolo Generale 23 della Società di San Francesco di Sales, Roma 4 marzo - 5 maggio 1990, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 1990, 333, pp. 5-268. Inoltre, cfr. MIDALI M., *o.c.*, pp. 113-136.



tanto, l'intento principale è di rielaborare in maniera più adeguata la traiettoria da seguire in modo da realizzare al meglio il servizio dei giovani nei contesti concreti in cui la Congregazione opera e in relazione ai nodi problematici che riguardano i destinatari dei suoi interventi. In particolare sono identificati quattro fasi tra loro articolate: la prima è dedicata alla descrizione – mediante il ricorso ai dati storico-sociologici, interpretati alla luce della fede e delle situazioni specifiche in cui vivono le opere salesiane; nella seconda si procede ad esaminare le condizioni dei giovani per cercare di comprendere come essi si muovono entro i diversi contesti; il passo successivo consiste nell'identificazione dei nodi e degli interrogativi che le comunità devono affrontare; l'ultima fase mira a elaborare un ampio ventaglio di orientamenti che possano servire ai salesiani per definire proposte efficaci nei loro rispettivi contesti.

Il *cammino di fede* che ne risulta, pur essendo sostanzialmente in linea con le indicazioni dei precedenti capitoli, si distingue per una insieme di precisazioni di natura metodologica che tengono conto della varietà delle situazioni analizzate e delle interpellanze percepite ed accolte e che mirano a realizzare una integrazione armonica tra l'educazione alla fede e all'impegno caritativo e sociale<sup>20</sup>. Il punto di partenza è sempre lo stesso: si tratta di andare incontro ai giovani dove vivono, cercando di ottimizzare ciò di cui dispongono e di offrire loro un ambiente educativo con caratteristiche "oratoriane". La proposta educativa rimane sostanzialmente quella di don Bosco degli "onesti cittadini e dei buoni cristiani", ma è riformulata in relazione alle sfide del momento per cui la meta finale è quella di formare l'uomo orientato a Cristo che sa integrare fede e vita. Il processo di crescita verso tale traguardo rinvia ad un'azione educativa che è distribuita in quattro ambiti tra loro strettamente connessi e che corrispondono ad altrettanti nodi problematici: "– la crescita umana verso una vita da assumere come «esperienza religiosa»; – l'incontro con Gesù Cristo, uomo perfetto, che porterà a scoprire in Lui il senso dell'esistenza umana individuale e sociale: il Salvatore dell'uomo; – l'inserimento progressivo nella comunità dei credenti colta come segno e strumento della salvezza dell'umanità: – l'impegno e la vocazione nella linea della trasformazione del mondo"<sup>21</sup>.

Uno degli aspetti centrali di tale processo di maturazione, e che a noi qui particolarmente interessa, è l'educazione alla *dimensione sociale della carità* rispetto alla quale è necessario ed urgente definire atteggiamenti e prospettare attività che preparino efficacemente i giovani a impegnarsi per la realizzazione

<sup>20</sup> Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, nn. 89-93, 94-157, 158-180 e 181-214; MIDALI M., *o.c.*, pp. 127-130.

<sup>21</sup> Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 116; MIDALI M., *o.c.*, pp. 128-129.





della giustizia nel mondo. Scendendo più nei particolari, bisognerà: “educare al valore della persona, avviare a conoscere la complessità della realtà sociopolitica, introdurre i giovani in situazioni che richiedono solidarietà, rispondere con progetti concreti di solidarietà, una solidarietà che sia fondata sul Vangelo e illuminata dalla fede”<sup>22</sup>.

La missione di educare alla fede in una situazione di nuova evangelizzazione deve sollecitare le *comunità salesiane* a riflettere sulla loro identità e sul progetto operativo di ciascuna per impegnarsi ad adeguarli alle nuove condizioni in cui sono chiamate ad intervenire. Un compito particolarmente urgente che le aspetta è quello di tradurre il percorso delineato sopra in itinerari adeguati alle situazioni specifiche in cui si trovano i giovani che sono loro destinatari<sup>23</sup>.

In questa linea il Capitolo Generale 24 del 1996 ha mirato a promuovere la comunione e la condivisione tra salesiani e laici nello spirito e nella missione di don Bosco, ponendo la comunità locale come centro strategico di educazione alla fede dei giovani e di partecipazione e formazione dei laici; a sua volta il successivo ha inteso focalizzare i lavori dell'assemblea capitolare sulla comunità salesiana oggi con le sue dimensioni essenziali, i suoi processi e la sua azione<sup>24</sup>.

In *conclusione* si può dire che l'accoglimento degli orientamenti del Concilio e del Post-Concilio ha sollecitato la Congregazione ad approfondire e a rinnovare il proprio servizio ai giovani inteso come sviluppo globale della loro personalità che integra fede e vita e l'educazione alla fede con la preparazione all'impegno per la giustizia sociale. Il cammino percorso ha visto una maturazione graduale da un invito generale a conoscere e a diffondere la dottrina sociale della Chiesa nel periodo immediatamente successivo al Concilio, all'approfondimento delle questioni riguardanti la giustizia, la liberazione e la relativa educazione agli inizi degli anni '70, alla focalizzazione sulle manifestazioni molteplici della povertà e sulle forme possibili della solidarietà a cui formare i giovani, a cavallo dell'avvio della decade '90. Corrispondentemente è stato messo a punto sempre meglio il servizio educativo salesiano: dall'educazione all'impegno cristiano, alla formazione a una fede integrata e impegnata nel sociale, alla ridefinizione di un progetto di educazione integrale che rivede e approfondisce i valori sociali del sistema preventivo, al ripensamento delle strategie e delle metodologie in fun-

<sup>22</sup> MIDALI M., *o.c.*, p. 129; Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 203-214.

<sup>23</sup> MIDALI M., *o.c.*, p. 130; Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 216-260.

<sup>24</sup> Capitolo Generale 24 dei Salesiani di don Bosco, *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di Don Bosco*. Documenti del Capitolo Generale 24 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 19 febbraio - 20 aprile 1996, in “Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco”, 1996, n. 356, pp. 5-358; Capitolo Generale 25 dei Salesiani di Don Bosco, *La comunità salesiana oggi*. Documenti del Capitolo Generale 25 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 24 febbraio - 20 aprile 2002, in “Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco”, 2002, n. 378, pp. 5-206.





zione di contesti differenti. Rimane invece piuttosto carente la connessione tra nodi problematici, interpellanze, proposte e itinerari in relazione alle varie situazioni concrete in cui operano le comunità salesiane.

### 3. Il sistema preventivo e l'opzione per i diritti umani: il magistero dell'attuale Rettor Maggiore

Prendiamo di nuovo le mosse dall'affermazione del Rettore Maggiore, riportata all'inizio di questo capitolo, secondo la quale il binomio di don Bosco più volte citato "educare i giovani a divenire onesti cittadini e buoni cristiani", se lo si vuole applicare nell'attuale contesto con successo, deve essere ricompreso sul piano storico e politico e rifondato a livello antropologico e teologico. È quello che cercheremo di fare, richiamando in sintesi il suo pensiero sull'argomento e utilizzando i relativi commenti di autorevoli studiosi salesiani. Le tematiche delle prime due sezioni e della quarta che seguono sono riprese dalla lezione magistrale da lui tenuta a Genova in occasione della laurea honoris causa di quella università<sup>25</sup>, mentre la terza parte è una sintesi del discorso da lui pronunciato al "Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani"<sup>26</sup>.

#### 3.1. Il progetto educativo

Nel primo dei discorsi citati, il *Rettor Maggiore* riflette, anzitutto, sulla duplice dimensione dell'educazione preventiva e, in secondo luogo, sul senso da attribuire oggi all'espressione "onesti cittadini e buoni cristiani"<sup>27</sup>.

L'azione preventiva, pur con sfumature diverse, si è mossa di norma, nella storia salesiana, su due istanze; quella di soddisfare, in primo luogo, i bisogni

<sup>25</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, o.c., pp. 24-44.

<sup>26</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009, Roma, 4 gennaio 2009. Cfr. anche CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educhiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*. Strenna 2008, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, 2007; Idem, *Il servizio dei Salesiani d'Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione professionale*, Allegato a "Rassegna CNOS" 2010 2, pp. 13-63; CASELLA F., o.c., pp. 9-101; NANNI C., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Leumann, Elledici, 2003, pp. 35-50; IDEM, *Buoni cristiani e onesti cittadini ieri e oggi secondo il sistema preventivo*, in corso di pubblicazione; IDEM, *Priorità educative nelle ambivalenze della globalizzazione*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009.

<sup>27</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, o.c., pp. 24-44.



primari dei giovani (vitto, vestito, alloggio, sicurezza, lavoro, sviluppo fisico e psichico, inserimento sociale, un minimo di valori, ecc.); successivamente, anche se i due momenti non sono cronologicamente separabili, quello di dare vita ad una azione educativa più organica, la formazione sociale, morale e religiosa della persona. Questa duplice valenza, applicata anche alla scuola e alla formazione professionale salesiana, a giudizio del Rettor Maggiore, è ritenuta attuale pure oggi, dal momento che è "in atto un deciso recupero delle valenze assistenziali e sociali del progetto educativo salesiano, come anche di quelle valoriali proprie della sfera affettiva, emotiva, naturale e soprannaturale"<sup>28</sup>.

Sulla finalità globale del progetto, espressa con la formula "onesti cittadini e buoni cristiani", il Rettor Maggiore afferma, come si è ricordato sopra, la necessità e l'urgenza di una *riattualizzazione*. Con ciò non allude ad un compito da iniziare ma ad un lavoro che i Salesiani stanno già svolgendo, a un laboratorio di pratiche e di studio che è già in atto e che mira a dare vita ad un Sistema Preventivo che è sempre frutto di esperienza e di riflessione e che si sforza di rispondere alle domande dei giovani e delle famiglie di oggi.

Approfondiamo ora la questione, utilizzando uno dei saggi che sono stati scritti a commento della lezione magistrale del Rettor Maggiore, quello di *P. Ruffinato*<sup>29</sup>. La studiosa circoscrive la riflessione all'ambiente educativo realizzato nella scuola e nella formazione professionale salesiana, sostenendo che il Sistema Preventivo, se correttamente attuato, può essere il cuore del progetto educativo salesiano.

Esordisce facendo cenno al contesto in cui operano i Salesiani della scuola e della formazione professionale soprattutto in Occidente, un contesto di "emergenza educativa", denunciata ormai da più parti e individuata soprattutto nell'agnosticismo antropologico e nel conseguente funzionalismo e utilitarismo educativo: "I criteri economici e produttivi, infatti, orientano purtroppo anche i processi di insegnamento - apprendimento strumentalizzandoli all'acquisizione di 'ciò che serve' nel 'qui e ora' lasciando all'educazione un respiro corto ed uno sguardo troppo concentrato sul presente". Questa crisi, prosegue l'autrice, si esplicita nella tendenza a "sostituire un sistema educativo basato su valori coerenti e condivisi con la filosofia della neutralità"<sup>30</sup>.

Questa particolare emergenza interpella anche i Salesiani. Ma l'autrice ritiene, tuttavia, che i Salesiani possono trovare anche oggi nel Sistema Preventivo una risposta adeguata. Infatti, l'umanesimo pedagogico cristiano su cui si

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>29</sup> Cfr. RUFFINATO P., *Il sistema educativo di don Bosco, cuore del Progetto Educativo della scuola e della Formazione Professionale*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, o.c. pp. 131-148.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 132.



fonda, costituisce una risposta capace di competere con la mentalità funzionalistica e tecnocratica di oggi, mettendo in discussione sia il metodo trasmissivo dove l'adulto indica al giovane, in forma direttiva, i traguardi da raggiungere e i percorsi da intraprendere sia quello spontaneistico, quello cioè che teorizza il processo spontaneo e quasi automatico della maturazione del giovane. Il Sistema Preventivo, pedagogicamente fondato, ha una sua originalità perché "consegna nelle mani dei giovani la responsabilità attiva della propria scelta nei confronti delle diverse proposte, ma nello stesso tempo offre loro la possibilità di un accompagnamento continuo che li aiuta a scoprire le proprie risorse, a gerarchizzarle, ad integrarle e a valutarle in base ad un progetto di vita che man mano si va costruendo nel confronto critico con i vari modelli di persona che vengono presentati". "[...] visione antropologica e chiarezza dei fini si armonizzano e si fondono, realizzando così un metodo teologicamente fondato ed antropologicamente affidabile, capace cioè di coniugare i valori perenni con le moderne istanze socioculturali, la tradizione con la novità, la chiarezza dei fini e le istanze di personalizzazione educativa"<sup>31</sup>.

Un secondo aspetto, importante ed attuale, sottolineato dall'autrice, è la *visione sistemica dell'educazione*. Le scuole e i Centri di Formazione Professionale sono condotti da Salesiani e laici, impegnati nella stessa missione. Questa è da intendersi non come azione funzionale, "i religiosi collaborano con i laici", ma come una missione condivisa, in spirito di collaborazione e scambio di doni, dove religiosi e laici realizzano insieme il progetto educativo. È questo aspetto del progetto, "un tutto organico ed unitario composto di varie parti reciprocamente collegate fra di loro"<sup>32</sup>, che è decisamente attuale e che è in grado di contrastare ogni proposta che va nella direzione della frammentazione, della settorializzazione e dell'individualismo pedagogico. A giudizio dell'autrice, infatti, soprattutto oggi, tale visione si presenta come una delle modalità, se non l'unica, idonea ad introdurre prassi progettuali di sistema, dove l'approccio individualistico e disintegrato viene sostituito da proposte unitarie qualificanti e l'azione del singolo viene inglobata nell'attività di tutto il sistema.

Un terzo aspetto del progetto educativo, si fonda, secondo l'autrice, nello *stile preventivo*, una caratteristica tutta salesiana. L'azione "preventiva" è, sì, un "arrivare prima" per evitare ad un giovane esperienze negative ma è, ancor più, un "essere prima" che vuol dire l'importanza dello stare accanto "da adulto" a colui che cresce, con una presenza intenzionalmente educativa. Questo atteggiamento "preventivo", argomenta la Ruffinatto, adottato in una istituzione scolastica o formativa, permette all'adulto che vi opera di non seguire un ap-

<sup>31</sup> *Ibidem*, pp. 136-137.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 137.



proccio diagnostico e funzionale con il giovane, col pericolo di identificarlo con il suo problema, di ridurlo alla sua difficoltà, di etichettarlo nel suo disagio, ma di assumere un approccio squisitamente educativo. Lo stile preventivo alimenta una vera *"cultura della preventività"* che è alla base delle relazioni di tutti i soggetti che operano in una comunità educativa.

Lo stile preventivo, infine, permea le relazioni di tutti i soggetti che sono chiamati ad agire secondo il criterio della *"ragionevolezza"*. È l'ultimo aspetto che l'autrice ritiene decisamente attuale, dato il contesto contemporaneo permeato dal fascino sottile e pervasivo del *"tutto e subito"*; si tratta di quell'azione educativa che da una parte stimola i giovani a sviluppare i propri talenti e ad essere attivi ed intraprendenti nel lavoro, dall'altro li educa a non fare affidamento solo su se stessi, ad essere umili, ad evitare l'ambizione e l'orgoglio intellettuale. *"Applicare il principio della 'ragionevolezza' nei processi di insegnamento-apprendimento, significa fare una precisa scelta a favore non soltanto dell'istruzione, quanto della formazione della loro mente in un'ottica di integralità"*<sup>33</sup>. È da questa visione che hanno tratto e traggono ancora oggi ispirazione i Salesiani nel mettere in atto tutte quelle iniziative che si rivelano idonee ad aiutare i giovani a collocare il sapere nell'orizzonte della fede e ad orientarli a trasformarla in sapienza e visione di vita. Facendo interagire le varie istanze educative del progetto, conclude l'autrice, si può dare vita *"ad un intervento educativo non solo amovole, ma anche ragionevole perché fondato sulle grandi certezze che illuminano la vita e la preservano dal soggettivismo e dal relativismo"*<sup>34</sup>.

### 3.2. L'ambiente educativo

*"L'ambiente educativo"* o, altrimenti detto, il *"clima umano"*, il *"clima di famiglia"* è, secondo il *Rettor Maggiore*, uno degli elementi essenziali del Sistema Preventivo di don Bosco. Questo aspetto, afferma, lo rende *"valido in tutti i contesti culturali e religiosi, come sta a dimostrarlo l'esperienza assodata in Asia e Africa, dove la maggioranza dei nostri studenti, genitori e collaboratori non sono cristiani, ma trovano nella scuola salesiana un'atmosfera familiare che li fa sentire a loro agio, a casa"*<sup>35</sup>.

Anche il Progetto Educativo Nazionale della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia ne aveva sottolineato, già negli anni novanta del secolo scorso, l'importan-

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 144.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 146.

<sup>35</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, o.c., p. 39; cfr. Capitolo Generale XXVI dei Salesiani di Don Bosco. CG26, *«Da mihi animas, cetera tolle»*. Documenti Capitolari, Roma, 23 febbraio - 12 aprile 2008, in *"Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco"*, 2008, 401, pp. 33-46.



tanza: “l’ambiente di famiglia fa sì che le comunità educative siano attente alla dialettica che si instaura tra il momento culturale/formativo propriamente detto e lo sviluppo delle varie dimensioni dell’educazione (intellettuale, affettiva, sociale, politica e religiosa) e si impegnino a gestirla correttamente attraverso un saggio e realistico coordinamento di tutti gli interventi che si sviluppano in quel particolare ambiente”<sup>36</sup>.

Questa dimensione è, secondo i Salesiani, una delle modalità concrete e sperimentate che rende attuabile la finalità educativa della scuola e della formazione professionale oggi. Infatti, gli operatori di queste istituzioni, mentre rispondono “alla domanda esplicita dei giovani, quella di ricevere una seria preparazione culturale e professionale”, sollecitano “in loro anche la domanda implicita sul senso dell’esistenza e vengono avviati alla vita mentre sono incamminati verso il lavoro e l’esercizio di una professione e introdotti nella società civile e nella Chiesa”<sup>37</sup>.

C. Nanni, nel suo contributo a commento della lezione magistrale del Rettor Maggiore, approfondisce soprattutto questo aspetto, provocando, anche sull’onda di altri interventi recenti del Rettor Maggiore, i Salesiani a guardare, per comprendere a fondo l’ambiente educativo oggi, soprattutto il “primo don Bosco, quello che visitava le carceri; quello che andava per le strade e nei luoghi di lavoro a cercare i ragazzi; quello che anche dopo la istituzionalizzazione dell’Oratorio è andato a soccorrere i ragazzi appestati nelle case e nei vicoli di Torino; quello che è andato a conoscere e visitare i ragazzi di Roma; o quello che ha mandato i salesiani e le figlie di Maria Ausiliatrice missionari presso i giovani che non avevano ‘luoghi’ per la loro buona crescita umana e sociale”<sup>38</sup>.

Questa sottolineatura non significa invitare i Salesiani ad abbandonare i luoghi educativi quali sono, ancora oggi, la scuola e la formazione professionale, ma a cercare “una nuova alleanza educativa tra questi luoghi” e i nuovi contesti educativi, propri della società contemporanea, che definisce “non luoghi”. C. Nanni, infatti, dopo aver richiamato il concetto di “ambiente” secondo la letteratura specialistica contemporanea, in base alla quale noi tutti “non solo siamo nel mondo o nel tempo, ma siamo mondo e tempo, non solo apparteniamo a una cultura ma siamo cultura, che il ‘testo’ della nostra vicenda umana è incomprensibile senza il ‘contesto’ fisico e culturale in cui si gioca”<sup>39</sup>, passa a

<sup>36</sup> SDB - FMA, *Progetto Educativo nazionale. Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 1995, p. 57.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> NANNI C., *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, o.c., p. 165.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 150.



descrivere l'ambiente educativo salesiano che si esprime, ancora oggi, come "casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita, cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria"<sup>40</sup>. Una definizione assunta dai Salesiani a livello di Regola ma che, a giudizio dell'autore, "meriterebbe di essere arricchita di una ulteriore indicazione esplicita - storicamente inoppugnabile - 'laboratorio che prepara al lavoro e alla vita'<sup>41</sup>.

Secondo l'autore, i Salesiani oggi devono misurarsi non solo con questo ambiente educativo realizzato nelle proprie istituzioni scolastiche o formative ma anche con un nuovo contesto, definito dalla letteratura specialistica "*i non luoghi*" che, specialmente in Occidente - ma in larga misura in tutto il "villaggio globale" - sono diventati o stanno diventando i luoghi privilegiati di socializzazione dell'adolescenza e della gioventù e assurgono ad una vera e propria "scuola parallela", una efficace "università della vita".

Alla sfida della separazione crescente tra questi luoghi educativi tradizionali e questi non luoghi, separazione che influisce profondamente anche sul vissuto dei giovani, l'autore ribatte con la proposta di rispondere mediante la realizzazione di una vera e propria alleanza educativa. Una alleanza che si rivela di aiuto anche a quanti operano nei luoghi cosiddetti tradizionali: "A ben vedere i 'non luoghi' sono uno stimolo ai 'luoghi' tradizionali. Non negano anzi spingono i 'luoghi' educativi tradizionali a mettere meglio a fuoco il loro specifico apporto all'apprendere giovanile e adulto. Rispetto all'apprendere informale, essi, infatti, hanno da assolvere fundamentalmente ad una funzione riflessiva, critica, integrativa e sistematica"<sup>42</sup>.

Dopo queste considerazioni le scelte per l'autore sono conseguenti: i "luoghi" e i "non luoghi" non sono da contrapporre ma da integrare, come da integrare e da coordinare sono le attività che i Salesiani svolgono nell'uno e nell'altro ambito, operando in rete anche educativamente.

### 3.3. La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori secondo l'attuale Rettor Maggiore

Tenuto conto delle gravi situazioni di ingiustizia degli attacchi perpetrati nei confronti dei diritti umani che si riscontrano nelle nostre società, il carisma di don Bosco e il suo sistema educativo ci sollecitano a operare sul piano personale come su quello collettivo con uno slancio maggiore e rinnovato per trasformare le strutture della miseria e dell'emarginazione e in particolare per educare a quei valori che possano assicurare un *cambiamento nella mentalità* che si

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 154.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 162.



trova a fondamento delle condizioni di diseguaglianza appena denunciate. Questi ultimi vengono identificati dal Rettore Maggiore nella "cultura dell'altro, della sobrietà nello stile di vita e di consumo, della disponibilità a condividere gratuitamente, della giustizia intesa come attenzione al diritto di tutti; è questa la cultura della dignità della vita, dell'impegno solidale, dell'apertura alla Trascendenza"<sup>43</sup>. La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori richiede un cammino da fare i cui passi principali sono scanditi da una serie di impegni.

### 3.3.1. *Una reinterpretazione dei diritti in prospettiva salesiana*

Se i Salesiani e i loro collaboratori devono diventare difensori e promotori dei diritti umani, come lo richiede la concezione antropologica cristiana, la stessa che ha costituito il riferimento di base sul piano teorico dell'attività di Don Bosco, e come lo vuole fermamente il Rettore Maggiore, è necessario procedere anzitutto a una *rivisitazione* nell'ottica dello spirito della Congregazione dei valori che sono a fondamento dei diritti. A questo punto vale la pena soffermarsi su quegli aspetti che in particolare riguardano più da vicino i minori.

Il primo che va menzionato consiste nella "integralità della persona e applicazione del principio di *indivisibilità ed interdipendenza* di tutti i diritti fondamentali della persona: civili, culturali, religiosi, economici, politici e sociali"<sup>44</sup>.

Una rilettura salesiana dei diritti non può certamente contentarsi di interventi ispirati a una logica di pura sopravvivenza o di assistenza, ma deve portare all'affermazione decisa della necessità di uno sviluppo completo e soddisfacente. Se don Bosco usava ripetere la frase "Voglio che siate felici ora e per sempre" e soprattutto operava efficacemente in questa direzione, bisognerà che i suoi figli siano in prima linea per promuovere una realizzazione *integrale* dei diritti dei minori che significherà aiutarli a maturare sul piano fisico, mentale, culturale, spirituale, morale, sociale e politico. Questa impostazione olistica implica che una considerazione costante vada prestata a tutti i condizionamenti della vita quotidiana che ostacolano in qualsiasi maniera la pienezza della crescita dei giovani in modo che tali impedimenti vengano efficacemente rimossi.

In terzo luogo, va affermato il principio della *personalizzazione* degli interventi educativi, di un'azione che mira a raggiungere "uno per uno" capillarmente e tale strategia è in piena consonanza con le fondamentali linee opera-

<sup>43</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 10. Il corsivo è nostro; cfr. anche Capitolo Generale XXVI dei Salesiani di Don Bosco. CG26, o.c., pp. 35-36, 42-45, 66, 75-76.

<sup>44</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 10 e per il prosieguo anche la 11.



tive del Sistema Preventivo. Questo significa che gli educatori dovranno conoscere in maniera soddisfacente ogni giovane, la sua condizione specifica e le dinamiche proprie della sua vita quotidiana e anche sollecitare i suoi pareri e servirsi in modo efficace. L'applicazione di tale metodologia permetterà di adeguare gli interventi alla reale situazione di ciascun allievo e, quindi, di perseguire il suo vero bene.

Il giovane va posto *al centro* del sistema preventivo non come puro oggetto di educazione, ma come un protagonista dei relativi processi. Pertanto, esso va coinvolto in prima persona in tutti i problemi che toccano la loro vita: tale partecipazione non solo è la strada migliore per arrivare a scegliere le strategie più rispondenti alle necessità di ciascuno, ma costituisce una ottima occasione per responsabilizzare ogni educando ad assumersi i ruoli che gli spettano nella società e ad acquisire e rafforzare le competenze sociali di ciascuno. L'attuazione della centralità dei destinatari richiederà alle opere salesiane di ripensare e rinnovare le modalità di accoglienza e di partecipazione degli allievi nelle attività educative che vengono portate avanti.

"Last", ma certamente non "least" viene il principio di *inclusione* per cui nessuno può essere discriminato sia nell'accesso che durante la fase processuale o nei risultati. Anche in questo caso, il Rettor Maggiore cita una frase molto significativa di don Bosco "basta che siate giovani perché io vi ami assai"<sup>45</sup>. Se qualche priorità va prevista, essa riguarda i giovani che occupano un posto privilegiato nel Sistema Preventivo quali per esempio i poveri, gli svantaggiati, gli emarginati, i diversamente abili, i rifugiati, gli immigrati, quanti sono abbandonati a se stessi e le vittime di abusi.

### 3.3.2. *Il valore aggiunto della comunità educativa*

L'educazione è *opera comune*, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le parti interessate<sup>46</sup>. Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione. Essa permette alle opere salesiane di edificarsi sulle esigenze formative dei membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione corrispondente alle varie situazioni e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. La realizzazione di una comunità educativa assicura la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>46</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 11; MALIZIA G. et alii, *Il progetto di ricerca*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo rapporto*, La Scuola, Brescia, 2008, pp. 93-97.

educative, nonostante le differenziazioni che può ingenerare il pluralismo culturale e formativo, in quanto attraverso l'instaurazione di rapporti ispirati alla collaborazione promuove la partecipazione effettiva di tutti alla costruzione della comunità stessa, alla definizione dei ruoli e al raggiungimento dei fini. Da ultimo, una comunità educativa aperta e sensibile nelle sue articolazioni può realizzare una buona interazione con il territorio, anche in vista dell'acquisizione di una consapevolezza dei cambiamenti strutturali, sociali e culturali in atto nel contesto di riferimento. Bisogna pertanto combattere la mentalità che sia possibile fare tutto da soli e diffondere una cultura di rete sia fra le opere della Congregazione sia con altri soggetti. Inoltre, per rinnovare le strutture sociali dall'interno si deve far appello alle responsabilità sociali di tutti e ciò può essere facilitato dalla presenza di una comunità che si ponga come nucleo animatore di quanti sono pronti a impegnarsi in azioni solidali.

La tradizione educativa *cristiana* ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso. Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono aspetti da considerare in una visione organica. Pertanto, elemento fondante dell'educazione nelle istituzioni formative di ispirazione cristiana e in particolare in quelle salesiane è la comunità. Questa non si basa tanto nella tolleranza o nel semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, prima ancora che scelta pedagogica, l'identità comunitaria delle istituzioni appena ricordate ha un fondamento teologico nella natura della Chiesa, che è anzitutto comunione, e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore.

### 3.3.3. *Il ripensamento della pastorale*

La realizzazione dei diritti umani in chiave salesiana non si può limitare all'educazione, ma implica una relazione inscindibile dell'educazione con l'*evangelizzazione*<sup>47</sup>. Quest'ultima infatti si presenta sempre strettamente integrata con la promozione umana e con la liberazione cristiana perché il comandamento dell'amore è unico, pure avendo due poli di riferimento, Dio e il prossimo. La maturità cristiana si fonda non solo sulle virtù personali, ma anche su quelle sociali e politiche e si alimenta al tempo stesso di un'adeguata catechesi sociale e di una valida preparazione nella dottrina della Chiesa.

<sup>47</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., pp. 11-12.

Il sistema preventivo è finalizzato alla *salvezza integrale* della persona, che è al tempo stesso promozione umana e educazione alla fede, come si è visto sopra. L'azione formativa che ne scaturisce va incontro ai giovani nella situazione in cui si trovano e li accompagna per fare insieme un percorso di fede. In ogni momento del cammino la salvezza è annunciata e attuata in vista di portare gli allievi alla maturazione piena in Cristo, una meta che va considerata come un diritto di tutti. "Il confronto con Gesù di Nazareth [...] non pone un'altra soglia alternativa o successiva a quella verso cui sono in cammino gli uomini impegnati alla promozione dei diritti umani. La ripensa e la riformula nella verità dell'essere uomo o donna nel progetto di Dio"<sup>48</sup>.

### 3.4. Lo spazio educativo o la cura degli educatori

Lo spazio educativo che, secondo il Rettor Maggiore, consiste nel "*massimo coinvolgimento con relativa responsabilità, di tutti gli operatori di educazione [...] che, a vario titolo, incidono sull'educazione dei giovani e sulla loro capacità di compiere scelte esistenziali (genitori, insegnanti, educatori, assistenti ed operatori sociali...)*"<sup>49</sup>, è una o la "*conditio sine qua non*" per la riuscita di un progetto educativo.

Essere genitore, insegnante, educatore..., era scritto anche nel Progetto Educativo Nazionale, oltre che esercitare una professione, è realizzare una vocazione. Il rapporto vocazionale tra gli educatori è quello che dà fondamento al progetto educativo e si esprime nella convinzione che esiste un insieme di valori e una missione che si realizza insieme. Lo strumento che più di altri alimenta lo "spazio educativo" è la formazione. Solo "*con la formazione degli educatori*" i Salesiani "progettano il loro avvenire, scommettendo sulla propria identità, sulla qualità della propria offerta e sulla possibilità stessa di un proprio futuro"<sup>50</sup>.

Nel commento alla lezione magistrale del Rettore Maggiore, M. Pellerey argomenta sulle competenze che devono essere presenti nella personalità dell'*educatore/formatore*<sup>51</sup>. Alla luce di alcune linee di pensiero e di esperienza oggi abbastanza diffuse e che sembrano potersi coniugare validamente ed efficacemente con i principi fondamentali del Sistema Preventivo, egli propone, in pri-

<sup>48</sup> TONELLI R., *Una pastorale giovanile attenta ai diritti umani?*, in "Note di Pastorale Giovanile", 2003, 1, p. 5; CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 12.

<sup>49</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, o.c., p. 41.

<sup>50</sup> SDB - FMA, o.c., p. 65.

<sup>51</sup> PELLEREY M., *Sulla formazione degli educatori*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), o.c., pp. 166-184.



mo luogo, una riflessione sulla natura della competenza educativa dal punto di vista morale e spirituale e, in secondo luogo, l'indicazione del ruolo che svolge una comunità di pratica educativa per l'acquisizione di questa competenza.

Sul primo aspetto così si esprime: "Alla base di questa competenza, perché essa non rimanga solo potenziale e non esercitata effettivamente, deve essere fortemente radicato il desiderio di rispondere all'appello di aiuto che proviene dal giovane, la disponibilità a dedicare il proprio tempo, le proprie energie, le proprie conoscenze e abilità per svolgere con continuità e perizia l'impegno che ne deriva, la capacità di continuare con sistematicità e perseveranza, nonostante difficoltà e disillusioni, nella ricerca del bene individuato. E queste disposizioni interiori sono certamente di natura morale e spirituale"<sup>52</sup>. Tali attitudini, che appartengono alla storia e alla tradizione salesiana, nella letteratura specialistica sono chiamate "*riflessione pedagogica*", o "*riflessione critica*", oggi lo strumento metodologico più importante nella formazione degli adulti. "Si prende, per quanto possibile, distanza da sé e si cerca di cogliersi e descriversi entro un quadro di significati esistenziali, valori, finalizzazioni a medio e lungo termine. Da questo incontro interiore tra il noi attuale e il noi possibile o desiderabile può emergere un bisogno di cambiamento, di trasformazione o anche una conferma e, di conseguenza, una maggiore serenità"<sup>53</sup>.

La comunità di pratica intesa come uno strumento per acquisire competenze educative, si ispira nel nostro ambito a quella tradizione salesiana che mira a considerare ogni esperienza, una esperienza pedagogicamente significativa; questa prassi, nella letteratura specialistica attuale viene indicata come "apprendimento esperienziale". La riscoperta del ruolo di una comunità di pratica nella formazione del personale è recente. "È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica educativa se si considera come accanto ai soggetti in educazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono educatori a loro volta diversamente competenti nell'esplicare le loro incombenze. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell'apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza". [...] "La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo reciproco a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali"<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>54</sup> *Ibidem*, pp. 178-179.



Il cammino di riflessione porta l'autore a concludere che "a fondamento dell'impegno nel promuovere in sé la competenza educativa e negli altri la loro crescita e il loro apprendimento sta sia il significato personale attribuito all'agire educativo e il valore a esso attribuito, sia il desiderio vivo di dedicare tempo ed energie a questa impresa. Una vera e propria passione educativa alimentata da attribuzioni di senso e di prospettiva esistenziali. Se ciò fa parte della vocazione cristiana fondamentale, diventa radice e fondamento di quella salesiana"<sup>55</sup>.

In conclusione, don Bosco ha sintetizzato la finalità generale del Sistema Preventivo nel famoso binomio "onesti cittadini e buoni cristiani" che per lui significava educare i giovani a un modello di uomo che si può dire *tradizionale rinnovato*. Il profilo globale si colloca nella linea della sintesi e della coesistenza; lo sfondo è certamente di carattere tradizionale, ma su di esso si evidenziano aspetti significativi di novità. Il fulcro dell'impostazione pedagogica è offerto dalla fede e dal trascendente nella declinazione cristiana; al tempo stesso si nota un apprezzamento sincero, non funzionale e neppure strumentale dei valori secolari: in altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario, anche se nel sistema di don Bosco manca una concezione matura della formazione dell'uomo socialmente e politicamente impegnato a livello di fini.

Se i due termini della formula "onesti cittadini e buoni cristiani" si presentano come un tutt'uno inscindibile in don Bosco, tuttavia nella storia successiva della Congregazione si possono rintracciare segnali dell'emergere graduale, anche se molto lentamente, di una considerazione *autonoma* dell'educazione dell'onesto cittadino e della sua dimensione socio-politica. In particolare, l'accoglimento degli orientamenti del Concilio e del Post-Concilio ha sollecitato la Congregazione ad approfondire e a rinnovare il proprio servizio ai giovani inteso come sviluppo globale della loro personalità che integra fede e vita e l'educazione alla fede con la preparazione all'impegno per la giustizia sociale.

Con il Capitolo Generale 26 e l'attuale Rettor Maggiore, la dimensione socio-politica raggiunge la *piena* autonomia, pur nella fondamentale unità di base con la educazione alla fede. Anzi viene compiuto un ulteriore passo avanti nel senso che tutto il progetto educativo è impostato nella luce dei diritti dei minori<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 182.

<sup>56</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Discorso del Rettor Maggiore Don Pascual Chávez Villanueva alla chiusura del CG26*, in Capitolo Generale XXVI Dei Salesiani Di Don Bosco. CG26, o.c., p. 142.





# L'Accreditamento delle strutture formative e le indicazioni comunitarie per la qualità della formazione

VITALIA SCHIRRU<sup>1</sup> - LAURA EVANGELISTA<sup>2</sup>

*L'articolo presenta l'evoluzione dinamica di come il modello di accreditamento nazionale (Intesa Stato-Regioni del 2008) viene recepito da parte delle Regioni e Province Autonome, inoltre, si vuole fornire un confronto tra il sistema nazionale italiano (2008) e il successivo quadro europeo per la garanzia della qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) (2009).*

STUDI e RICERCHE



## 1. I criteri del modello nazionale di accreditamento e gli indicatori europei per la qualità



L'evoluzione del sistema formativo prevede lo sviluppo di politiche educative che, innalzando le conoscenze e le competenze di tutti, garantiscono la piena fruizione dei diritti di cittadinanza e la partecipazione attiva e responsabile allo sviluppo di un'economia basata sempre più sulla conoscenza. Si rende quindi necessaria una maggiore attenzione agli aspetti qualitativi e gestionali per mettere tutti gli organismi di formazione professionale nelle condizioni di coniugare al meglio la presenza attiva sul mercato e l'utilizzo di risorse pubbliche.

A partire dagli impegni assunti con la Commissione Europea in merito alla regolamentazione della concessione dei contributi pubblici e dal processo che ha inteso accompagnare il cambiamento strutturale dell'offerta formativa in Italia, avviato con la Legge n. 196 del 1997 e rafforzato dai cambiamenti introdotti con la riforma del titolo V della Costituzione, l'accreditamento quale atto dell'Amministrazione Pubblica regionale di riconoscere ad un organismo la possibilità di realizzare interventi di formazione (e orientamento) finanziati con ri-

<sup>1</sup> Ricercatore ISFOL.

<sup>2</sup> Ricercatore ISFOL.





sorse pubbliche (e non solo), viene introdotto in Italia con l'approvazione del DM 166 del 2001 e sviluppato operativamente attraverso i diversi dispositivi regionali. A seguito dell'esperienza accumulata nelle Regioni nella programmazione FSE 2000-2006, nel 2007 si è avviata una revisione del modello di accreditamento che ha prodotto una nuova proposta nel Tavolo tecnico Accreditamento delle sedi formative (Coordinamento tecnico Regioni/Province Autonome, Commissione Istruzione) con il supporto di Isfol e Tecnostruttura, base del nuovo sistema nazionale di accreditamento approvato in Conferenza Permanente il 20 marzo del 2008<sup>3</sup>.

Partendo dal tentativo di agevolare il riconoscimento tra i diversi dispositivi territoriali, anche sulla base delle sollecitazioni provenienti dal livello comunitario<sup>4</sup>, a livello di principi il sistema di accreditamento si è posto l'obiettivo di contribuire all'innalzamento della qualità dei sistemi formativi, attraverso un miglioramento ed una semplificazione di alcuni requisiti ed una maggiore importanza data alla fase di mantenimento degli stessi nonché all'approccio complessivo al lifelong learning.

Il riferimento al principio guida del lifelong learning (L.L.L.) delinea l'accREDITAMENTO come una delle leve strategiche per la qualificazione del sistema formativo.

L'interesse che l'Unione Europea ha avuto nel corso degli ultimi dieci-quin dici anni verso la qualità dei sistemi di istruzione e formazione la troviamo nel più recente programma comunitario Istruzione e formazione 2020 (ET 2020), secondo cui, uno degli obiettivi strategici, indicato nello stesso, da mandato

<sup>3</sup> Intesa del 20/03/2008 in Conferenza Permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, tra il Ministero del lavoro e previdenza Sociale, il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'università e ricerca, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi.

<sup>4</sup> Tra cui:

1. la Nota esplicativa del MEF sulla proposta di modifica della frase relativa alle procedure di accesso FSE contenuta nel testo del QCS ob.1 (27 febbraio 2003). Oltre alla descrizione del quadro normativo e giuridico in materia di procedure di accesso e affidamenti in house, un elemento di particolare rilievo della nota è la puntualizzazione relativa all'accREDITAMENTO. La nota ministeriale esplicita la necessità di garantire a tutti i soggetti interessati di poter partecipare alle procedure di affidamento, suggerendo che il soggetto risultato accreditato al momento della stipula del contratto/convenzione; pertanto l'accREDITAMENTO viene di fatto individuato come modalità di esecuzione del contratto.
2. il Capitolo V modalità attuative POR 2007-2013. "Modalità di accesso ai finanziamenti FSE". La versione CE 24 aprile 2007 recita: "Le Autorità di gestione ricorrono sempre a procedure aperte di selezione dei progetti relativi ad attività formative. Al fine di garantire qualità delle azioni finanziate agli utenti, l'accesso ai finanziamenti per le attività formative – fermo restando il rispetto delle norme in materia di concorrenza richiamate nel presente paragrafo 5.5 – è in linea con il sistema di accREDITAMENTO, secondo la normativa comunitaria, nazionale e regionale vigente".



agli Stati europei a migliorare la governance dei sistemi formativi innalzandone la qualità, attraverso l'uso efficiente delle risorse sia esse finanziarie, gestionali ed organizzative: "...è inoltre importante migliorare governance e gestione degli istituti di istruzione e di formazione ed elaborare sistemi efficaci di garanzia della qualità. La qualità elevata sarà raggiunta solo tramite l'uso efficiente e sostenibile delle risorse – sia pubbliche che private, secondo il caso – e la promozione di politiche e prassi fondate su elementi concreti nel settore dell'istruzione e della formazione"<sup>5</sup>.

L'Intesa Stato-Regioni, quindi, ha dato il via a quella che viene definita la seconda "generazione" dell'accreditamento, i cui obiettivi prioritari sono la promozione, la sensibilizzazione e la *valorizzazione dell'accreditamento come strumento per la qualità*, con specifica attenzione per la valutazione dell'efficacia ed efficienza dei servizi formativi in termini di esiti occupazionali e risultati di apprendimento.

Nello specifico, il sistema nazionale si articola in cinque criteri che forniscono specifiche indicazioni alle amministrazioni regionali per la definizione dei propri dispositivi di accreditamento:

- Criterio A - Risorse infrastrutturali e logistiche;
- Criterio B - Affidabilità economica e finanziaria;
- Criterio C - Capacità gestionali e risorse professionali;
- Criterio D - Efficacia ed efficienza;
- Criterio E - Relazioni con il territorio.

Un successivo passaggio fondamentale è stato fatto dalla Raccomandazione per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (IeFP) del 2009.

In particolare, la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQARF)<sup>6</sup>, costituisce un peculiare riferimento culturale per i vari Paesi membri in quanto individua una serie di indicatori ritenuti idonei a valutare la qualità dei sistemi richiamati.

Obiettivo dell'EQARF è la costruzione di una cultura condivisa volta al miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione professionale e all'accrescimento della trasparenza, favorendo così l'apprendimento permanente.

<sup>5</sup> Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020").

<sup>6</sup> EQARF - Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01) - IT 8.7.2009 GUCE C 155/1.



Il quadro di riferimento dell'EQARF è rappresentato da un modello ciclico di garanzia e di miglioramento della qualità che si articola in quattro fasi:

1. Pianificazione
2. Attuazione
3. Valutazione/accertamento
4. Revisione dell'Istruzione e della Formazione Professionale sulla base di criteri qualitativi, descrittori indicativi e indicatori comuni.

Gli indicatori EQARF (10) sono volti a sostenere la valutazione e il miglioramento della qualità dei sistemi e/o degli erogatori di IeFP conformemente alla legislazione e alla prassi nazionale e a servire da "strumentario" grazie al quale ogni "utente" possa scegliere gli indicatori più adeguati al proprio sistema di garanzia di qualità.

Gli indicatori di qualità, utilizzati per facilitare la valutazione dei sistemi formativi e degli erogatori di IeFP, sono elencati qui di seguito:

1. Diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di IeFP;
2. Investimento nella formazione degli insegnanti e dei formatori;
3. Tasso di partecipazione ai programmi di IeFP;
4. Tasso di completamento dei programmi di IeFP;
5. Tasso di inserimento a seguito dei programmi di IeFP;
6. Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite;
7. Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali;
8. Prevalenza di categorie vulnerabili;
9. Meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni di formazione nel mercato del lavoro;
10. Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP.

Ad una prima analisi del quadro del sistema di accreditamento nazionale, si rileva che a livello generale il sistema di accreditamento italiano utilizza diversi indicatori presenti nella Raccomandazione EQARF.

Sembra evidente che in questa fase sarebbe necessario promuovere, a livello istituzionale, un lavoro coordinato di nomenclatura, di definizione di obiettivi e di modalità di raggiungimento, che rendano più immediata e stringente la "coerenza" tra i due modelli in un'ottica del miglioramento della qualità della formazione e di innalzamento del servizio formativo.

Nello specifico, il confronto tra i criteri dell'accREDITamento e gli indicatori EQARF evidenzia che:

- Il Criterio C "Capacità gestionali e risorse professionali" trova riscontro negli indicatori n. 1 *Diffusione sistemi di garanzia di qualità per erogatori di IeFP*, n. 2 *Investimento nella formazione di insegnanti e formatori* e n. 10 *Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP*;



Il Criterio D "Efficacia ed efficienza" trova riscontro negli indicatori n. 3 *Tasso di partecipazione ai programmi di IeFP*, n. 4 *Tasso di completamento programmi di IeFP*, n. 5 *Tasso di inserimento a seguito di programmi di IeFP*, n. 6 *Utilizzo sul luogo di lavoro di competenze acquisite*;

Il Criterio E "Relazioni con il territorio" trova riscontro negli indicatori n. 9 *Meccanismi per identificazione fabbisogni formativi nel MdL* e n. 10 *Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP*, nonché parzialmente anche nel Criterio n. 1 *Diffusione sistemi di garanzia di qualità per erogatori di IeFP*.

Nella Tabella 1, di seguito riportata, si mettono a confronto i 10 indicatori EQARF con i criteri C, D ed E e i relativi indicatori previsti dal modello nazionale di accreditamento (Intesa Stato-Regioni 2008).

## 2. Comportamenti dei dispositivi regionali in relazione agli indicatori EQARF

Approfondendo l'analisi a livello regionale sempre con riferimento ai criteri/indicatori del modello EQARF, è interessante segnalare alcuni comportamenti.

Il primo indicatore EQARF – diffusione dei sistemi di garanzia di qualità per gli erogatori di IeFP – è soddisfatto dal sistema stesso di accreditamento nazionale, infatti "l'iniziativa nazionale più significativa in merito alla garanzia di qualità riguarda l'introduzione di un sistema di accreditamento delle strutture formative"<sup>7</sup>. Nel corso degli ultimi dieci anni si sono regolamentati – dal Dm 166/01 fino all'Intesa Stato-Regioni del 2008 – tutta una serie di processi legati ad una offerta formativa, gestita con risorse pubbliche, frammentaria e molte volte basata solo sulla bontà del progetto formativo a scapito della qualità data in termini di affidabilità della struttura stessa di formazione, di competenze certificate degli operatori, di affidabilità finanziaria dell'ente e così via. Quindi la diffusione dei sistemi di garanzia di qualità per gli erogatori di IeFP, è divenuta, nel corso degli anni, patrimonio dell'accredimento delle strutture formative in ambito nazionale, dando modo alle singole amministrazioni regionali e provinciali, di investire, attraverso l'applicazione dei vari dispositivi, nell'affinamento del proprio sistema formativo sia in termini di selettività che di garanzie di qualità in termini di efficacia del servizio formativo erogato.

Rispetto all'investimento nella formazione di insegnanti e formatori – indicatore EQARF 2 – il modello di accreditamento presenta, nelle diverse realtà territoriali, piani di sviluppo professionali annuali o biennali relativamente alle fi-

<sup>7</sup> Rapporto Isfol, Roma, 2012.

gure chiave della struttura accreditata come anche l'attestazione della formazione svolta. A titolo esemplificativo si può citare, tra gli altri, *il sistema regionale dell'Umbria*, sensibile a migliorare le competenze professionali investendo nella formazione dei formatori. A questo fine, è prevista, quale requisito di mantenimento dell'accreditamento, la partecipazione obbligatoria di tutte le risorse umane ad almeno un'attività formativa negli ultimi 12 mesi per una durata minima di 8 ore, corredata da evidenze oggettive quali attestati di partecipazione. L'attività formativa deve risultare: pertinente per obiettivi e contenuti alla funzione di appartenenza e documentata formalmente, anche qualora svolta all'interno dell'organizzazione del soggetto richiedente.

Inoltre, il dispositivo umbro ha predisposto un Dossier individuale delle credenziali per i responsabili della direzione, della gestione della qualità, della gestione economico-amministrativa, dell'analisi dei fabbisogni, della progettazione e dell'erogazione<sup>8</sup>. Il dossier delle credenziali viene valutato a distanza. Il dossier delle credenziali, inoltre, non viene richiesto per le figure del coordinatore e del tutor, in quanto tali figure vengono valutate durante l'audit in loco. Il dossier individuale è costituito dall'anagrafica, dalla posizione attualmente ricoperta, dalle esperienze di istruzione e di formazione, dalle esperienze professionali pregresse in relazione alla posizione ricoperta, dalle competenze linguistiche e dalle competenze informatiche.

In altri dispositivi regionali viene richiesto un numero minimo di formazione tra le 24 e le 30 ore (Calabria 30h biennio, Liguria 24h biennio, Valle d'Aosta 24h biennio, Lazio 24h biennio), di cui parte dell'offerta formativa viene organizzata direttamente dalla P.A. Sono consentite modalità formative differenziate tra cui l'aula, formazione a distanza e on the job.

Per quel che riguarda i tassi di efficacia ed efficienza (indicatori 3,4,5,6 dell'EQARF) nella maggior parte dei dispositivi delle regioni del Centro-Nord si fa riferimento ai livelli di attuazione, abbandono, occupabilità-efficacia formativa, successo formativo in linea con il modello nazionale di accreditamento del 2008.

Approfondendo l'analisi del criterio D – efficacia ed efficienza – legata alla performance della struttura accreditata, è interessante segnalare l'applicazione del suddetto criterio nel sistema formativo della *Regione Lombardia* come analisi/valutazione dei risultati di un prodotto/servizio formativo di "qualità" (in

<sup>8</sup> Intesa Stato-Regioni 2008, all. 2 "Tabelle sui requisiti/Linee di indirizzo": Criterio C - Linee d'indirizzo: C.1) Assetto organizzativo trasparente; C.2) Presidio procedurale dei processi. Per i *Responsabili dei 5 processi, requisiti*: C.a.1) *Livello di istruzione ed esperienza lavorativa*; C.a.2) *Aggiornamento delle competenze professionali* attraverso la partecipazione ad attività formative (interne o esterne all'organizzazione) attinenti alla funzione ricoperta; C.a.3) *Svolgimento della funzione in maniera continuata*.

questo senso si ricorda la peculiarità della valutazione dell'efficacia ed efficienza dei servizi formativi in termini di esiti occupazionali e risultati di apprendimento, cuore dell'Intesa Stato-Regione del 2008).

Nel sistema formativo lombardo uno dei modi di misurare i risultati è, oltre a definire indicatori interni (*livelli di apprendimento, successo degli studenti, monitoraggio delle loro carriere*), di mettere in moto anche meccanismi esterni, *di valutazione dell'occupabilità e dell'occupazione degli utenti qualificati, della coerenza tra percorsi formativi ed esiti occupazionali e della soddisfazione rispetto alla propria collocazione, nonché della soddisfazione dei datori di lavoro sull'incremento di formazione e di professionalità che i formati hanno acquisito.*

Il sistema formativo della Regione Lombardia intende l'accreditamento una attività di valutazione periodica di un soggetto per rilevare la sua rispondenza a criteri certi e stabiliti (ex ante), assicurando un quadro di garanzie di trasparenza e comparabilità dell'offerta per gli utenti e la società nel suo complesso. Come evoluzione del sistema di accreditamento, la Regione Lombardia ha costruito un sistema di *rating* quale strumento di valutazione complessivo delle sedi operative accreditate. L'obiettivo principale del modello di rating è il miglioramento continuo della qualità del sistema formativo. È utile, qui, sottolineare come il modello di rating sia rispondente all'obiettivo dell'EQARF, sopra richiamato, volto alla costruzione di una cultura condivisa della qualità dell'istruzione e della Formazione Professionale e all'accrescimento della trasparenza della P.A.

La qualità del servizio erogato dagli operatori della formazione viene quindi valutato mediante un sistema di indicatori sulla base dell'attività svolta e delle caratteristiche strutturali delle sedi. Il rating costituisce la sintesi di tale valutazione ed è rappresentato da un punteggio finale che determina il posizionamento di ciascuna unità organizzativa rispetto alle altre sedi accreditate. La verifica avviene sulla base di due tipologie di indicatori che consentono di determinare il rating complessivo. In particolare vi sono:

- indicatori che riguardano l'attività finanziata e, nello specifico, la consistenza, l'efficienza e l'efficacia dell'attività stessa (indicatori di tipologia A);
- indicatori che si riferiscono alle caratteristiche strutturali della sede e, quindi, alla dotazione logistica, alla situazione economica, alle competenze professionali e alle relazioni con il territorio della sede stessa (indicatori di tipologia B).

Alla tipologia A "indicatore sintetico di valutazione" - viene assegnato il 65% del punteggio - mentre agli indicatori della tipologia B "indicatore sintetico di accreditamento" - vengono assegnati il restante 35%, per un totale complessivo del 100%.

Tab. 1 - Confronto tra gli Indicatori per la qualità del modello EQARF e i Criteri del vigente modello nazionale di accreditamento (Criteri C, D, E)

INDICATORI PER LA QUALITÀ		n. 1	n. 2	n. 3	n. 4	n. 5	n. 6	n. 7	n. 8	n. 9	n. 10
CRITERI DI ACCREDITAMENTO		Diffusione di sistemi di garanzia di qualità per erogatori IeFP	Investimento nella formazione di insegnanti e formatori	Tasso di partecipazione ai programmi di IeFP	Tasso di completamento programmi di IeFP	Tasso di inserimento a seguito di programmi di IeFP	Utilizzo sul luogo di lavoro di competenze acquisite	Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali	Prevalenza di categorie vulnerabili	Meccanismi d'identificaz. fabbisogni formativi nel MoL	Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP
<b>CRITERIO C</b> "Capacità gestionali e risorse professionali"	assetto organizzativo trasparente										✓
	presidio procedurale dei processi		✓							✓	✓
	presidio funzionale dei processi			✓							✓
<b>CRITERIO D</b> "Efficacia ed efficienza"	capacità progettuale										
	livello di abbandono				✓						
	successo formativo:attestazione (a)	✓									
<b>CRITERIO E</b> "Relazioni con il territorio"	successo formativo:occupab./occupaz. (b)					✓			✓		
	successo formativo:soddisfazione (c)						✓				
	rete/cooperazione con attori sul territorio									✓	✓
<b>TIPOLOGIA 'FASCE DEBOLI'</b>											

Fonte ISF01

**LEGENDA:**

Il primo indicatore EQARF - diffusione dei sistemi di garanzia di qualità per gli erogatori di IeFP - è trasversale a tutti gli altri indicatori poiché viene soddisfatto dalla presenza stessa di un sistema di accreditamento nazionale;

L'indicatore n. 7 del modello EQARF non è contemplato dal modello nazionale di accreditamento;

L'indicatore n.8 - prevalenza delle categorie vulnerabili - si considera soddisfatto all'interno dei dispositivi regionali da un riferimento (regolamentare) dedicato alle fasce deboli.

Entrambi gli indicatori (A e B) sono costituiti da altri sotto-indicatori, quest'ultimi sono indicatori che misurano l'attuazione, l'operatività, la capacità di spesa, nonché la capacità di costo della sede formativa, il tasso di successo formativo – in base agli allievi che hanno superato il corso – oppure registrano la soddisfazione occupazionale degli utenti.

Per quanto riguarda l'indicatore EQARF n. 8 "prevalenza di categorie vulnerabili", è bene sottolineare che, pur non essendo esplicitamente previsto nel modello nazionale di accreditamento di seconda generazione, alcune Regioni hanno previsto requisiti specifici per l'accREDITAMENTO nell'area dello svantaggio. È il caso del dispositivo della *Regione Sardegna* in quanto prevede la possibilità di accreditarsi per l'Area dello svantaggio (disabili, tossicodipendenti, ristretti). Le agenzie formative che intendono erogare formazione per le utenze speciali devono avere, nel proprio organico, almeno una delle figure professionali tra le seguenti: psicologo, pedagogista o assistente sociale.

Anche Il *dispositivo siciliano* prevede la possibilità di accreditarsi per le utenze speciali nell'ambito della macrotipologia A (obbligo formativo) e nell'ambito della macrotipologia B (formazione post-obbligo). Per tali utenze sono richiesti requisiti specifici relativi a:

- capacità logistica: eliminazione delle barriere architettoniche e realizzazione di specifici servizi igienici per disabili;
- competenze professionali: specifiche competenze socio-psicologiche per utenze critiche per la funzione di orientamento; preparazione metodologica specifica per le funzioni di docenza e tutoring.

È prevista, altresì, la presenza di un supporto con competenze socio-psicologiche e sanitarie reperibile anche attraverso accordi con strutture esterne. Infine, è previsto un requisito specifico nel criterio relativo alle relazioni con il territorio: contatti con i servizi socio-sanitari, organismi per la parità e le pari opportunità.

Relativamente ai Meccanismi d'identificazione dei fabbisogni formativi nel MdL (indicatore 9EQARF), questo si riscontra nei dispositivi di accreditamento più evoluti, sia in termini di procedura formalizzata sia di strumenti documentali, nonché in termini di relazioni strutturate sul territorio con i diversi soggetti dei sistemi educativi e del lavoro. L'indicatore EQARF 9 incrocia sia il presidio procedurale dei processi (criterio C dell'Intesa Stato-Regioni 2008) in quanto lo riscontriamo, in molti dispositivi regionali, nel presidio del processo dell'analisi dei fabbisogni (attenzione data alle credenziali dell'operatore), che nel criterio E – relazioni con il territorio –.

In modo particolare, nella linea di indirizzo 2 del criterio E del modello nazionale di accreditamento, si descrive la capacità/requisito della struttura for-



mativa di saper leggere e interpretare l'insieme dei fabbisogni espressi dagli individui e dal territorio, attraverso relazioni con gli attori che rappresentano il mondo produttivo e del lavoro, nonché, con le diverse tipologie di utenza (esplicitato dai diversi target)<sup>9</sup>. In diversi dispositivi regionali troviamo, infatti, la capacità del soggetto attuatore di instaurare e mantenere relazioni con le aziende disponibili ad ospitare stage; relazioni con le aziende partner di formazione; avere collaborazioni con le principali associazioni imprenditoriali, sindacati ed enti bilaterali, nonché, collaborare con la rete di servizi per l'impiego.

Infine, in merito ai Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso alla formazione (indicatore 10 EQARF) è opportuno sottolineare come tale obiettivo sia coerente con quanto previsto da parte di alcuni dispositivi regionali di accreditamento che contemplano l'utilizzo della Carta della qualità (o dei servizi), quale strumento per favorire una maggiore accessibilità del sistema formativo.

### 3. Presenza degli Indicatori EQARF nei dispositivi regionali di accreditamento

La tabella successiva (Tab. 2) fotografa la presenza degli indicatori EQARF nei dispositivi regionali di accreditamento (la presenza degli indicatori è registrata nel mese di settembre 2012, di conseguenza eventuali modifiche successive non sono state contemplate) consentendo quindi di individuare quali indicatori EQARF hanno trovato una più agevole implementazione nelle Regioni e di quali, al contrario, è ancora *in fieri* una piena attuazione.

Dalla tabella 2, in sintesi, emerge una sostanziale presenza dei criteri del modello EQARF all'interno del modello nazionale di accreditamento approvato nel 2008 di cui l'applicazione nei diversi dispositivi territoriali.

L'indicatore n. 1, come si è già osservato, viene soddisfatto in Italia, dalla presenza stessa del sistema di accreditamento. L'indicatore 10 – sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP – pur con applicazioni diverse registrate nei vari dispositivi regionali, rientra appieno nel criterio C del sistema nazionale di accreditamento poiché relativo alla capacità complessiva della struttura formativa accreditata di governare i diversi processi di lavoro necessari alla produzione del servizio formativo, in questo senso è assolto da tutte le Regioni/P.A.

<sup>9</sup> Intesa Stato-Regioni 2008, all. 2 Tabelle sui requisiti/Linee di indirizzo, Criterio E: linea di indirizzo E.2.





Tab. 2 - Tavola sinottica della presenza dei singoli indicatori EQARF nei sistemi regionali di accreditamento

Indicatori EQARF	Nr. Regioni e Provincie autonome in cui l'indicatore è assolto	Regioni in cui l'indicatore è assolto
1. Diffusione sistemi di garanzia di qualità per erogatori IeFP.	21	
2. Investimento nella formazione di insegnanti e formatori.	17	Emilia Romagna, Liguria, Lombardia, Piemonte, PA Bolzano, PA Trento, Valle d'Aosta, Veneto, Abruzzo, Lazio, Marche, Toscana, Umbria, Basilicata, Calabria, Molise, Sicilia.
3. Tasso di partecipazione ai programmi di IeFP.	21	
4. Tasso di completamento programmi di IeFP.	21	
5. Tasso di inserimento a seguito di programmi di IeFP: a - destinazione degli allievi IeFP in un determinato momento dopo il completamento della formazione; b - quota di allievi occupati in un determinato momento dopo il completamento della formazione.	14	Emilia Romagna, Liguria, Lombardia, PA Bolzano, PA Trento, Veneto, Abruzzo, Lazio, Marche, Umbria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia.
6. Utilizzo sul luogo di lavoro di competenze acquisite: a - informazioni sull'attività svolta dalle persone che hanno completato una attività formativa; b - tasso di soddisfazione dei lavoratori e dei datori di lavoro in relazione alle qualifiche/competenze acquisite.	18	Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, PA Bolzano, PA Trento, Valle d'Aosta, Veneto, Abruzzo, Lazio, Marche, Umbria, Basilicata, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia.
7. Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali.	L'indicatore non risulta contemplato nei dispositivi regionali di accreditamento	
8. Prevalenza di categorie vulnerabili.	13	Friuli Venezia Giulia, Liguria, Valle d'Aosta, Veneto, Emilia Romagna, Marche, Lazio, Abruzzo, Calabria, Molise, Campania, Sardegna, Sicilia.
9. Meccanismi d'identificazione fabbisogni formativi nel MdL.	21	
10. Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP.	21	

Fonte ISFOL

Continuando ad osservare la tabella, si evince che tutte le amministrazioni regionali e provinciali registrano la partecipazione ai programmi formativi (3 EQARF). Si monitora, quindi, da parte delle autorità regionali, la capacità e l'ef-





ficienza progettuale che la struttura formativa si è data rispetto agli obiettivi formativi (fabbisogni formativi).

Anche il “tasso di completamento ai programmi di IeFP” (4 EQARF) viene soddisfatto appieno. Tutte le amministrazioni registrano, se pur con diverse soglie minime, stabilite a livello locale, il tasso di “abbandono”.

Gli altri indicatori EQARF sono presenti nella maggioranza delle Regioni/P.A. Si va, infatti, da un minimo di 14 Regioni in cui l'indicatore è assolto, ed è questo il caso dell'indicatore 5 - Tasso di inserimento a seguito di programmi di IeFP - ad un massimo di 21 tra Regioni e province autonome per l'indicatore 9 - Meccanismi d'identificazione fabbisogni formativi nel MdL -. Quest'ultimo indicatore è comunque soddisfatto da i due criteri del sistema nazionale di accreditamento (come richiamato sopra) e cioè dal criterio C (presidio procedurale dei processi) e dal criterio E (relazioni con il territorio) quindi, in questo caso, le amministrazioni regionali verificano sia la figura professionale dell'analista dei fabbisogni - credenziali e competenze dell'operatore - sia le relazioni che il soggetto attuatore deve intraprendere, formalizzare e documentare con il contesto esterno.

L'indicatore 6 dell'EQARF è costituito da un gruppo di variabili dedicate a migliorare la rispondenza tra la formazione professionale e l'evoluzione della domanda di lavoro espressa dal mercato. In esso vi sono due “sotto indicatori”: il primo (6.a) serve a conoscere e reperire informazioni circa l'attività svolta dalle persone dopo aver finito una attività formativa e l'altro (6.b) è utile a registrare i tassi sulla soddisfazione dei lavoratori e datori di lavoro in relazione alle competenze acquisite o alle qualifiche ottenute. Rispetto al modello nazionale di accreditamento questo indicatore si incrocia con il criterio D relativo alla soddisfazione dell'utenza (D.3/dimensione soddisfazione dell'utente). In quasi tutti i dispositivi regionali si rileva il livello di successo formativo declinato nella soddisfazione dell'utenza (18 dispositivi su 21). Questo requisito si registra, per lo più, attraverso questionari qualitativi somministrati sia agli allievi che hanno frequentato un percorso formativo che ad altre tipologie di utenza (datori di lavoro, famiglie, ecc...). La coerenza tra percorsi formativi ed esiti occupazionali, - indicatore 6.a - viene, all'interno di questo gruppo di Regioni, registrata e monitorata da circa metà delle amministrazioni locali.

Per quanto riguarda l'indicatore 2 dell'EQARF, quasi tutti i dispositivi regionali (17 su 21), nel corso del tempo, hanno implementato con diversi atti formali e regolamentari (vedasi delibere ed integrazioni a delibere precedenti) il requisito dell'investimento nella formazione/aggiornamento dei formatori e degli operatori delle strutture formative accreditate. L'attenzione posta sulla professionalità delle risorse umane, che operano nelle strutture formative accredi-





tate, viene monitorata attraverso il dossier delle credenziali, l'esperienza pregressa, il titolo di studio e, questo è il valore aggiunto, dalla partecipazione alla formazione individuale.

In ultimo, la Raccomandazione Europea per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale contempla l'indicatore 8 (prevalenza di categorie vulnerabili) affinché si sostenga l'accesso alla formazione dei gruppi svantaggiati. Il dispositivo nazionale di accreditamento, come accennato prima, è stato ripensato in un'ottica di lifelong learning, promuovendo un sistema più ampio e flessibile, rispondente alle diverse specificità di interventi formativi. In tal senso la proposta intrinseca al modello di accreditamento, ribadisce la necessità di ripensare l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa a partire dalla centralità del cittadino/utente di formazione e dalle numerose variabili ad esso collegate (età, condizione professionale, genere, *tipologia di svantaggio*...). Di conseguenza tale modello ha voluto "superare" la macrotipologia formativa in senso stretto e, in molti casi, i dispositivi regionali hanno dedicato attenzione alla categoria in questione in termini di "diritto di accesso all'apprendimento". Diversi dispositivi, se pur non dedicando alle categorie vulnerabili un'area specifica per l'accREDITamento, hanno pensato di considerare l'accesso alla formazione di questo gruppo di persone attraverso misure e requisiti trasversali ai vari criteri. Ad esempio, l'eliminazione delle barriere architettoniche e la realizzazione di specifici servizi igienici (capacità logistica - criterio A), specifici requisiti di competenze socio-psicologiche per le risorse professionali dedicate (criterio C), contatti e protocolli di intesa con i servizi socio-sanitari del territorio (criterio E).

\* \* \*

Pur notando una sostanziale presenza degli indicatori EQARF all'interno del modello nazionale di accREDITamento approvato nel 2008, non sembra complicata una loro maggiore integrazione. Di contro, tale corrispondenza assume livelli differenziati all'interno dei dispositivi di accREDITamento regionali/provinciali. Ciò è fortemente dipendente dal modello nazionale applicato (2008 o 2001), nonché dal livello di innovazione introdotto nel dispositivo regionale. In pratica, le amministrazioni che hanno rivisitato il sistema di accREDITamento in un quadro dinamico alla luce dell'Intesa Stato-Regioni 2008 sono i territori che più si allineano con la Raccomandazione Europea per la Qualità.







# Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale

MICHELE PELLEREY<sup>1</sup>

STUDI e RICERCHE

*Il contributo, a partire dal modello di descrizione delle complesse dinamiche che stanno alla base della creazione e diffusione delle conoscenze e delle competenze nelle organizzazioni di I. Nonaka e H. Takeuchi, esplora le metodologie educative e didattiche che dovrebbero caratterizzare i percorsi formativi di IeFP, sia che vengano attuati in regime sussidiario dagli Istituti professionali di Stato, sia direttamente dai Centri di formazione professionale presenti nelle Regioni. La conclusione a cui si intende arrivare, vuol sottolineare l'importanza dell'attivazione di una forma di sistema formativo duale, che integri in un processo coordinato e armonico quanto prevedono: il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualificazioni; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; un inserimento positivo nel mondo del lavoro; lo sviluppo delle competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese.*



## 1. Uno sguardo alla situazione dopo l'accordo Stato-Regioni circa il regime di sussidiarietà

Nel corso della Conferenza nazionale dei Servizi sull'Istruzione e la Formazione Professionale promossa dal Miur, con il Ministero del Lavoro e d'intesa con la IX Commissione della Conferenza delle Regioni svoltasi il 18 dicembre 2012 a Roma, il sottosegretario all'Istruzione Elena Ugolini ha affermato: "Dal

<sup>1</sup> Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.





*2004 al 2012 i giovani iscritti alla IeFP sono passati da 25.000 a più di 240.000, di cui oltre 124.000 iscritti presso i CFP. Il nostro Paese comincia ad avere un sistema alternativo a quello scolastico, come nella maggioranza dei Paesi dell'Europa. Dare più forza alla IeFP, come dimostra la Germania, significa fornire più occasioni di lavoro ai giovani e maggiori opportunità di crescita alle imprese. L'obiettivo di questa Conferenza è quello di preparare, per il prossimo Governo, un'agenda già condivisa con le Regioni, le Parti sociali e gli operatori del settore: mettendo a regime l'IeFP il Paese potrà compiere il salto culturale di cui ha bisogno, riconoscendo il valore formativo dell'alternanza scuola lavoro".*

Lo sviluppo notevole della frequenza dei corsi di Istruzione e Formazione Professionale di quest'ultimo periodo sembra dovuto in gran parte alla loro attuazione in regime di sussidiarietà presso gli Istituti Professionali di Stato. I modelli attuativi prevalenti sembrano essere quelli di natura integrativa. Secondo quanto previsto dal regolamento e dall'accordo tra Stato e Regioni le tipologie di offerta formativa sussidiaria previste sono infatti due: integrativa e complementare. Per quanto riguarda *l'offerta sussidiaria integrativa*: "Gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali degli Istituti Professionali finalizzati all'acquisizione dei Diplomi di Istruzione professionale possono conseguire, al termine del terzo anno, anche i titoli di Qualifica professionale [...] in relazione all'indirizzo di studio frequentato, validi per l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione. A tal fine, nell'ambito del Piano dell'offerta formativa, i competenti Consigli di classe organizzano i curricoli, nella loro autonomia, in modo da consentire, agli studenti interessati, la contemporanea prosecuzione dei percorsi quinquennali,..." Nel contesto invece dell'*offerta sussidiaria complementare*: "Gli studenti possono conseguire i titoli di Qualifica e Diploma Professionale presso gli Istituti Professionali. A tal fine, gli Istituti Professionali attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di IeFP, determinati da ciascuna Regione ...".

È evidente che l'attivazione di percorsi di IeFP nel contesto degli Istituti Professionali di Stato, soprattutto in regime di sussidiarietà integrativa, presenta decisivi vantaggi sul piano finanziario da parte delle Regioni, sia per quanto concerne le spese per la docenza, sia per quanto riguarda le spese per le attrezzature e il funzionamento. D'altra parte, in molte Regioni è venuta a mancare negli anni, o non è mai esistita, una vera cultura della Formazione Professionale iniziale, soprattutto là dove il tessuto industriale e commerciale non è particolarmente sviluppato e interessato ad assorbire mano d'opera qualificata. In molte realtà regionali è mancata, poi, negli ultimi decenni un'adeguata esperienza di corsi triennali regionali, volti al conseguimento di una qualifica professionale. In questo contesto i docenti delle discipline culturali vengono re-



clutati tra i laureati e gli abilitati, indifferentemente rispetto alla loro collocazione nei vari ordini di scuola secondaria superiore. Non deve, quindi, meravigliare se i metodi di insegnamento attivati dai docenti tendano a essere gli stessi presenti nell'area dell'istruzione tecnica o in quella liceale. Da molti non viene percepita la differenza tra una formazione culturale da perseguire in un settore più orientato direttamente a un inserimento nel mondo del lavoro rispetto a un settore che prepara a proseguire gli studi non solo per conseguire un diploma di Stato, ma anche per frequentare corsi universitari.

In questo contesto anche l'elevamento dell'obbligo di istruzione e la relativa certificazione delle competenze degli assi culturali può costituire una pericolosa sollecitazione alla omogeneizzazione dei percorsi sia sul piano contenutistico, sia su quello metodologico. E ciò a danno sia della preparazione degli studenti liceali ai fini degli studi da portare a termine nel triennio successivo, sia di quella degli studenti del settore tecnico-professionale, sia, soprattutto, di quelli orientati a conseguire solo una qualifica professionale. In realtà, l'introduzione della certificazione delle competenze culturali a sedici anni segue la tendenza sviluppatasi a livello europeo che, nel quadro di un obbligo istruttivo fino a sedici anni, porta a identificare le conoscenze e le competenze fondamentali necessarie a tutti, al fine di garantire una sufficiente partecipazione valida e consapevole alla vita cittadina, sociale e professionale. E ciò indipendentemente dal particolare ordine o tipologia di scuola o di percorso formativo seguito.

La notevole presenza nei percorsi di istruzione professionale di bocciature e abbandoni può certamente essere attribuita a molti fattori. Tra questi, si può ricordare la tendenza, sviluppata a partire dalla fine degli anni Ottanta, inizio di quelli Novanta del secolo scorso, diretta a promuovere da una parte una notevole presenza dell'area culturale a scapito di quella professionale e, dall'altra, a prolungare fino a cinque anni i percorsi formativi previsti. Certo, molte ricerche tendono ad attribuire al segmento scolastico precedente, quello secondario di primo grado, molte delle debolezze persistenti, ma ciò non toglie l'esigenza di accogliere e accompagnare in maniera adeguata gli studenti, anche i più deboli, a raggiungere quei traguardi di cittadinanza e di professionalità che dovrebbero costituire i riferimenti essenziali della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo istruttivo e a fornire in tempi ragionevoli qualificazioni spendibili nel mercato del lavoro.

Ciò risulta ancor più evidente dal fatto che il livello di certificazione delle competenze relativo alla fine dell'obbligo istruttivo e la successiva qualifica professionale dovrebbero corrispondere rispettivamente al secondo e al terzo livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni. La Conferenza Stato-Regioni del 20 dicembre 2012 ha adottato, infatti, una tabella di corrispondenza tra i titoli

e le qualifiche previste in Italia e il Quadro Europeo dei titoli e delle qualifiche. Titoli e qualifiche che possono essere inseriti nel libretto formativo del cittadino e del lavoratore. Nella Tab.1 viene presentata in sintesi tale tavola di corrispondenza.

La questione che sta alla base di una valida e produttiva attivazione di una offerta sussidiaria formativa di IeFP da parte degli istituti Professionali di Stato viene esplorata in questo mio intervento dal punto di vista delle metodologie educative a didattiche che dovrebbero caratterizzare qualunque percorso, sia che venga attivato in regime sussidiario dalla scuole statali, sia direttamente dai Centri di Formazione Professionale presenti nelle Regioni.

Tab. 1 - *Corrispondenza dei titoli e qualifiche italiane ai livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni*

Livello	Titolo e qualifica corrispondente
Primo	Diploma di licenza alla fine del primo ciclo (Stato)
Secondo	Certificato competenze fine obbligo istruttivo (Scuola - CFP)
Terzo	Attestato qualifica professionale (triennale - Regioni)
Quarto	Diploma professionale (Regioni) e Diploma di Stato
Quinto	Diploma di tecnico superiore (Stato-Regioni)
Sesto	Laurea (primo livello)
Settimo-Ottavo	Laurea magistrale - Dottorato di ricerca

## 2. Un quadro di riferimento per esplorare le forme di promozione delle conoscenze e delle competenze di natura culturale e professionale, che dovrebbero caratterizzare l'IeFP

Nel seguito del discorso viene valorizzato come quadro di riferimento generale il modello proposto da I. Nonaka e H. Takeuchi<sup>2</sup> per descrivere le complesse dinamiche che stanno alla base della creazione e diffusione delle conoscenze e delle competenze nelle organizzazioni, adattandolo al nostro caso. Essi partono dalla distinzione tra conoscenze esplicite e conoscenze tacite. La conoscenza esplicita è la conoscenza che è possibile esprimere in un linguaggio formale, in

<sup>2</sup> POLANYI M., *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; POLANYI M., *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; NONAKA I., A dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, 1994, 1, pp. 14-37; NONAKA I. - TAKEUCHI H., *The knowledge creating company*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

frasi che osservano le regole della grammatica, espressioni matematiche, definizioni tecnologiche, manuali. La conoscenza tacita è costituita dalla conoscenza personale, radicata nell'esperienza di ciascun uomo, e include credenze e prospettive, sistemi di valori, cioè elementi informali. La creazione e diffusione della conoscenza in un'organizzazione consiste nel portare non solo la conoscenza esplicita, ma soprattutto la conoscenza tacita, interiorizzata da ciascun individuo e acquisita attraverso le proprie esperienze, verso una dimensione sociale diffusa, che permetta di considerarle come patrimonio cognitivo e operativo comune, attraverso opportune forme comunicative.

I processi identificati da Nonaka e Takeuchi sono quattro e il diagramma di Fig. 1 permette di coglierne la dinamica. In questo contributo essi verranno rilette sotto il profilo del trasferimento di conoscenze e di competenze, che deve essere promosse all'interno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Fig. 1 - Una rilettura del modello di Nonaka e Takeuchi nel quadro dei processi di formazione professionale

Da.....a.....	Conoscenze e competenze esplicite	Conoscenze e competenze tacite
Conoscenze e competenze esplicite	Modalità formative e didattiche presenti prevalentemente nella scuola	Modalità formative orientate a sviluppare abiti di studio e di lavoro
Conoscenze e competenze tacite	Modalità formative basate sulla riflessione a partire dalla propria esperienza	Modalità formative proprie delle forme di apprendistato

- 1) *Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze esplicite.* È il tipico processo comunicazione di concetti e procedure che consente di passare da quanto padroneggia l'insegnante a quanto deve apprendere l'allievo. Il cuore di tale processo sta nella comprensione, nel ricordo e nell'applicazione di quanto proposto. In questa fase si acquisiscono e si organizzano le conoscenze e le competenze in quadri e descrizioni sintetiche, pronti per essere valorizzati in modo strutturato. Uno strumento fondamentale di lavoro didattico è la gestione dei processi di comprensione e la ricerca di una buona organizzazione dei concetti e delle applicazioni a questi collegate.
- 2) *Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze tacite.* È il processo di condivisione tra persone che fanno esperienza comune nello stesso contesto. È ciò che avviene, o dovrebbe avvenire, tra un apprendista



e il suo maestro: si creano modelli mentali, schemi di azione condivisi e nuove abilità pratiche, con o senza l'utilizzo del linguaggio. I "medium" di questa attività sono l'osservazione, l'imitazione e la pratica, facoltà che necessitano di tempo per affinarsi e dare vita a un universo condiviso di significati-esperienze.

- 3) *Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze esplicite.* È il processo mediante il quale si cerca di comunicare la conoscenza tacita attraverso narrazioni e concettualizzazioni che valorizzano analogie, metafore, ipotesi o modelli. Può costituire la base di un lavoro di trasferimento di un'abilità o di una competenza da un contesto a un altro, da una situazione di lavoro a un'altra. La forma più conosciuta è quella dell'apprendimento esperienziale che porta a riflettere sulla propria esperienza, narrandola a se stessi (o ad altri) e cercando di darne senso, estraendone indicazioni per arricchire nuove esperienze<sup>3</sup>.
- 4) *Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze tacite.* Dal punto di vista formativo il caso più significativo riguarda lo sviluppo di quelli che oggi vengono denominati "abiti di lavoro" o "abiti di studio", intesi come disposizioni stabili a pensare e ad agire in maniera valida e produttiva, autonoma e responsabile, sia dal punto di vista personale, sia culturale, sia professionale.

Questo modello si presta bene ad approfondire alcuni caratteri che dovrebbe assumere dal punto di vista metodologico l'impegno formativo delle istituzioni sia scolastiche statali, sia formative regionali, nel contesto del sottosistema educativo denominato Istruzione e Formazione Professionale, tenendo conto di quanto previsto dall'attuale obbligo di istruzione fino a sedici anni e del quadro di competenze culturali e professionali che caratterizzano una qualificazione professionale o un diploma professionale.

La conclusione, a cui si vuole arrivare, sottolinea l'importanza dell'attivazione di una forma di sistema formativo duale, che integri in un processo coordinato e armonico quanto prevedono: il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualificazioni; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; un inserimento positivo nel mondo del lavoro; lo sviluppo delle competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese.

<sup>3</sup> Molte volte un lavoratore, o uno studente, non riesce a comunicare le proprie conoscenze e competenze in forme linguistiche adeguate, come è risultato evidente in alcuni tentativi di certificazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali o informali realizzati nella Regione Veneto.





### 3. Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze esplicite

Nella tradizione scolastica si è puntato, soprattutto nel secondo ciclo di istruzione, su metodologie che privilegiavano la trasmissione di conoscenze già organizzate, più che nello sviluppo, o costruzione, di queste da parte degli studenti. Due fattori hanno favorito tale impostazione: la scarsa formazione didattica dei docenti e la quantità, spesso esorbitante, dei contenuti da proporre. La sollecitazione a impostare un insegnamento orientato a promuovere competenze nel pensare oltre che nell'agire (non solo professionalmente) richiede una preparazione specifica dei docenti e il concentrare l'attività didattica intorno a elementi essenziali e fondanti. Come esempio di metodologie orientate a promuovere competenze nel pensare è utile ricordare come negli anni ottanta era stata proposta una forma di apprendistato di natura cognitiva diretta a promuovere le componenti cognitive delle competenze culturali. Ad esempio per apprendere a scrivere una relazione, oltre a una sufficiente padronanza del lessico, della grammatica, della sintassi di base, è necessario avere a disposizione modelli non solo di relazioni già scritte, ma soprattutto di modelli vivi che fanno percepire quali attività mentali devono essere attivate e coordinate in questo compito. Lo stesso vale per le attività di soluzione di problemi di matematica o di scienze. Il classico metodo del pensare ad alta voce, o della riflessione parlata, può costituire la base portante di un processo di esperienza vicaria che segue il percorso illustrato nella Fig. 2<sup>4</sup>.

Gli studi psicologici hanno descritto i processi implicati denominandoli in vario modo: *scaffolding*, *coaching*, *mentoring*, a secondo della modalità di aiuto e correzione e *fading*, per indicare la graduale assunzione di autonomia decisionale e organizzativa. Gli studi sui processi formativi hanno sottolineato il concetto di comunità di pratica. In questo ambito è stato anche segnalato un pericolo che insidia ogni processo di questo tipo. Esso è stato denominato "incapsulamento dell'apprendimento", un fenomeno che limita e circoscrive gli apprendimenti scolastici al ristretto ambito della scuola e pertanto produce conoscenze spesso non riutilizzabili.

Comunque, al cuore dei processi di trasferimento di conoscenze di questo tipo sta la comprensione di quanto proposto a un livello adeguato al fine non solo di ricordarlo, ma anche di essere in grado di valorizzarlo per interpretare e per agire nei contesti reali.

<sup>4</sup> Il metodo era stato prospettato negli anni trenta da E. Claparède e poi utilizzato sistematicamente da H. Simon nelle ricerche degli anni ottanta e novanta sui processi di pensiero, in particolare di problem solving. Il testo classico descrittivo delle forme di apprendistato cognitivo è: COLLINS A. - BROWN J.S. - NEWMAN S.E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*, Cambridge, BBN Laboratories, 1987.





Fig. 2 - Quadro sintetico dello sviluppo delle competenze secondo l'approccio socio-cognitivo

Livello	Nome	Descrizione
1	Osservazione e ascolto	Si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando e ascoltando attentamente un modello.
2	Emulazione	Prestazioni di tipo imitativo di forme generali o di stile di un modello sotto modalità di guida e controllo sociale.
3	Auto-controllo	Manifestazione di competenze riscontrate nel modello messe in atto in maniera indipendente anche se in contesti strutturati.
4	Auto-regolazione	Uso adattativo di competenze in condizioni personali e ambientali variate, sviluppando autonomia e responsabilità nella pratica.

#### 4. Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze tacite

Lo studio del trasferimento delle conoscenze e competenze di natura tacita da parte di un esperto verso un principiante è stato condotto nell'ambito lavorativo in maniera interessante da R. Diez e L. Sarton nel 2012<sup>5</sup>. In primo luogo si cita una caratteristica fondamentale del trasferimento di conoscenze evocata da molti studiosi, tra cui Nonaka: "processo dinamico e interattivo che si appoggia inizialmente e soprattutto sullo sviluppo di interazioni e relazioni sociali di qualità"<sup>6</sup>. In secondo luogo si precisa che senza l'opportunità e l'esperienza del "fare insieme" il processo non può aver luogo: "Fare insieme non è far fare, né mostrare come si fa". Si tratta invece: "di affrontare insieme e allo stesso tempo la stessa situazione professionale, trattare insieme le difficoltà, discutere sulle azioni da mettere in campo, trovare i gesti professionali pertinenti da sviluppare, analizzare i problemi incontrati e il modo con cui sono gestiti,...". Inoltre, una competenza si condivide solo tra attori consenzienti e desiderosi di farlo<sup>7</sup>.

Anche il contesto o le situazioni nelle quali si intende promuovere il trasferimento influiscono sulla sua effettuazione. Esse devono essere sufficientemente complesse per sfidare lo sviluppo di competenze, non troppo specifiche per non impedire una utilizzazione futura, adeguatamente pedagogiche per permettere il coinvolgimento del principiante. Vanno anche progettati sia le mo-

<sup>5</sup> DIEZ R. - SARTON L., *Transférer les compétences*, Paris, Eyrolles, 2012.

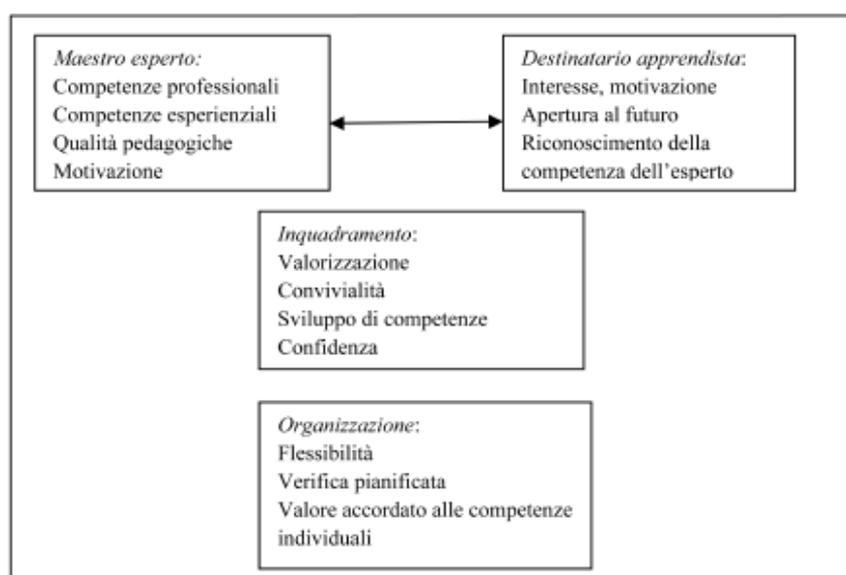
<sup>6</sup> *Idem*, 65.

<sup>7</sup> *Idem*, 67



dalità concrete di collaborazione, sia i criteri di valutazione dei progressi e/o del conseguimento del livello di competenza prefigurato. Nell'interazione è più utile indicare come conviene agire, più che dire cosa si deve fare o cosa non si dovrebbe fare. Gli autori suggeriscono la figura del *mentore* come quella più adatta a descrivere il maestro. Vengono, quindi, descritte le caratteristiche del mentore, come quelle dell'apprendista, che facilitano l'effettuazione del trasferimento. La Fig. 3 riassume le condizioni di riuscita di un trasferimento di conoscenze e competenze tacite, evidenziando le caratteristiche che deve possedere sia l'esperto che guida il transfer, sia il soggetto che ne è il destinatario, nonché il contesto nel quale ciò avviene. Anche l'organizzazione deve possedere alcune caratteristiche precise.

Fig. 3 - Le condizioni di riuscita del transfer



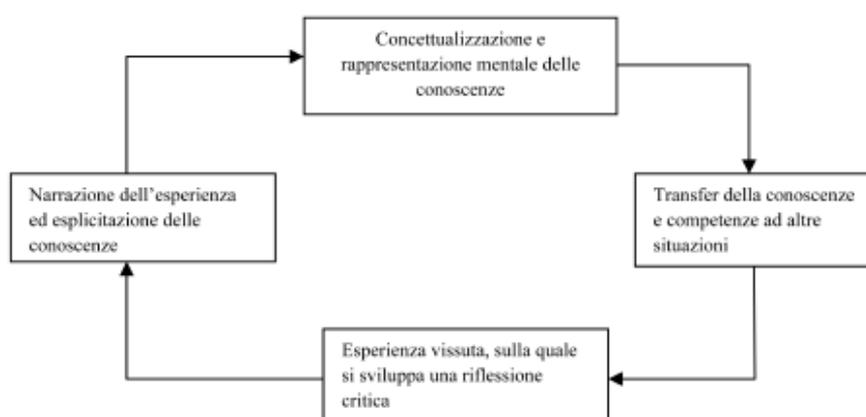
## 5. Da conoscenze e competenze tacite a conoscenze e competenze esplicite

La prospettiva evocata dai documenti europei di sviluppo di forme di apprendimento permanente porta a valorizzare, anche nelle attività di Formazione Professionale iniziale, forme circolari di apprendimento, che colleghino strettamente l'esperienza professionale, attivata nei laboratori e negli stages, con una sua rilettura e riprospettazione a un livello di comprensione e progettazione su-

periore per mezzo di apporti di natura teorica e di confronti con parallele situazioni operative. In altre parole, va valorizzato in maniera sistematica il ciclo di apprendimento esperienziale delineato dal grafico di Fig. 4.

Ciò non può essere realizzato se non in un percorso formativo in cui l'attività laboratoriale e il coinvolgimento in esperienze professionali dirette abbiano un ruolo centrale e una chiara finalizzazione verso l'acquisizione delle competenze necessarie ad assumere il ruolo prefigurato da una figura professionale specifica. Contemporaneamente, deve essere alimentata una valida e adeguata concettualizzazione dell'esperienza e arricchito l'insieme delle conoscenze scientifiche-tecnologiche che ne permettano una migliore comprensione e riprogettazione operativa.

Fig. 4 - Il processo di apprendimento esperienziale



## 6. Da conoscenze e competenze esplicite a conoscenze e competenze tacite

Lo sviluppo delle competenze culturali e professionali può essere riletto nella prospettiva di una tradizione antica, riprendendo il concetto di "abito" come disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona<sup>8</sup>. Il concetto di abito si fonda su quanto Aristotele ha elaborato

<sup>8</sup> Un interessante approfondimento del concetto di abito come perno del processo educativo e formativo è stata sviluppato da Massimo Baldacci nella sua opera *Trattato di pedagogia generale* (Roma, Carocci, 2012), soprattutto nel quarto capitolo.

intorno all'idea di una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica. Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò, evidentemente, se non si frappongono impedimenti specifici.

Secondo Tommaso d'Aquino la natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tali potenzialità non si traducono in effettive disposizioni stabili della persona. Queste qualità in un linguaggio moderno potremmo definirle anche abilità pratiche consolidate; tuttavia, se esse sono unite a un patrimonio conoscitivo congruente che consente di interpretare correttamente le esigenze poste dalle varie situazioni di studio, di lavoro o di vita quotidiana per affrontarle in maniera valida ed efficace, esse possono essere denominate competenze. In effetti, una competenza si manifesta perché si riesce ad attivare in maniera coerente il proprio patrimonio di conoscenze e di abilità consolidate di fronte alle esigenze delle varie situazioni sfidanti.

Se lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici e motori implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio<sup>9</sup>, occorre anche ricordare che ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta, o decisione, la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra, dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darle un senso. Una attribuzione di senso che può derivare anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Occorre osservare come a causa della poca familiarità che si ha con i concetti di abito mentale e abito di lavoro, queste modalità operative possano essere interpretate, erroneamente, come forme di abitudine ripetitiva; per questo, spesso è preferibile parlare di competenze, anche se molte volte si tende, anche in questo caso erroneamente, a designare con esse modalità di un saper fare poco consapevole delle implicazioni conoscitive e critiche necessarie e poco flessibile nell'interpretare e affrontare le situazioni variabili.

<sup>10</sup> JARVIS P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.

Si tratta comunque sempre di un'esperienza legata a una situazione particolare e specifica. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e dal punto di vista motivazionale e volitivo in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire "sapere pratico". Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

## **7. Promuovere in maniera integrata lo sviluppo di conoscenze culturali, o saperi, e di competenze professionali**

Nei vari documenti internazionali ed europei le risorse interne 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 conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici. Spesso si è usata la formula "sapere e saper fare", o conoscenze di natura dichiarativa e procedurale. A queste spesso si collegano altre qualità individuali che caratterizzano l'autonomia e responsabilità personale sviluppate come il "saper essere" e il "saper stare con gli altri". Queste qualità possono essere designate come "disposizioni interne stabili", in quanto si tratta di caratteristiche personali non occasionali che orientano, dispongono, sostengono la persona nell'agire in una certa maniera. Tali disposizioni, che vengono anche denominate abiti, possono essere di natura cognitiva, o intellettuale, ma anche di natura morale e valoriale, motivazionale e affettiva, fisica e motoria.

Una manifestazione di competenza implica l'essere in grado di valorizzare in un particolare contesto di pratica umana e in maniera coordinata ed efficace tali risorse interne. In altre parole una persona competente la si può riconoscere perché tramite il proprio patrimonio di saperi e disposizioni interne stabili (abiti) riesce a interpretare e valutare in maniera adeguata la sfida che la situazione gli pone, a prefigurare una situazione che risulti valida per superare tale sfida e a ipotizzare un'azione o una sequenza di azioni che consentano di conseguire tale risultato. Tuttavia, perché egli si attivi effettivamente al fine di mettere in pratica quanto ipotizzato, occorre che intervenga una coerente forza motivazionale.

Giungere a decidere di agire una certa maniera tuttavia non conclude il processo. Per garantire che la manifestazione di competenza venga riconosciuta come tale, occorre che la persona porti a termine in maniera valida e feconda

quanto prefigurato. In altre parole entra in gioco quella qualità personale che passa sotto il nome di “volizione”, cioè l’essere in grado di tener testa alle possibili frustrazioni, distrazioni, sollecitazioni contraddittorie, motivazioni alternative, stanchezze, ecc. che possono non solo interferire nell’attività, ma addirittura impedire che si riesca a portare a termine l’impegno preso.

Le considerazioni precedenti portano a centrare l’attenzione sulla persona considerata nella sua totalità, soprattutto perché i percorsi formativi dell’IeFP riguardano soggetti adolescenziali per i quali è essenziale cercare di consolidare quegli apporti culturali ed educativi che coltivano lo studente sia come persona, sia come cittadino, sia come lavoratore. E ciò in maniera coordinata e integrata con le esperienze di natura professionale, perché la coltivazione dell’animo umano esige una visione armonica di quanto offerto dai processi formativi.

D’altra parte, occorre anche in questi percorsi formativi riconoscere che esistono apporti educativi meno direttamente e immediatamente spendibili, ma certamente fondamentali per arricchire la persona da molti punti di vista. Una genuina esperienza dei beni dello spirito (il vero, il bene, il bello, il giusto) implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore e di coglierne sempre meglio la connessione con il senso e la prospettiva della propria esistenza. Occorre cioè, che la coltivazione dello spirito sia chiaramente perseguita dalla frequentazione di discipline culturali che aiutano la crescita in tale direzione. È questa la vocazione fondamentale dell’impianto sotteso agli assi culturali, tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo della persona umana.

I suggerimenti metodologici presentati sommariamente nei paragrafi precedenti possono allora offrire piste operative assai utili per progettare e realizzare percorsi di IeFP coerenti con il quadro di finalità che dovrebbero caratterizzarli, sia che essi si attuino nei Centri che fanno riferimento alle Regioni, sia che essi lo siano negli Istituti professionali di Stato.

## **8. Conclusione: Trasformare l’ambiente formativo in una comunità di apprendimento culturale e professionale aperto allo sviluppo di una integrazione tra competenze culturali e professionali**

Di fronte al pericolo di istituzionalizzare la Formazione Professionale secondo il modello settecentesco di Maria Teresa d’Austria per la scuola (una struttura basata su discipline ben distinte, con insegnanti specializzati nel proprio settore contenutistico, organizzata secondo ore di scuola distribuite settimanalmente, basata sulla trasmissione di conoscenze già strutturate, etc.), oc-



corre seriamente riconsiderare la specificità dei percorsi formativi dell'Istruzione e Formazione Professionale. In essi l'apprendimento culturale e quello professionale nascono dalla confluenza di due movimenti: quello sociale, in cui si influenzano le persone in varie forme a seconda dei contesti e delle finalità formative; quello individuale, nel quale ci si esercita per comprendere e per sviluppare le varie abilità e competenze richieste.

Tutto ciò nello spirito che ha orientato gli estensori delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e che dovrebbe essere sempre ben chiaro a chi imposta un programma formativo culturale e professionale a tutti i livelli. Rileggiamo ancora una volta il senso di tali indicazioni. La competenza chiave sono quelle che: 1) permettono ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita personali, mosso dai propri interessi personali, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare a imparare durante tutta la vita; 2) permettono ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società; 3) permettono a ogni persona di ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro<sup>11</sup>.

La prospettiva di sviluppo delle competenze necessarie ad affrontare con sufficiente stato di preparazione le sfide di una società così complessa e fluida come la nostra dovrebbe informare tutto il processo di apprendimento. È un'esigenza formativa che mira allo sviluppo delle competenze previste dai vari documenti di riferimento a un adeguato livello di autonomia e responsabilità e quindi sostenere la crescita personale nelle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione<sup>12</sup>, capacità che devono caratterizzare l'impegno formativo in tutti i percorsi, ma la cui presenza è più urgente e pertinente in quelli, che in più breve lasso di tempo conducono alla transizione dall'ambiente di studio e di formazione all'ambiente di lavoro.

<sup>11</sup> Sono i criteri individuati nei lavori preparatori in vista della redazione della Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Cfr. PELLERREY M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei percorsi educativi scolastici e formativi*, Napoli, TecnoDid, 2011, p. 74.

<sup>12</sup> A questa tematica è stata dedicata da parte del CNOS-FAP una ricerca di cui si dà conto nell'articolo: PELLERREY M., *Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, in «Rassegna CNOS», XXVIII(2012), 2, pp. 97-110. «Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione [...]. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico"» (PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 8).



A questo fine emerge la centralità dello sviluppo di un ambiente formativo che garantisca la presenza di autentiche forme di apprendistato sia sociale, sia culturale, sia professionale. In altre parole, aiutare ciascuno a sviluppare le competenze culturali e professionali intese dai profili descrittivi di qualifiche e diplomi, valorizzando i suggerimenti provenienti da quanto precedentemente esplorato e, in particolare, le quattro forme di attività formative incluse nel modello ispirato alle proposte di Nonaka e Takeuchi, specialmente per ciò che si riferisce all'apprendistato sia cognitivo, sia pratico e allo sviluppo di abiti di studio, di lavoro e di relazioni sociali valide ed efficaci. La qualità dell'ambiente formativo, dei suoi docenti, dei suoi laboratori, del sistema di relazioni interpersonali e istituzionali attivato, dell'apertura al mondo del lavoro e delle sue evoluzioni, delle pratiche educative messe in atto quotidianamente, costituiscono il primo e fondamentale influsso formativo che orienta e dà senso e prospettiva ai giovani che ne partecipano quotidianamente e aiuta il loro potenziamento personale.

In questo contesto, occorre favorire lo sviluppo di relazioni produttive tra allievo e artefatti culturali (lingue, disegno tecnico, matematica, scienze, tecnologia, ...) e tra allievo e strumenti tecnologici (generali e caratterizzanti l'ambito professionale), attraverso una pratica guidata in vista dell'acquisizione di una adeguata e sicura familiarità nell'usarli dai vari punti di vista possibili. Si tratta di guidare lo 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 culturale e professionale. Basti citare, a esempio, gli abiti di lavoro che possono garantire per sé e per gli altri condizioni di sicurezza e di salute. Da questo punto di vista ogni comunità formativa dovrebbe promuovere una cultura educativa pratica che interpreti in maniera valida e significativa quanto descritto nel quadro delle competenze culturali e professionali che caratterizzano qualifiche, diplomi professionali e formazione professionale superiore.

Infine, va favorita la transizione tra ambiente formativo e ambiente di lavoro in forme che ne garantiscano una maggiore continuità, nonostante l'inevitabile distanza che esiste tra qualificazione raggiunta una volta concluso il percorso formativo di qualifica, o di diploma, ed esigenze poste da uno specifico posto di lavoro. Quanto sopra richiamato sul ruolo dell'apprendimento delle conoscenze e competenze tacite e delle modalità di attuazione di forme valide ed efficaci di apprendistato anche nel contesto della Formazione Professionale iniziale, deve essere esteso alle aziende che devono accogliere i qualificati o diplomati. Si costruirebbe così la base di una continuità di natura metodologica più che banalmente operativa. Questo è un capitolo di riflessione e progettazione estremamente impegnativo. Non basta parlare di alternanza, di *stages* in

azienda, ecc. Occorre prefigurare un sistema che almeno nella sua concezione di base risulti come “duale”, in cui quanto promosso nell’istituzione formativa e quanto sperimentato in un contesto lavorativo abbiano nel tempo un equilibrio progressivamente orientato a promuovere esperienze vive di tipo lavorativo reale, e non solo simulato, aperte alle esigenze poste dall’evoluzione tecnologica e organizzativa futura e a un apprendimento professionale che si estenda lungo tutto l’arco della vita.

### Riferimenti bibliografici

- BALDACCI M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012.
- COLLINS A. - BROWN J.S. - NEWMAN S.E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*, BBN Laboratories, Cambridge, 1987.
- DIEZ R. - SARTON L., *Transférer les compétences*, Eyrolles, Paris, 2012.
- JARVIS P., *Learning to be a person in society*, Routledge, London, 2009.
- NONAKA I., A dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*, 1994, 1, pp. 14-37.
- NONAKA I. - TAKEUCHI H., *The knowledge creating company*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2008.
- PELLEREY M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei percorsi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli, 2011.
- PELLEREY M., *Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, Rassegna CNOS, XXVIII (2012), 2, pp. 97-110.
- PELLEREY M., Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte, *Orientamenti pedagogici*, 60 (2013), 1, pp. 147-168.
- POLANYI M., *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano, 1990.
- POLANYI M., *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press, Chicago, 2009.



# L'Apprendistato in Europa: Inghilterra

ANTONELLA SCATIGNO<sup>1</sup>

*Diversamente da quanto avviene in altri contesti europei, nel Regno Unito l'apprendistato non è un sistema che "produce" specifiche tipologie di qualificazioni, ma un "programma" istituito dal governo britannico, che si è ancora ad un sistema preesistente di qualificazioni denominate National Vocational Qualifications (NVQs). Tali qualificazioni prevedono necessariamente una formazione sul lavoro, eventualmente affiancata da una formazione specifica in una scuola o altra struttura formativa e possono essere conseguite sia da studenti che frequentano scuole o colleges, che da occupati che lavorano a tempo pieno; in particolare, l'apprendistato rappresenta uno dei percorsi attraverso cui si può raggiungere una qualificazione basata sul lavoro. Il modello britannico costituisce un riferimento anche per tanti Paesi extraeuropei dell'area del Commonwealth, saldamente ancorato ad un sistema di valorizzazione delle competenze e delle qualificazioni professionali, in una prospettiva di formazione continua.*

PROGETTI e ESPERIENZE



## 1. Il sistema di educazione e formazione

In Inghilterra l'istruzione dell'obbligo (*Compulsory education*) si articola in un ciclo primario (*Primary education*), che ha durata settennale (dai 5 ai 10 anni di età), e un ciclo secondario (*Secondary education*), che dagli 11 anni conclude l'obbligo di istruzione a 16 anni<sup>2</sup>.

Al fine di standardizzare i contenuti e i risultati degli insegnamenti erogati dagli istituti scolastici pubblici, l'*Education Reform Act* del 1988 ha introdotto un curriculum nazionale per le materie fondamentali con programmi comuni a tutte le scuole. Il *National Curriculum* è articolato in quattro "Key stages" (fasi

<sup>1</sup> Isfol.

<sup>2</sup> Nell'ambito di una strategia che mira ad elevare la partecipazione dei giovani ai percorsi educativi, nel 2008, è stato introdotto l'obbligo per tutti i giovani di partecipare a percorsi di studio o formazione sia a tempo pieno, sia part-time fino al compimento dei 18 anni. Tale nuova norma entrerà in vigore dal 2015.





chiave), ovvero le fasi del percorso educativo dai 5 ai 16 anni, per ognuna delle quali sono definiti gli insegnamenti, gli obiettivi formativi delle diverse discipline e i risultati da raggiungere articolati in diversi livelli. Gli studenti sono valutati al termine di ognuno dei primi tre *Key stages* dell'iter scolastico, vale a dire a sette, undici e quattordici anni, nell'ambito di esami nazionali (*Standard Assessment Task - SAT*). Il superamento degli esami finali del *Key stage 4* e il conseguimento dei *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* per le diverse materie segna la fine dell'istruzione secondaria, generalmente all'età di 16 anni.

Al termine dell'istruzione obbligatoria, si accede alla *Tertiary education*, ovvero agli studi superiori di livello terziario non obbligatori ma necessari per iscriversi all'università (16-18 anni).

In alternativa, i giovani possono proseguire il percorso all'interno della *Further Education*, ovvero gli istituti di educazione permanente, aperti a giovani ed adulti dai 16 anni in su, che prevedono percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Gli istituti di *further education*, anche denominati *college*, offrono una vasta scelta di corsi professionali e non, che permettono di conseguire sia gli *A level* (che consentono l'accesso all'università), sia le *National Vocational Qualifications* (qualifiche professionali per l'inserimento nel mercato del lavoro).

Al compimento del 16° anno di età è possibile, inoltre, entrare in uno dei programmi di apprendistato.

L'istruzione superiore (*Higher Education*) è quella erogata dalle università e da altre istituzioni che rilasciano titoli accademici, quali college universitari e delle arti. Tutte le istituzioni che operano in questo segmento educativo strutturano i loro programmi secondo linee simili che prevedono una gerarchia articolata su tre livelli di titoli di studio: laurea, master, Dottorato. I titoli di laurea hanno generalmente una durata di tre o quattro anni e assumono varie denominazioni: *Bachelor's degrees*, *Foundation degrees* o *Honour degrees*. I master generalmente prevedono una durata di uno o due anni, mentre i dottorati durano tre anni.

Le certificazioni che si possono ottenere in Inghilterra, Galles e Nord Irlanda, che siano titoli rilasciati dal sistema di istruzione o qualifiche professionali, sono incluse nel più ampio *Qualifications and Credit Framework - QCF* (Quadro delle Certificazioni e dei Crediti). Attraverso il QCF chi ha conseguito un titolo, di tipo generalistico o professionale, può identificare il percorso da intraprendere per raggiungere una determinata certificazione e può comparare i diversi livelli di qualificazione anche mediante il raccordo con il Quadro Europeo delle Certificazioni (EQF). Il *Qualifications and Credit Framework* è articolato in nove livelli (un livello di entrata e successivi otto) che indicano il grado di difficoltà. Il QCF si basa su "unità" sostenute da un sistema di accumulazione e



trasferimento di crediti, acquisibili anche attraverso il riconoscimento delle acquisizioni esperienziali. All'interno del QCF ci sono tre tipologie di certificazioni individuate in termini di dimensioni: premio - *award* (da 1 a 12 crediti), *certificato* (13-36 crediti), *diploma* (37 crediti o più). Inoltre, ciascun livello del QCF è associato ai titoli rilasciati dal sistema di istruzione. Per esempio, il livello 2 è equivalente ai GCSE (con voti da A\* a C), il livello 3 è equivalente agli *A levels* e il livello 8 è equivalente ad un dottorato.

## 2. I programmi di apprendistato inglesi

Il modello di apprendistato attualmente vigente in Inghilterra e nel Regno Unito trae origine dal *Modern Apprenticeships Programme*, promosso nel 1994 dal Governo britannico. Il Programma, sostenuto da un forte finanziamento governativo, è una misura di politica del lavoro che mira a qualificare la professionalità dei giovani lavoratori attraverso un percorso formativo orientato al lavoro. L'istituzione del programma ha dato il via ad un processo di riforma volto a dare maggiore uniformità all'apprendistato, grazie all'individuazione di alcuni requisiti di base, mentre la totale deregolamentazione dell'apprendistato aveva condotto, in passato, ad una implementazione quasi individuale dello strumento. Infatti, ogni rapporto di apprendistato moderno deve essere coerente con il relativo "*framework*", ossia il progetto-quadro elaborato dagli organismi di settore, ed ogni progetto-quadro deve specificare le modalità di realizzazione dell'apprendistato nel settore, definendone i percorsi.

L'obiettivo di consolidamento dello strumento è alla base dell'approvazione, nel 2009, della legge "*Apprenticeships, Skills, Children and Learning - ASCL*", che definisce una base normativa per l'apprendistato in Inghilterra e nel Galles. Sulla base di quanto previsto da tale norma, nel 2011, sono stati definiti i cosiddetti *Specification of Apprenticeship Standards for England* (Specifiche degli Standard di Apprendistato per l'Inghilterra), ovvero i requisiti minimi di un programma-quadro di apprendistato (*framework*) che superano le previsioni del *Blueprint*, ovvero il precedente strumento che, a partire dal 2005, aveva contribuito a definire con maggiore chiarezza i tratti distintivi dell'apprendistato.

Con riferimento al sistema britannico, più che di "apprendistato" si può parlare di un insieme di "apprendistati". Attualmente sono oltre 250 le tipologie di programma di apprendistato disponibili sul territorio inglese. Tutti i programmi di apprendistato devono prevedere l'acquisizione dei seguenti elementi: una certificazione professionale; uno o più certificati di conoscenza tecnica; più certificazioni relative a competenze funzionali; conoscenze sui diritti e

responsabilità dei lavoratori; competenze personali, di apprendimento e di ragionamento.

Si può accedere ad un programma di apprendistato a partire dai 16 anni, non sono invece previsti limiti massimi di età. Eventuali requisiti di ingresso all'apprendistato derivano dalle specificità dei singoli programmi. La durata del rapporto di apprendistato può variare tra gli uno ed i quattro anni, a seconda del livello e della tipologia di qualificazione prevista dal programma oltre che dall'abilità dell'apprendista.

I programmi di apprendistato sono articolati su tre livelli:

- ⇒ Apprendistato di livello intermedio (*Intermediate Level Apprenticeships*), conduce all'acquisizione di qualifiche professionali di secondo livello;
- ⇒ Apprendistato di livello avanzato (*Advanced Level Apprenticeships*), conduce all'acquisizione di qualifiche professionali di terzo livello;
- ⇒ Apprendistato Terziario (*Higher Apprenticeships*), conduce all'acquisizione di un titolo di qualifiche professionali di quarto livello e oltre.

Normalmente per accedere al livello *Advanced* si richiede il possesso di certificazioni di *General Certificate Secondary Education* (GCSE) in almeno 3-4 materie; l'accesso al livello intermedio richiede il possesso di un numero inferiore di GCSE. Per accedere ad un *Higher Apprenticeship Programme* è necessario possedere un titolo di *A level* o equivalente oppure aver completato l'*Advanced Apprenticeships*.

L'istituzione di differenti programmi di apprendistato, articolati lungo livelli successivi di qualificazione professionale, rappresenta la volontà di introdurre un approccio di filiera che consente la crescita professionale all'interno di un sistema fortemente ancorato alle singole attività lavorative. In tale ottica, l'*Intermediate Apprenticeships* rappresenterebbe la base per il passaggio e la riqualificazione professionale al livello avanzato dell'*Advanced Apprenticeships*. L'acquisizione, attraverso l'Apprendistato Avanzato, di una qualificazione di terzo livello rende possibile l'accesso ai programmi *Higher Apprenticeships* che, attraverso l'elaborazione di percorsi che integrano istruzione universitaria e esperienza lavorativa qualificata, permettono agli apprendisti di conseguire un titolo di istruzione superiore quale un *Foundation Degree*, un *Higher National Certificate* o un *Higher National Diploma* (livello 4 e 5), oltre ad una certificazione professionale NVQ e alle restanti certificazioni previste dai programmi di apprendistato. A breve, sarà possibile acquisire anche i titoli di livello 6 e 7 (*Bachelor degree* e *Master's Degree*).

L'accesso ai diversi programmi di apprendistato può avvenire attraverso diverse vie:

- rivolgendosi direttamente alle imprese che offrono posti in apprendistato;



- attraverso organismi di settore che svolgono attività di promozione dell'apprendistato per conto delle imprese associate;
- rivolgendosi ad un'agenzia di collocamento (in Inghilterra esistono i *Connexions office*);
- se si è già occupati si può chiedere al datore di lavoro la possibilità di entrare in un programma di apprendistato senza necessità di modificare il proprio contratto.

Il contratto di apprendistato è simile a quello stipulato per qualsiasi altro lavoratore, in quanto l'apprendista ha i medesimi diritti e doveri. All'interno di tale contratto sono dettagliati l'orario di lavoro, il livello retributivo, le ferie, la descrizione del lavoro che dovrà essere svolto. In aggiunta al contratto di lavoro, datore di lavoro e apprendista firmano un accordo che definisce sommariamente la formazione che deve essere erogata. Il datore di lavoro è tenuto a corrispondere all'apprendista un salario. È previsto un salario minimo nazionale, attualmente fissato a 2,65 sterline per ora, per gli apprendisti di 16-18 anni di età mentre tale previsione si applica solo al primo anno di apprendistato per quelli con 19 anni e oltre. Nella realtà il salario di un apprendista è, solitamente, superiore a quello minimo nazionale.



### 3. I diversi livelli di governance: attori e ruoli

Nell'ambito del Regno Unito ogni Nazione britannica dispone di un'ampia autonomia per quanto concerne la regolamentazione dell'apprendistato. Attraverso i dipartimenti governativi responsabili per l'istruzione e la formazione, i singoli governi nazionali sviluppano le politiche per l'apprendistato e sono direttamente responsabili per le agenzie di finanziamento che erogano i fondi ai vari soggetti impegnati nella formazione degli apprendisti. Nello specifico:

- i *Sector Skills Councils* - SSCs (Consigli per le Competenze del Settore) sono responsabili dello sviluppo e della definizione dei contenuti dei progetti-quadro di apprendistato (*framework*) insieme ai *Sector Skills Bodies* - SSBs (*Organismi per le Competenze del Settore*); i SSCs e i SSBs sono soggetti bilaterali rappresentanti di uno specifico settore economico, in cui il ruolo guida è affidato alle organizzazioni imprenditoriali;
- gli *awarding bodies* (società di certificazione) sono soggetti di natura privata, autorizzati dalle autorità di certificazione di ogni nazione britannica, che hanno la responsabilità di monitorare e verificare che i livelli di competenza previsti per il rilascio delle certificazioni siano stati raggiunti;
- l'*Ofqual* (Ufficio per la Regolazione delle Certificazioni e degli Esami) è l'au-





torità di regolazione delle certificazioni e degli esami e, pertanto, costituisce il riferimento per la definizione delle NVQs. Tra i compiti di Ofqual rientra anche la regolazione delle società di certificazione (*awarding bodies*), oltre che delle certificazioni che queste rilasciano o riconoscono, e la definizione delle modalità di valutazione del *National Curriculum*;

- i *training providers*, ossia le agenzie formative, sono responsabili dell'erogazione della formazione per gli apprendisti. Queste sono di solito *colleges* o centri di formazione indipendenti, specializzati nell'erogazione della formazione per lo sviluppo di determinate competenze. Le agenzie formative ricevono i fondi erogati dal governo territoriale per il sostegno del programma di apprendistato attraverso le agenzie di finanziamento e da queste ultime sono monitorati.

In Inghilterra, la responsabilità del finanziamento delle iniziative di istruzione e formazione è ripartita in relazione a due target di utenza:

- la *Young People's Learning Agency* - YPLA (Agenzia per l'Istruzione dei Giovani) ha il compito di supportare le istituzioni locali alle quali è trasferita la responsabilità di programmare e finanziare tutta l'istruzione e la formazione per i giovani fino all'età di 19 anni. L'YPLA opera attraverso una rete costituita da quattro agenzie nazionali e nove agenzie regionali;
- la *Skills Funding Agency* - SFA (Agenzia per il Finanziamento delle Competenze) si occupa delle iniziative di istruzione e formazione per i giovani a partire dai 19 anni di età, con esclusione dell'istruzione terziaria. L'agenzia ha il compito di rinnovare l'approccio alla formazione per gli adulti in una prospettiva più vicina ai bisogni del sistema produttivo;
- il *National Apprenticeship Service* - NAS è un'agenzia dedicata che opera all'interno della *Skills Funding Agency*. Eroga i finanziamenti e fornisce un supporto all'ingresso nei programmi di apprendistato attraverso un servizio di incontro fra domanda e offerta di posti in apprendistato. Il contributo finanziario del governo all'apprendistato consiste nel supporto dato alla formazione off-the-job, per il pagamento dell'attività erogata dalle agenzie formative. Il contributo varia in base alla rilevanza della certificazione da conseguire per il sistema economico locale, alla fascia d'età coinvolta e al settore. Se l'apprendista è di età compresa tra 16-18 anni, l'impresa riceverà il 100% del costo della formazione, se ha 19-24 anni di età riceverà fino al 50%, se ha 25 anni o oltre si può ottenere solo un contributo a seconda del settore e la zona in cui si opera. È previsto, inoltre, un incentivo pari a 1.500£ destinato alle imprese fino a 1.000 dipendenti che assumono un apprendista di età compresa tra i 16 ed i 24 anni.



#### 4. Gli standard di riferimento per la formazione degli apprendisti

Nel sistema del Regno Unito l'apprendistato è un percorso di formazione e lavoro che consente di conseguire le varie certificazioni previste dai progetti-quadro – ovvero i “*framework*” – predisposti da ciascun settore.

La procedura per l'attivazione di un programma di apprendistato vede come protagonisti i *Sector Skills Councils* - SSCs (o, in mancanza, i *Sector Skills Bodies* - SSBs) che elaborano il progetto-quadro per il settore e ne richiedono l'approvazione all'autorità di certificazione (*Issuing Authority*) competente per il settore, che ha il compito di verificare la conformità del progetto-quadro alle previsioni del SASE (Specificazione degli Standard per l'Apprendistato per l'Inghilterra), che stabilisce i requisiti minimi per il riconoscimento di un framework di apprendistato. Una volta che il progetto-quadro è stato approvato e finanziato, i SSCs devono predisporre una guida per i soggetti che avranno il compito di erogare la formazione prevista, dettagliando le informazioni già contenute nel *framework*.

Generalmente in un progetto-quadro sono rinvenibili tre sezioni. La prima sezione è dedicata all'illustrazione generale del settore e del progetto di apprendistato, il nome del SSC di settore con relativo nome del contatto e indirizzo, insieme ad una descrizione generale del progetto. Nella seconda sezione sono precisati gli “elementi” costitutivi dei percorsi, ovvero le certificazioni da conseguire. Una terza sezione contiene elementi di descrizione del percorso: la presenza di eventuali requisiti di accesso, la determinazione della formazione on e off-the-job, le modalità di verifica e i requisiti per i valutatori. Infine, si specificano i percorsi che l'apprendista può intraprendere a conclusione del programma di apprendistato.

Secondo le indicazioni del “SASE”, ogni progetto-quadro deve definire il percorso di apprendistato come sommatoria di più “elementi”, laddove il termine “elemento” sta ad indicare una certificazione da conseguire. Nello specifico, ogni framework deve includere gli elementi di seguito specificati.

##### a. *Le competencies qualification*

Ogni percorso di apprendistato deve condurre l'apprendista all'acquisizione di una certificazione di competenza ovvero una qualifica professionale dal livello 2 a 5, denominata *National Vocational Qualifications* (NVQs), tra quelle previste nel Quadro delle Certificazioni e dei Crediti (Qualifications and Credit Framework - QCF). Le Certificazioni Professionali Nazionali (NVQs) sono certificazioni rilasciate con riferimento a professioni specifiche, che indicano il possesso di un determinato livello di competenza e delle abilità e conoscenze necessarie a ricoprire con efficacia un ruolo professionale. Le certificazioni rela-



sciate nell'ambito del QCF sono basate su singole "unità", pertanto, per ottenere una certificazione NVQ si deve completare un determinato numero di tali unità, alcune obbligatorie e altre scelte fra quelle opzionali, dimostrando di essere in grado di svolgere le attività descritte in linea con lo standard prescritto. Le unità, che riguardano conoscenze e competenze relative ad un particolare profilo o figura professionale, sono sviluppate a partire dai *National Occupational Standards* - NOS; gli Standard Professionali Nazionali - NOS, elaborati dai *Sector Skills Councils*, descrivono le conoscenze e competenze necessarie allo svolgimento di un determinato compito professionale e hanno validità nazionale.

b. *Le technical knowledge qualification*

Le certificazioni di conoscenza tecnica sono delle certificazioni professionali, obbligatorie per gli individui inseriti nei programmi di apprendistato ma disponibili anche per altri utenti, accreditate nel *Qualifications and Credit Framework*. Tali certificazioni trasferiscono le conoscenze e le abilità rilevanti per una certificazione professionale NVQ. I corsi per l'acquisizione di un certificato di conoscenza tecnica sono erogati al di fuori dell'azienda, presso agenzie formative. Sono molto simili ai tradizionali corsi della Formazione Professionale, prevedendo sia una parte professionale teorica, sia esercitazioni pratiche in laboratorio, e hanno solitamente la durata di uno o due anni.

c. *Le Functional Skills qualification*

Le *Functional Skills* sono competenze chiave che i soggetti devono acquisire per essere in grado di far fronte ad una serie di attività relative alla formazione ed al lavoro; rappresentano, quindi, il presupposto di buone prestazioni nel mercato del lavoro. Le certificazioni di Competenze Funzionali (disponibili in inglese, matematica e ICT) si articolano su due livelli, oltre ad un sub-livello di ingresso (*Entry level*), e possono essere acquisite in qualsiasi centro accreditato, scuole, *colleges*, centri di formazione, inclusi alcuni datori di lavoro.

d. *Personal Learning and Thinking Skills*

Gli apprendisti devono acquisire le competenze trasversali previste dal *Personal Learning and Thinking Skills* - PLTS (Competenze personali, di apprendimento e di ragionamento) ovvero alcune qualità che sono ritenute essenziali per avere successo nello studio, nel lavoro e nella vita. Definito a livello nazionale, il PLTS si presenta suddiviso in sei sottogruppi: "autonomia nella ricerca di soluzioni", "pensiero creativo", "apprendimento riflessivo", "lavoro di gruppo", "autogestione", "partecipazione effettiva". Un focus per ciascun sottogruppo fornisce la definizione della competenza; il sottogruppo viene poi de-





scritto attraverso un'elencazione breve, ma dettagliata, di abilità, comportamenti e qualità personali.

e. *Employee Rights and Responsibilities*

Ogni apprendista deve acquisire le conoscenze sui diritti e responsabilità dei lavoratori indicate nell'*Employee Rights and Responsibilities* - ERR. In particolare, l'ERR individua nove obiettivi formativi, validi a livello nazionale, il cui conseguimento deve essere valutato e certificato. Tali obiettivi formativi riguardano aree tematiche quali: diritti e responsabilità del datore di lavoro e del lavoratore; pari opportunità; salute e sicurezza; compiti e responsabilità del datore di lavoro.

## 5. La formazione nel programma di apprendistato

Il processo formativo per gli apprendisti rappresenta un mix di pratica on-the-job e di percorsi off-the-job. In seguito alla definizione degli *Specification of Apprenticeship Standards for England* è stato introdotto l'obbligo di specificare all'interno del framework il numero di ore annue di formazione "guidata" che un apprendista deve ricevere (almeno 280) e il numero e la percentuale di ore annue di formazione off-the-job (almeno 100 ore annue o il 30% del totale delle ore previste).

Per determinare l'articolazione della formazione tra interna e esterna all'azienda è essenziale riferirsi alle qualificazioni di cui si compone un programma di apprendistato.

Le NVQs vengono acquisite sempre e comunque on-the-job. Per quanto riguarda, invece, le *technical knowledge qualification* e le *Functional Skills* il sistema inglese ammette più scenari possibili. Il più comunemente presente è quello per cui entrambe le qualificazioni vengono trasferite all'interno delle agenzie di formazione e/o dei college specificamente accreditati. Il sistema prevede, inoltre, la possibilità che in azienda vengano trasferite ed acquisite anche le *Functional Skills* o, seppur raramente, è contemplata la condizione per la quale in azienda vengono trasferite e valutate tutte e tre le qualificazioni. Per quanto attiene le competenze trasversali, previste nel *Personal Learning and Thinking Skills* - PLTS, queste sono solitamente ricomprese nelle unità obbligatorie delle NVQs e delle *technical knowledge qualification*, pertanto, in conformità con quanto previsto dal *framework* di riferimento, gli apprendisti che conseguono tali unità acquisiscono anche le PLTS. Sempre all'interno del *framework* sono indicate le modalità di acquisizione e valutazione delle conoscenze relative ai diritti e responsabilità dei lavoratori, previste dall'*Employee Rights and*



*Responsibilities* - ERR. Solitamente, il conseguimento degli obiettivi formativi indicati nell'ERR avviene attraverso una delle seguenti modalità: conseguimento di una unità obbligatoria NVQ o di un certificato di conoscenza tecnica che contengano conoscenze relative all'ERR; acquisizione di una certificazione specifica sull'ERR; lettura e compilazione del "workbook" ovvero un manuale didattico sui nove obiettivi formativi individuati dall'ERR.

Il rapporto tra on - and - off-the-job nei progetti di apprendistato varia al variare del programma di apprendistato all'interno del quale si è inseriti, e quindi da settore a settore e da profilo a profilo, nonché dall'accordo tra il datore di lavoro, l'apprendista, e i diversi centri di formazione responsabili delle porzioni off-the-job dell'apprendimento. Si possono avere, quindi, situazioni nelle quali la formazione off-the-job è distribuita lungo l'intero periodo di apprendistato o, viceversa, concentrata in un periodo limitato.

## 6. L'accREDITAMENTO DEI SOGGETTI FORMATIVI

Ogni soggetto formativo che intenda entrare nel programma di apprendistato deve necessariamente essere riconosciuto e accreditato.

### 6.1. Imprese

Le imprese che intendono assumere apprendisti devono essere accreditate per poter rilasciare le certificazioni professionali NVQs. Si tratta di un accreditamento di natura particolare, effettuato da parte delle società di certificazione (*awarding bodies*) al fine di autorizzare il trasferimento e la valutazione delle certificazioni NVQs da parte dell'azienda. La procedura consiste nella verifica della qualità e della consistenza del processo di valutazione, realizzato internamente all'impresa e delle competenze acquisite dall'apprendista in vista del conseguimento della certificazione NVQ. La procedura di verifica si esplica attraverso visite periodiche alle aziende accreditate da parte dei verificatori esterni degli *awarding bodies*. Ciascuna visita termina con un rapporto scritto nel quale, oltre a rilasciare il feedback sulla visita stessa, vengono definite congiuntamente le eventuali azioni da attivare da parte dell'azienda al fine di migliorare la propria procedura di valutazione. Fornire supporto e linee guida all'organizzazione visitata è, infatti, parte integrante delle finalità del processo di verifica.

### 6.2. Agenzie formative

La procedura per l'accREDITAMENTO delle agenzie di formazione – di solito centri di formazione privati, scuole secondarie ed istituti di formazione perma-

nente – è affidata alla *Skills Funding Agency*. Le agenzie formative che intendono accedere ai bandi e avvisi pubblici emanati dalla *Skills Funding Agency* devono essere preventivamente accreditate nel registro *Approved College and Training Organisation Register (ACTOR)*, mediante la compilazione online di un modulo denominato *Pre-Qualification Questionnaire (PQQ)*. Le informazioni che le agenzie devono inserire nel modulo sono finalizzate a evidenziare lo “stato di salute” della struttura dal punto di vista finanziario e del management. La procedura di valutazione dei progetti presentati termina con un accordo tra la *Skills Funding Agency* e l’agenzia formativa nel quale la prima si impegna a finanziare il numero di apprendisti che il secondo si impegna a formare durante il periodo in oggetto, solitamente l’anno solare. Per controllare la qualità dei centri di formazione, la *Skills Funding Agency* ha definito il *Framework for Excellence*, ovvero un servizio di valutazione finalizzato ad informare imprese e cittadini sul livello di qualità dei soggetti finanziati. I risultati di tale valutazione sono pubblicati su un sito web dell’agenzia, accessibile a tutti consentendo la comparazione dei risultati ottenuti da tutti i soggetti accreditati.

È previsto, inoltre, un esame delle attività svolte dalle agenzie formative da parte dell’*Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (OFSTED)* nell’ambito di ispezioni periodiche presso le strutture. I risultati dell’ispezione, congiuntamente ad un’attività di autovalutazione della scuola, costituiscono la base per i piani di miglioramento dell’agenzia formativa.

## 7. Il processo di valutazione delle competenze acquisite on-the-job

La certificazione delle unità costitutive la qualifica NVQ da conseguire attraverso l’apprendistato avviene a due distinti livelli:

- come atto finale del processo di valutazione delle singole unità di cui si compone la NVQ realizzato da un singolo valutatore;
- come atto formale di certificazione basato sulle attestazioni del valutatore da parte della società di certificazione (*awarding body*) coinvolta.

Il processo di valutazione si articola in un insieme di fasi ed attività realizzate lungo un arco temporale definito, da soggetti con ruoli specificamente individuati. Il valutatore (*assessor*) è la persona responsabile della valutazione e validazione del possesso da parte dell’apprendista delle competenze e dei livelli di professionalità definiti negli standard professionali nazionali. Il processo di valutazione vede, da un lato, l’apprendista coinvolto nell’attività di raccolta ed acquisizione delle prove a testimonianza del possesso di una de-



terminata competenza e di un determinato sapere e, dall'altra, il valutatore coinvolto nel processo di valutazione delle prove e, quindi, del reale possesso da parte del candidato della competenza in oggetto. Una volta valutato il possesso della competenza da parte dell'apprendista, il valutatore registra gli elementi costitutivi dell'unità in un format, una matrice appositamente elaborata (*matrix evidence*) che, oltre a rappresentare la base per la certificazione formale della NVQ da parte della società di certificazione, sarà poi oggetto di verifica da parte del secondo attore del processo, il verificatore interno (*internal verifier*).

Il sistema inglese di apprendistato prevede l'utilizzo di appositi strumenti da utilizzare nel processo di valutazione, il *Portfolio* e l'*Handbook*, i cui format sono predisposti dalle diverse società di certificazione. Per quanto riguarda il Portfolio, esso raccoglie e cataloga tutte le evidenze presentate dall'apprendista nel corso del processo di valutazione: dai resoconti sulla realizzazione di singole attività, alle testimonianze sul proprio operato da parte dei colleghi; dalle copie degli attestati compilati dal valutatore nei molteplici momenti di valutazione (le sue osservazioni, le risposte a domande date, ecc.), a tutte le possibili prove ed evidenze della sua competenza professionale. In forma analoga il *Manuale* rappresenta l'archivio di ogni attività a carattere valutativo e di pianificazione della valutazione realizzata dal valutatore nell'esercizio della funzione di valutazione delle competenze possedute dall'apprendista.

Il secondo livello processuale nell'ambito della valutazione lega il valutatore al verificatore interno (*internal verifier*) per la verifica della qualità della procedura e del processo di valutazione.

Il verificatore interno è la figura nominata dall'azienda per assicurare consistenza e qualità nel processo di valutazione realizzato all'interno dell'azienda stessa. È sostanzialmente una figura di controllo e di monitoraggio dell'attività svolta dal valutatore, che mira a garantire la soddisfazione dell'apprendista circa la procedura di valutazione e la qualità della procedura stessa. Obiettivo e scopo principale della sua attività è, infatti, assicurarsi che il processo di valutazione e il processo di verifica dei documenti (evidenze/prove) siano realizzati nel rispetto degli standard e dei criteri definiti dalla società di certificazione. A tal fine il verificatore interno effettua con ciclica regolarità vari controlli sul processo di valutazione, sia attraverso colloqui diretti con il valutatore e gli apprendisti, sia attraverso il controllo delle documentazioni registrate e archiviate tanto dai valutatori quanto dagli apprendisti (i portfolio e i manuali).

Nel processo complessivo le certificazioni successive conducono il candidato apprendista alla certificazione finale della qualificazione professionale, di cui è responsabile la società di certificazione.



## 8. La certificazione finale del programma di apprendistato

Al termine di un percorso di apprendistato si conseguono le seguenti certificazioni:

- *Certificazione Professionale Nazionale - NVQ*, di livello corrispondente alla qualifica specifica, valutata e attestata attraverso i valutatori responsabili del percorso di apprendimento dell'apprendista e sottoscritta dalla società di certificazione (*awarding body*)<sup>3</sup>;
- *Certificati di conoscenza tecnica (technical knowledge qualification)*, rilasciati a valle di un esame, generalmente teorico, dai centri di formazione e/o dai college accreditati se conseguiti nell'ambito di una formazione off-the-job; si è visto che tali certificati possono essere conseguiti talora in imprese accreditate<sup>4</sup>;
- Certificazioni sulle tipologie e i livelli di *Competenze Funzionali (Functional Skills)* rilasciate in esito ad un esame dai centri di formazione e/o dai college accreditati; gli esami prevedono domande a risposta aperta e sono strutturati in un'ottica di problem solving ovvero chiedono ai candidati di applicare le loro competenze a problemi o situazioni non sperimentate in precedenza;
- Certificato/attestato di completamento del programma di apprendistato (*National Apprenticeship Completion Certificate*), nel quale sono specificati, oltre alle informazioni anagrafiche dell'apprendista e dell'azienda, le singole certificazioni con il relativo livello nonché la certificazione che il candidato ha conseguito tutti gli obiettivi del programma. Tale certificazione è emessa ufficialmente dai *Sector Skills Councils*.

## 9. Il “programma” di apprendistato inglese a confronto con il sistema italiano

L'analisi del sistema di apprendistato inglese ha messo in luce degli aspetti profondamente caratterizzanti e difficilmente rintracciabili in altri sistemi. La

<sup>3</sup> Il sistema inglese di apprendistato prevede l'acquisizione parziale di certificazioni NVQs mediante il riconoscimento della validità delle certificazioni parziali delle diverse unità dell'NVQ ottenute durante il percorso: il soggetto che fuoriesce dalla condizione di apprendista, può proseguire nell'acquisizione delle unità mancanti in maniera autonoma, nella stessa o in un'altra azienda.

<sup>4</sup> Nel caso in cui le competenze siano trasferite all'interno di un'azienda, la procedura di certificazione è analoga a quella prevista per la certificazione delle qualifiche NVQs.

comparazione con il modello italiano consente, ciò nonostante, di evidenziare anche alcuni elementi di convergenza.

In Inghilterra, come in Italia, l'apprendistato è uno strumento che conduce all'acquisizione di titoli prevalentemente professionali, attraverso un percorso di alternanza, che prevede l'erogazione della formazione on-the-job, in azienda, e off-the-job, presso una struttura formativa.

Sebbene in entrambi i Paesi sia stabilita un'età minima per l'accesso all'apprendistato<sup>5</sup>, in Inghilterra, a differenza dell'Italia, non è previsto un limite massimo di età: l'apprendistato, pertanto, non si configura quale strumento rivolto esclusivamente ai giovani, ma è accessibile anche agli adulti. Un'apertura in tal senso, seppure limitata ad uno specifico target, è stata introdotta in Italia dal Testo Unico, che estende ai lavoratori in mobilità di tutte le età l'utilizzo del contratto di apprendistato.

L'assenza di un modello unitario di apprendistato accomuna Italia ed Inghilterra; entrambe infatti si caratterizzano per la frammentazione dello strumento in differenti tipologie/programmi. Nello specifico, il sistema britannico contempla una pluralità di "programmi" di apprendistato articolati sulla base di tre livelli progressivi di qualificazione mentre in Italia sono presenti tre tipologie di apprendistato che differiscono tra loro per l'età di accesso, i titoli di studio e le qualifiche conseguibili. L'acquisizione di un titolo di studio terziario è contemplato in entrambi i sistemi – attraverso i programmi *Higher Apprenticeships* in Inghilterra e l'apprendistato di alta formazione e ricerca in Italia – con esclusione, al momento, dei titoli di dottorato di ricerca e di master universitario per l'Inghilterra.

Le maggiori differenze tra i due sistemi si rintracciano al livello di standardizzazione e certificazione delle competenze.

Il modello inglese presenta, infatti, un maggiore grado di formalizzazione rispetto a quello italiano, con un sistema di standard professionali e formativi definito a livello nazionale. Le certificazioni conseguibili in apprendistato fanno, infatti, riferimento al *Qualification and credit framework*, ovvero un quadro nazionale delle certificazioni referenziato al Quadro europeo delle certificazioni. In Italia, un riferimento a standard formativi riconosciuti a livello nazionale è rintracciabile nelle due tipologie di apprendistato che conducono all'acquisizione di titoli di studio (apprendistato per la qualifica e il diploma professionale e apprendistato di alta formazione e ricerca), mentre si osserva una disomogeneità delle qualificazioni conseguibili in apprendistato professionalizzante – definite

<sup>5</sup> In particolare in Inghilterra è possibile entrare in un programma di apprendistato a 16 anni al termine dell'istruzione dell'obbligo mentre in Italia è prevista la possibilità di assolvere all'ultimo anno di obbligo di istruzione (cioè dai 15 anni di età) attraverso l'apprendistato.



dalla contrattazione collettiva di categoria – a causa dell'assenza di standard professionali riconosciuti a livello nazionale ai quali far riferimento. La definizione di un sistema di standard professionali, definiti dalla contrattazione collettiva, raccordato con gli standard formativi, elaborati dalle Regioni, sarà possibile attraverso il Repertorio dei titoli di studio e delle qualifiche professionali di cui al recente decreto legislativo n. 13/2013.

In Inghilterra, inoltre, la presenza di un sistema di valutazione delle competenze acquisite on-the-job garantisce la qualità della formazione erogata in azienda e conduce al rilascio di una certificazione da parte degli *awarding bodies*. In Italia, non esiste invece un processo di formalizzazione di tale formazione né di modalità di attribuzione della qualificazione al termine del percorso di apprendistato professionalizzante.

## Bibliografia

- D'AGOSTINO S. (a cura di), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, ISFOL, I libri del Fondo sociale europeo, Rubettino, 2012.
- D'AGOSTINO S. - D'ARISTA F. - ROMITO A. - SCATIGNO A., *Modelli di apprendistato in Europa*, in Euroguidance News Num. 2, 2010.

## Sitografia

- Sito del CIPD - The Chartered Institute of Personnel and Development: <http://www.cipd.co.uk/>
- Sito del CITB - The Construction Industry Training Board: <http://www.cskills.org/a>
- Sito dell'Edexcel: <http://www.edexcel.com>
- Sito del Federation for Industry Sector Skills & Standards <http://www.afo.sscalliance.org/>
- Sito del NAS - National Apprenticeship Service: <http://www.apprenticeships.org.uk/>
- Sito del Proskills UK: <http://www.proskills.co.uk>
- Sito dello Skills CFA: <http://www.skillscfa.org/apprenticeships/resources.html>







# La leadership educativa

MARIO BECCIU<sup>1</sup> - ANNA RITA COLASANTI<sup>2</sup>

PROGETTI e ESPERIENZE

*Attorno al tema della leadership educativa sembrano convergere molteplici analisi nel tentativo di dare una risposta univoca sia alle atipicità delle organizzazioni scolastiche e formative sia alle specificità dei contenuti che vengono elaborati al loro interno. Il presente contributo intende analizzare il tema della leadership educativa all'interno della IeFP. Dopo un breve excursus teorico sull'evoluzione storico concettuale del fenomeno della leadership nelle organizzazioni, ci si sofferma sulle ultime teorie che danno centralità non tanto alla personalità del leader, quanto piuttosto al ruolo che esercitano i membri delle organizzazioni, al sistema dei valori e alla cultura che si elaborano al loro interno. Successivamente, sulla scia dei concetti legati alle teorie della leadership diffusa, comunitaria, morale e culturale, si converge su una analisi delle caratteristiche della leadership educativa nelle istituzioni della IeFP. L'ipotesi e l'auspicio è che la leadership educativa non abbia a che vedere solo con il livello pedagogico-didattico, ma anche e, soprattutto, con la riscoperta e l'attualizzazione dei principi del carisma salesiano che dovrebbero permeare le azioni e le funzioni dei leader educativi.*



Il tema della leadership assume sempre più rilevanza nello studio e nell'analisi delle organizzazioni (Fiedler F.E., 1967; Hersey P., Blanchard K., 1982; 1984; Tichy N.M., Devanna M.A., 1989; D'Egidio F., Moller C., 1992; Quaglino G.P., 1999; Northouse, 2004).

Le funzioni di leadership, infatti, vengono riconosciute come strategiche, se non decisive, per le sorti delle diverse organizzazioni.

Solo recentemente, in coincidenza con le riforme del mondo della scuola, ci si è occupati di tale tematica anche all'interno del mondo dell'Istruzione e della Formazione Professionale (Scurati C., Cariani A., 1994; Ceriani A., 1996; Favretto G., Rappagliosi C.M., 1997; Ribolzi L., 1999; OECD, 1996). Così, pro-

<sup>1</sup> Docente invitato Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Docente Università Pontificia Salesiana.





spettive e livelli di analisi propri delle teorie delle organizzazioni hanno iniziato a trovare ambito applicativo anche nel mondo dell'istruzione (Cocoza A., 2000).

D'altra parte, il tentativo di applicare tout court le riflessioni sulla leadership sviluppatasi all'interno delle teorie sulle organizzazioni, non di rado, ha trascurato le specificità tipiche dell'organizzazione del mondo dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Specificità che hanno a che vedere sia con una atipica organizzazione burocratica sia con le caratteristiche di una organizzazione a "legame debole" come viene sovente rappresentata l'organizzazione scolastica (Weick K., 1988; Scurati C., Cairani A., 1994). Tale limite potrebbe aver ostacolato, quando non frenato, l'impegno verso l'elaborazione di una specifica teoria sulla leadership nel mondo del sistema di Istruzione e della Formazione Professionale.

Attualmente, nel nostro Paese, si assiste ad un cambio di prospettiva nel leggere i profili, le funzioni e le specificità delle figure apicali. Si sta passando, infatti, da una visione del capo d'istituto o del dirigente scolastico come leader organizzativo, di tipo manageriale, desunto dai modelli organizzativi delle pubbliche amministrazioni, ad una visione di leader più di tipo *educativo*, attribuendo a tale termine la caratteristica specifica e costitutiva dei dirigenti del mondo dell'istruzione (Susi F., 2000; Cocoza, 2000; Scurati, 2000; Sergiovanni, 2000; 2002; Busch T., 2008; 2010).

Il presente intervento ha lo scopo di rileggere le principali caratteristiche e funzioni della leadership alla luce delle attuali riflessioni sulla leadership educativa, tenendo presente non tanto il mondo dell'istruzione e quindi la figura del dirigente scolastico, quanto piuttosto il profilo ed il ruolo del direttore nei CFP CNOS-FAP di ispirazione salesiana.

Sarebbe paradossale se la lunga tradizione formativa educativa salesiana non ritmasse, con i suoi principi carismatici e le sue declinazioni storiche, le caratteristiche e le peculiarità della leadership educativa nell'accezione che le attuali teorie intendono dare per coloro che si trovano a dirigere comunità scolastiche e formative.

A tal fine, ci proponiamo, dopo un breve excursus storico sulle diverse tipologie di leadership presentate soprattutto dalle teorie psicosociali, di delineare gli aspetti salienti delle funzioni di leadership all'interno di una organizzazione formativa, di ipotizzare gli aspetti caratteristici di una leadership educativa e carismatica nei contesti formativi salesiani e di tracciare un eventuale percorso di analisi e monitoraggio dell'esistente nei CFP CNOS-FAP, per offrire un contributo teorico operativo alla realizzazione delle leadership educative nei Centri di Formazione Professionale.



## 1. Teorie sulla leadership

### 1.1. Dal leader alla leadership, alle leadership

In un nostro precedente contributo (Becciu M., Colasanti A.R., 1997) abbiamo cercato di dimostrare come le attuali nuove teorie sulla leadership siano la logica conseguenza del superamento di modelli teorici unidirezionali e riduttivi. Infatti, a partire dalla teoria sui *tratti di personalità* del leader, dominanti nella ricerca e nello studio nella prima metà del '900, soprattutto in concomitanza con gli studi in ambito militare a ridosso del grande conflitto, si è proseguito, attorno agli anni '50 e '60, con la enucleazione del tema degli *stili di leadership* come elemento caratterizzante le ricerche e gli studi sulla leadership.

Un deciso cambio di prospettiva si è avuto con il passaggio dallo studio della personalità del leader e dei suoi stili di comando all'analisi della *centralità del gruppo* per individuare non tanto gli elementi di una ipotetica e mai dimostrata valida superiorità di un modello di leadership su altri, quanto piuttosto il tipo di leadership da preferire in coincidenza con certe caratteristiche dei collaboratori e dei gruppi umani da guidare. Nascono e si sviluppano così, attorno agli anni '70 e '80 le cosiddette teorie sulla *contingenza* della leadership.

Il modello della cosiddetta leadership situazionale di Hersey P. e Blanchard K. (1982) è quello che ha trovato maggior diffusione in ambienti economici. Gli autori hanno cercato di traslare tali teorie anche in ambito educativo, come in contesti famiglia e scuola, ma non con altrettanto successo.

A partire dagli anni '80 si sono sviluppate le cosiddette *new leadership theories* basate soprattutto sugli aspetti *emotivi e carismatici* della leadership.

Tra queste, la leadership *trasformativa* (Bass B.M., 1985) orientata a cambiare e trasformare gli individui, inserisce processi di umanizzazione nelle azioni di guida delle persone dando rilevanza agli aspetti motivazionali, valoriali e di soddisfazione dei membri di una organizzazione. Pertanto, la leadership cerca di favorire il raggiungimento degli obiettivi a breve e a lungo termine dell'organizzazione attraverso un coinvolgimento diretto, carismatico e motivazionale di tutti i membri dell'organizzazione, attivando in essi cambiamenti profondi di tipo personale.

Anche la cosiddetta leadership *carismatica* di House (1976) può essere associata alla leadership trasformativa poiché si enfatizza il carisma del leader, ma come processo interdipendente dal riconoscimento che di tale carisma ne fanno i collaboratori del leader. Pertanto, l'enfasi viene posta non tanto sulle caratteristiche personali del leader quanto sul contributo dei collaboratori al riconoscimento della leadership carismatica.

In tempi più recenti, sulla scia di queste nuove prospettive di analisi ven-

gono ad assumere particolare rilevanza le teorie sulla *leadership comunitaria, diffusa e collaborativa*, le teorie sulla *leadership culturale e morale* e la *leadership educativa*.

I principi strutturanti la leadership comunitaria, diffusa e collaborativa si basano sulla partecipazione diretta all'esercizio delle funzioni di leadership da parte di tutti i membri dell'organizzazione. Pertanto, si promuovono processi decisionali per consenso, le competenze prevalgono sui ruoli, non esiste una netta separazione tra livello decisionale e livello esecutivo, la distribuzione delle informazioni è circolare, non up-down e la struttura comunicativa è piena nel senso che tutti i membri hanno pieno accesso alle informazioni che governano l'istituzione. Gli obiettivi da raggiungere, il lavorare per progetti, la valorizzazione dei talenti e la cura complessiva del clima umano all'interno dell'organizzazione diventano prioritari rispetto ai ruoli, alle funzioni, alla burocratizzazione verticistica della gestione del comando.

Il modello culturale di leadership pone, invece, al centro delle sue azioni, il modello identitario culturale che sta alla base dell'organizzazione. La specificità della leadership culturale attinge decisamente ai valori impliciti ed espliciti dell'organizzazione, alla sua storia, alla tradizione e alla memoria, nonché alla vision e alla mission.

Il recupero e la riproposizione dell'identità e della specificità dell'organizzazione diviene snodo centrale delle azioni di leadership. A tal punto che il leader diventa testimone privilegiato e promotore di tutta una serie di azioni per coinvolgere i membri dell'organizzazione nel far memoria del passato, nell'attualizzare i principi fondativi dell'organizzazione e nel proiettare nel futuro, in prospettiva innovativa, il perdurare storico dell'organizzazione medesima.

## 1.2. La leadership nelle IeFP

Analizzando la letteratura più recente si assiste ad un apprezzabile tentativo di delineare la specificità della leadership nel mondo delle istituzioni istruttive e formative (Busch T., 2008; Xodo C., 2010; Sergiovanni T.J., 2002; Susi F., 2000; Malizia G., 2004).

Nel nostro Paese, possiamo evidenziare, fondamentalmente, tre filoni interpretativi.

Il primo, burocratico, modello invero più praticato che teorizzato e che ha prodotto il termine *capo d'istituto*, tendente a far funzionare al meglio la macchina organizzativa della scuola, pone al centro le norme, i programmi, le strutture rispetto alle persone, al territorio, all'innovazione.

Il secondo filone, di tipo manageriale, che ha coniato il termine *dirigente scolastico*, massimizza il ruolo organizzativo della scuola e delle sue figure api-

cali assimilandole, pur non trascurando le atipiche specificità organizzative, ai dirigenti delle pubbliche amministrazioni.

Tematiche relative alla pianificazione delle attività, al controllo e alla gestione delle risorse umane, materiali e finanziarie e all'innovazione trovano centralità in questa seconda prospettiva.

Il terzo filone, quello a nostro avviso maggiormente rispondente alle specificità del sistema organizzativo Scuola-Formazione Professionale e che ha elaborato il termine di *leader educativo*, enfatizza il ruolo della scuola come comunità educativa e dà centralità alle funzioni relazionali, pedagogiche, didattiche e innovative del dirigente scolastico.

In Italia, come osserva Cocozza (2000, 49), il modello della leadership educativa si è sviluppato soprattutto attorno ai "Corsi di formazione per il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto delle istituzioni scolastiche" ispirando il modello culturale della Università Guido Carli della LUISS di Roma. Mi sembra di poter affermare che anche gran parte del modello culturale che ha ispirato il progetto formativo dell'ISRE (Istituto Superiore di Ricerca Educativa) di Venezia nella formazione dei dirigenti scolastici, agli inizi degli anni 2000, rispondesse a tale filone culturale.

Il punto di riferimento principale è il modello di *Educational Management* di provenienza anglosassone (Sergiovanni T.J., 2000; 2002; Bush T., 2008; 2010).

Ma quali sono i tratti essenziali e caratterizzanti *la leadership educativa*?

I due termini richiamano sia il presidio delle funzioni organizzative che quelle pedagogico-didattiche-relazionali.

Le prime sono in funzione delle seconde e non viceversa. Si rischierebbero, altrimenti, accentuazioni già conosciute di tipo burocratico amministrativo o di tipo manageriale efficientista.

Come evidenzia Scurati (2000, 156-157), il primo livello d'intervento della leadership educativa è rivolto alla cura del piano organizzativo sul versante del principio di efficacia piuttosto che su quello di efficienza.

Gli indicatori che ci informano su un orientamento condivisibile al riguardo sono rappresentati da:

EFFICACIA		EFFICIENZA
<i>attività, variazione</i>	vs.	stabilità
<i>identità da significato</i>	vs.	identità da definizione
<i>variabilità</i>	vs.	regolarità
<i>verifica reale</i>	vs.	verifica formale
<i>facilitazione</i>	vs.	intervento
<i>azione di rafforzamento</i>	vs.	azione di controllo
<i>articolazione</i>	vs.	monoliticità

Tale specificazione in parallelo cerca di valorizzare la cosiddetta “*rilassatezza strutturale*”, tipica delle organizzazioni a legame debole, e fa diventare tale presunta lacuna, secondo le analisi delle diverse teorie delle organizzazioni, una risorsa in quanto è più propensa a valorizzare la flessibilità, la dinamicità, il cambiamento, l’innovazione e la condivisione tra i diversi attori e gli *stakeholders* del mondo interno ed esterno alla IeFP.

Assicurare questo primo livello organizzativo significa, pertanto, predisporre bene il terreno affinché tutto funzioni dinamicamente e flessibilmente in vista del raggiungimento degli obiettivi più importanti che la IeFP si prefigge: la crescita delle persone attraverso la cura dei processi istruttivi e formativi.

Così, *la selezione del personale* non può prescindere dalla condivisione-adesione di tutte le componenti dell’organigramma al progetto educativo e culturale delle istituzioni della IeFP.

Sul versante sociopolitico, l’esercizio delle funzioni di leadership coinvolge anche l’aspetto degli *investimenti economico finanziari* e delle priorità che vengono date all’interno delle organizzazioni di IeFP. In particolare, se vengono valorizzate e in che misura, da un punto di vista economico, le priorità concernenti le esigenze apprenditive degli allievi e quelle formative del personale docente e dei formatori.

La cura del *back office* amministrativo, gestionale, normativo, tecnologico, didattico richiede particolari investimenti economici e temporali per far in modo che tali componenti dell’organizzazione non diventino un freno, ma un costante e valido supporto per la realizzazione del progetto educativo e formativo dei diversi istituti e centri.

*L’attivazione di reti*, di sinergie economiche e di progetti culturali con le risorse del territorio vede particolarmente impegnati, oggi, i leaders educativi in una prospettiva nuova e più complessa del presidio del livello organizzativo.

La *gestione delle risorse umane*, inoltre, tende non solo a rispettare il livello ottimale di funzionamento dell’organigramma, ma a promuovere e valorizzare le capacità individuali e collettive come risorsa imprescindibile per il futuro dell’istituzione medesima. Tutto ciò, pertanto, è finalizzato a realizzare la efficacia organizzativa dell’istituzione in una logica di raggiungimento di obiettivi.

A ben vedere, questo primo livello di funzionamento dell’istituzione esprime molte funzioni tipiche del manager (*Educational Management*) che non coincidono necessariamente con le funzioni del leader (*Educational Leadership*). Queste ultime, infatti, rappresentano il secondo livello delle organizzazioni istruttive e formative. Si è concordi nel ritenere che la differenza principale tra la figura del manager e quella del leader è soprattutto di tipo strategico e temporale. Mentre il manager è impegnato a far funzionare il presente – la macchina organizzativa – il leader è assorbito soprattutto dalla visione strategica e futura del-

l'organizzazione. È coinvolto, cioè, nel diffondere la visione propulsiva, carismatica e innovativa dell'ente di appartenenza. È impegnato a intravedere scenari futuri al di là dell'esistente; a tracciare, nel solco dell'identità e della storia dell'istituzione che dirige, gli itinerari strategici per rendere sempre più attuali i principi culturali, identitari e carismatici dell'istituto-centro che dirige.

Secondo Summa I. (2004, 239-240) *il manager* in una istituzione formativa è impegnato a produrre coordinamento ed efficienza tramite:

- la pianificazione ed il budget (stabilendo programmi, fissando tempi e scadenze, distribuendo le risorse);
- l'organizzazione dello staff (fornendo strutture, attribuendo funzioni e compiti, stabilendo regole e procedure);
- il controllo e la soluzione di problemi (sviluppando sistemi di incentivi, generando soluzioni creative, assumendo provvedimenti disciplinari).

*Il leader*, al contrario, investe le sue energie per produrre cambiamenti e innovazione tramite:

- il dirigere e l'orientare (sviluppando una vision, delineando quadri d'insieme, mettendo a punto strategie);
- il favorire i climi umani e la coesione di gruppo (comunicando gli obiettivi, promuovendo l'impegno e la partecipazione, costruendo gruppi e reti relazionali);
- il motivare il personale (responsabilizzando i collaboratori, incoraggiandoli, sostenendoli, rispondendo ai bisogni che via via emergono).

In una visione tradizionale, tutte queste funzioni vengono percepite come appartenenti ad una sola persona, possibilmente ad un leader carismatico. Oggi appare non più proponibile una visione di questo tipo. La complessità delle organizzazioni e il continuo sovraccarico di compiti e di funzioni impongono che la leadership si realizzi attraverso il contributo di tutti. La diffusività delle funzioni di leadership, lo sviluppo del senso di appartenenza da parte di tutti i membri dell'organizzazione, l'adesione ad una cultura istituzionale e ai suoi valori costitutivi, la promozione del senso di corresponsabilità in ciascuno, la diffusione di azioni di leadership di tipo comunitario sono gli elementi indispensabili perché si realizzi e si pratichi una vera leadership educativa nella IeFP.

Volendo, ora, esaminare nel dettaglio come si esplicano le funzioni di leadership educativa, distinguiamo altri due livelli di funzionamento.

Innanzitutto, un primo livello potrebbe coincidere con il livello educativo di base che, inteso in senso stretto, si identificherebbe con l'organizzazione educativa didattica dell'IeFP. In essa includiamo la cura dell'attività curricolare per stabilire e favorire obiettivi educativo didattici per insegnanti-formatori e al-



lievi; l'organizzazione della gestione dei processi di insegnamento-apprendimento; la gestione dei progetti di settore; la gestione della dimensione comportamentale organizzativa di tutti i membri dell'istituzione (staff di direzione, docenti-formatori, allievi, personale amministrativo, ausiliare, genitori, figure di sistema, ecc.); la gestione della strumentazione tecnologica e multimediale apprenditiva, ecc.

In tal senso, la leadership educativa è impegnata ad assicurare la qualità del livello organizzativo di base per offrire un servizio educativo di qualità.

Il secondo livello della leadership educativa, più ampio e più ambizioso, ha a che vedere con gli aspetti identitari e costitutivi degli istituti-centri e contempla un salto di qualità nella organizzazione della IeFP: il livello di promozione della crescita delle persone tramite le azioni istruttive e formative.

Ed è proprio a questo livello che si gioca la specificità dell'offerta formativa degli istituti e dei Centri di Formazione Professionale salesiani.

Pertanto, le azioni di leadership educativa, tendenti a promuovere in tutti i componenti della comunità educativa salesiana, il senso di appartenenza, l'adesione ai valori culturali della tradizione salesiana, la condivisione del progetto educativo culturale, sono sostanzialmente orientati a rivitalizzare l'identità carismatica della tradizione salesiana.

In questi termini, siamo convinti che i dirigenti e i direttori degli istituti e dei Centri di Formazione Professionale debbano essere impegnati a qualificare il loro ruolo di leader, radicati nel passato, vigili sul presente, ma ben proiettati verso il futuro.

Tale triplice prospettiva temporale ben si condensa attorno a ciò che intendiamo come nucleo dell'esercizio delle funzioni di leadership educativa nei contesti di IeFP: partecipare alla riscoperta di tutto ciò che è tacito ed inedito del carisma salesiano attraverso il vivere quotidianamente a contatto con i giovani del nostro tempo.

Molte intuizioni di don Bosco necessitano di essere ancora svelate. E per farlo i leader educativi si pongono in ascolto dei bisogni attuali di crescita e di promozione umana dei giovani d'oggi.

È la prospettiva profetica della leadership educativa. Il leader, come abbiamo già affermato, non si lascia imprigionare dalle contingenze del presente, ma è sempre impegnato a cogliere visioni di futuro, orientamenti proattivi, strategie innovative e lo fa coinvolgendo l'intera comunità educativa.

Tutte le diverse componenti della comunità educativa sono, pertanto, impegnate a realizzare nell'oggi, sia della storia carismatica sia della profezia del futuro, i contenuti principali della pedagogia salesiana.

A maggior ragione coloro che per ruolo, funzione e capacità sono chiamati al servizio di direzione degli istituti-centri.





A nostro avviso, gli ambiti nei quali potrebbe maggiormente trasparire questo secondo livello di leadership educativa, concerne:

- la gestione delle risorse umane (scegliere le persone, sviluppare le loro capacità, pianificare obiettivi personali e organizzativi, organizzare ruoli, compiti e funzioni);
- la guida delle persone (valorizzare, incoraggiare, accrescere il loro livello motivazionale, orientare, sostenere);
- la formazione delle persone (a livello professionale, umano, cristiano).

Per motivi contingenti, in questo nostro contributo ci soffermiamo brevemente sulle funzioni di guida delle persone.

A tal proposito, ci sembra particolarmente utile il modello della comunicazione di qualità proposto da M. Becciu e da A.R. Colasanti (2002) a livello formativo ormai da alcuni anni nella formazione dei formatori dei CFP CNOS-FAP. Riteniamo particolarmente promettente tale modello formativo anche per i direttori degli istituti-centri, soprattutto per quanto concerne la gestione dei gruppi di lavoro, la gestione delle risorse umane e la guida delle persone nei contesti educativi.

La cura dei processi relazionali, particolarmente gli enunciati ascendenti e discendenti da parte del leader, oltre a favorire climi umani positivi e a contribuire a creare l'atmosfera familiare tipica degli ambienti di ispirazione salesiana, conferisce al leader autorevolezza, rispetto e stimola l'emulazione attivando circuiti relazionali virtuosi.

Definiamo di qualità un atto comunicativo del leader quando, innanzitutto, risulta essere efficace sia nelle intenzioni che negli effetti comunicativi. Pertanto, il direttore, quando gestisce processi comunicativi in setting individuali, assembleari o di gruppo, favorisce la comprensione vicendevole, emette enunciati univoci, chiari, semplici, pregnanti e stimolanti. L'effetto che gli interlocutori sperimentano sovente è di sentirsi stimolati a rimanere nel processo comunicativo, ad intensificare sia l'esplicitazione del proprio punto di vista sia l'elaborazione di ulteriori significati condivisi. In tal modo, i gruppi di lavoro incrementano, al loro interno, sia il livello di coesione sia il livello di produttività. Atti comunicativi efficaci, infatti, sono significativamente correlati e all'ottimizzazione dei tempi di lavoro e al grado di intesa tra i membri del gruppo.

In secondo luogo, un atto comunicativo è di qualità quando, pur all'interno di relazioni asimmetriche, caratterizzate da superiorità del leader per quanto concerne il suo status, ruolo, esperienza e le sue competenze, gli interlocutori sperimentano un profondo senso di pariteticità relazionale. Il leader non utilizza il proprio status per metacomunicare superiorità. Tutt'altro, realizza il





sensu pieno di servizio alla comunità educativa secondo il valore educativo autenticamente evangelico. I collaboratori si sentono rispettati profondamente e stimolati nel prosieguo relazionale con il leader.

Il terzo principio della comunicazione di qualità afferisce agli effetti profondi che i processi relazionali sortiscono sui destinatari. Oltre al senso di rispetto sperimentato quando le relazioni metacomunicano pariteticità tra partners in interazione, è possibile che gli atti comunicativi rimandino anche un senso di valore personale incondizionato. Così, le persone che interagiscono con il leader scoprono, durante l'interazione, di essere persone di valore, di mettere in atto comportamenti che vengono notati e apprezzati, di essere tenuti in debita considerazione all'interno del sistema organizzativo, di sentirsi ancor più motivati a proseguire nell'impegno. Tutto ciò, a partire da atti comunicativi ispirati ad un senso profondo di autenticità relazionale. E anche quando il leader assume il ruolo autorevole di colui che interviene per correggere, biasimare, rimproverare, riesce a rilevare comportamenti inadeguati e, contemporaneamente, a valorizzare la persona del collaboratore attraverso atti di 'bontà educativa' (Franta H., 1988).

Tale modello teorico operativo traduce molto bene, a nostro avviso, sia la necessità di testimoniare il principio di accoglienza familiare, tema molto caro alla pedagogia salesiana, sia il senso di amorevolezza come tratto caratteristico del modo di essere dei salesiani con i giovani. Riteniamo che sia più facile che nella comunità educativa si diffondano e si pratichino azioni ispirate al senso di familiarità e alla pratica dell'amorevolezza, se le funzioni di leadership educativa fossero caratterizzate da tali principi carismatici. In tal modo si creerebbero le basi per la applicabilità e l'implementazione dei principi teorici della leadership educativa a livello diffusivo in tutta la comunità educativa.

Infine, un ulteriore elemento di analisi per individuare i principi e le pratiche della leadership educativa di ispirazione salesiana concerne la rilevanza che assume il sistema preventivo oggi nelle politiche gestionali degli istituti-centri (Becciu M., Colasanti A.R., 2003).

L'intuizione profetica di don Bosco di opporre al sistema precettivo riparativo dei suoi tempi il sistema preventivo proattivo, se non rivitalizzato e attualizzato, rischia di rimanere solo formalmente un elemento centrale delle pratiche gestionali e pedagogiche degli istituti-centri. Ed è compito delle funzioni della leadership educativa stimolare riflessioni comunitarie sul come incentivare continuamente approcci preventivi e promozionali per arginare e compensare le lacune e i fallimenti delle agenzie educative. Rimettere al centro di tutto i ragazzi, rivitalizzare la presenza attiva degli educatori e dei formatori, stare con i ragazzi e con il loro modo periferico di occupare gli spazi vitali, infondere in loro coraggio e speranza per il futuro, fornire loro gli strumenti per progettare





il loro futuro da protagonisti assumono oltre che caratteristica di urgenza, valenza di obbligo per chi è chiamato ad esercitare il ruolo di leader educativo nelle istituzioni formative salesiane.

## Bibliografia

- BASS B.M., *Leadership and performance beyond expectation*, Free Press, New York, 1985.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La Leadership Autorevole*, NIS, Roma, 1997.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *L'altro nella comunicazione*, "RES", 4, 2002, pp. 43-48.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative*, in "Rassegna CNOS", 1, 2003, pp. 39-45.
- BURNS J.M., *Leadership*, Harper & Row, New York, 1978.
- BUSH T. (), *Leadership and management development in education*, Sage, Los Angeles, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles, 4 ed, 2010.
- CERIANI A. (a cura di), *Processi di innovazione e miglioramento della scuola. Strategie e modelli di intervento organizzativo*, Unicopli, Milano, 1996.
- COCOZZA A., *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, in SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma, 2000.
- D'EGIDIO F. - MOLLER C., *Visione & Leadership. Per un cambiamento culturale teso all'eccellenza*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- DOWNTON J.A., *Rebel leadership: commitment and carisma in a revolutionary process*, Free Press, New York, 1973.
- FAVRETTO G. - RAPPAGLIOSI C.M., *Dirigenza scolastica. Problemi, stress, soluzioni*, Armando, Roma, 1997.
- FIEDLER F.E., *A Theory of Leadership Effectiveness*, Mc Graw Hill, University of Illinois, 1967.
- FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore*, LAS, Roma, 1988.
- HERSEY P. - BLANCHARD K., *Management of Organisational behavior: utilising human resources*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1982, tr. it. HERSEY P. - BLANCHARD K., *Leadership situazionale*, Sperling and Kupfer, Milano, 1984.
- HOUSE R.J., *Theory of charismatic leadership*, in HUNT J.G. - SC. LARSON L.L. (Eds.), *Leadership: The cutting edge*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, pp. 189-207.
- MALIZIA G. et AL., *Conclusioni generali*, in Cssc-Centro Studi Scuola Cattolica, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 363-377.
- NORTHHOUSE P.G., *Leadership: Theory and Practice*, Sage, Los Angeles, 2004.
- OECD, *Il potere decisionale nei sistemi educativi di 14 paesi dell'OCSE*, Armando, Roma, 1996.
- QUAGLINO G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- RIBOLZI L. (a cura di), *Il dirigente scolastico. Manuale di base*, Giunti, Firenze, 1999.
- SCURATI C. - CARIANI A., *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia, 1994.
- SCURATI C., *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma, 2000.
- SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.
- SERGIOVANNI T.J. (), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.





- SUMMA I., *Leadership Scolastica*, in CERINI G. - SPINOSI M. (a cura di), *Voci della Scuola*, pp. 233-241, Tecnodid, Napoli, 2004.
- SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma, 2000.
- TICHY N.M. - DEVANNA M.A., *Il leader trasformatore*, Cedam, Padova, 1989.
- WEICK K. (1988), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in XODO C., *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- ZAN S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988, pp. 356-379.





# Valutazione, che tormento

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

STUDI e RICERCHE

*Da qualche anno c'è stato un cambio di paradigma della valutazione, collegato al mutamento dell'indirizzo delle teorie didattiche, influenzate dal costruttivismo pedagogico, secondo cui la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. Il cambio di paradigma pedagogico comporta delle sfide che presentano un'influenza decisiva sulla valutazione.*

## 1. Il tormento della valutazione

La valutazione degli allievi è da sempre un'attività impegnativa perché richiede un bagaglio metodologico rilevante, una coerenza con il quadro di riferimento su cui si fonda la normativa e la produzione degli strumenti a disposizione delle scuole e dei CFP, infine un'intesa forte tra i docenti dell'istituzione. È pertanto un tema difficile, gravido di molti significati e altrettante interferenze.

Rimanda continuamente agli scopi dell'azione educativa e, quindi, al progetto poiché rappresenta il punto finale di un cerchio e si sa che, nel cerchio, la fine è anche l'inizio.

Ma costituisce anche un'attività tormentosa perché – come si sa – la valutazione è come una lama a doppio taglio: nel momento in cui si valuta l'allievo, l'insegnante in un certo qual modo espone se stesso sia perché mette in luce i criteri cui fa riferimento, rivelando il “modello” didattico adottato, sia perché valutando i suoi allievi è un po' come se valutasse il proprio lavoro.

Questo tormento aumenta a causa del crescente valore attribuito all'atto valutativo: la comparsa del tema della competenza espone l'istituzione educativa su giudizi circa non solo la *preparazione* dell'allievo, ma anche la sua *padronanza* intesa come capacità di utilizzare ciò che sa per portare a termine compiti e risolvere problemi (Capperucci 2012).

Da qualche anno c'è stato un cambio di paradigma della valutazione, collegato al mutamento dell'indirizzo delle teorie didattiche, influenzate decisiva-

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



mente dal costruttivismo pedagogico, secondo il quale la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto; essa è sempre situata in uno specifico e concreto contesto e si realizza tramite la cooperazione tra gli individui posti in gioco. Tale visione rivela l'intento di critica nei confronti di una didattica divenuta "inerte" (Whitehead, A. N. 1992), mentre sul piano propositivo essa ripropone in parte orientamenti cari all'attivismo pedagogico, tra cui l'enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che sulla sua riproduzione, la preferenza per il carattere complesso del reale abbandonando le semplificazioni "scolastiche", la contestualizzazione dell'apprendimento centrata su compiti autentici, il lavoro cooperativo e la riflessività. "Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993, 24).

Questo cambio di paradigma ha scombuscolato buona parte del sistema educativo italiano, centrato sull'insegnamento piuttosto che sull'apprendimento. In questo passaggio, gli insegnanti hanno creduto di dover mantenere l'atteggiamento di erogatori esclusivi del sapere, quasi come se di fronte a loro vi fossero solo persone non motivate ad apprendere, unicamente ricettive. È molto evocativa di questa visione la seguente frase di J.D. Novak nel suo libro scritto con D.B. Gowin, dal titolo *"Imparando a imparare"* (2005, p. 17): «Gli insegnanti hanno dovuto faticare per prepararsi a raggiungere qualcosa che non funziona, che è gravoso da portare avanti e perciò è costoso: ci si aspettava da loro che producessero apprendimento negli studenti, quando invece l'apprendimento non può che essere prodotto dallo studente stesso». È un altro modo per dire che, senza il contributo diretto, la "voglia" di imparare, degli studenti non vi può essere un apprendimento autentico e duraturo. È questo il punto centrale del discorso costruttivista in pedagogia, indica che il sapere si conquista personalmente e che questo è un cammino pieno di vitalità, non limitato solamente al livello cognitivo dell'intelligenza umana.

Molte delle concezioni su cui si basa questo approccio educativo derivano dal pensiero di Vygotskij, secondo il quale la persona apprende tramite l'interazione sociale con gli altri, appropriandosi mediante il linguaggio di nuovi strumenti cognitivi che gli consentiranno di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con gli altri (Vygotskij 1987).

Si delinea in questo modo il legame tra dimensione cognitiva e dimensione sociale: l'apprendimento dei saperi non avviene esclusivamente tramite un lavoro individuale di acquisizione; i processi di costruzione della conoscenza si realizzano nel corso delle interazioni e risultano situati nelle attività proprie di un contesto. È nell'implicazione in quest'ultimo che le persone, entro una dimensione sociale, ne acquisiscono gli strumenti culturali propri.

Si pone qui il superamento delle precedenti concezioni centrate esclusivamente sul lavoro dell'insegnante come trasmettitore di conoscenze formalizzate



entro un percorso sequenziale di acquisizione di informazioni: sono gli allievi che costruiscono le loro conoscenze, attraverso la mediazione di strumenti e segni della cultura, quando essi sono coinvolti in un'interazione che conferisce senso agli strumenti culturali utilizzati, che vengono in tal modo interiorizzati attraverso l'interazione con altri.

## 2. Le sfide attuali della valutazione

Il cambio di paradigma pedagogico comporta delle sfide che presentano un'influenza decisiva sulla valutazione. Esse sono:

- *Mobilizzazione delle risorse personali*: lo scopo della cultura consiste nella sollecitazione dei talenti dell'allievo, affinché li metta in gioco in compiti reali ed adeguati, assumendo un atteggiamento proattivo che consiste nel prendere l'iniziativa al fine di migliorare le circostanze attuali o di crearne delle nuove, provocare lo status quo, invece che adattarvisi passivamente. La "messa in azione" a fronte di problemi, piuttosto che l'inerzia, rappresenta la condizione desiderabile dell'attività del conoscere. Ciò perché la conoscenza si attua inevitabilmente in un contesto mutevole, vitale. È quanto già affermava nel 1893 Maurice Blondel, con queste parole illuminanti: «Il problema è inevitabile, l'uomo lo risolve inevitabilmente e la soluzione, giusta o falsa, ma volontaria e insieme necessaria, ognuno la porta nelle sue azioni. Per questo bisogna studiare l'azione il significato stesso del termine e la ricchezza del suo contenuto si dispiegheranno a poco a poco. È bene prospettare all'uomo tutte le esigenze della vita, tutta l'occulta pienezza delle sue opere, perché in lui si consolidi, con la forza di affermare e di credere, il coraggio di agire» (Blondel 1893, p. 10).
- *Imparare ad imparare*: se l'apprendimento consiste nel saper fronteggiare sfide che contemplino l'imprevisto, allora la valutazione comporta la capacità di cogliere non solo il risultato del processo, ma anche il modo in cui lo studente si attiva a fronte dei compiti-problema. Comporta cioè la capacità di cogliere i processi mentali rigorosamente in azione e precisamente i tipi di situazione in cui lo studente evidenzia una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche; la natura degli schemi di pensiero (schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione) che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale (Novak - Gowin 2005).
- *Imparare a vivere*: se l'accrescimento culturale della persona non si riscontra (unicamente) nella mera ripetizione delle acquisizioni sotto forma di cono-





scienze ed abilità, ma nella sua capacità di affrontare l'imprevisto con uno stile autonomo e responsabile, oltre che critico e coinvolto, allora ciò che sta accadendo non è solo un processo di estensione dei saperi posseduti, ma anche un percorso di elevazione e perfezionamento umano. Al centro della scuola per persone competenti vi sono le virtù, ovvero il "ben vivere" e ciò ci riporta alle migliori tradizioni pedagogiche della storia, come ci attesta Montaigne che a proposito di come il precettore debba porsi di fronte all'allievo, affermava: «non gli chieda conto soltanto delle parole della sua lezione, ma del senso e della sostanza, e giudichi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma da quelle della sua vita» (Montaigne 2005, II, XXVI, p. 198).

Le conseguenze metodologiche di tali sfide consistono nel passaggio da una valutazione "oggettiva" (ovvero basata sostanzialmente su test e sulle tecniche docimologiche di misurazione delle performance dei soggetti testati) ad una "attendibile", ovvero centrata su prove reali ed adeguate, riferite al contesto reale, che attestino la capacità d'azione dell'allievo; nell'apertura dello sguardo del valutatore, il quale deve poter comprendere più elementi (prodotto, processo, linguaggio) e adottare una varietà di strumenti tra di loro integrati (pluralismo metodologico); infine, nell'indispensabile intesa cooperativa tra docenti, perché la valutazione rappresenta un'opera comune e non la somma di voti isolati.

Le competenze, infatti, non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non permette di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che



conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- a. allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- b. allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- c. allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia...);
- d. allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità...);
- e. allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF – il sistema europeo di classificazione delle competenze – perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione "attiva" tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida il riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa (*vedi schema pag. seguente*).

La *valutazione finale* avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o "prova esperta" concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, di rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze – di una persona, utilizzando una metodologia che permetta di giungere a risultati certi e validi.

L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti, l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come organizzazione e animazione di situazioni di



apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-metacognitiva e del problem solving, tutte in un *continuum* dinamico tra loro.

Fasi	Azioni
Previa	Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi,</li> <li>- le dimensioni da valutare,</li> <li>- i criteri e gli strumenti di valutazione,</li> <li>- i livelli di padronanza.</li> </ul>
Formativa	Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che permetta l'analisi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...),</li> <li>- dei comportamenti e dei processi posti in atto,</li> <li>- del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese.</li> </ul> La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite e l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.
Finale o accertativa	La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); tramite essa si rilevano in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.
Attestativa e certificativa	L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.



### 3. Un esempio di modello di valutazione pluralistico

Al fine di fornire uno spunto operativo alla riflessione, si propone uno schema di valutazione che possiamo definire pluralistico.

La valutazione si riferisce ad aggregati di competenze (ad esempio: lingua italiana) di cui si esplicitano i saperi fondanti forniti dalle diverse discipline coinvolte.

Successivamente, va istruita la raccolta delle evidenze realizzate dalla persona valutata, tramite le quali si attesta la sua padronanza; è qui che si coglie la rilevanza del principio del pluralismo metodologico, poiché ci si riferisce a quattro tipologie di oggetti: le verifiche delle conoscenze/abilità, le attività svolte nei laboratori interni (non solo quelli canonici, perché ogni disciplina





può volgersi in laboratorio) sotto forma di unità di apprendimento, le attività svolte nei laboratori esterni, specie quelle realizzate nell'ambito dell'alternanza formazione-lavoro, infine, le prove esperte di cui abbiamo parlato.

Macro competenze e saperi fondanti	Evidenze				Algoritmo dei pesi	Giudizio di padronanza (negativo, parziale, basilare, intermedio, elevato)
	Verifiche	Laboratori interni	Attività esterne	Prove esperte		
					30, 30, 20, 20	

Il peso delle diverse componenti va definito in base ad un algoritmo (nella scheda è indicato un esempio) che riflette la pertinenza delle diverse tipologie di oggetti da valutare e la loro rilevanza in rapporto ai traguardi formativi mirati.

PARZIALE	BASILARE	INTERMEDIO	ELEVATO
L'allievo mostra difficoltà nel comprendere appieno il compito, procede in modo selettivo svolgendo solo talune attività di cui si sente sicuro, utilizza un linguaggio incompleto preferendo descrivere le cose fatte piuttosto che cogliere il senso dell'azione, manca della consapevolezza di insieme.	L'allievo comprende gli elementi essenziali del compito, procede con prudenza svolgendo le attività necessarie, utilizza un linguaggio adeguato a descrivere le attività ed i loro principali significati, coglie gli aspetti essenziali del senso dell'azione.	L'allievo comprende appieno il compito assegnato, procede con sicurezza svolgendo tutte le attività necessarie, utilizza un linguaggio appropriato e ricco in grado di cogliere tutti gli elementi in gioco, palesi e latenti, presenta una piena consapevolezza del senso dell'azione.	L'allievo, oltre a presentare le caratteristiche del grado "adeguato", evidenzia un valore aggiunto costituito da uno o più dei seguenti aspetti: vivacità di interessi e di apporti, prontezza nel fronteggiare compiti e problemi, ricchezza delle informazioni raccolte e del linguaggio utilizzato, elaborazione di idee e proposte innovative, assunzione di responsabilità ulteriori.

Il giudizio di padronanza è espresso in base ad una scala qualitativa definita secondo gli stili di implicazione della persona nelle attività proposte. In merito, si propone una griglia che specifica le caratteristiche dei diversi gradi



di padronanza, sulla base di una rubrica olistica, ovvero valida per ogni tipologia di competenza.

I gradi di padronanza in realtà sono 5, e comprendono anche quello pienamente negativo o assente, per il quale, per ovvie ragioni, non risulta necessario specificare le caratteristiche.

#### **4. Il potere di chi elabora le prove: il Sistema nazionale di valutazione**

In un contesto di costruttivismo pedagogico, ovvero di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, va chiarito che il potere valutativo si concentra in gran parte in chi ha il compito di formulare le prove, perché può influenzare anche in modo rilevante l'approccio didattico dell'istituzione. Infatti, gli insegnanti cercheranno di costruire il proprio curriculum adottando il modello pedagogico implicito dell'estensore delle prove. È anche possibile che questo atteggiamento giunga all'estremo di sviluppare un cammino formativo in cui prevale l'intento di insegnare a superare le prove, ciò che gli inglesi chiamano *teaching to the test* e che rappresenta una torsione negativa del processo di insegnamento/apprendimento. Gli oppositori di questa pratica sostengono che costringe gli insegnanti a limitare il curriculum ad una selezione definita di conoscenze o competenze, al fine di aumentare il rendimento degli studenti di fronte alle prove che verranno fornite. Questo produce una concentrazione eccessiva sulla ripetizione di semplici abilità isolate e limita la capacità del docente di concentrarsi su una comprensione olistica della materia (Bond 2004).

È qui che si inserisce il ruolo dei nuovi organismi che effettuano valutazione nel contesto educativo: in particolare OCSE-Pisa e Invalsi. Ma, mentre OCSE-Pisa non presenta un intento di valutazione degli apprendimenti, bensì di monitoraggio del sistema educativo tramite un sistema di comparazioni per aggregazioni, teso ad identificare i livelli di performance ma, soprattutto, le variazioni nei contesti nazionali, negli ambiti di cui si compone il sistema, nei territori e nelle singole istituzioni, Invalsi, pur partendo da una prospettiva simile, ha acquisito nel tempo una valenza anche valutativa in senso stretto, influenzando direttamente sui punteggi finali degli allievi.

Correttamente, infatti, nelle Linee guida per l'autovalutazione VALES approvate nel marzo di quest'anno, afferma che: «per valutare le competenze acquisite dagli alunni, il ricorso alle rilevazioni Invalsi è particolarmente utile perché consente di comparare il dato della propria scuola con quello di altre scuole» (p. 3). Aggiungendo che: «è importante considerare l'evoluzione dei ri-

sultati degli studenti nel tempo, più che il livello degli stessi. Si tratta di riflettere sul “valore aggiunto” offerto dalla scuola. A tale scopo, è importante poter confrontare i risultati a parità di altre condizioni. Nella valutazione degli esiti, inoltre, non basta guardare ai risultati medi degli studenti, in quanto la scuola dovrebbe prendersi cura di tutti e di ciascuno. Occorre considerare quanto si riesca ad assicurare agli studenti uguali *chance* di accesso a un’istruzione di qualità, a prescindere dalla loro estrazione socio-economica, dal genere o dalla nazionalità di provenienza, e quanto si riesca a prevenire casi di studenti che rimangono “troppo indietro”. Sempre in relazione agli esiti, si indica come rilevante: «considerare la riuscita degli studenti al termine del percorso di studio, nei percorsi formativi successivi e nel mondo del lavoro. La riuscita lavorativa è particolarmente rilevante per gli istituti tecnici e per i percorsi d’istruzione e formazione professionale» (p. 4).

Il regolamento relativo all’istituzione e la disciplina del Sistema Nazionale di Valutazione (S.N.V.) in materia di istruzione e formazione, per le scuole del sistema pubblico nazionale di istruzione e le istituzioni formative accreditate dalle Regioni è stato approvato dal Governo l’8 marzo 2013. Ciò consente di rispondere anche agli impegni assunti nel 2011 dall’Italia con l’Unione Europea, in vista della programmazione dei fondi strutturali 2014/2020. Rispetto al testo iniziale sono state recepite, in larga misura, le osservazioni e proposte contenute nei pareri del Consiglio nazionale della Pubblica istruzione, della Conferenza unificata, del Consiglio di Stato e della VII Commissione del Senato.

Il S.N.V. si basa essenzialmente sull’attività dell’Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione), che ne assume il coordinamento funzionale; sulla collaborazione dell’Indire (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa), che può aiutare le scuole nei piani di miglioramento; sulla presenza di un contingente di Ispettori con il compito di guidare i nuclei di valutazione esterna.

Ogni singola scuola costruirà il proprio rapporto di autovalutazione secondo un quadro di riferimento comune e con i dati messi a disposizione dal sistema informativo del MIUR (Scuola in chiaro), dall’Invalsi e dalle stesse istituzioni scolastiche. Il percorso si concluderà con la predisposizione di un piano di miglioramento e la rendicontazione pubblica dei risultati. Previste anche le visite dei nuclei esterni di valutazione. Sono oltre 1.300 le istituzioni scolastiche che stanno già seguendo in via sperimentale questo percorso. Le istituzioni formative accreditate dalle Regioni verranno valutate secondo priorità e modalità stabilite in sede di Conferenza Unificata.

Il procedimento di valutazione è strutturato secondo quattro fasi essenziali:

1. l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che si svolge sulla base di un fascicolo elettronico di dati messi a disposizione dalle banche dati del si-

stema informativo del Ministero dell'istruzione ("Scuola in chiaro"), dell'Invalsi e delle stesse istituzioni scolastiche, che si conclude con la stesura di un rapporto di autovalutazione da parte di ciascuna scuola, secondo un format elettronico preparato dall'Invalsi e con la predisposizione di un piano di miglioramento.

2. La valutazione esterna da parte di nuclei coordinati da un dirigente tecnico sulla base di protocolli, indicatori e programmi definiti dall'Invalsi, con la conseguente ridefinizione dei piani di miglioramento da parte delle istituzioni scolastiche.
3. Le azioni di miglioramento con l'eventuale sostegno dell'Indire, o di Università, enti, associazioni scelti dalle scuole stesse.
4. La rendicontazione pubblica dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza, di condivisione e di miglioramento del servizio scolastico con la comunità di appartenenza.

Questo disegno valutativo si svolge sulla base della seguente mappa logica dei fattori in gioco, definita "cornice di riferimento", che colloca tali fattori lungo la linea che si dispiega tra gli impatti ed i vincoli/opportunità:



Emerge la centralità degli esiti formativi ed educativi, influenzati direttamente dalle pratiche educative e didattiche oltre che dall'ambiente organizzativo, financo al contesto ed alle risorse disponibili. Questo impianto è



condivisibile, perché enfatizza il ruolo delle istituzioni come comunità culturali in grado di esercitare un ruolo rilevante al fine di ottenere esiti soddisfacenti.

Ma rimane il dubbio che spetti al Sistema Nazionale di Valutazione presidiare – oppure sostenere, a seconda dei toni del discorso – l'intera opera valutativa delle scuole e dei CFP. In altri termini, occorre stabilire quali siano le attribuzioni ed i limiti, delle tre funzioni in gioco:

1. la valutazione *interna* alle istituzioni che si muove nel solco dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e che comprende, oltre alla valutazione formativa ed in parte finale, anche l'autovalutazione dell'istituto ed i processi di miglioramento da attuare nel corso del tempo;
2. la valutazione *esterna finalizzata al monitoraggio* del sistema educativo, che si appoggia a batterie di quesiti centrati sui saperi portanti (specie quelli linguistici e scientifico-matematici);
3. la valutazione *esterna finalizzata al giudizio* finale degli allievi, di cui assume un peso significativo.

È in corso in Italia una sovrapposizione su Invalsi della seconda e della terza funzione; ciò non può che provocare una tensione presso docenti e studenti e forse anche una torsione del ruolo dello stesso Invalsi il cui ambito di intervento era inizialmente limitato alla seconda funzione.

Questa osservazione di fondo ci aiuta a riflettere sui punti di forza e sugli aspetti critici del Sistema Nazionale di Valutazione di cui sono stati approvati i primi atti. Circa gli aspetti positivi:

- è indubbiamente da apprezzare la stessa decisione di dare avvio al percorso di autovalutazione in tutte le scuole con lo strumento del rapporto annuale e con la possibilità di utilizzare in autonomia le competenze a questo necessarie, senza essere vincolati al rapporto esclusivo con l'Indire. Ciò riconosce e sostiene il ruolo della specifica istituzione – scuola o CFP – nel delineare il proprio profilo, nel governare i processi di progettazione, didattica e valutazione, avendo come riferimento i fattori chiave della qualità educativa e formativa.
- Nel contempo, va apprezzata l'esclusione dell'utilizzo della valutazione esterna degli apprendimenti al fine della creazione di classifiche di merito e, quindi, l'affermazione del ruolo primario delle scuole stesse nella gestione dei propri processi di qualificazione, a partire dall'utilizzo delle informazioni necessarie al proprio miglioramento didattico e organizzativo.
- Infine, merita un cenno di apprezzamento la decisione di dare vita ad un sistema ispettivo finalizzato alla valutazione, traendo esempio da ciò che di positivo sta accadendo negli altri Paesi (si veda la Francia) e che potrà for-



nire un importante contributo all'aumento dei livelli di qualità del nostro sistema se saprà mettersi a servizio del miglioramento qualitativo delle scuole e dei CFP.

Circa gli aspetti critici:

- rimane inspiegabilmente vuota la casella della valutazione dei docenti (assieme al personale non docente), ovvero il fattore primario della buona qualità della scuola e dei CFP. Su questo punto si sono sprecati studi e comparazioni, da cui emerge che il nostro è l'unico Paese comunitario che non attua una valutazione del personale. Si conoscono le cause giuridiche e sindacali di questa grave lacuna, ma va registrata anche in questo passaggio la forza dell'inerzia di settori del sistema che, pur non avendo il coraggio di porre in chiaro le loro presunte ragioni, possiedono però il potere di influenzare fortemente le decisioni (e non decisioni) finali.
- Risulta ancora non chiaro il profilo giuridico e funzionale dell'Invalsi che rimane tuttora un ente dipendente dall'Amministrazione centrale, che gli attribuisce pertanto una "autonomia vigilata", condizionata dagli indirizzi politici del momento; nel contempo si delinea un sistema ispettivo la cui indipendenza risulta già fortemente compromessa sin dalla sua costituzione e la cui cultura e dimensione organizzativa devono essere ancora definite a partire dagli aspetti basilari dei compiti, delle modalità di esercizio, del rapporto con le strutture decentrate del Ministero.
- Permane, come abbiamo visto, la sovrapposizione delle due funzioni su Invalsi: l'una di monitoraggio e l'altra di intervento diretto nella valutazione degli apprendimenti, in qualità di soggetto titolare di una quota significativa dei punteggi finali. Questo elemento può contribuire a creare una tensione permanente nel sistema, che si esplicita in alcuni contesti nella pratica del "suggerimento" da parte degli insegnanti delle risposte corrette ai propri studenti.

Più in generale, si può affermare che l'impianto emergente dalle nuove disposizioni normative predilige la creazione di una "tecnostruttura" di supporto alle scuole ed ai CFP, piuttosto che fornire un sostegno diretto a queste istituzioni, affinché si possano dotare di una propria cultura della qualità e della valutazione, premiando coloro che operano in senso positivo inteso come capacità di reagire ai momenti critici e perseguire un effettivo miglioramento. Il sistema di valutazione rappresenta un passo importante, ma occorre da un lato una riqualificazione della spesa per l'istruzione e la formazione, oltre ad un quadro di nuovi investimenti affinché il sistema educativo sia davvero uno dei fondamenti della ripresa del nostro Paese.



## Bibliografia

- ARENDE H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999.
- BLONDEL M., *L'azione*, La Scuola, Brescia, 1970.
- BOND L., *Teaching to the Test*, Carnegie Foundation, Stanford, 2004.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- CALVANI A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.
- CAPPERUCCI D., *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- CASTOLDI M., *Valutare a scuola*, Carocci, Milano, 2012.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- MONTAIGNE M., *Saggi*, 2 voll., Adelphi, Milano, 2005.
- NICOLI D., *Una scuola per persone competenti*, in SCHIAVONE N. (cur.), *Orientamento e mondo del lavoro*, Carocci, Milano, 2012, pp. 77-97.
- NOVAK J.D. - GOWIN D.B., *Imparando a imparare*, Sei, Torino, 2005.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- WALD P. - CASTLEBERRY M., *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma, 2010.
- TRINCHERO R., *Costruire, valutare, certificare competenze*, Angeli, Milano, 2012.
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987.
- WHITEHEAD A.N., *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze, 1992.
- WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1993.







# Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane.

## L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana

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

*Il contributo affronta le politiche della IeFP attuate in alcuni contesti regionali, con particolare riguardo agli interventi formativi presenti nelle Regioni Abruzzo, Toscana. L'accostamento permette di evidenziare alcune scelte di gestione del sistema, di valorizzazione degli interventi, di integrazione e promozione dell'obbligo di istruzione e formazione e di attivazione di percorsi in regime di sussidiarietà integrativa.*

■  
OSSERVATORIO  
sulle politiche formative



### ■ L'andamento generale delle nuove iscrizioni per il secondo ciclo

Se nell'a.s. 2011-2012 si registrava un incremento del numero degli iscritti ai percorsi di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) nel loro complesso, già in atto in maniera evidente negli anni precedenti (Gola, Tacconi, 2012), l'andamento generale delle iscrizioni, a due anni di distanza, illustra una situazione maggiormente articolata, proprio in riferimento all'IeFP.

Le iscrizioni per l'a.s. 2013/2014 (effettuate per la prima volta esclusivamente attraverso la procedura on line, ad esclusione delle iscrizioni ai percorsi IeFP gestiti dalle Regioni, le cui iscrizioni, a parte in qualche Regione, hanno mantenuto le modalità consuetudinarie) sono state complessivamente 515.807 (Miur, 2013). Gli indirizzi con il maggiore incremento sono i licei scientifici con opzione scienze applicate ed i percorsi linguistici. Facendo un confronto con l'anno scolastico 2012/2013, si osserva un aumento delle iscrizioni nei licei (+1,7%), una lieve crescita della scelta degli istituti tecnici (+0,4%) e un calo

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

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



del 2% negli istituti professionali (ma quasi la metà del decremento – 0,9% – riguarda proprio gli iscritti ai percorsi IeFP in sussidiarietà complementare, che consentono di conseguire solo la qualifica al termine del terzo anno di studi)<sup>3</sup>. Il dato sui professionali deve tener conto dell'aumento che parallelamente si riscontra nei confronti dei percorsi di IeFP organizzati da strutture regionali accreditate; l'aumento degli iscritti alla formazione regionale è stimato, rispetto allo scorso anno, in una percentuale del 3,1%: non è un caso, del resto, che proprio nelle Regioni in cui si registra l'aumento delle scelte in favore della formazione professionale regionale emerga il calo degli iscritti negli istituti professionali (cfr. Isfol, 2012; Miur, 2013). Nel complesso, le nuove iscrizioni al sistema di IeFP raggiungono una quota di 5,8%, che si somma al 7,9% degli iscritti a quei percorsi di istruzione secondaria di II grado che permettono il conseguimento di qualifiche IeFP nei percorsi integrati (v. Fig. 1).

Tabella. 1 - *Iscritti primo anno secondo ciclo ai percorsi IeFP a.s. 2013/2014*

	Statali	Paritarie	Strutture Formative	Totale	% sul Totale
Totale	522.665	11.186	24.821	558.672	100,0
Iscritti scuole Secondarie di II grado	471.209	11.032		482.241	86,3
Iscritti ai corsi quinquennali degli Istituti Professionali che conseguono anche la qualifica IeFP (sussidiarietà integrativa)	44.035	73		44.108	7,9
Iscritti ai corsi IeFP presso Istituti Professionali (sussidiarietà complementare)	7.421	81		7.502	1,3
Iscritti ai corsi IeFP presso strutture formative accreditate dalle Regioni			24.821	24.821	4,4

Fonte: Miur, 2013, p. 7

Prendendo in esame i percorsi realizzati presso le istituzioni formative (IF) nell'a.s. 2011/2012, la percentuale di allievi è diminuita di una quota pari al -1% al primo anno e -1,8% al secondo e al terzo anno. Con riferimento ai percorsi svolti in sussidiarietà integrativa, la diminuzione è pari a -2,6%, mentre è cresciuto del +0,6% per quelli in sussidiarietà complementare<sup>4</sup>; conside-

<sup>3</sup> Nel regime di sussidiarietà *integrativa* e *complementare* del sistema regionale di IeFP, gli Istituti Professionali di Stato (IP) possono realizzare due tipologie di offerta sussidiaria: *integrativa* (gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali possono conseguire anche la qualifica triennale del sistema dell'IeFP) oppure *complementare* (gli studenti possono conseguire una qualifica o un diploma professionale all'interno degli IP; nell'istituto scolastico vengono quindi a crearsi classi con gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi triennali e quadriennali dell'IeFP regionale, parallele alle classi che seguono il percorso scolastico quinquennale). Tale offerta sussidiaria viene realizzata senza oneri aggiuntivi per le Regioni e per lo Stato, che però di fatto mette a disposizione le strutture scolastiche e fornisce l'organico, nel limite delle classi e della dotazione organica complessiva del personale statale (cfr. Tacconi, Gola, 2012). Per un quadro complessivo di carattere normativo si veda anche il documento ISFOL (2012a).

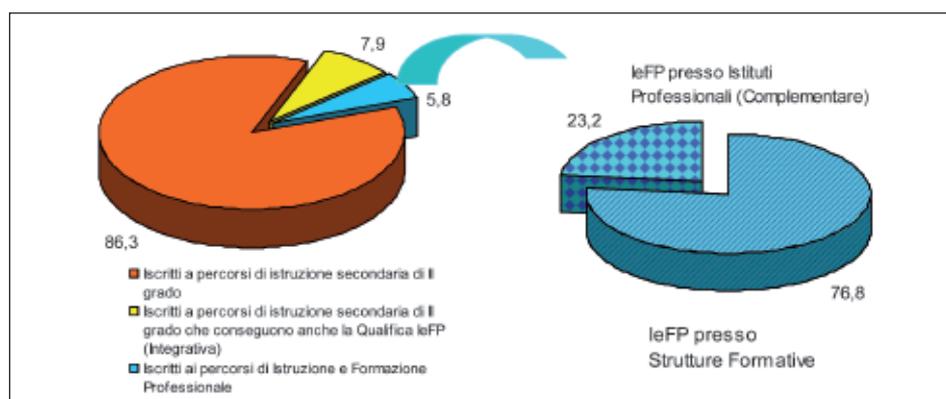
<sup>4</sup> Scarto % tra iscritti ad inizio anno e allievi presenti alla data del 28 febbraio 2012, su dati regionali e provinciali, cfr. Isfol 2012.



rando le variazioni di iscritti ai due anni successivi, il trend negativo di iscritti ai percorsi di IeFP presso gli istituti professionali, sia in regime complementare che integrativo (v. Tab. 2), è compensato dall'incremento delle iscrizioni presso le strutture formative accreditate nelle Regioni.

Il consolidamento del sistema IeFP, come afferma l'Isfol (2012), sembra espresso da diversi fattori, non solo riferibili all'incremento degli iscritti; si tratta in particolare dei seguenti: i positivi esiti formativi degli allievi che frequentano i percorsi gestiti da agenzie accreditate, l'aumento del numero dei diplomati al IV anno, la tenuta dei giovani all'interno dei percorsi, la percentuale quasi del 50% di iscritti ai percorsi triennali senza precedenti insuccessi formativi. È ormai documentato, inoltre, che la spesa media per allievo frequentante percorsi formativi di IeFP presso le agenzie accreditate è inferiore alla spesa corrispondente per i percorsi in capo alle scuole secondarie superiori (cfr. Isfol, 2012, p. 48; Gola, Tacconi, 2012; CNOS-FAP, 2011).

Figura 1 - Distribuzione percentuale iscritti primo anno secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione a.s. 2013-2014



Fonte: Miur, 2013, p. 7

Tabella 2 - Modelli di sussidiarietà nelle Regioni prese a riferimento

Regioni	Modello di sussidiarietà adottato nell'a.s. 2011/12		Partecipazione docenti delle IF alla sussidiarietà integrativa 2011/12
	A Integrativo	B Complementare	
Toscana	I	-	No
Abruzzo	I	-	No

Fonte: Isfol; riadattato da Zagardo, 2012, pp. 16-17



## L'leFP nelle Regioni del Centro Italia

Sulla linea di ricerca già avviata (Tacconi, Gola, 2012; 2013; Gola, Tacconi, 2012a; 2012b), relativamente all'offerta formativa di IeFP, le scelte di *governance* territoriale, la modalità di programmazione e attuazione di percorsi formativi nei vari contesti regionali, ci si focalizza, in questo contributo, su alcune Regioni del Centro Italia - Abruzzo e Toscana - diverse per numerosità di allievi presenti nel sistema scolastico, per politiche formative e strategie di intervento. Le Regioni prese in considerazione hanno adottato un modello di sussidiarietà di tipo integrativo, in relazione agli accordi in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni del 16 dicembre 2010, del 27 luglio 2011 e del 19 gennaio 2012 (cfr. anche Isfol, 2012).

Già era stato rilevato (Tacconi, Gola, 2012) come il peso degli iscritti all'IeFP nelle Regioni del Centro-Sud fosse maggiore presso le istituzioni scolastiche statali, come gli istituti professionali, piuttosto che negli organismi formativi non scolastici accreditati dalle Regioni; ciò è confermato anche nelle Regioni oggetto di analisi nel presente contributo.

Tabella 3 - *Distribuzione percentuale degli iscritti al primo anno del secondo ciclo nelle scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie, a.s. 2013-2014*

Indirizzi di studio	per 100 alunni iscritti	
	a.s 2013/2014	a.s 2012/2013
Liceo Classico	6,1	6,6
Liceo Linguistico	8,3	7,2
Liceo Scientifico	16,4	18,1
Liceo Scientifico - opz. Scienze Applicate	6,3	4,1
Liceo Scienze Umane	4,6	5,3
Liceo Scienze Umane - opz. Economico Sociale	2,1	1,5
Liceo Musicale e Coreutico sez. Musicale	0,5	0,3
Liceo Musicale e Coreutico sez. Coreutica	0,1	0,1
Liceo Artistico	4,0	3,9
Liceo Europei / Internazionali	0,5	0,4
<b>Totale Licei</b>	<b>48,9</b>	<b>47,4</b>
Istituto Tecnico - Settore Economico	12,7	12,5
Istituto Tecnico - Settore Tecnologico	18,5	18,5
<b>Totale Istituti Tecnici</b>	<b>31,2</b>	<b>31,0</b>
Istituti Professionale - Settore Industria e Artigianato(*)	4,1	4,6
Istituti Professionale - Settore Servizi(*)	14,4	14,5
Istituti Professionale - IeFP Sussidiarietà Complementare	1,4	2,5
<b>Totale Istituti Professionali</b>	<b>19,9</b>	<b>21,6</b>

(\*) sono compresi gli iscritti che conseguono anche la qualifica di IeFP al terzo anno (sussidiarietà integrativa).

Fonte: Miur, 2013, p. 9



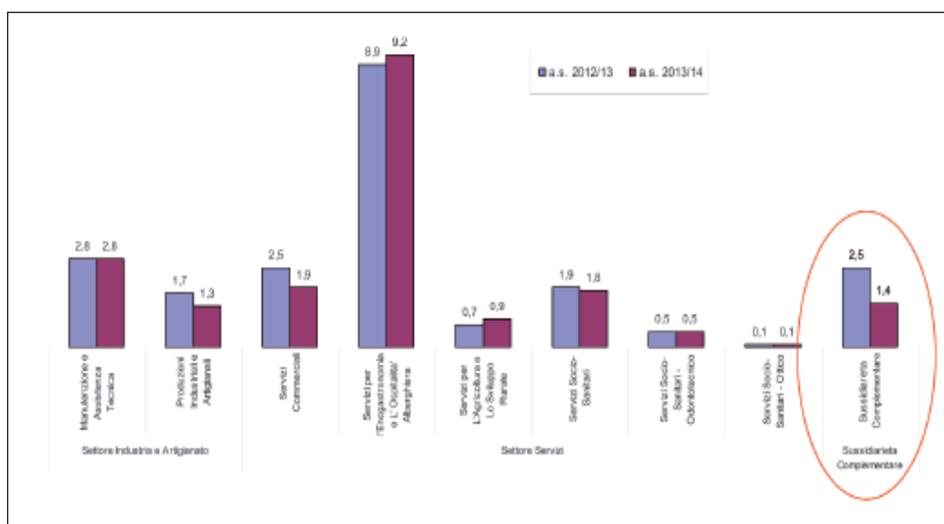
Tabella 4 - Distribuzione percentuale degli iscritti a.s. 2012-2013 e 2013-2014

Regione	A.S.2013/2014			A.S.2012/2013		
	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali (*)	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali (*)
Piemonte	46,6	33,5	19,8	45,7	30,6	23,8
Lombardia	47,1	35,4	17,5	49,6	35,1	15,3
Veneto	41,8	38,4	19,8	38,0	34,1	27,9
Friuli V.G.	47,4	37,6	15,0	45,1	36,5	18,4
Liguria	53,0	28,0	19,0	50,2	26,4	23,3
Emilia Romagna	42,6	35,1	22,3	42,2	35,0	22,8
Toscana	50,0	30,5	19,4	49,4	30,4	20,2
Umbria	52,3	29,6	18,1	51,3	31,1	17,6
Marche	46,3	32,8	20,9	44,0	34,9	21,1
Lazio	60,0	24,1	15,9	57,0	23,9	19,1
Abruzzo	54,0	30,0	16,0	52,0	32,1	15,9
Molise	50,4	32,4	17,2	49,1	34,4	16,5
Campania	52,0	26,8	21,2	48,9	27,7	23,4
Puglia	46,2	31,6	22,2	44,8	32,3	22,8
Basilicata	50,2	28,1	21,7	47,3	28,3	24,3
Calabria	48,9	31,9	19,2	47,4	33,1	19,4
Sicilia	50,1	29,0	21,0	46,5	27,6	25,9
Sardegna	50,2	29,7	20,0	48,2	31,1	20,7
<b>ITALIA</b>	<b>49,1</b>	<b>31,4</b>	<b>19,6</b>	<b>47,4</b>	<b>31,0</b>	<b>21,6</b>

(\*) Negli Istituti professionali sono compresi i percorsi leFP nelle modalità integrativa e complementare



Figura 2 - Iscritti ad Istituti Professionali per indirizzo, a.s. 2012-2013 e 2013-2014

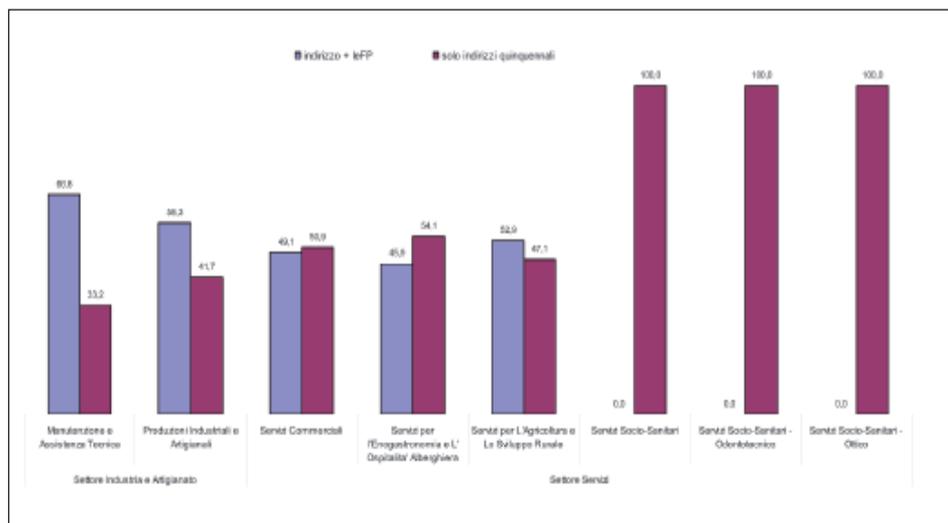


Fonte: Miur, 2013, p. 12





Figura 3 – Iscritti agli Istituti Professionali per indirizzo e abbinamento a percorsi di IeFP



Fonte: Miur, 2013, p. 13

Tabella 5 - Iscritti a percorsi di istruzione e formazione IeFP presso strutture formative accreditate dalle Regioni a.s. 2013-2014

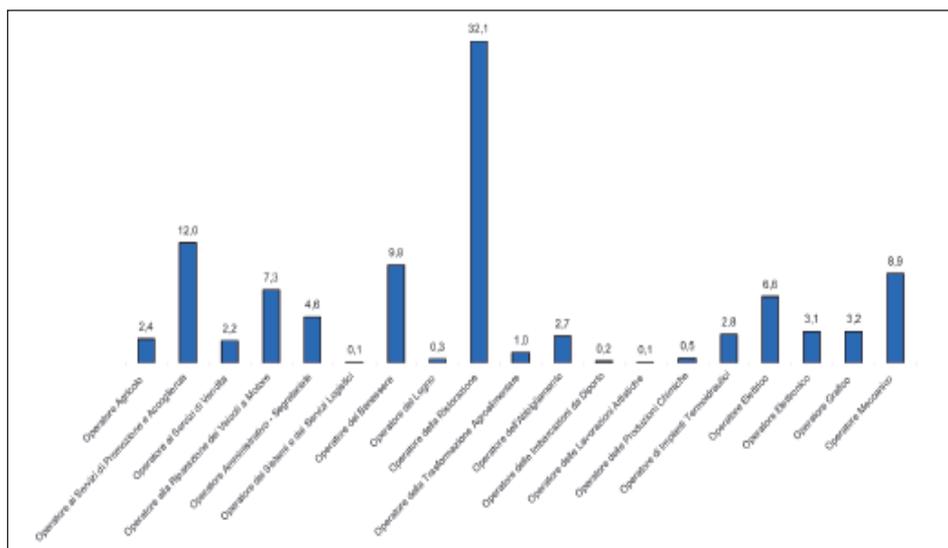
Regione	iscritti presso Strutture Formative
Piemonte	13,4
Lombardia	40,6
Veneto	15,9
Friuli V.G.	3,3
Liguria	2,2
Emilia Romagna	0,3
Toscana	0,0
Umbria	0,1
Marche	0,1
Lazio	10,2
Abruzzo	0,0
Molise	0,0
Campania	0,3
Puglia	0,1
Basilicata	0,0
Calabria	0,5
Sicilia	12,9
Sardegna	0,0
Italia	100,0

Fonte: Miur, 2013, p. 14





Figura 4 - Iscritti a percorsi IeFP realizzati presso Istituti Professionali in regime di offerta sussidiaria complementare per figura di riferimento a.s. 2013-2014



Fonte: Miur, 2013, p. 15

OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

Tabella 6 - Iscritti ai percorsi IeFP a.f. 2011-2012

Regione	Iscritti totali	Di cui Istituzioni formative di IeFP (v.a.)	Di cui Istituzioni scolastiche di IeFP (v.a.)	Di cui Istituzioni formative di IeFP (%)	Di cui Istituzioni scolastiche di IeFP (%)
Piemonte	22.664	16.588	6.076	13,2	5,2
Valle D'Aosta	588	103	485	0,1	0,4
Lombardia	47.928	36.714	11.214	29,3	9,6
Bolzano	4.995	4.995	0	4,0	0,0
Trento	5.057	5.057	0	4,0	0,0
Veneto	19.908	19.238	670	15,4	0,6
Friuli Venezia Giulia	4.329	3.629	700	2,9	0,6
Liguria	3.888	1.704	2.184	1,4	1,9
Emilia Romagna	17.628	7.704	9.924	6,2	8,5
Toscana	13.936	2.022	11.914	1,6	10,2
Umbria	2.009	399	1.610	0,3	1,4
Marche	6.439	216	6.223	0,2	5,3
Lazio	13.989	10.318	3.671	8,2	3,2
Abruzzo	2.483	502	1.981	0,4	1,7
Molise	113	113	0	0,1	0,0
Campania	11.528	0	11.528	0,0	9,9
Puglia	28.652	2.687	25.965	2,1	22,3
Basilicata	1.348	225	1.123	0,2	1,0
Calabria	10.269	2.691	7.578	2,1	6,5
Sicilia	23.869	10.304	13.565	8,2	11,7
Sardegna <sup>25</sup>	0	0	0	0,0	0,0
<i>Nord-Ovest</i>	<i>75.068</i>	<i>55.109</i>	<i>19.959</i>	<i>44,0</i>	<i>17,1</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>51.917</i>	<i>40.623</i>	<i>11.294</i>	<i>32,4</i>	<i>9,7</i>
<i>Centro</i>	<i>36.373</i>	<i>12.955</i>	<i>23.418</i>	<i>10,3</i>	<i>20,1</i>
<i>Sud</i>	<i>54.393</i>	<i>6.218</i>	<i>48.175</i>	<i>5,0</i>	<i>41,4</i>
<i>Isole</i>	<i>23.869</i>	<i>10.304</i>	<i>13.565</i>	<i>8,2</i>	<i>11,7</i>
<b>Totale</b>	<b>241.620</b>	<b>125.209</b>	<b>116.411</b>	<b>100</b>	<b>100</b>





Tabella 7 - Modalità di realizzazione dell'offerta IeFP in sussidiarietà nelle Regioni italiane

USR	Istituti Prof.	quota auton. (20%)	spazio Fless.(25%)	moduli extra orario	Program. per competenze	Altro	Iniziativa in rete con istituzioni formative
Piemonte		33	18	10	33	0	0
Lombardia	94	-	-	-	89	0	0
Liguria	21	22	12	0	22	22	1
Veneto	19	8	4	0	13	2	5
Friuli V.G.	8(**)	3	-	-	3	0	5
E. Romana	69	34	36	22	51	16	48
Toscana	57	57	57	0	0	0	0
Umbria	20	9	6	8	10	2	77
Marche	28	16	6	9	16	6	0
Lazio	19 (*)	3	3	3	8	0	0
Abruzzo	19	6	2	6	10	7	1
Molise	-	-	-	-	-	-	-
Campania	93	(20%)	(20%)	0	0	0	0
Puglia	65	10	7	13	53	3	0
Basilicata	19	0	0	0	0	19	46
Calabria	24 (*)	22	6	1	15	0	0
Sicilia	58 (*)	19	14	8	28	0	10
Sardegna	33	6	5	2	11	0	3
<b>TOTALE</b>	<b>646</b>	<b>248</b>	<b>176</b>	<b>82</b>	<b>362</b>	<b>77</b>	<b>196</b>

Fonte: Miur, 2012b



## L'IeFP in Regione Abruzzo

L'art. 1 L.R. n. 111/1995 della Regione Abruzzo iscrive la formazione professionale come servizio di interesse pubblico concernente il diritto al lavoro per favorire l'equilibrato sviluppo economico, sociale, ambientale ed umano. La formazione professionale, secondo la legislazione regionale, contribuisce alla promozione della personalità delle donne e degli uomini e a rendere effettivo il diritto al lavoro, favorendo la crescita delle culture professionali e di quelle imprenditoriali, per lo sviluppo dell'occupazione sia femminile che maschile. Ancora, la formazione professionale contribuisce alla qualificazione e riqualificazione dell'offerta di lavoro, tenendo conto delle diverse esigenze dei destinatari degli interventi formativi, con particolare attenzione alle persone che sono in difficoltà nella transizione verso il lavoro e sul mercato del lavoro. Gli obiettivi e gli interventi formativi sono definiti e realizzati sviluppando un processo di qualificazione continua del sistema formativo e favorendo la costruzione di un sistema formativo integrato con il mercato del lavoro, le strutture universitarie e della ricerca scientifica e il sistema scolastico, attraverso l'incontro e lo scambio di informazioni e conoscenze, la valorizzazione e la specializzazione del personale, l'utilizzazione delle risorse e la concertazione degli interventi tra tutti gli at-



tori del sistema formativo regionale. A questo documento legislativo ne sono seguiti altri che, pur rettificando procedure e apportando innovazioni al sistema, hanno ripreso il senso originario dell'offerta formativa voluta dalla Regione.

I percorsi centrati sulla formazione professionale "pura", nati nell'a.s.f. 2003/04, erano stati trasformati, nell'a.s.f. 2006/07, in "percorsi episodici", destinati temporaneamente a far fronte ai bisogni formativi dei fuoriusciti dalla scuola, tramite un sistema di *voucher*. Nell'a.s.f. 2009/10, si sono attuati al 1° anno percorsi di FP mista, integrati con la scuola, mediante accordi per la docenza relativamente alle competenze di base. Tuttavia, dall'anno successivo, questa esperienza non è stata rinnovata per difficoltà derivanti dalla debole interazione tra gli attori e dallo scarso gradimento da parte degli stessi studenti. Dall'a.s.f. 2008/09, cessano dunque anche i percorsi integrati a titolarità scolastica. Dall'a.s.f. 2011/12, si adotta il modello sussidiario integrativo, con l'attivazione di 92 classi, ma con la contemporanea presenza simbolica di percorsi di IeFP "pura" (le risorse disponibili ne hanno permessi solo 7), in capo a istituzioni formative (IF), finanziati solo con fondi del riparto MLPS e riferiti alle 22 figure degli Accordi in Conferenza Unificata Stato-Regioni. Per i percorsi integrati dall'a.s.f. 2011/12, l'iscrizione avviene presso l'istituzione scolastica (IS), secondo il modello sussidiario integrativo, e presso gli organismi accreditati nei residui percorsi. Non è previsto il coinvolgimento delle agenzie formative all'interno dell'offerta sussidiaria integrativa realizzata dagli istituti scolastici (Zagardo, 2012).

Relativamente all'a.s.f. 2012/2013, si registrano in Regione Abruzzo 5.244 studenti che hanno scelto percorsi di formazione professionale, di cui 1.288 iscritti a percorsi integrati presso IF e 3.483 iscritti presso gli istituti scolastici che svolgono percorsi in regime di sussidiarietà integrativa. Sono stati attivati complessivamente 245 percorsi; di questi, 87 percorsi per il primo anno, a fronte dei 79 del secondo e terzo anno. Anche i dati delle nuove iscrizioni relativamente all'offerta di IeFP per l'a.f. 2012/2013 e 2013/2014 confermano un incremento di iscritti ai percorsi di formazione professionale (v. Tab. 3 e 5). La Regione, per il prossimo anno formativo, quindi, ha aumentato le risorse finalizzate all'obbligo formativo, destinate a garantire alcuni corsi in più rispetto a quelli originariamente programmati, perché ha rilevato una maggiore domanda manifestata dai giovani ad accedere a queste opportunità formative (dall'anno 2011/2012, il finanziamento è stato pari a € 75.536,16 per ogni annualità).

## L'IeFP in Regione Toscana

Il Sistema Regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha preso avvio solo a partire dall'anno scolastico e formativo 2011/2012, a seguito



di una ridefinizione dell'architettura del Sistema Regionale in coerenza con le scelte strategiche adottate dalla Regione Toscana e con l'evoluzione della normativa nazionale di riferimento. Negli indirizzi per la realizzazione dell'offerta regionale di IeFP per l'anno scolastico e formativo 2011/2012, approvati con la DGR 549/2011, sono confluiti alcuni elementi caratterizzanti il quadro di riferimento nazionale e la sua integrazione con il sistema regionale<sup>5</sup>.

Fino all'anno formativo 2010/2011, presso le Istituzioni formative accreditate (i Centri di Formazione Professionale - CFP -, per capirsi), era consentito frequentare solo un anno, per un totale di 900 ore, a cui si sommavano 300 ore (soglia massima consentita) di messa a livello. A partire dall'anno formativo 2011/2012, si è passati alla strutturazione di percorsi formativi professionali biennali della durata di 1050 ore per anno (CNOS, 2011). Nell'a.s. 2011/12, sono state attivate in Toscana 304 classi prime negli IP e 87 percorsi di 1° anno a titolarità dei CFP (2° anno del triennio). Nel 2010/11 si rilevano 96 percorsi annuali a titolarità delle istituzioni formative, rispetto a 279 percorsi di primo anno a titolarità delle istituzioni scolastiche (Zagardo, 2012).

La Regione Toscana ha, infatti, scelto di attuare l'offerta formativa dei percorsi triennali esclusivamente negli Istituti Professionali di Stato (IPS) che rilasceranno qualifiche triennali in regime di sussidiarietà secondo il modello integrativo<sup>6</sup>. Nell'applicazione di tale modello, gli studenti iscritti al primo e al secondo anno dei percorsi quinquennali degli Istituti Professionali, che hanno optato per la contemporanea realizzazione dei percorsi triennali di IeFP, possono acquisire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale in relazione all'indirizzo di studio frequentato.



<sup>5</sup> In particolare, negli Indirizzi 2011/2012, si è tenuto conto del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito con modificazioni nella legge 2 aprile 2007, n. 40 e, in particolare, dell'articolo 13, comma 1-quinques che prevede l'emanazione di apposite linee guida nazionali, al fine di realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, di competenza delle Regioni, compresi in un apposito repertorio nazionale (Regione Toscana, 2012).

<sup>6</sup> Secondo l'art.2 del DPR 87/2010 e secondo le Linee guida approvate con l'Intesa in Conferenza Unificata del 16/12/2010, si colloca nella tipologia A) l'"Offerta sussidiaria integrativa". Per i soli percorsi finalizzati all'acquisizione della qualifica di Operatore del Benessere – indirizzo Acconciatura e Estetica – dovrà essere attivata la tipologia B) "Offerta sussidiaria complementare". La realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di durata triennale (per gli anni scolastici e formativi 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015) avviene in attuazione dell'Accordo tra l'Ufficio Scolastico Regionale e la Regione Toscana, ai sensi dell'art. 2, comma 3 del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 e alla luce delle comunicazioni pervenute dagli Istituti Professionali di Stato, recepite con le Deliberazioni della Giunta Regionale n. 41/2012 e n. 40/2011. In via sussidiaria, gli IP di Stato, senza il coinvolgimento delle Istituzioni formative accreditate (CFP), erogano percorsi formativi triennali (DGR n. 459).



Per l'anno scolastico e formativo 2012/2013, il sistema di IeFP della Regione Toscana si iscrive nel percorso già avviato dagli indirizzi approvati con DGR 549/2011, introducendo alcuni elementi innovativi e migliorativi, alla luce delle novità introdotte dal quadro nazionale e delle lezioni apprese rispetto all'attuazione di quanto previsto dai precedenti indirizzi a seguito del confronto con tutti gli attori coinvolti (mondo dell'Istruzione, referenti provinciali, parti sociali e datoriali etc.). I percorsi di IeFP, sia realizzati all'interno degli IPS, sia nell'ambito dell'offerta regionale di formazione programmata dalle Provincie, si connotano come un'offerta unitaria sul territorio regionale. Tale unitarietà è assicurata dai seguenti elementi chiave comuni che la Regione Toscana (2012) ha individuato:

- rispondenza dei percorsi a quanto previsto nell'Intesa in Conferenza Unificata Stato-Regioni del 16 dicembre 2010, recepita dal Decreto Ministeriale 4 del 18 gennaio 2011;
- possibilità, da parte degli studenti, di conseguire le unità di competenza previste per l'obbligo di istruzione, ai sensi del DM 139/07;
- individuazione delle qualifiche regionali di riferimento per la programmazione dell'offerta del Sistema Regionale di IeFP, per la progettazione e realizzazione dei percorsi e per il rilascio delle qualifiche professionali e la certificazione delle competenze acquisite dai giovani: le qualifiche regionali di riferimento sono quelle correlate alle qualifiche triennali<sup>7</sup>;
- conseguimento da parte degli studenti delle competenze previste dalle qualifiche regionali correlate alle qualifiche triennali<sup>8</sup>;
- rilascio delle suddette qualifiche e certificazioni (comprese le attestazioni intermedie) a norma della disciplina regionale prevista dal Sistema Regionale delle Competenze, ai sensi DGR 532/09 e in coerenza con i modelli e relative note di compilazione di attestato finale di qualifica professionale e di attestazione intermedia delle competenze approvati con l'Accordo del 27 Luglio 2011;
- attività educative affidate a personale docente in possesso di abilitazione all'insegnamento e ad esperti in possesso di documentata esperienza maturata per almeno 5 anni nel settore professionale di riferimento (ai sensi dell'art. 19 D.Lgs. n. 226/05);
- adozione di un Dossier individuale delle competenze quale documento progressivo descrittivo degli esiti raggiunti e delle competenze comunque ac-

<sup>7</sup> Di cui all'Accordo Stato-Regioni-Province Autonome del 29 aprile 2010; cfr. anche il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale di cui all'Accordo del 27 Luglio 2011 (cfr. Isfol, 2012a).

<sup>8</sup> Ivi.

quisite dall'allievo per il conseguimento della qualifica di IeFP; l'adozione del Dossier permette la documentazione delle competenze, nonché delle principali conoscenze e capacità conseguite, in rapporto agli standard di apprendimento dell'offerta di IeFP, permettendo di rafforzare la valutazione periodica e finale delle competenze, l'attuazione di interventi di orientamento personalizzati e la gestione dei passaggi in ingresso e in uscita dal sistema di istruzione.

Nell'ambito dell'autonomia didattica, gli IPS progettano, per l'a.s.f. 2012/2013, l'offerta didattica dei percorsi triennali, in particolare: per i percorsi che sono stati avviati in prima classe nel 2011/2012, in sussidiarietà integrativa, gli istituti effettuano la progettazione didattica e individuano la ripartizione oraria degli ambiti disciplinari per il secondo anno del percorso, aggiornando, se necessario, la ripartizione di massima per il terzo anno; per i percorsi che sono stati avviati in prima classe nel 2010/2011 e che, nel 2011/2012, hanno avviato il secondo anno, gli istituti effettuano la progettazione didattica e individuano la ripartizione oraria degli ambiti disciplinari per il terzo anno di percorso; per i percorsi che vengono avviati in prima classe nel 2012/2013, in regime di sussidiarietà integrativa, gli istituti effettuano la progettazione didattica e individuano la ripartizione oraria degli ambiti disciplinari per il primo anno del percorso ed effettuano una progettazione di massima per il secondo e terzo anno (Regione Toscana, 2012).

Nel tentativo di garantire l'armonizzazione degli ordinamenti dell'Istruzione Professionale (IP) e del sistema regionale di IeFP e di facilitare una programmazione formativa atta al conseguimento della qualifica triennale di IeFP all'interno degli IPS, la Regione Toscana promuove l'utilizzo dell'autonomia e della flessibilità nella programmazione didattica, garantite dal riordino degli Istituti Professionali, per definire gli ambiti di equivalenza formativa, concernenti gli esiti di apprendimento, tra ambiti disciplinari dell'Istruzione Professionale e aree formative dell'IeFP. Nell'attuare l'autonomia e la flessibilità, gli IPS garantiscono una curvatura dei percorsi prevedendo almeno 1.800 ore dedicate all'acquisizione delle competenze necessarie al conseguimento della qualifica. Delle 1.800 ore, una quota tra il 15% e il 25% deve essere dedicata all'acquisizione di competenze di base, una quota minima del 30% deve essere realizzata attraverso laboratori e, come minimo, il 20% del monte ore deve essere realizzato in stage/tirocini o attività nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. La Regione, inoltre, ripartisce tra le Province le risorse per la realizzazione delle azioni di accompagnamento e sostegno ai percorsi degli Istituti Professionali di Stato. Tali azioni saranno atte a rendere adottabili nel percorso di istruzione le metodologie caratteristiche della formazione professionale, rafforzando le azioni di tutoraggio per i tirocini/stage e i labo-



ratori di pratica professionale e la compresenza dei docenti (Regione Toscana, 2012).

Per le attività in regime di sussidiarietà integrativa, per l'anno scolastico e formativo 2012/2013, la Regione Toscana ha stanziato una quota di 5.568.000 di euro per le azioni di accompagnamento e sostegno ai percorsi di IeFP realizzati dagli IPS (ivi, p. 11); nel complesso, la Regione ha previsto a favore delle Province Toscane e del Circondario empolesse, risorse pari a euro 12.000.000 per attività facenti capo all'obbligo formativo (di cui al DGR n. 259 del 02-04-2012), mentre nell'anno precedente le risorse programmate erano state pari ad euro 10.814.000. Il trend di aumento dell'investimento della Regione Toscana è giustificato anche dell'incremento delle iscrizioni ai percorsi di IeFP; come in tutte le Regioni italiane (v. Tab. 5), infatti, anche in Toscana si registrano una maggiore domanda e un rinnovato interesse per percorsi formativi volti alla qualificazione professionale.

Un'ultima serie di considerazioni, riguardo alla Regione Toscana, si possono mettere in campo per evidenziare il punto di vista delle istituzioni scolastiche statali (IPS) che operano nell'IeFP in regime di sussidiarietà integrativa. In un seminario tenuto a Pisa il 14 gennaio 2013<sup>9</sup>, i rappresentanti di 32 istituzioni scolastiche toscane hanno espresso generale apprezzamento per la scelta della Regione di collocare i corsi di IeFP all'interno dell'Istruzione professionale, valorizzando in tal modo il know-how acquisito in tantissimi anni dalla scuola, che rischiava di andare disperso con la recente riforma. Il confronto con l'offerta di IeFP rappresenta un'occasione per rinnovare la didattica e rendere l'istruzione professionale più funzionale ai bisogni formativi dell'economia del territorio. È apprezzata la scelta della Regione Toscana di supportare finanziariamente le scuole che erogano corsi di IeFP. I partecipanti al seminario evidenziano anche diversi punti di criticità, afferenti a difficoltà di attuazione dei corsi di IeFP, ai quali è necessario dare delle risposte. In particolare, con riferimento al sistema di IeFP, sembra necessario stabilizzare i percorsi di IeFP almeno per un triennio, abbandonando la progettualità annuale, che comporta un appesantimento notevole di impiego di risorse e di tempo; inoltre va valorizzata la scelta dell'offerta sussidiaria integrativa, privilegiando i supporti in tale direzione, consentendo tuttavia alle scuole di utilizzare motivatamente la modalità di integrazione complementare per qualifiche specifiche, non coerenti coi profili nazionali del nuovo ordinamento degli IP (quali, ad es., gli "operatori del benessere"). In questo senso, al fine di valorizzare la potenziale flessibilità del sistema di IeFP e renderlo funzionale al contenimento della dispersione, può essere prevista l'attivazione di iniziative sperimentali, da sottoporre ad opportuno

<sup>9</sup> Seminario organizzato dal CIPAT – Consorzio Istituti Professionali Associati Toscani.





monitoraggio e riesame per verificarne gli esiti, garantendo comunque la continuazione dei percorsi di IeFP al 4° anno. Nel caso in cui venissero effettuati contemporaneamente sia sperimentazioni in regime di sussidiarietà complementare sia percorsi in sussidiarietà integrativa, al fine di rendere agevole una futura scelta tra i due sistemi, i percorsi dovranno essere tra loro confrontabili riguardo a numero di studenti per classe, numero di ore di curriculum, rapporto di ore tra formazione in aula e stage. Appare inoltre indispensabile, sempre a detta dei rappresentanti scolastici, individuare, all'interno dei curricula di IeFP, dei percorsi per studenti diversamente abili.

Con riferimento alla necessità di azioni di accompagnamento e ad un supporto tecnico, occorrerebbe attivare azioni di formazione del personale docente sulla didattica per competenze finalizzata alle figure professionali del repertorio, affinché il modello sia univocamente interpretato a livello regionale. Risulterebbe poi utile attivare misure di monitoraggio e controllo, concomitanti all'attuazione dei percorsi, affinché sia possibile intervenire tempestivamente con azioni correttive; il monitoraggio dovrebbe avere lo scopo di evitare errori (di didattica o procedurali o di interpretazione della norma) che potrebbero creare problemi in sede di esame di qualifica.

Con riferimento alle risorse umane utilizzate per la realizzazione dei percorsi, occorre prevedere un organico del personale docente funzionale, coerente con le finalità formative e stabile nei percorsi IeFP per almeno un triennio, al fine di garantire professionalità e continuità didattica al sistema. Occorre inoltre attivare la quota di flessibilità regionale per garantire maggior aderenza professionale ai percorsi di IeFP e rendere le co-docenze più funzionali alla didattica per competenze, considerato che talvolta il blocco percentuale delle codocenze non permette di risolvere al meglio l'esigenza delle scuole. Con riferimento ai finanziamenti da erogare, sembrerebbe necessario differenziare maggiormente le voci destinate al finanziamento a supporto dei corsi di IeFP e comprendere il coordinamento, la progettazione ecc., non calcolare la misura del finanziamento solo con riguardo al numero degli allievi iscritti ai percorsi di IeFP (in scuole piccole, questo risulta penalizzante), tener conto della tipologia di scuole e del costo delle esercitazioni di laboratorio, utilizzare nei percorsi di IeFP anche i finanziamenti dedicati a progetti di orientamento integrati e di alternanza scuola-lavoro. Sul versante degli aspetti amministrativi e di rendicontazione, i rappresentanti degli IPS richiedono di individuare un modello unico di registro da utilizzare per l'IeFP, che riesca a coniugare le effettive esigenze di certificazione richieste dalle normative scolastiche e dalle normative della formazione professionale e a rendere più snella la rendicontazione delle spese dei percorsi, liberandola dall'assoggettamento alle regole dell'FSE. Con riferimento agli esami di qualifica, occorrerebbe revisionare la ponderazione delle





prove d'esame e dell'ammissione<sup>10</sup> e definire come certificare e valutare i crediti in ingresso degli allievi che vengono inseriti durante il percorso IeFP<sup>11</sup>.

Le considerazioni emerse dai rappresentanti degli IPS che operano in regime di sussidiarietà non sono dissimili da quelle che vengono espresse da coloro che appartengono alle istituzioni formative accreditate e che, in molte Regioni, evidenziano aspetti di criticità del sistema di IeFP (cfr. Tacconi, Gola, 2012; 2013; Gola, Tacconi 2012a; 2012b) e le difficoltà di raggiungere standard procedurali simili, che possano garantire l'efficacia e l'efficienza dell'offerta formativa.

## Questioni aperte

L'investimento in istruzione e formazione rappresenta una misura più generale dello stato di una società, della sua capacità di costruire processi di trasmissione del sapere, nonché della sua efficienza nel non disperdere le risorse, umane ed economiche, investite nella scuola. Un paese, nel suo insieme, risulta tanto più ricco quanto più alto è il grado di istruzione e di formazione dei suoi cittadini. La letteratura è infatti concorde nel riconoscere la ricaduta positiva che l'istruzione e la formazione hanno nei confronti della società, sia dal punto di vista culturale e sociale (maggior consapevolezza delle scelte politiche, maggior coesione tra gli individui, correlazione negativa tra educazione e criminalità, ecc.), sia da quello produttivo (maggior adattamento alle nuove tecnologie, effetti positivi sulla produttività ecc.). Questi argomenti portano a considerare come opportuno l'intervento pubblico a sostegno dell'investimento in capitale umano, perché l'istruzione e la formazione sono un bene costoso e le famiglie, non tenendo conto di queste esternalità positive, possono stabilire un livello di spesa inferiore rispetto a quello ritenuto socialmente efficiente (IRPET, 2010, p. 5).

<sup>10</sup> Si rintraccia la necessità di un "allineamento" tra gli standard dei diversi sistemi (in linea con il DM del MIUR n. 9 del 27 gennaio 2010, come modello di certificazione del livello di competenze raggiunte al termine dell'obbligo di istruzione); si veda in tal senso anche il documento "Standard minimi regionali per la predisposizione degli esami di fine percorso" e il modello sperimentale adottato in Friuli Venezia Giulia costruito sul rapporto tra standard formativi minimi connotati alle figure nazionali/profili regionali (modello EQF) e standard professionali associati ai processi lavorativi (cfr. Birri C., *L'esame di qualifica e di diploma nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale del Friuli Venezia Giulia*, Rassegna CNOS, 1/2013, 121-132; cfr. anche Isfol, 2012a).

<sup>11</sup> Su questo versante, la Regione Toscana ha adottato una serie di azioni di certificazione delle competenze per garantire il passaggio tra i sistemi (similmente ad altre Regioni), attraverso il modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione, in linea con le indicazioni dell'Unione Europea sulla trasparenza delle certificazioni. Il modello di certificato è adottato formalmente a partire dall'anno scolastico 2010/2011 e sino all'entrata in vigore delle norme di armonizzazione di tutte le certificazioni scolastiche (DPR 122/2009; cfr. anche il documento Isfol, 2012a).



L'ordinamento italiano dell'IeFP dovrebbe muovere verso la direzione dell'innovazione efficace e dell'ampliamento dell'offerta formativa e dei soggetti erogatori, per rispondere alle sfide della differenziazione e per combattere con sempre maggiore efficacia la dispersione scolastica, pur in una dimensione di crescente contenimento della spesa e degli investimenti a favore di tutti i sistemi scolastici e formativi, di ogni ordine e grado.

Le esperienze delle Regioni Abruzzo e Toscana sostengono una logica di offerta formativa di IeFP principalmente in capo agli istituti scolastici statali. Le istituzioni formative accreditate (CFP) sono coinvolte in maniera marginale in entrambe le Regioni (v. Tab. 4 e 5): la Regione Toscana, dall'a.s. 2009/10, rende operativo solo il terzo anno professionalizzante per il conseguimento della qualifica professionale, dopo un "biennio", svolto nell'istituzione scolastica, e, dall'anno 2011/2012, i percorsi di IeFP possono essere svolti anche dagli IPS secondo il modello della sussidiarietà integrativa. In Regione Abruzzo, i percorsi di IeFP svolti dalle strutture formative accreditate sono stati riprogrammati in percentuali molto ridotte e l'attuale nuova domanda è sostenuta all'interno di percorsi di sussidiarietà in capo agli istituti scolastici.

Anche in Toscana ed Abruzzo si ritrovano però alcuni punti di innovazione, come il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze dei discenti. Tuttavia, dai dati e dalle informazioni disponibili, non si rilevano ancora per il tipo di sistema adottato effetti "benefici significativi" per gli studenti diretti beneficiari. L'aggregazione consortile CIPAT tra gli istituti scolastici professionali toscani che erogano attività formative in regime sussidiario (che ricomprende altre forme aggregative tra organismi di formazione presenti in diverse Regioni italiane e che fungono da interessante modello cooperativo e di partenariato) risponde a logiche non solo correlate ad efficienza economica, ma anche alla necessità di miglioramento della qualità organizzativa e professionale dell'offerta dei singoli istituti, al sostegno nell'applicazione dei nuovi ordinamenti dell'istruzione tecnica e professionale, alla promozione della cooperazione e dello scambio didattico-culturale. Dette forme aggregative spesso si fanno interpreti dei bisogni nella costruzione del sistema regionale di istruzione e formazione, in un rapporto positivo e costruttivo con le Regioni e con gli uffici scolastici regionali.

Prendendo a riferimento lo studio sui divari qualitativi nella formazione professionale (Gaudio, 2012), in termini di azione istituzionale (accreditamento strutture e utilizzo di risorse), organizzazione di settore e competenze dei formatori e sistema delle offerte, la ripartizione delle Regioni centrali (a cui appartengono le Regioni Toscana ed Abruzzo) si configura un'area di transizione tra i livelli di performance qualitativa elevati delle Regioni settentrionali e i livelli inferiori del Sud, una sorta di cerniera fra le Regioni settentrionali e il



Mezzogiorno. L'insieme delle condizioni rilevate tratteggia, difatti, un andamento mediano rispetto al quadro nazionale (con il 27% delle variabili che presentano una configurazione positiva e, all'opposto, il 22% critica). Ciò è il portato di un livello accentuato di disomogeneità infra-circoscrizionale, vero elemento distintivo della ripartizione (per la Regione Toscana, ad esempio, sono rilevati valori superiori alla norma in sei indicatori su dieci, mentre per l'Abruzzo solo un indicatore su dieci è sopra la media).

Figura 5 - *Indice sintetico dei divari qualitativi dei sistemi territoriali di FP*



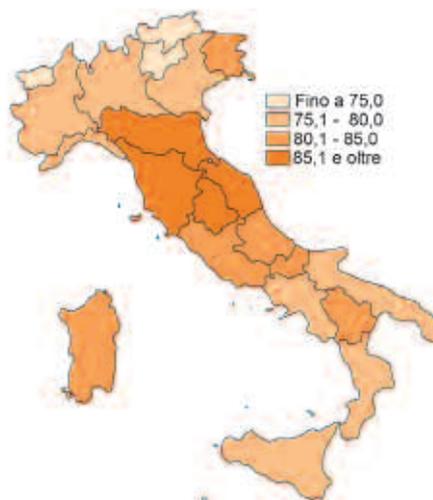
Fonte: Gaudio, 2012, p. 12

La comparazione con altre Regioni (oggetto delle recenti note dell'osservatorio sull'IeFP; cfr. Gola, Tacconi, 2012b) che hanno adottato modelli di IeFP simili, in linea con l'impianto della sperimentazione decennale precedente, con la frequenza degli allievi dentro gli istituti scolastici per almeno i primi anni formativi, prevedendo solo successivamente i passaggi al sistema della formazione professionale, in *primis* l'Emilia Romagna, evidenzia il rischio di un'abdicazione alle funzioni esclusive in capo alle stesse Regioni, a fronte di risultati – in termini di efficacia ed efficienza – non ancora evidenti; solo questi potrebbero giustificare tali scelte. Si rileva, tuttavia, a parziale sostegno di tali scelte di politica formativa, una quota percentuale molto elevata (>85%) di partecipazione al sistema di istruzione e formazione di ragazze/i in età compresa tra i 15 e i 19 anni in Regioni come la Toscana, l'Emilia Romagna, l'Umbria, le Marche, l'Abruzzo, superiore alla media nazionale e in linea con paesi quali la Danimarca, la Svezia, il Portogallo (elemento che richiede approfondimenti ulteriori), mentre le grandi regioni del Nord, come Lombardia, Piemonte e Veneto, presentano tassi di partecipazione inferiori alla media italiana.





Figura 6 - Tasso di partecipazione al sistema di istruzione e formazione dei giovani 15-19enni per



Fonte: Elaborazioni su dati UOE, Unesco, Ocse, Eurostat, 2010

Nel 2010, nei paesi UE aderenti all'OECD, il tasso medio di partecipazione dei giovani al sistema di istruzione in entrambe le classi considerate risulta leggermente cresciuto rispetto al 2009: in età 15-19 anni è pari all'86,7%. Nella generalità dei paesi considerati, quasi 9 studenti 15-19enni su 10 partecipano al sistema di istruzione e formazione (valori superiori al 90% si registrano in Irlanda, Belgio, Polonia, Slovenia, Ungheria, Paesi Bassi e Repubblica Ceca).

In un quadro complessivo, tra il sistema di IeFP italiano, attuato con le nuove riforme, e i sistemi di istruzione e formazione di alcuni paesi europei, che differiscono tra loro per diversi elementi di tipologia formativa, durata dei percorsi, *governance*, qualifiche rilasciate, la spesa in istruzione e formazione – misurata in rapporto al prodotto interno lordo – rappresenta uno degli indicatori chiave per valutare le *policy* attuate in materia di crescita e valorizzazione del capitale umano. L'indicatore consente di quantificare, a livello nazionale ed internazionale, quanto i paesi spendono per migliorare le strutture ed incentivare insegnanti e studenti a partecipare ai percorsi formativi.

In Italia, l'incidenza della spesa pubblica in istruzione e formazione sul prodotto interno lordo è pari al 4,5%. Per l'Italia il valore dell'indicatore è inferiore rispetto al valore medio dell'UE dei 27 (5,5%) e a quello di molti paesi dell'Ue dei 15, ma superiore a quello della Germania. Gli altri paesi più distanti dalla media comunitaria sono Romania, Grecia, Bulgaria e Slovacchia, che presentano tutti valori al di sotto del dato medio europeo di almeno un punto percentuale. Tra gli Stati membri che stanziavano più risorse, in percentuale di PIL, per l'istru-





zione e la formazione, vi sono Danimarca (8,1%), Cipro (7,5%), Svezia e Regno Unito (7,0%) e Estonia (6,8%). In Italia, la spesa in istruzione e formazione in rapporto al PIL è decisamente più bassa (Istat, 2010).

Tra le aree italiane del Centro-Nord, le Province autonome di Trento e di Bolzano mostrano valori superiori rispetto all'ambito geografico di appartenenza: la spesa delle due Province, nell'area dell'istruzione e della formazione, è pari rispettivamente al 4,8 e al 5,0% del PIL. Le spese più basse sono invece quelle di Lombardia (2,6%), Emilia-Romagna (2,8%), Veneto (2,9%), Liguria (3,2%), Piemonte e Friuli-Venezia Giulia (3,3%), mentre, nelle regioni del sud, Calabria, Sicilia, Basilicata, Puglia e Campania, l'incidenza della spesa pubblica in istruzione e formazione è risultata più elevata (tra il 6,4 e il 7,6% del PIL nel 2010), la Regione Abruzzo si attesta al 4,8% e la Regione Toscana al 3,4% (mantenendo una posizione costante dal 1995; fonte Istat, 2010)<sup>12</sup>. Il problema è che, nonostante maggiori investimenti di risorse, non sembra che, nelle Regioni del centro-sud, vi sia una diminuzione o un maggiore contenimento della dispersione scolastica.



## Bibliografia

- GAUDIO C., *Qualità della formazione, sviluppo, regolazione sociale. Un'analisi comparata dei divari regionali*, Osservatorio Isfol, n. 1, 2012, pp. 27-51.
- 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, n. 2, 2012, pp. 129-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione-Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia*, Rassegna CNOS, n. 3, 2012b, pp. 125-140.
- CNOS-FAP, *Sussidiarietà orizzontale nelle politiche regionali in materia di parità scolastica e di Istruzione e Formazione professionale (IeFP)*, (<http://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/SUSSIDIARIETA%20ORIZZONTALE.pdf>; accesso 26 aprile 2013), 2011.
- IRPET-REGIONE TOSCANA, *Le politiche per il diritto allo studio e la lotta alla dispersione scolastica*, Firenze, 2010.
- LAURO C. - RAGAZZI E. (a cura di), *Sussidiarietà e...istruzione e formazione professionale*, Fondazione Sussidiarietà, Mondadori Education, 2011.
- MIUR - Direzione Generale per l'Istruzione e la Formazione Tecnica Superiore, *Monitoraggio della prima attuazione dell'Intesa in Conferenza unificata 16 dicembre 2010 recante Linee Guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli Istituti Professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale* - Report a.s. 2011-2012 e 2012-2013, Roma, 2012.

<sup>12</sup> I dati si riferiscono alle serie dei conti economici regionali pubblicate nel mese di novembre 2012, secondo la classificazione delle attività economiche Ateco 2007 (Istat, 2010).





- MIUR - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e il Sistema Informativo, Servizio Statistico (*Focus sulle iscrizioni alla scuola di secondo grado*, - Report a.s. 2013-2014, Roma ([http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2920554a-a16e-473e-9dac-e0a21d418d26/focus240413\\_all1.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2920554a-a16e-473e-9dac-e0a21d418d26/focus240413_all1.pdf)), accesso 26 aprile 2012, 2013.
- ISFOL, *La regolamentazione dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere*, (Technical Report) Roma, 2012a.
- 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, 2012b.
- REGIONE TOSCANA, Direzione Generale Competitività del sistema regionale e Sviluppo delle Competenze Settore Formazione Orientamento, *Allegato A - Indirizzi per la realizzazione dell'offerta regionale di istruzione e formazione professionale anno scolastico e formativo 2012-2013*, Delibera G.R. 259 del 02 aprile 2012.
- ISTAT (), *Spesa pubblica per l'istruzione e la formazione*, (in <http://noi-italia.istat.it/>; accesso 26 aprile 2013), 2010.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, Rassegna CNOS, n. 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, n. 1, 2013, pp. 107-120.
- ZAGARDO G., *L'IeFP tra successi e mutamenti di scenari*, CNOS-FAP, (reperibile in <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/monitoraggi/Allegato%20100712.pdf>; accesso 28 settembre 2012), 2012.





# L'esame di qualifica e di diploma professionale nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale trentino

MAURO FRISANCO<sup>1</sup> - ARDUINO SALATIN<sup>2</sup>

OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

*Il modello della Provincia Autonoma di Trento in materia di esami di qualifica e di diploma professionale è stato un antesignano a livello nazionale. Esso si basa su due dispositivi, quello dell'esame di qualifica e soprattutto quello dell'esame diploma, che risentono delle scelte strategiche e metodologiche maturate nel tempo dalla Provincia, attraverso sistematici percorsi di ricerca, innovazione e sviluppo che hanno caratterizzato il contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale trentina fin dalla seconda metà degli anni '90. Il passaggio al nuovo ordinamento dell'IeFP a livello nazionale e la definizione di nuovi standard formativi hanno richiesto tuttavia al sistema provinciale ulteriori aggiustamenti. Risulta pertanto interessante analizzare in chiave evolutiva le modalità adottate dalla Provincia di Trento, soprattutto in riferimento ai quarti anni di diploma, ambito in cui il Trentino detiene finora la maggiore esperienza a livello nazionale. Per questo le caratteristiche dell'esame finale vengono approfondite più estesamente, sia nella prima fase di implementazione (2003- 2011), sia in quella messa a regime a partire dal 2012, ai fini di comprenderne meglio l'evoluzione sul piano concettuale ed operativo.*



## 1. Il contesto della IeFP in Trentino

L'attuale sistema di IeFP della Provincia Autonoma di Trento (di seguito PAT) si caratterizza da un lato per il livello qualitativo, frutto di una consolidata tradizione di forte investimento dei governi provinciali e di innovazione continua, dall'altro per la rilevanza quantitativa che esso assume rispetto al-

<sup>1</sup> Esperto in processi formativi, consulente della Provincia Autonoma di Trento.

<sup>2</sup> Preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia.





l'intera offerta formativa del secondo ciclo, tanto da aggregare quasi 4500 studenti, pari a circa il 20% di tutti gli studenti trentini di questa fascia d'età<sup>3</sup>.

Per comprendere tali caratteristiche, è opportuno richiamare brevemente il disegno strategico delle politiche formative provinciali più recenti, e in particolare i seguenti elementi:

- il quadro di riferimento innovativo (per il panorama nazionale) disegnato dalla legge provinciale n. 5/2006 che colloca il sistema di IeFP quale parte integrante e di pari dignità del più ampio sistema educativo, promuovendo a livello territoriale l'istituzionalizzazione di un servizio a carattere pluralistico (pubblico e privato), in cui i centri di formazione non pubblici vengono considerati quali "istituzioni formative paritarie";
- la scelta fatta con i nuovi piani provinciali di studio (a partire dal 2010) di puntare allo sviluppo del curriculum verticale 6-16 anni e alla valorizzazione della IeFP nel quadro del nuovo obbligo di istruzione<sup>4</sup>, con la proposta di uno "zoccolo comune di competenze" nel primo biennio condiviso con tutto il secondo ciclo;
- la scelta di essenzializzare l'offerta formativa del secondo ciclo, eliminando di fatto l'istruzione professionale, a favore non solo degli istituti tecnici e dei licei, ma anche della IeFP, generalizzando per tutti i percorsi di qualifica la possibilità dei quarti anni<sup>5</sup> (vedi fig. 1) e prevedendo anche un quinto anno ponte per l'eventuale accesso all'esame di stato;



<sup>3</sup> Si tratta inoltre di un sistema piuttosto inclusivo, ad esempio per quanto riguarda gli studenti di nazionalità straniera che ammontano al 20% del totale.

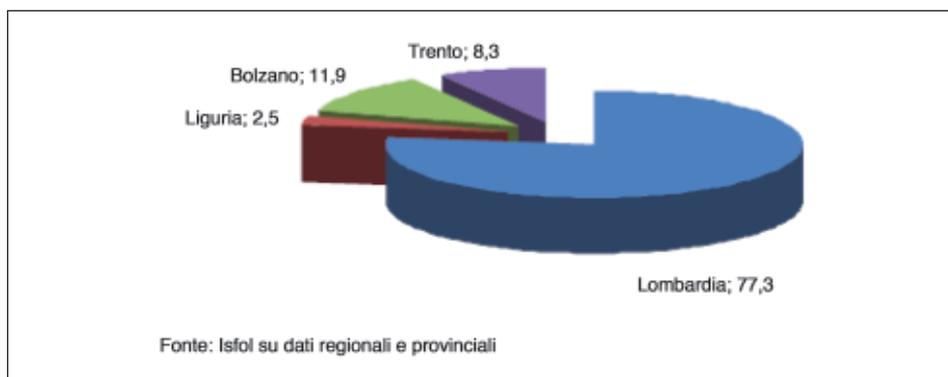
<sup>4</sup> Cfr.: il decreto del Presidente della Provincia 5 agosto 2011, n. 11-69/Leg, "Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi ai percorsi del secondo ciclo e per la disciplina della formazione in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione (articoli 55 e 66 della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5)" e le deliberazioni della Giunta provinciale n. 1682 del 3 agosto 2012 e n. 2171 del 15 ottobre 2012 che definiscono gli ordinamenti rispettivamente dei percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi di quarto anno di diploma professionale successivo all'acquisizione della qualifica. Per ulteriori approfondimenti si rinvia al sito [www.vivoscuola.it](http://www.vivoscuola.it).

<sup>5</sup> La partecipazione ai quarti anni assume particolare rilevanza in Trentino rispetto al panorama nazionale, interessando oltre il 50% degli iscritti ai terzi anni e caratterizzandosi in senso professionalizzante e con un'estesa alternanza tra formazione e lavoro. Secondo l'Isfol (Isfol, *I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sul territorio nazionale: analisi dei contenuti e degli aspetti di sistema*, Roma, Isfol, 2012 (Isfol Occasional Paper, 6), le migliori condizioni del tessuto produttivo del Settentrione fanno sì che questi percorsi più specialistici trovino lì un terreno più fertile per attecchire. Secondo gli ultimi dati ISFOL, i percorsi di IV anno, oggi presenti nelle Regioni Lombardia e Liguria e nelle P.A. di Bolzano e Trento (il Piemonte e la Sicilia li hanno avviati nell'a.f. 2011/12), sono 299 nell'a.f. 2010/11, per un totale di 4.452 allievi (più 187% di allievi dall'a.f. 2006/7 all'a.f. 2010/11).





- la scelta di dare accessibilità diretta dei quarti anni di IeFP ai percorsi di "alta formazione professionale" (corrispondenti - a livello nazionale - agli ITS), in una prospettiva di verticalità delle filiere formative e di qualificazione per lo sviluppo professionale.

 Fig. 1 - Il IV° anno di IeFP: gli iscritti nell'a.f. 2010-11 (%)<sup>6</sup>


Fonte: *Isfol Occasional Paper*, 6 (2012), p. 10



In questo quadro, i dispositivi di valutazione, anche a seguito dei vari accordi intervenuti recentemente a livello nazionale tra Stato e Regioni<sup>7</sup>, costituiscono uno dei momenti decisivi per la qualità dell'offerta formativa.

In particolare, la strutturazione della valutazione finale, rappresentata dall'esame di qualifica o di diploma, si caratterizza in Trentino per una lunga elaborazione e sperimentazione che ha impegnato intensamente gli uffici della PAT e i Centri di Formazione Professionale fin dal 2004.

Tale elaborazione è stata contrassegnata da un confronto continuo con i rappresentanti delle parti sociali e del mondo del lavoro che ha consentito di disegnare un impianto in termini sempre più condivisi con i destinatari finali del servizio formativo, le imprese.

Vediamo ora più in dettaglio i due dispositivi per l'accertamento della qualifica e del diploma professionale.



<sup>6</sup> Tale percentuale corrisponde più precisamente alle seguenti annualità: Trento (49,6% nell'a.f. 2009/10 e 35,6% nell'a.f. 2010/11: -14%), Bolzano (35% nell'a.f. 2009/10 e 53,4% nell'a.f. 2010/11: +18,4), Lombardia (39,9% nell'a.f. 2009/10 e 46,0% nell'a.f. 2010/11: + 6,1%) e Liguria (23,8% nell'a.f. 2009/10 e 18% nell'a.f. 2010/11: -5,8%).

<sup>7</sup> Cfr. ad esempio quello del luglio 2011 (ISFOL, 2012, par. 2.1) fino al decreto n.13/2013 sulle certificazioni delle competenze.





## 2. L'esame di qualifica professionale

In Trentino sono ammessi all'esame di idoneità per il conseguimento dell'attestato di qualifica gli studenti che:

- sono in possesso del titolo conclusivo dei percorsi di scuola secondaria del primo ciclo di istruzione, o certificato di proscioglimento, se antecedente al 2005;
- hanno raggiunto con valutazione positiva le competenze, abilità e conoscenze previste dai Piani di studio provinciali vigenti;
- hanno frequentato almeno il 75% delle ore complessive del percorso, comprensivo della formazione nel contesto lavorativo (stage<sup>8</sup>).

L'esame di qualifica prevede:

- a) una prova pratica e un'eventuale prova scritta o scritto-grafica strettamente connessa alla realizzazione della prova pratica;
- b) un colloquio.

### 2.1. Le prove pratiche e le eventuali prove scritte o scritto-grafiche

Questo tipo di prove sono definite per ciascuna qualifica a livello provinciale su proposta di specifiche commissioni individuate dalle Istituzioni formative; esse hanno come obiettivo la verifica della preparazione dei candidati in riferimento alla realizzazione di un prodotto/servizio significativo e, nello specifico, alla:

- capacità di produrre un certo risultato professionalmente rilevante (componente di processo e procedurale);
- qualità del risultato ottenuto (componente di prodotto).

Da un punto di vista più generale, tali tipologie di prove sono volte, e calibrate di conseguenza, a verificare se il candidato è nella condizione di poter assumere un ruolo lavorativo attivo, con adeguate competenze per inserirsi in attività di carattere operativo ed esecutivo che comportano l'assunzione di responsabilità nel portare a termine i compiti assegnati e l'adeguamento del proprio comportamento alle circostanze del contesto operativo di riferimento.

Le prove vengono predisposte in coerenza agli standard formativi delle competenze tecnico-professionali e delle competenze di base<sup>9</sup> stabiliti, nel rispetto

<sup>8</sup> Oppure dell'esperienza di alternanza formativa che caratterizzano alcuni percorsi di qualifica (ambito delle costruzioni edili in legno, ambito dei servizi di vendita).

<sup>9</sup> Competenze linguistico-comunicative, matematiche, scientifico-tecnologiche, storico-economiche e sociali.





dei rispettivi quadri nazionali di riferimento<sup>10</sup>, dall'Amministrazione competente attraverso i Piani di studio del triennio di qualifica e il profilo di qualificazione delle figure presenti nel Repertorio provinciale di riferimento per l'Istruzione e Formazione Professionale. A seconda del tipo di qualifica, la durata massima della prova pratica, compresa l'eventuale prova scritta o scritto-grafica, non supera le 20 ore.

## 2.2. Il colloquio

Il colloquio di fronte alla Commissione esaminatrice<sup>11</sup> è finalizzato a:

- illustrare criticamente la prova pratica;
- verificare la capacità di riflessione sulla propria esperienza formativa e di acquisizione di una propria identità professionale nonché la qualità delle aspirazioni lavorative e di continuità formativa dopo il conseguimento della qualifica.

Nello specifico, la verifica della capacità di riflessione sulla propria esperienza formativa, dell'acquisizione di una propria identità professionale nonché della qualità delle aspirazioni lavorative e di continuità formativa prevede:

- auto-presentazione da parte del candidato, invitato dalla Commissione a descriversi dal punto di vista lavorativo e delle proprie aspirazioni professionali e di continuità formativa. Il candidato, anche attraverso l'utilizzo del portfolio (non obbligatorio), mette in evidenza quali sono stati gli elementi che hanno contribuito a chiarire oppure a rendere più difficili le proprie scelte in ordine al percorso di formazione, alla qualifica da conseguire, al possibile inserimento lavorativo futuro, all'eventuale proseguimento degli studi al quarto anno di diploma professionale oppure nell'istruzione secondaria superiore;
- auto-valutazione, da parte del candidato, della valenza dello stage frequentato; nello specifico, il candidato è chiamato a valutare l'esperienza come opportunità sia di "avvicinamento" professionale sia per chiarire le proprie scelte, con attenzione, da parte della Commissione, al grado di sicurezza manifestato in riferimento:
  - al settore di possibile inserimento lavorativo;
  - all'ambito formativo/area settoriale di riferimento del quarto anno di diploma professionale che il candidato intende eventualmente frequentare;
  - all'indirizzo degli studi secondari superiori nel quale il candidato intende proseguire gli studi;

<sup>10</sup> Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011 e Decreto Interministeriale dell'11 novembre 2011.

<sup>11</sup> Vedi Schema 1.



- nel caso in cui il candidato è orientato all'entrata nel mercato del lavoro, viene esplorata da parte della Commissione la sua propensione riguardo:
  - alla progettazione di una carriera lavorativa anche mediante la partecipazione ad attività di formazione continua oppure permanente;
  - all'avvio di un'attività imprenditoriale personale;
  - all'eventuale mobilità territoriale al fine di trovare un primo inserimento lavorativo e di avere maggiori opportunità di accesso ad una carriera professionale più soddisfacente.

La valutazione complessiva finale è espressa in centesimi. Al computo finale contribuiscono vari elementi di valutazione ai quali è associato un punteggio così articolato:

- un massimo di 55 punti per la valutazione dell'intero percorso formativo anche attraverso gli elementi contenuti nel portfolio;
- un massimo di 45 punti per la valutazione dell'esame di qualifica, ai quali contribuiscono:
  - un massimo di 30 punti per quanto riguarda la prova pratica e l'eventuale prova scritta o scritto-grafica;
  - un massimo di 15 punti per quanto riguarda il colloquio.

Il punteggio minimo per il conseguimento della qualifica è di 60 centesimi.

*Schema 1 - Composizione della Commissione esaminatrice preposta all'accertamento dell'idoneità al conseguimento dell'attestato di qualifica professionale*

La commissione è nominata dalla Provincia Autonoma di Trento ed è così composta:

- a) presidente: un funzionario provinciale o un esperto in una delle materia d'esame;
- b) vicepresidente: il responsabile dell'attività, o un docente suo delegato, che svolge funzioni di segretario;
- d) un esperto designato dalle organizzazioni sindacali, maggiormente rappresentative a livello provinciale, dei lavoratori della categoria interessata o affine;
- e) un esperto designato dalle organizzazioni imprenditoriali o professionali della categoria interessata o affine;
- f) i docenti delle materie oggetto d'esame, designati su proposta dell'Istituzione formativa.

Vale la pena sottolineare, considerando il tipo di articolazione della valutazione complessiva ed i punteggi attribuiti, la rilevante importanza che viene data al percorso effettuato dal candidato sulla base dell'assunto di fondo che vede la crescita e la valorizzazione della persona come elemento centrale del processo educativo-formativo triennale.

Nella valutazione dell'intero percorso formativo entrano in gioco vari elementi, in primo luogo, tutte le evidenze che concorrono a delineare la crescita personale



e professionale del candidato nella prospettiva del Profilo educativo, culturale e professionale (PECuP) in esito al triennio. La Provincia Autonoma di Trento ha assunto, in coerenza al PECuP di cui al D.gls. 226 del 2005, uno specifico Profilo per i percorsi di qualifica, articolato in una parte comune e in una parte di settore (Agricoltura e ambiente, Industria e artigianato, Servizi). Nella valutazione del percorso formativo, vengono considerati, oltre all'impegno, alla motivazione, ai risultati di apprendimento di base e professionali raggiunti dal candidato:

- il livello di consapevolezza delle proprie capacità, attitudini e aspirazioni e delle condizioni di realtà che le possono valorizzare e realizzare;
- la capacità di cogliere le responsabilità che comportano ogni azione o scelta individuale nella quotidianità e nell'ambito professionale;
- la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto con gli altri;
- la propensione a collaborare e cooperare con gli altri, nel rispetto dei ruoli e compiti assegnati;
- l'adozione di comportamenti e atteggiamenti adatti ai diversi contesti e coerenti con i valori della convivenza civile;
- l'agire nel contesto di vita e professionale nel rispetto del sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza;
- la consapevolezza e l'adozione di comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza propria/degli altri e per la tutela dell'ambiente nell'ottica della sostenibilità.



### 3. L'esame di diploma professionale

Per comprendere le caratteristiche dell'esame di diploma professionale in esito al quarto anno è opportuno mettere a fuoco i tratti salienti che connotano le peculiari caratteristiche dell'annualità 2012-2013 rispetto ai percorsi che, nella Provincia di Trento, hanno preso sperimentalmente avvio dall'anno formativo 2003/2004.

Il modello di riferimento per i quarti anni di diploma professionale presenta infatti un significativo elemento di discontinuità rispetto al triennio di qualifica: l'adozione dell'alternanza formativa (Istituzione formativa – organizzazione lavorativa – Istituzione formativa) con impegno degli studenti in attività formative presso le imprese per una quota significativa dell'intera durata del percorso formativo. L'alternanza formativa è considerata mezzo per:

- favorire un'accelerazione della crescita educativa e professionale della persona, essendo l'esperienza in ambiente lavorativo congiunta in maniera sistematica con la pratica riflessiva;



- acquisire competenze professionali riferite ad ambiti e processi lavorativi rispetto ai quali l'efficacia di apprendimento dipende dal contatto forte con il contesto lavorativo, dunque sia dall'integrazione dell'impresa nella formazione erogata nell'Istituzione formativa sia dall'esperienza formativa realizzata nel contesto aziendale.

I nuovi Piani di studio del quarto anno di diploma professionale prevedono infatti che la permanenza nei contesti lavorativi deve essere al minimo pari a 320 ore rispetto alle 1.066 di durata complessiva del percorso formativo<sup>12</sup>.

Fig. 2 - Articolazione quadro orario dei quarti anni (dal 2012-2013)

<b>TOTALE ORE ANNUO OBBLIGATORIO</b>		<b>1066</b>
<b>AREA</b>	<b>ORE ANNUE MINIME</b>	
<b>AREA LINGUISTICA</b>	<b>106</b>	
Ambito di competenza <b>Comunicazione e partecipazione sociale</b>	53	
Ambito di competenza <b>Lingua comunitaria</b>	53	
<b>AREA TECNICO-PROFESSIONALE(*)</b>	<b>448</b>	
Ambito di competenza "XXX"		
Ambito di competenza "XXX"		
Ambito di competenza "XXX"		
<b>FORMAZIONE IN CONTESTO LAVORATIVO</b>	<b>320</b>	
<b>TOTALE MINIMO OBBLIGATORIO AREE/AMBITI DI COMPETENZA</b>	<b>874</b>	

Fonte: Allegato alla Delibera della Giunta Provinciale n. 2171 del 15.10.2012

<sup>12</sup> Nella fase di sperimentazione era, invece, prevista una quota minima pari al 40% e una quota massima pari al 50% dell'intera durata del percorso formativo (mediamente, considerando i percorsi della sperimentazione, la durata della formazione nel contesto lavorativo si era attestata nelle diverse annualità sulle 460 ore con un'incidenza del 42% sulla durata complessiva del percorso).

<sup>13</sup> Anche il PECuP del quarto anno, come per il triennio di qualifica, vede le finalità del percorso articolate in riferimento a tre grandi settori: agricoltura e ambiente, industria e artigianato, servizi.

<sup>14</sup> Di cui all'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011 e del Decreto interministeriale dell'11 novembre 2011.

<sup>15</sup> Vedi fig. 2.

Sul piano curriculare, si può segnalare inoltre che il quarto anno di diploma si fonda, sia nella fase di declinazione dei Piani di studio provinciali in quelli dell'Istituzione formativa sia nella fase della loro attuazione, su un partenariato strategico, programmatico e operativo che vede l'Istituzione formativa e le diverse organizzazioni lavorative corresponsabili nel perseguire le finalità proprie del quarto anno declinate dallo specifico PECuP<sup>13</sup>. La Provincia Autonoma di Trento ha tracciato il PECuP del quarto anno sulla base della fisionomia del profilo nazionale di tecnico professionale<sup>14</sup>, delle sue caratterizzazioni dal punto di vista degli standard formativi delle competenze tecnico-professionali e delle competenze di base che devono essere assicurate.

L'impianto formativo complessivo è definito dai nuovi "Piani di studio" provinciali approvati nel 2012 e articolati per figura professionale e *ambiti di competenza*, a loro volta declinati in *competenze, conoscenze essenziali e abilità*<sup>15</sup>.

### 3.1. La natura dei quarti anni e la struttura dell'esame di diploma

In generale, nel modellizzare l'esame finale di diploma professionale, si è tenuto conto che il quarto anno mira a un rafforzamento delle competenze necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione e la coesione sociale. Nello specifico, che il quarto anno favorisce ulteriormente, rispetto al triennio di qualifica professionale, la crescita dello studente in termini di sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e di interazione con la realtà nelle sue diverse dimensioni dentro un quadro di esercizio della responsabilità personale, sociale e professionale coerente ad un sistema di valori ispirato a una vita positiva nella società. Il modello d'esame di diploma doveva, dunque, tenere conto che in esito al percorso formativo gli studenti sono posti nella condizione di poter:

- manifestare maggiore curiosità ed interesse nei confronti della realtà intesa come entità complessa;
- essere maggiormente consapevoli delle proprie responsabilità e potenzialità;
- essere protagonisti nelle proprie scelte di vita e di lavoro, con maggiore capacità di interagire con la realtà al fine di affinare il proprio progetto, delineando, circa il proprio futuro esistenziale, sociale e professionale, ipotesi di ulteriore crescita fondate su una realistica progettualità;
- collocarsi, con una maggiore dotazione di strumenti culturali e metodologici, in modo attivo e critico nella vita individuale, sociale e professionale;
- dare prova di maggiore responsabilità, indipendenza e intraprendenza nell'affrontare e risolvere i normali compiti o problemi della vita quotidiana riguardanti la propria persona, il contesto educativo, la sfera professionale.



Inoltre, si doveva tenere presente che il quarto anno persegue, rispetto al triennio di qualifica professionale, un'ulteriore elevazione del livello culturale degli studenti, favorendo:

- una maggiore padronanza degli strumenti culturali e metodologici che consentono di porsi criticamente di fronte alla realtà, di affrontare compiti o problemi di maggiore complessità, di interpretare la società e la cultura contemporanea;
- lo sviluppo del senso estetico, delle abilità creative ed espressive;
- un patrimonio lessicale ed espressivo, anche nelle lingue comunitarie, più ampio e sicuro;
- un utilizzo razionale, critico, creativo e responsabile delle forme moderne della comunicazione, delle tecnologie di supporto e degli strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomi;
- una più elevata capacità di individuare, selezionare e utilizzare gli strumenti necessari per la comprensione dei processi socio-economici e della realtà naturale nonché per confrontarsi con gli elementi di problematicità complessiva della sfera quotidiana e professionale;
- atteggiamenti improntati su una maggiore capacità di ascolto, di dialogo, di confronto, di elaborazione, di espressione e di argomentazione delle proprie opinioni, idee e valutazioni per l'interlocuzione culturale, la collaborazione e la cooperazione con gli altri;
- una partecipazione attiva alla sfera pubblica in rapporto ai problemi che riguardano la propria condizione e la comunità locale ed allargata, utilizzando le strutture, le risorse ed i servizi dedicati nei diversi ambiti sociali, civili e lavorativi.

Infine, si è tenuto conto che al termine del quarto anno di diploma doveva essere espresso un giudizio finale rispetto alla capacità degli studenti di poter assumere un ruolo lavorativo caratterizzato da un esercizio professionale di media complessità, fondato su un processo decisionale non completamente autonomo, con richiesta di collaborazione all'individuazione di alternative d'azione, anche elaborate fuori dagli schemi di protocollo, ma entro un quadro di azione che può essere innovato, ricalibrato e stabilito solo da altri<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Gli elementi di caratterizzazione specifica della dimensione professionale in esito al quarto anno sono:

- il presidio del/i processo/i di riferimento, con esercizio di attività relative all'individuazione delle risorse, alla predisposizione delle lavorazioni/fasi, all'organizzazione operativa, al monitoraggio in itinere, alla valutazione finale del risultato, all'implementazione di procedure di miglioramento continuo;
- il coordinamento/sorveglianza di attività di routine svolte da altri, in riferimento alla cor-



La strutturazione del quarto anno vede poi l'assenza di un'articolazione curricolare delineata sulla base di un sistema di insegnamenti disciplinari organizzato in maniera sistematica e l'attribuzione alla formazione nel contesto lavorativo dei seguenti obiettivi: sviluppare maggiori capacità di comprendere tutta la spendibilità dei saperi e delle abilità acquisite/acquisibili; scoprire e riconoscere il fine di ciò che si apprende e di ciò che si utilizza; riflettere sull'ambiente nel quale si è chiamati a operare, su quello che si è chiamati a fare, su ciò che è necessario possedere in termini di conoscenze, abilità e comportamenti per affrontare adeguatamente compiti o problemi di varia natura, su cosa è utile e importante apprendere.

Più in generale, la caratterizzazione dell'esame finale doveva tenere conto anche che l'alternanza tra momenti di formazione nel contesto dell'Istituzione formativa (aula e laboratorio) e in quello aziendale è tesa, secondo un principio di equivalenza formativa tra i due diversi luoghi di apprendimento, a promuovere maggiori capacità di combinare tra loro in maniera creativa e funzionale conoscenze, abilità e atteggiamenti nell'ottica dell'acquisizione di competenze personali, sociali, cognitive e di apprendimento, come presupposto per meglio comprendere i fenomeni del mondo del lavoro nella loro reale complessità, per integrarsi e assumere ruoli tecnico-professionali impegnativi.

### 3.2. L'organizzazione e le modalità di svolgimento dell'esame nella fase di sperimentazione (2003-2011)

Sono ammessi all'esame gli studenti che hanno frequentato almeno il settantacinque per cento della durata complessiva del percorso formativo (comprensivo

retta esecuzione/applicazione, al rispetto delle norme di sicurezza, all'adozione dei protocolli per la qualità e il miglioramento continuo, ecc.;

- l'assunzione di comportamenti, in relazione alla sicurezza/salute e tutela dell'ambiente, non esclusivamente derivati dall'osservanza di protocolli normativi/aziendali, ma dalla capacità di individuare e rielaborare situazioni di rischio potenziale per sé e per gli altri;
- la collaborazione al miglioramento continuo attraverso l'implementazione del sistema qualità sulla base dell'individuazione e codifica di nodi critici;
- una maggiore interrelazione con i clienti ed i fornitori, ai fini della definizione di proposte di prodotti/servizi e degli approvvigionamenti;
- il collaudo/test di controllo di impianti, sistemi e prodotti;
- la reportistica e le procedure di documentazione a supporto dei diversi processi di lavoro e di carattere normativo;
- l'assunzione di responsabilità di carattere gestionale dell'organizzazione di riferimento laddove è previsto l'esercizio dell'attività anche in forma autonoma;
- l'esercizio di competenze tecnico professionali riguardanti specificatamente le lavorazioni/produzione di servizi che si innestano sulle competenze di Qualifica, nei termini sia di approfondimento e/o consolidamento di abilità e conoscenze connotative della figura di operatore, sia soprattutto di una sorta di "upgrade" della piattaforma generale di base costituita dalla qualificazione in uscita al terzo anno.



della formazione presso il contesto lavorativo) e che hanno ottenuto, in sede di valutazione del percorso, almeno 30 punti. La valutazione del percorso è formulata dal “team di progetto” composto dai docenti del corso, dal tutor/referente del percorso e da uno o più tutor aziendali designati dalla Partnership.

Spetta al team di progetto la definizione dei criteri di misurazione e delle ripartizioni percentuali dei diversi elementi (maturazione personale e professionale, livello di acquisizione delle competenze, rispetto del contratto formativo, capacità riflessiva dimostrata dallo studente nel ricomporre e nell’analizzare il suo percorso di crescita, qualità della tesina di diploma) che compongono la valutazione dell’intero percorso formativo. Il team di progetto perviene alla valutazione del percorso analizzando il portfolio<sup>17</sup>, inteso come raccolta significativa della documentazione relativa al percorso effettuato dallo studente sia presso l’azienda sia presso l’Istituzione formativa.

L’esame finale tiene conto sia del percorso formativo realizzato nell’istituzione formativa sia della formazione in ambiente di lavoro e prevede un colloquio. Non è prevista una specifica prova pratica finale. La prova pratica è considerata momento di valutazione sommativa presente sistematicamente durante il percorso e/o nella sua parte conclusiva sia nell’Istituzione formativa sia nel contesto lavorativo. Ne consegue che la sua valutazione confluisce in quella del percorso formativo compiuto dallo studente ed incide sul punteggio di ammissione all’esame.



<sup>17</sup> La pratica di costruzione del Portfolio nei quarti anni si innesta sull’esperienza, ormai pluriennale, del triennio ed è prevista nella prospettiva di favorire e/o sviluppare:

- la collaborazione e la partecipazione responsabile di più soggetti (docenti, tutor aziendali e allievi) al processo formativo;
- l’osservazione degli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, documentando e testimoniando i progressi che l’allievo compie verso l’acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il “valore aggiunto” in termini di crescita personale e professionale;
- la pratica riflessiva dello studente che ha modo di: ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo) nonché di attribuirne significati e valore d’uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; analizzare e interpretare processi e situazioni di ordine educativo oltre che di natura professionale, evidenziando l’apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili nel fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile;
- la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dello studente, mettendo in luce l’abilità nel: raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato;
- la verifica del rispetto del patto formativo;
- la transizione verso il lavoro e/o altri percorsi di formazione.





Il colloquio di fronte alla Commissione<sup>18</sup> è volto, in misura molto più accentuata rispetto al colloquio di qualifica, a verificare la preparazione dello studente soprattutto in termini di riflessione sull'esperienza formativa, sull'acquisizione di un'identità professionale (di tecnico) e sulle aspirazioni lavorative.

Schema 2 - *Composizione della Commissione esaminatrice*

- un funzionario provinciale o un esperto nell'area di riferimento del diploma con funzione di presidente;
- il responsabile dell'Istituzione formativa o un docente suo delegato con funzioni di vicepresidente e segretario;
- il tutor/coordinatore del percorso formativo;
- un rappresentante delle aziende componenti la partnership designato dalla stessa;
- un tutor aziendale designato dalla partnership tra quelli che hanno seguito gli studenti in formazione presso l'azienda.

Per questo motivo, il momento centrale del colloquio è rappresentato dalla presentazione – da parte del candidato, coadiuvato dal tutor – di una tesina su un argomento/aspetto/oggetto specifico particolarmente significativo in rapporto al profilo di qualificazione della figura di riferimento, scelto dallo studente. La tesina può assumere carattere di “ricerca”, intendendo in questo caso lo studio, l'approfondimento, una piccola sperimentazione su un argomento anche non previsto dal programma didattico e deve caratterizzarsi per un approccio critico al tema/aspetto affrontato. La tesina è uno degli elementi costitutivi del portfolio, viene valutata nei suoi aspetti di processo e di prodotto nell'ambito della valutazione dell'intero percorso formativo mentre in sede di colloquio è oggetto di valutazione la qualità dell'esposizione orale e la capacità di argomentazione.

A differenza dell'esame di qualifica, per i candidati è obbligatorio l'utilizzo del portfolio come strumento di autovalutazione dell'esperienza vissuta e di presentazione alla Commissione esaminatrice della documentazione prodotta/raccolta durante il percorso formativo. Nello specifico, lo studente, presentando il proprio portfolio, sottolinea le competenze acquisite, ne illustra le specificità e le ricadute sulla propria professionalità anche dal punto di vista della spendibilità nel mercato del lavoro, rappresenta le proprie aspettative e aspirazioni anche nell'ottica di un'ulteriore crescita attraverso la formazione permanente.

Il peso percentuale dei diversi elementi che determinano la valutazione finale è il seguente:

<sup>18</sup> Vedi Schema 2.



- 80% valutazione dell'intero percorso formativo attraverso gli elementi contenuti nel portfolio;
- 20% valutazione dell'esame.

Il punteggio minimo per il conseguimento del diploma è di sessanta centesimi.

### 3.3. La struttura e le modalità di svolgimento dell'esame a partire dal 2012

Sono ammessi agli esami di diploma professionale in esito al percorso di quarto anno di Istruzione e Formazione Professionale, successivo al conseguimento della qualifica, gli studenti che:

- sono in possesso del titolo conclusivo dei percorsi di scuola secondaria del primo ciclo di istruzione, o certificato di proscioglimento, se antecedente al 2005;
- sono in possesso del titolo conclusivo di qualifica professionale in esito ad un percorso triennale di Istruzione e Formazione Professionale, provinciale o regionale, coerente con il percorso di quarto anno di diploma professionale, così come stabilito dagli strumenti di programmazione vigenti;
- hanno raggiunto con valutazione positiva le competenze, abilità e conoscenze previste dai piani di studio provinciali vigenti;
- hanno frequentato almeno il 75% delle ore complessive del percorso, comprensivo della formazione in alternanza nel contesto lavorativo/tirocinio.

Il punteggio minimo di ammissione all'esame finale è di 30 punti. Le prove di esame si articolano in:

- prova scritta e/o scritto-grafica;
- prova scritta e orale di almeno una lingua comunitaria;
- colloquio finale.

La prova scritta e/o scritto-grafica è predisposta nella tipologia "studio di caso" secondo le modalità definite dall'Amministrazione provinciale. Tale prova è intesa ad accertare in forma integrata la padronanza delle competenze previste dal Piano di studio provinciale e funzionale a dimostrare il raggiungimento, da parte del candidato, del profilo di tecnico richiesto dalle attività e dai relativi processi lavorativi della figura professionale.

Le prove di lingua comunitaria, scritta e orale, sono intese ad accertare la competenza linguistica di almeno una lingua comunitaria secondo il livello di padronanza previsto dal Piano di studio provinciale, in funzione e con attinenza alla specifica figura professionale di riferimento.

Le prove vengono predisposte mediante il supporto delle Istituzioni formative ed in coerenza agli standard formativi delle competenze tecnico-professionali.



nali e delle competenze di base<sup>19</sup> stabiliti, nel rispetto dei rispettivi quadri nazionali di riferimento<sup>20</sup>, dall'Amministrazione provinciale attraverso i Piani di studio del quarto anno e il profilo di qualificazione delle figure presenti nel Repertorio provinciale di riferimento per l'Istruzione e la Formazione Professionale.

Il colloquio finale di fronte alla Commissione esaminatrice prevede:

- la presentazione da parte dello studente di un elaborato personale (tesina e/o project-work elaborato con l'organizzazione lavorativa dove si è svolta la formazione) attinente al quarto anno svolto, compresa la formazione in contesto lavorativo, ed in funzione della figura professionale di tecnico di riferimento;
- la verifica della capacità di riflessione critica relativa al livello di competenza raggiunto al termine del quarto anno, nonché l'illustrazione del proprio progetto lavorativo e delle aspirazioni professionali;
- il confronto, discussione e riflessione sugli elaborati relativi alle prove scritte e, più in generale, sull'esperienza formativa.

Schema 3 - *Composizione della commissione esaminatrice*

- |  |
|--|
| <p>a. un funzionario provinciale o di un soggetto comunque esperto in materia di Formazione Professionale, con funzioni di Presidente;</p> <p>b. il dirigente dell'Istituzione formativa o, nel caso di articolazioni territoriali di tali istituzioni, dal collaboratore del dirigente, o dal direttore della sede territoriale, o comunque da un docente delegato dal dirigente dell'Istituzione formativa o dal direttore della sede territoriale della istituzione formativa paritaria, con funzioni di vicepresidente;</p> <p>c. il tutor/coordinatore del quarto anno;</p> <p>d. un esperto esterno scelto tra i rappresentanti della partnership o tra i tutor aziendali che hanno seguito gli studenti presso l'azienda, individuato dall'istituzione formativa provinciale o paritaria, o nel caso di articolazioni territoriali, dal collaboratore del dirigente, o dal direttore della sede territoriale;</p> <p>e. uno o più docenti di lingua comunitaria in funzione del numero di lingue comunitarie oggetto d'esame e loro eventuale sostituto;</p> <p>f. uno o due docenti dell'area tecnico-professionale del quarto anno, individuati dall'istituzione formativa, o nel caso di articolazioni territoriali di tali istituzioni, dal collaboratore del dirigente, o dal direttore della sede territoriale.</p> |
|--|

La commissione, ai fini dell'accertamento delle competenze, abilità e conoscenze, organizza il colloquio, anche tenendo conto delle esperienze condotte attraverso la formazione in contesto lavorativo.

<sup>19</sup> Competenze linguistico-comunicative, matematiche, scientifico-tecnologiche, storico-economiche e sociali.

<sup>20</sup> Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011 e Decreto Interministeriale dell'11 novembre 2011.



È obbligatorio l'utilizzo del portfolio come strumento di autovalutazione dell'esperienza vissuta e di presentazione alla Commissione esaminatrice della documentazione prodotta/raccolta durante il percorso formativo. Nello specifico, lo studente, presentando il proprio portfolio, sottolinea le competenze acquisite, ne illustra le specificità e le ricadute sulla propria professionalità anche dal punto di vista della spendibilità nel mercato del lavoro, rappresenta le proprie aspettative e aspirazioni anche nell'ottica di un'ulteriore crescita attraverso la formazione permanente.

Il totale dei punti attribuibili all'esame di diploma professionale è pari a 100 punti massimo, secondo la seguente declinazione:

- minimo 30 punti/massimo 55 punti per l'ammissione del candidato all'esame, attribuibili dal Consiglio del quarto anno<sup>21</sup> in base alla valutazione complessiva dei risultati di apprendimento;
- massimo 45 punti attribuibili al candidato da parte della commissione in base alla valutazione delle prove di esame.

L'Amministrazione provinciale stabilisce il punteggio per ciascuna prova nel limite massimo dei 45 punti complessivi attribuibili all'esame. Fermo restando il punteggio massimo ottenibile di 100 ed in aggiunta al punteggio totalizzato in tutte le prove, su proposta della Commissione, possono essere attribuiti fino ad un massimo di 3 punti quale valutazione complessiva e per meriti particolari dello studente. Parimenti su proposta della Commissione, può essere attribuita la lode allo studente che ha conseguito il punteggio massimo di 100 senza fruire dell'integrazione di 3 punti, al fine di attestare il conseguimento di risultati di eccellenza.

Il punteggio minimo per il superamento dell'esame è stabilito in 60 punti su 100, senza fruire dei 3 punti di merito. I candidati per ottenere il punteggio minimo previsto per l'ottenimento del diploma professionale devono obbligatoriamente partecipare a tutte le prove, fatti salvi i crediti riconosciuti sulla base dei criteri stabiliti dall'Amministrazione provinciale.

Il risultato finale spetta alla Commissione e deve essere formulato sulla base del punteggio di ammissione e del punteggio di esame.

## 4. Conclusioni

Con la messa a punto dei nuovi piani di studio provinciali anche per l'ambito della IeFP e del nuovo modello di esame di diploma, la PAT si è data degli

<sup>21</sup> Il Consiglio del quarto anno corrisponde al "team di progetto", riferimento gestionale e organizzativo di questa annualità durante la fase di sperimentazione.



strumenti che consentono di avvicinare di molto il disegno di riforma previsto dai nuovi ordinamenti e accordi intervenuti a livello nazionale, anche se rimane da completare l'elaborazione di possibili "standard di processo" e di "standard di contenuto" per la valutazione dei "risultati di apprendimento" e delle competenze (a partire dal modello del quadro europeo ECVET) e un ulteriore sviluppo della strumentazione per l'esame di qualifica per integrare l'area culturale (e in particolare le competenze chiave di cittadinanza europee) con quelle di indirizzo professionale.

Lo statuto di forte autonomia che la PAT continua ad avere in questo campo – rispetto ad altre Regioni italiane – potrà consentire in futuro di consolidare ed estendere le innovazioni introdotte, rafforzando ancor di più la collaborazione con il mondo del lavoro e delle professioni.

Una sfida significativa sul piano metodologico potrà derivare sia dall'assunzione del quadro di riferimento del D.lgs. 13/2013 sulla validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, sia dal confronto con le indicazioni del nuovo regolamento del MIUR relativo al Sistema nazionale di valutazione (SNF).

In termini organizzativi, resta da segnalare infine il necessario potenziamento dei dispositivi di monitoraggio, anche in termini di informatizzazione di sistema, in modo da renderli più adeguati non solo rispetto alle procedure formali per gli esami, ma soprattutto ai processi di coinvolgimento degli allievi e degli altri *stakeholders* (insegnanti, tutor, referenti aziendali, ...) nonché agli esiti, ai fini di rendere più puntuale la rilevazione degli standard raggiunti in termini di effettiva padronanza delle competenze culturali e professionali oggi richieste.

### Riferimenti bibliografici

- CARLINI D. (a cura di), *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea*, F. Angeli, Milano, 2009.
- FRISANCO M. (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa in Provincia di Trento*, F. Angeli, Milano, 2007.
- GENTILI C., *Scuola e impresa*, F. Angeli, Milano, 2012.
- ISFOL, *I percorsi di istruzione e Formazione Professionale – a.f. 2009-10 e 2010-11. Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione*, Roma, Isfol, 2012.
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale*, Associazione CIOFS-FP, Federazione CNOS-FAP, Roma, 2005.
- ZAGARDO G., *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Roma, Isfol, 2010.







# Validazione e certificazione delle competenze in dieci domande

ANDREA SIMONCINI<sup>1</sup>

*Con la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, entra in vigore il sistema nazionale di certificazione delle competenze, in attuazione della legge Fornero di riforma del mercato del lavoro (legge n. 92/2012).*

*Il provvedimento sistematizza in una disciplina unitaria una serie di istituti, alcuni previgenti la norma (come ad esempio la certificazione a conclusione dei percorsi formali di studio), altri di nuova introduzione (come ad esempio la validazione degli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti di vita della persona), tutti afferenti a una vasta platea di autorità pubbliche centrali e regionali competenti, a diverso titolo, in materia di valutazione e rilascio di titoli, certificati e qualifiche.*

*Al fine di agevolare la lettura del provvedimento, il presente contributo si propone di esemplificare e prefigurare in dieci domande alcuni elementi fondamentali e i possibili scenari attuativi del sistema nazionale di certificazione delle competenze.*

■  
OSSERVATORIO  
sulle politiche formative



## ■ 1. Che cosa si intende per “approccio per competenze”?

Nella società globalizzata e interconnessa, oltre ai percorsi di istruzione e formazione tradizionali, svolti per lo più in età giovanile, si assiste ad una esplosione delle opportunità, dei contesti e dei canali di apprendimento: il lavoro, la partecipazione alle organizzazioni della società civile, la vita quotidiana, l'utilizzo di Internet e delle nuove tecnologie.

<sup>1</sup> Tecnologo ISFOL presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.



Le continue trasformazioni economiche e sociali e la crisi di questi anni acquiscono i tempi di obsolescenza dei saperi, la disoccupazione e le disparità tra domanda e offerta di lavoro. Per sostenere le persone e le imprese in tutti i processi di mobilità, transizione e cambiamento, si rende sempre più necessario valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona ed estendere il ventaglio delle opportunità e dei luoghi dell'apprendimento in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

È in questo contesto che prende corpo il diritto all'apprendimento permanente e con esso l'approccio per competenze che pone al centro la persona e le competenze acquisite in termini di capacità di utilizzare, in situazioni reali, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità.

## **2. Che cosa è il sistema nazionale di certificazione delle competenze?**

Il sistema nazionale di certificazione delle competenze è l'insieme coordinato e interoperativo dei soggetti, delle regole e dei servizi per il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dalla persona, nello studio, nella vita e nel lavoro, finalizzato a promuoverne la mobilità geografica e professionale, favorire l'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro, accrescere la trasparenza degli apprendimenti e dei fabbisogni e la spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo.

## **3. Che cosa sono la certificazione e la validazione delle competenze e quali sono le differenze?**

L'Italia, nel recepire la raccomandazione europea a dotarsi di un sistema di validazione degli apprendimenti maturati dalle persone al di fuori dei sistemi di istruzione e formazione, ha puntato a comprendere, all'interno di una disciplina unitaria, sia la certificazione dei percorsi formali di ogni ordine, grado e territorio, sia la validazione delle competenze acquisite dalle persone nei contesti di vita o di lavoro. Il quadro normativo inerente il rilascio di titoli, certificati e qualifiche viene riconfigurato attraverso l'attualizzazione degli istituti previgenti e l'introduzione di istituti nuovi, quali appunto la validazione. Il provvedimento, infatti, individua due tipologie di servizio distinte ma non disgiunte: la certificazione delle competenze e l'individuazione e validazione delle competenze. Gli elementi comuni alle due tipologie di servizio sono:



- *i principi generali* (articolo 3);
- *l'oggetto*, ovvero le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove (articolo 4);
- *il criterio di referenziazione*, ovvero il riferimento delle competenze a qualificazioni ricomprese in repertori nazionali o regionali referenziati secondo i criteri del Quadro europeo delle qualificazioni;
- *gli standard di processo*, ovvero l'articolazione dei servizi in fasi operative (articolo 5);
- *gli standard di attestazione* in termini di elementi minimi informativi e descrittivi (articolo 6);
- *gli standard di sistema*, ovvero i requisiti regolamentari e organizzativi che devono essere assicurati dagli enti pubblici titolari della certificazione e validazione (articolo 7).

L'elemento distintivo tra le due tipologie di servizio è la *finalità*. La validazione è un servizio di analisi, ricostruzione e riconoscimento delle competenze possedute dalla persona, con prioritaria attenzione a quelle acquisite al di fuori dei percorsi formali di istruzione e formazione e può, ma non necessariamente, essere seguita dalla certificazione. La certificazione è la procedura di riconoscimento delle competenze riferite a qualificazioni di repertori ricompresi nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali (articolo 8), acquisite nei percorsi formali (anche in forma parziale, nei casi di interruzione) ovvero delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali e validate.

#### **4. Che cosa è il Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali?**

È un repertorio di repertori che raccoglie e mette in correlazione, a partire da tre elementi di codifica comune (referenziazione al quadro europeo delle qualificazioni e indicizzazione, laddove applicabile, ai codici di classificazione statistica delle attività economiche, ATECO, e della Classificazione delle Professioni, CP) tutti i repertori esistenti dell'ordinamento italiano che, a diverso titolo e sino ad oggi con grandi eterogeneità, contengono declaratorie di competenza, ovvero i titoli di studio di ogni ordine e grado, i certificati di formazione di ogni livello e territorio e i profili delle qualificazioni professionali. Superando rigidità e timori di strutture centralizzate, il repertorio nazionale si limita a coordinare in una prospettiva di interleggibilità e mutuo riconoscimento



(in termini di crediti europei), i repertori costruiti e alimentati nell'autonomia dei rispettivi sottosistemi dell'istruzione, della Formazione Professionale e della bilateralità e la sua concezione semplificata non necessita a nessun livello la costruzione di nuove complesse piattaforme informative. L'efficacia, l'efficienza e la sostenibilità di questo approccio è testimoniata dal lavoro interistituzionale condotto dai Ministeri del lavoro e dell'istruzione, insieme con le Regioni, di concerto con le parti sociali, che ha portato in meno di due anni alla definizione dei repertori di riferimento nazionale della Istruzione e Formazione Professionale e della Formazione Tecnica Superiore (i percorsi degli Istituti Tecnici Superiori e le specializzazioni di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore).

## 5. A che cosa serve il nuovo sistema nazionale di certificazione delle competenze?

Come argomentato in numerosi documenti a livello comunitario e internazionale, il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dalla persona, porta con sé una serie di vantaggi e opportunità per un ampio ventaglio di soggetti:

- *per le persone*: garantendo la mobilità geografica e professionale, il supporto nei processi di ingresso e transizione nel mercato del lavoro, la trasparenza degli apprendimenti e dei fabbisogni formativi e l'ampia spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo; promuovendo, differenziando e valorizzando le opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale;
- *per le imprese e il sistema della bilateralità*: promuovendo il potenziale educativo del lavoro e il protagonismo della bilateralità e della contrattazione (a tutti i suoi livelli) nella formazione aziendale, complementare e sussidiaria rispetto all'istruzione e alla Formazione Professionale regionale; promuovendo la rilettura delle relazioni industriali e sindacali in chiave di competenza, produttività, merito, competitività; fornendo basi più affidabili per un accesso di qualità dei lavoratori provenienti da altri paesi europei o extraeuropei nonché per la gestione delle dinamiche di transizione intergenerazionale;
- *per i sistemi dell'education*: promuovendo linguaggi comuni ai mondi dell'istruzione, della formazione e del lavoro capaci di rendere i sistemi dell'offerta più dialogici e sensibili alle opportunità offerte dagli assetti di apprendimento in situazione (alternanza, tirocini, apprendistato, volontariato ecc.), nella prospettiva di ridisegnare l'offerta educativa di Istruzione e For-

mazione Professionale, nel quadro strategico unitario dell'orientamento e apprendimento permanente, promuovendone l'integrazione e il coordinamento interno e, al contempo, la coerenza con i fabbisogni delle filiere produttive territoriali e con le aree di investimento, ricerca e sviluppo industriale e tecnologico<sup>2</sup>;

- *per i servizi al lavoro*: beneficiando dei vantaggi offerti dalla migliore leggibilità e trasparenza degli apprendimenti e dalla maggiore interoperatività dei sistemi e delle relative banche dati centrali e periferiche; pianificando un ventaglio di servizi integrati di politiche passive e attive più personalizzati, congrui ed efficaci in relazione ad attitudini e bisogni della persona e all'incontro domanda-offerta.

I vantaggi appena ipotizzati suggeriscono che l'affermarsi dell'approccio per competenze mira a rendere più dinamici opportunità e meccanismi di accesso e transizione nel mercato del lavoro, con incidenze positive sulla valorizzazione del capitale umano, civile e sociale da un lato e sugli indici di produttività e competitività delle imprese dall'altro. Ad ogni modo, la certificazione delle competenze in tutte le sue possibili declinazioni, in quanto "certificati del saper fare", non comporta in nessun caso automatismi o meccanismi di collegamento con gli inquadramenti della contrattazione collettiva, allo stesso modo in cui un'azienda oggi non è vincolata a un determinato inquadramento del lavoratore in virtù di un suo titolo di studio e a prescindere dalle reali mansioni attribuite.

## 5. Quali sono le autorità responsabili della certificazione delle competenze?

In ragione di una *governance* articolata in filiere e distribuita tra diverse autorità competenti, il decreto legislativo distingue tra un ruolo regolatore dello Stato e delle Regioni e un ruolo funzionale attribuito alla vasta gamma di soggetti pubblici e privati titolati al rilascio di certificati di competenze. Le amministrazioni pubbliche responsabili (enti pubblici titolari) della regolamentazione dei servizi di validazione e certificazione delle competenze sono:

<sup>2</sup> Cfr. Intesa sullo schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, con il Ministro dello sviluppo economico e con il Ministro dell'economia e delle finanze, riguardante l'adozione di linee guida per realizzare misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico professionale, a norma dell'articolo 52 del decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35 e in particolare l'Allegato A del decreto.

- il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, in relazione ai titoli di studio del sistema scolastico e universitario;
- le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, in relazione alle qualificazioni di formazione rilasciate nell'ambito delle competenze attribuite dalla Costituzione;
- il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in relazione alle qualificazioni delle professioni non regolamentate;
- il Ministero dello sviluppo economico e le altre autorità competenti ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 9 novembre 2007, n. 206, in relazione alle qualificazioni delle professioni regolamentate.

## 7. Chi validerà e certificherà le competenze?

Gli enti pubblici titolari individuano, nei propri ambiti di competenza e nel rispetto degli standard minimi nazionali, i soggetti pubblici o privati titolati a validare e certificare le competenze su richiesta del cittadino. In via esemplificativa ne consegue uno scenario che a grandi linee potrebbe vedere tre grandi sottosistemi di soggetti certificatori:

- il sistema delle scuole e delle università, in relazione ai titoli di studio del sistema scolastico e universitario;
- il sistema degli enti accreditati dalle Regioni e dalle Province Autonome, in relazione alle qualificazioni di formazione;
- il sistema dei soggetti autorizzati per i servizi al lavoro (a livello nazionale e regionale) ivi compresi i soggetti in regime speciale, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, gli enti della bilateralità, le associazioni professionali, gli ordini e collegi in relazione alle qualificazioni delle professioni.

Tre sottosistemi, occorre precisare, ben differenti ma non esclusivi, dato che una buona parte dei soggetti pubblici o privati di un sottosistema, avendone i requisiti, potranno accreditarsi anche negli altri sottosistemi.

## 8. Quale rapporto tra costi e risparmi?

Il decreto legislativo prevede che dalla sua adozione non derivino nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica e quindi implica che la sua attuazione avvenga "a costo zero". Il provvedimento, in effetti, avendo come destinatari le autorità pubbliche che già operano nell'ambito della certificazione

delle competenze, non provoca un maggior impatto amministrativo e finanziario. Semmai il provvedimento, attraverso le previste misure di raccordo e coordinamento e tramite la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, punta a orientare verso una maggiore personalizzazione e congruità i servizi di istruzione, formazione e lavoro e a rendere più efficace la spesa corrente e maggiori i benefici diretti alle persone e ai sistemi economici e sociali. Il decreto, inoltre, lascia la facoltà alle amministrazioni pubbliche di stabilire costi standard a carico dei cittadini beneficiari dei servizi, aprendo in questo modo la concreta possibilità di finanziamento attraverso voucher di servizio con le risorse dei fondi comunitari.

## 9. Quali garanzie di qualità si prevedono?

Diversi livelli e soggetti di monitoraggio e vigilanza (ente titolato, ente pubblico titolare, comitato tecnico nazionale, amministrazioni centrali...) sono preposti a garanzia della qualità del sistema nelle singole articolazioni e nel suo complessivo funzionamento, sulla base di un quadro comune di standard minimi di servizio e di livelli essenziali delle prestazioni. Il decreto prevede anche la possibilità della certificazione delle competenze in conformità alle norme tecniche UNI della qualità.

## 10. Tutto questo a partire da quando?

Entro 30 giorni dall'entrata in vigore del decreto è previsto l'insediamento del Comitato tecnico nazionale composto da tutti gli enti pubblici titolari e incaricato della governance e dell'attuazione del decreto. Entro 18 mesi è prevista la prima implementazione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali. È facile immaginare, anche vista la varietà dei soggetti coinvolti e la struttura a coordinamento aperto del sistema, che si assisterà ad un avvio a diverse velocità e geometrie variabili. Ad oggi esistono già filiere e sistemi operativi o di prossima operatività. A titolo esemplificativo, possono costituire riferimenti per la validazione e certificazione delle competenze: il repertorio delle qualifiche e dei diplomi della Istruzione e Formazione Professionale o i certificati di specializzazione della Istruzione e Formazione Tecnica Superiore di prossima adozione, i repertori che le Regioni e Province Autonome hanno adottato (altri sono in fase avanzata di implementazione anche grazie a un proficuo processo di trasferimento e adattamento dei modelli esistenti). Sul versante delle qualificazioni professionali, si



registra l'importante iniziativa intrapresa dall'Associazione Bancaria Italiana insieme con il Fondo Banche e Assicurazioni di realizzazione del Repertorio delle figure professionali del contratto del credito in coerenza con i criteri del quadro europeo delle qualificazioni, nella prospettiva della certificazione delle qualifiche dei lavoratori.





# Sette anni in Tibet

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

Regia: *Jean-Jacques Annaud*

Sceneggiatura: *Becky Johnston*

Fotografia: *Robert Fraisse*

Montaggio: *Noëlle Boisson*

Musica: *John Williams*

Scenografia: *At Hoang*

Costumi: *Enrico Sabbatini*

Attori: *Brad Pitt (Heinrick Harrer), David Thewlis (Peter Aufschnaiter), Dorjee Tsering (il Dalai Lama a quattro anni), Sonam Wangchuck (il Dalai Lama a otto anni), Jamyang Jamtsho Wangchuk (il Dalai Lama a 14 anni), Jetsun Pema<sup>2</sup> (la Grande Madre del Dalai Lama)*

USA/Gran Bretagna 1997, durata: 129', colore

Distribuzione: *Cecchi Gori Group - Cecchi Gori Home Video*

CINEMA per pensare  
e far pensare



Il quattordicesimo Dalai Lama Tenzin Gyatso scrive nella sua autobiografia<sup>3</sup>: «Durante la mia infanzia, a Lhasa vivevano circa dieci europei. Non ebbi molte occasioni di frequentarli e fu solo quando Lobsang Samten mi presentò Heinrick Harrer che riuscii a conoscere un *inji*, come vengono chiamati in Tibet gli occidentali. [...] Heinrick Harrer era una persona deliziosa, con i capelli biondi come mai ne avevo visti. Lo soprannominai *Gopse*, ossia testa gialla. Era un austriaco, internato in India dagli inglesi durante la seconda guerra mondiale [...] persona interessante e socievole [...]. Parlava ottimamente il tibetano colloquiale e possedeva un meraviglioso

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia.

<sup>2</sup> Si tratta della vera sorella del Dalai Lama, che nel film interpreta la parte della loro madre.

<sup>3</sup> XIV Dalai Lama Tenzin Gyatso, *La libertà nell'esilio. La mia vita*, Frassinelli, Milano 1990, pp. 44-45; titolo originale *Freedom in Exile. The Autobiography of the Dalai Lama*.





senso dell'umorismo, pur essendo assai rispettoso e cortese. Quando cominciai a conoscerlo meglio, abbandonò il formalismo e divenne più schietto, tranne quando gli altri erano presenti. Apprezzai molto quell'atteggiamento».

Con queste parole il Dalai Lama – l'appellativo significa 'Oceano di saggezza' – tuttora vivente, in esilio in India, ricorda nella sua autobiografia il giovane e orgoglioso scalatore di montagne austriaco, campione di sci e attore di film di montagna, nato nel 1912 e deceduto nel 2006, il quale partecipò alle storiche Olimpiadi di Berlino del 1936. In quanto possessore della cittadinanza del Terzo Reich, egli fu membro del Partito nazionalsocialista, e fu scelto da Hitler per conquistare una delle cime dell'Himalaya, in particolare l'impervio e sconosciuto Nanga Parbat, la nona vetta più alta nel mondo. Lo spettacolare film del regista Jean-Jacques Annaud inizia precisamente con la partenza del campione dalla stazione ferroviaria di Graz, in Austria, presso la quale egli congeda con molta freddezza e determinazione la moglie Ingrid, incinta al quinto mese, affidandola sbrigativamente alle cure dell'amico di famiglia Horst Immendorf. Nella rappresentazione filmica, salendo sul treno, egli afferra quasi di malavoglia la bandiera con la croce uncinata del Terzo Reich, da conficcare sulla vetta una volta conquistata. Si tratta di un'interpretazione da parte dello sceneggiatore e del regista: in realtà Harrer, come già specificato, fu molto vicino ad Hitler, entrando addirittura a far parte, seppure per motivi sportivi e per pochi mesi, delle SS. Presso queste ultime egli lavorò infatti come istruttore di ginnastica – una carica onoraria che accettò per poter proseguire nella sua attività alpinistica –, ed è improbabile, visto anche il suo carattere egocentrato, simile probabilmente a quello del Führer, carattere che peraltro il film mette spesso bene in evidenza, che Harrer abbia compiuto quel gesto con il fastidio e la fretteolosità che si osservano appunto in una delle prime scene della pellicola<sup>4</sup>.

Durante la vicenda, durata ben sette anni<sup>5</sup>, Heinrick Harrer ha modo di rag-

<sup>4</sup> Il film incontrò non pochi problemi quando, a lavorazione ultimata, si scoprì il passato nazista di Harrer, un passato in verità composto, come detto, da pochi mesi, a fronte dei quali lo stesso Harrer fece corrispondere, una volta tornato in occidente, un continuativo impegno per tutto il resto della sua vita, a favore dei diritti umani delle popolazioni perseguitate, rimanendo fino alla fine dei suoi giorni amico del Dalai Lama in esilio. A seguito della scoperta di questa 'ombra' nella vita di Harrer, il regista Jean-Jacques Annaud si è visto costretto a modificare la sceneggiatura: in America le figure esemplari debbono sempre essere assolutamente senza macchia!

<sup>5</sup> Tale vicenda venne descritta da Heinrick Harrer in una autobiografia dal titolo *Sette anni nel Tibet*, pubblicata in Italia da Mondadori (Milano 1997). La prima edizione in lingua originale tedesca risale al 1953 e porta il titolo *Sieben Jahre in Tibet*. Anche in questo caso di trasposizione da un'opera letteraria allo schermo cinematografico può risultare molto interessante il confronto tra i due testi: quello letterario e quello filmico. Vi sono parecchie differenze. Ad esempio nel libro il figlio – che Harrer non vedrà nascere e che nel film accetterà di rapportarsi con il padre solo nell'età dell'adolescenza matura – non viene mai nominato, così come non viene mai ricordata la moglie; nel film invece lo sceneggiatore e il regista propongono la presenza del rimpianto dello scalatore nei confronti del figlio stesso come uno dei temi ricorrenti tra i ricordi del prota-





giungere una nuova identità, migliorando radicalmente – così fa intendere il film – sul piano del carattere, che si fa più aperto e attento all'alterità. Sono gli accadimenti intervenuti appunto durante i sette anni di permanenza in Tibet, dal 1944 al 1950, che lo inducono ad una revisione del suo modo di rapportarsi con ciò che gli sta attorno, soprattutto con le persone.

Il film può prestarsi, nel lavoro scolastico, ad un aggancio con la Storia. Infatti, una volta giunto in Tibet e dopo che Harrer e i suoi compagni di scalata sono costretti a desistere dall'impresa a causa delle valanghe di neve, essi – come già si è capito dalla parole del Dalai Lama riportate all'inizio – vengono arrestati e fatti prigionieri dai soldati inglesi presenti in India, colonia dell'impero britannico: in Europa è infatti da poco scoppiato il secondo conflitto mondiale e Inghilterra e Germania si trovano schierate su fronti opposti.

Ai fini di una proficua utilizzazione del film per fini educativi, si può fin dall'inizio guidare i ragazzi a considerare il comportamento del protagonista, che durante il primo tentativo di ascensione per raggiungere la cima del Nanga Parbat, scivola e si ferisce ad un piede, perdendo un rampone da ghiaccio. Egli preferisce tenere nascosto ciò che gli è accaduto: si tratta di una scelta sconsiderata che metterà in serio pericolo un compagno di cordata, capo della spedizione tedesca, con il quale lo scalatore austriaco condividerà in seguito la parte più emozionante dell'avventura: gli anni vissuti a Lhasa. In una sequenza molto emozionante, quando Peter Aufschnaiter, questo capo della spedizione, precipita nel vuoto, Harrer riesce a malapena a salvarlo a causa della ferita al piede, trattenendolo grazie alla fune della cordata. Nonostante l'episodio si risolva positivamente, Peter lo rimprovera aspramente per non aver pensato alle conseguenze che avrebbe potuto avere l'occultamento del suo problema. In effetti Harrer nella prima parte del film dimostra di non avere uno spirito di gruppo, agisce fondamentalmente come un solitario, non praticando quell'attenzione per la vita di squadra che chiede la condivisione di qualsiasi problema che insorga durante lo svolgimento di un determinato compito. Lo scalatore tedesco, per paura di essere eliminato dall'impresa o che quest'ultima potesse bloccarsi, tace sul suo incidente e, così facendo, mette a rischio la sua vita e quella degli altri compagni. Non è l'unico tratto o gesto di comportamento egoico che Harrer mette in atto, seppure con il passare degli anni, e in particolare durante quelli che trascorre nella capitale del Tibet, egli cambia progressivamente, come già detto, sul piano della relazionalità con le persone che gli stanno attorno. Da questo punto di vista il mutamento del comportamento di

gonista. Leggendo il libro invece si può intendere come Harrer, probabilmente affascinato dalla bellezza della nuova realtà in cui si era trovato a vivere, non avvertisse in modo particolarmente forte la nostalgia per il suo Paese d'origine e per quanto aveva colà lasciato. Il libro, che ha venduto oltre quattro milioni di copie, è stato tradotto in quarantotto lingue.





Harrer risulta molto emblematico e verosimilmente molto costruttivo per i giovani che vedano il film, che sintetizza un arco di tempo assai ampio. Decisivo è il raggiungimento da parte sua e del suo fedele amico Peter della città proibita e santa di Lhasa, capitale del Tibet, una volta che essi erano riusciti il 29 aprile del 1944, dopo ripetuti tentativi, ad evadere dal presidio britannico in India e dopo che avevano varcato il confine tra l'India stessa e il Tibet, percorrendo a piedi più di duemila chilometri, travestiti da pellegrini indù<sup>6</sup>.

A Lhasa vengono accettati, per il loro coraggio, nonostante all'inizio essi siano accolti dal popolo della città proibita con una certa paura: significativa e divertente è la scena in cui i tibetani, al loro arrivo nel villaggio ai piedi della città santa, battono le mani. Il campione austriaco crede che lo facciano perché sono contenti di vederli, ma viene informato che quello non è un applauso, bensì un modo per scacciare eventuali spiriti maligni che siano al loro seguito. Parimenti significative sono le lingue che vengono dagli autoctoni vistosamente esposte, e così mostrate ai due stranieri, in segno di difesa. Peter Aufschneider ed Heinrick Harrer vengono comunque gradualmente accettati e quest'ultimo diviene mentore ed amico insieme del giovanissimo Dalai Lama, amante del cinema e assai curioso rispetto al lontano occidente. La relazione che egli instaura con il Dalai Lama si rivela fondamentale. Grazie alla frequentazione del Potala, il palazzo in cui il Dalai Lama stesso risiede, e grazie allo scambio dialogico con la giovane autorità tibetana, Harrer muta progressivamente, come si diceva, il suo atteggiamento. Quando il biondo scalatore di montagne comincia a relazionarsi con il suo giovane allievo, ha inizio infatti un rapporto significativamente formativo per entrambi. I ruoli di maestro e di allievo spesso vengono vissuti scambievolmente. Se da un lato infatti l'ospite austriaco disvela al giovane Dalai Lama molti aspetti della realtà dalla quale proviene, quest'ultimo ha modo di trasmettere al suo precettore straniero molte informazioni relative alla cultura dei monaci buddisti<sup>7</sup>. In tal modo il film può costituirsi come pretesto di educazione interculturale, per approfondire il

<sup>6</sup> I paesaggi che si possono ammirare nel film, di una spettacolarità sorprendente, non sono quelli del Tibet, realtà in cui mai l'autorità cinese avrebbe consentito di effettuare le riprese, bensì in buona parte quelli delle Ande argentine, a tratti invece si tratta di paesaggi canadesi, austriaci e nepalesi. Alcuni brani del film però, corrispondenti a circa venti minuti dell'intera pellicola, sono stati girati clandestinamente nel paese dove si svolge la vicenda: il Tibet.

<sup>7</sup> Nel libro di Heinrick Harrer, nel capitolo *Amico e maestro del Dalai Lama*, si può leggere: «Le ore di lezione che davo al mio augusto scolaro erano spesso tanto istruttive per me quanto per lui. Il dio-re mi insegnò molte cose sulla storia del Tibet e sulla dottrina di Buddha. La sua competenza in questi campi era addirittura sbalorditiva. Talvolta le discussioni sulla religione si protraggono per ore...» Nello stesso testo, in un messaggio riportato in appendice, il Dalai Lama, divenuto adulto, scrive: «È un segno di sincera amicizia, che non cambia, accada quel che accada: una volta che ci si conosce, si conquista l'amicizia dell'altro e ci si aiuta a vicenda per il resto della vita. Harrer è sempre stato un amico di questo genere per il Tibet» (HARRER H., *Sette anni nel Tibet*, cit., pp. 283-284 e 339).





tema dell'incontro e del possibile dialogo tra culture differenti. Lo scambio di parole e idee tra il giovane Dalai Lama e Heinrich Harrer è quanto mai interessante. Si tratta di un dialogo molto spesso 'a specchio', seppure talvolta le domande e le risposte vengono effettuate e formulate in tempi differiti. Ad esempio, se ad un certo punto del film l'ospite austriaco, tutto proteso all'affermazione di sé, dice, riferendosi ai tempi di meditazione dei monaci buddisti: «Avere tanto tempo per porsi domande non è un bene», in un'altra scena molto significativa il giovane Dalai Lama propone questa riflessione ad Harrer: «Questa è un'altra grande differenza tra la nostra civiltà e la vostra; voi ammirate l'uomo che si spinge avanti, verso la cima, in ogni campo della vita, mentre noi ammiriamo l'uomo che abbandona il suo ego». Sempre il Dalai Lama pronuncia un'altra frase di grande valore etico: «La buona sorte di un amico è una benedizione. Mi dispiace che tu invidi la nostra. Devi sentirti molto solo e triste». Il messaggio per l'ospite risulta assai significativo. D'altra parte anche lo scalatore di montagne ha una sua 'verità' da comunicare quando risponde, alla domanda del Dalai Lama 'dimmi che cosa ti piace delle montagne', con queste parole: «Mi piace l'assoluta semplicità, ecco cosa mi piace. Quando sei in scalata la tua mente è sgombra, libera da qualsiasi confusione: sei concentrato e, ad un tratto, la luce diventa più nitida, i suoni sono più ricchi... e tu sei invaso dalla profonda, potente presenza della vita. Mi son sentito così solo un'altra volta... alla tua presenza, Kundun»<sup>8</sup>. La montagna è vissuta dunque dal campione come un modo per vivere più pienamente la sua esistenza e quindi probabilmente per trovare la conferma della sua identità. Quella stessa montagna, che sfida le capacità umane proponendosi al singolo contemporaneamente come possibilità di affermazione o come esperienza del limite e talvolta del fallimento, è presente sotto altra forma e significato nella cultura buddista, secondo la quale la montagna stessa è simbolo di sacralità. Sempre il giovane Dalai Lama dice ad un certo punto: «I tibetani dicono che il nemico è un grande maestro, perché ti aiuta a rafforzare la pazienza e la compassione».

Lo scambio dialogico tra i due protagonisti del film può dunque aprire la strada ad un approfondimento di una cultura differente, ad una visione della vita e ad una spiritualità, quelle buddiste, le quali, a dire il vero, in questo pur interessante opera cinematografica, non vengono sondate con particolare attenzione<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Kundun significa 'colui che protegge'.

<sup>9</sup> Per tale approfondimento esistono altri buoni film che si possono visionare, come ad esempio il bel lavoro cinematografico di Martin Scorsese *Kundun* (USA 1997), ma ancor più il poetico e raffinatissimo *Primavera, estate, autunno, inverno... e poi ancora primavera* (Corea del Sud – Germania 2003) del regista coreano Kim Ki-duk, di cui ho scritto recentemente (cfr. AGOSTI A., *Immagini di scrittura nel cinema*, Qds. Quaderni di didattica della scrittura, 18/2012, pp. 25-45). È vero anche che di fronte a tre militari cinesi, giunti in aereo, il Dalai Lama pronuncia nel film alcune parole che meritano la più grande attenzione, e sulle quali è possibile far riflettere i giovani, ponendole a confronto con il messaggio di Cristo: «Io sono un semplice monaco buddista. Cono-





Nel film interviene naturalmente anche il tragico fatto storico dell'invasione del Tibet da parte della Cina del regime comunista di Mao Tse Tung. Al loro ingresso a Lhasa i militari cinesi appaiono sprezzanti e irrispettosi del popolo tibetano e dei cerimoniali all'interno del Potala, il meraviglioso palazzo in cui vive il Dalai Lama. Con gesto sdegnato rifiutano infatti la sciarpa con la quale i tibetani usano cingere il collo dei loro ospiti e calpestano un prezioso mandala, un accurato e prezioso disegno, simbolo di illuminazione e di pace, costato mesi di lavoro, realizzato in loro onore con la sabbia colorata. Quando se ne vanno le autorità militari cinesi proferiscono un'esclamazione attorno alla quale si può utilmente far riflettere i giovani spettatori di questo film: «La religione è veleno!»

Se da un lato si registrano altresì alcune imprecisioni dovute alla trasposizione filmica – nei pressi di Lhasa non vi erano all'epoca alcun aeroporto o pista per aerei, ed invece i militari cinesi vi giungono sullo schermo a bordo di un veivolo da guerra – dall'altro *Sette anni in Tibet* mostra bene l'aggressione e l'oppressione, che perdurano ormai da circa sessant'anni, da parte della Cina comunista nei confronti di un popolo che ha subito l'uccisione di circa un milione di persone, un quinto dell'intera popolazione, e la distruzione di centinaia di monasteri e villaggi. Ed è forse proprio a contatto con le prime atrocità subite dai tibetani che il protagonista del film, Heinrick Harrer, riacquisisce nella vicenda raccontata sullo schermo il senso di una paternità rifiutata, facendosi dapprima padre del piccolo Dalai Lama, e ritrovando e riconoscendo poi il vero figlio Rolf, una volta tornato nel suo Paese.

L'insegnante o l'educatore che vogliono utilizzare questo film per attivare nei giovani riflessioni sul valore dell'amicizia, della lealtà, della solidarietà, della compassione, della protezione da parte degli adulti verso i giovani stessi, ma anche di questi ultimi nei confronti dei 'grandi', troveranno nei singoli momenti di incontro tra il Dalai Lama e lo scalatore di montagne altrettanti spunti per ragionare assieme ai ragazzi, ma anche per commuoversi, come quando nel saluto finale, in una scena che si potrebbe definire 'di pace', per volere del Dalai Lama, la fronte di ciascuno dei due protagonisti si incontra e si tocca con quella dell'altro, simbolo di un incontro ormai profondo e indissolubile tra due menti, tra due spiriti dialoganti.

sco solo le scritte e le parole del venerabile Buddha. Egli ha detto: «Tutti gli esseri tremano innanzi al pericolo e alla morte. La vita è cara a tutti. Quando l'uomo tiene conto di questo, egli non uccide, né fa sì che si uccida.» Dovete comprendere che queste parole sono radicate nel cuore dei tibetani. È per questo che siamo un popolo pacifico, che respinge la violenza per principio. Io prego che la consideriate la nostra più grande forza, non la nostra debolezza.» Ed ancora il Dalai Lama ad un certo punto dice: «Mai e poi mai danneggiare un essere vivente!» Il film *Sette anni in Tibet* si trova in commercio nella versione semplice, un solo dvd, ma anche nel cofanetto con due dvd, uno con il film e l'altro con contributi extra, tra i quali un documentario molto suggestivo sul Tibet e un testo audiovisivo sul buddismo e sulla sua diffusione in alcune realtà dell'occidente.





# La famiglia in Italia 2012-2013

## Le analisi del Rapporto Istat 2013 e dell'Osservatorio Nazionale della Famiglia 2012

RENATO MION<sup>1</sup>

SCHEMARIO: Rapporti

L'interesse per lo studio e l'analisi della famiglia in Italia è stato sempre al centro dell'attenzione di tutte le forze sociali e politiche del Paese, a dimostrazione dell'importanza della famiglia nella vita pubblica e sociale, anche se non sempre ne è seguita una pari attenzione a livello politico, soprattutto nei confronti delle famiglie con due o più figli e quelle numerose. In questi ultimi due anni, oltre alla numerosa produzione scientifica degli studi sulla famiglia, ne sono la dimostrazione più evidente sia il *Rapporto Annuale Istat sulla situazione sociale del Paese*, che i suoi continui aggiornamenti su matrimoni, separazioni e divorzi, come pure i due interessantissimi volumi del *Rapporto biennale 2011-2012 dell'Osservatorio Nazionale sulla famiglia*<sup>2</sup>.

Il nostro studio si appoggerà prevalentemente sui dati e le riflessioni di questa solida documentazione, cui seguiranno opportune valutazioni in una prospettiva educativa e pedagogica derivante dalla forza intrinseca della famiglia nella

<sup>1</sup> MION R., Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> ISTAT, *Rapporto annuale 2013. La situazione del Paese*. Roma, Istat, 2013, pp. 194, corredato di Allegati sulla selezione degli Indicatori chiave e di una preziosa Sintesi, che accompagnano e ne specificano le dichiarazioni; OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA (a cura di Pierpaolo Donati), *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Rapporto biennale 2011-2012*. Roma, Carocci, 2012, 2 vv. Si tratta di un'opera composta di due poderosi volumi ciascuno dei quali con oltre 250 pagine. Nel primo volume si sono studiati gli aspetti demografici, sociali e legislativi, le diverse tipologie di famiglie, di welfare e le stime di povertà; nel secondo di carattere più applicativo se ne sono presentate le nuove *best practices* nei servizi alle famiglie rispetto alla conciliazione famiglia e lavoro, welfare aziendale, governance, innovazione e *workfare*, nella cura degli anziani e lungo il ciclo di vita familiare. Sono due opere indispensabili per il politico e per l'operatore sociale soprattutto in vista della realizzazione del Piano nazionale per la famiglia già da diversi Congressi preannunciato, (Firenze, 2007) e illustrato in Consiglio dei Ministri il 22 luglio 2011. ISTAT, *Separazioni e divorzi in Italia. Anno 2011*. Statistiche Report, 27 maggio 2013, pp. 15.



sua costituzione naturale e nel suo adeguato contributo in funzione dell'educazione dei figli e della crescita ottimale dei nuovi cittadini di questo Paese.

Obiettivo primario di entrambi i Rapporti è quello di mettere al centro delle proprie analisi la persona, che va ben oltre la freddezza dei numeri e delle percentuali rilevate, come ha precisato molto opportunamente la Vice-Presidente della Camera dei Deputati nella sua introduzione alla presentazione ufficiale del Rapporto Istat il 22 maggio 2013. "Se i divari esistono nelle percentuali, prima che di differenze statistiche, si tratta di differenze tra la popolazione e tra i cittadini, divari di territorio, divari di genere, divari di generazioni. Di essi non è sufficiente rilevarne la presenza, ma è necessario, come da questi viene reclamato, sanarne le disuguaglianze con riforme di sistema, anche per battere quella sfiducia crescente di cittadini verso la politica, come dallo stesso Rapporto viene denunciato". Sono parole forti e precise che non possono non impegnare in prima persona il nuovo Governo specialmente nei confronti delle nuove generazioni, le più colpite dagli effetti della crisi, e della famiglia, per la quale sono stati prodotti nuovi indicatori del benessere equo e sostenibile, da affiancare al Pil.

Infine la natura e la struttura dei due Rapporti è assai differenziata, proprio in funzione degli obiettivi che queste due Istituzioni svolgono all'interno del Paese: più fenomenologico, descrittivo e statistico, aperto su tutti i fronti della vita sociale ed economica del Paese il Rapporto dell'Istat; più politico, operativo e progettuale, specificamente orientato sulla famiglia e il suo *welfare/well-being* quello dell'Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, istituito dal governo in questi ultimi anni per affiancare le politiche di welfare e dei servizi alle famiglie.

## 1. ISTAT: "Il Rapporto Annuale 2013 sulla situazione del Paese"

Il tema della famiglia viene qui presentato nella sua prospettiva socioeconomica, sia perché quella socio-demografica era già stata ampiamente sviluppata nel Rapporto 2012, sia anche perché meglio lo esige il contesto di crisi economica in cui si trova il Paese. Inoltre a differenza del passato viene ampiamente analizzato nel capitolo quarto il punto di vista dei cittadini tenendo molto in considerazione la dimensione soggettiva della soddisfazione globale, ma anche quella specifica di alcuni settori, come la salute, le relazioni familiari e amicali, il tempo libero e le aspettative personali<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> ISTAT, *Rapporto Annuale 2013*, Roma, Istat, 2013, pp. 133-173.

La sintesi del Rapporto dichiara apertamente che "nel sistema produttivo italiano si conferma la prevalenza di modelli di *governance* relativamente semplificata, caratterizzati da un'elevata concentrazione delle quote di proprietà, un controllo a decisa connotazione familiare e una gestione aziendale accentrata. In particolare, la struttura di tipo familiare (cioè quella in cui il controllo è direttamente o indirettamente esercitato da una persona fisica o da una famiglia) è riscontrata in oltre il 70 per cento delle imprese industriali e dei servizi. In quasi il 90 per cento, il primo socio è una persona fisica, o una famiglia"<sup>4</sup>. Nella caduta della produzione industriale resta quindi prevalente l'impresa familiare, con processi innovativi di grande interesse.

A tale primato non corrisponde però una adeguata valorizzazione.

### 1.1. Peggiorano le condizioni di vita delle famiglie

Nel 2012 il reddito disponibile infatti ha raggiunto i livelli di vent'anni fa, determinando una profonda e sistematica contrazione dei consumi. In questa flessione il potere d'acquisto delle famiglie è diminuito del 4.8%, sia per la caduta del reddito disponibile, diminuito del 10%, sia per l'inasprimento del prelievo fiscale, che va a colpire soprattutto le famiglie più numerose. Infatti in un modello di micro simulazione, l'aumento dell'aliquota Iva dal 20 al 21 per cento produrrebbe un costo maggiore per le famiglie più numerose con basso reddito, rispetto a quelle con più alti livelli di reddito e quindi con livelli di spesa più elevati. Crollano così i consumi delle famiglie con una ulteriore diminuzione della propensione al risparmio, che si è ridotta, fino a toccare il minimo storico del 8.2 per cento<sup>5</sup>.

Crollano i consumi delle famiglie. A queste difficoltà economiche le famiglie hanno risposto riducendo dovunque la quantità e la qualità dei prodotti nel settore alimentare e per l'abbigliamento, preferendo centri di distribuzione a più basso costo rispetto ai tradizionali canali di acquisto, soprattutto nelle regioni del Nord, anche se il Mezzogiorno rimane in termini assoluti l'area più colpita dal fenomeno.

Sulla caduta della spesa per i consumi ha pesato anche un'inflazione che ha colpito in misura notevolmente superiore le famiglie con bassi livelli di spesa: nel 2012, rispetto a un tasso d'inflazione pari al 3,3 per cento, l'inflazione subita dalle famiglie che si posizionano nel quinto più basso della spesa per consumi è stata del 4,2 per cento; mentre quella relativa al quinto più alto è stata del 2,9 per cento, come continua a ripetersi già dal 2011, anno in cui, l'inflazione aveva colpito di più ancora le famiglie più povere.

<sup>4</sup> ISTAT, *Rapporto Annuale 2013. Sintesi*. Roma, Istat, 2013, p. 7.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 10.

Raddoppiano le famiglie in gravi difficoltà, come lo dimostrano gli indicatori di disagio economico delle famiglie, soprattutto di quelle più deprivate le quali hanno segnato un ulteriore peggioramento, raggiungendo il 14,5 per cento della popolazione, in crescita rispetto all'11,2% del 2011. Negli ultimi due anni l'indicatore di grave deprivazione è raddoppiato, in decisa discontinuità rispetto al periodo precedente.

Il divario tra il Mezzogiorno e il resto del Paese continua ad aumentare anche nel 2012, con le famiglie residenti nelle regioni del Sud e nelle Isole, che presentano un peggioramento più marcato delle loro condizioni rispetto a quelle del Nord e del Centro. Nel Meridione la deprivazione materiale, aumentata di oltre tre punti percentuali, colpisce il 40 per cento della popolazione mentre la grave deprivazione, con un aumento di oltre cinque punti, riguarda ormai una persona su quattro.

Si conferma, così, nel 2012 una tendenza già evidenziata nel 2011, che cioè l'incidenza delle condizioni di grave deprivazione materiale si estende dagli individui con i redditi familiari più bassi a quelli con redditi anche mediamente più elevati, che a causa di eventi negativi e imprevisti sono esposti a rischi di disagio. Nel 2012, circa il 48 per cento degli individui passati a una condizione di severa deprivazione materiale proviene dal quinto più basso di reddito equivalente, ma più di un quarto del totale si collocava, nell'anno precedente, nei quinti di reddito più elevati (dal terzo in sù).

Si tratta soprattutto di persone che vivono da sole (23%), coloro che appartengono a famiglie più numerose (23,3% nelle famiglie con 5 componenti o più; e 36,3% di quelle dove sono presenti almeno tre minori), o a famiglie monoparentali (40,6% se è presente un figlio minore), quando la persona di riferimento della famiglia è giovane (31,1%, se ha meno di 35 anni), lavora a tempo parziale (36%), è disoccupata o in cerca di prima occupazione (42,6%)<sup>6</sup>.

## 1.2. Benessere soggettivo: il lavoro fattore determinante per la soddisfazione generale

La profondità e la straordinaria durata della crisi economica sta producendo significativi effetti negativi anche sulla dimensione psicologica della popolazione. Tale dimensione, oltre a essere elemento essenziale per la tenuta della coesione sociale, condiziona la capacità di reazione del sistema economico e la

<sup>6</sup> Dal *Rapporto Caritas* (2012), tra coloro che bussano alla porta dei Centri Caritas è il 61,6% è costituito da disoccupati, ma anche da occupati per il 21,3%, da chi ha figli minori (37%). Dal rapporto Istat 2010, il 65% delle famiglie non riesce a risparmiare, il 33,6% non riescono a far fronte a spese impreviste, il 37,8% arrivano a fine mese con grande difficoltà, il 57% sono le famiglie con reddito inferiore a quello medio.

credibilità delle azioni di politica economica. Infatti, per la prima volta il Rapporto dedica un ampio spazio all'analisi della percezione e delle opinioni dei cittadini sulla situazione economica, sulla qualità dei diversi ambiti della propria vita, sulla fiducia nelle istituzioni, sugli effetti della globalizzazione, ed esamina come queste opinioni si traducono in comportamenti rilevanti per il funzionamento dell'economia e della società.

Più analiticamente, i risultati delle indagini sulle famiglie indicano bassi livelli di fiducia nei confronti delle principali istituzioni pubbliche e specialmente dei partiti politici. Le analisi sviluppate mostrano che esiste un legame tra il grado di fiducia nelle istituzioni locali, in particolare comunali, la qualità dei servizi offerti e le condizioni del territorio e dell'ambiente in cui si vive. A contare è anche la regione di residenza – che riflette le differenze legate alla situazione sociale, al grado di coesione e alle condizioni generali di vita a livello locale – unita alla sfiducia nei partiti e nelle altre istituzioni nazionali.

Nel 2012 si sono quindi ulteriormente ampliati i divari territoriali e sociali in merito alla soddisfazione per la propria condizione economica, registrando un peggioramento laddove i livelli erano già più bassi. Da dieci anni gli italiani sono sempre più pessimisti sulla situazione economica. La quota di residenti soddisfatti della propria situazione economica passa dal 50 per cento nel Setteentrione, al 44,3 per cento nel Centro e al 32 per cento nel Sud e Isole.

Nonostante il disagio prodotto dalle difficoltà dell'economia, il livello di soddisfazione per la propria vita nel complesso resta per gli italiani ancora piuttosto alto, anche se in forte diminuzione tra il 2011 e il 2012. Oltre il 90 per cento dichiara di essere soddisfatto molto o abbastanza per le relazioni familiari, quasi l'85 per cento per quelle amicali. Anche la soddisfazione per la salute è molto diffusa, nonostante l'elevata età media della popolazione: quasi il 90 per cento degli intervistati esprime un giudizio positivo. Simili sono le valutazioni del proprio tempo libero: nel 2012 a dichiararsi molto o abbastanza soddisfatto è il 65,9 per cento della popolazione, una quota addirittura in aumento rispetto al 2011 (64,1 per cento). Sono queste infatti le determinanti del benessere soggettivo<sup>7</sup>: oltre la situazione economica, anche la salute, le relazioni familiari, le relazioni amicali, il tempo libero e le aspettative della propria situazione personale nei confronti del futuro. Ciascuna di queste determinanti influisce differentemente sulla situazione generale, ma la soddisfazione economica influenza quella generale in maniera molto più incisiva. Le buone relazioni familiari e amicali sono fondamentali, ma non sempre sono sufficienti per superare il livello dell'insoddisfazione generale e delle speranze nei confronti del futuro, quando manca la soddisfazione per la situazione economica. Più ottimi-

<sup>7</sup> ISTAT, *Rapporto 2013...*, pp. 152-160.

sti sono i giovani fino a 34 anni, che pur essendo quelli più colpiti dalla crisi, quasi uno su due (45%) è convinto che la propria situazione migliorerà.

Infatti se nell'analisi statistica si introduce la variabile lavoro, questa riesce a modificare anche la soddisfazione per i singoli ambiti di vita, rivestendo il ruolo più rilevante, non soltanto come fonte di reddito, ma anche per il suo "contenuto" valoriale, e questo senza differenze tra chi esercita una professione alta e chi svolge un lavoro manuale. In realtà l'equilibrio tra lavoro, relazioni familiari e tempo libero ha un impatto sostanziale sulla percezione della qualità e soddisfazione della propria situazione personale. Però è soprattutto il lavoro a costituire l'aspetto cruciale per una soddisfatta realizzazione nella vita. Il posto principale occupato dal lavoro nel determinare soddisfazione e insoddisfazione ne sottolinea così il carattere fortemente identitario per le persone, che va al di là del mero aspetto di reddito.

Nel calo dell'occupazione di circa 500 mila unità, a partire dal 2008, la crisi paradossalmente ha prodotto un notevole aumento nella partecipazione al mercato del lavoro. Però solo per le donne, over 50 anni, e straniere, che svolgono prevalentemente i lavori atipici (14.6%), dove gli stipendi restano più bassi e i ruoli marginali. Aumenta il peso del lavoro a termine (3.1%), dei lavori atipici e a part time (+4.1%), ma non sempre cresce la soddisfazione generale della propria vita.

Assistiamo infine alla perdita di peso delle professioni più qualificate, mentre sono in aumento quelle più esecutive e meno qualificate, soprattutto nei servizi delle famiglie, che vengono realizzati specialmente da personale immigrato, in prevalenza donne, in un processo di concentrazione in due sole professioni: assistenti domiciliari e collaboratrici domestiche, specialmente di etnia filippina, polacca e rumena. Nel Sud il calo dell'occupazione è più del doppio che nel resto del Paese, soprattutto per effetto del fenomeno dello scoraggiamento, che aggrava la stessa ricerca di lavoro, anche quello atipico, allargando quindi sempre più la fascia dei 2.250 mila Neet (*Not in education, employment and training*) che costituiscono il 24% del totale di 15-29enni del nostro Paese.

## 2. Matrimoni, separazioni e divorzi nel 2011

Pur non avendone fatta esplicita menzione nel Rapporto Istat 2013, l'Istituto di Statistica ha pubblicato qualche giorno dopo (il 27 maggio 2013) un Rapporto sintetico sulle separazioni e i divorzi in Italia, a complemento di uno analogo del 2012 (novembre) sul matrimonio. L'esigenza di completare e offrire al lettore un aggiornamento significativo e sostanziale ai dati precedenti, ci induce ad una breve sintesi documentaria.



## 2.1. Il matrimonio in Italia - 2011

Nel 2011 sono stati celebrati in Italia 204.830 matrimoni<sup>8</sup> (3,4 ogni 1.000 abitanti), 12.870 in meno rispetto al 2010. Tale tendenza alla diminuzione è in atto dal 1972, ma negli ultimi quattro anni si è particolarmente accentuata: infatti, la variazione media annua è stata del -4,5% tra il 2007 e il 2011, a fronte di un valore del -1,2% rilevato negli ultimi 20 anni.

Il fenomeno ha interessato praticamente tutte le Regioni. Nel periodo 2008-2011 il calo più marcato si è osservato in Sardegna (-7,7%), Campania, Marche (-6,9%) e in Abruzzo (-6,6%).

A diminuire sono soprattutto le prime nozze tra sposi entrambi di cittadinanza italiana: 155.395 celebrazioni nel 2011, circa 37 mila in meno negli ultimi quattro anni.

Le nozze tra celibi e nubili, nonostante la forte flessione, continuano ad essere la quota più rilevante del totale delle celebrazioni (il 93,5% nel 1972 e l'85% nel 2011).

I primi matrimoni, in valore assoluto, sono passati da quasi 392 mila nel 1972 a 173.782 nel 2011: di questi, 155.395 si riferiscono a celebrazioni in cui entrambi gli sposi sono cittadini italiani (l'89% del totale dei primi matrimoni). A diminuire sono quasi esclusivamente i tassi di primo-nuzialità dei giovani al di sotto dei 35 anni, mentre nelle età successive la propensione al matrimonio è in lieve aumento. Si osserva, pertanto, un'accentuazione del rinvio delle prime nozze ad età più mature. Attualmente, gli sposi al primo matrimonio hanno, in media, quasi 34 anni e le spose quasi 31, circa sette anni in più rispetto ai valori osservati nel 1975.

La minore propensione a sancire con il vincolo matrimoniale la prima unione è da mettere in relazione anche con la progressiva diffusione delle unioni di fatto, che da circa mezzo milione nel 2007 sono arrivate a quota 972 mila nel 2010-2011, dove l'incidenza di bambini nati al di fuori del matrimonio è in continuo aumento: nel 2011 un nato su 4 ha i genitori non coniugati.

È soprattutto la sempre più prolungata permanenza dei giovani nella famiglia di origine a determinare il rinvio delle prime nozze. Nel 2010-2011 vivono nella famiglia di origine il 50% dei maschi e il 34% delle femmine tra 25 e 34 anni di età. Questo fenomeno è dovuto a molteplici fattori: all'aumento diffuso della scolarizzazione e all'allungamento dei tempi formativi, alle difficoltà che incontrano i giovani nell'ingresso nel mondo del lavoro e alla condizione di precarietà del lavoro stesso, alle difficoltà di accesso al mercato delle abitazioni, condizioni queste prese in considerazione nella decisione di for-

<sup>8</sup> ISTAT, *Il matrimonio in Italia*. Statistiche Report, Roma, Istat, 28 novembre 2012.



mare una famiglia e considerate sempre più vincolanti sia per gli uomini che per le donne.

L'effetto di questi fattori è stato amplificato negli ultimi quattro anni dalla crisi economica che ha colpito in particolare i giovani nell'occupazione e che ha contribuito ad accentuare un diffuso senso di precarietà e di incertezza che ha impattato negativamente anche sui comportamenti nuziali. La nuzialità, infatti, a differenza di altri fenomeni demografici, come ad esempio la fecondità, è particolarmente sensibile a fenomeni congiunturali.

È cambiata la propensione al primo matrimonio anche in rapporto al livello di istruzione degli sposi. Confrontando i tassi di primo-nuzialità rispettivamente degli sposi e delle spose con basso livello di istruzione (fino alla licenza media) e di quelli con livello medio alto, si conferma una riduzione generalizzata della propensione a sposarsi. La flessione è, tuttavia, più accentuata per gli sposi e le spose con basso livello di istruzione. Tra il 2003 e il 2011, ad esempio, i tassi di primo-nuzialità degli sposi con basso titolo di studio sono diminuiti del 27% per gli uomini e del 32% per le donne. Nello stesso periodo, per gli sposi con livello di istruzione medio-alta la diminuzione è stata del 19% per gli uomini e del 16% per le donne.

Assistiamo infine ad una lieve ripresa dei matrimoni con almeno uno sposo straniero, ma vi è una drastica diminuzione in quei matrimoni misti in cui la sposa è cittadina italiana e lo sposo è straniero (-49.2% a livello Italia, -61% nel Sud).

Nel 2011 le nozze celebrate con rito religioso sono state 124.443, 39 mila in meno rispetto al 2008, mentre la quota di unioni celebrate con rito civile è aumentata: dal 18,8% del 2008 al 24% del 2011.

## 2.2. Separazioni e divorzi in Italia - 2011

Le statistiche sociali relative al fenomeno delle separazioni e dei divorzi nel 2011 vanno a confermare la crescita dell'instabilità coniugale, che fa emergere la crescita della fragilità all'interno delle famiglie<sup>9</sup>.

Nel 2011 le separazioni sono state 88.797 e i divorzi 53.806, sostanzialmente stabili rispetto all'anno precedente (+0,7% per le separazioni e -0,7% per i divorzi). In particolare i tassi di separazione e di divorzio totale rispetto ai matrimoni sono in continua crescita. Infatti nel 1995 per ogni 1.000 matrimoni si contavano 158 separazioni e 80 divorzi, nel 2011 si arriva a 311 separazioni e 182 divorzi. Tali incrementi, osservati in un contesto in cui i matri-

<sup>9</sup> ISTAT, *Separazioni e divorzi in Italia. Anno 2011*. Statistiche Report, Roma, Istat, 27 maggio 2013, pp. 15.

moni diminuiscono, sono imputabili ad un effettivo aumento della propensione alla rottura dell'unione coniugale.

Le separazioni sono più frequenti al Nord, ma l'aumento è maggiore al Sud. Nel 1995 solo in Valle d'Aosta si registravano più di 300 separazioni per 1.000 matrimoni, mentre nel 2011 si collocano al di sopra di questa soglia quasi tutte le regioni del Centro-nord (con l'eccezione del Veneto e del Trentino-Alto Adige) e l'Abruzzo. In Umbria il valore del tasso è cresciuto di tre volte e mezza e nelle Marche è più che raddoppiato. Gli incrementi più consistenti, però, si sono osservati nel Mezzogiorno, dove i valori sono più che raddoppiati (ad esempio, si è passati da 70,1 a 221,5 per 1.000 matrimoni in Campania e da 78 a 239,7 in Sicilia). Le regioni del Nord e del Centro – che partivano da livelli sensibilmente più elevati – hanno fatto registrare, invece, tra il 1995 e il 2011, un incremento più contenuto.

La crisi colpisce principalmente i quarantenni. Infatti la classe più numerosa risulta quella tra i 40 e i 44 anni per le mogli, mentre per i mariti le due classi di età più rappresentate sono la 40-44 e la 45-49. Questo innalzamento dell'età sembra doversi attribuire sia alla sempre maggiore propensione allo scioglimento delle unioni di lunga durata, sia ad un processo di invecchiamento complessivo della popolazione dei coniugati, dovuto alla posticipazione del matrimonio. Sotto i trent'anni invece si ha una drastica diminuzione delle separazioni sia per gli uomini che per le donne, anche come naturale conseguenza della riduzione dei matrimoni nella stessa fascia di età: meno di un matrimonio su quattro vede attualmente entrambi gli sposi sotto i 30 anni.

Ma la fragilità non risparmia neppure gli ultrasessantenni, perché nell'ultimo decennio le separazioni che riguardano uomini ultrasessantenni sono passate dal 5,9% all'11,2% del totale delle separazioni, mentre per le donne over60, nello stesso periodo, si va dal 3,6% al 6,4%.

Più separati si riscontrano fra i coniugi con titoli di studio elevati. Infatti il 40,5% dei mariti ha, come titolo di studio più elevato, il diploma di scuola media inferiore, il 40,8% quello di scuola media superiore; fra le mogli il 44,3% ha un titolo di scuola media superiore e il 34,8% uno di scuola media inferiore. Fra le altre indicazioni si osserva una prevalenza di coppie con lo stesso livello di istruzione, dovuta alla forte omogamia che caratterizza gli sposi al momento dell'unione matrimoniale e che si presenta abbastanza stabile nel tempo: a presentare lo stesso titolo di studio sono il 60,8% dei separati nel 2011.

In media ci si separa dopo 15 anni di matrimonio: aumenta la quota delle separazioni nei matrimoni di lunga durata (dall'11,3% del 1995 al 18,7% del 2011) e scende, in termini relativi, la quota di unioni interrotte precocemente – entro i 5 anni di matrimonio – (dal 24,4% del 1995 al 15,9% del 2011). Ciò nonostante i matrimoni più recenti durano sempre meno. E ora stanno aumen-

tando le separazioni anche fra le coppie miste, che si adeguano agli stili di vita del nostro Paese.

Infine in metà delle separazioni e in un terzo dei divorzi è coinvolto un figlio minore. Nel 2011 il 72% del totale delle separazioni e il 62,7% del totale dei divorzi hanno riguardato coppie con figli. Sono stati 109.842 quelli coinvolti nelle separazioni e 53.129 nei divorzi. La metà (50,5%) delle separazioni e poco più di un terzo (35,5%) dei divorzi riguardano matrimoni con almeno un figlio minore di 18 anni. Nelle separazioni, il 55,4% dei figli affidati ha meno di 11 anni. In caso di divorzio i figli sono generalmente più grandi: la quota di quelli al di sotto degli 11 anni scende al 33,7% del totale.

Per ogni educatore, che si preoccupa della formazione umana delle nuove generazioni, questi dati non possono essere letti con indifferenza, soprattutto se si considera l'enorme importanza che la famiglia riveste nei primi anni di vita e in modo particolare durante il periodo della tormentata adolescenza, quando è necessario avere a fianco persone identificatrici, guide competenti e genitori appassionati del loro ruolo educativo, che si fanno guide sapienti dei propri figli.

### 3. Il Rapporto dell'Osservatorio Nazionale sulla famiglia (2011-2012)

Se le statistiche ufficiali sono di una esasperante lucidità, non sono tuttavia esaustive della realtà sociale, che ben oltre la presentazione statistica e fenomenologica chiede ed insieme esige una proiezione politica, educativa e pedagogica necessariamente complementare. È quanto si propone di offrire il poderoso Rapporto biennale 2011-2012 in due volumi *"La famiglia in Italia"*<sup>10</sup>.

Il primo volume delinea lo scenario generale dei mutamenti nel corso di vita delle famiglie e le esigenze di una legislazione sociale più avanzata, dando una particolare attenzione ai problemi della povertà e delle famiglie immigrate. Nel secondo volume sono riportati i risultati di ricerche originali sul campo relative alle buone pratiche e ai nuovi strumenti per la conciliazione tra famiglia e lavoro, come l'audit e i buoni servizio, l'uso dei congedi genitoriali, gli aiuti alle famiglie che si prendono cura degli anziani non autosufficienti, i sostegni alle famiglie fragili (con minori in tutela, a rischio di allontanamento, in cui i genitori sono separati/divorziati, famiglie migranti), la *governance* delle politiche familiari a livello locale.

<sup>10</sup> OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, Pierpaolo Donati (a cura di), *La Famiglia in Italia*. 2 vv. Rapporto biennale 2011-2012, Roma Carocci, 2012 Vol. I: *Aspetti demografici, sociali e legislativi*. p. 295; II vol. *Sfide sociali e innovazioni nei servizi*, p. 271.



Tutta l'opera è stata realizzata per accompagnare il *Piano nazionale per la famiglia*, licenziato dall'Assemblea dell'Osservatorio nazionale il 23 giugno 2011 e illustrato in Consiglio dei Ministri il 22 luglio 2011. Esso viene denominato *L'Alleanza italiana per la famiglia* non solo perché corrisponde alle linee-guida dell'Unione Europea, ma anche e soprattutto perché prevede il coinvolgimento di tutti gli attori istituzionali e della società civile che sono chiamati a realizzare il *family mainstreaming*. Qualche avvio di soluzione sembra muoversi con il riconoscimento del *Fattore Famiglia* come parametro essenziale per i means-test (come l'ISEE) e in generale come criterio equitativo per la distribuzione delle risorse pubbliche. Emergono qui quelle indicazioni fondamentali per favorire quella svolta nelle politiche per la famiglia che da tanti anni sono auspiccate, ma assai poco realizzate.

Si tratta di riconoscere il ruolo sociale della famiglia non già mediante misure di tipo caritativo o di mera assistenza passivizzante, bensì nei termini di una piena valorizzazione della soggettività sociale della famiglia, delle sue *capabilities*, come la prima fonte di uno sviluppo sostenibile. In effetti, la crisi sistemica che ha colpito l'Italia, come gran parte dell'Europa, ha le sue basi nella debolezza strutturale e funzionale delle famiglie, evidenziata dalla bassa natalità e da un crescente invecchiamento della popolazione. Sono fattori rispetto ai quali le attuali misure economiche e politiche orientate alla cosiddetta "crescita" del Paese possono, purtroppo, fare ben poco. Se un Paese non ha un forte tessuto connettivo costituito da famiglie solide che generano beni relazionali, afferma Donati nella sua Introduzione, non v'è rimedio economico e politico che possa funzionare, perché il problema sta nel fatto di consumare il capitale umano e sociale delle famiglie, e nel non riuscire a rigenerarlo. In questo senso la denatalità costituisce un grave vulnus all'interno del contesto sociale e demografico del Paese.

L'analisi che abbiamo fatto nei paragrafi precedenti ci ha offerto una visione dettagliata, ma parziale della famiglia in Italia e delle sue trasformazioni, quella di tipo socio-demografico. Ora il pregio di questo Rapporto sta proprio nel completare l'analisi demografica con la serie delle *best practices* tenendo in considerazione il loro intreccio con le fasi tipiche del corso di vita della famiglia, dalla sua formazione, che ha inizio con il matrimonio o altra forma di unione e termina con la nascita del primo figlio; la sua estensione, che si conclude con la nascita dell'ultimo figlio; la sua contrazione, che inizia con l'uscita del primo figlio e termina con quella dell'ultimo; e la dissoluzione o scioglimento, che si avvia con la morte del primo coniuge/partner o con la rottura e/o l'interruzione del rapporto coniugale o di convivenza. Si conclude infine con la morte dell'altro coniuge/partner o con un nuovo matrimonio o convivenza.



### 3.1. Ulteriori approfondimenti : più famiglie, ma più ridotte

In questo contesto vanno allora completati i precedenti dati statistici con alcune altre caratteristiche particolarmente illuminanti perché analizzate nella loro prospettiva più dinamica<sup>11</sup>.

Innanzitutto scopriamo che il numero totale delle famiglie in Italia, nel corso degli ultimi quindici anni, è aumentato di quasi 4 milioni e che il numero medio di componenti si è abbassato da 2,9 nel 1988 a 2,5 nel 2008-09. La componente più significativa di tale crescita è imputabile alle *famiglie senza nucleo*, che da poco più di 4 milioni nel 1988 arrivano, con l'ultima rilevazione disponibile, a oltre 7 pari a più del 30% sul totale delle famiglie italiane. Il peso dei *single* (famiglie con un solo componente) è passato dal 19 al 28%. Vale a dire che più di un quarto delle famiglie italiane oggi è costituito da persone sole. Una crescita significativa si rileva anche per la formula "*coppia senza figli*", che passa dal 18,7 al 21% nel 2008-09, mentre sono in diminuzione le coppie con figli, che da più del 50% delle famiglie di venti anni fa, oggi sono scese a meno del 40%.

La struttura della famiglia sembra quindi semplificarsi, soprattutto riducendosi in ampiezza. Infatti sono in calo le famiglie composte da tre o più componenti, che perdono più di dieci punti percentuali, passando dal 57,2% nel 1988 al 44,5% nel 2008-09. In particolare sono le famiglie numerose a essere sempre meno frequenti: se infatti nel 1988 quelle con cinque componenti e più ammontavano al 10,8%, dieci anni dopo erano già scese al 7,7, per arrivare oggi a rappresentare uno scarso 6% del totale delle famiglie italiane. Le libere unioni, cioè non sancite dal matrimonio, al di là dell'enfasi mediatica non superano la soglia del 6%, e quelle "ricostituite" cioè formati dopo lo scioglimento di una precedente unione coniugale, la toccano appena (6.1%)<sup>12</sup>. Non va però dimenticata la gravità degli effetti da esse prodotte, soprattutto nei figli minori, che nel "viaggiare" da una famiglia all'altra riescono con gravi difficoltà e ritardi ad avviare e irrobustire quel processo di identità che ogni bambino e adolescente ha il diritto di avere facilitato dai propri genitori naturali.

Di questi diritti naturali e fondamentali nessuno di quanti rivendicano i diritti umani si fa paladino. Anzi su di essi grava il silenzio più assoluto anche da parte di quanti ne avrebbero il dovere istituzionale di difendere e promuovere.

Se assistiamo ad una *nuclearizzazione* della famiglia, ci stiamo avviando molto rapidamente anche alla scomparsa del nucleo stesso (*de-nuclearizzazione*) – quando si sceglie o ci si trova a vivere da soli – e ad una *polverizzazione* delle differenti forme di famiglia, dove il concetto di famiglia è reso così flessibile e vuoto da farne un contenitore onnicomprensivo, dai confini stessi

<sup>11</sup> IDEM, Vol. I: *Aspetti demografici, sociali e legislativi*, p. 48.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 51-52.



così indefiniti fino a perderne la loro consistenza. Nell'aumento delle famiglie senza nuclei rileviamo però che nella stragrande maggioranza sono formate da una sola persona e più della metà di questo gruppo (3.647.000) sono persone sole ultrasessantenni, e tra queste più di tre persone su quattro sono donne (75,7%, pari a 2.762.000 donne) che costituiscono quel folto gruppo di persone che sono in stato di bisogno, dovuto al sopraggiungere dell'età avanzata.

Una seconda caratteristica, che si manifesta con modalità differenti sul territorio, è da rilevare la progressiva laicizzazione della società che porta con sé l'aumento in forme estremamente rapide della proporzione dei matrimoni civili. Se quindici anni fa l'incidenza non raggiungeva il 20% delle celebrazioni, al 2009 oltre un matrimonio su tre si svolge con rito civile (37,2% del totale delle cerimonie). E considerando la differenza territoriale, se al Nord i matrimoni con solo rito civile sono quasi la metà, nel Mezzogiorno la quota non supera il 20% del totale.

### 3.2. Persistenze e criticità

A fronte del tramonto della famiglia plurinucleare e coresidente, persistono però i segni dei legami forti: le forme di famiglia mutano, ma le relazioni di sangue tra genitori e figli sembrano ancora "tenere". L'immagine però della famiglia "allargata" assume tratti nuovi rispetto al passato. La famiglia diventa infatti "estesa" al di fuori delle mura domestiche, anche grazie alla prossimità abitativa, che facilita il raggiungimento delle abitazioni reciproche, e alle reti di relazione e supporto che accompagnano le fasi più delicate della vita familiare di giovani e anziani. Ci si aiuta, ci si incontra, si trascorre del tempo insieme, ma poi ognuno ritorna nella propria casa.

Soprattutto nelle grandi città, si moltiplicano le esperienze di condivisione dei problemi tra le "minifamiglie" di genitori soli con figli, anche grazie alla rete di contatti virtuali che allarga i confini della propria esperienza: community, forum, consulenze psicologiche on line offrono sempre più spesso occasioni di confronto, supporto e in alcuni casi persino di incontro. Però sono tutte situazioni di aggiustamento molto riduttive e destrutturate. L'incremento di famiglie di piccola e talvolta piccolissima dimensione non può non comportare il «rischio di impoverire le relazioni sociali, e di non garantire forme efficaci di solidarietà»<sup>13</sup>. Un rischio che si moltiplica con l'aumentare della fragilità matrimoniale e soprattutto dell'aridità relazionale intrafamiliare. Imparare ad amare e a rendere le relazioni soddisfacenti diventa allora uno degli obiettivi centrali di ogni giovane che si affaccia con gioia e speranza alla vita sociale nella sua adolescenza.

<sup>13</sup> BENEDETTO XVI, *Caritas in Veritate*, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2009, p. 74.



Altri modi nuovi di vivere la dimensione familiare hanno poi fatto la loro comparsa: il fenomeno LAT (*Living Apart Together*), le unioni non sancite da matrimonio, le convivenze prematrimoniali, le famiglie ricostituite, quelle monoparentali e i matrimoni misti. In alcune di queste forme familiari, più leggere, più allargate, più anticonformiste e più laiche, si possono nascondere alcune criticità. La scelta per lo stile di vita da "single" o per la LAT evidenzia una diffusa preferenza per uno stato di solitudine tra le mura di casa che rischia di disincentivare comportamenti di condivisione, di adattamento e di attaccamento reciproco. La casa si trasforma in un luogo in cui appararsi, senza interagire con altri, anche se si è legati da un sentimento. La crescita dei nuclei monogenitoriali, con genitore separato o divorziato e la diminuzione dell'età media del genitore, porta a presagire l'esistenza di un percorso principale di isolamento del nucleo proveniente da una scissione familiare, spesso anticamera di situazioni di debolezza sociale oltre che economica. Quando poi a una separazione fanno seguito una o più famiglie ricostituite, i riferimenti, gli stili di vita e le figure educative per i figli degli ex coniugi si problematizzano sempre di più, con effetti di patologie adolescenziali e di devianze eclatanti.

Ne consegue che l'educatore non può rimanere indifferente di fronte a queste rapide trasformazioni della famiglia, soprattutto se il suo impegno lo mette in costante rapporto con gli adolescenti e i giovani che di queste ne sono i primi indicatori e le prime vittime.

#### 4. Prospettive educative: l'individualismo non paga

Va quindi innanzitutto riaffermata "la priorità della famiglia rispetto alla società e allo Stato"<sup>14</sup> e in secondo luogo l'urgenza del suo necessario contributo che lo Stato è chiamato a realizzare, in nome del principio di sussidiarietà, nei confronti dei genitori per l'educazione dei figli.

Si tratta di un supporto alla famiglia che anche da un punto di vista giuridico possa permetterle innanzitutto un clima culturale capace di difendere e arginare ogni suo indebolimento, proveniente dall'aggressiva e martellante rivendicazione lobbistica di sempre nuovi diritti individuali; e in secondo luogo promuovere una propositiva azione di sostegno attraverso adeguate politiche fiscali ed economiche, tradotte in specifici servizi e interventi di "welfare" o ancor meglio di "well-being", costruito che evoca lo "star bene", ossia una di-

<sup>14</sup> PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, 2 aprile 2004, n. 214.

mensione anche soggettiva<sup>15</sup>. In questa prospettiva viene chiamata in causa la serie dei legami da ricostituire e delle relazioni da potenziare in un loro equilibrato esercizio, frutto di quella sapiente e diuturna educazione, secondo cui il benessere individuale non deriva da una logica individualista e competitiva, ma da una strategia cooperativa che coinvolge collaborazione e partecipazione in tutte le relazioni familiari. In questo senso parlare di servizi alla persona è riduttivo, perché essi devono sempre tenere in considerazione, oltre alla persona, le sue reti di relazioni familiari. Sono queste da potenziare, affinché a loro volta rafforzino i singoli individui che ne fanno parte. Così si genera un benessere relazionale.

Su questa dimensione relazionale, reticolare ed educativa, non manca di fare sentire il proprio interesse e coinvolgimento anche il recente Documento preparatorio ai lavori della ormai vicina Settimana Sociale dei Cattolici. Ne esplicita infatti e ne sottolinea il valore quando afferma che “è importante incentivare la responsabilità genitoriale e sostenere l’esercizio della funzione educativa in famiglia, creando forme di sostegno alla genitorialità e spazi di ascolto e dialogo tra genitori e figli, resi difficili dai ritmi frenetici della vita quotidiana. Educare in famiglia è oggi un’arte davvero difficile. Molti genitori soffrono, infatti, un senso di solitudine, di inadeguatezza e, addirittura, d’impotenza, segnata da un isolamento anzitutto sociale, perché la società privilegia gli individui e non considera la famiglia come sua cellula fondamentale<sup>16</sup>.”

Infine perché la famiglia assuma la coscienza della sua *soggettività e cittadinanza sociale*, e così sia sempre più una risorsa per la società, diventa allora fondamentale la realizzazione di politiche sociali realmente sussidiarie attraverso efficienti strumenti di sostegno, in primo luogo nell’educazione dei figli. “Due percorsi allora possono essere sottolineati come auspicabili.

La scelta, sempre più frequente, di un tessuto a rete che ne potenzia le fragili risorse, nell’associarsi con la metodologia e le dinamiche dell’aiuto reciproco, che rende protagonisti proprio i sistemi familiari più affaticati, i quali sono così aiutati a riscoprire la propria soggettività positiva, e non solo i propri limiti o problemi.

L’aggregarsi interassociativo tra reti di famiglie verso percorsi di alleanza e *partnership* di secondo livello (associazioni di associazioni familiari), del cui valore e utilità la ventennale storia del Forum delle associazioni familiari è una tra le più preziose esperienze e testimonianze” (n. 22).

<sup>15</sup> ROSSI G., *Servizi e interventi sociali per e con le famiglie lungo il ciclo di vita*, in OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, *La Famiglia in Italia*. Vol. II *Sfide sociali e innovazioni nei servizi*, pp. 245-267.

<sup>16</sup> CEI, *La famiglia, speranza e futuro per la società italiana*. Documento preparatorio alla 47a Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, n. 18 e 22. [www.Avvenire.it](http://www.Avvenire.it) (30 aprile 2013).



Da tutto questo variegato e complesso prodursi di pubblicazioni e di interessi scientifici e non verso la famiglia, non può mancare l'esigenza di una efficace assunzione di responsabilità di tutto il corpo sociale sui temi imprescindibili della famiglia e dell'educazione, se si ha veramente a cuore il crescere delle nuove generazioni e il futuro stesso di una società "a misura d'uomo".



## Il Centro di Formazione Professionale “si rinnova”

Il CFP “si rinnova”

Nel sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano, *l’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* gestita dalle Regioni è l’ambito che ha registrato in quest’ultimo decennio la crescita quantitativa più sostenuta. Nel 2002/2003 circa 20.000 giovani hanno iniziato a frequentare percorsi formativi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) per conseguire una qualifica professionale riconosciuta e spendibile a livello nazionale ed europeo. Oggi, a frequentare questi percorsi che sono diventati di ordinamento, della durata di tre o quattro anni, sono oltre 240.000.

Quali sono le ragioni di questo successo?

Due, secondo Emmanuele Crispolti e Anna D’Arcangelo (ISFOL).

La **passione educativa**, innanzitutto: *«Prima di tutto la grande passione degli operatori dei Centri di Formazione Professionale che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente. Ciò generava un’empatia nel rapporto docente-discente che è stato in molti casi il motore della rinascita psicologica e motivazionale dei ragazzi più sfiduciati».*

In secondo luogo, le **metodologie formative partecipative**: *«Da un’altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l’attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità».*

In questa rubrica vorremmo raccontare questa *“buona formazione professionale”* attraverso la voce dei protagonisti che, attenti ai loro allievi, hanno condotto sperimentazioni, adottato metodologie innovative, curato i rapporti con il mondo del lavoro ... scrivendo vere *“storie di passione educativa”*.

## In allegato a questo numero

MALIZIA GUGLIELMO - PIERONI VITTORIO, *L'inserimento nel lavoro degli allievi della IeFP salesiana*, Tipografia Pio XI, dicembre 2012.

Un'indagine sui giovani che hanno conseguito una qualifica o un diploma professionale nei settori automotive, elettro-elettronico, grafico, meccanica industriale, turistico/alberghiero e altro nell'anno formativo 2010-11.

Lo studio offre una sintesi dei risultati della terza fase di un progetto di ricerca che mira a identificare la situazione dei giovani che conseguono una qualifica o un diploma professionale (la novità della presente indagine) nel (sotto)sistema di IeFP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro in una prospettiva comparativa.

L'indagine ha riguardato gli allievi dei percorsi biennali, triennali e quadriennali di IeFP del CNOS-FAP, in possesso di una qualifica o un diploma professionale nell'anno formativo 2010-11, relativamente a 5 macrosettori (automotive, elettro-elettronico, grafico, meccanica industriale, turistico/alberghiero) più altri (edilizia, lavorazione artistica del legno, agricoltura, benessere, amministrazione, punto vendita), trattati insieme per la loro ridotta consistenza numerica.

A un anno dal conseguimento della qualifica professionale la sorpresa, rispetto al precedente monitoraggio, viene dal constatare il sorpasso nella scelta di continuare nella formazione o nell'istruzione (39%), rispetto a quella di andare subito a lavorare (33.5%). Fenomeno che esalta la capacità di motivare/rimotivare il giovane a professionalizzarsi ulteriormente.

Per il resto la ricerca ha confermato gli importanti risultati positivi sul piano sia occupazionale sia formativo dei precedenti monitoraggi quali: l'incidenza rilevante della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che presenta maggiori problemi nella transizione occupazionale; l'impatto favorevole di tali percorsi sulla formazione dei qualificati; la brevità dei tempi di attesa per il reperimento di un lavoro; una valutazione globale molto positiva da parte dei qualificati circa la propria esperienza formativa nella IeFP del CNOS-FAP.

Ricordiamo anche due esiti favorevoli specifici riguardo i giovani in possesso di un diploma professionale: avere tra le loro fila circa il 5% in meno di disoccupati/inoccupati e, viceversa, alcuni punti percentuale in più tra chi ha proseguito nella formazione/istruzione o trovato lavoro; provenire dai settori elettro-



elettronico, grafico e meccanica industriale e aver trovato lavoro in questi stessi settori professionali percentualmente in misura del doppio rispetto ai qualificati (con particolare riferimento al grafico).

Il monitoraggio è curato dall'Istituto di Sociologia dell'Università Pontificia Salesiana.

Il testo, scritto dai professori Malizia Guglielmo e Pieroni Vittorio, è scaricabile dal sito [www.cnos-fap.it/node/21427](http://www.cnos-fap.it/node/21427).

Il CFP "si rinnova"





VISITILLI G., *E la felicità, Prof?*, Einaudi, Torino, 2012.

L'autore, giovane insegnante di Lettere in una scuola di Bari, racconta la scuola dei nostri giorni dal di dentro, iniziando a descrivere il suo rientro in classe dopo le vacanze estive; subito si scontra con le realtà con cui sono costretti a confrontarsi i suoi alunni ogni giorno e riscontra come sia sempre più difficile e come ci sia sempre più da lavorare per veicolare efficacemente la letteratura, la storia, la matematica, il diritto. Uno dei problemi è costituito dalla difficoltà che le famiglie hanno nell'acquisto dei libri; il nostro insegnante inizia quindi a portare in classe diversi quotidiani impostando lezioni multidisciplinari e riscoprendo da subito l'intelligente sguardo dei suoi ragazzi. Inizia così il suo viaggio insieme a loro; per ogni tappa del viaggio si pone l'accento su storie che hanno coinvolto i ragazzi: storie d'amore, come quella di Giulia per Afrim, storie di malattia, come l'anoressia di Valentina, storie di diversità, come quella di Miguel, storie di integrazione, come quella di Michele, storie di violenza che si porterà via per sempre Inesse e Gianfranco; in poche parole, storie di vita quotidiana. Queste storie si intrecciano con la vita scolastica di ogni giorno. Alla fine, arriva il tanto agognato esame di stato e i verbali degli scrutini dettano le loro sentenze. Flavio prenderà il massimo dei voti perché figlio dell'ex vicesindaco, ma cambierà ben tre volte facoltà nel giro di un anno. Alessandro, considerato un fannullone, prenderà il minimo garantito, ma purtroppo morirà prima di iniziare l'università a causa di un tumore mal diagnosticato. Mimmo, il politicante, si laureerà con il massimo dei voti in Economia e diventerà un sindacalista. Floriana uscirà con 85 e diventerà una grande reporter all'estero. Saverio, il somaro di turno, condannato anche per le sue tendenze sessuali, conseguirà ben tre lauree. Questo a dimostrare quanto la nostra scuola sia cieca, quanto molte volte i docenti guardino ai ragazzi come contenitori di nozioni e non come persone. Questo libro sa emozionare, sa commuovere, sa trasferire al lettore le ansie palpabili dei protagonisti. L'autore ha saputo trasmettere il suo amore per l'insegnamento che non rappresenta soltanto un passaggio di nozioni. L'insegnamento e l'apprendimento passano attraverso le relazioni. Sono queste che rendono la scuola ancora viva, che permettono ai ragazzi, ma anche agli insegnanti, di crescere. L'autore, un professore sui generis, che il primo giorno di scuola viene criticato per il suo codino e per i suoi pantaloni rossi, dice di recarsi ogni giorno nel più bel cantiere che esista. Di questo ha bisogno la scuola, di energie positive, che riescano a togliere quella patina di grigiore che la burocrazia, il precariato, un sistema basato su punteggi e graduatorie, quasi si trattasse di una raccolta punti, hanno lasciato che pian piano si formasse ed inghiottisse la nostra cultura. Visitilli asserisce che la scuola ha una responsabilità rispetto alle generazioni future: «se una ragazza o un ragazzo di diciotto anni parla di "schifo di paese" e di carenze intellettuali, significa che non stiamo lasciando loro in eredità magnifiche sorti e progressive». È necessario rivalutare la scuola, è necessario che la scuola diventi una cosa seria, che riprenda il suo posto d'onore nella società. La

scuola non deve fallire, perché lì dove c'è un fallimento le conseguenze si riversano su tutta la società. Gli insegnanti hanno una grande responsabilità e devono utilizzare tutti gli strumenti a loro disposizione per arrivare agli studenti. «Quanto dovrà lavorare la scuola – afferma l'autore – per risarcire questi ragazzi che a causa della loro ingenuità e delle nostre manchevolezze non hanno nemmeno idea di ciò che si non persi?». Cosa ci aspettiamo da questi ragazzi, noi adulti che dovremmo essere per loro un esempio? Quando una ragazza di diciotto anni ci dice di essere cresciuta un po' in fretta e di aver perso molte cose della vita, cosa possiamo fare? Se è accaduto tutto questo è anche colpa nostra. In questa scuola così triste, in questa società così materialista, i giovani ci rimproverano di mostrarci arresi, incapaci di lottare per un futuro migliore. Quello che ci chiedono i ragazzi è di non rinunciare ad essere felici. Dobbiamo farlo con il nostro atteggiamento, imparando ad ascoltare e non solo a sentenziare. L'ascolto è importantissimo e ci permette di conoscere meglio chi abbiamo di fronte, senza pregiudizi o preconcetti. Iniziamo ad entrare in aula con un sorriso stampato sulle labbra, trasmettiamo energia positiva agli studenti, lasciamoci la tristezza alle spalle, nel momento in cui varchiamo il cancello della scuola; così potremo infondere in questi ragazzi una visione più ottimistica della vita, del futuro; se ci crediamo noi, ci crederanno anche loro. Come ci insegna Visitilli dobbiamo essere pronti ad ascoltare gli alunni quando hanno bisogno di noi, perché la figura dell'insegnante è molto importante nella loro vita. È necessario garantire loro una continuità educativa e didattica. Il precariato e il continuo cambiamento di insegnanti non permettono di intraprendano veri e propri percorsi educativi. Che fine ha fatto poi l'autostima, quella cosa che avremmo dovuto infondere nei ragazzi per renderli maggiormente motivati nel loro percorso scolastico? Come insegnanti, dovremmo essere consapevoli del fatto che di fronte a noi abbiamo delle persone e che, quando emettiamo dei giudizi nei loro confronti, questi devono essere ben calibrati, non devono apparire come una sentenza definitiva, non devono, come dice Visitilli, «farti piangere a vita». Il libro di Visitilli si lascia leggere e si lasciano leggere soprattutto quelle lunghe lettere che forse, in un'epoca tecnologica come la nostra, potrebbero sembrare superate. In una società dove la normalità è la freddezza di un sms, il nostro autore comunica con i suoi studenti, vecchi e nuovi, attraverso lettere piene di poesia, di profumi, di sogni, di realtà. Cerchiamo anche noi di trovare uno strumento idoneo per comunicare con i nostri studenti, per creare quel clima di classe che ci permette di superare qualsiasi problema, perché una classe è un tutt'uno, è una piccola comunità all'interno della quale si possono scoprire diversità, che fanno crescere. Raccogliamo quindi la sfida più importante dell'essere insegnanti secondo Visitilli che è spingere ogni ragazzo alla ricerca della felicità.

Laura Pizzol

LORO D., *Grammatica dell'esperienza educativa. La ricerca dell'essenza in educazione*, Franco Angeli, Milano 2012.

Di "emergenza educativa" si è parlato molto in questi ultimi anni e il tema è stato esplorato da molteplici punti di vista, col rischio di rendere l'educazione subalterna ad altre spinte sociali e culturali. E se i problemi dell'educazione non fossero semplicemente il riflesso dell'attuale situazione socio-culturale o della crisi economica? Se dipendessero soprattutto dal fatto che faticiamo a guadagnare una visione complessa e articolata dei suoi elementi essenziali e costitutivi? Sono queste le domande che l'autore si pone e a cui tenta di rispondere con questo saggio che vuole indagare niente di meno che l'essenza stessa dell'educare. A chi opera nei vari contesti educativi (insegnanti, formatori, genitori ecc.) non servono solo indicazioni operative o con-



sigli su come agire nelle diverse situazioni che si potrebbero presentare nella pratica. Serve anche un quadro di riferimento, agilmente consultabile, per potersi orientare con consapevolezza nel lavoro educativo. A partire dall'assunzione che l'educazione precede sempre, come realtà esistenziale, ogni sua teorizzazione, il testo propone un discorso sull'educazione che sa rivelarne il cuore, l'essenza appunto. Quella che gradualmente si costruisce è una vera e propria "grammatica" dell'agire educativo, che tenta di metterne a fuoco la struttura, le funzioni e, in fondo, il senso complessivo, permettendo a chi legge di decifrare le regole profonde e di articolare in modo più corretto la lingua dell'educazione.

Il volume, che ha un taglio filosofico, si articola in tre parti. La prima cerca di chiarire l'importanza di "tornare all'educazione", intesa come specifica "categoria dell'esistenza", modo di essere, di vivere e di comprendere la vita, con una sua identità e con precise forme espressive, che precede ogni teorizzazione. La seconda parte mette a fuoco gli aspetti che possono essere ritenuti costitutivi di ogni esperienza educativa e il modo in cui ci si può accostare all'educazione e alla relazione educativa, pensandole e praticandole in una logica di "cura". Si chiarisce così che «...all'inizio è presente un'esperienza di "incontro", che presuppone a sua volta la "distanza", cui segue il "riconoscimento" della realtà e dell'altro e, in relazione ai soggetti coinvolti, si deve affrontare l'esperienza della "chiamata" (o vocazione) ad assumere il proprio compito nella relazione...» (p. 95). La terza parte presenta, in modo articolato e coerente, come la relazione educativa, nel suo concreto attuarsi, si presenti come una realtà "interpersonale" e "intenzionale". Tra i caratteri essenziali dell'educazione, che vengono qui presentati, ci sono quello sistemico e asimmetrico, quello comunicativo e affettivo e quello problematico e valoriale. Vengono poi analizzate le finalità, i contenuti, i metodi e le dimensioni nascoste della relazione educativa.

A tutti coloro che sono impegnati in servizi educativi sarà molto utile la lettura di questo libro che chiarisce di cosa si stia parlando quando ci si riferisce all'educazione e ne offre una visione complessiva. Il volume può aiutare anche ciascun formatore/trice a chiedersi se, nel proprio agire, sono presenti i tratti essenziali dell'educazione, che l'ascolto di una ultra millenaria tradizione ci suggerisce debba ruotare attorno a tre componenti fondamentali: il vero, il buono e il bello.

Gustavo Mejia Gomez



