

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 29 - n. 1 Gennaio-Aprile 2013

Editoriale

3

Studi e ricerche

NANNI C., *Sistema preventivo salesiano e inclusione sociale*

27

VETTORATO G., *Disagio giovanile e insuccesso scolastico*

45

NICOLI D., *Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Sistema di carta, addomesticamento tecnico della gioventù o nuovo slancio educativo?*

63

Progetti e esperienze

D'ARISTA F., *L'Apprendistato in Europa: Germania*

79

DONATI C., *Gli Istituti Tecnici Superiori: una scommessa ancora da vincere*

95

Osservatorio sulle politiche formative

CNOS-FAP (a cura di), *Monitoraggio dell'Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*

103

TACCONI G - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. L'leFP nelle Regioni Piemonte e Liguria*

107

BIRRI C., *L'esame di qualifica e di diploma nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale del Friuli Venezia Giulia*

121

DE MINICIS M. - MAROCCO M., *Il Sistema Integrato dei Servizi al lavoro in Italia: evoluzione storica e prospettive future*

133

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Hugo Cabret*

151

Schedario: Rapporti

MION R., *Il 46° Rapporto Censis/2012 sulla situazione sociale del Paese "Restanza, differenza e riposizionamento": strategie per una autonoma tensione alla solidità*

157

Il Centro di Formazione Professionale "si rinnova"

In allegato a questo numero: NICOLI D., *Rubrica delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con Linea guida per la progettazione formativa*

177

Schedario: Libri

Recensioni

181

Le elezioni politiche italiane per il rinnovo dei due rami del Parlamento – La Camera dei Deputati e il Senato della Repubblica – si sono svolte domenica 24 e lunedì 25 febbraio 2013 a seguito dello scioglimento anticipato delle Camere avvenuto il 22 dicembre 2012, quattro mesi prima della conclusione naturale della XVI legislatura. Contestualmente alle elezioni politiche per il rinnovo del Parlamento, i cittadini di Lombardia, Molise e Lazio sono stati chiamati al voto anche per il rinnovo anticipato dei Consigli regionali e l'elezione diretta del Presidente della Regione.

Appare utile proporre in questo editoriale, scritto a ridosso di una legislatura conclusa e di una appena avviata, alcune considerazioni su quanto è stato fatto circa il Sistema educativo di Istruzione e Formazione e, anche alla luce dei principali indirizzi contenuti nei programmi elettorali, avanzare alle forze politiche e di governo quelle proposte che appaiono prioritarie a coloro che operano in questo ambito.

Trattandosi, poi, del primo numero della Rivista dell'anno 2013, si presentano gli aspetti essenziali del Piano editoriale elaborato dal Comitato scientifico.

1. “Crisi” e Sistema educativo di istruzione e formazione

Vari Osservatori convergono nel sottolineare che la crisi che sta colpendo, pur in misure diverse, i vari Paesi europei e l'Italia in particolare, ha caratteristiche inedite per gravità e portata. Riportiamo tre passaggi di diversi Osservatori che si impongono per autorevolezza.

Lapidario è l'incipit del 46° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, presentato dal CENSIS il 7 dicembre 2012:

Volge al termine un anno segnato da una crisi così grave da imporre l'assoluta centralità del problema della sopravvivenza.

Una centralità quotidianamente alimentata dalle preoccupazioni della classe di governo; dalle drammatizzazioni dei media; dalle inquietudini popolari; dalla paura di non farcela, una paura reale, che non ha risparmiato alcun soggetto della società, individuale o collettivo, economico o istituzionale. Basta pensare all'ansia dei piccoli imprenditori rispetto all'ipotesi di dover chiudere attività e impianti; alle insicurezze delle famiglie esposte a un drastico impoverimento delle risorse e degli stili di vita; alla improvvisa fragilità di ricavi e di autonomia avvertita dalle banche; alla strisciante sensazione dei sistemi territoriali di veder crollare la loro orgogliosa vitalità; al quasi terrore delle classi di governo

di fronte all'incubo dello *spread* che si impenna e del *default* che si avvicina; allo sbandamento di quasi tutti noi europei per una crisi forse senza ritorno della moneta comune e della stessa coesione comunitaria. Nessuno, si può dire, è rimasto fuori dalla paura di non sopravvivere alla crisi e ai suoi vari processi.

Altrettanto lapidario è l'incipit del 25° Rapporto Italia, presentato da Eurispes il 31 gennaio 2013:

Tutti i nodi arrivano al pettine. L'Italia al centro di una crisi che è insieme politica, economica e sociale, è costretta a fare i conti con le proprie contraddizioni, con i propri ritardi, il proprio endemico conservatorismo, l'essenza più profonda di se stessa, insomma. Ma la nostra è una emergenza innanzi tutto etica e proprio il venir meno dell'etica ha innescato la crisi con la quale dobbiamo confrontarci.

Per troppo tempo ogni singolo cittadino, dal più semplice al rappresentante della classe dirigente, ha pensato di poter impunemente ingannare se stesso affidandosi alla realtà virtuale e alla rappresentazione che ne veniva fatta, rimandando all'infinito la presa di coscienza dei problemi e quindi allontanandone la soluzione.

Ci eravamo illusi che la crisi altro non fosse che una condizione passeggera e che tutto, così come era accaduto in passato in altri frangenti difficili, si sarebbe risolto col tempo, con un po' di fortuna ed un minimo di impegno.

Le crisi obbligano alla scelta e alla decisione e in tempi normali possono avere anche un effetto benefico, ma quella di oggi non ammette alternative. Non si tratta più di optare per una soluzione o un'altra, per tattiche diverse; il percorso del possibile è uno e uno solo: cambiamento.

Siamo di fronte ad un doloroso e veloce declino che non è più una tesi, ma un dato di fatto. Esso sta annullando il prezioso patrimonio materiale e immateriale accumulato grazie agli sforzi e ai sacrifici fatti dalle generazioni precedenti facendo precipitare l'Italia verso l'insignificanza e verso un disagio economico e sociale così profondo che rischiano di scardinare le stesse fondamenta della convivenza civile e del patto sociale intergenerazionale.

Appare quindi inderogabile la necessità di avviare una seria e approfondita riflessione, una sorta di esame di coscienza collettivo che coinvolga la classe dirigente di questo Paese in tutte le sue articolazioni e ogni singolo cittadino adulto, partendo dalla considerazione che nessuno può proclamarsi estraneo rispetto a quanto oggi accade.

Per analogia, anche il messaggio di fine anno del Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano può essere considerato un "Osservatorio". Il 31 dicembre 2012, il Presidente così descrive gli aspetti "inediti" e "nuovi" della crisi italiana:

Parlo innanzitutto di una realtà sociale duramente segnata dalle conseguenze della crisi con cui da quattro anni ci si confronta su scala mondiale, in Europea e in particolar modo in Italia. Da noi la crisi generale, ancora nel 2012, si è tradotta in crisi di aziende medie e grandi (e talvolta, dell'economia di un'intera regione, come ho constatato da vicino in Sardegna), si è tradotta in cancellazione di piccole imprese e di posti di lavoro, in aumento della Cassa Integrazione e della disoccupazione, in ulteriore aggravamento della difficoltà a trovare lavoro per chi l'ha perduto e per i giovani che lo cercano. Per effetto di tutto ciò, e per il peso delle imposte da pagare, per l'aumento del costo di beni primari e servizi essenziali "è aumentata l'incidenza della povertà tra le famiglie" – ci dice l'Istituto Nazionale di Statistica – specie "quelle in cui convivono più generazioni ... Com-

plessivamente sono quasi due milioni i minori che vivono in famiglie relativamente povere, il 70 per cento dei quali è residente al Sud". Ricevo d'altronde lettere da persone che mi dicono dell'impossibilità di vivere con una pensione minima dell'INPS, o del calvario della vana ricerca di un lavoro se ci si ritrova disoccupato a 40 anni.

Ma al di là delle situazioni più pesanti e dei casi estremi, dobbiamo parlare non più di "disagio sociale", ma come in altri momenti storici, di una vera e propria "questione sociale" da porre al centro dell'attenzione e dell'azione pubblica. [...]

Ebbene, penso che una maturazione in questo senso ci sia stata, specialmente tra i giovani. Sono loro che hanno più motivi per essere aspramente polemici, nel prendere atto realisticamente di pesanti errori e ritardi, scelte sbagliate e riforme mancate, fino all'insorgere di quel groviglio ed intreccio di nodi irrisolti che pesa sull'avvenire delle giovani generazioni. I giovani hanno dunque ragioni da vendere nei confronti dei partiti e dei governi per vicende degli ultimi decenni, anche se da un lato sarebbe consigliabile non fare di tutte le erbe un fascio e se dall'altro si dovrebbero chiamare in causa responsabilità delle classi dirigenti nel loro complesso e non solo dei soggetti politici.

Espressioni come "paura di non sopravvivere alla crisi e ai suoi vari processi" (CENSIS), pericolo che l'Italia precipiti "verso l'insignificanza" (EURISPES), l'emergenza di una "questione sociale" e il dramma dei "giovani per i pesanti errori e ritardi" compiuti nei loro confronti (PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA) sono solo alcuni dei passaggi elaborati dagli Osservatori citati, ma già sufficienti per descrivere la gravità e la portata di una crisi che colpisce ormai, in modo generalizzato, sia le persone e che servizi destinati ai cittadini. E tra queste persone ci sono soprattutto i giovani che, più di altri, stanno pagando il prezzo della crisi: «Nessuno» ha scritto Beppe Severgnini sul Corriere della Sera del 20 gennaio 2013 «potrà accusare il futuro governo di non aver mantenuto le promesse verso i giovani italiani: perché queste promesse nemmeno sono state fatte. I nuovi elettori, almeno fino ad oggi, sono i grandi esclusi della campagna elettorale».

Questa crisi che dura ormai da anni, non poteva non avere effetti anche sul Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso ed ogni considerazione che si vuole avanzare deve necessariamente partire da questo dato di fatto.

2. Il Sistema educativo di istruzione e formazione nella XVI legislatura

Sono molti a sostenere che le principali riforme messe in campo nella XVI legislatura (29 aprile 2008 - 22 dicembre 2012) siano state ispirate in modo particolare alla razionalizzazione delle risorse e al contenimento della spesa pubblica.

L'art. 64 della legge n. 133 del 6 agosto 2008 prevedeva, infatti, la realizzazione di una revisione dell'attuale assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico, attenendosi ai seguenti criteri:

- a. razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso, per una maggiore flessibilità nell'impiego dei docenti;
- b. ridefinizione dei curricula vigenti nei diversi ordini di scuola anche attraverso la razionalizzazione dei piani di studio e dei relativi quadri orari, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali;
- c. revisione dei criteri vigenti in materia di formazione delle classi;
- d. rimodulazione dell'attuale organizzazione didattica della scuola primaria ivi compresa la formazione professionale per il personale docente interessato ai processi di innovazione ordinamentale senza oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica;
- e. revisione dei criteri e dei parametri vigenti per la determinazione della consistenza complessiva degli organici del personale docente ed ATA, finalizzata ad una razionalizzazione degli stessi;
- f. ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla vigente normativa;
 - f-bis) definizione di criteri, tempi e modalità per la determinazione e l'articolazione dell'azione di ridimensionamento della rete scolastica prevedendo, nell'ambito delle risorse disponibili a legislazione vigente, l'attivazione di servizi qualificati per la migliore fruizione dell'offerta formativa;
 - f-ter) nel caso di chiusura o accorpamento degli istituti scolastici aventi sede nei piccoli comuni, lo Stato, le regioni e gli enti locali possono prevedere specifiche misure finalizzate alla riduzione del disagio degli utenti. (art. 64, c. 4).

È stato facile rilevare da subito che la revisione proposta avrebbe toccato tutti gli aspetti del Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso: ordinamento, risorse umane, organizzazione scolastica, distribuzione del servizio nel territorio.

Nel presente editoriale ci si limiterà a richiamare l'attenzione solo su alcuni aspetti della complessa problematica privilegiando quelli più utili per analizzare la situazione del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Prima di addentrarsi nell'analisi è utile avere presente che, ad oggi, alcuni tra i provvedimenti importanti programmati, non sono stati adottati. Tra questi l'Accorpamento delle classi di concorso, necessario per una maggiore flessibilità nell'impiego dei docenti.

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, pur in presenza di valutazioni contrastanti, è stato approvato in via definitiva dal Consiglio dei Ministri l'8 marzo 2013.

2.1. Articolazione del secondo ciclo: Istruzione Secondaria Superiore e Istruzione e Formazione Professionale

Con l'approvazione dei Regolamenti governativi dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali nel 2010, il disegno di riforma dell'Istruzione Secondaria Superiore, avviato con la legge 53/03 (la c.d. Legge Moratti), può dirsi sostanzialmente compiuto almeno sul piano dell'ordinamento.

Una analoga affermazione si può avanzare per l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Con la Legge 53/03 e la successiva decretazione, infatti, la vecchia Formazione Professionale ha lasciato il posto all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) che, oggi, appartiene al Sistema educativo di Istruzione e Formazione, collocandosi nel secondo ciclo come suo secondo ambito o (sotto)sistema. Sono molti ad affermare che, almeno a livello di ordinamento, l'impostazione della Legge 53/03 ha portato al superamento della separazione tra la dimensione della cultura (appannaggio esclusivo dell'Istruzione) e quella del lavoro (dominio riservato alla Formazione Professionale). Con l'anno 2011-2012 anche questo (sotto)sistema, dopo una lunga sperimentazione, è a regime sulla base del Capo III del D. Lgs n. 226/05 e prevede per i giovani 22 percorsi formativi di durata triennale e 21 percorsi formativi di durata quadriennale. Va sottolineato anche che tutta l'offerta formativa è contenuta in un "Repertorio nazionale" che è coerente con i principi del Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF), un quadro che costituisce ormai il punto di riferimento per tutta l'offerta di istruzione e formazione professionale, ivi compresa quella erogata in via sussidiaria dagli Istituti Professionali di Stato e quella erogata attraverso l'istituto dell'apprendistato.

La Regione Lombardia, al momento questa sola Regione, ha promosso anche la sperimentazione di un quinto anno integrativo per sostenere l'esame di Stato ai fini dell'accesso all'Università, possibilità prevista dall'art. 15 del D. Lgs. nr. 226/05 e disciplinato dall'Intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010.

A differenza del (sotto)sistema di IeFP, il cui ordinamento è frutto di una lunga sperimentazione che ha coinvolto soprattutto le istituzioni formative accreditate (i Centri di Formazione Professionale) e solo marginalmente gli Istituti Professionali di Stato, quello dell'Istruzione Secondaria Superiore, adottato con i Regolamenti nel 2010, deve avviare la sperimentazione per innovarsi.

Tre, secondo gli esperti, sono gli aspetti innovativi più rilevanti da avviare:

- curricolari, soprattutto nell'articolazione dei percorsi e nei contenuti di apprendimento;*
- organizzativi, soprattutto con l'introduzione di nuovi strumenti tecnici e di governance, quali, ad esempio, i Dipartimenti e i Comitati tecnico-scientifici;*

- didattici, soprattutto con il richiamo a una progettazione e valutazione “per competenze”.

In conclusione, l'ordinamento del secondo ciclo, che ha raggiunto una completezza nella XVI legislatura, è stato un cammino complesso e talvolta segnato da forti contrapposizioni. Oggi, tuttavia, si può affermare che la sintesi normativa approvata ha aspetti di modernità, (l'ampliamento dell'offerta formativa e dei soggetti accreditati, una maggiore sinergia tra istruzione, formazione e lavoro, solo per esemplificarne alcuni), è coerente con gli indirizzi dell'Unione europea e si avvicina ad esperienze significative di altri Paesi europei, la Francia e la Germania in particolare, dove “l'approccio per competenze” è diventato uno dei principi cardine per organizzare il curriculum secondo quanto proposto dall'EQF sin dal 2006.

Non va sottovalutata, tuttavia, l'opinione di chi ritiene che questo “riordino” (sono molti a preferire la parola “riordino” alla parola “riforma”) abbia fatto un passo indietro rispetto a quanto prefigurato dalla Legge 53/03.

Secondo questa chiave di lettura, molta normativa approvata dopo la Legge 53/03 avrebbe riproposto le vecchie filiere formative gerarchizzate tra di loro (Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali), avrebbe rafforzato il sistema scolastico statale e depotenziato quello della IeFP a gestione regionale.

Anche la riaffermata durata quinquennale dei percorsi scolastici liceali, tecnici e professionali rispetto alla proposta quadriennale della prima versione della riforma Moratti è stata – e lo è ancora – accompagnata da perplessità tanto che tornano, in maniera ricorrente, i suggerimenti di coloro che vorrebbero riformare nuovamente i percorsi scolastici in modo che – dalla scuola primaria al diploma – durino in tutto non oltre 12 anni, facendo coincidere così la maggiore età con la fine della scuola, come avviene nella maggior parte dei Paesi europei, negli Usa, in India, Cina e Brasile. Tra gli altri è lo stesso Ministro del MIUR, Francesco Proffumo, a sostenerne la necessità. Affermando la necessità di ridurre i cicli scolastici di un anno, dal momento che quelli italiani sono più lunghi, si potrebbero trovare risorse per il miglioramento della qualità e della quantità dell'offerta formativa ampliando anche i servizi di istruzione e formazione (Atto di indirizzo 2013).

2.2. Diritto all'istruzione e alla formazione e obbligo di istruzione

Un altro aspetto che nel decennio appena trascorso ha suscitato un forte ed aspro dibattito e che nella XVI legislatura pare abbia trovato una sintesi normativa sufficientemente condivisa è stato l'equilibrio tra la norma che introduce il diritto all'istruzione e alla formazione (Legge 53/03) e quella che introduce l'obbligo di istruzione (Legge 296/2006).

Oggi, a normativa vigente, un giovane, dopo la conclusione positiva del percorso del primo ciclo, resta in formazione in una istituzione scolastica o formativa obbligatoriamente fino a 16 anni (obbligo di istruzione) e prosegue fino a 18 anni (diritto-dovere all'istruzione e alla formazione) o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età.

Va osservato che la Legge 53/03 aveva optato per il diritto all'istruzione e alla formazione, reinterprestando in modo estensivo il diritto costituzionale dell'obbligo scolastico come esercizio attivo di cittadinanza e non più solo come vincolo dettato dallo Stato. Al concetto di "scuola dell'obbligo", in altre parole, veniva riconosciuto una forte connotazione storica e pedagogica ma anche una inadeguatezza rispetto ai "diritti di cittadinanza" dell'attuale società complessa. Di qui la preferenza al diritto all'istruzione e formazione.

Anche su questo aspetto non mancano quanti affermano che, nella sintesi normativa approvata, si sia verificato un forte indebolimento della portata innovativa del diritto all'istruzione e alla formazione ed abbia nuovamente preso corpo la proposta di una gerarchizzazione qualitativa e quantitativa tra "obbligo di istruzione" e "obbligo formativo".

2.3. L'Istruzione tecnica superiore

Oltre alla formazione secondaria, quella terziaria, che in altri Paesi europei ha una lunga tradizione (Germania, Svizzera, Finlandia, Olanda, Francia, ecc.), ha trovato, nella XVI legislatura, una soluzione normativa sufficientemente organica.

Con la istituzione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) l'Italia ha avviato una sistematica cooperazione e interazione tra i vari soggetti formativi (Scuole, Centri di Formazione Professionale, Università) e le realtà produttive e professionali, al fine di incrementare l'attrattività e la rilevanza dell'apprendimento tecnico e professionale sia nel sistema formativo, sia nella vita lavorativa.

Gli ITS, infatti, sono, a normativa vigente, un autonomo segmento di offerta, idoneo a dare verticalità ad una filiera professionalizzante che parte da quella della IeFP e permette al giovane la prosecuzione verso livelli più alti: l'Istruzione Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e/o l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS) conseguendo titoli spendibili e riconoscibili anche in ambito europeo.

Architettati dalla Legge 40/2007, confermati dalla Finanziaria 2007, gli ITS oggi sono nell'ordinamento nazionale (Dpr. del 25 gennaio 2008) e connessi al "Piano Industria 2015". Insieme ai percorsi di IFTS, essi tendono a formare quei tecnici intermedi specializzati che in Italia mancano da tempo.

Gli ITS non rappresentano, dunque, né il sesto e settimo anno dell'Istruzione Secondaria Superiore né un ulteriore corso universitario, una sorta di laurea biennale super breve; si collocano, invece, all'interno di un modello di sistema terzia-

rio post-secondario di stampo europeo a carattere flessibile e radicato sulle esigenze più dinamiche e innovative dei mercati del lavoro territoriali e settoriali. Essi si rapportano, pertanto, con le esigenze delle imprese, del mondo accademico e quello della ricerca.

La proposta è certamente innovativa e strategica. Esperti di processi formativi rilevano che, per una sua affermazione significativa, l'investimento statale (14 Milioni di euro per anno) risulta ancora decisamente limitato per poter coinvolgere quel numero elevato di giovani necessario per colmare il gap italiano.

È sempre il Ministro del MIUR, Francesco Profumo, a raccomandare al nuovo Governo di completare l'attuazione del sistema nazionale di valutazione e di potenziare l'istruzione tecnico-professionale sino a livello post secondario per il rilancio della cultura tecnica e scientifica, l'occupazione dei giovani e lo sviluppo del territorio (Atto di indirizzo 2013).

Vista la sua portata innovativa, Rassegna CNOS ha avviato una riflessione su questo particolare segmento (cfr. B. Torchia, 3/2012) che continuerà nel 2013 con altri contributi specialistici.

2.4. Il Nuovo Apprendistato

“Diffondere e promuovere il Nuovo Apprendistato, il contratto attraverso il quale i giovani possono entrare nel mondo del lavoro, per formarsi e lavorare in una prospettiva di stabilità”: è quanto si legge sul sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) nel presentare l'istituto dell'Apprendistato rinnovato.

Anche il Protocollo d'Intesa tra il MLPS, le Regioni italiane e le Province Autonome di Trento e Bolzano per la promozione e la diffusione dell'istituto del nuovo apprendistato, sottoscritto il 24 gennaio 2013, va nella medesima direzione; farlo diventare una modalità prioritaria di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro e dall'altro, uno strumento importante per lo sviluppo professionale dei lavoratori (p. 3).

È stata una delle strategie maggiormente sostenute soprattutto nella XVI Legislatura, presentata come un canale privilegiato d'accesso al mondo del lavoro da parte dei giovani. Anzi questo istituto, con la formazione connessa, avrebbe dovuto sostituire i percorsi di IeFP gestiti dagli Enti di Formazione Professionale dal momento che il legislatore trasferiva (cfr. art. 22, comma 2 della legge 12 novembre 2011, nr. 183) le risorse impegnate per i percorsi di IeFP a favore dell'istituto dell'apprendistato soprattutto professionalizzante.

La sua cornice normativa risale alla lontana legge nr. 25 del 19 gennaio 1955. La legge, oltre a prevedere sgravi fiscali e contributivi a favore del datore di lavoro, prevedeva anche la formazione: “L'apprendistato è uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato a impartire o a far impartire

re, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima" (art. 2).

Dopo oltre trent'anni questo istituto venne rivisto, con norme nuove che ne modificavano durata e modalità di utilizzo del contratto (Legge 56 del 28 febbraio 1987).

Dopo un decennio si avvertì la necessità di una nuova revisione. Si intervenne soprattutto sulla formazione da impartire all'apprendista. Venne introdotta, per la prima volta, la formazione esterna all'azienda, alla cui disciplina venivano delegate le Regioni (Legge 196 del 24 giugno 1997).

Negli anni duemila questo istituto fu nuovamente ripensato all'interno di una organica riforma del mercato del lavoro. Una delle novità più significative, oggi vigenti, fu la sua articolazione in tre fasce: apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, apprendistato professionalizzante, apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Ulteriori provvedimenti, iniziati nel 2007 e completati negli anni successivi, hanno portato alla definizione del Testo Unico dell'apprendistato (D. Lgs. 167 del 14 settembre 2011) e alla sua spendibilità anche ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, a partire dal 15 anno. Va segnalata, per completezza, anche una iniziativa recentissima del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali a sostegno del rilancio di questo istituto: l'allestimento di un apposito sito: www.nuovoapprendistato.gov.it.

I soli cenni richiamati sono sufficienti per affermare l'attenzione ricorrente attorno a questo istituto per renderlo efficace anche se l'abbondanza della normativa non pare abbia sortito l'effetto della sua diffusione. Sono molti a sostenere, infatti, che l'istituto riformato non ha ancora creato le condizioni per registrare il conseguimento degli obiettivi prefissati: formazione e occupazione.

Sotto questi aspetti, il XII Rapporto, Annualità 2009 e 2010, è illuminante. Il Rapporto, confermando criticità denunciate anche in quelli precedenti, sottolinea tre carenze fondamentali:

- a. *disomogeneità di applicazione nelle tipologie. L'apprendistato per i minori è in progressivo calo: "I minori in apprendistato sono in netto calo da anni e nel 2010 corrispondono a 7.700 unità, comunque assunti con contratto professionalizzante, visto che quello per il diritto-dovere non è mai partito". L'apprendistato di alta formazione e ricerca è una nicchia: "Gli apprendisti in alto apprendistato sono qualche centinaio". L'apprendistato professionalizzante è quello più diffuso: "Per la maggior parte si tratta di rapporti di lavoro che rientrano nella tipologia dell'apprendistato professionalizzante, anche se permane una quota di giovani assunti ai sensi della disciplina precedente".*

- b. *disomogeneità di applicazione nelle Regioni*: “Si tratta di 542 mila giovani, prevalentemente maschi e in buona parte residenti nelle Regioni del Centro Nord”.
- c. *disomogeneità nell'erogazione della parte formativa*: “La formazione in apprendistato è ancora un punto debole in molte parti d'Italia. Le realtà con la più alta percentuale di apprendisti in formazione sono le Province autonome di Bolzano (84%) e Trento (80%), il Friuli Venezia Giulia (75%) e l'Emilia Romagna (66%)”.

Più in generale si prende atto che “oggi solo 1.723 apprendisti su circa 570.000 hanno avuto l'opportunità di avere un contratto di apprendistato per l'acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica. Di questi 570.000 solo il 2,8% ha meno di 18 anni e il 33% ha addirittura più di 25 anni” (cfr. Confindustria CGIL CISL UIL, “Una formazione per la crescita economica e l'occupazione giovanile”, 13 febbraio 2013). Anche il XIII Rapporto, Monitoraggio sull'apprendistato (dicembre 2012), ma reso pubblico solo il 5 marzo 2013, sembra confermare la situazione precedente, soprattutto per quanto riguarda la prima tipologia: “Prosegue dunque il trend negativo iniziato dopo il 2008” (p. 5 della Sintesi).

Sommando queste criticità è facile immaginare come la sfida del rilancio dell'apprendistato sia una strada impegnativa. Il cuore del rilancio dell'apprendistato sta nel coinvolgimento della persona: È la persona protagonista dell'apprendimento di un mestiere entro un'impresa formativa. Egli è non solo utente, ma co-protagonista del processo formativo secondo un approccio integrato che ne sollecita il coinvolgimento sulla base di compiti-problemi caratteristici del lavoro”: così è stato scritto su questa Rivista quando si è affrontato il problema del rilancio dell'apprendistato (1/2013).

Va sottolineato poi che la prima tipologia, oggi ancora la più fragile, può rappresentare un ampliamento dell'offerta formativa per intercettare quella fetta di popolazione giovanile che non è trattenuta né dall'istituzione scolastica né da quella formativa, se debitamente organizzata. Ma sarebbe un arretramento culturale, sociale e organizzativo, oltre che non opportuno strategicamente, semplificare l'attuale offerta formativa lasciando al solo Istituto Professionale di Stato il compito di promuovere i percorsi di durata triennale e quadriennale per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale, come prefigurata dalla legge 183/2011, richiamata sopra.

2.5. Provvedimenti recenti di natura trasversale

Verso la fine della XVI legislatura si è avuta una accelerazione di produzione normativa che si può considerare “di carattere trasversale”, dal momento che coinvolge non un pezzo ma l'intero sistema di formazione che interessa tutto l'ar-

co della vita (LifeLong Learning), ispirato agli orientamenti europei di Europa 2020 e assunti come norma dalla legge nr. 92, del 28 giugno 2012, la c.d. Legge Fornero.

Il programma Education and Training 2020 (ET 2020) suggerisce agli Stati membri una strategia centrata sulla capacità di “riorientare” l’offerta di istruzione e formazione alla domanda delle imprese ed ai fabbisogni professionali richiesti dal sistema produttivo. Quattro sono gli obiettivi strategici di lungo termine suggeriti:

1. rendere l’apprendimento permanente e la mobilità una realtà concreta;
2. migliorare la qualità e l’efficienza dell’istruzione e della formazione;
3. promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva;
4. stimolare creatività e innovazione, inclusa l’imprenditorialità, a tutti i livelli dell’istruzione e della formazione.

I Paesi membri – e l’Italia è tra questi – sono impegnati, pertanto, a raggiungere cinque nuovi risultati – i famosi benchmark – 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.

In Italia, il provvedimento che più di altri ha riassunto aspetti normativi attinenti il lavoro e la formazione connessa a tutto l’arco della vita è la legge nr. 92 del 28 giugno 2012, nota anche come “legge Fornero”, dal titolo “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”. La Rivista ha riflettuto ampiamente sul tema e pertanto, in questa sede, si limita a ricordare i principali provvedimenti che ne sono scaturiti in riferimento al formazione.

Si richiamano, in particolare:

- D.Lgs. nr. 13 del 16 gennaio 2013: Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’art. 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92;
- Intesa riguardante le politiche per l’apprendimento permanente e gli indirizzi per l’individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il

- sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dell'articolo 4, comma 51 e 53, della legge 28 giugno 2012, n. 92;
- Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente (*Repertorio atti n. 152/CU del 20 dicembre 2012*);
 - Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (*Repertorio atti n. 252 del 20 dicembre 2012*);
 - Accordo tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, sul documento recante "Linee-guida in materia di tirocini" (*Repertorio atti n. 1 /CSR del 24 gennaio 2013*).

Rinviando ad analisi specialistiche che saranno ospitate anche sulla Rivista, nel presente Editoriale ci si limita a sottolineare l'importanza di questo pacchetto di provvedimenti. I due Ministeri – quelli dell'Istruzione e del Lavoro – nel commentare il pacchetto dei provvedimenti ne sottolineano anche l'importanza: "L'insieme dei provvedimenti approvati, frutto di una intensa cooperazione tra amministrazioni centrali, regionali e degli enti locali e con le parti sociali, rappresenta un impianto di riferimento che consente di accrescere l'integrazione e la personalizzazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro e di incrementare l'efficienza e l'efficacia degli attuali investimenti pubblici e comunitari per lo sviluppo del capitale umano, nonché di dare una risposta significativa e puntuale ad una delle condizionalità ex ante poste dall'Unione europea, per la definizione della programmazione delle risorse del Fondo sociale europeo per il periodo 2014-2020". *Provvedimenti, dunque, che centrano due obiettivi: mettere in sinergia istruzione, formazione e lavoro ed i relativi investimenti e rispondere ad una domanda previa dell'Europa.*

2.6. Una prima conclusione provvisoria

In questa parte di Editoriale ci si è sforzati di cogliere alcuni aspetti salienti della complessa problematica legata al Sistema educativo di Istruzione e Formazione e al mondo del lavoro.

In un contesto di crisi perdurante e crescente, che ha costretto tutti i decisori più al contenimento della spesa che allo sviluppo del sistema, l'ordinamento che si sta costruendo va, secondo molti, nella direzione della innovazione efficace dal momento che ha intrapreso la via dell'ampliamento dell'offerta formativa e dei soggetti accreditati per rispondere alle sfide della differenziazione e per combattere la dispersione scolastica.

A normativa vigente, infatti, ai giovani che concludono positivamente la scuo-

la secondaria di primo grado, vengono proposti percorsi lunghi (percorsi quinquennali gestiti da istituzioni scolastiche statali o paritarie) e percorsi più brevi e flessibili (percorsi formativi di durata triennale e quadriennale gestiti da CFP accreditati o, in via sussidiaria, da Istituti Professionali di Stato).

La normativa più recente ha scommesso anche sulla via formativa realizzata nell'apprendistato per conseguire, al pari di chi sceglie un percorso formativo triennale/quadriennale, una qualifica e un diploma professionale.

Non mancano, inoltre, proposte avanzate dalle Regioni di azioni formative e di accompagnamento al lavoro per giovani che "non ce la fanno", volte a sostenerli nell'esercizio del diritto di cittadinanza e nello sforzo di inserimento nel mondo del lavoro.

Questa pluralità di offerte e di soggetti, coinvolti nelle varie interazioni e reti che si attivano nei territori per la formazione fino ai 18/19 anni, sono uno degli strumenti per fronteggiare la crisi. Detto in altre parole, a gestire questa gamma di offerte formative non ci sono solo le scuole statali, ma anche le scuole paritarie e i Centri di formazione professionale accreditati, un pluralismo che ha mostrato di dare frutti positivi.

La dis-parità in Italia nel sistema educativo di Istruzione e Formazione Spese nelle scuole statali e paritarie

Scuole statali Spese totali in €		Scuole paritarie Spese totali in €
57.571.000.000	58.082.000.000 spese totali	511.000.000
7.865.445 Numero studenti	8.938.005 Numero studenti totali	1.072.560 Numero studenti
Spesa per ogni studente nella scuola statale	Ordinamento scolastico	Spesa per ogni studente nella scuola paritaria
6.116	Infanzia	529
7.366	Primaria	787
7688	Secondaria di I grado	90
8108	Secondaria di II grado	47
Spesa media 7319		Spesa media 476
	Spese negli IPS e nei CFP	
	Istruzione e Formazione Professionale	
Nell'Ist. Prof. di Stato (a.s. 2008-09) 7.611.26		In un CFP (a.f. 2011-12) 5.100,00

Fonti:

Agesc, *La bandiera della dis-parità*, 2012

MIUR, *La scuola in cifre 2009-2010*, stampato nel settembre 2011 per gli Ist. Prof. di Stato

ZAGARDO G., *I cambiamenti nella IeFP*, Tuttoscuola, gennaio 2013 per i CFP.

Resta, però, il compito di rendere il “pluralismo più equilibrato” dal momento che le politiche scolastiche e formative, anche recenti, sono andate nella direzione dell’erogazione di finanziamenti che privilegiano più i servizi gestiti dalle scuole statali anche se più costosi, rispetto a quelli delle scuole paritarie o dei Centri di Formazione Professionale accreditati.

Un recente documento elaborato dall’Agesc, La bandiera della dis-parità del 2012 e completato dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP mostra, senza necessità di commenti, tutta la portata dello squilibrio del pluralismo.

Pur in presenza di queste gravi lacune, la strada è segnata e, se condivisa e portata avanti, può diventare una via di modernizzazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso.

3. Il Sistema educativo di Istruzione e Formazione nei programmi dei principali partiti politici

Nel contesto di una legislatura che si è chiusa e di una che si apre viene spontaneo chiedersi quanto le forze politiche che si sono candidate abbiano riflettuto sui rapporti tra scuola statale, scuola paritaria e istituzioni formative accreditate (o CFP). Per rispondere alla domanda è utile la lettura dei principali programmi dei partiti politici che si sono candidati a governare l’Italia.

3.1. Una visione di insieme

La maggior parte delle forze politiche in campo hanno scritto anche sulla “scuola”. Non può certamente lo spazio di un Editoriale raccogliere una valutazione organica e complessiva di tutti i programmi. Ci si limita, pertanto, solo a qualche cenno per raccogliere utili indicazioni di prospettiva.

“Basta con i tagli e tornare ad investire nella scuola”: sembra questo il motivo comune, pur con accentuazioni diverse, delle principali forze politiche che si sono cimentate nella campagna elettorale.

3.2. Una panoramica delle specifiche proposte

- Fare per fermare il declino

“Cambiare la politica, fermare il declino, tornare a crescere” è il titolo del Manifesto, articolato in dieci interventi per la crescita.

In materia di politica scolastica il Partito propone l’abolizione del valore legale del titolo di studio, l’aumento della concorrenza fra istituzioni scolastiche permettendo a genitori e studenti una genuina possibilità di scelta fra percorsi e filosofie educative diverse, il rafforzamento della selezione meritocratica di docenti e studenti.

- Fratelli d'Italia - Centrodestra nazionale

Il partito Fratelli d'Italia. Centro Destra Nazionale ha formulato il programma in sedici sfide: (1) Persone e popoli, Il futuro dell'Italia e dell'Europa, (2) Una nuova etica pubblica, (3) Aggredire sprechi e privilegi, (4) Abbattere il debito, ridurre la spesa, (5) Crescere per non morire, (6) Difendere la specificità della nostra economia, (7) Un nuovo sistema del credito è possibile, (8) Un futuro di lavoro, (9) La rivoluzione del welfare, (10) Una giustizia che funzioni, (11) La tutela della natalità e delle famiglie, (12) L'Italia tra cultura e turismo, (13) Costruire il futuro partendo da scuola e università, (14) La rete e la rivoluzione digitale: una grande opportunità, (15) I nuovi italiani: immigrazione e integrazione, (16) Ambiente e paesaggio: strategie per il territorio.

In materia di politica scolastica il programma punta a razionalizzare le risorse destinate alla scuola e all'università per un uso più efficace, ridurre la durata dei percorsi scolastici, rafforzare il rapporto tra scuola e impresa, rivalutare la cultura umanistica, dare sostanza ad alcune parole chiave quali meritocrazia, valutazione, trasparenza, qualità e innovazione.

- Lega Nord

La Lega Nord, in coalizione, ha focalizzato 5 punti del programma: (1) Per la famiglia e per il futuro dei giovani, (2) Per lo sviluppo delle imprese e del lavoro, (3) Per la riduzione dei costi dello stato e della politica, (4) Per costruire istituzioni più moderne, (5) Per una giustizia degna di un paese civile.

In materia di politica scolastica la Lega Nord ha formulato un progetto di riforma dei meccanismi di reclutamento degli insegnanti su base regionale, il cui primo obiettivo è garantire omogeneità di valutazione sul territorio. Una volta approvato, secondo la Lega, ci sarebbero le condizioni per rivoluzionare su base meritocratica l'assunzione in tutto l'apparato pubblico.

La Lega Nord ha affermato anche la necessità di garantire il massimo sostegno alla scuola non statale, incentivando così la concorrenza tra istituti scolastici. Lo strumento proposto è il buono scuola giudicato indispensabile per rendere effettivo il diritto di scelta delle famiglie, garantendo finalmente alle stesse piena libertà sul mercato dell'istruzione e della formazione. Il buono scuola è lo strumento che sta alla base della giustizia sociale contro cui va invece il monopolio statale.

- Movimento 5 stelle

Il Movimento 5 Stelle ha elaborato un programma articolato in sette punti: (1) Stato e cittadini, (2) Energia, (3) Informazione, (4) Economia, (5) Trasporti, (6) Salute, (7) Istruzione.

In materia di politica scolastica il Movimento ha proposto l'abolizione del valore legale del titolo di studio, l'insegnamento obbligatorio dell'inglese a comin-

ciare dall'asilo, l'abolizione della legge Gelmini, l'erogazione delle risorse finanziarie dello Stato solo alla scuola pubblica, la diffusione obbligatoria di internet nelle scuole, la graduale sostituzione dei libri cartacei con quelli digitali, l'accesso pubblico via internet alle lezioni universitarie, lo sviluppo delle strutture di accoglienza degli studenti e l'investimenti nella ricerca.

- Partito democratico

Nel documento "L'Italia giusta", il programma è articolato attorno a dieci parole chiave: Europa, Democrazia, Lavoro, Uguaglianza, Libertà, Sapere, Sviluppo sostenibile, Beni comuni, Diritti, Responsabilità.

In materia di politica scolastica il Partito democratico ha focalizzato i seguenti aspetti: portare la spesa per l'istruzione dal 4,9% sul Pil di oggi al 6,3% di media Ocse, investire dagli asili nido fino alle scuole di ogni ordine e grado (un piano per l'edilizia scolastica), riordinare la scuola primaria (ritorno al tempo pieno) e la scuola secondaria di secondo grado (il ripristino di un biennio unico e il rafforzamento dell'istruzione tecnica), combattere la dispersione scolastica e rafforzare il diritto allo studio e la ricerca avanzata nei settori italiani trainanti. Nel documento non si accenna alla libertà di scelta educativa da parte delle famiglie.

- Popolo della Libertà

Il Popolo della Libertà ha elaborato un programma elettorale articolato in cinque punti: (1) Per la famiglia e il futuro dei giovani, (2) Per lo sviluppo delle imprese e del lavoro, (3) Per la riduzione dei costi dello stato e della politica, (4) Per costituire istituzioni più moderne, (5) Per una giustizia degna di un paese civile.

In materia di politica scolastica il partito ha proposto di rafforzare l'autonomia dei singoli istituti nella scelta dei docenti, negli organici e nella gestione dell'offerta formativa, individuare l'inizio del percorso educativo a 5 anni e valorizzare l'inglese come lingua di insegnamento nei corsi di laurea.

Tra gli obiettivi c'è anche quello di favorire il rapporto scuola-impresa sostenendo i percorsi di formazione professionale, sul modello delle scuole tecniche tedesche.

C'è la proposta, infine, del buono (o credito di imposta) per scuola e università per favorire la libertà di scelta educativa delle famiglie e la proposta della detraibilità dell'imponibile fiscale per le spese dell'istruzione.

- Scelta civica

Scelta civica, la lista che fa capo a Mario Monti, ha esordito con una "Agenda per un impegno comune", articolata in quattro punti: (1) Italia, Europa, (2) La strada per la crescita, (3) Costruire una economia sociale di mercato, dinamica e moderna, (4) Cambiare mentalità, cambiare comportamenti.

In materia di politica scolastica il programma ha puntato sulla necessità di nuovi investimenti per la scuola (circa 8 miliardi di euro, distribuiti nell'arco della legislatura), una nuova politica fiscale che consenta di dedurre progressivamente le spese certificate in istruzione e formazione, un nuovo stato giuridico per i docenti e la costituzione di reti di scuole per un migliore utilizzo degli organici.

Significativo l'impegno a istituire un fondo per alunni disabili presso il Ministero del Welfare, per un sostegno alla persona nel rispetto della libertà di scelta delle famiglie.

- Sinistra Ecologia e Libertà (SEL)

Alleato del Partito democratico, questo partito ha elaborato un proprio programma articolato in cinque punti: (1) Cominciamo dalla buona politica, (2) Al Governo per la conversione ecologica dell'economia e della società italiana, (3) Al Governo per il sapere come leva di un nuovo sviluppo, (4) Al Governo per la difesa dei diritti, (5) Al Governo per l'Europa che vogliamo.

In materia di politica scolastica il partito ha puntato sull'incremento di fondi per il sistema scolastico, sul ripristino del tempo pieno a scuola, sull'abolizione del numero chiuso per gli atenei, sulla proposta di un piano straordinario per le assunzioni di docenti e ricercatori e di una radicale modifica al sistema di valutazione delle istituzioni, un programma di edilizia scolastica nonché la costruzione di nuovi nidi pubblici. Facendo propria una opzione della CGIL, ha proposto l'innalzamento a 18 anni dell'obbligo scolastico.

- Rivoluzione civile

Il programma per le elezioni politiche di Rivoluzione civile, lista guidata da Antonio Ingròia, è articolato in dieci punti: Europa, Legalità, Laicità e libertà, Lavoro, Impresa, Ambiente, Diritti sociali, Istruzione e Formazione, Pace e disarmo, Questione morale.

In materia di politica scolastica si è espresso a favore della difesa della scuola pubblica, una scuola che valorizzi gli insegnanti e gli studenti con l'università e la ricerca scientifica pubbliche non sottoposte al potere economico dei privati.

Per completare il quadro non andrebbero trascurati anche altri documenti programmatici elaborati, in questa circostanza, sia dalle Organizzazioni Sindacali che Datoriali, oltre che dall'Associazionismo del privato sociale impegnato nella scuola paritaria o nel (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale. L'analisi, tuttavia, si rivelerebbe troppo lunga ed avrebbe bisogno di spazi ulteriori.

3.3. Una seconda conclusione provvisoria

Anche i soli pochi cenni permettono di raccogliere una gamma di proposte che sono connotate da aspetti positivi ma anche da forti criticità. Va anche affermato subito che l'attenzione ai programmi elettorali ha ingenerato in molti addetti ai lavori una certa sfiducia perché tanti impegni assunti nelle legislature passate sono stati poi disattesi. Pur in presenza di queste considerazioni, una lettura dei documenti richiamati appare utile.

3.3.1. Aspetti positivi

È certamente positivo che tutti i programmi considerati, pur in misure diverse, contengano l'attenzione alla "scuola" (si sarebbe preferito "Sistema educativo di Istruzione e Formazione", espressione più precisa anche se meno adeguata nella comunicazione di un programma elettorale). Pur con accentuazioni diverse non mancano, dunque, l'attenzione all'ordinamento, alla valorizzazione delle risorse umane, alla valutazione del sistema, alla qualificazione della spesa, alla necessità di misurarsi con le nuove tecnologie, al rapporto con il mondo del lavoro, ecc. È, inoltre, positivo che nella maggior parte dei programmi prevalga la volontà della "continuità" più che della "discontinuità" nei confronti dell'ordinamento vigente. Le contrapposizioni del decennio passato, segnate dalla volontà delle "grandi riforme", sembrano ormai accantonate. Non mancano, poi, "opzioni" per il pluralismo istituzionale. Accanto alla scuola statale, si propongono anche iniziative e misure per le scuole non statali o per la formazione professionale, genericamente denominata. Anche se in netta minoranza, sono presenti, infine, misure che fanno leva sulla scelta educativa della famiglia.

Accanto a questi aspetti positivi, si possono rilevare, a giudizio di molti, aspetti critici.

3.3.2. Aspetti critici

Una lettura complessiva dei programmi elettorali porta alla convinzione, innanzitutto, che le misure proposte per la "scuola" sono legate, ancora oggi, alle categorie del "liberismo" e dello "statalismo" e non all'idea che il servizio scolastico e formativo sono, prima di tutto, un "bene comune per le persone". In Italia non pare sia ancora patrimonio comune la convinzione che il Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso è un bene di tutti: famiglie, studenti e docenti e, come tale, costituisce un bene sociale che vale in rapporto a quanto è capace di promuovere in termini di educazione e formazione delle giovani generazioni. Nel considerare l'oggetto dell'istituzione scolastica o formativa, in altre parole, il criterio di riferimento dovrebbe essere la proposta educativa che i giovani ricevono; tutto il resto – ordinamento, percorsi, strumenti, strategie – dovrebbe essere in funzione di questo obiettivo da raggiungere. Questa convinzio-

ne, riassunta nella più nota affermazione “libertà di scelta educativa della famiglia” non appare con chiarezza nella cultura prevalente di oggi. Sotto questa particolare angolatura appaiono più sensibili quelle proposte che vanno nella direzione della valorizzazione della famiglia, come primo soggetto dell’educazione e del pluralismo istituzionale.

Un secondo aspetto che balza all’attenzione del lettore è la carenza di proposte per realizzare una “Europa 2020”, e, di conseguenza, anche una “Italia 2020”, che pure ci siamo impegnati a realizzare nel quadro della più ampia strategia europea. Da questa angolatura non sembra esagerata l’affermazione che la “normativa vigente” appare più avanzata delle proposte contenute nei vari programmi elettorali.

Un terzo aspetto è legato al tema molto dibattuto del rapporto tra sistema educativo e mondo del lavoro. Nella società tradizionale la sua assenza era un fatto positivo, per la sua presenza pervasiva del lavoro in tutto il resto della vita dei ragazzi e dei giovani. Con una immagine efficace gli esperti della materia affermano che la scuola, allora, era un utile, breve intervallo di non-lavoro in mondo di lavoro (e anche duro).

Oggi ci troviamo nella situazione opposta. Il lavoro è sempre meno presente nella cultura e nelle abitudini dei ragazzi e dei giovani. Manca l’amicizia, a detta degli esperti, tra giovani e lavoro negli anni cruciali della formazione, e così quando poi devono iniziare a trovare o a inventarsi un lavoro, sono prima disorientati, poi spesso disoccupati.

Anche sotto questo aspetto i programmi elettorali analizzati non vanno in profondità, limitandosi a suggerire (ripetere?) proposte generiche senza considerare quanto già realizzato e sperimentato.

A questo punto non resta che aspettare la formazione del nuovo Governo e le scelte che saranno messe in campo.

4. Alcuni appunti per proseguire nella costruzione della filiera professionalizzante

Si è cercato di accompagnare il lettore, con il presente Editoriale, nell’analisi della situazione che costituisce per un verso “un punto di arrivo” (XVI legislatura), ma, per un altro, “un punto di partenza” (XVII legislatura).

L’attenzione, in questo paragrafo, sarà dedicata a suggerire qualche proposta per continuare nel cammino intrapreso valorizzando quanto di positivo è stato compiuto.

Il quadro ordinamentale delineato sopra fa concludere che anche in Italia, accanto al sistema dell’Istruzione, esiste almeno a livello di norme **una solida**

filiere professionalizzanti articolata in percorsi di IeFP, percorsi formativi in apprendistato, percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS). Vi è anche, come detto sopra, in atto la sperimentazione di un quinto anno integrativo (Lombardia).

Guardando più in profondità, tuttavia, emergono numerose criticità che, solo se colmate, rendono più veritiera l'affermazione fatta sopra.

4.1. Le criticità nel (sotto)sistema di IeFP

Questa molteplicità di offerte, definite a livello di ordinamento e che sono alla base della libera scelta dei giovani, non sono esigibili "in maniera uguale" in tutte le regioni che hanno la competenza esclusiva, precludendo, in tal modo, la fruizione di un diritto da parte dei giovani che sono orientati a questa scelta.

Un giovane può iscriversi ai percorsi di IeFP di durata triennale gestiti da un CFP, infatti, solo in **Friuli V.G., Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Provincia di Trento, Veneto** ed in **Emilia Romagna** in presenza di progetti personalizzati dopo la scuola secondaria di primo grado o direttamente dopo un primo anno di frequenza nell'istruzione secondaria superiore.

Per comprendere la rilevanza di questa fotografia e la sua necessità ad essere portata a compimento vale quanto ha pubblicato l'ISFOL nel dicembre 2012: "I percorsi triennali di IeFP hanno superato i 241 mila; di questi 125 mila sono nelle istituzioni formative accreditate; almeno il 45,3% dei giovani iscritti al primo anno presso le istituzioni formative l'hanno scelta "vocazionalmente" e non "come seconda opportunità".

Un giovane può proseguire nel 4° anno di IeFP gestito dal CFP solo in **Friuli V.G., Liguria, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Provincia di Trento** e in **Emilia Romagna**, previsto dalla L.R. 5/2011 a partire dall'anno 2014/2015.

Anche per questa situazione vale quanto ha pubblicato l'ISFOL nel dicembre 2012: dai 4.452 iscritti nell'anno 2010/2011 si è passati a 7.466 nell'anno 2011/2012.

In conclusione, questa opportunità – **scegliere tra un CFP e un Istituto Professionale di Stato (IPS)** – non c'è dappertutto. In molte Regioni c'è la sola offerta organizzata dagli Istituti Professionali di Stato! Siccome questa offerta, ampiamente sperimentata, ha mostrato tuttavia di essere positiva – è voluta dai giovani, crea occupazione, recupera drop out e giovani "neet", accoglie con efficacia giovani stranieri, è coerente con l'EQF, è flessibile, ha un costo minore rispetto a quello sostenuto dallo Stato per attivare percorsi equivalenti – necessita di interventi per la sua stabilizzazione e la sua diffusione in risposta alla domanda crescente da parte dei giovani.

Tre sembrano, a giudizio degli esperti, gli interventi necessari.

Lo Stato deve, innanzitutto, creare le condizioni perché tutte le Regioni rispettino i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) definiti dal D. Lgs. 226/05 e che sono: soddisfare la domanda di frequenza, garantire la continuità didattica, attivare il quarto anno, prevedere l'avvio contestuale dei percorsi di IeFP e dell'Istruzione, garantire l'insegnamento della religione cattolica, definire le soglie dell'accreditamento delle risorse umane, strumentali e finanziarie.

Le Regioni, a loro volta, devono disciplinare il (sotto)sistema di IeFP, atto compiuto, al momento, da pochissime. Non sono questioni da poco i temi sui quali devono legiferare: la valutazione annuale, finale e le modalità di svolgimento degli esami di qualifica e di diploma professionale, gli standard minimi della progettazione formativa e della sua realizzazione, le modalità di partecipazione alle valutazioni di sistema.

Stato e Regioni, infine, devono individuare misure per la sostenibilità di questo primo tassello professionalizzante. I 189 milioni di euro messi a disposizione dallo Stato sono, ormai, del tutto insufficienti. A chi afferma che anche gli Istituti Professionali di Stato possono erogare percorsi di IeFP, va ricordato che quell'offerta deve essere sussidiaria e complementare rispetto a quella erogata dai CFP. Se lo Stato considera effettivamente utili i percorsi dei CFP deve adeguarne il finanziamento, destinando la somma, in primo luogo, ai CFP al 100% e non all'80% come è attualmente ed incrementarlo progressivamente secondo il criterio della quota capitaria.

Non è secondario il fatto che le Regioni che optano per la sola offerta dell'Istituto Professionale di Stato concorrono a gravare sulla finanza pubblica in maniera maggiore rispetto a quelle regioni che hanno optato per la scelta pluralistica.

4.2. La situazione dell'apprendistato

Guardando in prospettiva è improprio parlare di criticità sull'istituto dell'apprendistato.

*Questo istituto, oggi riformato, è "nastri di partenza", almeno quello per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale. Per questa tipologia, in particolare, a giudizio degli esperti è necessario **avviare attività sperimentali** in vari contesti territoriali per poter raccogliere elementi utili per l'elaborazione di un modello di intervento ordinario da diffondere in tutte le Regioni.*

Il monitoraggio avviato dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP mostra, almeno a livello provvisorio e di ipotesi, che a fronte di un'ampia normativa prodotta, non corrisponde una corrispondente domanda formativa da parte dei giovani. Ad oggi il numero dei partecipanti è del tutto esiguo. Ad attestarlo è la tabella riportata nella Rivista nella rubrica Osservatorio delle politiche formative.

4.3. L'offerta terziaria dopo la IeFP

È positivo il fatto che anche in Italia si stia consolidando un percorso di istruzione tecnica superiore, con le fondazioni ITS, che la avvicina alle migliori esperienze europee.

Due appaiono, a giudizio degli esperti, le criticità da superare nel medio periodo per l'affermazione di questo segmento.

Sono molti ad affermare, innanzitutto, che la filiera professionalizzante è tale se, dopo il diploma professionale, si creano le condizioni di continuità formativa agli ITS senza la necessità di un quinto anno integrativo.

Le risorse attualmente impegnate, in secondo luogo, (14 milioni di euro) sono estremamente limitate se paragonate al gap che l'Italia deve colmare rispetto a questo fabbisogno. È auspicabile che la programmazione comunitaria 2014-2020 possa essere una occasione per lo Stato e le Regioni per individuare le ulteriori risorse necessarie all'affermazione dell'intera filiera e non solo dell'ITS.

5. I principali temi di Rassegna CNOS trattati nel 2013

*Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS, alla luce del contesto sopra richiamato, ha tratteggiato **alcuni filoni** che saranno oggetto di riflessione in questo anno.*

Un primo filone è legato alla vicenda salesiana. Nell'anno 2015 i Salesiani festeggiano il bicentenario della nascita di don Bosco: "È un grande avvenimento per noi, per tutta la Famiglia Salesiana e per l'intero Movimento salesiano, che richiede un intenso e profondo cammino di preparazione, perché risulti fruttuoso per tutti noi, per la Chiesa, per i giovani, per la società", così don Pascual Chávez si esprime nella lettera di indizione dei festeggiamenti. Il cammino di preparazione è stato scandito in tre nuclei tematici: la storia, la pedagogia, la spiritualità salesiana.

*Rassegna CNOS intende dare il suo contributo, nel corrente anno, con riflessioni sulla **pedagogia salesiana**.*

*Un secondo filone è legato all'ordinamento italiano e alle scelte del nuovo Governo, inquadrato nel più ampio contesto europeo. Sotto questo aspetto Rassegna CNOS ospiterà contributi che analizzeranno vari aspetti della "filiera professionalizzante" italiana. Ci saranno contributi sul (sotto)sistema di IeFP, sull'apprendistato, sulla formazione superiore, sulle esperienze europee, ecc. con l'intento di aiutare il lettore a comprendere il senso del nostro "**guardare al 2020**" sia con l'occhio europeo che italiano e stimolare il decisore politico a camminare nella medesima direzione.*

Un terzo filone ruoterà attorno alla IeFP e alla sua organizzazione. **“Il CFP si rinnova”** è la rubrica che meglio esprime il senso di questo filone. Rassegna CNOS ospiterà tutti quei contributi che documentano il processo di rinnovamento della IeFP e del CFP nei suoi aspetti fondamentali: ordinamentali, metodologici, didattici, organizzativi, ecc.

Non mancherà, infine, l'attenzione al tema proclamato dall'Europa, **l'anno europeo dei cittadini**. La rubrica Cinema e dintorni per pensare e far pensare, soprattutto, curerà, nella scelta delle proposte, quelle più idonee a commentare il senso dell'essere cittadino europeo.

Sistema preventivo salesiano e inclusione sociale

CARLO NANNI¹

Oggi il tema dell'inclusione è tra quelli "à la page", per dirla in termini francesi. In modo simile negli ambienti salesiani è molto sentita l'attualità del sistema preventivo di don Bosco: ma tutti avvertono che occorre rileggerlo e ripensarlo per l'oggi con i suoi mutamenti rispetto al passato e con le sue molte innovazioni, soprattutto in ambito informatico e ingegneristico, e poi con le novità di cultura e di vita portate dall'imporsi della globalizzazione della produzione e del mercato decisamente mondializzato. Ma una tale operazione si raccomanda anche e più specificamente a motivo della mutazione avvenuta all'interno dei salesiani, oggi molto più differenziati per cultura di appartenenza e per formazione rispetto alle generazioni passate, in cui la componente italiana era prevalente e il sistema preventivo era molto legato ai costumi e alla cultura formativa e religiosa italiano-piemontese.

In questo orizzonte di senso, cercherò di mettere a confronto la pedagogia inclusiva e il sistema preventivo salesiano. Per questo prima delinearò brevemente la pedagogia dell'inclusione e poi quella del sistema preventivo, per poi ricercare le prossimità, le convergenze, ma anche le differenze tra le due impostazioni pedagogiche; e sul finire proverò a evidenziare gli arricchimenti che possono venire all'una e all'altra da una loro dialogante intenzione di reciprocità.

1. La pedagogia dell'inclusione

Nella teoria matematica degli insiemi l'inclusione sta ad indicare una relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che tutti o parte degli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi.

Dalla matematica il termine è passato negli ultimi anni al campo del sociale e del pedagogico, sostituendo o implicando il precedente termine di integrazione.

¹ Rettor Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana.

1.1. L'inclusione sociale

Come è noto, il termine *inclusione sociale* di derivazione francese, si riferisce all'ambito delle politiche sociali (nelle quali rientrano anche le politiche per l'occupazione) che nascono attorno alle problematiche connesse alla povertà, all'emarginazione, alle disabilità e, più di recente, ai problemi posti dalla società multietnica. E si dilata come prospettiva specifica dell'Europa sociale, tesa a promuovere l'integrazione, la coesione sociale, la partecipazione e la buona qualità della vita di tutti, in particolare delle persone che si trovano in vario modo e per diversi motivi ai margini della società.

Dal punto di vista politico, l'inclusione sociale consiste nell'insieme delle politiche e degli strumenti che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto sociale ed economico nel quale si svolge la sua esistenza.

Il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha poi definito l'inclusione sociale come uno degli obiettivi primari della strategia per la crescita e la competitività europea sul piano mondiale. La "strategia di Lisbona" ha trovato un momento focale con la celebrazione dell'Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale nel 2010. L'inclusione non vuol dire assimilazione del diverso, né chiusura contro il diverso, ma piuttosto che i confini della comunità siano aperti a tutti².

Gli ambiti in cui vengono proposte o poste in atto iniziative politiche di inclusione sono per lo più quelli dell'occupazione, della protezione e integrazione sociale, della sicurezza sul lavoro e della salute, della legittimazione della diversità e della lotta contro la discriminazione, della parità fra uomini e donne, dell'inserimento attivo delle disabilità e del mondo dell'emarginazione.

I servizi e le prestazioni di inclusione sociale mirano a promuovere e sostenere l'autonomia individuale, sociale ed economica del cittadino (e dei gruppi o categorie sociali) in difficoltà, offrendo loro la possibilità di realizzazione delle loro capacità imprenditoriali, individuali o di gruppo e attivando la loro partecipazione alla vita produttiva, sociale, e culturale del Paese in cui si trovano, anzitutto rimuovendo situazioni di bisogno, di rischio, di emarginazione, di esclusione. La mèta delle politiche per l'inclusione dovrebbe essere che tutti gli individui, gruppi e categorie sociali che condividono uno stesso contesto abitativo, socialmente e legalmente organizzato, godano degli standard essenziali di qualità della vita, così come essa è civilmente e storicamente prospettata, vivano le relazioni sociali nell'accettazione e nel rispetto della disparità tra persone, categorie e gruppi che compongono la società, siano tutti chiamati (e legittimati) a

² Cfr. HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 2008.

partecipare attivamente ad un tale processo di inclusione, in un orizzonte di equità e di solidarietà³.

Anche la ricerca viene spronata ad offrire informazioni, saperi, stimoli culturali che migliorino la conoscenza e la comprensione della situazione degli Stati mediante l'analisi, la valutazione e il controllo delle politiche di inclusione promossi dagli organismi internazionali, nazionali, regionali, locali⁴.

I sistemi di previdenza e assistenza sociale adottati in Europa testimoniano come l'inclusione sia sentita come un valore condiviso dall'Unione Europea. Pur tuttavia è vero che molte delle politiche sociali per l'inclusione non sempre hanno conseguito lo scopo e in molti casi si sono rivelate inefficaci.

Sono ancora molti i gruppi socialmente esclusi, per numerosi motivi: perché portatori di handicap, perché privi di competenze specializzate, perché provenienti da Paesi extraeuropei o appartenenti a gruppi nazionali che non godono di buona fama sociale, perché vivono in zone sfavorite con accesso limitato ai servizi, perché hanno problemi di salute, perché non accettati dai gruppi e dalle persone delle comunità di residenza. In effetti l'idea e la pratica della cittadinanza, oltre ad avere difficoltà e rigidità legislative, è pensata e vissuta con una certa intrinseca ambivalenza tra ciò che viene proposto e ciò che è la condizione di fatto. La diversità tra cittadini "insiders" e individui o gruppi immigranti diventa facilmente un fattore di esclusione. Ma lo stesso capita anche tra cittadini "abili" e quelli "disabili": quasi che i diritti di tutti non siano di egual peso nella dinamica partecipativa sociale. Sicché viene a risultare che la cittadinanza può rischiare di diventare un fattore in più di esclusione sociale⁵.

Per vari motivi, immigrati e minoranze etniche (com'è il caso dei Rom, per i quali il discorso si fa veramente culturale e di prospettive di vita)⁶, sono spesso oggetto di discriminazione. Per certi versi è simile anche la promozione occupazionale (e quindi la corrispettiva inclusione sociale) delle persone svantaggiate. Esse, infatti, avrebbero bisogno di strategie più differenziate e composite, che potrebbero implicare un sostegno rivolto anche alle famiglie. Le donne sono spesso a rischio di esclusione, non solo per ciò che riguarda il lavoro, ma anche

³ BELVISI F., *Verso l'inclusione. La teoria delle istituzioni e l'integrazione sociale mediante il diritto*, Clueb, Bologna, 2012.a

⁴ BOFFO V. - TURLONE F. (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze, 2008.

⁵ GARGIULO E., *L'inclusione esclusiva. Sociologia della cittadinanza sociale*, Milano, Franco Angeli, 2008. Si veda anche BAUGAM S. - DUVOUX N., *La régulation des pauvres* (avec Nicolas Duvoux), Paris, PUF, 2008; NUSSBAUM M., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna, 2007.

⁶ Cfr. BRAVI L., *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Unicopli, Bologna, 2009.

per la considerazione socio-culturale che se ne ha⁷. Per tanti giovani la prospettiva della “giovinezza allungata” diventa un tempo di sofferenza e di esclusione neanche troppo mascherata.

Si può aggiungere, a mo’ di conclusione provvisoria, che è il concetto stesso di inclusione ad essere carico di ambivalenze e di incertezze. In termini generali si può dire che vi sono due fondamentali prospettive: una economicistica, per la quale l’esclusione è un dato di fatto inevitabile. La riduzione dell’esclusione e la promozione dell’inclusione appaiono più una ottimizzazione della funzionalità economico-produttiva che la volontà politica di una buona qualità della vita delle persone e della società. L’approccio umanista, invece, considera l’esclusione come un male e sviluppa l’inclusione come una strategia di difesa e di allargamento dei diritti individuali e sociali, ma è troppo esposta ad essere condizionata dalle politiche economiche nazionali, europee e mondiali o rimane spesso volte fin troppo nell’utopico (se non proprio nell’ideologico).

1.2. Per una scuola inclusiva

Il concetto di inclusione entra nel lessico pedagogico a partire dagli anni Novanta grazie ad alcuni documenti internazionali, primo tra tutti il Framework di Salamanca dell’Unesco del 1994⁸. Esso si lega al diritto all’*educazione per tutti* e di una educazione di qualità per tutti e si contestualizza in un sistema sociale inclusivo, mettendolo in gioco anche educativamente. La pedagogia inclusiva si pone da principio come un riadattamento delle strategie e dei metodi dell’apprendimento scolastico, per aiutare gli individui con bisogni particolari per una loro crescita umanamente degna. Ma alla fine viene a prospettare un nuovo modo di “far scuola” in generale. Infatti, proponendo un processo di apprendimento che intende rispondere alla variabilità degli stili cognitivi degli alunni nella loro differenziata umanità e condizione esistenziale e sociale, si viene a chiedere che la comunità educativa scolastica si adegui a questa prospettiva⁹.

A questo scopo la pedagogia inclusiva spinge a promuovere le risorse e le potenzialità di ciascuno; chiede e implica dei cambiamenti nel contesto dell’apprendimento, nei contenuti, nelle strutture, nelle metodologie, nelle procedure relazionali e istituzionali. In tal modo si crede che si ridurrà l’esclusione dall’e-

⁷ SBATELLA F., *Donne e lavoro: fattori di inclusione e di esclusione*, Milano, V&P Università, 2003; SCARAMUZZINO C., *L’Europa e il lavoro. Istituzioni comunitarie e politiche sociali*, ETS, Pisa, 2004.

⁸ UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, 1994; EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Odense (Danimarca), 2009.

⁹ D’ALONZO L., *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.

ducazione e positivamente che si garantirà a tutti i soggetti in formazione i diritti all'istruzione, alle pari opportunità e alla partecipazione sociale. Il fine che guida le modalità dell'apprendimento è la formazione di una personalità di buona qualità per i soggetti in fase di apprendimento: a prescindere dalle loro caratteristiche e condizionamenti fisici, sociali, etnici, culturali¹⁰.

I principi su cui si basa la pedagogia inclusiva sono, anzitutto, l'accettazione della diversità nella scuola di tutti, e la promozione delle risorse interne e contestuali dell'apprendimento e dell'insegnamento; e, a seguire, la valorizzazione della persona e del gruppo classe, visti e trattati come diversamente protagonisti del processo di apprendimento proprio e comune; la preferenza data ad un approccio globale ed olistico dell'acquisizione di conoscenze e competenze; l'importanza data alla prospettiva relazionale educativa e alla buona predisposizione dell'insieme scolastico. Alla base sta la volontà etico-politica dell'inclusione di tutte le differenze culturali, sociali, linguistiche, razziali, di genere, mentali e fisiche nella scuola di tutti, secondo un modello integrativo bio-psico-socio-culturale, che misura la qualità dei sistemi educativi anche sulla sua capacità di inclusione.

Un'educazione inclusiva, infatti, è vista come condizione irrinunciabile per garantire l'apprendimento e la partecipazione attiva di ogni individuo ai processi sociali, indipendentemente dalle differenze di genere, origine etnica, status sociale ed economico, lingua, capacità cognitive, disabilità, ecc.¹¹. Con ciò si intende realizzare una nuova cultura scolastica e didattica che pone al centro della programmazione i reali bisogni dello studente, sistematicamente e collegialmente rilevati, e su queste basi costruisce una progettualità e realizza una valutazione che tengano conto delle differenze individuali, dei diversi tempi, ritmi, stili di apprendimento degli alunni¹².

Peraltro, la teorizzazione del paradigma dell'inclusione è ancora in atto nella comunità pedagogica e il concetto appare tuttora connotato da una pluralità semantica¹³.

¹⁰ Cfr. sull'argomento ad es.: IANES D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, 2005; dello stesso, *La Speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006; IANES D. - CANEVARO A. (a cura di), *L'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 2008; VASQUEZ A. - OURY F., *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento, 2011.

¹¹ BOOTH T. - AINSCOW M., *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione sociale*, Erickson, Trento, 2008.

¹² LASCIOLO A., *Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», Erickson, Trento, 10 (2011), 2, pp. 47-54.

¹³ Cfr. BONETTA G., *Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano*, in "Pedagogia oggi", 2007, n. 3, pp. 6-14, specie p. 12 e ss.

Alcuni – specie in Italia – la vedono come un superamento della pedagogia dell'integrazione scolastica. Come è noto, in Italia – a differenza di altre nazioni che hanno creduto bene creare scuole speciali o classi differenziali – con la legge 517/1977, si è voluto l'inserimento nella scuola di tutti dei ragazzi e ragazze disabili o a rischio o del disagio familiare e sociale e delle altre forme di emarginazione sociale ed economica, con appositi docenti di sostegno¹⁴. Con la prospettiva della scuola inclusiva ci sarebbe qualcosa di diverso e di più ampio.

L'integrazione si riferirebbe all'ambito educativo in senso stretto. Guarderebbe al singolo alunno. Interverrebbe prima sul soggetto, poi sul contesto. Incrementerebbe una risposta speciale. Ed inoltre veicolerebbe con sé tutte le ambiguità che sono presenti nell'idea e concezione di integrazione, che talora si muove nella linea dell'assimilazione al normo-dotato (modello francese, che non salva la specificità del soggetto in integrazione), altre volte si muove nel senso del libero e incontrollato interagire sociale (modello del "melting pot" statunitense, che rischia di lasciare il più debole in balia del più forte), altre volte cura solo aspetti generali comuni, lasciando il soggetto in integrazione nel suo stato antecedente o privato (modello del "commonwealth" inglese), quando non arriva o tende alle forme della "confederazione" della diversità (modello belga). L'educazione inclusiva intende, invece, riferirsi alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica. Guarda a tutti gli alunni. Interviene prima sul contesto, poi sul soggetto. Trasforma la risposta speciale in risposta per tutti e di tutti. Permette di abitare gli stessi spazi umani senza dover arrivare a prestazioni che ad alcuni sono impossibili, in quanto standardizzati sulla cosiddetta "normalità".

2. I punti di base della pedagogia del sistema preventivo

E veniamo all'altro punto di confronto: il sistema preventivo di don Bosco.

Esso si basa sull'azione educativa e pastorale di don Bosco ed è attualizzato in tutto il mondo attraverso la presenza e l'azione della Congregazione salesiana, cui si unisce quella più vasta di tutti e tutte coloro che si rifanno a don Bosco, molti dei quali, anche giuridicamente, compongono la cosiddetta "Famiglia salesiana".

L'opera di don Bosco, iniziata come "un semplice catechismo" e un raccogliere ragazzi e giovani per toglierli dai pericoli della strada, si è progressiva-

¹⁴ CANEVARO A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Centro Studi Erickson, Trento, 2007.

mente ampliata e articolata: diventando oratorio, scuole domenicali, scuole serali, laboratori professionali, ospizi, convitti, scuole secondarie, ecc.¹⁵.

Attento in particolare ai giovani delle classi popolari, don Bosco offrì loro la possibilità di apprendere un mestiere: i Centri di Formazione Professionale sono ancora oggi un vanto della Congregazione Salesiana.

Con il tempo, il collegio e le scuole secondarie, di primo e secondo grado (al massimo gli ultimi anni delle elementari) sono diventati l'opera più diffusa dell'educazione salesiana e hanno formato i quadri amministrativi (e anche molti leader) del nuovo Regno d'Italia e di altre Nazioni. Il mutare dei tempi ha portato i Salesiani ad assumere e gestire parrocchie, anch'esse però segnate da una chiara impronta educativa, giovanile, popolare, ben integrata nel territorio civile circostante.

Ma don Bosco ha fatto anche opera di cultura con la creazione di editrici scolastiche e in genere di promozione culturale (nell'orizzonte religioso dell' "apostolato della buona stampa"). Ha portato la cultura cristiana nel mondo con l'opera delle missioni e dell'evangelizzazione dei popoli. Operando per l'educazione "morale, civile, scientifica" e per l'istruzione dei giovani "pericolanti" pensava di fare il bene delle persone e della società civile, oltre che aiutarli a crescere cristianamente ed operare quindi per "la salvezza della loro anima"¹⁶.

2.1. Lo slogan "buoni cristiani e onesti cittadini"

In rapporto all'inclusione sociale, diventa centrale nel sistema preventivo salesiano, lo slogan "buoni cristiani e onesti cittadini".

Nelle sue *Memorie dell'Oratorio*, redatte in gran parte negli anni 1873 - 1874, don Bosco afferma: «Fu allora [1841-1842] che io toccai con mano, che i giovanetti usciti dal luogo di punizione, se trovano una mano benevola, che di loro si prenda cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso di qualche onesto padrone, e andandoli qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano ad una vita onorata, dimenticavano il passato, diventavano buoni cristiani ed onesti cittadini»¹⁷.

¹⁵ Su l'opera di don Bosco, e di don Bosco educatore, si invita a leggere in particolare BRAIDO P., *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, LAS, Roma, 1988; BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, 2 voll., LAS, Roma, 2009² (la prima edizione è del 2003). Sull'impatto di don Bosco nella chiesa e nel sociale del suo tempo si veda STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 3 voll., LAS, Roma, 1979, 1981, 1988; STELLA P., *Don Bosco*, Il Mulino, Bologna, 2001.

¹⁶ Cfr. BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, LAS, Roma, 2000.

¹⁷ BOSCO G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione, note e testo critico a cura di Antonio Da Silva Ferriera, LAS, Roma, 1991, pp. 122-123. Una edizione del testo era già stata fatta da Eugenio Ceria presso la SEI di Torino [Casa Editrice Sa-

Quest'ultima espressione – “buoni cristiani e onesti cittadini” – è diventata comune nella tradizione educativa salesiana e, a tutt'oggi, accolta con favore dall'opinione pubblica. Essa è venuta a definire in forma di slogan le finalità educative sociali ed ecclesiali del Sistema preventivo salesiano.

Come è risaputo, don Bosco aveva ben chiari i fini generali cui tendeva attraverso il suo sistema educativo passato alla storia come Sistema preventivo di don Bosco. Li fondeva in formule semplici ma efficaci. Sono note le tre “esse” con cui indicava i fini personali: “sanità, studio, santità”. Una variante “meno accademica” era quella di “allegria, studio, pietà”. Metteva insieme la dimensione bio-psichica con quella intellettuale e quella religiosa, in una sorta di “umanesimo integrale” *ante litteram*. Ciò permetteva chiarezza e efficacia nell'azione e nel portare avanti interventi educativi a lungo termine.

La formula “buoni cristiani e onesti cittadini” esprime «nel linguaggio di don Bosco, il tema del rapporto tra educazione dei giovani e il “bene della società” (soprattutto civile), oltre la “salvezza eterna”» e manifesta a suo modo «il programma educativo plenario e differenziato, che tendenzialmente don Bosco propone ai giovani “poveri e abbandonati”»¹⁸.

Con questa formula lui e poi la Famiglia Salesiana intendevano dire, in ogni caso, che l'educazione aveva da puntare alla formazione di persone, capaci di coniugare “lavoro, religione, virtù”, “pietà, moralità, cultura, civiltà”.

Anche qui è facile intravedere una felice sintesi di quella che altrove don Bosco chiamava “la morale, civile e cristiana educazione”, che permette di pensare come modello di umanità formata ad un'immagine integrata di uomo/donna al contempo persona, lavoratore, cittadino, credente.

In senso più generale egli esprimeva con questo slogan quella che era la sua intenzione educativa profonda e la sua azione concreta a vantaggio dei giovani “poveri e abbandonati”.

2.2. La “vision” antropologica di fondo

Come avvertono le Costituzioni dei Salesiani «don Bosco visse nell'incontro con i giovani del primo oratorio un'esperienza spirituale e educativa, che chiamò sistema preventivo»¹⁹. Con il passare degli anni – anche se mai riuscì a darne

lesiana] nel 1946. Una nuova edizione, intitolata: *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, con saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudò, è stata pubblicata dall'Editrice LAS, Roma, 2011, in occasione della preparazione “storica” dei Salesiani e della cosiddetta “Famiglia Salesiana” al bicentenario della nascita di don Bosco (16 agosto 1815-2015).

¹⁸ BRAIDO P., *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'“umanesimo educativo” di don Bosco*, in *Ricerche Storiche Salesiane*, 13 (1994), 1, p. 42 e 43 *passim*.

¹⁹ *Costituzioni della Società di san Francesco di Sales*, Editrice S.D.B., Roma, 2003, n. 20, p. 28.

una trattazione completa – riuscì a farne un “congegno” educativo integrato e articolato, in tanta parte innovativo, sia a livello di “vision” sia a livello di metodo.

Don Bosco non era uno sciocco. I tempi che ebbe a vivere non erano semplici. Nel corso della sua vita fu coinvolto in cambiamenti veramente epocali: dopo la rivoluzione francese, ben presto si alzò l’incendio dei moti costituzionalisti liberali, poi ci fu l’anticlericalismo liberale e sul finire della sua vita si impiantò il colonialismo eurocentrico e prese a soffiare il vento del socialismo e dell’anarchismo rivoluzionario.

Nei suoi scritti non mancano sottolineature dei mali che affliggevano la vita di quei tempi. E tuttavia, a suo modo, dando la sua vita per l’educazione dei giovani, poveri e pericolanti, operando per l’educazione religiosa e per l’evangelizzazione cristiana a partire dai giovani, lavorò per un futuro migliore. Non si lasciò andare ad inutili piagnistei. Si impegnò attivamente, “schierandosi” dalla parte del bene e della sua promozione in tutti i modi possibili. In particolare lo fece affidandosi alle possibilità di un’educazione preventiva che non solo proteggesse e tenesse lontano dal male, ma giocasse in anticipo stimolando le energie migliori dei ragazzi, dei giovani, degli educatori, della società, oltre ogni appartenenza ideologica o politica.

Non si fece illusioni sulle possibilità di uomini e istituzioni. Il suo non fu un ottimismo naturalistico, tipo quello di Jean Jacques Rousseau, secondo cui il ragazzo è “per natura” buono ed è poi rovinato dalla società e dall’educazione: per cui la cosa migliore è di fare in modo che la “cattiva” società non lo influenzi negativamente (magari con una “mala educación”)²⁰.

Don Bosco, nella sua prospettiva cristiana, non ha idolatrato il fanciullo. Era cosciente che esso stesso portava il peso dei limiti e delle conseguenze dell’umanità peccatrice. Ma sebbene fosse “vulnerato”, ferito, tuttavia, in quanto creatura fatta ad immagine e somiglianza di Dio, egli credeva fermamente che conservasse una radicale capacità di bene, che era da stimolare, da far crescere, da aiutare a strutturarsi, grazie all’aiuto ragionevole, motivato, aperto ai valori e alla presenza amorevole e stimolante al bene degli adulti, che stavano “in spirito di famiglia” in mezzo ai giovani (= “l’assistenza”).

Il suo non era tanto un ottimismo antropologico, vale a dire una concezione tutta positiva dell’uomo, quanto piuttosto un ottimismo educativo ed etico - religioso, vale a dire una ricerca ed una promozione del bene poggiate sulle positive possibilità dell’educazione ed ultimamente fiduciose nella provvidenza di Dio, che opera nella storia umana, vincendo il male e aprendo al Regno di Dio.

²⁰ Cfr. BRAIDO P. (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 voll., LAS, Roma, 1981.

2.3. La “preventività” come momento educativo iniziale e previo

Alla base c'è una scelta di campo: il sistema preventivo gioca tutte le sue carte sul positivo, sulle risorse e le potenzialità di vita e di bene che ciascuno di noi ha come dotazione nativa o come dono ricevuto dalla vita familiare e dal contesto sociale ed ecclesiale di appartenenza. Don Bosco dichiarava che «nel ragazzo anche il più disgraziato c'è un punto accessibile al bene» (MB, V, 367): il sistema preventivo gioca tutte le sue carte educative a partire da quel “punto”, per quanto minimale o disagiato o rovinato esso possa essere. Di più: oltre che punto di partenza, ne fa il punto “archimedeo”, vale a dire il punto di forza, per suscitare la volontà di bene, per stimolare verso forme di autorealizzazione positive, autentiche, umanamente degne per sé, per gli altri e per il mondo. Il testo di don Bosco continua: «dovere primo dell'educatore è di cercare questo punto, questa corda sensibile del cuore e di trarne profitto»²¹. In che modo? Riconoscendo le possibilità di bene, apprezzandolo, stimolando i ragazzi ad andare oltre, ad essere e fare di più; e al contempo dandosi da fare a costruire strutture adeguate allo scopo²².

Preventivo, infatti, è sinonimo pure di “pre-vio”, di “pre-parato”, di “pre-disposto”, di creazione delle condizioni positive per il conseguimento di un traguardo efficace e soddisfacente umanamente. L'attenzione alle strutture, alle buone condizioni di esercizio, ad un ambiente accogliente e favorevole; lo stare insieme ed essere presenti a quello che fanno i giovani e dove essi sono; cercare di costruire una “piattaforma” di comunicazione: sono alcune piste “preventive” a cui gli educatori e la comunità educativa hanno da dedicare tempo, fatica... denaro!

C'è ancora da dire che preventivo è anche sinonimo di “prospettato” di “progettato”. Non basta vedere il bene ed accoglierlo: c'è da impegnarsi a cercare di vedere come attuarlo; c'è da ricercare, insieme, strategie, tempi, alleanze, modalità attuative per renderlo concreto e coglierne i buoni frutti. In questa linea acquista tutto il suo sapore educativo la ricerca e la costruzione di “progetti edu-

²¹ *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco, [1854-1858]*, vol. V, Scuola Grafica Salesiana, S. Benigno Canavese 1905, p. 367.

²² Mi riferisco qui a diversi saggi, quali: NANNI C., *La preventività positiva: sulla scia di don Bosco*, in *ISRE, Rivista quadrimestrale di Scienze della Formazione e della Ricerca Educativa*, 15 (2008), 1, pp. 15-28. Ma si può utilmente leggere anche CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE, *Scommettiamo nell'educazione. Sistema preventivo di don Bosco e situazione giovanile attuale*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 1988; NANNI C. (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica*, LAS, Roma, 1989; NANNI C. (a cura di), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, LAS, Roma, 1989; MOTTO F., *Un sistema educato sempre attuale*, ElleDiCi, Leumann (To), 2000; PRELEZO J.M. (Ed.), *El sistema preventivo en la educación. Memorias y ensayos*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004; CASELLA F., *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco*, LAS, Roma, 2007.

cativi”, realizzati insieme con i giovani, in comunità educative, nell’interazione con il territorio e con la chiesa locale.

Il sistema preventivo si affida molto alla personalità e all’ascendenza del singolo educatore, ma insieme è “opera comune”, frutto della intenzionalità e dell’azione di una comunità educativa, in cui hanno la parola gli educatori e le educatrici, ma nell’interazione con i giovani, con le famiglie, con le forze del territorio, con i cooperatori, con i simpatizzanti, e con tutti coloro che con genialità e flessibilità don Bosco ha insegnato ad associare all’opera educativa salesiana e in vario modo a coinvolgere in essa.

Di tale comunità educativa allargata, la “casa” e in essa “il cortile” costituiscono la struttura materiale (e forse qualcosa di più, perché intrisa di “spirito di famiglia”, visto come clima generale delle interazioni e delle dinamiche relazionali interpersonali e comunitarie). Le Costituzioni Salesiane dicono che sull’esempio dell’Oratorio di Valdocco, dove operò don Bosco, ogni casa salesiana è «casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che istruisce e prepara alla vita, cortile dove ci si incontra e ci si conosce in amicizia e allegria»²³.

2.4. La preventività come metodo e come strategia

La preventività salesiana agisce a sistema: si regge e si collega a tutti e singoli gli aspetti che la caratterizzano: materiali, procedurali, personali, istituzionali²⁴.

Essa si poggia sulla *ragionevolezza*, vale a dire sulla ricerca delle buone ragioni, dei motivi, della saggezza e della ponderatezza umana, della giusta considerazione da dare alle forze e alle possibilità di ognuno, ma anche a quelle del contesto, della cultura, della scienza, della tecnica. Non opera in modo indiscriminato, omologato, indifferenziato. Ha sempre di fronte a sé le persone concrete con il loro nome e cognome, con il loro momento vitale, con i loro ritmi essenziali. Ragiona, cioè in dialogo con i giovani.

Ma si fonda pure su “qualcosa che vale”: a cominciare dal quel concentrazione di valore che è ciascuna persona, soggetto della propria crescita e luogo concreto di dignità e di umanità, per cui “vale la pena” impegnarsi educativamente. È quanto don Bosco chiamava “religione”, in quanto egli vedeva nel ragazzo quell’essere speciale, per cui “nominativamente” Dio si è mosso a crearlo, Gesù è morto in croce, lo Spirito Santo si dà ad ammaestrarlo e a sostenerlo dal più profondo della interiorità (come indicava sant’Agostino).

²³ *Costituzioni della Società di san Francesco di Sales*, Editrice S.D.B., Roma, 2003, n. 40, p. 45.

²⁴ Per quanto segue mi rifaccio fondamentalmente al mio NANNI C., *Educare con don Bosco alla vita buona del Vangelo*, ElleDiCi, Leumann (To), 2012 [è l’edizione ristrutturata e accresciuta di tre capitoli di *Il Sistema preventivo di Don Bosco. Prove di rilettura per l’oggi*, ElleDiCi, Leumann (To), 2003].

Oggi in linea con il Concilio Vaticano II, si può dire che il Sistema preventivo si fa attento a considerare i “segni dei tempi”, letti come risorse educative contestuali, preziose per l’educazione di individui, gruppi, comunità, nel concreto della loro collocazione in una cultura, in un territorio, nei processi storici in atto.

Su tali basi, si pone degli obiettivi, dei traguardi nell’orizzonte dei fini generali dell’educazione, tra cui – come abbiamo detto – quelli contenuti nel binomio “buoni cristiani e onesti cittadini”.

A sua volta, nel Sistema preventivo, ragione e religione, valori e fini, si coniugano con l’amorevolezza: vale a dire con quell’ “intelletto d’amore” educativo che *vuole bene* ai ragazzi e ai giovani con cui cerca di entrare in relazione educativa, non schivando le difficoltà e le differenze generazionali, temperamentali, personali; che *vuole il bene* loro in un orizzonte di vita giusta e buona per tutti ed ognuno; che *lo vuole bene*, cioè ordinatamente, cercando di armonizzare impulsi, sentimenti, prudenza, carità, ma anche coraggio, efficienza, impegno ed iniziativa, e che lo *attua bene*²⁵.

Don Bosco confessava: «basta che siate giovani, perché io vi ami assai»²⁶.

2.5. “Onesti” con il Sistema preventivo!

Il Sistema preventivo salesiano è inteso da tutti ancora oggi come il modello educativo proprio della tradizione educativa salesiana. Per tanti versi appare ancora attuale. Tutto ciò è sorretto e illuminato dall’orizzonte “teologale” della paternità di Dio, della “figliolanza cristiana”, della presenza dello Spirito che illumina, conforta e infonde coraggio per affrontare la vita e le difficoltà della crescita.

La tradizione salesiana ha, tra i suoi slogan, uno che recita: «con don Bosco e con i tempi»²⁷. Ma lo stesso Capitolo Generale 26° dei Salesiani avverte che oc-

²⁵ «Voler bene, volere il bene, volerlo bene, facendolo bene»: è lo slogan che io ho appreso da un mio collega scomparso oltre dieci anni fa, don Pietro Gianola (13 maggio 1923 - 9 dicembre 2001), di cui ho rivisto e edito postumi i suoi dattiloscritti di metodologia pedagogica generale: GIANOLA P., *Il campo e la domanda, il progetto e l’azione: per una pedagogia metodologica*, edizione postuma a cura di Carlo Nanni, LAS, Roma, 2003.

²⁶ BOSCO G., *Il giovane provveduto*, Paravia, Torino 1847, p. 7.

²⁷ Nella versione originale – che si trova in un fascicolo edito nel 1910 dalla Scuola Tipografica Salesiana di Torino: “PIA SOCIETÀ SALESIANA DI DON BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, riferibile come stesura a don G. Bertello, salesiano della prima ora e nel 1910 Consigliere generale per la Formazione Professionale della Congregazione salesiana – è “Coi tempi e con don Bosco”, ma nella letteratura salesiana è prevalsa la lezione sopra riportata. Cfr. PRELLEZO J.M., *Il laborioso cammino verso l’organizzazione di “vere e proprie scuole professionali” salesiane (1888-1910)*, in “Rassegna CNOS”, 25 (2009), 2, pp. 23-38. Dell’espressione “Coi tempi e con Bon bosco” si parla a p. 32. Nel fascicolo, attribuito don Bertello, si dice che in «queste parole è racchiuso gran parte di ciò che forma la caratteristica dello spirito salesiano». E si dichiara: «Non v’ha quindi dubbio che se noi Salesiani vogliamo lavorare proficuamente a vantaggio

corre superare l'inerzia ripetitiva e ripensare certe formule collegate con il Sistema preventivo, tra le quali ad esempio proprio la formula "onesti cittadini e buoni cristiani"²⁸.

Infatti, cosa vuol dire oggi educare ad "*essere cittadini*", nella società del post-industriale e della globalizzazione finanziaria che spazza via le identità personali e locali e comunitarie; in cui predominano il mercato e i giochi della finanza internazionale? Cosa significa educare ad essere "*onesti*" con le nuove forme di tassazione, di controllo e di burocrazia, dove si è quasi spinti all'evasione fiscale, e si ha da sottostare al sottogoverno, all'"inciucio" politico, alle forme mafiose? Non si rischia di essere portati a vedere come ultima spiaggia le chiusure localistiche e l'individualismo familistico? Come si può educare ad essere "*cittadini partecipativi e solidali*", non semplicemente "esecutivi" e rimes-sivi, se non c'è una "società giusta", se la legalità per tutti non è assicurata, se la legge stessa non è legittimata e giustificata, se non c'è troppo spazio per il protagonismo e l'imprenditorialità giovanile?

Per altro verso, non basta fare, educare. L'educazione salesiana secondo il Sistema preventivo chiede oggi più che ieri una profonda riflessione teorica e scientifica, che la sostenga e la giustifichi nel pluralismo e nel conflitto delle interpretazioni e delle civiltà attuali, sapendo leggere "in positivo" le novità della domanda di formazione che viene dalla condizione giovanile odierna.

In questa linea si comprende come il Sistema preventivo vada anzitutto collocato nel suo contesto/significato storico: esso è decisamente datato, pur nei suoi stimoli indubbiamente vivi ancora oggi; ed è sempre differenziato contestualmente. Non si può quindi ideologizzare in schemi rigidi e prefissati, non tenendo conto della dimensione esperienziale, vitale, teorico-pratica che lo accompagna nel suo tradursi in pratica. È segno di saggezza avere il senso della misura delle possibilità e dei limiti del Sistema preventivo. C'è da tener conto dei progressi delle scienze e delle tecnologie, come anche dei mutamenti strutturali e culturali che incidono sui giovani e sull'educare di oggi. Occorre, cioè, reinterpretare sul piano teorico e metodologico-pratico le grandi idee del Sistema preventivo e i suoi grandi orientamenti di metodo alla luce della situazione e della coscienza pedagogica contemporanea e delle necessità della domanda sociale attuale di formazione/educazione. Ma occorre anche approfondire l'autocoscienza della Congregazione e della Famiglia salesiana (e della sua sensibilità umana teologica, pedagogica) – che come si è accennato all'inizio – è sempre più differen-

dei figli del popolo, dobbiamo anche noi muoverci e camminare col secolo, appropriandoci quello che in esso v'ha di buono, anzi precedendolo, se ci è possibile, sulla strada dei veraci progressi, per potere, autorevolmente ed efficacemente, compiere la nostra missione».

²⁸ CAPITOLO GENERALE XXVI. SALESIANI DON BOSCO, "*Da mihi animas, cetera tolle*". *Documenti Capitolari CG26*, Edizioni S.D.B., Roma, 2008, n. 25, p. 35.

ziata culturalmente e generazionalmente. I salesiani di oggi non sono quelli di ieri e provengono non solo dall'Italia o dall'Europa o dall'America latina, ma dall'Est, dall'Oriente, dall'Asia e dagli altri continenti, con le loro culture e la loro coscienza generazionale (differente da quella di chi ha conosciuto don Bosco o i suoi diretti successori).

3. Per un confronto tra pedagogia salesiana e pedagogia inclusiva

Sulla base di quanto sopra detto e con le avvertenze segnalate nel paragrafo precedente, vorrei provare a fare un confronto tra pedagogia salesiana e pedagogia dell'inclusione sociale.

3.1. Vicinanze

Tra Sistema preventivo e pedagogia inclusiva mi pare che si possano cogliere vari aspetti di comunanza nel pensare, nel volere e nel fare educazione.

Per tanti versi don Bosco non è lontano dalla visione del bambino e dell'adolescente che oggi viene definita con il linguaggio dei diritti umani del fanciullo; e non è troppo distante da quella sorta di "neo-pedocentrismo" pedagogico che è diffuso nella pedagogia contemporanea e stimolato dagli organismi internazionali (anche se personalmente credo che varrebbe la pena di discuterlo prima di assumerlo).

Don Bosco non poteva parlare di inclusione. Al massimo lui poteva parlare di «prevenire invece che reprimere», come voleva la "pars melior" degli intellettuali e dei politici del suo tempo.

Allo stesso modo don Bosco, seppure con le avvertenze sopra indicate, può esser considerato un precursore di tanti elementi di quella che oggi viene definita educazione alla cittadinanza responsabile. Certamente anche qui non nei termini linguistici attuali. Lo cercano di fare ancora oggi molti educatori – non tutti – della Famiglia salesiana: quelli che sono convinti che occorra pensare e agire «con don Bosco e con i tempi». In tal senso credo che si sia vicini alla "koiné" pedagogica contemporanea, che vede nell'inclusione sociale il modo per declinare e ripensare l'intera educazione pubblica, disegnando un percorso a due vie tra pedagogia speciale, pedagogia sociale e pedagogia generale e viceversa.

Come si è visto il modello dell'*educazione inclusiva* ha come orizzonte di senso l'adattamento della scuola alle esigenze di apprendimento dei ragazzi e non tanto l'adattamento dei ragazzi alla scuola. La pedagogia inclusiva – almeno nella sua prospettiva umanistica – tende a strappare dai margini i soggetti più

deboli e portarli nel cuore dei processi educativi comuni e per ciò stesso nel vivo dei processi democratici di una “società giusta”.

Da questo punto di vista dell’adattabilità e della ricerca di adeguatezza del sistema educativo ai bisogni differenziati degli alunni, è agevole scorgere una vicinanza tra pedagogia inclusiva e pedagogia del sistema preventivo. Qualcosa di simile si può dire per il carattere globale e generale che viene ad assumere l’azione educativa nelle sue intenzionalità formative. Come anche per il carattere sistemico dell’azione educativa. Altrettanto si può dire del protagonismo a cui sono chiamati gli allievi all’interno di una comunità educativa aperta al territorio, in cui ciascuno e tutti vengono ad essere corresponsabili della crescita di ognuno e di tutti e di quella comune. Né è da dimenticare la elevata valenza educativa che viene data alla relazione educativa non solo a livello interpersonale o di gruppo-classe, ma più largamente ai diversi livelli delle procedure e delle dinamiche istituzionali scolastiche o comunque delle istituzioni formative nella loro globalità e azione formativa.

Una certa vicinanza la si può vedere anche tra la intenzionalità prima della pedagogia inclusiva – promuovere l’integrazione, la coesione sociale, la partecipazione e la buona qualità della vita di tutti, in particolare delle persone che si trovano in vario modo e per diversi motivi ai margini della società – e l’attenzione di don Bosco per la gioventù “povera e abbandonata”.

3.2. Differenze

Dove si possono, invece, scorgere delle differenze?

3.2.1. *Sistema preventivo vs pedagogia inclusiva*

Forse si può dire che il Sistema preventivo salesiano pretende o perlomeno aspira, nella sua proposta e azione educativa “preventiva”, a portarsi decisamente sul “prima” e non solo sul “dopo” dei processi sociali e dell’evoluitività personale. Lavorando per le persone nella loro integralità, intende lavorare sulle cause e non solo sugli effetti.

Anche a livello antropologico – come è stato sempre nella tradizione dell’educazione cristiana – il sistema preventivo invita a portarsi ad un livello di vita dei giovani profondamente e strettamente personale e non solo sociale. Ne consegue educativamente una solida coltivazione della interiorità e della coscienza morale personale; la promozione di un elevato senso della condivisione e della appartenenza a tutto ciò che è umano e sociale, ma anche del suo trascendimento individuale/personale; la formazione di una forte libertà di spirito e di comportamento (quella che una volta si diceva l’obiettivo dell’“educazione del carattere” o dell’“educazione alla virtù”), congiunta ad una sentita solidarietà fraterna e umanistica aperta al Trascendente.

Con la sua intrinseca caratterizzazione religiosa di “salvezza” – per quanto essa sia da approfondire teologicamente e forse anche antropologicamente e pedagogicamente – il Sistema preventivo congiunge l’educazione propriamente detta non solo all’istruzione e alla Formazione Professionale, ma anche all’azione pastorale ed ancor prima all’evangelizzazione. In tal modo pone la stessa educazione e le sue finalità ultime in un orizzonte di “destino vitale e esistenziale”, integrale e plenario, delle persone e delle comunità, insieme storico e meta-storico. Detto in altre parole, in quanto educazione cristianamente ispirata, le stesse mete dell’inclusione risultano troppo strette al Sistema preventivo: non sul piano della realizzazione concreta ma su quella dei fondamenti e delle prospettive.

E, se si vuole, si può dire con buona approssimazione che il Sistema preventivo assume e dilata quello che è il “cuore” delle affermazioni di principio delle Costituzioni nazionali e la ragion d’essere degli organismi internazionali della vita pubblica: la promozione della dignità delle persone e il loro pieno sviluppo.

3.2.2. *Pedagogia inclusiva vs Sistema preventivo*

È peraltro pure vero che l’idea della inclusione sociale e la proposta/realizzazione della pedagogia inclusiva offrono al Sistema preventivo l’individuazione di nuove frontiere di azione educativa oltre quelle tradizionalmente già praticate. Un ripensamento e dilatamento di campo, oltre gli ambiti e le opere tradizionali è necessario. Dopo il Capitolo Generale 26, di cui si è detto, la Famiglia salesiana si è aperta a “nuove frontiere”, non solo geografiche. Ma rimane ancora veramente minoritaria e ristretta l’azione educativa salesiana verso i giovani dell’emarginazione, degli extra-comunitari, della droga e della devianza o anche dei giovani disabili o dell’infanzia e adolescenza abbandonata: e non solo quantitativamente.

Inoltre, la pedagogia inclusiva spinge il Sistema preventivo a realizzare opportunità di dialogo e di collaborazione in rete con altri soggetti sociali e educativi, al fine di individuare e rimuovere le cause di ingiustizia, iniquità e violenza che si perpetrano verso le parti più deboli della società o verso quelle che sono al suo margine o variamente ghettizzate, specie a livello delle fasce giovanili. In tal senso stimolano il Sistema preventivo a uscire da comode ma ristrette perimetrazioni istituzionali, operative, e persino mentali o di prospettiva. Lo invitano ad approfondire a livello di impatto sociale e culturale il “da mihi animas” donboschiano e a ricercare – come don Bosco per il suo tempo, così proporzionalmente per il tempo attuale – risposte efficaci al dramma tipico dell’umanità moderna: quello della frattura non solo di fede e cultura, ma anche tra educazione e società politica (e forse anche ecclesiale); così come tra scuola e cittadinanza. Infatti, la scuola e l’istituzione/formazione pubblica appare fortemente subordinata

nei suoi obiettivi formativi a una pedagogia delle competenze che arriva al parossismo nella ricerca della sua adeguatezza all'agire professionale efficiente ed efficace, molto funzionale al mercato, ma poco rispondente alle aspirazioni umanistiche della vita personale e comunitaria. Da questo punto di vista l'educazione inclusiva, forse, stimola il Sistema preventivo a chiarire a se stesso e magari a provare ad attuare forme sagge e coraggiose di educazione politica, oltre quanto già si fa a livello di educazione sociale²⁹.

Conclusioni

Don Bosco affermava: «Volete fare una cosa buona? Educate la gioventù. Volete fare una cosa santa? Educate la gioventù. Volete fare cosa santissima? Educate la gioventù. Volete fare cosa divina? Educate la gioventù. Anzi questa tra le cose divine è divinissima!»³⁰.

Ma si riferisce a Sant'Agostino l'affermazione secondo cui la giustizia (o secondo altri la speranza) ha "due bellissime figlie": l'indignazione e la dedizione.

Io credo che oggi gli educatori sentono dentro di sé entrambe queste due "bellissime figlie" quando educano i giovani poveri e abbandonati o in pericolo o quando ricercano la loro inclusione integrale.

²⁹ Cfr. P. CHÀVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare "salesianamente" il cittadino*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L., *Educazione e cittadinanza, Verso un nuovo modello culturale e educativo*, Franco Angeli, Milano, 2008, pp. 24-44; e globalmente *Atti del congresso internazionale. Sistema educativo e diritti umani*, Vis e Dicastero della Pastorale Giovanile della Congregazione salesiana, Roma, 2009.

³⁰ CERIA E., *Memorie biografiche del beato Giovanni Bosco, 1877-78*, vol. XIII, SEI, Torino, 1932, p. 629.

Disagio giovanile e insuccesso scolastico

GIULIANO VETTORATO¹

Esiste un'ampia letteratura sul disagio giovanile, i cui termini correlati sono disadattamento, devianza, marginalità. Tuttavia, a fronte della vivacità che a volte assume la discussione, non corrisponde altrettanta chiarezza e precisione nell'uso del termine. Ciò è dovuto all'ampia libertà semantica di cui il termine "disagio" ha da sempre goduto. Nell'articolo affrontiamo i nodi principali della discussione terminologica nella sua evoluzione storica.

Associata al disagio vi è poi una vasta tipologia di comportamenti di rischio messi in atto da soggetti in età evolutiva. Tra questi alcuni hanno a che fare con l'istituzione scolastica. Infatti, mentre essa dovrebbe rappresentare un'esperienza positiva di socializzazione extra-familiare, a volte complica ulteriormente la situazione, finendo per eliminare dal percorso formativo quelli che ne hanno più bisogno. I CFP rappresentano sovente una soluzione per chi è stato scartato dalla scuola, ma non sempre essi riescono in tale intento. È necessario attivare dei "percorsi destrutturati" che meglio si adattino a ragazzi più svantaggiati. L'articolo ha anche lo scopo di avviare una presentazione di "buone prassi" in tal senso.

1. Il lungo cammino per arrivare alla definizione del termine "disagio"

Come si sa il disagio, come categoria interpretativa, fu applicato alla gioventù verso la fine degli anni '70, quando letture politiche e strutturali della condizione giovanile risultarono inadeguate e si resero necessari nuovi paradigmi interpretativi. Gli anni '80 e '90 hanno registrato un'autentica inflazione di studi sulla gioventù sotto la categoria "disagio", in concomitanza con l'aumento della complessità sociale, di cui si presentava come appendice integrativa.

Ma, a fronte dell'enfasi nell'uso del termine, non ha fatto riscontro altrettanto rigore scientifico. Nei primi anni del suo impiego, in conformità alla sua storia e alla sua genesi, non c'era stata molta preoccupazione di definire il disagio.

¹ Docente di Sociologia dell'Emarginazione e della Devianza, Università Pontificia Salesiana, Roma.

In un secondo momento il disagio è stato connesso ai vissuti problematici che accompagnano le varie fasi del percorso dei giovani verso l'età adulta, attraverso le esperienze formative e lavorative, i rapporti con la famiglia e con i pari, la militanza politica e le relazioni con le istituzioni. Così articolato il concetto di disagio ha contribuito non poco a ridefinire aree semantiche che si rifacevano ai termini "devianza" e "marginalità". Ma sono rimasti irrisolti alcuni problemi, tra cui quello di stabilire se il disagio costituisca un tipo di devianza/marginalità o faccia parte della normalità, se sia una categoria sociologica o psicologica.

Non va dimenticato che la fortuna del termine disagio è stata favorita anche dalla critica dei sociologi/criminologi *labelist* e *radical* degli anni '60-'70 al concetto tradizionale di devianza. Ciò aveva comportato un ripensamento critico sulla tradizione del pensiero criminologico e la ricerca di nuove metodologie interpretative e d'intervento sulla cosiddetta "devianza giovanile". L'introduzione del termine "disagio" (come d'altronde quello di "rischio") aveva l'obiettivo di non pregiudicare la situazione di minorenni che avevano compiuto dei reati, ma non avevano ancora intrapreso una carriera deviante. Si voleva evitare che l'etichettamento costituisse il primo atto della definizione di "deviante". I termini disagio e rischio avevano il pregio di un alto livello di indeterminatezza: posti in connessione con devianza e marginalità, si sottolineava che tale rapporto era caratterizzato da sequenze variabili e solo probabilistiche (Milanesi, 1994, p. 45). Pregio che alla lunga ha mostrato, però, tutti i suoi limiti.

Se l'indeterminatezza ha infatti permesso di superare un'interpretazione rigidamente determinista dei processi che possono portare alla devianza o alla marginalità, ha creato a sua volta notevoli problemi a livello di formulazione scientifica. Sovente i due termini sono stati usati in modo analogico o complementare, altre volte in modo alternativo, altre volte ancora con significati così generici ed estensivi da non poter costituire una categoria scientifica. Motivo per cui da più di una parte è giunto l'invito ad un uso più oculato e definito del termine, e molti ricercatori hanno rinunciato al suo impiego perché sono più le difficoltà che crea, che i vantaggi che offre. Ripercorriamo ora il cammino che ha portato alla definizione di tale categoria.

1.1. Definizioni di disagio nel contesto socio-culturale della condizione giovanile

Nei primi anni del suo impiego, il termine "disagio" non appariva nei testi di sociologia. Esso venne assunto per il valore d'uso che aveva e venne impiegato per esprimere "un arco variegato di vissuti problematici, collegati ai processi di complessificazione e di transizione propri della nostra società" (Mion, 1990, p. 163).

Questo significato venne desunto da un comune vocabolario della lingua italiana², da cui risultava che il termine “dis-agio” indicava genericamente una situazione di non “agio”, di mancanza di benessere, quindi di “malessere”³. In questa chiave il termine venne posto in relazione con la voce “disadattamento” ed assunse il significato primo di “mancanza o carenza di adattamento” (Neresini - Ranci, 1992, p. 29). Il termine venne applicato sempre più sovente alla condizione giovanile per sottolineare il fatto che “un non completo adattamento caratterizza in misura determinante l’essere stesso della condizione giovanile” (Neresini - Ranci, 1992, p. 29). Pertanto, in mancanza di termini più esaurienti, questo vocabolo venne impiegato per indicare “una somma di vissuti soggettivi che includono sofferenza, frustrazione, insoddisfazione ed alienazione” (Mion, 1992, p. 72).

Le fonti del disagio

L’individuazione delle fonti del disagio fu posta in stretta correlazione con la definizione del medesimo; definizioni che contenevano, già implicitamente, un’ipotesi circa i processi di strutturazione del disagio e di «uscita».

In base alle indicazioni emerse con più frequenza, il disagio venne collegato con situazioni di “disadattamento” o di “bisogno insoddisfatto”. In genere venne messo in relazione sia con un’esperienza interna o soggettiva (disadattamento o malessere), sia con una esterna o oggettiva (stato di privazione o di bisogno). Questa distinzione fu proposta già da Milanese nel 1989.

1.1.1. Aspetto interno, soggettivo o psicologico del disagio

Il disagio *interno* o *soggettivo* richiamava vissuti esistenziali espressi mediante termini quali “malessere”, “irrequietezza”, “insicurezza”, “frustrazione”⁴.

Si sa che il “sentimento”, la sensazione di disagio rivela un’ottica prevalentemente psicologica. L’essere umano tenderebbe, secondo questa scienza, all’omeostasi, all’appagamento del bisogno, ad uno stato di coerenza interiore e relazionale; nel momento in cui ciò non avvenisse si genererebbe uno stato di “disagio” che il soggetto cercherebbe di risolverlo con azioni tendenti a modificare l’ambiente esterno (adattamento), oppure, nell’impossibilità di farlo, con attività

² “Condizione o situazione sgradevole per motivi morali, economici, di salute, senso di molestia o d’imbarazzo”, “privazione, sofferenza”, “mancanza di cosa necessaria od opportuna” in DEVOTO G. - OLI G.C. (1990, *ad vocem*, cit. da Milanese, 1994, p. 41).

³ “Il termine disagio sembra assumere una valenza più descrittiva che interpretativa, legata cioè maggiormente all’esigenza di correlare sinteticamente fra loro le variegate manifestazioni di quello che oggi si configura come un diffuso stato di «malessere» presente nei giovani” (Mion, 1990, p. 163).

⁴ «Qualità esperienziale che può colpire i sentimenti, gli stati d’animo, il pensiero e la volontà. Può essere provocato da situazioni esterne, ma il più delle volte sorge dall’interno ed è in grado di raggiungere la sfera esperienziale conscia. [...]» (W. Arnold, 1986, cit. da Mion, 1990, p. 165).

compensatrici che gli permetterebbero di ridurre la tensione e anestetizzare la sofferenza.

1.1.2. *Aspetto esterno, oggettivo o sociale del disagio*

Non tutti però erano concordi con una concezione puramente "interiore", psicologica del disagio. In un'ottica sociale questo vissuto fu collocato in rapporto con quei bisogni che pongono l'individuo in relazione con il gruppo sociale di riferimento: ciò implicava una dimensione oggettiva e relazionale del bisogno (Gasparini, 1987). Pertanto, alla percezione interiore del soggetto, corrisponderebbe "una serie di situazioni o condizioni di vita che in qualche modo sono designate come presupposto (o come causa) dei vissuti soggettivi" (Milanesi, 1994, p. 42).

Più precisamente il disagio degli adolescenti/giovani sarebbe prodotto dalla mancanza delle risorse necessarie per uno sviluppo equilibrato ed armonico⁵.

Quindi la causa principale del disagio andava rintracciata nell'ambiente circostante, nella società, che non forniva ciò di cui una persona aveva bisogno in un particolare momento della vita.

Rapporto tra disagio e bisogni

Il disagio fu, quindi, posto in relazione con i bisogni: esso sarebbe risultato dalla frustrazione del bisogno⁶. Il disagio, quindi, poteva essere visto come un segnale d'allarme dell'organismo che avvertiva l'individuo di un bisogno da soddisfare. Infatti, il bisogno di per sé comporta "uno stato d'insoddisfazione dovuto alla mancanza di ciò che è sentito come necessario alla vita fisica o morale" (Cattonaro, 1957, p. 702). Tale stato di disagio, o insoddisfazione, spingeva a sua volta il soggetto a cercare l'oggetto o la situazione-fine che ne rappresentasse la soddisfazione e quindi annullasse la tensione⁷. Ma se il bisogno non fosse stato soddisfatto, ne sarebbe conseguita una protrazione del disagio, fino a farlo diventare "problema". In questo caso il disagio si cronicizzava e vedeva davanti a sé, come soluzione estrema anche se non obbligatoria, o la marginalità o la devianza.

Vista la situazione di partenza, che poteva essere di "bisogno insoddisfatto", e quella finale, che poteva essere di "devianza" o di "emarginazione", il disagio

⁵ "Oggettivamente il disagio ha le sue radici nella somma di inadempienze, ritardi, tradimenti, incomprensioni di cui i giovani sono oggetto e che si sintetizzano nell'incapacità della società a rispondere alle esigenze di crescita, di autorealizzazione e di inserimento dei giovani" (Milanesi et al., 1989, p. 31).

⁶ Il disagio "sottende sempre una concezione di *bisogno insoddisfatto*" (Guidicini - Pieretti, 1995, p. 14).

⁷ "Lo stimolo organico che sta alla base di un bisogno è soltanto un segnale (la vera causa è più profonda) e spinge l'individuo verso una situazione-fine in cui si annulli la tensione provocata dal senso di insoddisfazione che accompagna lo stimolo stesso" (Cattonaro, 1957, p. 702).

venne posto in connessione con devianza e marginalità, sostenendo comunque che tale rapporto era caratterizzato da sequenze variabili e solo probabilistiche (Milanesi, 1994).

Si trattava poi di capire a quali tipi di bisogni far riferimento. In genere si danno dei modelli standard di beni indispensabili in un dato ambiente ed epoca, ed in base a questo si valuta la maggior o minor distanza dei soggetti dal livello *standard*. Tuttavia bisogna tener anche conto delle aspettative individuali e del senso di “deprivazione relativa” che può colpire popolazioni di ugual reddito, ma di diversa collocazione sociale, culturale o geografica. Riconosciuta questa difficoltà, si può cercare di ipotizzare i bisogni più probabili in un certo tipo di popolazione. I modelli solo molteplici perché dipendono dalle prospettive con cui si parte e dai metodi di analisi impiegati.

Il disagio secondo il modello dei “bisogni umani” di Maslow

Un modello dei bisogni cui si fece maggiormente riferimento, all’epoca di tale discussione, fu quello di Maslow (1973). Egli aveva diviso i bisogni in due tipi: *primari o materialisti* (di sostentamento e di sicurezza), *secondari o postmaterialisti* (di appartenenza, stima e autorealizzazione-libertà).

1.1.3. *Disagio di tipo primario o materiale*

Stando alla sua classificazione, un primo tipo di disagio si manifesterebbe con i caratteri tipici della povertà: situazioni di emarginazione dovute alla penuria materiale e culturale che spinge a forme di devianza o di subcultura deviante e marginale come reazione di fronte alla mancanza di beni o diritti fondamentali per la vita (o ritenuti tali). Questo tipo di disagio si ritrova ancor oggi nei paesi economicamente meno evoluti o in via di sviluppo (PVS), ma non mancano nei paesi più industrializzati, soprattutto nelle periferie delle grandi città dove sovente si condensa molta della miseria del paese. Con la crisi economica, esso è cresciuto di molto anche in Italia, soprattutto là dove molte aziende hanno chiuso ed è aumentata la disoccupazione⁸.

È un tipo di povertà e marginalità oggettiva che attesta che non tutti sono arrivati a soddisfare i bisogni più elementari e che l’accesso alle risorse sociali, economiche e culturali non è veramente spalancato a tutti. Permane anche nelle società più evolute la figura del ragazzo di periferia, che abita in un quartiere in-

⁸ “Nella media del 2012, il tasso di disoccupazione raggiunge il 10,7% in confronto all’8,4% di un anno prima. L’incremento interessa entrambe le componenti di genere e tutto il territorio, in particolare il Mezzogiorno, dove arriva al 17,2%. Il tasso di disoccupazione aumenta anche per la componente straniera, passando dal 12,1% del 2011 al 14,1% del 2012. L’indicatore sale dal 10,2% al 12,7% per gli uomini e dal 14,5% al 15,7% per le donne. Il tasso di disoccupazione giovanile cresce di 6,2 punti percentuali, arrivando al 35,3%, con un picco del 49,9% per le giovani donne del Mezzogiorno” (<http://www.istat.it/it/archivio/83443>, 1 marzo 2013).

vivibile, che non va a scuola, che non ha opportunità valide di inserirsi nella vita ed appartiene ad una famiglia incapace di essere una valida guida. A queste figure classiche si sono aggiunti ultimamente i NEET⁹, che non vanno a scuola, né al lavoro, né lo cercano. Infine ci sono gli immigrati o i figli di immigrati, le cui forme vita possono toccare picchi di povertà estrema.

1.1.4. *Disagio di tipo postmaterialista*

Il secondo tipo di bisogni (postmaterialisti) emerge quando è stato raggiunto un buon tenore di vita e sono stati soddisfatti i bisogni materiali fondamentali. Il disagio da bisogni postmaterialisti trova il suo terreno di coltura nella società opulenta (*affluent society*), al centro e non alla periferia del sistema socio-economico, in una situazione di eccedenza delle opportunità, di abbondanza di beni. Proprio l'abbondanza è stata imputata come causa (o con-causa) della situazione diffusa di sofferenza e di disagio: un disagio chiamato anche "a-sintomatico", perché mancante di molti degli indicatori che precedentemente definivano il disagio o la marginalità sociale. Questo "disagio diffuso" o "a-sintomatico" si qualificerebbe per "una molteplicità di elementi insignificanti (se visti singolarmente, per quanto riguarda la storia dei singoli soggetti) che possono però nel complesso determinare una condizione ultima di disagio" (Guidicini - Pieretti, 1995, p. 17).

L'"asintomaticità" del disagio chiederebbe perciò di "spostare l'interesse sull'informale, sulla cultura, sullo psichico, sulle microfrazioni che si rigenerano costantemente dentro al sistema relazionale" (Guidicini - Pieretti, 1995, p. 21).

Si tratterebbe di un disagio dovuto alla mancanza di comunicazione interpersonale, alla solitudine e all'isolamento; all'handicap e al disagio psichico e fisico; alla deprivazione culturale; all'impossibilità e l'incapacità di certi giovani ad accedere alle istituzioni, o alle opportunità offerte dal sistema economico-sociale e culturale, che spaziano dal tempo libero (attività sportive, associazionismo, turismo, ecc.) alla cultura (Internet, i nuovi media, o i nuovi linguaggi) alla partecipazione sociale (partiti, sindacati, associazioni, movimenti, ecc.). È stato scoperto che una parte di giovani aveva difficoltà di adattamento all'interno della propria attività primaria (scolastica, in genere). Sovente queste difficoltà ave-

⁹ NEET è l'acronimo inglese di "Not in Education, Employment or Training". Secondo l'Istat, nel 2011 i "Neet" (15-29enni che non studiano e non lavorano) sono stati 2,1 milioni (il 22,7% della popolazione tra i 15 ed i 29 anni). La quota dei "Neet" è più alta nel Mezzogiorno, 31,9%, un valore quasi doppio di quello del Centro-Nord, con punte massime in Sicilia (35,7%) e in Campania (35,2%)... È più elevata tra le donne (25,4%) rispetto agli uomini (20,1%). Dopo un periodo in cui il fenomeno aveva mostrato una leggera regressione (tra il 2005 ed il 2007 si era passati dal 20,0 al 18,9%), l'incidenza di Neet è tornata a crescere durante la fase ciclica negativa; seppur in misura più contenuta rispetto al periodo 2008-2010, l'indicatore continua ad aumentare anche nel 2011 (Istat, in <http://noi-italia.istat.it>, 9 marzo 2013).

vano un fondamento relazionale. Ciò significa che questa dimensione psicologica era quella più fortemente correlata alle espressioni del disagio e della devianza, sia come causa che come effetto (Pollo, 1994).

Anche la sindrome da “vuoto esistenziale”, mancanza di significato, noia è stata ricondotta a questo tipo di disagio (*Ibidem*).

Il disagio evolutivo

Un'altra tipologia dei bisogni assai utilizzata in campo giovanile è stata quella dei “bisogni formativi” (Vettorato, 2007). Assumendo come punto di vista quello dei soggetti in formazione, i bisogni formativi sono stati suddivisi tra quelli oggetto dell'educazione intenzionale e quelli più collegati al processo di socializzazione.

I primi sono frutto di una “serie di azioni e di interventi voluti e specifici, predisposti secondo un certo ordine metodico e posti da chi ha compiti e responsabilità educative, individualmente e/o collettivamente, in vista di favorire e promuovere il processo formativo e propriamente educativo dell'educando” (Nanni, 1984, p. 31). Questi sono bisogni rivolti alla preparazione del soggetto, alle competenze e ai compiti della vita adulta attraverso le vie specifiche della scolarizzazione e della Formazione Professionale.

I secondi sono collegati alla dimensione socializzante, cioè a “tutte quelle influenze educative sulla personalità in sviluppo che sortiscono, senza piano né scopo volutamente educativo, dalle forze socio-culturali, politiche, economiche o dall'ambiente” (Nanni, 1984, p. 31). Tali interventi hanno attinenza con “il senso di appartenenza culturale e gruppale, le relazioni di fidanzamento, le relazioni con i soggetti e i gruppi sul territorio ecc. Essi riguardano soprattutto il bisogno di appartenenza, di sentirsi membro effettivo e inserito nel proprio gruppo” (Caliman, 1997, pp. 154-155).

Il disagio evolutivo si riferiva quindi ad una elevata probabilità di non riuscire ad evolvere verso una normale maturità, sia per il fallimento dei processi formativi specifici, che di quelli socializzanti.

1.1.5. *I compiti evolutivi*

Per definire i “bisogni formativi” sovente si è ricorso al concetto di “compiti di sviluppo”. Tale nozione, mutuata dalla teoria di Havighurst (1953), sta ad indicare una serie di problemi che l'individuo si trova progressivamente ad affrontare, la cui mancata risoluzione comporta gravi difficoltà per lo sviluppo successivo¹⁰.

¹⁰ Per il concetto di compiti di sviluppo Havighurst prese le mosse dalla teoria degli stadi psicosociali di Erik H. Erikson (1974), il quale ipotizzava che ogni età avesse un compito particolare da svolgere in base al livello della sua evoluzione psicofisica e della sua interazione con l'ambiente. Teoria rivista e resa più flessibile da John C. Coleman (1983).

In seguito a queste analisi si dà per universalmente acquisito che la condizione adolescenziale richieda la soddisfazione di particolari bisogni, che riguardano soprattutto la formazione della personalità, l'integrazione nella società e nel gruppo dei pari, il contatto con persone significative di riferimento, ecc.

Tali bisogni o compiti possono differire da cultura a cultura ed anche all'interno della stessa cultura vi possono essere delle priorità diverse. Havighurst fece una lista di tali compiti¹¹, che però risentiva del momento storico e della situazione ambientale in cui venne elaborata. Quel che appare sempre più evidente è il peso delle coordinate storico-culturali nello stabilire in che cosa consista questa fase dell'età, che appare sempre più "come una categoria di tipo sociale e culturale che semplicemente biologico" (Tonolo, 1999, p. 31). Per l'Italia, un prestigioso studioso della materia, Palmonari (1993, p. 61), ha indicato che i principali bisogni formativi o compiti di sviluppo dell'adolescente sarebbero in rapporto con:

- 1) l'esperienza della pubertà ed il risveglio delle pulsioni sessuali;
- 2) l'acquisizione del pensiero ipotetico deduttivo;
- 3) l'allargamento degli interessi personali e sociali;
- 3) la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).

1.1.6. *Ambiente socio-culturale e i compiti evolutivi*

Molte delle forme del disagio degli adolescenti e giovani sono state imputate sia a carenze di tipo evolutivo della personalità, sia a situazioni poco favorevoli dovute al sistema sociale. Per vari autori, infatti, il disagio sarebbe la manifestazione dell'incapacità di assolvere ai compiti evolutivi specifici dell'età (giovanile-adolescenziale)¹².

Il problema del disagio adolescenziale-giovanile sarebbe dovuto alla "transizione", nel senso che corrisponderebbe alle difficoltà che gli adolescenti e i giovani (tutti o alcuni) sperimentano, in misura più o meno grande, nel tentare di gestire il cambiamento della propria personalità, nel quadro di una situazione "esterna" certamente problematica.

¹¹ Questa è la lista dei compiti di sviluppo elaborata da Havighurst (1953) a proposito della fase adolescenziale: instaurare relazioni nuove e più mature con coetanei di entrambi i sessi; acquisire un ruolo sociale maschile e femminile; accettare il proprio corpo ed usarlo in modo efficace; conseguire indipendenza emotiva dai genitori e dagli altri adulti; raggiungere la sicurezza di indipendenza economica; orientarsi verso, e prepararsi per una occupazione o professione; prepararsi al matrimonio o alla vita familiare; sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per una competenza civica; desiderare ed acquisire un comportamento responsabile; acquisire un sistema di valori ed una coscienza etica come guida al proprio comportamento (Palmonari, 1993, p. 60).

¹² "Il disagio giovanile si può [...] definire [...] come la manifestazione presso le nuove generazioni delle difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane" (Neresini-Ranci, 1992, p. 31).

Il fenomeno della transitorietà problematica sarebbe specifico della fascia d'età in esame, mentre la problematica esterna dipenderebbe dalla società che, se da un lato appare molto sviluppata e progredita, dall'altro pone problemi di adattamento a tutte le persone ed agli adolescenti in particolare. Questo tipo di società è stata variamente descritta come società post-industriale, complessa, post-moderna, liquida, globale, dell'informazione, ecc.

Le difficoltà che tale tipo di società porrebbe agli adolescenti, sono state imputate ai ritmi di vita sempre più frenetici e incalzanti, ai meccanismi economici e sociali che emarginerebbero i giovani, ad una cultura sempre più pluralista e neutra dal punto di vista dei valori, che renderebbe difficile la socializzazione, la cura e l'educazione delle nuove generazioni (Donati - Colozzi, 1997). In aggiunta a queste difficoltà, è stata riscontrata una obiettiva fragilità interna delle nuove generazioni, che di fronte alla sempre maggior richiesta di competenze per vivere in questa società, non avrebbero la possibilità di maturare una propria identità ed una capacità di valutazione e di scelta.

Lo sfondo apparirebbe contrassegnato da una situazione diffusa di *anomia*, "definita durkheimianamente come frattura tra sistema normativo e sistema strutturale per effetto di diverse velocità di cambio. Essa determina l'incapacità, da parte del sistema normativo, di governare il rapporto fra società e individuo, in quanto esso non gode più della necessaria fiducia e legittimazione" (Mion, 1990, p. 180).

La transizione resterebbe comunque aperta ad esiti diversi, condizionati (non deterministicamente) dall'interazione complessa tra fattori di tipo biografico-psicologico e socioculturale, che darebbero come risultato una diversificata capacità dell'adolescente-giovane di gestire il mutamento personale verso una possibile identità matura ed una relazionalità aperta (Milanesi, 1994, pp. 51-52).

1.1.7. *Problemi aperti sul disagio evolutivo*

Appurati questi elementi costitutivi il disagio e/o ad esso interconnessi, restava ancora da decidere se questo tipo di disagio rientrasse nella "normalità" o invece costituisse una "manifestazione patologica". Inoltre, se il disagio fosse una situazione comune a tutti gli adolescenti, in quanto tutti sottoposti a processi di emarginazione e privazione (almeno relativa), oppure no. La risposta fu quella di affermare la necessità di limitarne l'estensione a certe categorie e di evitare di applicarlo indiscriminatamente e genericamente a tutti, quasi fosse una nuova categoria dell'agire sociale, ritenendo ciò poco corretto dal punto di vista storico-culturale e non funzionale ad un intervento specifico¹³.

¹³ Garelli (1999) suggerisce di evitare un uso generico del termine "disagio" come categoria per leggere la condizione giovanile, distinguendo tra il disagio della grande maggioranza dei giovani da quello dei giovani cosiddetti "a rischio", in quanto non è vero che i giovani di oggi hanno

A questo riguardo, una via d'uscita fu suggerita da Milanese (1994), il quale propose di individuare alcune aree specifiche di rischio (psico-fisico, familiare, educativo, sociale ecc.) in cui identificare le maggiori probabilità di disagio. Tuttavia egli riconosceva la difficoltà a sostenere tale ipotesi in sede di giustificazione teorica (Milanese, 1994, pp. 52-53).

Nonostante l'avvertimento, questa fu la strada imboccata dalla maggioranza degli studiosi. Infatti nel nuovo millennio è raro imbattersi in discussioni di tipo teorico sul disagio; sono più frequenti le descrizioni delle sue manifestazioni e la ricerca di cause circoscritte. Anche noi ci addenteremo, in quest'ultima parte dell'articolo, nella descrizione di un disagio tipico dell'adolescente: quello di tipo scolastico-formativo.

2. L'esperienza scolastico-formativa ed il disagio

Finora abbiamo parlato del disagio evolutivo, facendo riferimento alla difficoltà di far fronte ai compiti evolutivi per una carenza sul fronte socializzante. Ma quando si tratta dell'educazione formale, istruzione o formazione, si entra in un campo specifico che corrisponde a quello affidato alle agenzie educative, la scuola in primis.

Sappiamo tutti della crisi in cui versa la scuola italiana in questo periodo e delle difficoltà che trovano gli allievi, soprattutto nelle superiori (o secondarie di 2° grado). Né sembra che l'estensione dell'obbligo scolastico sia servito a migliorare la situazione. Per cui sono molti gli allievi italiani che nel loro percorso devono affrontare varie forme di disagio (insuccesso scolastico, disaffiliazione, abbandono, ecc.).

Il rapporto con la scuola come istituzione

Nonostante il carattere complesso del fenomeno, è evidente l'importanza della scuola nella storia personale di un adolescente. Infatti esso è l'ambiente dove gli adolescenti passano gran parte del loro tempo, ragion per cui è, dopo la famiglia, l'agenzia maggiormente influente nella loro vita e da cui dipende gran parte del loro benessere o malessere¹⁴. Nell'ambito scolastico gli adolescenti si

maggiori difficoltà di inserirsi nella società adulta rispetto ad altri tempi. Quest'idea diffusa contribuisce a deresponsabilizzarli ulteriormente e a ritardare, di fatto, il loro inserimento sociale. Inoltre, equiparando tutti i giovani sullo stesso livello, penalizza i veri "svantaggiati" che non hanno risorse sufficienti per emergere da una situazione di marginalità personale e sociale.

¹⁴ "Il contesto scolastico, infatti, è in grado di supportare l'individuo nel suo percorso di crescita, di fornire sostegno sociale (soprattutto grazie alle relazioni con i pari e con gli insegnanti), di favorire nell'adolescente competenza, autonomia e coinvolgimento. Inoltre, un contesto accogliente e supportivo è in grado di stimolare l'indipendenza del ragazzo e la sua partecipazione ai processi decisionali (Zimmer-Gembeck e Locke, 2007)" (cit. in HBSC, 2013, p. 41).

sperimentano contemporaneamente in relazioni diversificate, sia asimmetriche, in riferimento al potere che gli adulti (insegnanti, dirigente scolastico...) possono esercitare influenzando una parte non esigua della loro vita quotidiana, sia simmetriche, con i coetanei, con cui condividono molto tempo e gran parte delle loro attività giornaliere (Palmonari, 2001, p. 91). Tutte queste relazioni (asimmetriche e simmetriche) hanno luogo all'interno di un quadro di riferimento fornito dal regolamento scolastico, che spesso prospetta norme di condotta differenti da quelle che reggono i rapporti interpersonali all'esterno degli ambiti istituzionali.

Dunque la scuola costituisce certamente un contesto decisivo per la socializzazione dell'adolescente, un ambito in cui si impara ad interagire con gli altri, a condividere un'esperienza di formazione in gruppi omogenei di età, acquisendo buona parte degli elementi che consentono ad un ragazzo di divenire pienamente protagonista nel contesto culturale in cui è nato. Dal momento che l'esperienza scolastica rappresenta la prima relazione estesa con un'istituzione formale contraddistinta da un preciso sistema gerarchico, da regole formali e dalla richiesta di conseguire specifici livelli di produttività (seppur a livello simbolico), essa esercita anche un'influenza rilevante sugli atteggiamenti che i ragazzi sviluppano nei confronti delle altre istituzioni (Garelli - Palmonari - Sciolla, 2006, p. 271).

La cultura adolescenziale attuale guarda all'esperienza scolastica non solo come ad un luogo di trasmissione del sapere e delle nozioni didattiche, ma anche ad un ambito di scambio affettivo e relazionale; si tratta di un atteggiamento rinforzato altresì dalla cultura genitoriale, orientata a delegare alla scuola funzioni educative, di socializzazione e di contenimento rispetto ai bisogni affettivi ed individuali dei figli (Maggiolini - Pietropoli Charmet, 2004, p. 192). In Italia infatti si è rilevato un crescente processo di «affettivizzazione della scuola» da parte degli adolescenti, i quali «non portano a scuola solo il sistema cognitivo e il ruolo di studente, ma altre dimensioni che hanno maggiormente a che fare con il ruolo affettivo di adolescente: il corpo, il desiderio, la sessualità, la creatività, gli aspetti espressivi del Sé» (Pietropoli Charmet, 2003, p. 41).

La scuola può quindi essere un contesto positivo di crescita e di promozione del benessere, sia a livello psico-sociale sia relativamente ai comportamenti legati alla salute. La percezione di un contesto scolastico positivo favorisce infatti una minor frequentazione di pari devianti ed è in grado di moderare gli effetti negativi di condizioni socio-familiari sfavorevoli (HBSC, 2013, p. 42).

Il disagio scolastico

La scuola rappresenta quindi un contesto fondamentale di sperimentazione e valorizzazione di sé e, insieme alla rete di relazioni amicali spontanee, si configura come uno spazio intermedio e di passaggio tra la famiglia e la società. Per-

tanto l'adolescente può ravvisare nella scuola il luogo privilegiato nel quale "trasferire" i propri conflitti evolutivi, le proprie paure concernenti i rapporti familiari, il percorso di socializzazione e le aspettative di riconoscimento (Pietropolli Charmet, 2003, p. 42).

Questo processo può avere esiti positivi, come nella maggior parte dei casi, ma anche negativi. Si dà allora il caso del disagio scolastico, che costituisce una sottocategoria del disagio generale.

Il disagio scolastico è una condizione emotiva non correlata in modo significativo a disturbi di tipo psicopatologico, linguistico o cognitivo, ma che si esplicita tramite una serie di condotte di rifiuto delle attività scolastiche, tali da contrastare l'utilizzo delle proprie capacità cognitive, relazionali, affettive (Petruccelli, 2000, p. 51). Il disagio scolastico è anche correlato al modello formativo proposto dalla scuola, in termini di struttura di organizzazione, di didattica, di metodologie, eccetera. Tale concetto ingloba non solo il mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, ma anche la dimensione soggettiva dell'insuccesso scolastico, inteso come delusione per il mancato legame tra aspirazioni personali e risultati ottenuti (Maggiolini, 1994, p. 37).

Gli adolescenti odierni possono esprimere nella scuola il proprio disagio con la violenza verso gli altri o verso se stessi, con azioni denigratorie o di solidarietà. Al contempo, il gruppo classe può assumere un aspetto informale contraddistinto da comportamenti di esibizione, di teatralità e di espressione di sé (Maggiolini-Pietropolli Charmet, 2004, p. 192).

È proprio all'interno della scuola che i ragazzi attuano le prime trasgressioni verso le regole istituzionali (i compiti non eseguiti, il fumare nei gabinetti...) e ne subiscono le sanzioni (dalle note sul registro, al brutto voto, alla sospensione dalla frequenza). Nel contesto scolastico gli adolescenti si sperimentano nella comprensione delle regole sociali e nel modo di orientarsi verso il sistema istituzionale. Anche il dover fare i conti con l'autorità degli insegnanti, pur non graditi, concorre al processo socio-cognitivo attraverso cui gli alunni comprendono che il rapporto con l'autorità formale è impersonale e che, ad esempio, i compiti scolastici devono comunque essere eseguiti (Palmonari, 2001, p. 92).

Accade anche che gli adolescenti si sperimentino nella scuola in modo dannoso per se stessi e per gli altri, favorendo il fenomeno del bullismo che si manifesta con un'incidenza sempre maggiore in Italia (Fonzi, 2006, p. 28). Tale fenomeno si verifica, a seconda delle opportunità, nelle aule, nei corridoi, nei bagni della scuola, nei cortili e negli spazi per la ricreazione (Fonzi, 2006, p. 32). In alcune situazioni il clima della classe è tale da rendere possibili diversi meccanismi perversi: il contagio sociale, la diffusione di responsabilità, le progressive modificazioni cognitive nella percezione della vittima, che appare sempre più meritevole di sopraffazioni («se la va a cercare»); l'indebolimento del controllo o delle

inibizioni nei riguardi delle tendenze aggressive (Fonzi, 2006, p. 34). Ciò aiuta a comprendere come mai a volte, nella medesima scuola, in alcune classi il bullismo sia praticamente assente mentre in altre raggiunge alti livelli, chiamando in causa, nel secondo caso, la responsabilità degli adulti a capo della conduzione di una classe o di un complesso scolastico.

2.1. La dispersione e l'insuccesso scolastico

Un altro tipo di disagio sperimentato nella scuola si configura come “dispersione”: termine che indica ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal circuito scolastico. Quest'ultimo esito, detto anche abbandono (*drop-out*), è un problema-sintomo che rivela un disagio preesistente e segnala un duplice mal-adattamento: quello della scuola, che non riesce a far fronte al compito per il quale è istituita, e il mal-adattamento dello studente che sembra non trarre vantaggio per la sua crescita individuale e sociale dall'istituzione che la collettività di riferimento ha predisposto appositamente.

Alcuni autori hanno rilevato l'esistenza di una varietà interna di categorie di *drop-out*: “i cacciati”; “i disaffiliati”; “le mortalità educative”; “i drop-out capaci”; e chi “ne resta fuori per un po'”. Altri autori ritengono che le categorie si suddividono in quelli che la scuola stessa ha reso incapaci di approfittare delle proposte formative, ai soggetti che mal si adattano alla cultura scolastica prevalente, agli studenti già provati da esperienze di emarginazione dal mondo formativo e produttivo. Il *drop-out* nasconde non solo le varietà di abbandono, ma anche l'abbandono non accompagnato dall'atto di lasciare i banchi di scuola (Ianinis-Poggesi, 2001, p. 21).

Inoltre, l'abbandono viene collegato a fenomeni più ampi dal punto di vista sociale, che possono riguardare l'intreccio tra scuola e società, come, per esempio, la selezione: fenomeno sostenuto dalla scuola nell'emarginare ed escludere gli studenti in base alle loro caratteristiche socio-culturali, attraverso lo strumento della bocciatura per scarso rendimento/apprendimento, che porta prima o poi all'abbandono.

2.1.1. I fattori di rischio della dispersione scolastica

I fattori di rischio si possono definire come le condizioni che accrescono la probabilità che una persona sviluppi un disagio in un determinato momento della vita (Ammaniti, 2002, p. 512). Essi sono variabili modulatrici, a carattere sommativo o moltiplicativo, che, pur non costituendo singolarmente condizioni necessarie e sufficienti a determinare il disagio, possono insieme contribuire potentemente allo sviluppo o alla cronicizzazione di esso (Colasanti, 2006, p. 7).

I fattori di rischio scolastico si classificano generalmente ed essenzialmente in *interni* (concernenti le caratteristiche specifiche dell'allievo a cui sono asso-

ciati esiti negativi come il temperamento difficile, l'attaccamento insicuro e un basso QI) ed *esterni* (connessi all'esposizione a condizioni di vita disagiati ed estreme); questo secondo tipo si suddivide ulteriormente in quelli di carattere interpersonale (lutto, abbandono, alcolismo, tossicodipendenza, abuso) o in quelli superordinari (povertà) (Guidetti, 2005, p. 300). Rilevare questi fattori in età evolutiva porta al riconoscimento di gruppi di allievi che hanno più probabilità di un'evoluzione psicologica sfavorevole, consentendo di intervenire terapeuticamente. I fattori di rischio della dispersione scolastica possono essere suddivisi in fattori di rischio personali, socio-ambientali e familiari.

I fattori di rischio *personali* possono essere di tipo biologico e neurologico, cognitivo e affettivo-motivazionali. Tra i fattori di rischio *socio-ambientali* ci può essere la povertà e la deprivazione culturale; l'insoddisfazione degli studenti nei riguardi degli insegnanti o dell'istituzione scolastica nel suo complesso; a volte anche il passaggio da un tipo o livello di scuola ad un altro può costituire un evento "traumatico", poiché segna bruscamente un mutamento radicale nel modo di studiare, di relazionarsi con gli insegnanti e i coetanei.

Tra i fattori di rischio *familiari* va segnalato: il disinteresse dei genitori per la scuola e, all'opposto, l'eccessiva valorizzazione della scuola con conseguente invadenza genitoriale.

Il primo tipo si manifesta come difetto di presenza. L'assenza di dialogo tra genitori e scuola e genitori-figli indica mancanza di un reale sostegno e aiuto all'adolescente nei suoi momenti difficili. Sono in genere genitori vittime di una distorta concezione di democrazia nelle relazioni interpersonali e perciò orientati ad un totale permissivismo, che, per non intaccare la spontanea naturalità nello sviluppo dei figli, lasciano questi ultimi da soli a cavarsela, senza rendersi conto di quanto sia pesante tale solitudine (Milan, 2005, pp. 24-25). D'altro canto, l'eccessiva valorizzazione della scuola e presenza genitoriale rivela atteggiamenti ansiogeni e iperprotettivi (Sempio - Confalonieri - Scaratti, 1999, p. 239). In questo caso l'adolescente si trova soffocato da adulti troppo possessivi, ansiosi per la sorte del figlio, il suo profitto scolastico, le sue buone o cattive compagnie, la qualità della sua alimentazione, la sua pulizia personale, i pericoli quotidiani nei quali può incorrere. L'adolescente in tal caso denuncia una fragilità congiunta ad un eccesso di presenza genitoriale che nega spazio alla sua autonomia, provoca inibizioni nelle sue relazioni interpersonali, limita molto le sue possibilità di attingere al mondo dei valori e di prefigurarsi un futuro da protagonista (Milan, 2005, pp. 26-27).

Misure alternative alla dispersione scolastica

I lettori di Rassegna CNOS conoscono bene il fenomeno della dispersione scolastica e sanno quanto la "Formazione Professionale" abbia fatto e stia facendo

per il recupero, reinserimento e ri-motivazione dei *drop-out* all'interno del circuito formativo e professionale. Tuttavia non sempre essa riesce a raggiungere tutti i *drop-out* né a recuperarli tutti, sia a causa della mancanza di occupazione, sia perché non tutti i possibili allievi accettano o sono disponibili all'azione dei Centri di Formazione Professionale.

Bisogna dar atto al CNOS-FAP di aver intrapreso da tempo delle forme di adattamento alla varietà di situazioni che presentano alcune categorie di adolescenti. Già nel 2005 erano state proposte delle "linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati" (Pieroni - Malizia, 2005).

Si suggeriva in tale contesto di raccogliere delle "buone prassi" per lavorare con i "ragazzi difficili" (*Ibid.*, p. 18). Per "ragazzi difficili" si intendevano quelli che "abitano il disagio" in modo permanente, che non erano giunti ad una completa costruzione del "sé", che si trovavano cortocircuitati entro un sistema di marginalità e di disagio, con inevitabile ricaduta in manifesti comportamenti di rischio e di "esclusione sociale dai sistemi educativi di istruzione e di formazione e dall'inserimento nella vita attiva".

La mancata costruzione del sé (o dell'identità) li portava molto probabilmente a fenomeni di "dipendenza" nei confronti di persone (il gruppo dei pari), di sostanze (stupefacenti) o di azioni cui viene delegata l'attribuzione di senso¹⁵.

Per dar corpo a tale proposito, ci accingiamo nel corrente anno ad avviare una presentazione di "buone prassi" attuate in contesti diversi, sia salesiani sia di altri, che possono aiutarci con la loro testimonianza a inventare strade nuove per raggiungere coloro che "hanno di meno" e rimangono esclusi nonostante il notevole impegno fin qui profuso.

Cominceremo con la testimonianza del "Borgo Ragazzi don Bosco" di Roma, dove continua una lunga tradizione di intervento con i ragazzi più deprivati: dagli "sciuscià" del dopo-guerra, agli attuali allievi, inviati sovente dal Tribunale dei minori o dai servizi sociali.

¹⁵ «A questa tipologia di "risposte" possono essere ricondotti i comportamenti di chi, organizzando la propria percezione di sé e della realtà circostante intorno alla mancanza di una via d'uscita in se stesso e nel proprio sistema di significato, lasciano che siano gli altri a fare l'uso che vogliono della propria persona; oppure è il soggetto stesso a farsi autore di azioni volte a dimostrare la convivenza con un atteggiamento nichilista (sentirsi una "nullità") o, all'opposto, intende dimostrare il "ti faccio vedere chi sono io" attraverso azioni distruttive» (Pieroni - Malizia, 2005, pp. 13-14).

Bibliografia

- AMMANITI M. (Ed.), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- CALIMAN G., *Normalità, devianza, lavoro. Giovani a Belo Horizonte*, LAS, Roma, 1997.
- CATTONARO E., *Bisogno* (Psicologia) in Centro studi filosofici di Gallarate, "Enciclopedia Filosofica", Istituto per la collaborazione culturale - Sansoni, Venezia-Roma, 1957, p. 702.
- COLASANTI A.R., *Psicologia preventiva. Quarta lezione*, Università Pontificia Salesiana, Dispense per il corso di psicologia preventiva, Roma, 2006.
- COLEMAN J.C., *La natura dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1983.
- DEVOTO G. - OLI G.C., *Dizionario della Lingua Italiana*, Le Monnier, Firenze, 1990.
- DONATI P. - COLOZZI I., *Giovani e generazioni, Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- ERIKSON E.K., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974.
- FABBRINI A. - MELUCCI A., *Letà dell'oro; adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- FONZI A., *Bullismo. La storia continua...*, in «Psicologia contemporanea» 197 (2006), pp. 28-36.
- FORMELLA Z. - RICCI A. (a cura di), *Il disagio adolescenziale, tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma, 2010.
- GARELLI F. - PALMONARI A. - SCIOLLA L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- GARELLI F., *Stereotipi sui giovani e questione educativa*, in "Il Mulino", 48/1999, pp. 871-881.
- GASPARINI A., *Bisogno* in DEMARCHI-ELLENA-CATTARINUSI, "Nuovo dizionario di sociologia", Paoline, Cinisello B. (MI), 1987, pp. 262-272.
- GENTILE M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- GUIDETTI V., *Fondamenti di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- GUIDICINI P. - PIERETTI G. (a cura di), *I nuovi modi del disagio giovanile*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- HAVIGHURST R.J., *Developmental tasks and education*, Davis Mc Kay, New York, 1952.
- HBSC, *Stili di vita e salute dei giovani italiani tra 11-15 anni. II Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale*, HBSC, 2013 in <http://www.hbsc.unito.it/it/>
- IANNIS G. - POGGESI P., *Giovani tra scuola e lavoro. I laboratori di orientamento per drop-out*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2001.
- ISTAT, in <http://www.istat.it/>
- LABOS, *La gioventù negata. Osservatorio sul disagio giovanile*, T.E.R., Roma, 1994.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G. (Edd.), *Manuale di psicologia dell'adolescenza. Compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- MAGGIOLINI A., *Mal di scuola, ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano, 1994.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Percorsi/progetti formativi destrutturati*, CNOS/FAP, Roma, 2005.
- MASLOW A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973.
- MILAN G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2005.
- MILANESI G. et al., *Il disagio giovanile: conoscere per prevenire*, Comune, Verona, 1989.
- MILANESI G., *Il disagio: una concettualizzazione preliminare*, in LABOS 1994, pp. 41-69.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. DIREZIONE GENERALE STUDI E PROGRAMMAZIONE, *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Sistema Statistico Nazionale, Roma, 2007.
- MION R. (Ed.), *Emarginazione e associazionismo giovanile*. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi, Ministero dell'Interno, Roma, 1990.
- MION, R., *I meccanismi sociali del disagio giovanile*, in CISI (a cura di), "I salesiani si interrogano su emarginazione e disagio giovanile", CISI, Roma, 1992.
- NANNI C., *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 1984.

- NERESINI F. - RANCI C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1992.
- PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- PALMONARI A., *Gli adolescenti. Né adulti né bambini alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- PETRUCCELLI I. - FABRIZI A., *Orientarsi per non disperdersi. Una ricerca intervento sull'educazione tra pari*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- PIERETTI G., *Il disagio sommerso. Studi sul disagio sintomatico e asintomatico dei giovani oggi*, QuattroVenti, Urbino, 1996.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Corpo scolastico e cultura della prevenzione a scuola*, in MAGGIOLINI A. (Ed.), *Sballare per crescere? La prevenzione dalle droghe a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- POLLO M., *Considerazioni generali*, in LABOS, *La gioventù negata*, T.E.R., Roma, 1994, pp. 19-38.
- PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Elle Di Ci - LAS - SEI, Torino-Roma, 1997 (LAS, Roma, 2008).
- SEMPIO O. - CONFALONIERI E. - SCARATTI G., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- VETTORATO G., *Bisogni formativi*, in MALIZIA G. - ANTONIETTI D. - TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale*, CNOS-FAP, Roma, 2007, pp. 35-36.
- ZIMMER-GEMBECK M.J., LOCKE E.M., *The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers*, In "Journal of Adolescence", (2007) 30, pp. 1-16.

Sistema nazionale di certificazione delle competenze

Sistema di carta, addomesticamento tecnico della gioventù o nuovo slancio educativo?

DARIO NICOLI¹

Il recentissimo decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13, che dà vita al “Sistema nazionale di certificazione delle competenze”, rappresenta, nella normativa nazionale del nostro Paese, un “oggetto sconosciuto”: per poter venire a capo della sua comprensione, occorre rintracciare alcune chiavi di lettura appropriate.

Gradualmente, ma inesorabilmente, si sta facendo spazio nella normativa nazionale del nostro Paese un nuovo oggetto a metà strada tra la formazione e le misure tese a favorire la cittadinanza: il “sistema nazionale delle competenze” di chiara origine europea, ma in realtà poco compatibile con la tradizione culturale e la pratica pedagogica prevalenti nel nostro contesto nazionale. Il recentissimo decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13, che dà vita al “Sistema nazionale di certificazione delle competenze”, rappresenta pertanto un “oggetto sconosciuto”; per poter venire a capo della sua comprensione, occorre rintracciare alcune chiavi di lettura appropriate. Riteniamo che queste siano rappresentate dal concetto di competenza e dal valore che gli viene attribuito, dalla natura di tale sistema, per poi spiovare sulle conseguenze che tali questioni hanno sulle istituzioni ma soprattutto sui comuni cittadini.

Le risposte che vengono fornite agli interrogativi indicati potranno aiutarci a discernere fra le tre ipotesi guida che ricorrono maggiormente circa l’argomento oggetto di questo articolo (Nicoli, 2009):

1. la prima, più prosaica con un sottofondo scettico, considera tutta l’agitazione in tema di competenze solo alla stregua di una nuova “burocrazia” che non fornisce alcun beneficio ai singoli e finisce solo per gravare con doveri formali sui vari attori del sistema di istruzione, formazione e lavoro gene-

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

- rando così una “certificazione di carta”, che nulla aggiunge sul piano valutativo alla funzione tradizionale della pagella e del voto che ne costituisce l’elemento portante²;
2. la seconda, decisamente negativa, vede nel sistema delle competenze l’invasione nel contesto educativo, per sua natura libero e critico, legato alla tradizione ed aperto al futuro, di una sorta di *neolingua* di orwelliana memoria³ tramite la quale il potere tecnico burocratico europeo, impersonale e impolitico, ma strumento delle élite della globalizzazione, impone un impoverimento del linguaggio, sostitutivo della vecchia lingua (*archelingua* nel linguaggio di Orwell), così da sostituire il sapere *gratuito* della tradizione greco-romana e cristiana con un sapere *utile*, ovvero pratico e standardizzato, fatto per addomesticare la gioventù e preparare così la via ad un mondo “ottimizzato”;
 3. la terza, più positiva, indica nella diffusione del termine “competenza” il segnale di uno slancio educativo rinnovato, in grado di ritrovare un legame significativo e vitale con la saggezza della cultura occidentale, che rischia nelle scuole e nelle accademie di essere ridotta ad un trasferimento inerte di linguaggi formali riferiti ad un esagerato numero di discipline tra di loro separate; con tale slancio si intenderebbe formare un cittadino effettivamente dotato di prerogative civili che lo rendono capace, tramite la cultura, di una vera partecipazione alla vita sociale, distogliendosi così dall’irrealtà agitata e sterile in cui lo consegna l’industria delle distrazioni e degli svaghi.

Certo, le questioni poste sono ben più rilevanti di un semplice decreto, ma rappresentano lo sfondo necessario su cui collocare una riflessione che, partendo dal testo appena approvato, possa aiutarci a capire meglio il compito dell’educazione in un’epoca difficile com’è quella che stiamo attraversando.

Concetto di “competenza”, suo valore e natura del sistema nazionale di certificazione

Il decreto legislativo 13/2013 propone il seguente *concetto di “competenza”*: «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità

² Cfr. TIRABOSCHI M., *Certificazione competenze: un castello di carta*, Bollettino Adapt, www.bollettinoadapt.it/acm-on-line/Home/documento20170.html

³ “Neolingua” è il termine coniato da George Orwell nel suo libro “1984” nel quale immagina un mondo, suddiviso in tre grandi stati in perenne guerra tra di loro. In Oceania domina il partito unico con a capo il Grande Fratello, che tiene costantemente sotto controllo la vita di tutti i cittadini ed impone appunto una neolingua (“Newspeak” o “Nuovo parlare”) rompendo così ogni legame con il passato.

acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (art. 2). È in buona sostanza la stessa definizione proposta nel sistema EQF, centrata su tre punti fondamentali:

- la competenza non coincide né con le conoscenze né con le abilità, ma rappresenta un costrutto di natura differente rispetto alla classificazione disciplinare del sapere (a base epistemologica oppure semplicemente legata alle dinamiche del potere accademico); ciò esclude sia l'idea che si tratti di una mera "applicazione" dei saperi teorici, sia della capacità di adattamento dell'individuo alle prescrizioni di ruolo. Essa si riferisce alla persona in azione, e precisamente quanto essa è chiamata a mobilitare le risorse possedute (conoscenze ed abilità) in vista di compiti e problemi significativi, in più possibili tratti dalla vita reale a vicini ad essa. In questo senso, la competenza smette di essere un'astrazione o solo l'applicazione di una regola, ma indica una qualità personale, in forza della quale si può definire come "persona competente" un soggetto sensibile e volitivo, ricco di cultura, che si prende cura della realtà e si coinvolge volentieri in essa fornendo il proprio contributo mobilitando le risorse a disposizione ed apportando in sovrappiù un valore originale proprio⁴.
- Essa non coincide necessariamente con ciò che la persona impara nelle occasioni formali di studio, ma comprende anche le modalità di apprendimento non formale ed informale. Questo ampliamento dell'ambito nel quale l'individuo trae spunto per l'accrescimento della propria dotazione culturale, estendendosi di fatto ad ogni esperienza della vita, costituisce una delle colonne su cui poggia l'edificio del sistema delle competenze, ma indica nel contempo uno dei suoi punti più deboli poiché tramite esso quello della competenza rischia di diventare un "concetto-lenzuolo" capace di coprire l'intero spazio dell'intelligibile umano. Ciò che lo renderebbe in definitiva inservibile poiché perderebbe la capacità identificativa, ed in particolare – poiché ingloba tutto – di segnalare ciò che non è competenza; in tal modo, senza limiti ben delineati, tutto l'impianto delle competenze finirebbe per risultare inservibile, poiché delirante, come i cartografi cinesi raccontati da Borges che disegnavano cartine sterminate in cui la realtà era riprodotta in scala 1/1⁵.

⁴ «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità». (ARENDRT 1999, p. 129).

⁵ «In quell'impero, l'arte della cartografia giunse a una tal perfezione che la mappa di una sola provincia occupava tutta una città e la mappa dell'impero tutta una provincia. Col tempo, queste mappe smisurate non bastarono più. I colleghi dei cartografi fecero una mappa dell'impero che aveva l'immensità dell'impero e coincideva perfettamente con esso». BORGES J.L., *L'artefice*, Adelphi, Milano, 1999.

- Infine, il giudizio circa la qualità “competente” del soggetto umano necessita di un fondamento attendibile, esplicito nell’aggettivo “comprovata” associato alla capacità di utilizzare le risorse necessarie costituite da conoscenze ed abilità. Qui risiede uno dei punti più critici dell’intero “modello” delle competenze, ovvero la natura delle prove in grado di attestare che una persona ha saputo davvero mobilitare specifiche conoscenze ed abilità allo scopo di portare a termine compiti e risolvere i problemi che via via gli si presentano. Queste prove, o evidenze, dovrebbero avere la forma di azioni reali ed adeguate (Comoglio, 2001), visto che la persona competente è, come abbiamo detto, un soggetto in azione. Vedremo in seguito come questo sia uno dei punti critici dell’intero modello, aggravato dal fatto che i documenti ufficiali non fanno assolutamente riferimento a ciò, ma si fermano dopo aver elaborato formati cartacei ed enunciati generali – le competenze – oltre ad elenchi di abilità e conoscenze essenziali.

Ma vediamo meglio quali sono i fenomeni oggetto di certificazione. A tale proposito, l’art. 3 recita che «in linea con gli indirizzi dell’Unione europea, sono oggetto di individuazione e validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definiti nel rispetto delle linee guida di cui al comma 5». L’oggetto del sistema è dunque costituito da tutti gli apprendimenti, ed in genere le acquisizioni della persona, rilevabili sulla base di un accertamento comprovato avente per oggetto riscontri reali ed adeguati (ovvero compiti e problemi portati a termine in modo autonomo e responsabile) e definito tramite delle regole sancite dalle linee guida da elaborare. Tali apprendimenti ed acquisizioni, visti nella prospettiva delle competenze, risultano, come abbiamo già indicato, da varie modalità formative:

- 1) *Formali*, ovvero quelli acquisiti nell’ambito dei curricula erogati da organismi istituiti nell’ambito del sistema educativo e formativo, e perciò stesso abilitati a rilasciare qualifiche, diplomi ovvero titoli di studio di vario genere aventi appunto carattere formale. Quest’attività «si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari». Ciò significa che tutte le istituzioni soprannominate, oltre al compito di valutazione, sono caricate di una nuova funzione, costituita appunto dalla certificazione delle competenze; si tratta pertanto di un aggravio di funzioni, realizzato sul piano prettamente normativo senza che si siano chiariti i rapporti che intercorrono – se ne esistono – tra la valutazione finalizzata al

voto ed all'attribuzione di un titolo di studio e la valutazione orientata alla certificazione delle competenze. Nei fatti, le pratiche di certificazione, in atto da almeno due anni nei Centri di Formazione Professionale e nelle scuole, si possono dividere in tre categorie: vi è chi semplicemente utilizza i voti per definire i gradi di padronanza delle persone, senza chiedersi se le prestazioni alla base del loro giudizio siano compatibili con il concetto di competenza o non siano in realtà o solo conoscenze o mere abilità; vi è chi costruisce a tavolino degli algoritmi dotati di una certa complessità, tali da poter tradurre automaticamente in giudizi di padronanza tutti i riscontri numerici riferiti all'attività di ogni allievo (voti, presenze, premi/sanzioni...), incurante del fatto che il giudizio di padronanza male si presta con il metodo della misurazione visto che, nella letteratura, gli approcci riferiti alle competenze non sono in prevalenza centrati non sulla misurazione, bensì sul giudizio di persone⁶; infine, chi tenta di elaborare liste di prestazioni necessarie e sufficienti, e soprattutto condivise nel consiglio di classe, da sottoporre agli allievi per poi ottenere performance adeguate su cui effettuare la valutazione.

- 2) *Non formali*, ovvero quelli che consentono un «apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati alla lettera b), in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese». Il fatto che ci si riferisca ad organismi che svolgono in modo rilevante attività formativa, pur non rilasciando titoli di studio, potrebbe risultare rassicurante, ma va detto che a seguito della enorme espansione di progetti finanziati con fondi vari, comunitari e nazionali oltre che locali, si è decisamente ampliata la platea delle cosiddette "agenzie formative", strutture che ottengono in questo modo di poter rilasciare un certificato che, nel tempo, potrebbe diventare il documento più rilevante a disposizione delle persone, superando progressivamente il valore (legale) del titolo di studio.
- 3) *Informali*, ovvero un apprendimento che, «anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di atti-

⁶ - Gli approcci analitici che individuano dei test generici (es. test di abilità, del carattere, di motivazione etc.) per misurare le competenze, anche senza collegarsi ad aspetti specifici del loro esercizio;

- gli approcci analogici: cercano di ricreare gli elementi costitutivi del ruolo agito, collegandoli alle competenze interessate; rientrano in questa categoria gli esercizi di gruppo, le simulazioni di ruolo, i compiti-problema, gli incidenti etc.;

- gli approcci che si basano sul giudizio degli altri: si affidano a giudizi di parti terze (ad es. i colleghi, i supervisori etc.) per ottenere informazioni sui valutati (Smith - Robertson, 2003, pp. 96-133).

vità nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero». È questa una categoria tanto ampia da comprendere ogni ente giuridico di norma e di fatto. Tale ampiezza di confini (in realtà assenza di confini) giustifica lo sconcerto derivante dalla consapevolezza delle problematiche della certificazione stessa, vista la non facile comprensione del suo significato, la labilità delle indicazioni di certificazione, che in buona sostanza si limitano (per ora, in attesa di linee guida nazionali) alla compilazione di formati inserendo in essi gli stessi enunciati posti come vincoli (le competenze, appunto) e l'elenco delle abilità e conoscenze allegate, finendo così per ottenere certificati tutti uguali, fotocopiati sulle stesse indicazioni, nei quali non sia possibile rintracciare nulla circa l'effettività delle prestazioni che hanno giustificato il rilascio della certificazione stessa. Si tratta del rischio tautologico, secondo il quale il certificato contiene né più né meno ciò che è scritto nei traguardi formativi fatti oggetto della norma. Come dire: "il tale è competente perché possiede tutti i requisiti della competenza".

Ma vediamo gli altri punti della disamina: il *valore* delle competenze. A tale proposito, il decreto afferma che «la Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Inoltre, indica il fine della sua azione: «promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità».

Questa fraseologia un po' enfatica, in pura "eurolingua", indica in realtà la comparsa di un *nuovo diritto* che amplia e qualifica il tradizionale diritto allo studio, fino ad oggi la forma prevalente di accrescimento culturale prevista dagli ordinamenti degli stati democratici. Tale nuovo diritto si riferisce al "patrimonio culturale acquisito" dal singolo cittadino europeo, nella prospettiva della formazione lungo tutto il corso della vita. Quindi non si tratta di un concetto di cultura né accademico (ciò che insegnano le discipline fondate su una solida epistemologia), né etnografico (gli usi e costumi delle differenti popolazioni nei diversi contesti di vita, ed il loro senso profondo o "spirito generale" come lo chiamava Montesquieu), ma *finalistico e sociale*, ovvero una cultura posseduta in modo inequivocabile dal soggetto umano non visto in astratto, ma situato in un preciso contesto ricco di attori e ruoli, quindi aspettative, regole, ma anche problemi ed opportunità. Il "patrimonio culturale e professionale" comprende tutte

le qualità culturali che abilitano la persona umana ad un'azione intenzionale, relazionale, evidenziabile in "prestazioni", dotata di valore riconosciuto dagli altri attori. Il tema della cultura presenta quindi una curvatura di natura sociale, che privilegia l'azione; in forza di ciò – come abbiamo già visto – la persona è competente quando è giudicata in grado di mettere in atto azioni autonome e responsabili dotate di capacità di portare a termine compiti e risolvere problemi. È un concetto che assume una valenza sociologica che richiama l'insegnamento di Talcott Parsons per il quale l'individuo pone in atto nella vita sociale condotte motivate e guidate da un senso riscontrato nel mondo esteriore, attraverso un costante confronto con gli altri e con la propria coscienza. Il soggetto umano è pertanto un attore, un essere-nella-situazione; egli opera in modo razionale attivandosi nella lettura e nella pronta reazione ad un insieme di segni percepiti nel proprio ambiente (Parsons, 1987).

In questo modo, il concetto di cittadinanza viene ad espandersi rispetto alla concezione classica, che lo concentrava essenzialmente nella dimensione della partecipazione politica; l'introduzione del valore del patrimonio culturale e professionale agito dalla persona, e *debitamente* documentato, estende l'idea di cittadinanza comprendendo tutte le forme in cui la sua dedizione ad un compito e ad un'opera consente di migliorare la vivibilità della società e la sua stessa auto-realizzazione.

Emerge, peraltro, dietro a queste teorie, una sorta di "poetica sociale" un po' stucchevole ed un po' retorica, ma è anche chiaro che siamo di fronte ad un cambio culturale che riguarda in primo luogo le scuole e le accademie. È per certi versi il riflesso di un antiaccademismo che ha trovato ascolto nei sistemi istituzionali e che dovrebbe consentire all'Europa di conquistare un primato culturale nel mondo, sulla base di visioni non segnate dal pregiudizio politico che ha avuto, come tutti sanno, nel secolo scorso, esiti tragici di nazionalismo. Il cittadino europeo è abitante del mondo in quanto portatore di una visione altruistica, e capace in modo attendibile di adempiere a compiti e fronteggiare problemi di varia natura, immettendo in ciò che fa non solo operazioni efficaci ed efficienti, ma anche un senso elevato del vivere, quello reso possibile dalla tradizione culturale occidentale.

La *natura del sistema nazionale di certificazione delle competenze* consiste nel definire «le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, riferiti agli ambiti di rispettiva competenza dello Stato, delle Regioni e delle Province Autonome di Trento e di Bolzano, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in chiave europea». Si tratta di una struttura giuridico-istituzionale che viene montata, senza sapere ancora quali dimensioni e

quali pesi presenterà nel momento della sua stabilizzazione. Inoltre, tale sistema è esposto sul piano giuridico al ben noto fenomeno della conflittualità tra Stato e Regioni/Province Autonome, così come delineato in maniera esplosiva dalla legge costituzionale 3 del 2001 che, modificando l'art. 117, ha mutato profondamente la ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni ed ha aperto un enorme contenzioso giuridico tra questi organi della Repubblica.

All'art. 3 vengono poi precisati i principi di riferimento del sistema:

a) l'individuazione e validazione e la certificazione delle competenze si fondano sull'esplicita richiesta della persona e sulla valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro. Centralità della persona e volontarietà del processo richiedono la garanzia, per tutti i cittadini, dei principi di semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza del servizio, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione;

b) i documenti di validazione e i certificati rilasciati rispettivamente a conclusione dell'individuazione e validazione e della certificazione delle competenze costituiscono atti pubblici, fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente;

c) gli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, nel regolamentare e organizzare i servizi ai sensi del presente decreto, operano in modo autonomo secondo il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, organicamente nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale e nel dialogo con il partenariato economico e sociale;

d) il raccordo e la mutualità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze si fonda sulla piena realizzazione della dorsale unica informativa di cui all'articolo 4, comma 51, della legge 28 giugno 2012, n. 92, mediante la progressiva interoperatività delle banche dati centrali e territoriali esistenti e l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;

e) l'affidabilità del sistema nazionale di certificazione delle competenze si fonda su un condiviso e progressivo sistema di indicatori, strumenti e standard di qualità su tutto il territorio nazionale».

Questi principi confermano che siamo di fronte ad un'estensione dei diritti formativi del cittadino, andando oltre la concezione tradizionale dei titoli di studio per aggiungere, almeno in un primo tempo, le certificazioni delle competenze. Inoltre, forniscono talune indicazioni che possono anche solo palesare la complessità delle operazioni necessarie alla definizione di tale sistema, che potrebbe configurarsi come una nuova struttura burocratica autoreferenziale, oppure un servizio ai cittadini che ne amplia e qualifica gli spazi di libertà.

Un sistema di carta?

Possiamo ora concentrarci sulla prima domanda: si tratta di un sistema di carta?

Il rischio è ben presente e si può cogliere vivamente nell'assenza, tra i documenti di certificazione, di spazi adeguati alla descrizione delle prestazioni o evidenze che dovrebbero comprovare la capacità della persona di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, le conoscenze ed abilità acquisite. Ovvero di ciò che fa sì che un certificato sia personale e non una replica sempre uguale a se stessa indipendentemente dai titolari, riprodotta all'infinito, dei risultati di apprendimento attesi. Purtroppo, il legislatore italiano, diversamente da quelli dei Paesi con cui ci confrontiamo sia in Europa che all'esterno di essa, si è limitato ad enunciati generali, le competenze, e ad elenchi di conoscenze ed abilità essenziali, ovvero gli "ingredienti" dell'azione competente, ma si è guardato bene dal definire le evidenze delle competenze stesse, ovvero le prestazioni reali ed adeguate, necessarie e sufficienti, che attestano l'effettiva capacità del soggetto nel saper fronteggiare compiti e problemi significativi e necessari, per poter essere giudicato competente.

Quindi, il punto non è nel vuoto del concetto di competenza (che pure non appare di facile comprensione), ma nella mancanza di una traduzione delle stesse in evidenze su cui i valutatori possano concentrarsi per esprimere il loro giudizio di *padronanza*.

Infatti, la definizione più accreditata è quella di Wiggins, uno degli autori più puntuali, con in più il dono della sinteticità, che afferma "si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993, p. 24). Ma non si può fare questo senza concentrarsi sullo strumento della rubrica delle competenze, nella quale la competenza come enunciato generale viene tradotto in prestazioni che diventano successivamente il principale riferimento del processo di certificazione.

Si ricorda che tutte le certificazioni entrate in uso negli ultimi anni, si collocano nell'ambito della *accountability*, ovvero della certificabilità delle competenze. Esso indica il dovere di informare tutti gli interessati, interni ed esterni, su come l'istituzione certificante ha adempiuto alle responsabilità nei loro riguardi (Freeman - Rusconi - Dorigatti, 2007).

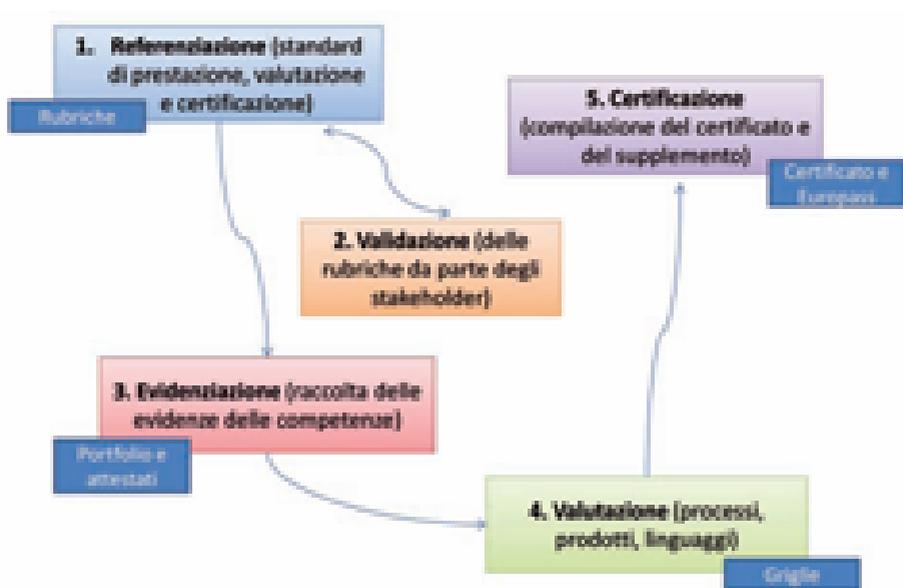
Il decreto 13/2013 non rivela traccia di ciò, e neppure della necessaria validazione che tali rubriche devono ricevere dagli *stakeholder*, ovvero i portatori di interessi chiamati in gioco. Si rinvia questo enorme punto critico ad un "Comitato tecnico nazionale" a cui sarà demandato il compito di elaborare le Linee guida. Sarebbe interessante sapere se il taglia-incolla dei traguardi formativi/risultati di apprendimento sarà considerato una modalità attendibile di certifica-

zione e, se no, quali fattori distintivi rendono un certificato davvero in grado di scrivere ed attestare il possesso di vere e proprie competenze personali.

In attesa di ciò, si avanza una proposta di metodo che risulta dal confronto fra vari progetti europei su questo tema⁷, dove la certificazione è vista come l'operazione conclusiva di un processo organico, razionale e condiviso tra le parti in gioco, il cui valore è pertanto di tipo sociale (non giuridico), definito secondo un percorso che prevede i seguenti passaggi tipici:

- 1) referenziazione,
- 2) validazione,
- 3) evidenziazione,
- 4) valutazione,
- 5) certificazione.

Ecco uno schema grafico che può rappresentare il percorso metodologico della certificazione:



Referenziazione: i risultati di apprendimento elaborati dall'autorità pubblica (competenze articolate in abilità e conoscenze), essendo meri enunciati, vanno tradotti in prestazioni reali, necessarie e sufficienti che, in quanto azioni e non

⁷ Si vedano i rapporti di ricerca internazionale nell'ambito del progetto Veneto sulle competenze di cui al sito http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze.

semplici argomenti o operazioni, sollecitano tutte le prerogative umane e si pongono nell'intreccio tra competenze culturali, professionali e di cittadinanza.

Si tratta quindi di elaborare, entro reti omogenee, le Rubriche delle competenze, che consentono di tradurre le competenze in evidenze (prestazioni) e di elaborare descrittori di padronanza di queste ultime sulla base dei livelli EQF.

Occorre poi definire le Linee guida per l'attestazione, valutazione (su gradi di padronanza) e certificazione.

Validazione: le rubriche devono essere condivise con gli organismi e gli attori interessati, che contribuiscono in tal modo ad attribuire loro valore sociale, fondato sul criterio di reciprocità:

1. le istituzioni scolastiche, formative ed accademiche che, collocandosi nel percorso di continuità, sono chiamate a garantire logica e coerenza dell'apporto reciproco secondo il metodo della progettazione "a ritroso";
2. gli stakeholder, soprattutto le imprese e le associazioni professionali, che sono chiamati ad attribuire valore di occupabilità alle competenze professionali.

Le rubriche validate sono soggette a revisione periodica sulla base di proposte di miglioramento e di innovazione avanzate dai vari soggetti in gioco.

Evidenziazione: le evidenze delle competenze (ovvero i vari prodotti ed attestati che mostrano in che modo il candidato ha saputo fronteggiare e portare a termine i compiti necessari e sufficienti indicati dalle rubriche, e risolvere i problemi in essi presenti), vanno raccolte sistematicamente entro il portfolio personale. Questo viene presentato alla commissione valutatrice come prova della candidabilità del titolare al certificato. Le evidenze debbono essere attestate da organismi che condividono le linee guida, diversamente occorre procedere con prove di valutazione ad hoc. Il processo di evidenziazione si conclude quando il materiale raccolto è giudicato soddisfacente rispetto all'elenco previsto nelle rubriche delle competenze.

Valutazione: consiste nell'esprimere un giudizio di padronanza del candidato, in base ad un profilo di riferimento. Il criterio di base è rappresentato dall'attendibilità: ciò richiede di porre l'attenzione a prestazioni reali ed adeguate che attestino la capacità del candidato di agire con ciò che sa in riferimento a compiti-problemi tendenzialmente complessi in base al livello EQF del certificato e dell'eventuale titolo di studio. La valutazione è tendenzialmente olistica, e quindi privilegia l'unitarietà dei fattori in gioco:

1. I fuochi dell'analisi: prodotti, processi, linguaggi.
2. Le dimensioni dell'intelligenza (cognitiva, affettivo-relazionale, pratica, sociale, metacompetenza).

Si tratta, come si è visto, di una metodologia essenziale dei passaggi che portano ad una certificazione attendibile.

Il pericolo – sempre presente, ma soprattutto in questa fase iniziale – che tutto il processo delle competenze si traduca in un mero “giro di carta” si batte puntando decisamente su:

- la *sussidiarietà* che consiste nel riconoscere ed assistere i vari attori circa la loro autonoma responsabilità nel dare risposte adeguate alle esigenze delle persone e delle organizzazioni, piuttosto che creare una sovrastruttura burocratica imposta dall’alto e pertanto vissuta come un’ulteriore imposizione;
- la *concretezza* che impone la verifica della “buona convenienza” del sistema delle competenze dentro i processi della realtà, unica via capace di convinzione effettiva e duratura;
- la *dinamicità* che suggerisce di favorire il flusso dei processi in atto piuttosto che frenarli, proponendo un approccio rigoroso e nel contempo fluido, continuamente migliorabile, rimanendo sempre entro i limiti di un approccio modesto e ragionevole;
- la *premiabilità*, un criterio decisivo per il successo del sistema: il bene della nostra società è rappresentato da tanti formatori, insegnanti, studenti, imprenditori, operatori pubblici e privati che svolgono la propria attività con passione e senso del lavoro ben fatto per il bene di tutti. Il premio è il riconoscimento pubblico del valore di questo contributo ed indica un esempio da seguire alla collettività.

Un sistema di addomesticamento tecnico della gioventù?

Una volta reso concreto il sistema, ponendolo con i piedi per terra, al riparo dal pericolo del *certificazionismo* ovvero delle competenze di carta, bisogna chiederci se siamo di fronte ad un’operazione che qualifica effettivamente la libertà delle persone, o se invece le imprigiona in una nuova gabbia d’acciaio che ne conculca le possibilità effettive di realizzazione.

Il primo elemento critico si riscontra nell’enfasi sulle prestazioni piuttosto che sulle qualità spirituali e morali della persona. Si tratta di un limite effettivo di tutta la tematica delle competenze, definito in gergo con le espressioni “prestazionismo” e “performativismo” che indicano lo spostamento del focus del valore di ciò che si intende per competenza: dalla persona che opera ai risultati evidenti del suo agire. Se portata all’estremo, questa tendenza potrebbe portare ad una nuova reificazione che trasforma gli uomini in oggetti trattabili con le stesse prerogative delle cose: misurazione, manipolazione, commercializzazione. L’antidoto a questo pericolo consiste nel concepire la competenza come una qualità umana che si pone tra la potenza e l’atto e non solo nel contesto di quest’ul-

timo. E che retroagisce sulla persona in quanto contributo al miglioramento della sua vita nel senso della libertà e della coscienza del suo essere nel mondo. Il criterio fondamentale che giustifica un sistema umano delle competenze è rappresentato dalla centralità delle persone in quanto soggetti dotati di capacità buone e di talenti propri non intesi solo come possibilità di azione, ma anche di contemplazione. La dimensione dell'azione è così espressa da Dewey: la «chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo» (2004, p. 341). Quindi, compito di una società democratica è sollecitare la mobilitazione dei talenti perché le persone diventino competenti. La competenza, infatti, non è un oggetto, ma definisce una qualità delle persone, in quanto capaci di affrontare sfide e problemi in modo autonomo e responsabile. Occorre uno sforzo sistematico e integrato, da parte di tutta la società, per indicare le caratteristiche dell'agire competente, fornire ad ogni cittadino la possibilità di cimentarsi, consentire a ciascuno di vedere riconosciute le proprie qualità.

Ciò richiede l'ampliamento delle opportunità di accesso alle esperienze formative⁸, specie quelle basate sulla strategia dell'alternanza, la riduzione dei tempi di studio⁹ e di transizione, la possibilità di mettersi/rimettersi in gioco a fronte di opportunità reali di lavoro, la circolazione del certificato delle competenze personali nei processi di selezione e di ingresso.

Inoltre, ed è la seconda dimensione, per evitare il pericolo di riduzione della persona alle sue prestazioni sociali, occorre attribuire rilevanza alle virtù morali dell'uomo come essere sociale, e quindi non solo agli esiti dei suoi comportamenti. Infine, nel considerare la relatività dell'azione umana, ponendola in un stretto rapporto con l'*otium* degli antichi, che indicava il tempo lontano dai *negotia*, gli affari e dalla vita politica, in cui la persona si può dedicare alla speculazione intellettuale, all'amore della cultura per sé, quella gratuita, al gusto dell'arte, una sorta di dolce riposo della mente, uno spazio libero dagli impegni ufficiali proprio della *domus*, la dimensione privata del cittadino. Ma anche alla *contemplatio* dei cristiani, le occasioni che consentono alla persona di elevare la propria anima con ciò che è bello, buono e giusto, innalzandosi così nella relazione con Dio.

È ciò che in altri termini afferma ancora Dewey: «Uno deve avere esperienze, deve vivere, se la sua arte deve essere qualcosa di più di un risultato tecnico. Egli non può trovare l'argomento della sua attività artistica nella sua arte; questa deve essere un'espressione di quel che egli soffre e gode in altre relazioni, e questo dipende a sua volta dalla prontezza e dalla vivezza dei suoi interessi. Ciò che

⁸ È nota la grave carenza di possibilità di formazione per gli adulti, anche quella connessa ai titoli di studio.

⁹ Il nostro sistema educativo, rispetto ai Paesi con cui ci confrontiamo, estorce ai giovani un anno in più per il diploma e uno-due per la laurea.

è vero per un artista, è vero anche per qualsiasi altra forma speciale di attività». (Dewey, 2004, p. 341).

Integrando con la seguente frase di Marc Fumaroli il quale propone, per fronteggiare la sfida dell'educazione dell'uomo moderno, estraniato dalla natura e provvisto di protesi comode, la prospettiva di una «riconciliazione con il passato, che non sia di consumo turistico, ma un insegnamento a vedere più chiaro nella natura umana e a trovarvi un principio di prudenza e di amore della bellezza» (Fumaroli, 2011, p. 725).

Un nuovo slancio educativo?

Il punto centrale del sistema delle competenze è costituito dalla sua esclusiva considerazione in quanto costruito tecnico, tacendone l'aspetto etico e civile, ovvero il fatto che si intende mirare ad un nuovo slancio circa l'opera educativa nel nostro tempo. Vi è uno sguardo eccessivamente dimesso, disincantato, metodologico in senso prestativo, ragione per cui gli insegnanti, i principali interlocutori ed attori di questo sistema, finiscono per sentirlo estraneo, addirittura minaccioso.

Ciò deriva anche dal dibattito teorico relativo alla certificazione; esso con una certa semplificazione può essere distinto in due ampie categorie: da un lato troviamo coloro che la concepiscono come un *processo meccanico* tendente ad attestare singoli apprendimenti ciascuno dei quali strettamente corrispondente ad una specifica parte del processo formativo: è il caso della pratica delle unità formative capitalizzabili - Ufc (Bresciani, 2012), un modello caratterizzato da mansioni definite con precisione in modo prescrittivo, e quindi organizzate in senso gerarchico attraverso linee di comunicazione e comando, in chiave palesemente tayloristica (Morgan, 1999, p. 40). Dall'altro troviamo pratiche certificative dal *carattere formativo* basate sul concetto di competenza come entità complessa che pone in luce la padronanza del soggetto nell'affrontare adeguatamente una particolare categoria di compiti-problema collocati entro un preciso contesto organizzativo. In tal senso, la certificazione mira a sollecitare un approccio per competenze e quindi a superare una metodologia eccessivamente centrata sulla didattica disciplinare per trasferimento di nozioni ed abilità, aprendo la strada ad una formazione più autentica in cui la persona è chiamata a confrontarsi con situazioni reali che sollecitano la sua attenzione, responsabilità e attivazione al fine di giungere ad una soluzione idonea e soddisfacente. Tali competenze della persona sono dimostrate dalla natura dei problemi fronteggiati, dalla metodologia di intervento, dalla capacità di superare crisi e difficoltà, dalla riflessione discorsiva sulle esperienze attraverso un linguaggio pertinente ed in grado di evi-

denziare tutti gli aspetti in gioco e quindi di “dimostrare” concretamente l’effettivo possesso del sapere (Franchini - Cerri, 2005).

L’approccio per competenze può rappresentare uno dei filoni in grado di rilanciare l’importanza dell’educazione nella nostra società tentata dallo scetticismo e dalla disillusione. È necessario uscire dalla decadenza del sistema educativo, ponendo ad esso una meta di alto profilo culturale: passare dalla mera ripetizione delle conoscenze alla cultura come conquista, scoperta, responsabilità. «Prima che luogo di acquisizione di conoscenze e di capacità, la scuola è luogo dove nasce l’amore del sapere (*filosofia*), la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé»¹⁰.

L’idea di competenza non deve essere ridotta ad un atto compilativo, ma richiede la riappropriazione da parte degli organismi formativi del loro compito educativo: lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune e consapevoli di partecipare ad un processo comune di crescita culturale.

Ciò richiede una didattica basata su situazioni di apprendimento reali, attive, coinvolgenti, interdisciplinari, una valutazione attendibile fondata su prestazioni reali e adeguate, il coinvolgimento del contesto sociale nel qualificare il processo di crescita degli studenti.

In questo senso, la prospettiva delle competenze può rilanciare il valore fondamentale di ogni operazione formativa: porre innanzitutto l’accento sugli allievi, comunicando loro il più alto apprezzamento in quanto li si considera capaci di scoprire il mondo, come scrive Albert Camus ne *Il primo uomo*: «No, la scuola non offriva soltanto un’evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del Sig. Bernard appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l’adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi s’insegnavano molte cose, ma un po’ come s’ingozzavano le oche. Si presentava loro un cibo confezionato e s’invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Nella classe del sig. Bernard, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo».

¹⁰ <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/gimpins.html>

Bibliografia

- ARENDT H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BORGES J.L., *L'artefice*, Adelphi, Milano, 1999.
- BRESCIANI P.G., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1999.
- CAMUS A., *Il primo uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- CNOS-FAP, *Linee guida sulla progettazione formativa di percorsi di Istruzione e formazione professionale. Un manuale per i formatori*, Pio XI, Roma, 2012.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 1, 2001, p. 93.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- FRANCHINI R. - CERRI R., *Per un'istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- FREEMAN R.E. - RUSCONI G. - DORIGATTI M. (a cura di), *Teoria degli stakeholder*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- FUMAROLI M., *Parigi - New York e ritorno. Viaggio nelle arti e nelle immagini*, Adelphi, Milano, 2011.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- NOVAK J.D., *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 2005.
- ORWELL G., *1984*, Mondadori, Milano, 1985.
- PELLERER M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PARSONS T., *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- SMITH M. - ROBERTSON I., *La valutazione delle competenze*, in BOAM R. - SPARROW P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.
- WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
- WHITEHEAD A.N., *Il fine dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

L'Apprendistato in Europa: Germania

FRANCESCA D'ARISTA¹

L'analisi dei sistemi europei di apprendistato, in cui lo strumento è più solido e consolidato, come quello della Germania, consente di mettere in luce le buone pratiche attuate per favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, attivando riflessioni utili all'implementazione dello strumento nel contesto italiano.

Il contratto di apprendistato è ritenuto il canale preferenziale di accesso al mercato del lavoro, quale strumento volto alla formazione ed all'occupazione dei giovani. L'analisi dei sistemi europei di apprendistato², in cui lo strumento è più solido e consolidato, come quello della Germania, consente di mettere in luce le buone pratiche attuate per favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, attivando riflessioni utili all'implementazione dello strumento nel contesto italiano.

Per i giovani tedeschi, le esperienze di apprendistato sono percorsi formativi a valle dei quali si acquisisce una certificazione di natura professionale che ha riconoscimento a livello nazionale. La presenza di una "qualificazione professionale" è, per i giovani in ingresso nel mercato del lavoro, una risorsa e un'opportunità altamente considerata.

In Germania l'apprendistato rappresenta parte integrante del sistema di Istruzione e Formazione Professionale: al completamento del periodo di istruzione obbligatoria, l'apprendistato è una delle opzioni possibili, ed effettivamente agite da quote anche importanti di giovani, tra i percorsi del ciclo secondario. Si riscontrano anche comportamenti diffusi di accesso all'apprendistato anche da parte di giovani che provengono da un percorso dell'istruzione

¹ ISFOL.

² Una descrizione analitica e comparata dei modelli europei maggiormente significativi è contenuta nel volume *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*; D'AGOSTINO S. (a cura di) ISFOL, *I libri del Fondo Sociale Europeo*, Rubettino, 2012.

secondaria di tipo ginnasiale o tecnica. In Germania ottenere un “posto” in apprendistato (soprattutto all’interno di aziende note e di qualità formativa riconosciuta) significa giungere a possedere una professionalità altamente spendibile sul mercato del lavoro.

1. L’architettura del sistema di istruzione e formazione iniziale

Il sistema scolastico tedesco prevede un periodo di istruzione obbligatoria a tempo pieno della durata di 9 anni, elevato a 10 anni in alcuni *Länder*.

Al termine della scuola primaria – la *Grundschule* – si può accedere, in base alla media dei voti finali riportati nelle materie principali, ad una delle seguenti tipologie di scuola secondaria inferiore:

- **Gymnasium** (liceo) che consente l’accesso all’università o alla *Fachhochschule* (università tecnica);
- **Realschule** (scuola media tecnica) che apre la strada al proseguimento del percorso scolastico in un istituto professionale (*Berufsfachschule*, in un istituto tecnico (*Fachoberschule*) o, per i diplomati con una votazione molto alta, nel secondo ciclo del *Gymnasium* per poi accedere alla formazione universitaria;
- **Hauptschule** (scuola media di orientamento professionale) che impartisce un’istruzione di base a carattere generale al termine della quale si accede all’istruzione professionale a tempo pieno (*Berufsfachschule*) all’apprendistato, che prevede la frequenza di una scuola professionale a tempo parziale (*Berufsschule*) oppure, proseguendo con un anno integrativo che si conclude con un esame, all’istruzione secondaria superiore a carattere tecnico (*Fachoberschule*);
- **Gesamtschule** (scuola media unificata) che rappresenta una sintesi delle precedenti tipologie di istruzione secondaria e consente di ottenere il diploma di *Hauptschule*, *Realschule* o *Gymnasium*. Solo in alcuni *Länder* questa tipologia di istituto rientra nel sistema scolastico ordinario, mentre nei restanti territori è ancora una scuola sperimentale.

Il completamento di una scuola secondaria inferiore della durata di 5 o 6 anni generalmente coincide con l’assolvimento dell’obbligo di istruzione.

La gran parte dei giovani che non vuole accedere al ciclo dell’istruzione secondaria superiore, proseguendo gli studi di formazione generale nel secondo ciclo del *Gymnasium* o nelle scuole tecniche a tempo pieno come la *Fachoberschule* (istituto tecnico) e la *Berufsfachschule* (istituto professionale a tempo

pieno), si inserisce nei percorsi di formazione professionale in alternanza lavorativa offerti dal sistema duale.

L'istruzione professionale in alternanza costituisce per una ampia quota di studenti tedeschi il percorso formativo privilegiato dopo la scuola dell'obbligo nell'ambito dell'offerta formativa dell'istruzione secondaria. Nell'anno 2010 sono stati stipulati in Germania circa 560.000 contratti di apprendistato, di cui 330.000 nel settore dell'industria e commercio e 155.000 nelle imprese artigiane.



A livello di istruzione terziaria le istituzioni finanziate o riconosciute dallo Stato possono essere ricondotte alle seguenti tre tipologie:

- Università e altre istituzioni equivalenti specializzate in ambiti disciplinari specifici, come le *Technische Hochschulen* o le *Pädagogische Hochschulen* (le scienze e l'ingegneria nel primo caso, la formazione nel secondo) che rilasciano al termine dei percorsi il titolo di *doktorgrad*;

- *Collège* di arte e musica, che offrono corsi di studio sulle arti, sul cinema, ecc;
- *Fachhochschulen* istituti superiori di qualificazione professionale a indirizzo scientifico di forte orientamento tecnico che coniugano applicazioni pratiche e studio teorico.

2. Il sistema duale dell'apprendistato

Il sistema duale è una modalità di formazione che in Germania vanta una lunga tradizione, il cui obiettivo è quello di fornire un'ampia preparazione professionale di base e le conoscenze e le abilità tecniche necessarie per svolgere un'attività lavorativa qualificata. Il sistema duale offre la possibilità di conseguire circa 360 qualifiche professionali regolamentate a livello federale d'intesa con le Parti Sociali.

Caratteristica principale del sistema duale è il percorso in alternanza, che prevede due luoghi distinti deputati al trasferimento delle competenze: la scuola professionale (*Berufsschule*) e l'azienda (*Betrieb*).

L'apprendistato è regolamentato dalla Legge sulla Formazione Professionale (*Berufsbildungsgesetz - BBiG*) del 14 Agosto 1969, riformata nel 2005 e aggiornata nel 2009.

Il contratto di apprendistato (*Berufsaufbildungsvertrag*), stipulato fra l'azienda e lo studente interessato, o tra i genitori e l'azienda, se il ragazzo è minorenni, ha come oggetto il conseguimento di una qualifica professionale attraverso un percorso di formazione realizzato in alternanza, ed è registrato e depositato in Camera di Commercio. Nello specifico il contratto di apprendistato definisce:

- gli obiettivi della formazione che variano a seconda della professione prescelta;
- la struttura e le modalità di realizzazione del percorso di formazione, la qualifica da conseguire in apprendistato, nonché l'attività oggetto di formazione;
- le eventuali attività di formazione che hanno luogo in un ambito diverso dall'azienda e dalla scuola professionale;
- la durata del contratto, del periodo di formazione giornaliero, del periodo di prova e dei periodi di ferie;
- l'ammontare della retribuzione e le modalità di pagamento;
- i presupposti in base ai quali il contratto di apprendistato può essere risolto.

Il datore di lavoro deve provvedere alla formazione dell'apprendista, sostenere la partecipazione del giovane alla scuola professionale e verificare l'avvenuta acquisizione delle capacità e delle conoscenze oggetto della formazione nei modi e nei tempi stabiliti dal Regolamento della Formazione (*Ausbildungsordnung* - AO) diverso per ciascuna qualifica. Agli obblighi del datore di lavoro corrispondono quelli dell'apprendista di impegnarsi per il conseguimento delle capacità e conoscenze previste, eseguendo in modo accurato ogni compito assegnato durante la formazione, rispettare le regole vigenti nel luogo di formazione e le direttive dell'azienda, utilizzando con la massima cura le attrezzature e i materiali messi a sua disposizione, partecipare alle lezioni della scuola professionale e sostenere gli esami previsti per conseguire la qualifica.

Non sono previsti limiti numerici per l'assunzione di apprendisti in relazione al numero di dipendenti dell'impresa, generalmente le aziende assumono circa un apprendista per ogni tre lavoratori che svolgono la medesima professione.

La durata dei diversi percorsi di apprendistato può variare dai 2 ai 3 anni e mezzo, secondo quanto previsto dai Regolamenti nazionali riferiti alle specifiche qualifiche professionali oggetto del contratto.

L'azienda, a cui non sono concessi sgravi fiscali, sostiene il costo degli istruttori aziendali, dei materiali, dei salari degli apprendisti e le spese previdenziali; i costi della formazione nelle scuole professionali sono invece a carico dei comuni e dei *Länder*.

La retribuzione media di un apprendista, determinata dalla contrattazione collettiva per ogni categoria, è pari a circa 1/3 o 1/4 di quanto percepisce normalmente un dipendente qualificato e solitamente cresce durante i tre anni di apprendistato.

3. I diversi livelli di governance: attori e ruoli

La Germania è una Repubblica Federale costituita da sedici *Länder*, ognuno con competenze esclusive in alcune materie. Le competenze in materia di istruzione e formazione sono così ripartite fra Stato e *Länder*:

- lo Stato federale ha una competenza primaria sulla Formazione Professionale e sulla definizione delle caratteristiche principali dell'apprendistato e degli standard di riferimento dei percorsi; ha titolarità della formazione in azienda ed elabora, nel quadro normativo di riferimento rappresentato dalla Legge sulla Formazione Professionale (BBiG), i Regolamenti della Formazione, con cui si definiscono le qualifiche conseguibili al termine del percorso in apprendistato, aggiornati periodicamente e riconosciuti su tutto il territorio;

- i *Länder* sono responsabili della propria politica educativa e culturale ed hanno la competenza primaria per quanto riguarda il sistema di istruzione, che quindi è articolato e strutturato diversamente sui territori nell'ambito della cornice definita a livello centrale. I *Länder* sono responsabili della Formazione Professionale erogata presso le scuole professionali (*Berufsschule*) nell'ambito di programmi quadro molto dettagliati definiti a livello nazionale dalla Conferenza dei Ministri per la Cultura (*Kultursministerkonferenz*) dei diversi *Länder*.

Il coordinamento delle attività dei singoli *Länder* è affidato alla *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschlands KMK* (Conferenza permanente dei ministri dell'Educazione e degli affari culturali dei *Länder* nella Repubblica Federale di Germania).

Anche le parti sociali e le Camere di Commercio hanno un ruolo strategico nell'architettura del sistema. In particolare:

- le *parti sociali* esercitano specifiche funzioni su quattro livelli:
 - a livello nazionale partecipano alla elaborazione dei Regolamenti della Formazione, allo sviluppo dei programmi e degli standard formativi in tutte le aree della Formazione Professionale;
 - a livello regionale (di ogni *Land*), oltre ad avere funzioni consultive in tutti i settori della Formazione Professionale sul coordinamento tra scuola e impresa, svolgono funzioni di consulenza e supervisione riguardo l'offerta formativa aziendale, realizzano gli esami e rilasciano le qualifiche (a nome degli organi competenti);
 - a livello settoriale partecipano alle trattative sui luoghi di formazione, alla stesura dei contratti collettivi e alla definizione della retribuzione dei formatori e degli apprendisti;
 - a livello aziendale partecipano alla pianificazione e implementazione della formazione aziendale.
- le *Camere* del Commercio, dell'Artigianato e dell'Industria (*Kammer*), enti di diritto pubblico finanziati dalle aziende, oltre ad offrire attività di consulenza ai giovani, ai formatori e alle aziende, intervengono a diversi livelli nella fase di controllo, monitoraggio e valutazione dell'apprendistato; in particolare:
 - ricevono, validano e registrano i contratti di lavoro stipulati fra azienda e apprendista;
 - accreditano le imprese, rilasciando l'abilitazione ad assumere apprendisti e verificano il mantenimento dei requisiti e dell'andamento dei percorsi, nonché l'acquisizione delle capacità professionali, anche attraverso visite alle aziende che fanno formazione;
 - organizzano gli esami intermedi e finali per il conseguimento della qualifica.

Il monitoraggio e la valutazione dell'intero sistema sono realizzati sulla base di un rapporto annuale del Governo (*Berufsbildungsbericht*), predisposto dall'Istituto Federale per la Formazione Professionale (*Bundesinstitut für Berufsbildung - BiBB*). Il BiBB è un organismo tecnico di natura pubblica nel cui consiglio d'amministrazione siedono i principali attori del sistema di apprendistato: governo federale, Länder e parti sociali.

4. Gli standard di riferimento per la formazione degli apprendisti

Il processo di definizione dei piani di progettazione della formazione vede le aziende e le scuole professionali in un raccordo che è funzionale alla costruzione di percorsi integrati: sia i percorsi formativi *off the job*, che quelli da seguire in azienda, sono strutturati in maniera dettagliata nei Regolamenti della Formazione (*Ausbildungsordnung*) definiti a livello nazionale. Ciò costituisce una prima modalità di assicurazione del raccordo fra i due percorsi di formazione in apprendistato.

Il processo di elaborazione dei Regolamenti di Formazione per l'apprendistato vede una stretta collaborazione tra lo Stato, i *Länder* e le parti sociali.

In esito al processo di definizione ed elaborazione di una qualifica professionale vengono elaborati i seguenti documenti:

- il "*Regolamento di Formazione*" (*Ausbildungsordnung*), che costituisce il riferimento generale per la formazione;
- il "*Piano-quadro di Formazione Aziendale*" (*Ausbildungsrahmenplan*), che costituisce il riferimento per l'elaborazione dei piani formativi aziendali;
- il "*Piano-quadro di Formazione Scolastica*" (*Rahmenlehrplan*), che è il riferimento per la formazione erogata dalla scuola professionale.

4.1. Il Regolamento di Formazione

I Regolamenti, ognuno strutturato in forma di articolato e diviso per sezioni, definiscono, nella prima parte, gli elementi essenziali per il riconoscimento nazionale della figura professionale, la denominazione e le possibili specializzazioni della stessa e la durata del periodo di apprendistato. La sezione successiva delinea nel dettaglio la figura professionale, gli obiettivi, i contenuti minimi e la struttura della formazione in apprendistato, elencando le conoscenze di base che contraddistinguono la professionalità in uscita. L'ultima parte del Regolamento di Formazione è dedicata alla descrizione sintetica delle modalità di realizzazione della formazione, degli esami intermedi e di quello finale.

In allegato al regolamento vengono riportati il “*piano-quadro di formazione aziendale*” (*Ausbildungsrahmenplan*) e il “*piano-quadro per la formazione scolastica*” (*Rahmenlehrplan*), che specificano i percorsi di formazione in azienda e presso la scuola professionale.

4.2. Il Piano-quadro di Formazione Aziendale

Il *Piano-quadro di Formazione Aziendale (Ausbildungsrahmenplan)*, allegato al Regolamento di Formazione e declinato per ciascuna figura professionale, descrive nel dettaglio le capacità e le conoscenze che devono essere acquisite nel contesto aziendale, definisce i contenuti e le modalità di realizzazione della formazione interna all’azienda e specifica la durata (in settimane per anno) della formazione da dedicare a ciascun “segmento professionale”. Un tale dettaglio non ha pari in altri modelli europei di apprendistato.

Ciascun *Piano-quadro*, che viene poi precisato e adattato nell’ambito del programma di formazione della singola azienda, rappresenta il riferimento riconosciuto a livello nazionale utilizzato dalle singole aziende per l’elaborazione dei Piani di Formazione Aziendale che definiscono i programmi di trasferimento delle competenze nel contesto produttivo.

Per ogni segmento o modulo previsto dal Piano-quadro di Formazione, il piano formativo aziendale, che dovrà poi corrispondere allo svolgimento effettivo della formazione in azienda, definisce la durata complessiva della formazione (in settimane), la calendarizzazione delle attività, gli strumenti, le modalità e i luoghi di erogazione.

L’azienda, oltre a stabilire la successione delle attività di formazione in modo da assicurarne una adeguata sequenzialità cronologica e una efficace alternanza in relazione alle attività previste nell’insegnamento scolastico, deve formulare il piano in modo tale da permettere all’apprendista un monitoraggio costante del raggiungimento degli obiettivi formativi.

4.3. Il Piano-quadro di Formazione Scolastica

Il *Rahmenlehrpläne* (curriculum), ovvero il piano-quadro per la formazione erogata presso le *Berufsschulen* (scuole professionali), rappresenta lo standard per la formazione *off-the-job* che sarà erogata presso la Scuola Professionale, è definito per aree di apprendimento ed è poi adattato secondo le esigenze e le disponibilità delle diverse scuole e personalizzato secondo le esigenze degli studenti.

I Piani-quadro individuano gli insegnamenti di tipo professionalizzante con i relativi quadri orari per ciascun profilo, in base ai quali le Scuole Professionali hanno il compito di fare una progettazione specifica, con alcuni margini di flessibilità rispetto alle previsioni nazionali.

5. Le imprese come soggetto formativo

L'articolazione dell'alternanza tra scuola professionale e azienda è regolamentata dalla Legge Federale sulla Formazione Professionale (*BBiG-Berufsbildungsgesetz*) che definisce i **tempi** dell'alternanza, ovvero la quota minima o specifica di formazione *off-the-job* e/o *on-the-job* che deve caratterizzare i percorsi in apprendistato. La legge stabilisce un numero fisso di settimane annue che l'apprendista deve trascorrere nella scuola professionale, pari a 12 settimane, e un numero fisso di settimane annue che deve invece essere svolto nel contesto aziendale, pari a 29 settimane. L'alternanza è distribuita lungo l'intero periodo di formazione e prevede ritmi settimanali: uno o due giornate a scuola e tre o quattro giornate in azienda.

L'impresa ha l'intera responsabilità della formazione dell'apprendista sugli obiettivi e i contenuti previsti dal *Piano-quadro* di formazione aziendale. A garanzia della qualità del percorso, il sistema di apprendistato tedesco richiede che le aziende che intendono assumere apprendisti siano accreditate secondo i criteri stabiliti dalla legge *BBiG*. L'idoneità è valutata su tre dimensioni:

- *idoneità personale* sia dell'impresa come figura giuridica, sia dei formatori;
- *idoneità del luogo di apprendimento*, accertata in base alla presenza di un'attrezzatura tecnica e strumenti formativi adeguati;
- *idoneità professionale* garantita dall'idoneità pedagogica e tecnico professionale dei suoi formatori interni, certificate da un attestato secondo quanto stabilito nel Regolamento di Idoneità del Formatore (*Ausbilder Eignungsverordnung* - AEVO).

Attualmente in Germania sono circa 600.000 le aziende accreditate e altri 900 i luoghi di formazione extra aziendale.

La normativa prevede anche la presenza di un *tutor aziendale*. Il *tutor*, solitamente il datore di lavoro, ha la responsabilità di seguire ed assistere l'apprendista nel processo di trasferimento delle competenze e di farsi garante della sua progressiva professionalizzazione.

All'idoneità tecnico-specialistica, subordinata al possesso della corrispondenza professionale e/o all'anzianità professionale, e a quella "personale", valutata anche in relazione a condanne personali o comportamenti di vario genere che potrebbero pregiudicare l'esercizio del ruolo, si associa un'idoneità pedagogica, funzionale a garantire la qualità nella dimensione didattica e formativa propria dell'esperienza di apprendimento. Tale "idoneità pedagogica", oltre a essere una caratteristica personale del tutor che dovrebbe guidare la scelta che compie l'azienda, si sviluppa attraverso la partecipazione a specifici interventi formativi, solitamente di 80 ore, organizzati generalmente dalle Camere.

La formazione specifica per i tutor aziendali prevede un esame finale volto a verificare l'acquisizione di conoscenze e abilità necessarie a svolgere le seguenti funzioni:

- funzione di *organizzazione e pianificazione* degli interventi formativi;
- funzione di *trasferimento delle competenze professionali*;
- funzione di *accompagnamento* dei giovani apprendisti;
- funzione di *valutazione e monitoraggio* dell'apprendimento.

Inoltre, per facilitare il controllo "interno" dell'intero percorso di apprendimento la normativa prevede l'utilizzo di uno specifico strumento di monitoraggio: il Quaderno di formazione (*Berichtsheft*). Il *quaderno*, elaborato dalle Camere e compilato almeno mensilmente dall'apprendista, consente a tutti gli attori del processo di apprendimento una capillare, ciclica, regolare e strutturata osservazione dello svolgimento, dello sviluppo e dell'evoluzione del percorso formativo. Dal *Berichtsheft* devono sostanzialmente emergere i contenuti e l'andamento dell'apprendimento del giovane nella pratica lavorativa attraverso una breve e precisa indicazione degli obiettivi formativi raggiunti. Il datore di lavoro è tenuto a controllare periodicamente, insieme all'apprendista, l'implementazione delle informazioni contenute nel quaderno per verificare la corrispondenza del piano formativo aziendale con quanto effettivamente appreso dall'apprendista ed eventualmente rivisitare i programmi di formazione e strutturarne dei nuovi.

L'erogazione della formazione *on the job* è diversificata in base alla dimensione dell'azienda:

- nelle piccole-medie imprese del comparto industriale e in settori come l'artigianato, il commercio, l'agricoltura, dove la relazione maestro-apprendista riesce a configurarsi in maniera maggiormente significativa, il trasferimento delle competenze avviene durante la normale attività professionale, in luoghi di apprendimento dedicati, come i *Lerhwerkstätten – officine di addestramento* – appositamente predisposti all'interno delle aziende per effettuare la Formazione Professionale agli apprendisti.
- nelle imprese di maggiori dimensioni, la formazione ha luogo prevalentemente lontano dalla produzione, generalmente in due distinte realtà:
 - il Centro di Formazione per l'apprendistato (*Ausbildungszentrum - AZ*), una prima sede il cui unico obiettivo è la finalità formativa;
 - l'azienda (*Betrieb*), ossia la realtà produttiva, una seconda sede nella quale la finalità di apprendimento si affianca alle esigenze produttive.

Gli *Ausbildungszentrum (AZ)* sono vere e proprie scuole, istituite e gestite dall'azienda, in cui avviene il trasferimento di tutte le competenze professionali di carattere specialistico che contraddistinguono i diversi profili. All'interno di

questi luoghi, in cui sono presenti gli stessi macchinari utilizzati in impresa, operano formatori professionisti delle aziende di riferimento che si dedicano esclusivamente alla formazione degli apprendisti garantendo un livello di specializzazione elevato rispetto alle esigenze aziendali.

Per le imprese di medie dimensioni, o quelle con eccessiva specializzazione, che non possono assicurare una formazione adeguata del personale necessaria a sviluppare tutte le competenze previste dal Regolamento, la formazione aziendale può avvenire lontano dai processi produttivi, in luoghi di formazione extra-aziendali quali i *Centri di Formazione Professionale sovraziendali (ÜBS)* che permettono, anche in assenza all'interno dell'azienda di tutte le premesse formative (sia materiali che personali), non solo di trasferire le conoscenze e le capacità essenziali alla professionalizzazione degli apprendisti, ma soprattutto di completare e integrare la formazione in impresa.

Il sistema duale offre la possibilità di utilizzare anche altri luoghi per l'apprendimento, sia interni sia esterni all'azienda, di seguito delineati:

- *Consorzio di aziende formatrici*, che permette ad un gruppo di aziende con possibilità complementari di formazione, tutte poste su un piano di parità nella gestione dell'apprendista, di scambiarsi apprendisti per i moduli che ciascuna non sarebbe in grado di erogare autonomamente;
- *Azienda guida e aziende partner*, un sistema in cui un'azienda stipula il contratto di apprendistato e ne assume la responsabilità, a cui si associano una o diverse imprese partner. Queste collaborano con l'azienda-guida nella formazione, ospitando gli apprendisti allo scopo di trasmettere determinate competenze che non potrebbero sviluppare altrimenti;
- *Formazione aziendale a richiesta*, dove un'azienda stipula il contratto con l'apprendista e lo manda in una o più ditte esterne che svolgeranno compiti di formazione. L'azienda pagherà poi il servizio.

6. La formazione presso le scuole professionali

In Germania, la formazione *off the job* è erogata dalle *Berufsschule*, scuole professionali dedicate alla formazione per l'apprendistato. Trattandosi di istituti pubblici, le scuole professionali (*Berufsschulen*) sono gestite, regolamentate e finanziate completamente dal governo del *Land* (che eroga gli stipendi del personale e dei docenti) e dalle autorità municipali (che sostengono i costi dei materiali e delle attrezzature).

La scuola professionale eroga insegnamenti di tipo professionalizzante e insegnamenti di natura generale.

I *Piani quadro di formazione scolastica – Rahmenlehrpläne* –, definiscono per

ciascuna qualifica a livello nazionale le linee-guida relative alla formazione professionalizzante, individuando gli obiettivi educativi, le aree di insegnamento e i contenuti dei corsi.

I singoli Land definiscono autonomamente gli insegnamenti di natura generale differenziati in base al tipo di qualifica professionale da acquisire ma comunque integrati con il curriculum-quadro concordato a livello federale.

I percorsi della formazione *off the job*, accanto al nucleo centrale di contenuti a carattere professionalizzante e alle competenze specifiche per lo svolgimento di un ruolo professionale, prevedono l'acquisizione di un set minimo di conoscenze e competenze, di natura più generale, mirate alla crescita della persona e alla possibilità di vivere una cittadinanza consapevole.

In genere gli argomenti trattati riguardano per circa due terzi le materie professionali specifiche di indirizzo (ad esempio: tecnologia, matematica tecnica e disegno tecnico per le professioni tecniche), le sole rilevanti ai fini dell'esame; la quota oraria rimanente è riservata alla cultura generale (tedesco, matematica, inglese, storia, religione) definita in forma variabile tenendo conto delle esigenze specifiche di ogni professione.

La normativa prevede un periodo di 400-480 ore annue da trascorrere nella *Berufsschule* (scuola professionale), con una frequenza a tempo parziale di 8-12-16 ore settimanali (il numero di ore varia a seconda del tipo di professione, scuola e del *Land*) generalmente ripartite in due o più giorni o concentrate in periodi continuativi.

Le lezioni sono tenute da docenti con preparazione universitaria, coadiuvati da un numero di "insegnanti-praticanti" (maestri artigiani o capi operai specializzati) che svolgono attività di laboratorio o seminariale e utilizzano solitamente metodologie "orientate all'azione" che integrano teoria e pratica e stimolano la ricerca di nuove modalità organizzative per il sistema duale. La responsabilità del reclutamento dei formatori della scuola e della pianificazione e gestione del percorso di formazione, è del Consiglio dei Rappresentanti degli imprenditori (*Betriebsrat*).

L'istituzione e la differenziazione specialistica delle scuole professionali è determinata essenzialmente dalla struttura economica regionale e rispecchia l'articolazione dell'offerta di posti di formazione nella Regione. Generalmente si distinguono i seguenti indirizzi:

- Scuola Professionale tecnico-industriale;
- Scuola Professionale commerciale-amministrativa;
- Scuola Professionale domestico-infermieristica;
- Scuola Professionale agraria;
- Scuola Professionale mineraria.

7. L'esame e la certificazione della qualifica

Come stabilito dal Regolamento della professione il percorso di apprendistato termina con un atto formale di certificazione del percorso realizzato e della professionalità acquisita a seguito di un *esame* finale per il conseguimento della qualifica, realizzato dall'apprendista di fronte ad una Commissione, che ha sede presso le Camere, che segue ad un ulteriore momento di verifica realizzato in una fase intermedia del percorso di apprendimento.

Gli esami sono strutturati secondo standard generali validi a livello nazionale definiti nell'ambito del Regolamento dell'esame (*Prüfungsordnung*), che è parte integrante del Regolamento della Formazione.

Gli studenti che hanno completato con successo la formazione nell'ambito del sistema duale e superato con profitto l'esame finale conseguono un diploma che certifica la qualifica di lavoratore specializzato (*Facharbeiterbrief*), di assistente commerciale (*Kaufmanngehilfenbrief*) o di artigiano qualificato (*Gesellenbrief*). Allo stesso tempo, la *Berufsschule* rilascia un certificato di fine studi se lo studente ha raggiunto risultati almeno soddisfacenti in tutte le discipline. I titoli conseguiti possono essere poi anche riconosciuti, inseriti e capitalizzati per l'acquisizione di altri titoli e certificazioni.

Al termine del rapporto di apprendistato il sistema tedesco prevede dunque diverse tipologie di certificazioni in uscita riconosciute a livello nazionale. Nello specifico:

- un attestato che certifica la fine dell'apprendistato e il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale, rilasciato, dopo aver superato l'esame finale, da una commissione composta da un membro dei rappresentanti dei datori di lavoro, uno dei lavoratori e da un insegnante di una scuola professionale;
- un attestato di licenza della scuola professionale, una sorta di "pagella" utile nel caso d'iscrizione a successive scuole di perfezionamento professionale;
- un attestato di apprendistato rilasciato dall'azienda al termine del periodo di formazione, che fornisce indicazioni al futuro datore di lavoro relative alla tipologia e alla modalità della formazione, alla durata del percorso, agli obiettivi dell'apprendimento nonché alle competenze e alle conoscenze acquisite. L'impresa può rilasciare una seconda scheda, elaborata su specifica richiesta, dove vengono espresse le valutazioni sul periodo di apprendistato, utile ai giovani che non vengono assunti direttamente in azienda. Nella maggior parte dei casi, al completamento della formazione in alternanza, gli studenti trovano lavoro nelle stesse aziende dove hanno svolto la formazione pratica.

7.1. Il sistema duale e l'apprendistato in Italia: elementi di consonanza e caratteristiche specifiche

L'analisi del sistema di apprendistato in Germania, consente di mettere in luce alcuni fondamentali elementi di consonanza che lo accomunano, seppur nel quadro di architetture fortemente dissimili, con quello italiano.

In entrambi i paesi l'apprendistato è un'esperienza di formazione e lavoro, la cui *finalità* è l'acquisizione delle competenze necessarie all'esercizio di un ruolo professionale. Pur con modelli organizzativi diversi, in entrambi i casi la *modalità di acquisizione della professionalità* passa attraverso la partecipazione ad un percorso che prevede un'*alternanza* fra luoghi e modalità formativi, in cui convivono una formazione erogata all'esterno dell'impresa, presso istituzioni scolastiche e/o centri di formazione, e una formazione erogata nel contesto di lavoro. Infine, in entrambi i casi l'apprendistato si caratterizza come contratto di lavoro, pertanto gli apprendisti percepiscono una remunerazione e godono delle stesse tutele degli altri lavoratori secondo le previsioni della contrattazione collettiva.

Sia in Italia che in Germania l'apprendistato si rivolge ad un'utenza di giovani, che hanno completato il periodo di istruzione obbligatoria: l'età di ingresso viene normalmente fissata a 15 anni, anche se la maggior parte dei giovani tedeschi si inserisce nel sistema duale tra i 16 e i 18 anni poiché utilizzato come canale di accesso nel mondo del lavoro e incastonato nel sistema di istruzione, a differenza di quelli italiani che hanno un'età compresa tra i 18 e i 29 anni (limite massimo d'età superato il quale si preclude l'accesso allo strumento).

Fra gli aspetti specifici si deve segnalare che, contrariamente al sistema duale tedesco, nel nostro paese non esiste un modello unitario di apprendistato, ma sono presenti tre tipologie che differiscono tra loro per l'età di accesso, i titoli di studio e le qualifiche conseguibili. Il contratto di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale e quello di alta formazione e ricerca richiamano l'esperienza duale tedesca, dove l'apprendistato è legato al sistema educativo e formativo, ma, a differenza del modello italiano, l'integrazione dell'apprendistato nel sistema educativo in Germania è "confinata" al ciclo secondario superiore. Solo in qualche *Land* risultano avviate sperimentazioni di percorsi di apprendistato finalizzati al conseguimento di titoli professionalizzanti generalmente rilasciati nell'ambito del ciclo terziario.

Riguardo alla *governance* del dispositivo, il sistema tedesco definisce chiaramente e in maniera ben strutturata attori e ruoli del sistema, permettendo di conoscere a monte del percorso del giovane le responsabilità e i compiti di ognuno in un quadro ben definito a livello centrale. Il sistema italiano è ancora

alla ricerca di una *governance* che si dimostri efficace, visti i diversi attori coinvolti e il peso di ognuno nella regolamentazione del dispositivo. Il Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011 rappresenta un tentativo di armonizzare e definire tali ruoli, riconoscendo un ruolo forte alle Regioni per quanto riguarda l'apprendistato per la qualifica professionale e quello di alta formazione e ricerca, lasciando invece ampio spazio alla contrattazione collettiva con riferimento all'apprendistato professionalizzante.

Inoltre il dispositivo si differenzia in Italia in base alle disposizioni delle Regioni e dei Contratti Collettivi di Lavoro Nazionali e settoriali. Ciò comporta una grande frammentazione territoriale soprattutto per la componente formativa, erogata a una bassa percentuale di apprendisti. In Germania le modalità di attuazione del percorso di apprendistato sono già iscritte nella legge federale, per cui i percorsi di apprendistato sono caratterizzati da una sostanziale omogeneità. Per quanto riguarda la formazione, sia quella esterna che quella interna sono effettivamente erogate a tutti gli apprendisti.

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.
- CAVALLETTO E. - D'AGOSTINO S., *Analisi Comparata dei Modelli di Apprendistato nei Paesi dell'Unione Europea*, 2003.
- RSO, *L'azienda come luogo d'apprendimento - Dossier Germania*, 2005.
- CEDEFOP, *Vocational education and training in Germany*, 2007.
- CEDEFOP, *Spotlight on VET Germany*, 2007.

Sitografia

- <http://www.bibb.de>: Sito dell'Istituto Nazionale per la Formazione Professionale (*Bundesinstitut für Berufsbildung - BiBB*).
- <http://www.eurydice.org> EURYBASE: Banca dati della rete Eurydice sui sistemi educativi europei.

Gli Istituti Tecnici Superiori: una scommessa ancora da vincere

CLAUDIA DONATI¹

I primi dati quantitativi sui percorsi ITS sono incoraggianti, ma è necessario non allentare l'attenzione ed il sostegno a tale segmento d'offerta, che ora è atteso alla "prova" del gradimento da parte del mercato del lavoro.

Il consolidamento di un'offerta d'istruzione tecnica superiore non accademica costituisce senza dubbio una *chance* fondamentale per ricostruire un circolo virtuoso tra processi formativi e sviluppo economico del paese.

L'istituzione delle Fondazioni ITS, e l'avvio dei relativi percorsi formativi rafforza tale segmento, affiancandosi agli IFTS, e si pone, da un lato, in coerenza con le direttrici di sviluppo economico elaborate negli ultimi anni, dall'altro, come fulcro d'implementazione di poli tecnico-professionali, territoriali e settoriali, che abbraccino tutta la filiera d'offerta scolastica e formativa, evitando il rischio di ridondanze e duplicazioni.

È necessario però che tale processo sia governato, dai vari soggetti coinvolti, in maniera coordinata e condivisa, tenendo fermo il timone della "specializzazione", dell'eccellenza e della selettività, unica strada per promuovere efficacemente una "cultura del fare" di serie A, che non naufraghi o si depauperi come i precedenti tentativi di dare corpo ad un sistema di formazione superiore non universitaria.

Il monitoraggio e la verifica dei risultati e dell'impatto dei percorsi ITS, quale attività di accompagnamento e miglioramento continuo dell'offerta formativa è, in questa prospettiva, un'attività strategica.

Se è ancora presto per delineare un quadro degli esiti dei primi percorsi avviati, che, nella maggior parte dei casi, si concluderanno nel corso del corrente

¹ CENSIS.

anno, i primi dati del monitoraggio realizzato dal Censis ed ampliato nell'ambito di un progetto di Osservatorio sulla costituzione degli ITS e dei poli tecnico-professionali realizzato per il CNOS-FAP, permettono di effettuare alcune considerazioni in merito a due aspetti significativi:

- la capacità di assorbimento della domanda da parte dei nuovi percorsi e le sue caratteristiche;
- gli strumenti di monitoraggio e valutazione che le Fondazioni hanno predisposto per verificare l'andamento delle attività e trarne utili indicazioni per il miglioramento della propria offerta corsuale.

L'indagine ha coinvolto 49 Fondazioni ITS su un totale di 59 attive nell'anno scolastico 2011-2012, permettendo di rilevare informazioni in merito a 57 corsi su 75 avviati, pari al 76,0% del totale. A questi ultimi si aggiungono due corsi autofinanziati realizzati, nell'ambito dell'area nuove tecnologie per il *Made in Italy* - servizi alle imprese nell'ITS di Brescia (Tab. 1). La maggior parte delle Fondazioni ITS (72,9%) attive nel 2011-2012 sono dislocate nelle aree del Centro Nord del Paese, dunque dove maggiore è la vivacità e lo sviluppo economico. Nel Meridione, nel medesimo anno scolastico erano attive 16 Fondazioni, cui vanno aggiunte le 3 istituite più recentemente in Calabria.

Un primo dato positivo emerso dall'indagine è rappresentato dalla significativa attrattività che i nuovi percorsi hanno esercitato sulla potenziale utenza. Nel complesso, i 59 percorsi ITS monitorati hanno raccolto 3.291 richieste di iscrizione, pari ad una media di quasi 56 domande per ogni corso, più del doppio dei posti normalmente disponibili (Tab. 2).

Il tasso di assorbimento della domanda si è attestato in media sul 41,6%, con un *range* che va dal 50,1% dei percorsi attivati al Nord fino ad appena il 22,8% dei percorsi ITS delle Regioni meridionali. Tale indicatore sale al 43,8% se si considerano anche i giovani accolti come uditori.

Tra gli iscritti, studenti ed uditori, solo uno su 4 è di sesso femminile. La scarsa presenza femminile sembrerebbe essere imputabile però soprattutto alle tipologie di percorsi ITS attivi ed ad un probabile effetto "trascinamento" rispetto al percorso scolastico pregresso. Le donne, infatti, sembrano orientarsi soprattutto verso le filiere dell'ambito turistico, della moda e del marketing. In particolare, come evidenziato nella Tab. 3, il 20,3% dei percorsi analizzati, nella maggior parte dei casi afferenti al settore meccanico, ha un'utenza esclusivamente maschile ed un altro 18,6% vede una presenza marginale, inferiore al 10%, di studentesse. Di contro solo il 6,8% dei percorsi ha più del 75% di iscritti di sesso femminile.

Un altro elemento di riflessione è costituito dal tasso di abbandono al primo anno che, in media, si attesta sul 10,4%, valore che sale al 12,3% se si conside-

Tab. 1 - Istituti Tecnici superiori che hanno attivato corsi a valere sul biennio 2001-2012 e ITS coinvolti nella rilevazione (v.a.)

	Universo 2011-2012						ITS intervistati	
	numero ITS	sez. staccate	ITS già attivi in altre aree/ambiti	numero corsi ITS	di cui corsi sez. staccate	numero corsi ITS autofinanziati	ITS	
							corsi	corsi
Efficienza energetica	7	1		9	1	5	6	
<i>Approvvigionamento e generazione di energia</i>								
<i>Processi e impianti a elevata efficienza energetica e a risparmio energetico</i>	4	1		5	1	3	3	
	4			4		3	3	
Mobilità sostenibile	10			19		8	12	
<i>Mobilità delle persone e delle merci</i>	5			11		3	4	
<i>Produzione e manutenzione di mezzi di trasporto e/o relative infrastrutture</i>	4			6		4	6	
<i>Gestione infomobilità e infrastrutture logistiche</i>	2			2		2	2	
Nuove tecnologie per la vita	2			2		1	1	
<i>Biotecnologie industriali ed ambientali</i>	2			2		1	1	
Nuove tecnologie per il made in Italy								
<i>Sistema agroalimentare</i>	9			9		7	7	
<i>Sistema casa</i>	1			1		1	1	
<i>Sistema meccanica</i>	11			12		10	11	
<i>Sistema moda</i>	5	1		7	1	4	6	
<i>Servizi alle imprese</i>	2		1	3		2	2	
Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali-turismo	6	1		7	1	6	6	
<i>Fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale</i>	6			6		5	5	
<i>Conservazione, riqualificazione e messa in sicurezza di edifici e luoghi di interesse culturale</i>		1		1		1	1	
Tecnologie dell'informazione e della comunicazione	6			6		5	5	
<i>Metodi e tecnologie per lo sviluppo di sistemi software</i>	2			2		2	2	
<i>Organizzazione e fruizione dell'informazione e della conoscenza</i>	4			4		3	3	
<i>Architetture e infrastrutture per i sistemi di comunicazione</i>	0			0		0	0	
Totale (*)	59	3		75	3	2	49	57

(*) non sono compresi due corsi autofinanziati afferenti all'ITS per le nuove tecnologie per il Made in Italy Macchina Lonati di Brescia, attivati nell'ambito "servizi alle imprese"
Fonte: indagine Censis 2012

Tab. 2 - Alcuni indicatori sugli ITS - a.s. 2011-2012 (v.a. e %)

	Totale	Nord	Centro	Mezzogiorno
Numero di Fondazione ITS intervistate	49	27	12	10
Numero di corsi attivati dagli ITS intervistati nell'a.s. 2011-2012 (*)	59	33	16	10
Numero di domande di iscrizione ricevute	3.291	1.568	750	973
Numero di iscritti ad inizio corso (esclusi gli uditori)	1.370	786	362	222
di cui donne	346	186	105	55
Numero di uditori ad inizio corso	72	0	42	30
di cui donne	22	0	15	7
Numero di allievi che hanno concluso il primo anno	1.127	673	333	121
Numero di uditori che hanno concluso il primo anno	31	0	19	12
% di formazione ITS intervistate sul totale attivo nel 2011-2012	84,5	93,1	85,7	66,7
% di assorbimento della domanda	41,6	50,1	48,3	22,8
% di assorbimento della domanda compresi uditori	43,8	50,1	53,9	25,9
% di abbandono al termine del primo anno (per i corsi che hanno concluso le attività del primo anno)	10,4	11,9	8,0	8,3
% di abbandono al termine del primo anno compresi uditori (per i corsi che hanno concluso le attività del primo anno)	12,3	11,9	12,9	13,1
% di allievi ed uditori donne	25,5	23,7	29,7	24,6

(*) compresi due corsi autofinanziati dell'ITS di Brescia.
Fonte: indagine Censis 2012

rano anche gli uditori. Si tratta di una quota che appare del tutto fisiologica nel panorama del sistema educativo nazionale, soprattutto se si considera che lo stretto rapporto con il mondo imprenditoriale potrebbe aver facilitato il reperimento di un lavoro anche prima della conclusione del percorso. Un segnale in questa direzione è costituito dal fatto che, tale indicatore, al netto degli uditori, risulta più elevato nelle Regioni del Nord, attestandosi sull'11,9%, mentre scende su valori intorno all'8% nelle rimanenti aree del paese.

Tab. 3 - *Distribuzione dei percorsi ITS per percentuale di presenza femminile(*)*

più del 75%	6,8
tra il 51% ed il 74%	11,9
tra il 26% ed il 50%	20,3
tra l'11% ed il 25%	22,0
fino al 10%	18,6
corsi senza utenza femminile	20,3
Totale	100,0

(*) compresi uditori

Fonte: indagine Censis 2012

In assenza di informazioni di dettaglio è possibile solo rimanere al livello di ipotesi, ma è importante segnalare, a questo proposito, che sono soprattutto i percorsi ITS attivati nel Settentrione ad avere già realizzato *stage* nel corso del primo anno di corso, offrendo ai propri studenti la possibilità di farsi apprezzare dal mondo delle imprese. Nel complesso, infatti, un'ampia maggioranza di percorsi ITS, pari al 69,5% del totale, ha previsto la realizzazione di esperienze di *stage* nel corso del primo anno, che nella maggior parte dei casi si sono svolti nella medesima Regione in cui è dislocata la Fondazione ITS (Tab. 4).

Tab. 4 - *Corsi ITS che hanno già realizzato esperienze di stage nel corso del primo anno di attuazione (val. %)*

	%
Si	69,5
<i>nella Regione</i>	<i>66,1</i>
<i>in altre Regioni</i>	<i>23,7</i>
<i>all'estero</i>	<i>8,5</i>
No	30,5
Totale	100,0

Fonte: indagine Censis 2012

Lo scenario prefigurato dal primo anno di avvio delle Fondazioni ITS appare, dunque, sufficientemente positivo, ma come già accennato il processo di consolidamento di tale segmento d'offerta ha bisogno di essere adeguatamente soste-

nuto ed accompagnato e che siano resi accessibili alla valutazione da parte di tutti i soggetti interessati i dati di monitoraggio registrati al livello nazionale, in una accezione di *accountability* dei processi, dei risultati e degli impatti. Occorrerebbe, inoltre, armonizzare e valorizzare le attività di monitoraggio e valutazione realizzate dalle Fondazioni stesse che, nella quasi totalità dei casi, hanno predisposto modelli e strumenti di monitoraggio *in itinere* ed *ex post* delle attività e che, in maniera diffusa, utilizzano le informazioni raccolte per migliorare la propria offerta formativa. Nello specifico, come illustrato nella Tab. 5, l'80% delle Fondazioni ha già utilizzato i dati di monitoraggio per perfezionare i contenuti formativi e tarare gli obiettivi di apprendimento. Solo nel 2,2% dei casi non è stato necessario apportare alcuna variazione migliorativa, mentre il 63% delle Fondazioni ha dedotto dai risultati dell'esercizio di valutazione la necessità di migliorare gli aspetti organizzativo-logistici. È, infine, da sottolineare che nel 15,2% di "altro utilizzo delle informazioni rilevate" prevalgono le attività di programmazione dei nuovi corsi e delle ulteriori fasi di tirocinio e *stage*.

Tab. 5 - *Le attività di monitoraggio e valutazione realizzate negli ITS (val. %)*

	%
Tipologia di attività	
ex ante	49,0
di cui somministrazione questionari agli allievi	62,5
in itinere	95,9
di cui somministrazione questionari agli allievi	89,4
ex post	85,7
di cui somministrazione questionari agli allievi	95,2
Ambiti monitorati attraverso i questionari	
Motivazioni/aspettative iniziali (ex ante)	75,0
Competenze in ingresso (ex ante)	93,8
Livello di gradimento della docenza e del tutoraggio (In itinere)	94,9
Livello di gradimento della struttura e dell'organizzazione(logistica, orari, strumentazioni, ecc.) (in itinere)	76,9
Raggiungimento di obiettivi formativi (competenze) in itinere	84,6
Verifica grado di rispondenza alle motivazioni/aspettative iniziali	71,1
Raggiungimento di obiettivi formativi (competenze) (fine primo anno)	81,6
Livello di gradimento della docenza e del tutoraggio (fine primo anno)	89,5
Livello di gradimento della struttura e dell'organizzazione(logistica, orari, strumentazioni, ecc.) (fine primo anno)	84,2
Livello di gradimento dello stage (se realizzato)	72,2
Utilizzo delle informazioni rilevate per il miglioramento dell'offerta formativa	
Sì, per gli aspetti organizzativo-logistici	63,0
Sì, per i contenuti formativi /obiettivi di apprendimento	80,4
No, sono state apportate alcune variazioni, ma in base all'osservazione diretta, giornaliera dell'andamento delle attività	10,9
No, non è stato necessario apportare alcuna variazione	2,2
Altro	15,2

Fonte: indagine Censis 2012

A livello di sistema, occorre poi mettere a fuoco e rendere effettive le seguenti esigenze:

- verificare quanta parte del messaggio, in termini di conoscenza, di contenuti, obiettivi, speranze riposte negli ITS è arrivato ai diretti interessati, alle famiglie e soprattutto alle imprese;
- sperimentare forme di diritto allo studio che permettano agli ITS di superare la dimensione regionale, garantendo la mobilità territoriale degli utenti ed attivando forme di “sana” competizione (residenzialità, borse di studio, implementazione degli *stage* extraregionali ed all'estero);
- accompagnare l'orientamento alla scelta degli studi post secondari con la formazione degli insegnanti, la pubblicizzazione dei dati di monitoraggio e valutazione e soprattutto la realizzazione di indagini sugli esiti occupazionali, anch'essi adeguatamente pubblicizzati con finalità orientative;
- sperimentare negli ITS l'assicurazione di qualità nell'Istruzione e nella Formazione Professionale così come delineata nella Raccomandazione europea del 2009;
- mantenere saldo il legame con le direttrici di sviluppo economico ed industriale del paese, nel caso di eventuali nuove misure di politica industriale o di rilancio di “Industria2015”, che attualmente rimane l'unico punto di riferimento del sistema;
- sperimentare forme di autoimprenditorialità giovanile dedicata ai diplomati ITS;
- procedere senza dubbio verso la razionalizzazione del sistema, così come indicata dalle Linee guida recentemente approvate in sede di Conferenza Unificata.

Bibliografia

- MIUR, *ITS & poli tecnico professionali. Ora il futuro prende forma*, 2012.
- TORCHIA B., *La riconfigurazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: nuovi Poli Tecnico Professionali, Istituti Tecnici Superiori e IFTS*, Rassegna CNOS, n. 3/2012.
- CENSIS, *Verso una filiera tecnico-professionale integrata*, 46° Rapporto sulla situazione sociale del paese, 2012.
- Annali della pubblica istruzione, *Gli Istituti Tecnici Superiori: perché? come?*, 1ª Conferenza dei Servizi 30 marzo 2011, n. 1/2011.
- CARLINI D. (a cura di), *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Franco Angeli, 2009.
- PELLERAY M. (a cura di), *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica*, CNOS-FAP - CIOFS-FP collana “Studi, progetti, esperienze, per una nuova Formazione Professionale”, 2008.
- TORCHIA B., *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: una sfida ancora attuale*, Rassegna CNOS, n. 3/2008.

Normativa di riferimento

Legge 27 dicembre 2006, n. 296 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)", articolo 1, comma 631 e 875.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri recante "linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori", 25 gennaio 2008.

Decreto di concerto MIUR-MLPS del 7/9/2011 concernente la determinazione dei diplomi di Tecnico Superiore con riferimento alle figure definite a livello nazionale e alla definizione delle modalità per la verifica finale delle competenze acquisite e della relativa certificazione (*Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, adottato ai sensi della legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 69, comma 1, recante norme generali concernenti i diplomi degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.) e relative figure nazionali di riferimento, la verifica e la certificazione delle competenze di cui agli articoli 4, comma 3, e 8, comma 2, del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008*).

Decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, coordinato con la legge di conversione 4 aprile 2012, n. 35 recante: «Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo» Art. 52 Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli Istituti Tecnici Superiori - ITS.

Conferenza Unificata, INTESA ai sensi dell'articolo 52 del decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35, 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, 25 settembre 2012.

Decreto del 7 febbraio 2013 del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, concernente la revisione degli ambiti di articolazione dell'area "Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali-Turismo" degli Istituti Tecnici Superiori, delle relative figure nazionali di riferimento e dei connessi standard delle competenze tecnico-professionali.

Monitoraggio dell'Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale

a cura del CNOS-FAP¹

REGIONE	NORMATIVA	ORE/ALLIEVI PREVISTI	NOTE
Abruzzo	Deliberazione di Giunta Regionale 16 aprile 2012, n. 235	Si prevedono percorsi: - per un monte ore non inferiore a 700 ore annue per gli apprendisti minorenni; - per un monte ore non inferiore a 400 ore annue nel caso di apprendisti di età superiore ai 18 anni.	Alla Sede Nazionale del CNOS-FAP non risultano corsi attivi.
Basilicata	DGR n. 485 del 24 aprile 2012 Delibera di Giunta Regionale 8 agosto 2012, n. 1101	L'intesa stabilisce una durata dei percorsi formativi allineata all'offerta nazionale e regionale di leFP e pari ad almeno 990 ore.	
Calabria	Deliberazione di Giunta Regionale del 18 aprile 2012 Deliberazione di Giunta Regionale n. 190 del 26 aprile 2012, Allegato 1	I percorsi formativi prevedono la frequenza di attività di formazione, interna o esterna all'azienda, per un monte ore minimo di 400 ore annue.	Alla Sede Nazionale del CNOS-FAP non risultano corsi attivi.
Campania	Delibera di Giunta Regionale 28 marzo 2012, n. 158	Il monte ore annuo non può essere inferiore a 400 ore e può essere ridotto nel caso di riconoscimento del possesso di crediti formativi per apprendisti di età superiore a 18 anni.	
Emilia Romagna	Deliberazione della Giunta Regionale n. 775 dell'11 giugno 2012 Deliberazione della Giunta Regionale n. 1716 del 19 novembre 2012	La Regione ha definito che i profili formativi di cui all'art. 3 del d.lgs. n.167/2011 corrispondono alle qualifiche professionali regionali conseguibili nel sistema di leFP già correlate con le figure nazionali. Si fa riferimento all'Accordo Stato/Regioni del 15/3/2012 che prevede uno standard di almeno 400 ore di formazione formale all'anno.	Sono presenti 5 ragazzi assunti con contratto di apprendistato per il diploma e la qualifica professionale ma in attesa di offerta formativa.

(segue)

¹ Il monitoraggio, aggiornato al 14/03/2013, è riferito alle Regioni in cui la Federazione CNOS-FAP opera.

(segue)

Friuli Venezia Giulia	Delibera n. 513 del 29 marzo 2012 Decreto del Pres. n. 123/Pres. del 5 giugno 2012	22 figure triennali approvate a livello nazionale e dei relativi 33 profili a livello regionale. La durata complessiva del percorso formativo è pari a 500 ore per gli apprendisti minorenni e soggetti al diritto dovere di istruzione e formazione, di 400 ore per i maggiorenni e per coloro che non sono soggetti al diritto dovere; tuttavia la durata della formazione strutturata esterna all'azienda non può essere inferiore alle 40 ore annue.	Alla Sede Nazionale del CNOS-FAP non risultano corsi attivi.
Lazio	Non regolamentato		
Liguria	DGR, 553 del 18 maggio 2012 Legge Regionale 5 aprile 2012, n. 13	I percorsi formativi si articolano in: - percorsi finalizzati all'acquisizione della qualifica di leFP, il cui impegno formativo non può essere inferiore all'anno o superiore ai tre anni; - percorsi finalizzati all'acquisizione del diploma professionale, da intendersi come il naturale proseguimento al IV anno dei percorsi triennali di qualifica. Questi percorsi, di durata annuale, sono riservati a giovani in possesso di una qualifica professionale coerente con la figura di tecnico, conseguita sia nel sistema di leFP sia presso Istituti Professionali di Stato.	Al momento non ci sono corsi attivi, ma risulta, in programmazione, l'assunzione di massimo 50 apprendisti.
Lombardia	Decreto n. 7111 del 3 agosto 2012 Delibera Giunta regionale 6 giugno 2012, n. IX/3576	Il monte ore previsto di formazione strutturata non deve essere inferiore a 400 ore annue. Sono inoltre previste ore (fino ad un max di 52) da dedicare ad azioni di supporto al percorso formativo. Per il conseguimento della qualifica di leFP o del diploma professionale si fa riferimento alle figure previste nell'Accordo tra Governo, Regioni e Province Autonome per la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato.	Alla Sede Nazionale del CNOS-FAP non risultano corsi attivi.
Marche	Deliberazione dell'assemblea legislativa regionale 15 maggio 2012, n. 78 Deliberazione della Giunta Regionale n. 1536 del 31 ottobre 2012		
Molise	Deliberazione della Giunta Regionale n. 537 dell'8 agosto 2012 Deliberazione della Giunta Regionale n. 644 del 23 ottobre 2012		

(segue)

(segue)

Piemonte	Accordo sindacale, 7 maggio 2012 Deliberazione della Giunta regionale 27 aprile 2012, n. 70-3780 Intesa tra Regione e Parti sociali datata 10 aprile 2012 D.D. 8 ottobre 2012, n. 571 Determinazione dirigenziale n. 480 del 30 agosto 2012	Apprendisti in diritto-dovere di istruzione e formazione (15-17 anni) 990 ore annue (500 in modalità strutturata e 490 in modalità non strutturata) di cui: - 320 erogate presso il soggetto attuatore; - 670 erogate presso l'impresa (di cui 180 ore strutturata e 490 ore non strutturata). Apprendisti che hanno compiuto 18 anni 790 ore annue (400 in modalità strutturata e 390 in modalità non strutturata) di cui: - 140 erogate presso il soggetto attuatore; - 650 erogate presso l'impresa di cui 260 ore strutturata e 390 ore non strutturata.	Risultano una decina di corsi avviati.
Puglia	Non regolamentata		
Sardegna	Non regolamentata		
Sicilia	Accordo tra la Regione e le Parti sociali coinvolte e l'ufficio Scolastico in data 15 giugno 2012 sulla "Regolamentazione dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale"	La Regione recepisce quanto previsto dal D.lgs.167/2011, i profili formativi dell'apprendistato, indicati nell'Accordo approvato in Conferenza Stato-Regioni il 15 marzo 2012 e le aree professionali di riferimento definite dall'Accordo in Conferenza Unificata del 27 luglio 2011.	Alla Sede Nazionale del CNOS-FAP non risultano corsi attivi.
Toscana	Allegato A alla Deliberazione di Giunta Regionale 10 luglio 2012, n. 609 Deliberazione della Giunta regionale 18 maggio 2012 Legge regionale 2 maggio 2012, n. 12	L'attività di formazione è strutturata per un totale di 600 ore annue per il numero degli anni di durata del periodo formativo previsto dal contratto. Formazione strutturata: - presso le agenzie formative, 400 ore; - presso le imprese, 200 ore. Ulteriore formazione presso l'impresa, 390 ore per ciascuna annualità. Totale ore per ciascuna annualità, 990.	Alla Sede Nazionale del CNOS-FAP non risultano corsi attivi.
Trentino Alto Adige	Provincia Autonoma di Bolzano: Legge Provinciale n. 12 del 4 luglio 2012 Legge provinciale 28 giugno 2012, n. 138 Allegato 1 approvato dalla Giunta Provinciale il 23 luglio 2012 Allegato 2 approvato dalla Giunta Provinciale il 23 luglio 2012 Provincia Autonoma di Trento: Non regolamentata	Provincia Autonoma di Bolzano L'attività formativa si articola in: - per l'apprendistato triennale 400 ore annue presso la scuola professionale; - per l'apprendistato quadriennale 400 ore all'anno nei primi tre anni presso la scuola professionale e ulteriori 400 ore per il IV anno, articolate in 160 ore presso la scuola professionale e 240 ore di formazione extrascolastica. La formazione nelle scuole professionali potrà svolgersi in 2 forme: - in un percorso a blocchi da 9 a 11 settimane; - in uno, due giorni a settimana. Sono previste 108 figure professionali articolate in 59 figure di operatore (percorsi triennali) e 49 figure di tecnico (percorsi quadriennali).	

(segue)

(segue)

Umbria	Non regolamentata		
Veneto	Legge Regionale, n. 21, 8 giugno 2012 Accordo del 23 aprile 2012 DGR n. 1284 del 03/07/2012 Allegato A e B, DGR n. 1284 del 03/07/2012 Decreto n. 530 del 13/07/2012 Allegato A – B – C – D – E del Decreto n. 530 del 13/07/2012	La durata annuale della formazione strutturata è pari a 440 ore: - 120 di formazione interna e 320 ore di formazione esterna per gli apprendisti under 18; - 320 di formazione interna e 120 ore di formazione esterna per gli apprendisti over 18. Si prevede l'erogazione della formazione di base e trasversale esterna all'azienda attraverso un sistema articolato in moduli di 40 ore che possono essere combinati in base al titolo di studio posseduto dall'apprendista fino al raggiungimento del monte ore complessivo di 120 ore annue. Le figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali conseguibili sono quelle definite nell'Accordo Stato Regioni del 15/03/2012.	Risultano attivi 236 apprendisti (dato grezzo in quanto in attesa dell'avvio dell'attività).

Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria

GIUSEPPE TACCONI¹ - GIANCARLO GOLA²

Il contributo affronta le politiche della IeFP attuate in alcuni contesti regionali, con particolare riguardo agli interventi formativi attuati nelle Regioni Liguria e Piemonte in regime di sussidiarietà. 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.

Introduzione

La messa a regime del sistema IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) è stata compiuta principalmente attraverso i due Accordi in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011³, che lo configurano sempre di più come sistema articolato e complesso. L'introduzione di un sistema di standard minimi di competenze di base, la definizione di un repertorio nazionale di qualifiche a partire da competenze tecnico-professionali riconosciute, gli standard richiesti come requisito alle agenzie formative in tema di accreditamento⁴ sostengono una modelliz-

¹ Università degli Studi di Verona.

² Università degli Studi di Trieste.

³ Il primo sulla definizione di sette aree professionali che aggregano le figure nazionali di riferimento delle qualifiche e dei diplomi professionali (integrato dall'Accordo del 19 gennaio 2012); il secondo, recepito con Decreto Interministeriale l'11 novembre 2011, che definisce gli atti per il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di IeFP e in particolare il repertorio nazionale dell'offerta di IeFP, le competenze di base del triennio e del quarto anno, i modelli per l'attestato di qualifica e il diploma professionale e il modello di attestato di competenze. Precedentemente, l'Accordo del 29 aprile 2010 aveva definito gli standard minimi formativi delle competenze tecnico-professionali comuni a tutti i percorsi di IeFP.

⁴ La volontà di sostenere, in una logica di qualità, i dispositivi territoriali di accreditamento delle strutture per l'IeFP risulta già presente nel percorso di revisione del decreto sull'accREDITAMENTO delle strutture formative, poi sfociato nell'Intesa del 20 marzo 2008. Tale dispositivo non

zazione della IeFP che sta offrendo un prezioso contributo all'intero sistema di istruzione e formazione. Espressione di questo è il fatto che in diverse Regioni italiane sono state avviate delle vere e proprie sperimentazioni congiunte tra istituzioni scolastiche ed enti di formazione, con l'avvallo dei rispettivi organi di governo locale, particolarmente in tema di programmazione e monitoraggio dell'offerta formativa e in tema di formazione dei docenti, soprattutto per quanto riguarda la didattica laboratoriale e per competenze. Le iscrizioni a livello nazionale ai percorsi triennali di IeFP, nell'a.s. 2011-2012, hanno raggiunto quota 241 mila (cfr. anche Tab. 1 e Fig. 2); di queste, 125 mila si riferiscono ad iscritti presso enti di formazione accreditati e 116 mila presso istituzioni scolastiche. Le iscrizioni al solo primo anno sono oltre 67 mila in sussidiarietà integrativa (come nelle Regioni Piemonte e Liguria) e 5 mila e 800 in sussidiarietà complementare (ISFOL, 2012b).

Tab. 1 - Iscritti al 1° anno dei percorsi IeFP (confronto aa. ss. 2010/2011 e 2011/2012)

	2010/2011				2011/2012				
	Iscritti	per settore			Iscritti	per settore			
		Enti di formazione accreditati	Istituzioni scolastiche	Altri		Enti di formazione accreditati	Istituzioni scolastiche	Altri	
Totale	241.000	125.000	116.000	241.000	125.000	116.000	241.000	125.000	116.000
di cui: 1° anno	67.000	35.000	32.000	67.000	35.000	32.000	67.000	35.000	32.000
di cui: 2° anno	174.000	90.000	84.000	174.000	90.000	84.000	174.000	90.000	84.000
di cui: 3° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 4° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 5° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 6° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 7° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 8° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 9° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 10° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 11° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 12° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 13° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 14° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 15° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 16° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 17° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 18° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 19° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 20° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 21° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 22° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 23° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 24° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 25° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 26° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 27° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 28° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 29° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0
di cui: 30° anno	0	0	0	0	0	0	0	0	0

solo orienta all'accertamento di criteri di carattere burocratico (logistica, situazione economica dell'ente, etc.), ma anche alla valutazione di requisiti di efficacia e di efficienza degli interventi, in termini di risultati nell'apprendimento acquisito dagli utenti e di occupabilità (Zagardo, 2012, p. 6). La normativa è stata ampiamente recepita nella maggior parte delle Regioni italiane tra le quali anche Piemonte e Liguria.

In questo contributo considereremo in particolare i dati relativi a Regione Piemonte e Regione Liguria, dove, tra l'a.s. 2010-2011 e l'a.s. 2011-2012, si è passati rispettivamente ad un incremento di 5.331 e 1.465 allievi iscritti al primo anno all'IeFP, seguendo, come si può vedere nella tabella seguente (v. Tab. 1), un *trend* comune anche ad altre Regioni.

Si tratta in particolare di raccogliere qualche elemento che aiuti a riflettere sul rapporto tra istruzione e IeFP e sull'efficacia dell'offerta sussidiaria.

L'IeFP in Regione Piemonte

Con la L.R. 28/2007, la Regione Piemonte promuove un sistema di azioni con l'obiettivo di garantire il successo formativo e scolastico a tutti gli allievi, l'accesso e il sostegno del cammino educativo, nella libertà di scelta fra i diversi percorsi formativi, dando attuazione, in tal modo, alle norme nazionali del nuovo sistema IeFP (Iuvone, 2012a, p. 41). La legge regionale definisce i ruoli e i compiti delle istituzioni formative anche secondo il principio di sussidiarietà, mantenendo in capo alla Regione le funzioni di indirizzo e pianificazione e attribuendo a Province e Comuni maggiori competenze di promozione e accordi di collaborazione, lasciando anche spazio per la gestione e pianificazione di un fondo di emergenza (ivi, p. 41). La Regione sostiene anche interventi di integrazione e inserimento scolastico di allievi di nazionalità straniera, promuovendo percorsi di accoglienza. Nel territorio regionale danno attuazione alle istanze formative dell'IeFP sia gli enti di formazione accreditati (CFP), sia, in via sussidiaria e secondo un'offerta integrativa, gli Istituti Professionali di Stato (si veda par. successivo).

Con le direttive per l'attuazione di attività di formazione iniziale finalizzate a far assolvere l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere, la Regione Piemonte ha introdotto una programmazione pluriennale a sostegno delle iniziative formative, in aggiunta ad azioni di qualifica degli adolescenti in uscita dal sistema scolastico e a progetti mirati di recupero della dispersione scolastica e formativa (DGR 19-1738 del 21 marzo 2011). Nelle volontà del legislatore regionale, il piano intende dare stabilità al sistema IeFP nel suo complesso. L'amministrazione regionale considera la Formazione Professionale anche una leva fondamentale per l'occupabilità e l'adattabilità delle persone e per la crescita e la competitività della Regione stessa.

Nell'azione di programmazione regionale, alcuni punti strategici, in aggiunta ai percorsi di qualifica triennali, sono:

- percorsi di qualifica con crediti all'ingresso per *drop-out* della scuola secondaria superiore;
- laboratori scuola-formazione destinati ai pluriripetenti della scuola secondaria di primo grado;

- sostegni individuali e di gruppo finalizzati a consentire l'ingresso in corso d'anno e laboratori di recupero dell'apprendimento (Larsa);
- integrazioni per alunni con disabilità nei percorsi triennali e di qualifica;
- avvio di una sperimentazione di percorsi per il conseguimento del titolo di diploma professionale (IV anno).

A partire dall'a.s. 2010-2011, anche nella Regione Piemonte (cfr. Tacconi, Gola 2012; Gola, Tacconi, 2012), le attività di IeFP di durata triennale vengono realizzate con riferimento ai livelli minimi essenziali e agli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali (di cui all'Accordo Stato-Regioni del 29.04.2010).

La maggior parte dei giovani piemontesi segue un percorso della filiera tecnico-professionale (57%); in particolare, gli istituti tecnici, nei loro diversi indirizzi, sono frequentati dal 31% degli iscritti complessivi a qualche percorso del secondo ciclo; il 19% degli studenti frequenta un istituto professionale e il 7% dei ragazzi, con un numero piuttosto consistente di alunni stranieri sul totale degli iscritti, segue i percorsi di qualifica IeFP (v. Tab. 2 e 3). Coloro che invece seguono i percorsi di studio nell'insieme dei Licei (scientifico, classico, linguistico, artistico e delle scienze sociali) rappresentano il 43% del totale degli studenti piemontesi.

Tab. 2 - Scuola secondaria di II grado e percorsi di qualifica IeFP: iscritti nel 2010/11 per sesso e cittadinanza

	Italiani		Stranieri		Totale	% Femmine	% Stranieri
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine			
Licei(*)	37.628	44.163	888	2.548	75.228	62,2	4,3
Istituti tecnici	32.620	18.368	3.298	2.411	54.697	34,7	10,4
Istituti professionali	15.228	13.580	2.528	2.828	33.164	48,3	11,2
Percorsi IeFP	8.291	4.049	1.408	872	12.620	28,1	18,8
Totale Secondo Ciclo	91.868	79.160	8.122	6.762	176.294	48,5	9,2

Fonte: Rilevazione scolastica della Regione Piemonte, dati dell'Osservatorio Regionale sul Mercato del lavoro

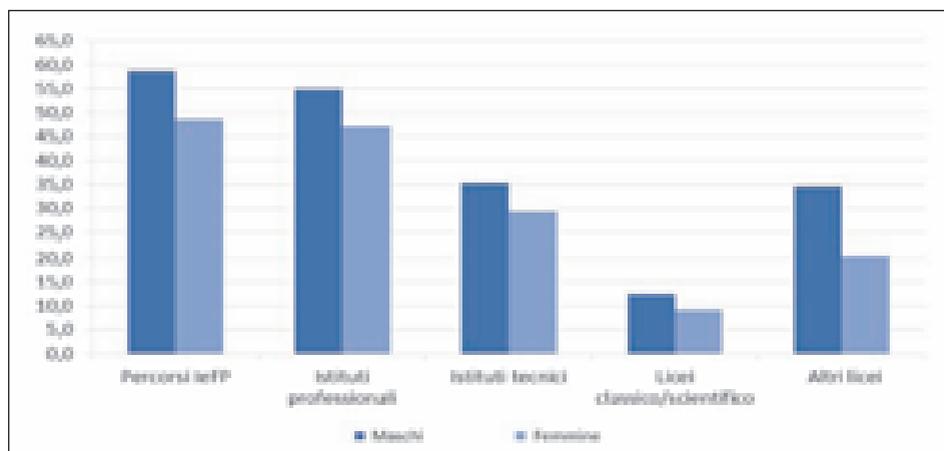
Tab. 3 - Iscritti per tipo di scuola secondaria di II grado e percorsi IeFP per Provincia, a.s. 2011-2012

	TO	VC	NO	CN	AT	AL	BI	VCO	PN
Istituti Scolastici	70	92	90	74	87	86	88	92	92
Istituti Prof.FA	28.021	2.587	3.788	3.375	3.883	3.778	3.095	3.526	33.178
Istituti Tecnici	24.775	2.864	5.788	2.812	2.728	5.795	2.954	2.891	34.788
Licei	42.848	2.288	8.428	10.027	3.238	2.048	2.874	2.488	27.028
Percorsi IeFP	8.313	509	883	2.383	204	3.413	388	511	33.248
Totale	91.752	2.798	14.343	21.262	2.589	16.182	2.121	2.121	128.248
Val. %	70	92	90	74	87	86	88	92	92
Istituti Prof.FA	29,8	18,7	18,8	28,3	21,7	32,2	18,3	23,8	20,8
Istituti Tecnici	29,8	21,8	38,8	19,7	21,3	39,5	19,2	18,2	23,2
Licei	49,2	14,4	47,8	49,2	47,5	48,2	38,8	18,4	48,8
Percorsi IeFP	7,3	6,9	6,5	10,2	19,2	11,8	5,9	7,8	8,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni Ires

Nei percorsi IeFP (e quasi analogamente anche negli istituti professionali) si rileva, purtroppo, una difficoltà e un ritardo rispetto all'età regolare di frequenza maggiore rispetto a quello che si nota nelle altre tipologie di percorsi scolastici del secondo ciclo (v. Fig. 1). Segno che l'Istruzione e la Formazione Professionale funge spesso da rete di sicurezza sociale o da percorso scolastico alternativo per persone con diverse competenze, interessi e storie pregresse di abbandono scolastico (cfr. Tacconi, Gola, 2012; Zagardo, 2012).

Fig. 1 - Incidenza percentuale degli alunni in ritardo rispetto all'età regolare di frequenza per tipo di scuola secondaria di II grado, a.s. 2011-2012



Fonte Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni Ires

In Piemonte, si ritiene ulteriormente necessario rispondere a specifiche esigenze del territorio regionale affiancando all'offerta formativa che afferisce al sistema scolastico il sistema formativo regionale che coinvolge anche il livello provinciale (già dall'a.s. 2004-2005, le province emanano bandi territoriali, su specifiche linee guida regionali). Il modello riprende la logica della delega da parte delle Regioni alle Province per più dell'80% delle risorse e della gestione; tale modello è presente anche nella Regione Liguria e in altre dieci tra Regioni e Province Autonome.

Osservando la Tabella riportata di seguito, riferita ai giovani qualificati nelle diverse Province piemontesi, questa attenzione alle specificità locali e ai fabbisogni lavorativi, emerge come leva che favorisce una qualificazione diversificata dei giovani secondo più filiere formative e in ordine a un maggior numero di profili professionali.

Interessante risulta, infine, l'obbligo da parte della Giunta regionale di rendere conto al Consiglio regionale dello Stato di attuazione della legge (28/2007) e dei risultati ottenuti nelle azioni mirate a garantire il pieno godimento del di-

ritto allo studio e all'apprendimento e la tutela del principio di libertà di scelta (cfr. Iuvone, 2012, p. 42).

Tab. 4 - *Percorsi di Istruzione e Formazione professionale regionale (IeFP) svolti presso le Agenzie formative: qualificati nel 2009/2010, per provincia*

Percorso	TO	VC	NO	CN	AT	AL	BI	VCO	Piemonte
Operatore agricolo	-	-	-	-	-	-	-	7	7
Operatore dei trattamenti estivi	149	-	11	141	18	16	14	-	349
Operatore dell'abbigliamento	-	-	-	12	-	-	-	-	12
Operatore dell'alimentazione	17	-	-	28	-	-	-	17	62
Operatore di saldatura	-	-	-	12	-	-	-	-	12
Operatore edile	17	-	-	-	-	-	14	-	31
Operatore elettrico	171	22	16	71	-	89	16	-	385
Operatore elettronico	11	-	-	-	-	-	-	-	11
Operatore falegnameria	29	-	-	11	-	-	-	-	40
Operatore grafico	19	-	14	-	18	-	-	-	51
Operatore impiantista termoidraulico	21	-	16	11	-	-	-	-	52
Operatore meccanico	126	16	-	80	-	47	18	-	287
Operatore meccanico ed elettronico dell'autoveicolo	26	-	-	108	-	-	-	11	145
Operatore orificeria	11	-	-	-	-	8	-	-	21
Operatore servizi all'impresa	182	24	42	29	27	106	-	12	432
Operatore servizi ristorativi	201	-	-	26	12	79	-	14	332
Totale	1.008	62	99	157	16	161	18	81	2.122

Fonte: Osservatorio sul Sistema Formativo piemontese (www.sisform.piemonte.it, Statistiche Formazione Sisform)

IeFP in Regione Liguria

Le diverse sperimentazioni attuate parallelamente all'evoluzione della normativa nazionale hanno condotto ad un ampio ripensamento del sistema che ha trovato la sua sintesi proprio nella stesura della nuova legge regionale sul sistema educativo regionale (cfr. L.R. n. 18/2009). La nuova normativa è stata anticipata da adempimenti connessi alla costruzione del sistema regionale di Formazione Professionale; in primo luogo, si è trattato di realizzare un sistema di accreditamento per la prima formazione, volto a tutelare in modo specifico l'utenza di questo tipo di percorsi e a creare un sistema di offerta qualificato e trasparente; in secondo luogo, si è trattato di mettere allo studio un sistema di accreditamento più generale che tenesse conto di dimensioni sino ad oggi non ancora prese in considerazione, la cui attuazione sarà obiettivo di un successivo Piano. È questo uno degli ambiti in cui è stata perseguita con decisione la logica dell'integrazione tra scuole ed enti di formazione, favorita da una pluralità di iniziative, quali 1) la formazione formatori, attuata attraverso varie edizioni di percorsi di formazione congiunta tra docenti della scuola e docenti della Formazione Professionale; 2) un sistema di bandi che ha aperto la sperimentazione alle di-

verse forme di titolarità e gestione dei corsi (integrata, a titolarità dell'istituzione scolastica, a titolarità degli enti di formazione); 3) un'attività di assistenza tecnica, monitoraggio e valutazione delle attività svolte, che ha permesso un costante riadeguamento della gestione ai criteri ispiratori dei percorsi sperimentali e ha permesso di registrare punti di forza e di debolezza del nuovo sistema e di valutarne gli esiti (Regione Liguria, 2010).

L'obiettivo generale della legge regionale è stato l'istituzione di un unico sistema educativo regionale, teso a: sostenere l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli organismi formativi, aperto a soddisfare le esigenze poste dalla personale realizzazione degli allievi e delle loro famiglie; favorire l'interazione del sistema educativo regionale mediante la creazione di reti di cooperazione tra imprese e mondo della ricerca; promuovere standard di qualità dell'offerta formativa mediante l'innovazione dei profili e delle competenze degli operatori della formazione; favorire la crescita della cultura tecnica e professionale rendendo effettivo il diritto al lavoro e alla libera scelta (Iuvone, 2012b, p. 28). I soggetti del sistema educativo regionale ligure sono: 1) la Regione, con funzioni di programmazione, coordinamento e valutazione delle iniziative, ma anche con compiti anche di studio e ricerca specifici; 2) le Province, che sono titolari esecutive degli interventi in materia di Formazione Professionale e delle politiche formative per il lavoro (in attuazione della programmazione regionale) e di alcune competenze correlate al sistema scolastico della secondaria superiore.

La Regione in accordo con gli enti locali e gli uffici scolastici territoriali, sostiene anche l'autonomia scolastica, in particolare favorendo percorsi formativi personalizzati e rispettosi delle scelte degli individui e delle loro famiglie (ivi, p. 28).

Il modello della sussidiaria IeFP nelle Regioni Liguria e Piemonte

Il 2011-12 è stato l'anno nel quale, dando seguito all'Intesa siglata in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 ed al Decreto MIUR n. 4 del 18 gennaio 2011, hanno preso il via i percorsi di IeFP svolti dagli Istituti Professionali in base al principio di sussidiarietà, nelle due tipologie, integrativa e complementare (cfr. anche Tacconi, Gola, 2012; Gola, Tacconi 2012a; 2012b). Dall'a.s. 2011-2012, nelle due Regioni sopra considerate, i percorsi IeFP possono essere svolti anche da Istituti Professionali Statali (IPS), tramite l'offerta sussidiaria integrativa (cfr. Tab. n. 5)⁵. Nell'a.s. 2011-2012, sono state attivate 2991 classi in mo-

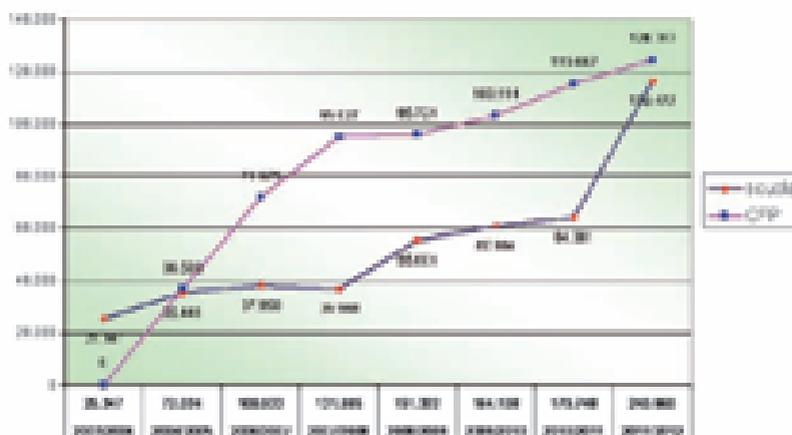
⁵ L'accordo per la realizzazione di percorsi IeFP in Regione Piemonte in regime di sussidiarietà integrativa è stato siglato il 28 febbraio 2011.

dalità integrativa complessivamente in tutto il territorio italiano, per un totale di 67.000 studenti iscritti al primo anno (MIUR, 2012b, p. 10).

Tab. 5 - Accordi territoriali e tipologia di sussidiarietà IeFP (fonte MIUR, 2012b, p. 4)

	sussidiarietà integrativa	sussidiarietà complementativa	Data ultima domanda
PIEMONTE	si		28/2/2011
LOMBARDIA		si	6/2/2011
LAZIO	si		6/2/2011
VENETO		si	13/1/2011
ABRUZZO		si	14/1/2011
EMILIA ROMAGNA	si		6/2/2011
TOSCANA	si		24/2/2011
LIIGLIA	si		16/2/2011
PUGLIA	si		6/2/2011
LAZIO	si		6/2/2011
ABRUZZO	si		12/6/2011
EMILIA	si		14/2/2011
CAMPANIA	si		21/2/2011
PUGLIA	si		16/1/2011
BASILICATA	si		14/2/2011
CALABRIA	si		26/1/2011
SICILIA	si	si	27/1/2011
SARDEGNA	si		6/6/2011

Fig. 2 - Andamento iscritti alla IeFP



Fonte: MIUR, 2012

Sembrava prevedibile che tale novità potesse determinare uno slittamento delle preferenze dei giovani in uscita dal primo ciclo di istruzione verso l'offerta scolastica. In realtà, accanto ad elevatissime quote di iscritti nei percorsi gestiti in regime di sussidiarietà, il numero di giovani iscritti ai primi anni presso gli enti di formazione non solo non è sceso ma anzi è cresciuto, segno evidente di una buona tenuta dell'offerta delle degli enti accreditati nei confronti dei gio-

gioni hanno fornito un quadro complessivo riferito agli anni 2011-2012 e 2012-2013 (v. MIUR, 2012b). In Regione Liguria, nello specifico, vengono utilizzate le risorse del Fondo Sociale Europeo in aggiunta alle risorse statali per ottemperare all'offerta sussidiaria IeFP e sostenere 20 istituzioni scolastiche e 25 enti di formazione, nel realizzare detta tipologia di offerta (similmente ad altre Regioni del Sud). Le risorse sono omogeneamente impiegate da tutte le Regioni per le attività di orientamento, la programmazione formativa, la personalizzazione dei percorsi, la valutazione degli interventi.

Tab. 7 - Piano offerta di formazione "sussidiaria integrativa" in Regione Liguria 2011-2012

PROVINCE	N. interventi approvati	N. interventi avviati	N. IPS (int. approvati)	N. IPS (avvio)	N. allievi previsti	N. allievi avviati
GENOVA	28	28	11	9	509	28
IMPERIA	18	18	4	3	401	18
LA SPEZIA	11	9	3	3	203	9
SAVONA	20	19	4	4	390	19
TOTALE	77	74	22	19	1503	74

Tab. 8 - Piano offerta di formazione "sussidiaria integrativa" in Regione Piemonte 2011-2012

PROVINCE	N. interventi approvati	N. interventi avviati	N. IPS (int. approvati)	N. IPS (avvio)	N. allievi previsti	N. allievi avviati
TORINO	63	63	29	29		
VERCELLI	15	15	5	5		
NOVARA	11	11	4	4		
CUNEO	25	25	9	9		
ASTI	7	7	3	3		
ALESSANDRIA	11	11	3	3		
BIELLA	4	4	2	2		
VERBANO C.O.	7	7	4	4		
TOTALE	143	143	59	59		

In Piemonte, come in Liguria (così come nelle altre Regioni italiane; cfr. Gola, Tacconi 2012), è in atto una stretta collaborazione tra Regione e Uffici Scolastici Regionali, sia in materia di programmazione degli interventi, sia in merito al passaggio tra sistemi e soprattutto al monitoraggio delle esperienze. Tuttavia, dal monitoraggio realizzato più di recente (cfr. MIUR, 2012b, p. 21), si rileva che nessuna Regione italiana ha fornito indicazioni circa una formale previsione di

ambiti di equivalenza formativa tra gli esiti di apprendimento nei vari ambiti disciplinari dell'istruzione professionale e quelli della IeFP in capo alle istituzioni scolastiche statali o agli enti di formazione. Situazione questa, che non facilita il raccordo e le misure di accompagnamento formativo per quegli studenti che transitano tra i due sistemi.

Dal monitoraggio MIUR/MLPS (2012b, p. 13) dell'offerta formativa sussidiaria realizzata nelle Regioni, emerge che la programmazione per competenze ha coinvolto la maggior parte degli istituti scolastici, mentre risultano piuttosto scarse le iniziative in rete tra le diverse istituzioni formative (nel caso della Liguria e del Piemonte, queste sembrano praticamente nulle; cfr. Tab. 9).

Tab. 9 - Modalità di realizzazione dell'offerta IeFP in sussidiarietà nelle Regioni italiane

Reg.	Istituti Prod.	quote auton. (20%)	spazio Finan. (20%)	moduli extra orario	Program. per competenze	Altre	Iniziativa in rete con istituzioni formative
Piemonte		22	18	12	23	0	0
Lombardia	64	-	-	-	69	0	0
Liguria	21	22	12	0	22	22	1
Veneto	19	0	4	0	13	2	0
Friuli V.G.	6(7)	3	-	-	3	0	0
Em. Romagna	69	34	26	22	71	16	48
Toscana	27	27	27	0	0	0	0
Umbria	20	0	0	0	10	2	27
Marche	28	16	0	0	16	0	0
Lazio	19 (7)	3	3	3	0	0	0
Abruzzo	19	0	2	0	10	7	1
Molise	-	-	-	-	-	-	-
Campania	63	(20%)	(20%)	0	0	0	0
Puglia	65	10	7	13	53	3	0
Basilicata	19	0	0	0	0	19	46
Calabria	24 (7)	22	0	1	19	0	0
Sicilia	58 (7)	19	14	0	28	0	10
Sardegna	03	0	0	2	11	0	3
TOTALE	646	248	176	82	362	27	196

Fonte: MIUR, 2012b

Similmente alle Regioni Veneto, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Emilia Romagna, anche la Regione Liguria ha *disegnato* degli interventi formativi congiunti per i formatori, coinvolgendo 120 tra docenti (IS) e formatori (IeFP) per circa 200 ore di formazione nell'a.s. 2011-2012.

Questioni aperte

Focalizzando l'attenzione sull'offerta complessiva di IeFP di tipo sussidiario, un primo confronto indicativo tra l'anno 2010-2012 (nel quale l'offerta di IeFP era già presente presso le scuole in alcuni percorsi integrati) e l'anno 2011-2012, risulta complessivamente un incremento significativo del numero di iscritti al primo anno di IeFP, che passa da 80.143 a 118.873 alunni (MIUR, 2012b, p. 7). L'incremento è quasi interamente dovuto alla crescita degli iscritti al primo anno nei percorsi di IeFP realizzati dalle istituzioni scolastiche (un incremento pari ad un 75% nel 2011-2012). Si rileva, tuttavia, un incremento di minore entità anche degli iscritti ai percorsi di IeFP erogati da CFP (pari al 9%). Le Regioni con un numero di allievi iscritti superiore nei CFP rispetto agli Istituti Professionali sono le medesime che hanno optato, almeno in modo prevalente, per la tipologia di sussidiarietà complementare (Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Sicilia, Veneto); si registra pertanto una correlazione significativa tra il tipo di sussidiarietà e la consistenza dell'offerta di percorsi di IeFP gestiti da enti di formazione accreditati dalle Regioni rispetto a quelli gestiti da istituzioni scolastiche.

La programmazione e l'articolazione dei percorsi in regime di sussidiarietà nelle diverse Regioni sono state realizzate prevalentemente prendendo come riferimento le esigenze dell'utenza (famiglie e studenti), l'offerta formativa preesistente e i fabbisogni formativi espressi dal territorio e in particolare dal mondo del lavoro. Le Regioni hanno richiesto agli istituti professionali, nell'articolazione dei percorsi, particolare attenzione a rispondere ai fabbisogni formativi del territorio, ad attivare servizi di orientamento, a prevedere un'effettiva alternanza scuola-lavoro e a programmare per competenze. Si registra, in realtà, a tutti i livelli regionali, e in particolare nella Regione Piemonte e nella Regione Liguria, una certa distanza di intenti ed approcci tra i diversi livelli istituzionali, scolastici e formativi, tale da rendere difficile la piena attuazione di una vera armonizzazione tra istruzione professionale e percorsi di IeFP. Nello specifico, le culture degli attori in campo sembrano restare molto differenti. Al centro del modello metodologico-didattico dell'IeFP, così come si è andato configurando nell'ultimo decennio, si collocano infatti le competenze, mentre nei percorsi – anche di IeFP – gestiti dalle istituzioni scolastiche risulta ancora difficile abbandonare la centralità delle discipline. Si tratterà pertanto di capire se l'offerta sussidiaria è davvero efficace nel rispondere alle specifiche esigenze di giovani che chiedono di apprendere attraverso modelli alternativi a quelli prevalenti nei contesti scolastici.

Rimane, infine, ancora da esplorare a fondo se la necessità di attuare risparmi (esigenza diffusa a tutti i livelli locali, regionali e nazionali) sia coerente con

l'attuazione di percorsi formativi in regime di sussidiarietà⁶ (si veda anche Zagarò, 2012). Da una prima stima sui costi, realizzata dall'ISFOL (2012b, p. 48) nell'a.s. 2011-2012, risulta infatti che il costo annuale per allievo nei percorsi di istruzione e formazione svolti presso un ente di formazione accreditato (CFP) sarebbe, in Piemonte, inferiore del 28,3%, e, in Liguria, del 20,9% rispetto al costo annuale di un allievo nello stesso percorso realizzato presso un'istituzione scolastica statale. Si pone dunque un problema di sostenibilità finanziaria. Da una prima e sommaria sintesi, sommando tutte le uscite relative all'intero sistema formativo, l'attuale allargamento dell'offerta formativa di IeFP alle istituzioni scolastiche sembrerebbe costare meno alle Regioni (e alle Province delegate), ma avrebbe un costo più alto per lo Stato e la comunità nel suo complesso (v. ISFOL, 2012b).

Bibliografia

- 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, 2012a, 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.
- ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali degli allievi dei percorsi triennali*, Isfol, Roma, [reperibile in: http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/2011/Isfol_Indagine_esiti_percorsi_triennali_giu-no2011.pdf]; [accesso 02 febbraio 2011], 2011.
- ISFOL, *I percorsi di istruzione e formazione professionale a.f. 2009-2010 e 2010-2011. Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione*, 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*, Roma, 2012b.
- IUVONE C., *Le leggi regionali in materia di istruzione e formazione professionale: un quadro normativo (parte prima)*, Scienze dell'Amministrazione Scolastica n. 1, 2012a, pp. 39-43.
- IUVONE C., *Le leggi regionali in materia di istruzione e formazione professionale: un quadro ricognitivo (terza parte)*, Scienze dell'Amministrazione Scolastica n. 3, 2012b, pp. 26-31.
- LAURO C. - RAGAZZI E. (a cura di), *Sussidiarietà e istruzione e formazione professionale*, Fondazione Sussidiarietà, Mondadori Education, 2011.
- 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, a.s. 2011-2012*, Roma, reperibile in http://www.cnos-scuola.it/newsletter/allegati/2011/pdf-giugno/giugno/02_ITALIA/6_1_Miur_Iscrizioni_2011-2012.pdf [accesso 15 aprile 2012], 2011.

⁶ Per approfondimento si rimanda al documento ISFOL 2012b, pp. 39-48.

- 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, a.s. 2012-2013*, Roma, (reperibile in http://www.dir-presidi.org/download/article/556/focus_iscrizioni_as_2012_2013.pdf, accesso 15 aprile 2012), 2012.
- 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, 2012b.
- OSSERVATORIO SULLA FORMAZIONE PROFESSIONALE - IRES PIEMONTE E REGIONE PIEMONTE (a cura di), *Rapporto 2011. La formazione professionale Regionale in Piemonte*, Ires, Torino, 2012.
- REGIONE LIGURIA, *Piano triennale regionale dell'istruzione, della formazione e del Lavoro 2010-2012*, (reperibile in <http://www.regione.liguria.it/argomenti/scuola-formazione-e-lavoro/formazione-professionale/programma-triennale.html>), 2010.
- REGIONE LIGURIA, *Modello di accreditamento delle strutture formative. Macrotipologia A attività di istruzione e formazione professionale rivolte ai giovani di età inferiore ai 18 anni*, (reperibile in <http://www.regione.liguria.it/argomenti/scuola-formazione-e-lavoro/formazione-professionale/accreditamento-delle-strutture-formative/strutture-formative-per-la-macrotipologia-a.html>), 2006.
- 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.
- 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 nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale del Friuli Venezia Giulia

CARLO BIRRI¹

All'interno del panorama italiano il Friuli Venezia Giulia si distingue per due peculiarità: l'esistenza di un soggetto unico che in nome e per conto della Regione gestisce i percorsi di IeFP e la stretta interrelazione tra standard formativi e standard professionali.

1. Il contesto della IeFP in Friuli Venezia Giulia e le sue peculiarità

All'interno del panorama italiano la Regione Friuli Venezia Giulia si distingue per due peculiarità: l'esistenza di un soggetto unico che in nome e per conto della Regione gestisce i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e la stretta interrelazione tra standard formativi (legati al sistema educativo) e standard professionali (pensati per favorire il dialogo con il mercato del lavoro locale). Entrambe queste specificità influenzano la progettazione, la valutazione ed il monitoraggio degli esami di qualifica e di diploma professionale, per cui vengono presentate in forma introduttiva al modello di esame adottato in Friuli Venezia Giulia.

1.1. La gestione dei percorsi IeFP

Uno degli elementi caratterizzanti il sistema della IeFP in Friuli Venezia Giulia è l'affidamento, a seguito di Avviso pubblico, da parte della Regione della gestione dei percorsi formativi ad una Associazione Temporanea di Scopo denomi-

¹ Scuola Centrale Formazione.

nata EffePi e costituita dai 12 Enti accreditati in Regione per la formazione di base rivolta ai giovani.

Attualmente EffePi gestisce la formazione di 3780 allievi all'interno di 250 corsi (di cui 3 sperimentali per l'acquisizione del Diploma professionale) relativi a 27 profili professionali.

All'interno di EffePi sono istituite sei Direzioni di area (progettazione, amministrazione e rendicontazione, controllo e monitoraggio, promozione e orientamento, rapporti con il mercato del lavoro, programmazione iniziative di sistema) che, ciascuna per il proprio ambito di competenza, si rapportano direttamente con la Regione e coordinano le attività degli Enti formativi al fine di garantire omogeneità su base regionale nella gestione dei percorsi di IeFP.

Ogni Direzione di area contempla un gruppo di lavoro al quale partecipano rappresentanti di tutti gli Enti partner. Questo tipo di organizzazione consente di condividere le problematiche e le buone prassi e di riportarle con voce univoca all'attenzione della Regione favorendo una crescita omogenea del sistema della IeFP del Friuli Venezia Giulia.

Frutto di questa modalità operativa condivisa tra Regione ed EffePi sono le "Linee guida per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale - Gli standard regionali"², che contengono tra l'altro il "Repertorio regionale dell'offerta di IeFP" e gli "Standard minimi regionali per la predisposizione degli esami di fine percorso" di cui è oggetto il presente articolo.

1.2. Il repertorio regionale dell'offerta di IeFP

Il Repertorio raccoglie la descrizione delle Figure nazionali raggruppate in 7 aree professionali e declinate in Profili regionali. Ad ogni Profilo corrisponde una Qualifica professionale o un Diploma professionale conseguibile mediante un percorso IeFP triennale o quadriennale.

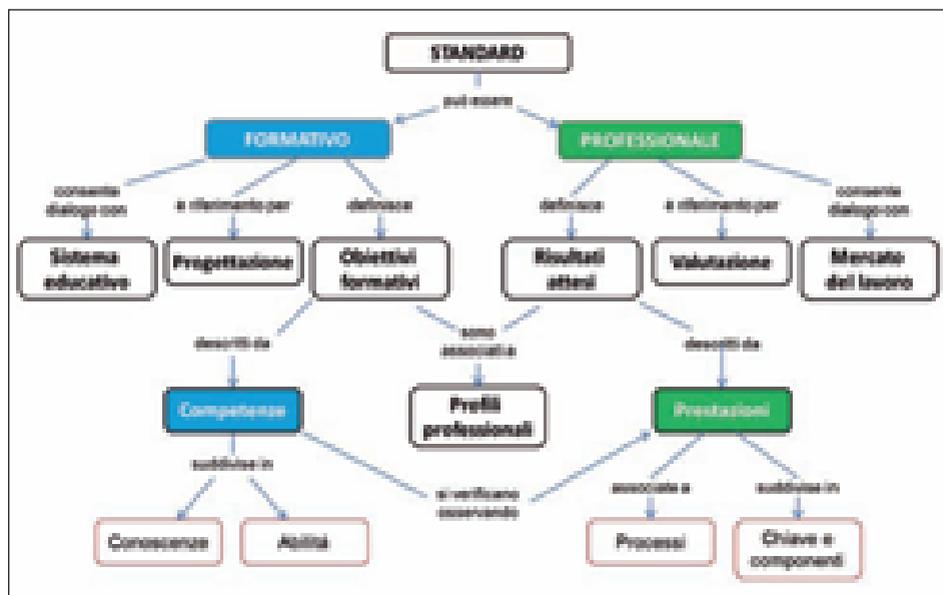
Le prospettive distinte e complementari sulle quali tra l'altro interviene il Repertorio riguardano la definizioni di:

- a) **standard formativi**, i quali costituiscono il **riferimento** per la progettazione dei percorsi e definiscono gli **obiettivi di apprendimento** associati a ciascun Profilo. Vengono declinati in competenze, abilità e conoscenze, così come stabilito dagli standard nazionali;
- b) **standard professionali**, i quali costituiscono il **riferimento** per la valutazione e definiscono i **risultati attesi** riconosciuti dal mercato del lavoro locale associati a ciascun Profilo. Vengono declinati in prestazioni chiave e componenti associati ai processi lavorativi aziendali.

² Documento approvato dalla Giunta regionale con delibera n. 513 del 29/03/2012.

Lo schema in Figura 1 evidenzia il legame tra i due standard, chiarendo come le prestazioni osservate permettano di “indicare” il livello di possesso della competenza attesa dal mercato del lavoro.

Figura 1 - Legame tra standard formativi e professionali



Individuazione degli standard professionali

Nello specifico, l’individuazione degli standard professionali rappresenta il momento di contestualizzazione territoriale della Figura definita a livello nazionale e si fonda sui Repertori delle prestazioni dei comparti lavorativi regionali³.

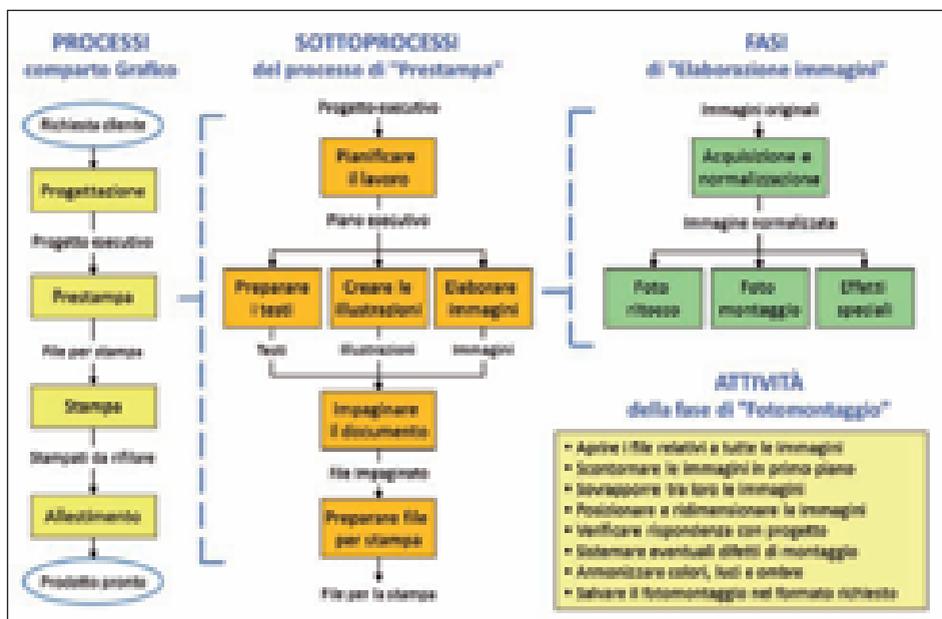
Il modello metodologico alla base di questi Repertori prevede un’analisi dei processi lavorativi funzionale all’individuazione delle prestazioni⁴ necessarie per realizzare un determinato prodotto o servizio riconoscibile e misurabile. L’analisi dei processi lavorativi è svincolata dalle variabili “figura professionale” e “conte-

³ Il Repertorio dei profili dell’apprendistato professionalizzante è previsto dal Regolamento attuativo della Legge regionale 9 agosto 2005, n. 18. Tale Repertorio è oggetto, con cadenza annuale, di aggiornamento da parte della Regione in concerto con le Parti Sociali.

⁴ Il modello adottato mediante una mappatura organizzativa a livello di processo, rende visibili i “passaggi” chiave di produzione di beni e/o servizi che producono output riconoscibili dal cliente. Tali “passaggi” identificano le PRESTAZIONI CHIAVE organizzative del processo e le relative PRESTAZIONI COMPONENTI necessarie per garantire il buon fine della prestazione chiave. I processi analizzati vengono inoltre “ancorati” alla classificazione ATECO che costituisce standard europeo di classificazione delle attività economiche.

sto organizzativo specifico” che sono soggette a continui cambiamenti in funzione, ad esempio, delle dimensioni dell’impresa, delle caratteristiche dell’organizzazione, delle tipologie di contratti di lavoro, dell’evoluzione dei mercati. In Figura 2 è illustrato lo schema di analisi dei processi aziendali.

Figura 2 - Schema di analisi dei processi aziendali



Rapporto tra standard formativi e standard professionali

Il rapporto tra standard formativi minimi connotanti Figure nazionali/Profili regionali (descritti in termini di competenze, abilità e conoscenze secondo il modello definito dall’EQF) e standard professionali costituiti da prestazioni professionali (chiave e componenti) associate ai processi lavorativi, trova adeguata corrispondenza nel sistema di valutazione ed in particolare nella progettazione dell’esame finale.

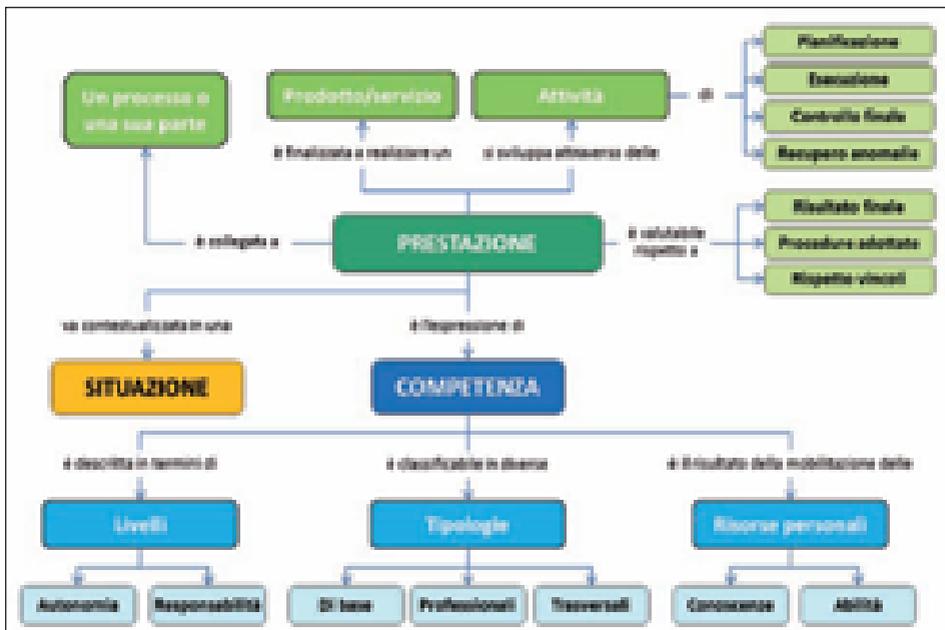
Infatti, il sistema di valutazione adottato si focalizza sulla rilevazione del livello di padronanza con cui l’allievo è in grado di svolgere le prestazioni professionali necessarie per realizzare prodotti/servizi caratterizzanti il Profilo regionale di riferimento. Si assume pertanto la prestazione e il prodotto/servizio risultante, come espressione misurabile delle competenze possedute dall’allievo e agite in una situazione assimilabile e sufficientemente rappresentativa di quelle che tipicamente caratterizzano il contesto lavorativo in cui opera il Profilo di riferimento.

Inoltre, si sottolinea che le prestazioni professionali sono finalizzate a realizzare prodotti/servizi chiaramente identificabili e a cui il mercato assegna un valore; si esplicano attraverso attività di pianificazione e organizzazione del proprio lavoro, di esecuzione, di controllo e di recupero delle anomalie (nb. per il Diploma professionale vanno aggiunte attività di progettazione, gestione del rapporto con clienti e fornitori, gestione degli approvvigionamenti, ...); sono valutabili rispetto al risultato finale, alle procedure adottate ed al rispetto dei vincoli imposti (es. tempo di esecuzione).

Infine, le prestazioni professionali per essere agite richiedono il possesso di competenze integrate (tecnico professionali, di base, trasversali) associate ad adeguati livelli di autonomia e responsabilità nella mobilitazione delle risorse personali degli allievi.

La Figura 3 schematizza i collegamenti tra i diversi elementi presi in considerazione per la strutturazione del sistema di valutazione basato sulle prestazioni professionali.

Figura 3 - Rapporto tra prestazione e competenza



2. Il modello Friuli Venezia Giulia di esame finale

Il modello regionale dell'esame finale è descritto nel sopracitato documento "Standard minimi regionali per la predisposizione degli esami di fine percorso"

che presenta la struttura generale degli esami, fornisce indicazioni metodologiche per la loro progettazione, dettaglia gli elementi caratterizzanti le diverse prove e propone un format per la loro presentazione.

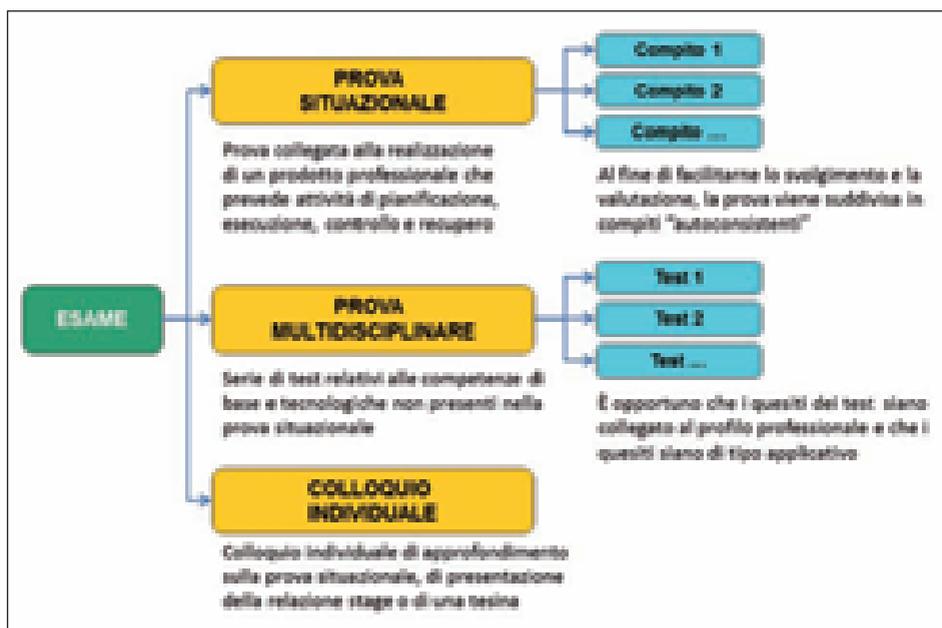
Nel rispetto di queste indicazioni, l'esame viene progettato in tutte le sue componenti dai singoli Enti, ha una durata variabile compresa tra 16 e 24 ore (ogni ente stabilisce la durata in funzione delle caratteristiche del profilo di riferimento e dalla numerosità degli allievi) ed è articolato, vedi Figura 4, nelle seguenti tipologie di prove:

- prova situazionale;
- prova multidisciplinare;
- colloquio individuale;

La Commissione esaminatrice è composta dal Presidente (funzionario regionale), da due rappresentanti dell'Ente, un rappresentante del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, un rappresentante del Ministero dell'istruzione, università e ricerca, un esperto in rappresentanza delle OO. SS. dei lavoratori, un esperto in rappresentanza delle organizzazioni imprenditoriali o professionali di categoria.

Nei paragrafi seguenti vengono sintetizzate le indicazioni fornite per la progettazione e valutazione delle diverse prove.

Figura 4 - Struttura dell'esame finale



2.1. La prova situazionale

Per prova situazionale si intende una prova pratica complessa che permetta di valutare la padronanza con cui l'allievo mobilita le competenze acquisite per svolgere le attività professionali più significative del processo lavorativo di riferimento. Nello specifico, la prova viene contestualizzata all'interno di una situazione problematica sufficientemente assimilabile a quelle esistenti nei normali contesti di lavoro e deve necessariamente essere finalizzata alla realizzazione di un prodotto o servizio caratterizzante il profilo professionale di riferimento.

Presentazione della prova

La prova situazionale viene identificata da un titolo che rappresenti in modo sintetico il prodotto o il servizio da realizzare. Inoltre, al fine di favorire l'immersione degli allievi nella prova, viene accuratamente descritta la situazione problematica che la caratterizza. In questa parte viene fatto ampio uso di elementi grafici (immagini, disegni, schemi) per migliorare la presentazione della situazione e del prodotto/servizio da realizzare. Infine, si completa la presentazione della prova con la consegna generale per gli allievi.

Figura 5 - Esempio di presentazione della prova situazionale

Titolo prova situazionale: Realizzazione dell'impaginato digitale del volantino promozionale per il cliente "Agenzia viaggi Relax in mare"

Situazione problematica: La nuova agenzia viaggi RELAX IN MARE ha da poco iniziato la sua attività e per lanciare sul mercato i suoi servizi intende realizzare un volantino pubblicitario a 4 ante ricco di immagini accattivanti. Dopo una breve trattativa con il titolare del vostro studio grafico viene concordata con l'agenzia viaggi il progetto grafico definitivo del volantino e un preventivo di massima da confermare prima della stampa.

Consegna generale per gli allievi: A voi compete la realizzazione dell'impaginato digitale pronto per la stampa offset in quadricromia del volantino utilizzando come riferimento il progetto grafico approvato e come input quanto fornito dal cliente (testi in vari formati, schizzo del logo aziendale e immagini varie su vari supporti). Requisito essenziale è la determinazione dei costi reali di produzione.



Articolazione della prova situazionale in compiti

Vista la complessità della prova situazionale, al fine di facilitarne il processo di svolgimento e di valutazione, essa viene suddivisa in una sequenza di compiti autoconsistenti (rappresentano fasi significative del processo di svolgimento, hanno un inizio e una fine autonoma, sono finalizzati a produrre dei risultati tangibili che possono essere oggetto di valutazioni intermedie).

I compiti sono collegati: a fasi del processo lavorativo (di pianificazione iniziale del lavoro, di esecuzione e monitoraggio in itinere, di controllo finale e di eventuale recupero delle anomalie); alla applicazione delle competenze di base nella risoluzione di problemi lavorativi (es. competenze matematiche per l'esecuzione di calcoli di tipo professionale, competenze linguistiche per la redazione della scheda di pianificazione iniziale e di riflessione finale); a un momento di riflessione finale sul lavoro svolto durante la prova (es. per giustificare le scelte operate). L'articolazione in compiti viene sintetizzata mediante una tabella (Figura 6) avente lo scopo di mettere in evidenza: i singoli compiti, i risultati attesi al termine di ciascuno di essi, la loro durata, il loro peso rispetto alla prova situazionale, la tipologia e la modalità di svolgimento. Rispetto alle modalità di svolgimento possiamo avere compiti di gruppo (G), individuali (I) o di collaborazione (C) dove ad esempio un allievo controlla il lavoro svolto da un suo compagno.

Figura 6 - Esempio di tabella per progettazione dei compiti

N	Titolo compito	Risultato atteso	Durata	Peso	Tipologia	Mod
1	Pianificare il lavoro	Piano di produzione	1 h	10%	Pianificare	G
2	Elaborare copertina	File con fotomontaggio	2 h	15%	Eseguire	I
3	Creare logo aziendale	File grafico con logo 3D	2 h	15%	Eseguire	I
4	Impaginare volantino	File con impaginato	5 h	30%	Eseguire	I
5	Controllare qualità	Check list di controllo	1 h	10%	Controllare	C
6	Calcolare costi produzione	Piano costi produzione	1 h	10%	Applicare	I
7	Riflettere sul lavoro svolto	Scheda autovalutazione	1 h	10%	Riflettere	I

Descrizione dei singoli compiti

Ogni compito viene descritto nel dettaglio in modo da fornire tutte le indicazioni operative agli allievi che dovranno svolgerlo e alla commissione che dovrà monitorarne lo svolgimento e valutarne i risultati.

Nel definire il compito viene posta particolare attenzione al livello delle attività richieste, che deve essere coerente con il livello previsto per la Qualifica professionale (III livello EQF) o per il Diploma professionale (IV livello EQF).

Nella descrizione vengono elencati anche i risultati attesi (schede elaborate, disegni realizzati, materiali prodotti, servizi erogati) al termine del compito. La qualità di questi risultati assieme al processo lavorativo che ne ha permesso la realizzazione costituiscono la struttura di valutazione precisata mediante un elenco di indicatori collegati alle competenze obiettivo dell'esame e di cui si vuole accertare il livello di possesso.

Infine, vengono descritte le condizioni di svolgimento del compito in termini di ambienti, attrezzature, materiali messi a disposizione e allegati forniti.

Figura 7 - Esempio di descrizione di un compito

COMPITO 2 - ESEGUIRE IL FOTOMONTAGGIO DELLA COPERTINA

Sulla base delle indicazioni presenti nel progetto concordato con il cliente e a partire dalle immagini fornite su carta (sfondo) e su file (persone in primo piano), si richiede di eseguire il fotomontaggio da utilizzare per la copertina del volantino utilizzando il software Adobe Photoshop e archiviando sia il file sorgente strutturato su livelli per eventuali modifiche che il file in quadricromia per l'impaginazione finale nella propria cartella presente nella rete locale.

Risultati attesi

- File grafico sorgente PSP per eventuali modifiche
- File grafico in quadricromia pronto per l'impaginazione

Condizioni di svolgimento

- La prova è a carattere individuale e si svolgerà nel laboratorio di informatica MAC 02.
- Per svolgere il compito sono disponibili le seguenti risorse:
- PC Macintosh in configurazione di rete locale
- Scanner piano A4 ad alta risoluzione condiviso in rete locale
- Stampante digitale professionale a colori condivisa in rete locale
- Software applicativo Adobe Photoshop
- Progetto grafico concordato con il cliente (Allegato 1)
- Immagine dello sfondo su supporto cartaceo (Allegato 2)
- Immagine delle persone su file grafico (Allegato 3)

Tempo a disposizione: 2 ore

Indicatori di valutazione e relativi pesi

▪ Cometa normalizzazione delle immagini	(Punti 20)
▪ Cometa esecuzione del fotomontaggio	(Punti 50)
▪ Cometa esportazione del file grafico per l'impaginazione	(Punti 30)

2.2. La prova multidisciplinare

La prova multidisciplinare è costituita da un insieme di test utili a valutare le competenze di base che non è stato possibile integrare nella prova situazionale, ma di cui si ritiene comunque utile rilevare il livello di padronanza al fine di avere un quadro più completo per giudicare gli allievi. Viene lasciata libertà ad ogni ente formativo di decidere quante e quali competenze testare in tale prova, anche in rapporto alla struttura della prova situazionale.

Le Linee guida stabiliscono che i test prevedano quesiti strutturati secondo il modello OCSE/PISA al fine di valutare la capacità degli allievi di applicare le competenze in situazioni di vita quotidiana e/o professionale, evitando la mera riproposizione mnemonica di contenuti disciplinari.

Ogni singolo test prevede una serie di quesiti (situazione stimolo più elenco di domande collegate), la descrizione delle condizioni di somministrazione precisando eventuali risorse a disposizione degli allievi, l'indicazione del tempo a disposizione e degli indicatori di valutazione e relativi pesi.

2.3. Il colloquio individuale

Il colloquio individuale è una prova orale finalizzata alla valutazione delle competenze comunicative, di riflessione e di progettualità personale previste nel PECUP, coerenti con il profilo professionale di riferimento e sviluppate durante l'intero percorso formativo.

Il colloquio può basarsi sulla riflessione personale relativa a specifiche esperienze vissute (es. relazione stage), sulla presentazione di un elaborato realizzato durante il percorso (es. tesina di ricerca su argomento tecnico), sull'analisi critica del lavoro svolto durante la prova situazionale (es. approfondimenti tecnici o di metodo) e/o sulle prospettive per il proprio futuro (es. progetto professionale personale).

La scelta dei temi e dei relativi indicatori di valutazione viene effettuata dall'ente formativo in fase di progettazione dell'esame. La durata di ciascun colloquio è mediamente di 20 minuti.

2.4. Il sistema di valutazione

Il sistema di valutazione dell'esame prevede una strutturazione su più livelli che specificano le modalità di composizione e il peso dei singoli elementi costituenti la valutazione finale, così come da schema seguente:

Figura 8 - *Struttura di sistema di valutazione*

	Livello I		Livello II		Livello III	
	Composizione	Peso	Composizione	Peso indicativo	Composizione indicativa	Peso indicativo
Valutazione finale	Giudizio ammissione	30%	Valutazioni apprendimenti	60%		
			Valutazione stage aziendale	30%		
			Valutazione comportamento	10%		
	Esame finale	70%	Prova situazionale	50%	Compito 1	20%
					Compito 2	30%
					Compito n	30%
			Prova multidisciplinare	30%	Test 1	30%
					Test 2	30%
					Test n	40%
					Colloquio individuale	20%

Al livello I sono riportati gli elementi caratterizzanti la valutazione finale della qualifica/diploma: giudizio di ammissione e valutazione dell'esame finale. I pesi di questo livello non possono essere modificati rispetto a quelli indicati nello schema.

Al livello II sono riportati gli elementi che specificano da un lato la compo-

sizione del giudizio di ammissione e dall'altro la composizione della valutazione dell'esame finale articolata rispetto alle diverse tipologie di prove. I pesi di queste prove sono stabiliti da ogni singolo ente in funzione dell'esame elaborato.

Al livello III sono infine riportati gli elementi che specificano la composizione e i pesi dei compiti della prova situazionale e dei test della prova multidisciplinare. Utilizzando la modalità dei pesi percentuali, il colloquio, ogni singolo compito e test viene valutato su una scala centesimale.

Il valore soglia per l'ammissione pari a 18/30mi è subordinato al raggiungimento del 75% della frequenza ed è riferito alla valutazione del percorso formativo e del comportamento (attestata dall'equipe dei formatori) e dello stage (attestata dal tutor aziendale) relativi all'ultima annualità. Il valore soglia per il rilascio della qualifica/diploma è di 60/100mi della valutazione finale.

3. Il monitoraggio qualitativo degli esami finali

Annualmente, al termine degli esami finali, tutte le prove predisposte dai singoli Enti formativi vengono raccolte in formato digitale dalla Direzione di EffePi che si occupa del controllo e monitoraggio dei percorsi IeFP al fine di effettuare una comparazione qualitativa tra gli stessi.

I principali indicatori utilizzati per la comparazione sono: coerenza con le indicazioni delle Linee guida, durata delle prove riferite allo stesso profilo professionale, competenze obiettivo assunte a riferimento per la progettazione delle prove, coerenza delle prove con il livello EQF di riferimento, livello di descrizione dei compiti con particolare riferimento alle indicazioni operative per gli allievi e ai risultati attesi, presenza di attività di pianificazione, esecuzione, controllo e recupero, coerenza e significatività della integrazione delle competenze di base nella prova situazionale, progettazione dei quesiti secondo lo standard OCSE/PISA, chiarezza e misurabilità degli indicatori di valutazione, tipologia e struttura degli strumenti di valutazione adottati.

Il rapporto di monitoraggio, completo di suggerimenti migliorativi e segnalazioni sulle buone prassi emerse, assieme a tutte le prove d'esame viene poi restituito ai singoli Enti consentendo in questo modo una costante condivisione utile a far crescere in modo omogeneo l'intero sistema regionale della IeFP.

4. Considerazioni finali

I principali risultati ottenuti in questi tre anni di applicazione degli "Standard minimi regionali per la predisposizione degli esami di fine percorso" sono i seguenti:

- buon livello di omogeneità tra gli esami riferiti allo stesso profilo professionale anche se realizzati da Enti formativi differenti sia rispetto alla struttura delle prove che al livello di difficoltà dei compiti e dei test previsti;
- presenza nella totalità delle prove situazionali di compiti che richiedono la mobilitazione integrata di competenze di base e professionali necessarie per svolgere le diverse tipologie di attività (pianificazione, esecuzione, controllo e recupero) caratterizzanti il processo lavorativo di riferimento;
- contaminazione nell'uso di strumenti di valutazione orientati alla rilevazione delle competenze e non solo dei loro elementi (conoscenze e abilità), ad esempio: schede di osservazione delle attività, interviste in situazione per verificare la consapevolezza con cui un allievo svolge un'attività pratica, schede di riflessione critica sul lavoro svolto, utilizzo di rubriche valutative ponderate.

Attualmente il focus del processo di miglioramento è rivolto verso una più puntuale definizione dei risultati di apprendimento per garantire l'equivalenza dei livelli rilevati attraverso le prove di valutazione, anche al fine dell'implementazione di un sistema di certificazione delle competenze.

Il Sistema Integrato dei Servizi al lavoro in Italia: evoluzione storica e prospettive future

MASSIMO DE MINICIS¹ - MANUEL MAROCCO²

Offrire una serie di servizi per l'orientamento, la formazione e l'inserimento occupazionale collegati alle esigenze e criticità delle persone, rappresenta in una fase di crisi sistemica come quella che stiamo affrontando con livelli di disoccupazione drammatici³ un indispensabile strumento di coesione e crescita della nostra comunità e contemporaneamente un settore strategico d'impresa che vedrà nei prossimi anni la sua massima espressione. L'ultima riforma del mercato del lavoro interviene nuovamente in materia di servizi per l'impiego, a testimonianza che questa parte del diritto del lavoro, nonostante i profondi mutamenti avvenuti negli ultimi venti anni, continua, secondo il Legislatore, a necessitare di ulteriori rimaneggiamenti.

Premessa

Con la fine dell'era del «posto fisso» la ricerca di lavoro sembra essere destinata a diventare una «compagna di strada» per tutta la vita attiva degli individui e quindi riveste particolare rilievo il tema dell'intermediazione. Infatti efficienti strumenti di intermediazione garantiscono quella dinamicità nella collocazione lavorativa che smussa molte delle asperità delle sempre più frequenti occupazioni discontinue.

¹ Ricercatore ISFOL.

² Ricercatori ISFOL.

³ Il numero dei disoccupati manifesta un ulteriore forte aumento su base tendenziale nel 4 trimestre 2012 (+30,6%, pari a 581.000 unità). L'incremento, diffuso su tutto il territorio nazionale, interessa entrambe le componenti di genere e in oltre la metà dei casi persone con almeno 35 anni. La crescita è dovuta in un caso su due a quanti hanno perso la precedente occupazione. Il tasso di disoccupazione medio trimestrale (dati grezzi) è pari al 9,8%, in crescita di 2,1 punti percentuali rispetto a un anno prima; l'indicatore passa dal 6,7% del terzo trimestre 2011 all'8,8% per gli uomini e dal 9% all'11% per le donne. Il tasso di disoccupazione dei 15-24enni sale dal 26,5% del terzo trimestre 2011 al 32,1%, con un picco del 43,2% per le giovani donne del Mezzogiorno.

Ma in Italia, a tredici anni dalla riforma dei servizi pubblici per l'impiego e dall'ingresso dei privati nel settore dell'incontro tra domanda ed offerta di lavoro, il sistema integrato dei servizi per il lavoro costituisce uno degli aspetti più problematici del mercato del lavoro italiano.

D'altro canto, continuano ad essere scarse le risorse finanziarie che il nostro Paese continua a investire in questo sistema. Sulla base dei dati Eurostat 2010, l'Italia è al terz'ultimo posto, prima di Romania e Grecia, per incidenza della spesa relativa ai servizi per l'impiego sul Pil. Anche se il nostro Paese migliora la propria posizione relativamente agli investimenti nelle politiche attive in generale, posizionandosi a mezza classifica, con lo 0,35%, resta comunque ben distante dal paese ispiratore del modello della *flexicurity*, la Danimarca, che dedica ad esse ben l'1,4% del Pil. Non bisogna meravigliarsi allora se il complesso dei canali formali, secondo i dati ISFOL PLUS 2010, intermediano intorno ad un 10%⁴.

In questo contesto è intervenuta la recente riforma del mercato del lavoro – la cosiddetta Riforma Fornero (l. n. 92/2012) – che ispirandosi ai principi comunitari tradizionali della *flexicurity*⁵, dedica uno dei suoi capitoli alle politiche attive del lavoro (*active labour market policy*, Almp). In particolare l'intervento legislativo su queste politiche è strettamente legato a quello, simultaneo, sugli ammortizzatori sociali: le Almp sono cioè considerate un obbligo cui è condizionato il diritto a ricevere il sussidio di disoccupazione, dal cui mancato adempimento discende la perdita del sussidio stesso⁶.

Questi meccanismi, detti di *workfare* (dalla contrazione di *welfare to work*), anche essi promossi a livello comunitario⁷, sono espressione di un particolare approccio alla riforma dello Stato sociale, motivato da esigenze di contenimento della spesa pubblica, nonché dall'esigenza di contrastare il presunto effetto di-

⁴ Nei canali formali sono considerati i Centri per l'impiego, le Agenzie per il lavoro, le Scuole e le Università, gli Enti di Formazione i Sindacati e le organizzazioni datoriali. Si veda per maggiori dettagli MANDRONE E. - RADICCHIA D., 2011.

⁵ La strategia di *flexicurity*, ispirata al mercato del lavoro danese (Madsen, 2005), è una strategia coordinata di politiche basata su quattro componenti (forme contrattuali flessibili e affidabili; strategie integrate di apprendimento lungo tutto l'arco della vita; efficaci politiche attive del mercato del lavoro; sistemi moderni di sicurezza sociale promossa dalla Commissione Europea. Si veda la Comunicazione "Verso principi comuni di flessicurezza" del 27 giugno 2007 (COM [2007] 359 def.).

⁶ Nella legge n. 92, da una parte, è stabilito che i nuovi trattamenti in caso di disoccupazione (ASpI, mini-ASpI e indennità di fine rapporto per i lavoratori a progetto) sono riconosciute ai lavoratori che siano stati dichiarati disoccupati dalle istituzioni che gestiscono le Almp e, dall'altra, si dispone che la mancata partecipazione alle Almp determina la decadenza dagli stessi ammortizzatori sociali.

⁷ Fin dai suoi esordi, la Strategia Europea per l'occupazione, volta al coordinamento delle politiche del lavoro nazionali privilegiava – e continua a privilegiare – le Almp a scapito di quelle meramente curative, di mero sostegno al reddito (c.d. politiche passive).

sincentivante alla ricerca di un nuovo lavoro e alla riqualificazione professionale (c.d. *unemployment trap*), che deriverebbe dall'elargizione di sussidi alla disoccupazione.

In questa veste – come strumento di attivazione dei disoccupati – è divenuto sempre più rilevante il ruolo delle politiche attive e delle istituzioni che le gestiscono, in quanto finalizzate al controllo nella disponibilità al lavoro dei disoccupati che ricevono un aiuto economico pubblico.

Peraltro, nei paesi che hanno promosso il *workfare* è emersa un'altra tendenza che chiama in causa il tema trattato nel presente scritto: il coinvolgimento, attraverso vari schemi, di operatori privati nella gestione delle stesse politiche di attivazione. È stato cioè sottolineato che tale coinvolgimento ha costituito – perlomeno in alcuni paesi – una necessaria trasformazione organizzativa del servizio pubblico per l'impiego, ritenuta idonea a garantire l'efficace svolgimento delle stesse politiche di attivazione dei disoccupati (T. Bredgaard, F. Larsen, 2008).

1. I PES e la Strategia EU 2020

Questa impostazione, divenuta principio culturale ispiratore delle politiche di riforma del mercato del lavoro negli ultimi 20 anni, sono oggi ulteriormente stressati e ridefiniti in relazione alla implementazione della Strategia Europea per l'Occupazione 2020.

In particolare nel recente documento "Public Employment Services' Contribution to EU 2020"⁸, la Commissione Europea ha ridefinito culturalmente ed organizzativamente la *mission* dei *Public Employment Services* (PES) all'interno della strategia di Europa 2020.

In tale documento si afferma che i servizi al lavoro pubblici dovrebbero orientarsi sempre più verso la domanda di lavoro, con particolare attenzione a quella della piccola e media impresa e che dovrebbero interagire tra loro con trasparenza a livello sovranazionale.

Si descrive, cioè, un sistema complesso caratterizzato da un elemento strategico: la predisposizione di "ponti" per risolvere le continue transizioni, prima dallo stato di inoccupazione alla occupazione, e poi quelle che avvengono nella carriera lavorativa di ciascun individuo all'interno e all'esterno del mercato del lavoro.

L'obiettivo rimane quello di orientare il sistema di protezione sociale verso il *workfare*, come già detto, volto a ridurre la dipendenza delle persone dai sussidi

⁸ In <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=105&langId=en>

di disoccupazione, creando un insieme di servizi pubblici-privati adatti al nuovo mercato del lavoro.

Nel documento i servizi al lavoro pubblici vengono descritti come un sistema “olistico”, capace di creare una serie di transizioni positive, fondato su tre pilastri:

- A. la sicurezza attiva (l'insieme di servizi e protezioni economiche per i disoccupati e gli inoccupati tendenti a mantenere il soggetto in uno stato di sicurezza economica vincolata a continui processi di formazione, per un veloce reingresso nel mercato del lavoro);
- B. un ruolo “anticipatorio” di prevenzione dei passaggi nella disoccupazione;
- C. la capacità nell'orientare al meglio le persone lungo tutta la loro articolata carriera lavorativa fatta di continui passaggi e transizioni.

Secondo la Commissione, tale sistema va realizzato in una dimensione europea, mettendo in rete e trasparenza tutti i PES dei paesi membri. Nel documento si parla, infatti, di sistema e non di servizi per l'occupazione esprimendo così un'idea di un mercato del lavoro in cui la *governance* complessiva non è di un singolo ministero o di una agenzia pubblica locale o nazionale ma realizzata da un vero e proprio *Network*.

I servizi pubblici per l'impiego devono adottare una visione globale, definire processi che superino i confini istituzionali e geografici di ciascun paese membro.

Il sistema per l'occupazione è quindi un insieme di servizi che toccano il mercato del lavoro, l'Istruzione e la Formazione Professionale, il sistema di orientamento e tutte le strutture di riconoscimento e certificazione delle competenze.

Qual è lo *stato dell'arte* del Sistema italiano di fronte a questa *sfida* di riorganizzazione complessiva del sistema integrato dei servizi al lavoro e alla formazione imposta dalla strategia EU 2020? A questo quesito cercheremo di rispondere nelle pagine che seguono.

2. La cooperazione pubblico-privato nel settore dei servizi per l'impiego

L'intervento di operatori privati nella fase d'ingresso nel mercato del lavoro, stante l'intrinseca debolezza in questa fase dei lavoratori, è da sempre al centro dell'attenzione prima delle organizzazioni di rappresentanza sindacale, poi delle istituzioni politiche internazionali e nazionali. La diffidenza verso tale intervento ha robuste giustificazioni nella storia e riflette una valutazione negativa nei confronti dell'attività svolta dai privati che lucrano sulla necessità di lavorare, poi-

ché, nella pratica, tali attività hanno anche implicato fenomeni di elusione della disciplina del lavoro e, in particolare nei mercati caratterizzati da un eccesso di offerta, hanno presentato, e presentano, tratti di pericolosità sociale (Liso, 2002)⁹.

In Italia la cooperazione pubblico-privato nei servizi per l'impiego è un tema più recente, che ha risentito nel suo sviluppo, ritardato e non ancora completo, di una forte contrapposizione ideologica. D'altro canto, il monopolio pubblico del collocamento nazionale, così come altri istituti del diritto del lavoro, raggiunse il suo apice vincolistico negli anni Settanta con l'approvazione dello Statuto dei lavoratori (l. n. 300/1970) e solo successivamente le difficoltà occupazionali, a partire dalla crisi economica della metà degli stessi anni, cominciarono a porre in luce chiaramente i limiti del rigido impianto della disciplina e misero in moto spinte per una sua revisione. Peraltro, quest'ultima avvenne gradualmente e, in una prima fase, fu caratterizzata da una finalità di "demolizione" del sistema più che di costruzione di uno nuovo.

In sostanza l'assetto organico della cooperazione pubblico-privato si è perfezionato solo successivamente alla Riforma Biagi del 2003. I prodromi di questa riforma sono rintracciabili in un documento dell'Esecutivo del giugno 2001: il *Libro Bianco sul mercato del lavoro*, in cui si tracciavano le linee di politica del diritto che avrebbero guidato l'azione di governo. Nell'annunciare l'intenzione di procedere alla «modernizzazione dei servizi pubblici per l'impiego», si affermava che si sarebbe provveduto all'istituzione di un modello di organizzazione del mercato del lavoro che avrebbe contemplato «la cooperazione e la competizione tra strutture pubbliche, convenzionate e private». Il documento muoveva dall'idea che era «improponibile per l'operatore pubblico fare a meno della cooperazione con i privati, immaginando di poter gestire efficacemente *in-house* l'intero spettro di servizi». Il documento governativo considerava quindi il servizio pubblico gestibile mediante operatori pubblici e «strutture convenzionate (pubbliche e private)».

Le indicazioni di politica del diritto del Libro Bianco hanno trovato compiuta espressione nella legge n. 30 del 2003 (c.d. legge Biagi). In tale ambito il Governo era delegato alla «incentivazione delle forme di coordinamento e raccordo tra operatori privati e pubblici, ai fini di un migliore funzionamento del mercato del lavoro».

⁹ A dimostrazione della perdurante pericolosità sociale del c.d. capolarato basti ricordare che, da ultimo (l. n. 148/2011), è stato introdotto nel codice penale un nuovo delitto, quello di «Intermediazione illecita e sfruttamento del lavoro» (art. 603-bis c.p.), per reprimere con durezza l'attività organizzata di intermediazione, caratterizzata da sfruttamento, mediante violenza, minaccia, o intimidazione e approfittando dello stato di bisogno o di necessità dei lavoratori.

3. L'accreditamento nei sistemi di offerta ed erogazione di tre servizi pubblici: sanità, servizi sociali e Formazione Professionale

I principi e criteri della legge Biagi hanno trovato attuazione in un decreto delegato del 2003 (d.lgs. n. 276/2003), il quale, nel dettare la disciplina relativa alla "Organizzazione del mercato del lavoro", ha regolato un particolare strumento di cooperazione tra gli attori: l'accreditamento. Questo istituto ha una lunga tradizione all'interno dei sistemi di offerta ed erogazione delle prestazioni nell'area dei servizi alla persona, nonché, per venire a materie contigue al lavoro, nella Formazione Professionale.

L'accreditamento è stato dapprima introdotto in campo sanitario (d.lgs. n. 502/1992) e successivamente in quello sociale (l. n. 328/2000). In tali settori (come del resto in materia di servizi al lavoro) si è assistito ad un rafforzamento e consolidamento del ruolo delle Regioni, tuttavia, quello della legislazione regionale varia significativamente a seconda che si consideri il primo o il secondo settore. In quello sanitario, infatti, il quadro offerto dalla legislazione nazionale continua ad essere assai dettagliato e limitati sono i margini d'intervento delle Regioni. La situazione muta notevolmente nel settore dei servizi sociali: infatti la stessa legge n. 328 già riconosceva ampi margini all'intervento territoriale, margini poi rafforzati dalla riforma costituzionale del 2003, che ha inquadrato la materia nella competenza residuale delle Regioni¹⁰.

Peraltro differenze tra i due settori si riscontrano anche nella concreta disciplina dell'accreditamento.

In quello sanitario, la legge definisce una dettagliata procedura – la *sequenza delle tre A* (autorizzazione; accreditamento; accordo contrattuale) – cui è subordinato l'esercizio di attività sanitarie per conto e a carico del Servizio sanitario nazionale (Ssn). L'accreditamento (in questo settore denominato "istituzionale") si inserisce cioè in una procedura amministrativa complessa, in cui appare prevalente l'interesse a legare strettamente l'erogazione delle prestazioni del Ssn alla pianificazione delle risorse pubbliche disponibili. La fase finale, quella dell'accordo, è imprescindibile nell'ambito della *sequenza*: solo con essa, in connessione con l'accreditamento, si determina l'effetto finale dell'ingresso dell'operatore nel Ssn, sicché, in seguito a tale ingresso, l'attività da esso prestata sarà qualificabile come servizio pubblico in senso oggettivo. La Corte costituzionale ha difeso tale rigida procedura, affermando il carattere non assoluto del «principio della parificazione e concorrenzialità tra strutture pubbliche e private» e del collegato principio della libera scelta,

¹⁰ Spetta comunque allo Stato la potestà esclusiva in materia di fissazione dei livelli essenziali delle prestazioni, in maniera analoga alla Formazione Professionale.

pur riconosciuti dalla legge: infatti, secondo la Consulta, il principio di eguaglianza sostanziale impone un temperamento della concorrenza ed in particolare una valorizzazione del «principio della programmazione, allo scopo di realizzare un contenimento della spesa pubblica ed una razionalizzazione del sistema sanitario».

La ricostruzione della *sequenza* nel settore dei servizi sociali risulta più incerta: nella legge n. 328/2000 non è neppure prevista, come fase necessaria, la stipula di un accordo tra autorità pubblica e soggetto accreditato. In sostanza non traspare nettamente l'obiettivo di legare detto sistema alla pianificazione delle risorse pubbliche disponibili. L'indeterminatezza del testo normativo sembra rispondere alle intrinseche caratteristiche del *mercato* dei servizi sociali (Albanese, 2007): se nel settore sanitario il sistema dell'accreditamento è espressione del bilanciamento dei principi di parificazione e di concorrenzialità e della programmazione, diversamente nei servizi sociali, dinanzi alla storica debolezza dell'offerta pubblica di prestazioni, quest'ultimo principio – quello della programmazione – perde di rilievo rispetto all'obiettivo prevalente di ampliare e migliorare l'efficienza complessiva del sistema, attraverso un *mix* integrato e coordinato di soggetti pubblici e privati.

Proprio l'indeterminatezza della legge ha consentito l'emergere a livello regionale di un duplice modello di organizzazione dei sistemi di erogazione dei servizi di assistenza sociale, ciascuno dei quali caratterizzato da una particolare modifica della ricordata *sequenza delle tre A*.

Alcune esperienze regionali, nella organizzazione del proprio sistema di erogazione dei servizi pubblici, hanno voluto privilegiare al massimo grado il principio della libera scelta da parte dell'assistito. La modifica della sequenza è avvenuta, da una parte, mediante l'eliminazione della fase dell'accordo e, dall'altra, attraverso l'introduzione, di un sistema alternativo di remunerazione delle prestazioni erogate dagli operatori accreditati: è stata prevista la distribuzione di titoli di acquisto (c.d. *voucher*) tra gli utenti del servizio pubblico, da spendere presso gli stessi operatori¹¹. In questo contesto l'accreditamento presenta una caratteristica ben diversa da quella dell'accreditamento "istituzionale": esso, infatti, consente l'accesso immediato all'offerta del servizio pubblico, senza cioè la necessità dell'accordo, che è funzionale ad esigenze di controllo e pianificazione della spesa pubblica. Per tale sua caratteristica, l'accreditamento può essere concesso ad una pluralità indefinita di soggetti e crea così un mercato *aperto*.

In altre esperienze regionali si è affermato un ulteriore modello di organizzazione dei sistemi di erogazione dei servizi di assistenza sociale. Esso è caratteriz-

¹¹ È la stessa l. n. 328 a disciplinare l'introduzione di «titoli per l'acquisto di servizi sociali», per la verità lasciando ampio margine di intervento alle Regioni. La legge si limita a prevedere che i Comuni possano concedere «su richiesta dell'interessato, titoli validi per l'acquisto di servizio sociale dai soggetti accreditati», affidandone poi la regolamentazione alle Regioni.

zato dalla previsione di una fase intermedia tra quella dell'accreditamento e quella dell'accordo: gli operatori, per accedere al servizio pubblico, non solo dovranno essere accreditati, ma sono inoltre tenuti a partecipare ad una gara per l'affidamento dei servizi. Solo in caso di esito vittorioso della stessa gara, gli operatori accederanno al servizio pubblico, sempre tramite la stipula dell'accordo contrattuale. In questo caso l'accreditamento finisce per risolversi nella iscrizione in una lista di potenziali fornitori del servizio pubblico, rimanendo incerto l'effettivo ingresso nel servizio pubblico, in quanto dipendente dall'esito della gara.

L'accreditamento, come detto, è da tempo utilizzato anche in relazione all'organizzazione dell'offerta di un servizio pubblico che la legge pretende "integrato" con quello relativo ai servizi per l'impiego¹²: la Formazione Professionale. Si può allora affermare che la successiva estensione dell'accreditamento anche al campo di nostro interesse sia riconducibile anche alla integrazione territoriale tra le due politiche, nonché – l'aspetto non va sottovalutato – agli analoghi canali di finanziamento utilizzati dalle Regioni: il Fondo Sociale Europeo (FSE).

La disciplina dell'istituto – come nel caso dell'assistenza sociale – è ora integralmente affidata alle Regioni, stante l'affermarsi in capo a quest'ultime di una potestà legislativa esclusiva in materia di Formazione Professionale. Tuttavia, va segnalato che, nel contesto costituzionale previgente, mentre il Pacchetto Treu (l. n. 196/97) faceva solo un implicito riferimento all'accreditamento nel tracciare le linee per una riforma complessiva della Formazione Professionale, un successivo atto legislativo (d.lgs. n. 112/1998) affidava comunque alla competenza dello Stato «la definizione dei requisiti minimi per l'accreditamento delle strutture che gestiscono la Formazione Professionale». Su tale base fu emanato un decreto ministeriale (d.m. n. 166/2001), in materia di accreditamento delle sedi formative ed orientative, che ancora continua a costituire uno dei fondamentali parametri cui le Regioni fanno riferimento nella costruzione dei propri sistemi di offerta degli interventi formativi.

Dall'esame delle normative regionali emerge che in alcuni territori il possesso dell'accreditamento non è considerato requisito per la partecipazione alle gare pubbliche per l'assegnazione dei servizi formativi, ma si dispone che esso sia posseduto solo nella fase successiva all'effettivo affidamento del servizio pubblico. La presenza di queste normative si giustifica per i dubbi sulla legittimità, rispetto alla disciplina comunitaria in tema di libertà di stabilimento e di libera prestazione di servizi, di norme regionali che riservino ai soli soggetti accreditati la partecipazione alle procedure bandite dalle autorità competenti. Si sono affermati, in sostanza, due distinti modelli, nei quali l'accreditamento svolge una

¹² Il già richiamato d.lgs. n. 469/1997 ha tra i suoi principi guida, «l'integrazione tra i servizi per l'impiego, le politiche attive del lavoro e le politiche formative».

diversa funzione¹³: nel primo, presente anche nel campo dei servizi di assistenza sociale, l'accreditamento costituisce il requisito indispensabile per la partecipazione alle procedure selettive bandite dalla amministrazione pubblica competente; nel secondo, invece, l'accreditamento diviene requisito indispensabile per l'effettivo "affidamento" del servizio pubblico. In quest'ultimo caso si produce una sensibile mutazione della funzione dell'accreditamento, poiché è spostato "a valle" il momento del controllo della affidabilità dello operatore e cioè nella fase successiva allo svolgimento della gara pubblica.

3.1. Una tassonomia delle forme di accreditamento previste nei sistemi di offerta dei servizi pubblici

Tirando le fila possiamo individuare tre modelli di accreditamento, distinguendoli con riferimento alla funzione che lo stesso istituto ha rispetto alla creazione del sistema pubblico di offerta dei servizi.

- 1) Nel primo modello, che chiameremo *accreditamento ingresso*, l'istituto rappresenta l'atto mediante il quale l'operatore entra a far parte di detto sistema. Qui l'accreditamento costituisce strumento di concretizzazione della decisione assunta dalla autorità pubblica in ordine all'assetto del sistema di offerta del servizio pubblico. Tale modello presenta due varianti, collegate al diverso sistema di remunerazione dell'operatore. Nella prima, che denomineremo *accreditamento vincolato*, la remunerazione è fissata dall'accordo contrattuale: sulla base di quest'ultimo e nei limiti da esso posti, l'amministrazione provvede a compensare l'operatore accreditato per le prestazioni da esso effettuate. Nella seconda variante, che definiremo *accreditamento libero*, la remunerazione passa attraverso il mercato: le prestazioni erogate sono remunerate mediante i voucher che l'operatore "incassa" dagli utenti del servizio pubblico che abbiano scelto di ricorrere ai suoi servizi.
- 2) Nel secondo modello, che chiameremo *accreditamento candidatura*, l'istituto non ha una connessione diretta con la creazione del sistema pubblico, poiché il provvedimento amministrativo si limita a costituire un requisito indispensabile che l'operatore deve possedere perché possa divenire destinatario dell'affidamento del servizio, affidamento che potrà poi avvenire in via diretta, ovvero tramite l'indizione di una gara selettiva. In altri termini l'accreditamento si esaurisce nella semplice iscrizione in una lista dei potenziali candidati, non ha alcun collegamento con le scelte del decisore pubblico in ordine agli assetti dell'offerta e rappresenta unicamente un vincolo in capo a que-

¹³ In verità i modelli sono tre, tenendo presente che la Lombardia ha optato per un'unica procedura integrata di accreditamento per i servizi formativi e del lavoro, in cui è prevista la distribuzione di voucher tra gli utenti. Vedi *infra*.

st'ultimo, poiché gli preclude la possibilità di affidare il servizio pubblico a soggetti che non siano muniti di accreditamento.

- 3) Nel terzo modello, che chiameremo *accreditamento confermativo*, l'istituto svolge la sua funzione solo "a valle" delle scelte già compiute dal decisore pubblico ed attuate attraverso l'espletamento di gare selettive degli operatori: in questo caso l'accreditamento costituisce una sorta di condizione sospensiva posta sul diritto all'affidamento dell'incarico scaturente dalla partecipazione vittoriosa alla stessa gara selettiva.

In sostanza l'accreditamento si configura come uno degli strumenti attraverso cui può essere formalizzata la cooperazione pubblico-privato, e la scelta tra i diversi modelli concretizza forme diverse di cooperazione. Tuttavia, secondo la tassonomia sopra esposta, si deve concludere che non è possibile, ovviamente, parlare di cooperazione, in senso stretto, tra servizio pubblico e privato in un sistema di accreditamento del modello a *candidatura*, dove l'istituto è un mero presupposto per l'instaurazione solo eventuale di un legame cooperativo. Allo stesso modo deve escludersi la cooperazione nel modello dell'accreditamento *ingresso libero*. Infatti, perché possa parlarsi di cooperazione, il decisore pubblico deve aver determinato i concreti assetti organizzativi del servizio, contemplando l'ordinata presenza sinergica degli operatori pubblici e privati; nel caso dell'accreditamento *libero*, invece, lo stesso decisore, si astiene da quella determinazione, rimettendola integralmente allo spontaneo funzionamento del mercato, cosicché il concreto conformarsi della organizzazione del servizio pubblico è affidato, piuttosto che alla cooperazione, alla competizione tra gli operatori.

4. L'accreditamento nei servizi per l'impiego

Come in tutte le aree sino ad ora considerate, anche nel campo dei servizi all'impiego, è nella normativa regionale che si ritrova la concreta disciplina dell'istituto; tuttavia la legislazione quadro nazionale fissata dalla Riforma Biagi, va detto, ha un duplice merito. In primo luogo, rispetto al passato, nel quale erano quasi del tutto assenti indicazioni al riguardo, essa ha il merito di aver fornito uno stabile *contenitore* entro cui far rifluire le già avviate esperienze di collaborazione pubblico-privato nel settore dei servizi per l'impiego. In secondo luogo, la disciplina è caratterizzata da una strutturale *elasticità*, poiché non contiene un'opzione per un particolare modello di accreditamento, è quindi – come si può dire per la normativa nazionale dell'accreditamento nella maggioranza dei settori in precedenza esaminati – aperta ad una pluralità di proiezioni applicative.

Passiamo ora ad esaminare la normativa regionale. Occorre preliminarmente considerare che, pur essendo trascorsi otto anni, l'invito del legislatore nazionale

a normare l'accreditamento è stato accolto soltanto da dodici Regioni (in ordine cronologico: Marche, Emilia-Romagna, Toscana, Friuli-Venezia Giulia, Sardegna, Lombardia, Liguria, Piemonte, Campania, Veneto, Abruzzo e Lazio) e peraltro, come si vedrà, solo in sei di esse lo strumento è completamente operativo.

Da questo non si deve desumere che nelle restanti Regioni siano assenti forme di cooperazione; in esse continua ad essere presente il quadro normativo della fase del decentramento amministrativo: sopravvivono cioè le leggi di attuazione del decreto legislativo n. 469/1997 e le forme di collaborazione con gli operatori privati, ivi disciplinate. In buona sostanza, se si fa eccezione per quattro Regioni, nella stragrande maggioranza dei sistemi di erogazione dei servizi per l'impiego tutt'ora manca quel *contenitore* unitario entro cui far rifluire le esperienze di gestione *indiretta* del servizio pubblico. Tuttavia, un minimo comun denominatore si è prodotto come conseguenza del fatto che i servizi per l'impiego beneficiano di co-finanziamento comunitario; sono state infatti le regole di funzionamento del FSE a costituire la base legale su cui sono state costruite procedure di affidamento dei servizi, come avvenuto nel settore della formazione.

Nonostante questo, il quadro rimane insoddisfacente poiché, pur assicurati i principi comunitari di *par condicio* e concorrenzialità, non sono garantiti alcuni obiettivi che l'accreditamento mirava a raggiungere. In primo luogo, quello della verifica dell'affidabilità degli operatori chiamati ad erogare il servizio pubblico: i modelli di *collaborazione*, privi di tale verifica, comportano il rischio di una scarsa qualità dei fornitori esterni. In secondo luogo, è di difficile realizzazione un'attività nazionale di monitoraggio e valutazione: la mancanza delle liste dei soggetti accreditati rende pressoché impossibile avere dati certi e comparabili sui sistemi di offerta dei servizi.

Ad eccezione dell'Abruzzo e del Lazio che hanno provveduto direttamente con delibera di Giunta, l'accreditamento ha trovato la propria principale, ed iniziale, regolazione nella *seconda tornata* di leggi che le Regioni hanno emanato dal 2005, nelle quali si è provveduto a ri-disciplinare l'assetto organizzativo e le funzioni della complessiva struttura di erogazione dei servizi all'impiego. Tra le dodici Regioni che hanno provveduto, in verità, sola la metà (vedi tabella 1) ha effettivamente istituito gli elenchi degli operatori accreditati. Le altre si sono mosse solo su di un piano formale, perché non hanno ancora provveduto ad emanare gli atti di normativa secondaria previsti dalle stesse leggi¹⁴.

¹⁴ Vanno fatte delle precisazioni in merito a tale affermazione. La Campania ha sì emanato il regolamento di attuazione, ma questo atto è ancora piuttosto generico in materia di accreditamento e per questo richiede un'ulteriore normativa attuativa, a quanto consta, non ancora emanata. L'Abruzzo invece ha reso operativo l'elenco solo dal 13 dicembre 2012 ed, infine il Lazio, nonostante abbia approvato la normativa secondaria di immediata disciplina dell'accreditamento (vedi l'ultimo paragrafo), a quanto consta, non ha ancora istituito l'elenco dei soggetti accreditati.

Considerando, in ottica comparata, le caratteristiche generali dei dodici sistemi di offerta pubblica dei servizi per l'impiego in cui è stato normato l'accreditamento, emerge, innanzitutto, che tutte le Regioni, in forma esplicita o implicita, hanno riservato agli uffici provinciali i compiti di carattere strettamente burocratico; si tratta comunque di attività di notevole importanza in quanto destinate ad incidere sullo *status* dei soggetti e sulla pretesa dei cittadini/utenti a beneficiare del servizio pubblico. Su questo specifico aspetto, tuttavia, subito la Lombardia si differenzia dalle altre, aprendo agli operatori accreditati anche parte delle funzioni relative all'accertamento dello stato di disoccupazione¹⁵. Un secondo elemento è che tutte le Regioni, ad eccezione nuovamente della Lombardia, prevedono la *possibilità* della creazione di un sistema misto nel quale altri operatori, pubblici o privati, possono essere chiamati ad integrare l'attività delle Province. Alcune fra esse tengono ad affermare esplicitamente che l'eventuale intervento degli operatori accreditati è comunque non *sostitutivo*, ma *complementare* e di supporto alla attività di quelli istituzionali¹⁶.

In sostanza, allo Stato, solo la Regione Lombardia ha optato per un modello che comporta un deciso arretramento della mano pubblica, in quanto nega alle strutture provinciali il ruolo di *fulcro gestionale* dei servizi pubblici disegnato fin dal 1997. Essa infatti ha privilegiato un'offerta pubblica di tipo *competitivo*, nella quale tutti gli operatori, ivi compresi i Centri per l'impiego (Cpi) delle Province, sono tenuti ad accreditarsi.

Due sono pertanto i modelli di offerta dei servizi per l'impiego emergenti dalla legislazione regionale: uno *complementare a doppio canale* e uno *paritario a canale unico*.

Nel primo modello, adottato dalla maggioranza delle Regioni, accanto agli erogatori pubblici istituzionali (i Cpi), intervengono anche selezionati operatori accreditati per integrare l'offerta dei primi. In linea di principio, la Provincia mantiene il ruolo di principale erogatore del servizio pubblico. Il secondo, adottato dalla sola Lombardia, è caratterizzato dalla presenza di un *quasi mercato* di offerta del servizio pubblico. L'erogazione di quest'ultimo da parte delle Province è ammesso, ma in condizioni di parità con gli erogatori privati. In questo caso è

¹⁵ È stabilito che le attività di «acquisizione della dichiarazione sostitutiva dello stato di disoccupazione» e di «verifica del rispetto delle misure concordate con il disoccupato» siano attribuite agli operatori accreditati. In sostanza, esclusi accertamenti di *status* cui sono ricollegati benefici statali, si persegue l'intento di un pieno coinvolgimento degli operatori accreditati, al di là della loro natura giuridica, nella gestione delle politiche di attivazione dei disoccupati.

¹⁶ A titolo esemplificativo in Emilia-Romagna si prevede che: «Tali soggetti (*n.d.a. i privati*) intervengono, in via integrativa e non sostitutiva delle funzioni delle Province, al fine di completare la gamma, migliorare la qualità ed ampliare la diffusione sul territorio delle funzioni dei servizi, nonché per fornire interventi specializzati per determinate categorie di utenti». Formulazioni analoghe si ritrovano nelle normative di: Liguria, Campania, Sardegna e Piemonte.

rafforzato il ruolo della Regione nella funzione di *gateway* (controllore di accesso) e di programmazione delle risorse pubbliche dedicate ai servizi per l'impiego, mentre i CPI provinciali, tenuti anch'essi a dotarsi dell'accREDITAMENTO, gareggiano in posizione paritaria con gli altri erogatori accREDITATI.

4.1. I modelli regionali di accREDITAMENTO

Le Regioni hanno adottato tre distinti modelli (vedi tabella 1), in coerenza con la scelta da esse fatta in ordine all'assetto complessivo del sistema di offerta dei servizi per l'impiego. La Lombardia ha adottato il modello di *accREDITAMENTO ingresso*, nel sottotipo *libero*, che comporta l'accesso diretto nel sistema di offerta pubblica dell'operatore accREDITATO e la presenza del voucher (c.d. Dote) come strumento di remunerazione della prestazione da essi resa. Le restanti Regioni hanno adottato modelli di accREDITAMENTO che escludono che esso sia di per sé determinativo dell'ingresso nel servizio pubblico, essendo quest'ultimo invece ricollegato ad un distinto atto, di concessione. Tra esse, la Toscana ha prescelto il modello di *accREDITAMENTO confermativo*, che, come si è visto, comporta l'accREDITAMENTO solo come momento successivo alla scelta del soggetto cui si prevede di affidare il servizio, le altre sembrano aver scelto quello *candidatura*, il quale, come si è detto, implica che l'accREDITAMENTO segni l'ambito dei soggetti tra i quali la scelta può essere effettuata¹⁷.

Tra le Regioni con sistema *complementare a doppio canale* alcune hanno esplicitamente previsto che l'atto di concessione debba essere preceduto dall'espletamento di una procedura di evidenza pubblica. Si riscontra pertanto un doppio livello di giudizio sulla qualità: l'autorità pubblica competente è tenuta a far seguire ad un primo giudizio qualitativo, quale effetto interno dell'accREDITAMENTO, un'ulteriore e rafforzata fase di comparazione, sottoponendo così il soggetto accREDITATO ad una duplice fase di controllo della qualità. Altre nulla dicono al riguardo, sebbene si debba comunque presumere che trovino applicazione le norme comunitarie in tema di concorrenza e *par condicio* nella scelta del contraente da parte delle pubbliche amministrazioni¹⁸.

Chiaramente il modello di accREDITAMENTO adottato incide notevolmente sul ruolo assegnato alle Province: il principio della parità di trattamento tra eroga-

¹⁷ In verità il modello *confermativo* non è radicalmente alternativo a quello *candidatura*, poiché la disciplina relativa a quest'ultimo non è formulata in termini tali da escludere che, nei casi in cui l'affidamento debba essere operato sulla base di una gara, l'accREDITAMENTO possa essere richiesto successivamente all'espletamento di quest'ultima. È questa l'esperienza applicativa in Veneto e Friuli-Venezia Giulia.

¹⁸ In particolare, nel procedere a tale scelta, le pubbliche amministrazioni devono comunque applicare il c.d. Codice dei contratti pubblici (d.lgs. n. 163/2006), sempre che si tratti di contratto il cui importo superi la soglia di applicazione della normativa comunitaria.

tori pubblici e privati fortifica il ruolo della Regione nella funzione di controllore e di programmazione delle risorse pubbliche disponibili, creando un modello concorrenziale, invece nel modello a doppio canale – prescelto dalla maggioranza delle Regioni – la Provincia mantiene il ruolo di principale gestore.

Tab. 1 - *Benchmark* dei modelli di accreditamento e operatività

Regione	Candidatura	Confermativo	Libero	Operatività
Marche	X			
Toscana		X (*)		X
Emilia-Romagna	X (*)			
Friuli-Venezia Giulia	X (*)			X
Sardegna (**)				
Lombardia			X	X
Liguria	X (*)			
Piemonte	X (*)			X
Veneto	X			X
Campania	X			
Abruzzo	X (*)			X
Lazio	X (*)			

(*) Tali Regioni, esplicitamente, prevedono l'obbligo di ricorso a procedure di evidenza pubblica.

(**) La legge regionale Sardegna n. 20/2005 non consente una comparazione poiché rinvia la disciplina dell'accREDITAMENTO ad un atto regolamentare che al momento non risulta emanato.

5. Brevi conclusioni

Appare evidente come le maggiori problematiche del sistema italiano dei servizi pubblici al lavoro sono legate in origine, all'incapacità di realizzare congiuntamente con l'introduzione della flessibilità una parallela riforma della struttura del *Welfare*.

Il sistema degli ammortizzatori sociali e delle politiche attive non è stato investito mai da una riforma complessiva, ma ha subito parziali modifiche ricorrenti le nuove forme di flessibilità contrattuale.

In tale difficile contesto, si sono comunque generati in questi anni diversi modelli regionali di servizi pubblici integrati al lavoro, alcuni con un maggiore protagonismo dei soggetti privati (Lombardia), altri con un maggiore protagonismo di istituzioni pubbliche.

Ma ora, nel pieno di una crisi economica strutturale, tali servizi dovranno necessariamente essere ridefiniti tenendo in considerazione tre processi in atto che li investono direttamente:

- Il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni dei servizi al lavoro su tutto il territorio nazionale definiti nella riforma Fornero e costituzionalmente garantiti;

- La modernizzazione e il rafforzamento delle istituzioni del mercato del lavoro come imposto dall'approvazione del bilancio europeo FSE per la prossima programmazione 2014-2020;
- Le direttrici di riforma dei PES per tutti i paesi membri conseguenti alla piena realizzazione della strategia di sviluppo e coesione EU 2020.

Riferimenti bibliografici

- BREDGARD T. - LARSEN F., *Quasi-Markets In Employment Policy: Do They Deliver On Promises?*, in *Social Policy & Society*, 7:3, 341-352, Cambridge University Press, 2008.
- LISO F., *Collocamento e agenzie private*, in *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, 96, 2002, p. 591.
- MADSEN P.K., *How Can it Possibly Fly: the Paradox of a Dynamic Labour Market in a Scandinavian Welfare State*, Carma Research paper, 2, 2005.
- MANDRONE E. - RADICCHIA D., *La Ricerca di Lavoro, i canali di intermediazione e i centri per l'impiego*, in *Studi Isfol*, 2011.
- MAROCCO M., *Servizi per l'impiego e accreditamenti regionali*, Giuffrè, Milano, 2011.
- DE MINICIS M., *I servizi per l'impiego tra decentramento e apertura ai privati*, Rassegna Giovani, Roma, 2004.

Focus: Il nuovo sistema integrato dei servizi alla formazione e al lavoro della Regione Lazio

Libro Verde (Lazio 2020)

Le nuove frontiere delle politiche attive del lavoro nella Regione Lazio

Piano strategico regionale per il rafforzamento del mercato del lavoro:

La Regione Lazio intende passare dalla logica delle politiche che "assistono" a quella delle politiche che "promuovono e responsabilizzano". L'amministrazione vuole recuperare con chiarezza una funzione di servizio per il territorio valorizzando il ruolo e le capacità dei cittadini e dell'impresa nell'essere soggetti attivi e non solo destinatari di interventi".

La strategia Lazio 2020 si fonda sull'integrazione dei sistemi interessati che sono "Istruzione e Formazione" e "Lavoro", in un contesto in cui co-agiscono attori istituzionali di indirizzo e governo (Assessorati Regionali, Province e Servizi per il Lavoro), agenzie formative e educative (Università, Scuola, Enti Formazione, Fondi Interprofessionali...) e numerosi attuatori di azioni e rappresentanti delle parti interessate (Parti sociali, Agenzie del lavoro, Enti Bilaterali, Cooperazione sociale, ...).

Tutto è regolamentato in conformità con gli indirizzi regionali sul Sistema Regionale dei Servizi al Lavoro e quanto delineato dal Libro Bianco "Lazio 2020".

L'accreditamento dei servizi al lavoro offre la possibilità di erogare sul territorio regionale e/o provinciale le prestazioni dei servizi al lavoro, anche mediante l'utilizzo di risorse pubbliche

La Nuova Regolamentazione del Sistema

Finalmente dopo quasi dieci anni dalla legge 30 del 2003 la Giunta regionale del Lazio con DGR 268 del 1.06.2012 ha deliberato la prima fase della definizione del sistema integrato dei servizi al lavoro e alla formazione per la costituzione di un unico sistema pubblico di servizi per l'occupazione che comprenda soggetti pubblici e privati.

Finalità

Attraverso l'istituto dell'accreditamento, la Regione Lazio riconosce a un operatore, pubblico o privato, l'idoneità a partecipare attivamente al sistema regionale dei servizi per il lavoro, erogando sul territorio regionale e/o provinciale le prestazioni dei servizi al lavoro anche mediante l'utilizzo di risorse pubbliche.

Tipologia dei servizi erogati

L'erogazione dei servizi da parte dei soggetti accreditati sono ricondotte alle seguenti funzioni:

- a) Accesso e prima informazione;
- b) Orientamento di primo livello;
- c) Incontro domanda e offerta;
- d) Orientamento specialistico;
- e) Accesso ai percorsi di accompagnamento al lavoro.

I soggetti che si accreditano per i servizi per il Lavoro, devono dichiarare di poter garantire almeno le prime tre funzioni di cui ai punti a), b), c).

Sono ritenute funzioni essenziali, ma non obbligatorie per ottenere l'accreditamento, quelle riconducibili ai punti d), e).

Potenziali soggetti che possono richiedere l'accreditamento

Possono richiedere l'accreditamento i seguenti soggetti:

- a) soggetti costituiti nella forma di società di capitali, le società cooperative ed i consorzi delle predette persone giuridiche;
- b) le Agenzie private del lavoro, autorizzate a livello nazionale all'attività di somministrazione e intermediazione ai sensi dell'art. 4 del decreto legislativo 30 settembre 2007, n. 276;
- c) i Comuni e le Unioni dei Comuni;
- d) le Università e i consorzi universitari;
- e) le Camere di Commercio e le loro società speciali;
- f) le Scuole secondarie superiori;
- g) le Associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale o regionale, che possono svolgere l'attività anche per il tramite delle associazioni territoriali, delle società di servizi controllate, nonché dei propri patronati;
- h) le Associazioni in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza nazionale o regionale e aventi come oggetto la tutela, l'assistenza e la promozione delle attività imprenditoriali, la progettazione e l'erogazione di percorsi formativi e di alternanza, la tutela della disabilità, nonché i patronati che a queste fanno riferimento;
- i) gli Enti Bilaterali;
- l) la Fondazione Lavoro, istituita dall'Ordine dei Consulenti del Lavoro ed in possesso di autorizzazione nazionale, ai sensi del Decreto Legislativo 10 Settembre 2003, nr. 276 articolo 6 comma 2 e successive modifiche ed integrazioni, attraverso i Consulenti del Lavoro delegati all'esercizio dell'intermediazione.

Requisiti su cui viene accreditato il soggetto pubblico-privato richiedente sono di quattro diverse tipologie

Requisiti giuridici finanziari;

Requisiti di carattere strutturale;

Requisiti riferibili alle competenze professionali degli operatori;

Requisiti atti a misurare l'efficacia ed efficienza degli interventi realizzati;

Non sono tenuti a dimostrare i requisiti strutturali previsti:

I soggetti in possesso di accreditamento alla formazione e/o all'orientamento ai sensi della Deliberazione della Giunta regionale 29 novembre 2007, n. 968 successive modifiche ed integrazioni;

I Centri di Assistenza Tecnica (CAT), istituiti ai sensi degli articoli 6 e 7 della Legge regionale 18 novembre 1999 n. 33 "Disciplina relativa al settore commercio", esonerati, in base alla Determinazione 16 febbraio 2012, n. B00948, dall'accreditamento alla formazione e/o all'orientamento secondo le disposizioni dell'articolo 3, comma 4 della Deliberazione della Giunta regionale 29 novembre 2007, n. 968 e successive modifiche e integrazioni.

In caso di affidamento di servizi per il lavoro collegati ad azioni di politiche attive del lavoro, la misurazione dell'efficacia e dell'efficienza dei servizi erogati è effettuata a partire dai seguenti principi:

- a) favorire l'occupazione delle persone in cerca di lavoro;
- b) favorire il più possibile forme di lavoro stabile e sicuro;
- c) favorire una riduzione media della permanenza nello stato di disoccupazione delle persone prese in carico;
- d) favorire un adeguato collegamento degli interventi alle azioni di rafforzamento delle competenze e riqualificazione professionale;
- e) dimostrare un elevato livello di soddisfazione da parte dei clienti (cittadini e datori di lavoro).

Hugo Cabret

ALBERTO AGOSTI¹

Titolo originale: *Hugo Cabret*

Regia: *Martin Scorsese*

Soggetto: *Brian Selznick*

Sceneggiatura: *John Logan*

Scenografia: *Dante Ferretti, Francesca Lo Schiavo*

Fotografia: *Robert Richardson*

Montaggio: *Thelma Schoonmaker*

Musiche: *Howard Shore*

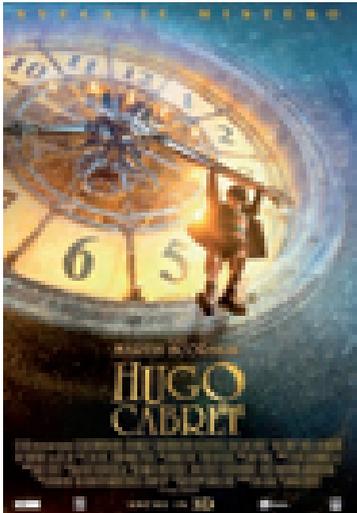
Costumi: *Sandy Powell, Fola Solanke*

Effetti speciali: *Simon Cockren*

Cast: *Asa Butterfield (Hugo Cabret), Jude Law (il padre di Hugo Cabret), Chloë Moretz (Isabelle), Ben Kingsley (Georges Méliès), Sacha Baron Cohen (Gustave, l'ispettore ferroviario), Christopher Lee (Monsieur Labisse, il bibliotecario), Helen McCrory (Mama Jeanne, moglie di George Méliès), Frances de la Tour (Madame Emile, la signora con cagnolino), Richard Griffiths (Monsieur Frick, il giornalista), Emily Mortimer (Lisette, la fioraia), Michael Stuhlbang (René Tabard, il cinefilo), Ben Addis (Salvador Dalí), Robert Jill (James Joyce), Ray Winstone (zio Claude Hugo), Martin Scorsese (il fotografo).*

USA 2011, durata: 125'

Il film è facilmente reperibile in dvd (2D e 3D)².



C'è un'immagine e c'è un suono che ricorrono più volte nel film vincitore di ben cinque premi Oscar *Hugo Cabret*, di Martin Scorsese, che si è scelto di proporre questa volta al lettore: l'immagine è quella di un treno, mostrato nel suo procedere maestoso, talvolta quasi pauroso, in un'occasione addirittura catastrofico, e il suono è quello del fischio della locomotiva. Il treno è un elemento fortemente simbolico nei racconti cinematografici, come pure il suo segnale so-

¹ Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia.

² Nella confezione con due dvd, il secondo dvd contiene il film in 3D, più una serie di *extra* davvero apprezzabili.

noro. Il primo indica il viaggio, un viaggio che si sta compiendo o che deve necessariamente compiersi, lungo un percorso segnato, il secondo è un avvertimento che sta cominciando o sta avvenendo qualcosa di cruciale. L'incipit serve ad indicare come tali segni visivi e sonori possano essere adottati per comprendere il messaggio che l'apprezzato regista americano ha voluto trasmettere con questa sua opera del tutto degna di considerazione, e che si può cogliere sia dalle azioni dei vari personaggi, sia dai dialoghi, molto spesso resi significativi da affermazioni che vale la pena di isolare al fine di proporle all'attenzione dei giovani. *Hugo Cabret* è un atto d'amore del regista verso la settima arte; un amore profondo, incondizionato, che in questo caso ha bisogno della tecnologia – il film è stato girato per la visione tridimensionale, ed è così che possibilmente andrebbe guardato – per consentire di entrare in una sorta di incanto, come in una sorta di incanto aveva fatto entrare gli spettatori, un secolo fa all'incirca, un misterioso personaggio, presente nel film, figura di assoluto rilievo per l'affermazione dell'arte cinematografica.

Si desidera però entrare nel cuore di questo messaggio, in questo scritto di orientamento per l'impiego del film *Hugo Cabret* a scuola o in contesti educativi, soffermandosi a riflettere sulla rilevanza di alcuni termini che si rivelano essere, durante la visione di questo film, le chiavi di una possibile lettura della vicenda. Il primo termine è 'aggiustare', il secondo 'creare', il terzo è una sequenza: 'pensare, interpretare, ripensare, agire'. Al giorno d'oggi l'aggiustare ha sovente poco significato. Qualcosa di vecchio o rotto, che non funziona più, tende ad essere eliminato. Spesso la riparazione costa più del pezzo nuovo: si tratta di una nuova logica di mercato ove il consumo, delle risorse, del denaro, ma anche del tempo, si è fatta via via più pressante, imperativa e per questo sempre più passivamente accettata. Eppure nel film di Scorsese, tratto dall'appassionante romanzo *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret*, di Brian Selznick³, un ragazzino, Hugo appunto, trascorre il suo tempo... custodendo il tempo: vive infatti in una stazione parigina degli anni Trenta, la stazione di Montparnasse, dedicandosi alla manutenzione e al funzionamento del grande orologio che sovrasta il luogo antistante la testa dei binari, luogo pieno di vita, percorso dai viaggiatori che scendono dai treni o vi salgono e 'abitato' da venditori e mestieranti di varia tipolo-

³ Il libro è edito da Mondadori (Milano 2011) ed è di ben 544 pagine, moltissime delle quali però recano impresse delle suggestive illustrazioni, che concorrono con il testo scritto a rendere appassionante la lettura delle parole e delle immagini. Nella pagina di un blog, si possono leggere, tra le altre, le seguenti belle righe di *Girasonia76*: «Immagina una storia che inizia con dei disegni, che continua con le parole, che si trasforma poi in scene cinematografiche. Immagina di immergerti così tanto in quei disegni e in quelle parole da ritrovarti parte di essa. Immagina di dover arrivare alla fine della storia il prima possibile, prima di venire scoperto da qualcuno che possa interrompere la tua avventura, il tuo sogno, l'incantesimo che stai vivendo...» cfr. <http://cuoredinchioostro.blogspot.it/2012/02/recensione-la-straordinaria-invenzione.html>

gia. Il giovane protagonista ha però un sogno: aggiustare un automa ritrovato e in parte rimesso a posto da suo padre prima che morisse in un incendio scoppiato in un Museo. È così che Hugo ruba giocattoli meccanici ad un misterioso venditore di dolci e balocchi, che ha il suo negozietto, la cui insegna recita *Confiserie - Jouets et réparation* (e l'ultima parola è appunto una delle possibili chiavi per intendere il senso del film), proprio nella stazione. Non ha qui senso dilungarsi nel racconto della trama della pellicola, se non il ripescare qualche appiglio narrativo lungo la riflessione che si va proponendo. Si diceva che il progetto di Hugo è quello di aggiustare l'automa creato da suo padre. L'aggiustare si inserisce dunque in un progetto creativo per completarlo, quasi che Hugo, facendo rivivere l'automa, voglia ritrovare il padre, un padre che forse gli ha lasciato un messaggio, che lo stesso automa gli può rivelare. Si può subito intuire la forte carica di significato del racconto: il padre che crea, il figlio che aggiusta ciò che ha creato il padre, divenendo anch'egli in qualche modo padre dell'automa. Tutto questo però – come si è già detto – non dimenticando di custodire il tempo. Ed è nel tempo che Hugo trova un tempo tutto suo, fatto di energia, volitività, impegno per riparare, con l'automa, forse anche il suo doloroso lutto, una perdita grave, per ritrovare un senso, il senso di suo padre. È un tempo che viene riempito con una progettualità ricca di creatività, raccolta e portata avanti con passione e dedizione assolute. Succede però, significativamente, che nel suo intento Hugo venga aiutato amorosamente da una ragazzina, figlioccia del misterioso venditore di giocattoli, e che la presenza di Hugo stesso, e le sue azioni, unitamente a quelle della ragazzina, provochino, alla lunga magari – nel tempo appunto – il bene delle persone che vivono in quel microcosmo 'ferroviario': la venditrice di fiori, il buffo ma temuto ispettore ferroviario, un'anziana signora con cagnolino, il giornalista, alcuni musicisti che allietano con il loro lavoro l'ambiente e lo stesso venditore di giocattoli, che si rivelerà essere Georges Méliès⁴.

Si tratta di un microcosmo che viene spesso però mostrato nella cornice di

⁴ Maries-Georges-Jean Méliès (1861-1938) fu un regista ed illusionista vissuto principalmente a Parigi. Viene considerato come il secondo padre del cinema, dopo i fratelli Lumière. Divenne famoso in Francia, e non solo in Francia, perché creò molti film di finzione: celebre è il suo *Le Voyage dans la Lune* (1908). Fu il primo ad adoperare alcune tecniche che poi divennero essenziali nella realizzazione dei film, in particolare il *montaggio*. Inventò parecchi effetti speciali e scoprì in modo fortuito il trucco della sostituzione. Impiegò anche l'esposizione multipla, la tecnica della dissolvenza e la colorazione delle pellicole, compiuta a mano direttamente sul supporto di celluloidi, fotogramma per fotogramma. In Internet, in *YouTube* in particolare, si possono trovare numerosi spezzoni dei suoi film, ma esistono anche interessanti dvd che raccolgono alcuni dei duecento ritrovati – su ben cinquecento prodotti – cortometraggi e mediometraggi realizzati da Méliès. Alcuni spezzoni dei cortometraggi di Méliès sono contenuti in uno degli extra nel secondo dvd della confezione a due dischi facilmente reperibile in commercio.

Hugo Cabret è indubbiamente un omaggio di Martin Scorsese a Méliès stesso, e più comprensivamente, come s'è detto, all'arte del cinema, capace di generare sogni.

una Parigi brulicante di luci, un paesaggio fitto di case e di costruzioni, sovrastato dalla *Tour Eiffel*, che evoca uno spazio ben più grande. Ed è così che un contesto come una stazione ferroviaria, un luogo dove la tecnologia, i marchingegni, i dispositivi meccanici, realizzati tutti per funzionare secondo determinati scopi, devono essere sempre mantenuti efficienti e sincronizzati gli uni rispetto gli altri, secondo un procedere ordinato nel tempo, rimanda al mondo intero come un enorme meccanismo in cui ogni cosa, ma anche ogni singola persona, trovano il loro preciso senso se... funzionano, e possono così agire per uno scopo. Nel dialogato, come si diceva all'inizio di questo scritto, si sentono pronunciare spesso frasi di pregnante significato. Così si propone all'attenzione del lettore l'esclamazione di Hugo quando sconsolato crede di non essere riuscito ad aggiustare l'automa rinvenuto da suo padre: 'Credevo che se l'avessi aggiustato, non mi sarei sentito così solo...'. A voler dire che solo una volta aggiustato e funzionante l'automa avrebbe potuto svolgere il suo compito e meritarsi un titolo di esistenza al mondo. Ancora Hugo dice alla sua compagna di avventura Isabelle: 'Il signor Labisse (il bibliotecario) ha uno scopo... quello di far andare i libri nelle case giuste! Anche le cose hanno uno scopo.' E poco dopo, lo stesso Hugo afferma: 'Se perdi il tuo scopo, è come se fossi rotto!' Ed ancora: 'Se io esisto al mondo, vuol dire che devo avere uno scopo...'. Ecco che il riparare le cose rotte assume un significato profondo: far recuperare loro il senso dell'esistere. 'L'automa attende di essere aggiustato perché sta aspettando di funzionare, di fare quello che deve fare...' dice il giovane protagonista. E in effetti, una volta aggiustato, l'automa viene fatto funzionare grazie ad una chiave, simbolicamente a forma di cuore, che Isabelle, la giovane amica ed alleata di Hugo, porta appesa al collo. Una volta in funzione l'automa esegue un disegno che 'Dobbiamo interpretare!' (ecco l'altro termine chiave della vicenda) – esclama ancora Hugo.

Ogni cosa, ogni persona può dunque trovarsi nella situazione dell'attesa di essere riparata, aggiustata, quando le manchi qualcosa: ai congegni meccanici una molla, un ingranaggio, un perno, una chiave... agli esseri umani la capacità di pensare in modo non superficiale, ma soprattutto la capacità di agire secondo il sentimento. Ed è così che il buffo, ma anche terribile ispettore ferroviario, sempre a caccia di orfanelli per inviarli inesorabilmente all'orfanotrofio, verso la fine del film, innamoratosi della fioraia anche per merito degli sguardi di quest'ultima, cambia atteggiamento, comincia a sorridere e con un gesto coraggioso salva Hugo e il suo automa dall'investimento di un'ansimante locomotiva. Ad un certo punto, passeggiando sottobraccio alla sua amata, dirà: 'Ora sono un uomo pienamente funzionante!'

Il film si svolge tra sbuffi di fumi e di vapori, ora bianchi, ora fuliginosi, gli stessi fumi che si potevano (e si possono) vedere nei film di Méliès, quando i personaggi dei suoi cortometraggi comparivano o sparivano (e tuttora com-

paiono o spariscono) miracolosamente. Ed è nel fumo, nel vapore che si nasconde spesso qualcosa di meraviglioso, di avventuroso, qualcosa che assomiglia ai sogni umani, anche spaventosi a volte, oppure pieni di gioia, quegli stessi sogni che il cinema sa regalare. 'Grazie per avermi portato a vedere un film... è stato un regalo' – dice Isabelle a Hugo dopo che egli l'ha fatta entrare clandestinamente in una sala cinematografica. E noi possiamo inviare un grazie a Martin Scorsese, per l'aver offerto allo spettatore un sogno pieno di senso, di speranza, e quindi di concretezza.

Il 46° Rapporto Censis/2012 sulla situazione sociale del Paese

“Restanza, differenza e riposizionamento”:
strategie per una autonoma tensione alla solidità

RENATO MION¹

Se nel 44° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese del 2010, il suo presidente De Rita chiedeva con insistenza alla società italiana di *tornare a desiderare*, perché questa era la virtù civile necessaria per riattivare la dinamica di una società troppo appagata e appiattita², oggi a distanza di due anni, ricorre ai termini di **“restanza, differenza e riposizionamento”**, per delineare quella particolare reazione che l'Italia ha messo in campo nei mesi di più drammatica difficoltà dovuta alla crisi, mostrando così una sua “autonoma tensione alla solidità”. Solidità che nel Rapporto del 2012³ si contrappone ad una serie di termini che compongono un vocabolario assai temuto, quello della crisi: speculazione internazionale, crisi dell'euro, impotenza dell'apparato europeo, modifica degli assetti geopolitici internazionali, dinamica dello spread, pericolo di default.

Diventano le nuove categorie assunte nel Rapporto 2012.

Nella sua struttura formale, il Rapporto è costituito da una prima parte di considerazioni generali che ne tematizza i problemi di fondo; da una seconda, che offre il panorama della società italiana al 2012, definito *l'anno del “grande riposizionamento”*, perché presenta i segnali di reazione degli italiani in positivi processi rispetto al sociale e all'economico, ma anche sullo scivolo dello smottamento del ceto medio, dello slittamento etico, delle reazioni di rabbia alla crisi politica, in una protesta senza rappresentanza.

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

² CENSIS, *44° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese, 2010*, Franco Angeli, Milano, pp. XVI-XXIII.

³ CENSIS, *46° Rapporto sulla situazione sociale del paese, 2012*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 560.

La terza parte, assai più analitica, presenta i vari *soggetti del sociale*, individuati nei processi messi in campo dal sistema formativo, dal sistema del lavoro e della professionalità, dal sistema del welfare, dal sistema territoriale e dal sistema economico dello sviluppo.

Una quarta ed ultima parte si occupa dei *mezzi e strumenti* che intervengono nell'azione sociale, come sono i mass media e la comunicazione, il governo, la cittadinanza e la sicurezza sociale.

Da un punto di vista metodologico ogni capitolo si compone in prima battuta di attente e puntuali considerazioni introduttive, a cui segue una presentazione dei più importanti processi emersi nell'anno, quindi un monitoraggio delle principali tendenze riscontrate nei vari settori sopra indicati. Il tutto è ampiamente corredato da una imponente e aggiornata mole di dati statistici e di grafici illustrativi, che impreziosiscono il Rapporto e lo rendono consultabile in maniera molto rapida ed efficace.

Il nostro scopo è di presentare innanzitutto un approfondimento degli orizzonti verso i quali si sta muovendo la nostra società nelle sue dinamiche socio-culturali e demografiche, e alcune linee di sviluppo dei suoi processi formativi, che vengono così a costituire le dimensioni sottostanti alle nostre riflessioni in particolare quelle attinenti all'educazione e alla Formazione Professionale delle fasce giovanili, che più ci interessano.

Qual è dunque il volto dell'Italia che emerge da questo Rapporto?

1. “Un'Italia alla prova della sopravvivenza”

Nell'anno appena trascorso è stato centrale il problema della sopravvivenza, che non ha risparmiato nessun soggetto della società. Sono entrati in gioco «fenomeni enormi» (la speculazione internazionale, la crisi dell'euro, l'impotenza dell'apparato europeo, la modifica degli assetti geopolitici internazionali), ci sono piovuti addosso «eventi estremi» (la dinamica dello spread e il pericolo di default). Abbiamo vissuto la «crisi delle sedi della sovranità», esautorate dal potere impersonale dei mercati (nessuno, in Italia e altrove, è stato in grado di esercitare un'adeguata reattività decisionale). Ci siamo così ritrovati inermi, in una «immunodeficienza tanto inattesa quanto pericolosa», complicata dalle preoccupazioni della classe di governo, dalle inquietudini popolari e dalle drammatizzazioni dei media.

Le istituzioni politiche e gli altri soggetti sociali sono vissuti come «separati in casa». Da un lato, le istituzioni politiche si sono concentrate con rigore sulla fragilità dei conti pubblici e della nostra credibilità finanziaria internazionale, sulla riduzione delle spese, sulle riforme settoriali e sulla razionalizzazione del-

l'apparato pubblico. Dall'altro lato, i soggetti economici e sociali sono rimasti soli con le loro strategie di sopravvivenza, anche scontando sacrifici e restrizioni derivanti dalle politiche di rigore intraprese con sorprendente rigidità.

Per comporre i precari e compromessi rapporti con i partner europei, vi è stato uno scatto di discontinuità politica nel nuovo governo tecnico (Monti), ma i soggetti sociali non si sono sentiti coinvolti dalla sua azione, perché sospettosi che alle strategie tecniche non seguisse un'adeguata risposta organizzativa e restrittiva ai livelli alti della politica.

E così, proprio nei mesi di più drammatica difficoltà, hanno cominciato a funzionare, tre grandi spinte di sopravvivenza:

- resistere facendo perno sulla "restanza"⁴;
- esaltare la "differenza" degli atteggiamenti e dei comportamenti;
- operare un continuo "riposizionamento" delle presenze e delle azioni.

La prima si è realizzata facendo perno sulla «restanza» del passato, per riprendere e valorizzare ciò che resta di ben funzionante del nostro tradizionale modello di sviluppo: il valore dell'impegno personale, la funzione suppletiva e ammortizzatrice della famiglia rispetto ai buchi del welfare pubblico, la centratura sulla prossimità e sul vicinato nella quale si sviluppano le relazioni cruciali, la solidarietà diffusa e l'associazionismo, la valorizzazione del territorio come dimensione strategica di competitività del sistema.

La seconda spinta è derivata dalla crescente valorizzazione della "differenza", l'essere diversi, il "fare diversamente", l'"essere altrimenti", la voglia di personalizzazione, specialmente nell'impiego dei media, sia per la fruizione dei contenuti di intrattenimento, sia per l'accesso alle fonti di informazione secondo palinsesti multimediali «fai da te», autogestiti, svincolati dalla rigida programmazione delle grandi emittenti, ma anche la proliferazione delle connessioni mobili, l'esplosione dei social network, grazie ai quali esplose la condivisione telematica delle biografie personali.

La terza spinta è stata data dai processi di "riposizionamento": esemplari ne sono il ri-orientamento dei giovani verso percorsi di formazione tecnico-professionale dalle prospettive di inserimento lavorativo più certe. Nel dramma dell'esplosione del precariato giovanile si è andata riducendo la domanda delle immatricolazioni ai corsi universitari di tipo umanistico-sociale, mentre è cresciuta la tendenza dei giovani a compiere gli studi universitari o esperienze di lavoro all'estero.

⁴ "Restanza" riprende una focalizzazione semantica di Jacques Derrida che, partendo dalla parola *résistance* ed eliminando il "si" intermedio evidenzia il concetto di *réstance*, che bene esprime anche nella traduzione quanto sia importante nei pericoli difendere e valorizzare ciò che resta di ben funzionante nei precedenti processi di sviluppo.

2. La società italiana al 2012: l'anno del grande ri-posizionamento nel sociale, nel culturale e nell'economico

In questo clima sociale gli italiani hanno dimostrato di saper sopravvivere, trovando le energie dentro di sé, “riposizionandosi in modo positivo nel mondo che cambia”, sapendo fare rinunce nella riscoperta della sobrietà di vita e nella decisione della “ripartenza”.

Ma il 2012 è anche il momento-cerniera che vede società civile e politica ancora su due sponde opposte del fiume, “separate in casa”. La divaricazione si è fatta chiara. Da un lato famiglie e imprese hanno superato la prova di *restanza*, attuando affannate strategie di conservazione, ma sentendosi lasciate sole. Dall'altro invece, lontane anni luce, le istituzioni e la politica, preoccupate più del rigore dei conti pubblici e dello spread che non dell'unità e sintonia tra governo e popolo. Come motore dello sviluppo si sono rivelate incapaci di connettersi ai problemi reali della società e delle persone.

Ma ad una società come la nostra “non basta la stabilità”, è la tesi di De Rita, “ci vuole un po' più di progetto, di speranza di futuro, un po' più di curiosità di andare a vedere il nuovo”. E il nuovo passa anche attraverso un diverso modo di governare che si connetta ai processi concreti in un nuova e diversa sperimentazione di unione tra governo e cittadinanza. Il 43% degli italiani ritiene infatti che il crollo morale della politica e la corruzione siano state le cause principali della crisi. Nella sanità ad esempio, il 62% degli italiani ritiene che le manovre di finanza pubblica abbiano prodotto tagli ai servizi e riduzione della loro qualità, piuttosto che eliminazione degli sprechi e razionalizzazione delle spese.

La famiglia è rimasta saldamente ancorata, ha tirato la cinghia, ha sacrificato i risparmi, si è sobbarcata il peso della mancanza di lavoro dei suoi membri e la cura in casa dei non autosufficienti. È diventata un nuovo soggetto di solidarietà, che ne esalta la funzione sociale ben oltre la soggettività dei singoli, e come prezioso soggetto di sussidiarietà, dove la sfera privata ha un peso decisivo nelle tante forme di tutela che si vanno attivando di fronte al ritrarsi del welfare pubblico. Infatti, nel corso dell'anno il 29,6% delle famiglie ha realizzato un qualche trasferimento economico a favore di un proprio componente, con un esborso annuo complessivo intorno ai 20 miliardi di euro. L'85% delle famiglie ha eliminato sprechi ed eccessi e il 73% va a caccia di offerte e alimenti meno costosi: sono alcune delle difese strenue degli italiani. Il 62,8% degli italiani ha ridotto gli spostamenti in auto e scooter per risparmiare sulla benzina, nel periodo gennaio-settembre 2012 il mercato dell'auto registra il 25% in meno di immatricolazioni rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente, mentre scoppia il boom delle biciclette, con oltre 3,5 milioni di due ruote vendute in un bien-

nio. Nel trasporto privato si sta estendendo la logica del noleggio e del car sharing. Diminuiscono le famiglie che hanno più di un'automobile: dal 33,4% al 32,1% fra il 2010 e il 2011.

Le aziende hanno sperimentato nuovi mercati e moderne tecnologie per rimanere a galla, pur con una pressione fiscale altissima. Ma il “segnale di reazione” dimostrato da questa grande forza individuale degli italiani, conclude il presidente del Censis, non significa che siamo fuori dal guado, anzi ora più che mai servono comportamenti convergenti del governo e del popolo, e non “*pastori che pascolano se stessi (Ezechiele)*”.

2.1. Ri-posizionamento nelle nuove ambizioni per le scelte di studio e di lavoro

Con il prolungarsi della crisi economica e dei suoi effetti sui livelli occupazionali e di benessere materiale delle famiglie, cominciano a emergere concreti segnali di riposizionamento dei giovani e delle loro famiglie rispetto alle possibili opzioni di studio e di lavoro. Il 78% delle famiglie ritiene che i giovani debbano orientare le loro scelte scolastiche o universitarie verso percorsi tecnico-professionali e nell'82,8% dei casi si sentono di consigliare ai giovani di andare a studiare o lavorare all'estero per trovare quelle opportunità di realizzazione non disponibili in Italia.

La necessità di un maggiore orientamento dei giovani verso i percorsi tecnico-professionali, sia scolastici sia universitari, è sottolineata soprattutto dalle famiglie residenti nelle Regioni meridionali (80,9%), che vivono con maggiore intensità il problema della disoccupazione giovanile, mentre la prospettiva internazionale dello studio e del lavoro è fatta propria in misura lievemente superiore da quelle residenti nelle aree settentrionali del Paese (con valori superiori all'84%).

L'emergere di atteggiamenti “diversi” nei confronti delle opzioni di studio e di lavoro sembra essersi già tradotto in derive di più ampio respiro temporale, che delineano un diverso riposizionamento da parte di alcuni settori della popolazione e prefigurano, se adeguatamente sostenuto dalle politiche nazionali e regionali, un cambiamento del clima culturale. È noto il rinnovato interesse verso i percorsi di studio tecnico-professionale da parte delle giovani generazioni che, per quanto indotto da strategie e politiche in loro favore, sembra aver trovato terreno fertile e motivo di accelerazione negli ultimi anni. Infatti le scelte della scuola secondaria di II grado effettuate nel corrente anno scolastico fanno registrare, rispetto all'anno precedente, un aumento del peso complessivo degli istituti tecnici e professionali, pari all'1,9%, dopo un triennio di continua emorragia di nuova utenza.

Di contro, sembra ormai consolidato il trend in *diminuzione delle nuove iscrizioni all'università*. I dati delle immatricolazioni degli anni accademici 2007-2008

e 2010-2011 mostrano un decremento superiore del 6,3% e anche i dati provvisori relativi al 2011-2012 sembrerebbero prefigurare un'ulteriore contrazione di circa 3 punti percentuali.

La crisi ha drammaticamente sottolineato come la laurea non costituisca più un valido scudo contro la disoccupazione giovanile, né garantisca, rispetto ai diplomati, migliori condizioni di occupabilità e/o remuneratività. Si cominciano, inoltre, a intravedere alcuni segnali di un possibile riposizionamento nelle scelte dei percorsi di studio superiori da parte di una minoranza di giovani che si indirizzano verso percorsi di inserimento lavorativo meno aleatori, dai contorni professionali più certi. I gruppi di corsi di laurea letterario, insegnamento, politico-sociale, linguistico, psicologico, nel loro insieme, subiscono tra il 2007 e il 2010 una riduzione del loro peso percentuale sul totale delle immatricolazioni di più di 3 punti percentuali, passando dal 33% al 29,9%. Sul versante dei percorsi universitari a valenza tecnicospicifica, mentre i gruppi agrario, chimico-farmaceutico, geo-biologico, ingegneria, scientifico si connotano per un differenziale positivo del 2,7%, poiché il loro peso percentuale sul totale degli immatricolati è passato dal 26% al 28,7%.

La propensione a ricercare percorsi di studio accademici a più elevato tasso di competitività sembra emergere anche dai dati Ocse sui primi 10 Paesi di destinazione degli studenti universitari italiani. Questi, infatti, dimostrano che tra il 2007 e il 2010 si è osservata una significativa variazione positiva (pari a +42,6%) di giovani, che hanno deciso di completare la loro formazione superiore all'estero, facendo del Regno Unito il principale Paese di elezione, che ha ospitato nel 2010 il 19,3% dei quasi 60.000 studenti che risiedono all'estero. La più spiccata inclinazione a frequentare università estere sembra, a sua volta, correlata con alcune dinamiche riscontrabili nell'ambito della complessiva mobilità geografica degli italiani e interpretabili alla stregua di possibili strategie di adattamento di lavoro e studio alla difficile e contingente situazione italiana.

È noto che a partire dal 2009 si è verificata una flessione dei trasferimenti di residenza, complice l'incertezza economica, che ha indotto soprattutto i residenti meridionali a soprassedere o a procrastinare eventuali scelte migratorie verso il Nord del Paese. Nonostante ciò, geograficamente parlando, la popolazione non è rimasta immobile. E se la gran parte delle Regioni meridionali nel 2010 è stata ancora caratterizzata da saldi migratori interni di segno negativo (in particolare la Campania, con un decremento di 17.272 cittadini italiani, residenti trasferitisi in altre Regioni), quelle del Centro-Nord hanno in gran parte messo in moto flussi migratori in uscita dai confini nazionali, superiori a quelli in entrata, con un incremento percentuale dei trasferimenti all'estero tra il 2007 e il 2010 del 18,6%, dovuto essenzialmente alle circoscrizioni del Nord-Ovest (con una variazione percentuale del 23,9%) e del Nord-Est (20,8%).

Questi flussi in uscita si inseriscono perciò in una deriva di medio periodo a cui è stata impressa una prima spinta nel 2008 e una seconda più intensa nel 2010. La riflessione al riguardo deve però essere dirottata sulla qualità, piuttosto che sulla quantità della migrazione. Infatti, oltre il 45% degli italiani settentrionali che nel 2010 hanno deciso di risiedere all'estero è costituito da 25-39enni. Sono pertanto i giovani adulti, presumibilmente con una più elevata scolarizzazione che, per reazione a una congiuntura negativa caratterizzata da decrescita e politiche di bilancio restrittive, in misura maggiore lasciano il Paese, trovando altrove la concretizzazione delle proprie aspirazioni. Questo fenomeno vede il supporto e il sacrificio delle famiglie, finalizzate ad ottenere per i loro figli una miglior qualificazione accademica e/o professionale. Sono loro che continuano a operare come supporter dei figli investendo oltre l'ordinario: infatti, il 30,3% delle famiglie italiane ha speso nell'ultimo anno per costi aggiuntivi scolastici, il 21,5% per un figlio senza lavoro, il 16,1% per un figlio che frequenta una università italiana e il 5,6% per una università straniera⁵.

2.2. Ri-posizionamento del centro rispetto al federalismo

Il recente disegno di legge governativo sul contenimento dei costi della politica è solo l'ultimo degli atti di riappropriazione di sovranità dello Stato centrale rispetto alle istituzioni periferiche. Questo riposizionamento trova il ceto politico regionale in difficoltà e la gran parte degli opinionisti sostanzialmente favorevoli. Questi ultimi, con centinaia di articoli sul tema, hanno decretato, nei fatti, la "fine del federalismo", o perlomeno di quello fin qui varato. È curioso come quello che è stato considerato per la politica italiana un tema cardine per più di dieci anni, e cioè la "riforma delle riforme", sia diventato di colpo una sorta di *bad word*, uno dei grandi mali del Paese. È anche singolare che la messa in mora del federalismo si origini, a ben guardare, proprio da quei problemi che avrebbe dovuto contribuire ad affrontare:

- l'ottimizzazione della spesa pubblica;
- l'avvicinamento delle istituzioni ai cittadini amministrati;
- l'aumento del senso di responsabilità degli eletti nelle istituzioni territoriali;
- l'innescare di meccanismi di competizione virtuosa tra diversi ambiti territoriali;
- la possibilità, per i territori più vitali del Paese, di esprimere tutte le loro potenzialità.

In realtà la spesa pubblica regionale è andata fuori controllo, con un aumentato impatto sul debito pubblico complessivo. Il rapporto delle istituzioni con le comunità regionali si è indebolito piuttosto che rafforzarsi. In un clima di crisi

⁵ CENSIS, *Idem*, pp. 13-19.

economica come quello attuale, tutte queste lacune e fallimenti stanno a suggerire (e secondo alcuni ad imporre) un'operazione di radicale *reset*. Come si è puntualmente verificato nella recente tornata elettorale.

3. I rischi della separazione tra élite e popolo

Questa frattura che si è venuta verificando tra istituzioni e società civile si è concretizzata alla fine in forme di reazioni della società civile assai preoccupanti e laceranti, che l'abilità del presidente De Rita nel produrre lessico circa l'evoluzione della società italiana, quest'anno ci consegna nel termine "smottamento", arricchito da altre tre caratterizzazioni, che il Censis ha intelligentemente individuato e icasticamente descritto come tipiche di questa stagione socio-politica:

- lo smottamento del ceto medio,
- le reazioni di rabbia alla crisi della politica,
- lo slittamento etico,
- la protesta senza rappresentanza.

3.1. Lo smottamento del ceto medio

L'ascensore italiano non sale più. La mobilità sociale è più bassa che altrove, il turnover generazionale più difficile, cresce quantitativamente la parte inferiore del ceto medio, ingrossata dalle famiglie straniere e dal forte incremento del numero dei single e di chi vive in tipologie di "famiglie non tradizionali": passa infatti dal 3,8% al 7,3% il numero dei single (non vedovi); dal 2,7% al 5,6% l'incidenza di persone che vivono in nuclei monogenitoriali e dall'1,1% al 4,4% le persone che vivono in coppie di fatto. Complessivamente, se nel 1993 erano il 7,6% gli italiani che vivevano in tipologie di famiglie non tradizionali per propria volontà, nel 2011 la percentuale è più che raddoppiata, salendo al 17,3%. A ciò si aggiunga che il calo delle nascite ha inceppato anche i meccanismi di trasmissione della ricchezza⁶.

Il reddito medio degli italiani si riduce a causa della crisi economica, ma anche per effetto dei profondi mutamenti della nostra struttura sociale, che hanno affievolito la proverbiale capacità delle famiglie italiane di produrre reddito e accumulare ricchezza, soffocate dalla strettoia fiscale. Nel giro di vent'anni, la quota di famiglie con una ricchezza netta superiore a 500.000 euro è praticamente raddoppiata, passando dal 6% al 12,5%. Al contrario il tradizionale ceto medio, composto dalla maggioranza delle famiglie con un patrimonio oscillante tra 50.000 e 500.000 euro, ha subito un netto ridimensionamento del valore me-

⁶ CENSIS, *Ibidem*, pp. 58-65.

dio della propria ricchezza, che è diminuita, passando dal 66,4% al 48,3%, cioè 18 punti percentuali in meno.

Lo smottamento del ceto medio inoltre è andato di pari passo con un progressivo slittamento della ricchezza verso le componenti più anziane della popolazione e al tempo stesso il peggiorare del patrimonio di quelle più giovani. Se nel 1991 i nuclei con capofamiglia di età inferiore a 35 anni di età detenevano il 17,1% della ricchezza totale delle famiglie, nel 2010 la loro quota è scesa al 5,2%. Un ulteriore elemento che ha determinato una riduzione del reddito medio è stata la quota rilevante di famiglie immigrate (il 6,6% del totale), di cui il 45,1% aveva un reddito inferiore ai 15.000 euro annui.

3.2. Le reazioni di rabbia alla crisi della politica

Il crollo morale della politica e la corruzione strisciante sono ritenute le cause principali della crisi: lo pensa il 43,1% degli italiani. Segue il debito pubblico legato a sprechi e clientelismi (26,6%) e l'evasione fiscale (26,4%). In questo momento di evidente difficoltà del Paese il sentimento più diffuso è la rabbia, che accomuna il 52,3% degli italiani, frutto della consapevolezza che la situazione drammatica che oggi impone ineludibili interventi "tecnici" è addebitabile a scelte irresponsabili assunte nel passato e anche oggi senza conseguenze per chi ne è stato l'artefice. Se la rabbia è meno richiamata tra i più giovani, fino ai 29 anni (44,1%), appare invece prevalente tra i 30-44enni (56,4%) e tra gli abitanti del Centro e del Sud (56%).

Attorno al 20% oscillano sentimenti variamente contrapposti: da una parte la paura per il futuro, che è più diffusa tra gli anziani (24,2%), i residenti al Sud (24,9%) e soprattutto tra chi ha meno strumenti culturali (il 34,6% tra coloro che hanno solo la licenza elementare), dall'altra la voglia di reagire (20,1%), un sentimento in cui è forte il richiamo alla responsabilità personale per superare questo momento difficile e che sembra decisamente più presente tra i giovani (il 28,8% tra i 18-29enni). Gli atteggiamenti chiaramente negativi tendono a crescere man mano che aumenta l'età delle persone. Tra i più giovani (18-34 anni) invece è leggermente più ampia la quota di chi esprime sentimenti positivi, che vanno dalla fiducia nelle possibilità di farcela alla voglia di reagire, ma anche quella di chi si mostra più indifferente o adattivo. Poche, invece, le differenze tra le aree del Paese.

Un segnale di come la gravità della crisi stia lentamente ma inesorabilmente acquisendo un posto centrale tra le preoccupazioni degli italiani è il fatto che, interrogati sulle paure per il futuro, stilano una graduatoria in cui si citano innanzitutto la malattia (35,9%), la non autosufficienza (27%), il futuro dei figli (26,6%, in crescita rispetto a un anno fa), la situazione economica generale (25,5%, in crescita), la disoccupazione e la perdita del lavoro (25,2%).

Si legge dunque in filigrana la crescente consapevolezza che la crisi è strutturale, ma non solo.

3.3. Lo slittamento etico

Mentre economisti e *opinion leader* si dividono sulle cause economiche della crisi, restano in ombra le cause culturali e antropologiche. Resta in ombra cioè la causa più profonda della crisi che è il deterioramento di un'etica collettiva, la desertificazione di ogni panorama valoriale o preoccupazione morale, rilevata anche dai costanti richiami di papa Benedetto XVI. In effetti, il 2012 ha evidenziato un lungo processo di sgretolamento dell'etica sociale, iniziato in Italia non da oggi, ma da molti anni. Dopo la pluridecennale cavalcata di un soggettivismo prima camuffato, poi sempre più esplicito e arrogante, si è finito col produrre, a livello di massa, una società spesso in bilico tra lecito e illecito. Mentre crollavano come birilli le vecchie ideologie e visioni del mondo, si veniva gradualmente consolidando una diffusa autoreferenzialità, egoistica, un appena dissimulato *bellum omnium contra omnes*, di cui l'attuale malcostume politico è il prodotto degenerare. E mentre proliferavano negli uffici pubblici, nelle amministrazioni locali, nel mondo istituzionale abusi di ogni tipo, troppi italiani vi si sono interessatamente adeguati.

O forse è il contrario (ed è peggio): questa politica si rivela l'interpretazione e la rappresentazione di quello che una parte consistente della società italiana pratica ormai da diversi decenni. La verità è che, arrivati a questo punto, il gioco di riflesso tra classe dirigente disonesta ed elettorato borderline diventa un rompicapo di cui sembra impossibile rintracciare la soluzione.

Quello che è certo è che una tanto diffusa corruzione non poteva nascere da un elettorato totalmente virtuoso, con un forte senso della partecipazione democratica e delle responsabilità individuali. Una recente ricerca del Censis svela un quadro impietoso del rapporto tra il cittadino e lo Stato: solo un terzo degli intervistati dichiara una visione trasparente e onesta di questa relazione. Emerge, invece, l'abbandono di ogni forma di leale dialogo con la struttura collettiva e la strategia di un arrangiamento spregiudicato e indifferente al bene collettivo, che si configura come lo schema dominante, un arrangiamento pronto anche ad autoassolversi per eventuali conseguenze negative nei confronti degli altri.

A tal proposito una recentissima rilevazione dell'Eurobarometro ha sondato gli atteggiamenti e le opinioni di un campione di 26.856 persone nei 27 Paesi dell'Unione europea⁷. I risultati sono di agghiacciante durezza: la maggioranza degli europei è convinta che la corruzione sia un grosso problema nel proprio Paese, lo dichiara il 74% degli intervistati, percentuale però che per l'Italia sale

⁷ CENSIS, *Ibidem*, pp. 72-78.

all'87%. Circa la metà dei cittadini europei ritiene che la corruzione negli ultimi tre anni sia aumentata (47%), ma per l'Italia tale percezione sale al 56%. Il dato fa ancora più riflettere se si pensa che nella media dell'Ue a 27 ci sono anche Paesi in cui il processo di sviluppo è stato storicamente rallentato da varie forme di corruzione e ridotta democrazia. La corruzione in ogni caso è vista come una piovra (la metafora è abusata, ma non casuale) che allunga i tentacoli in tutti gli interstizi del sociale, nelle istituzioni nazionali, in quelle regionali e locali, nella cultura imprenditoriale, così che nella media europea gli italiani si collocano sempre in una misura superiore di 15-20 punti percentuali. Se circa la metà dei cittadini europei ritiene che la corruzione negli ultimi tre anni sia aumentata (47%), per l'Italia tale percezione sale al 56%. Il 46% degli italiani, contro il 29% della media Ue, afferma di essere stato colpito personalmente dalla corruzione. Infine, emerge un risultato ancora peggiore che cioè per quasi l'80% degli italiani contro il 57% della media Ue, la corruzione è legata alla criminalità organizzata. Gli ottimisti, infine, che prevedono tali fenomenologie criminali in diminuzione sfiorano percentuali molto ridotte, attorno appena al 15 per cento. Ovviamente l'indignazione si fa più forte e assume toni molto variegati.

3.4. Una protesta senza rappresentanza

Nell'ultimo anno i partecipanti a iniziative di protesta contro la politica sono stati il 4,1% della popolazione e fra i giovani la quota sale al 13%. Questa forte disponibilità dell'opinione pubblica alla mobilitazione negativa, all'indignazione "contro", si iscrive nel contesto più generale di crisi delle democrazie rappresentative che attraversano gran parte delle società europee. In Italia però assume caratteri più radicali, oltre che una diffusione più consistente. Coloro che hanno analizzato il fenomeno su scala continentale⁸ hanno evidenziato l'esistenza di una sorta di circolo vizioso.

Sfiducia nella democrazia rappresentativa e la sua incapacità di proporre obiettivi politici positivamente aggreganti si alimentano l'una con l'altra:

- tanto più debole è l'offerta (di proposte, programmi, valori, interpretazioni della società) della politica rappresentativa, tanto più essa nella considerazione dell'opinione pubblica degenera a mero esercizio di potere e di privilegio;
- nello stesso tempo, tanto più monta l'onda dell'estraneità, dell'indifferenza o del disprezzo, tanto più la politica rappresentativa è portata a rifuggire impegni complessi e battaglie sfidanti, limitandosi pubblicamente a inseguire gli umori del momento e, privatamente, a incrementare la pratica dell'uso autoreferenziale del potere.

⁸ CENSIS, *Ibidem*, pp. 78-82.

Fino alla metà del 2011, infatti, la concentrazione personalistica del dibattito politico ha relegato ad ambiti secondari l'attenzione sia verso il nuovo contesto economico, sia verso le trasformazioni sociali e produttive nazionali. Perso il centro della scena, la politica rischia di rimanere sotto i riflettori solo come imputata. Le sue pratiche autoreferenziali, fino alle patologiche degenerazioni evidenziate dagli ultimi scandali sull'uso privato delle diverse forme di finanziamento pubblico, hanno impattato su un'opinione pubblica sfibrata dalla caduta del reddito disponibile e innervosita dalla mancanza di credibili progetti di ripresa.

L'esito quasi inevitabile è quello di percepire la politica come un costo a cui non corrispondono benefici, se non per i suoi adepti. Sembra quasi che una classe dirigente, incapace di indirizzare la società verso le sfide della nostra epoca, si sia ripiegata sulla tutela dei propri interessi.

Non appare facile ricostruire in tempi brevi e con margini di manovra limitati, un nuovo equilibrio nella rappresentanza.

L'auspicio è che il prossimo futuro politico possa ricostruire effettivi legami di rappresentanza, anziché di pura rappresentazione, per rintracciare dentro le istituzioni il confine tra politica e amministrazione.

In conclusione, l'analisi che il Censis ha prodotto in questa prima parte sostanziale del suo rapporto risulta di un interesse eccezionale per essere un documento altamente significativo di una lettura culturale della crisi che sta attraversando l'Italia. L'aspetto interessante e tutto nuovo è il taglio antropologico, approfondito e corredato da osservazioni e ricerche statistiche di tutta affidabilità. Si tratta quindi di una panoramica, che va oltre il puro dato economico, e giunge a toccare le coscienze stesse della parte migliore del popolo italiano. Suo obiettivo è la ripresa di quelle trasformazioni etiche e industriali che sono assolutamente necessarie per superare quella crisi strutturale che stiamo attraversando. Che tale analisi, talvolta molto cruda e sferzante, provenga da una istituzione di ricerca come il Censis, che da quasi mezzo secolo sta leggendo l'Italia in termini sociologici descrittivi e interpretativi, oltre che progettuali, fa ben sperare per una futura ripresa di coscienza etica collettiva nel nostro Paese.

4. Il sistema educativo di istruzione e di formazione

Il Rapporto riconosce che sono stati avviati processi di riorganizzazione del sistema, come il riordino dell'istruzione secondaria di II grado, l'approvazione del Testo Unico per l'apprendistato e la successiva ritaratura nella "riforma Fornero", l'emanazione delle prime regolamentazioni regionali e l'avvio dell'Istruzione tecnica superiore, il decreto per la disciplina del sistema nazionale di valutazione in

materia di istruzione e formazione, il Piano di scuola digitale, la rivisitazione delle procedure di reclutamento dei docenti universitari e il concorso per il reclutamento di nuovi docenti di ruolo. Nello stesso tempo percepisce che il clima attuale rischia di far intaccare il “capitale emotivo” degli operatori dell’educazione e che nelle istituzioni educative prenda forma una specie di nichilismo professionale. Per questo sente la necessità che si debbano rasserenare gli animi, definendo in modo certo e permanente il campo di azione dell’istruzione e della formazione. In questo spirito vengono approfonditi alcuni settori, che sono anche di nostro interesse, come quello educativo, formativo e occupazionale, articolati su cinque tematiche oggi emergenti:

- la filiera tecnico-professionale integrata,
- l’internazionalizzazione della scuola secondaria di II grado,
- l’apprendistato dalle molte anime e dagli altrettanti squilibri,
- il sistema universitario compreso tra disillusione giovanile e processi di cambiamento,
- gli studenti del nuovo millennio nella transizione al digitale.

4.1. Verso una filiera tecnico-professionale integrata

Gli istituti scolastici 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 un’indagine del Censis, a farlo sono soprattutto gli istituti professionali (81,5%) e tecnici (79,3%), piuttosto che i licei (65,8%). 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 la proposta formativa della scuola. La maggioranza dei dirigenti scolastici (66,8%) ritiene che la principale debolezza di tali reti sia la mancanza di disponibilità di risorse finanziarie certe e pluriennali, il 44,5% la criticità dei rapporti con il tessuto imprenditoriale, il 25,8% la necessità di semplificare gli organismi d’indirizzo e controllo.

Con specifico riferimento al segmento dell’istruzione superiore non universitaria, finalmente indirizzato verso una maggiore stabilità e riconoscibilità della proposta formativa, sembra che tale segmento sia ormai considerato un’opzione concreta di studi verso cui indirizzare i diplomati delle scuole secondarie di II grado. Ben il 71,9% dei dirigenti scolastici intervistati dichiara che tale filiera nelle attività di informazione ed orientamento, soprattutto tra gli istituti tecnici e professionali è adeguatamente considerata e valorizzata. Un elemento discriminante è anche l’assenza di questa tipologia nel proprio territorio (31,9%). Il tasso di femminilizzazione dell’utenza è pari ad appena il 24,3% del totale, che

però è strettamente dipendente dalla tipologia di percorso che fanno le donne, che si orientano in modo particolare verso i percorsi dell'ambito turistico, della moda e quelli che approfondiscono gli aspetti del marketing. Il tasso di abbandono al primo anno risulta pari al 9,6%, ovvero del tutto fisiologico, se confrontato con i livelli di abbandono di altri percorsi educativi.

4.2. L'internazionalizzazione della scuola secondaria di II grado

Tra gli istituti superiori si registra un diffusa vitalità nell'ambito dell'internazionalizzazione dell'offerta formativa. Secondo un'indagine dello stesso Censis⁹, negli ultimi cinque anni, il 68% delle scuole ha partecipato a iniziative e progetti internazionali, 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 azione promossa 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%). 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 difficoltà di conciliare questo tipo di progetti con l'ordinaria gestione dell'istituto e il 46,8% denuncia il problema relativo alle procedure amministrative eccessivamente complesse.

4.3. Un apprendistato con molte anime e altrettanti squilibri

Tra il 2008 e il 2010 il numero medio di apprendisti occupati è passato da 645mila a 542mila (-16%). La contrazione del numero si accompagna a un loro elevato turnover. Nel 2011 solo il 46,4% dei contratti di apprendistato cessati ha avuto una durata superiore all'anno, mentre il 27,4% è stato attivo tra i 4 e i 12 mesi, un altro 17,6% tra i 2 e i 3 mesi e l'8,6% meno di un mese. Nel 57,7% dei casi il motivo della cessazione è stato imputato all'apprendista, mentre solo il 16,8% dei contratti giunge al suo termine naturale. Il dato più significativo però è quello relativo alla componente degli apprendisti minorenni: nel 2010 si registrano solo 7.702 contratti di apprendistato stipulati con minori (solo l'1,4% del totale) e nel triennio si assiste a una notevole contrazione di tale segmento (-57,1%). Su tale fenomeno ha influito la maggiore «appetibilità» per le imprese di contratti di apprendistato con giovani già maggiorenni, impegnati in un nu-

⁹ CENSIS, *Ibidem*, pp. 96-104.

mero inferiore di ore di formazione esterna e con minori necessità in materia di sicurezza sul lavoro.

4.4. Un sistema universitario compresso tra disillusione giovanile e cambio sociale

Tra gli anni accademici 2006-2007 e 2010-2011 si osserva una riduzione del numero di immatricolati all'università pari al 6,5%. Questo decremento è frutto di un minore passaggio dall'istruzione superiore all'università e non è certo causato da fattori demografici (le leve di 19enni restano sostanzialmente stabili) o da un minore grado di scolarità superiore, che anzi nota una tendenza di leggera crescita (nell'ultimo quinquennio il numero di diplomati passa da 449.693 a 459.678, con una crescita del 2,2%).

Le Regioni che nel 2012 presentano i più elevati valori dell'indice di attrazione di studenti universitari sono la Lombardia (17,9% iscritti da fuori Regione ogni 100 iscritti), il Lazio (16,7%) e l'Emilia Romagna (15,7%). Le Regioni che invece disperdono più facilmente i propri universitari sono la Puglia (13,2% residenti iscritti in atenei fuori Regione ogni 100 iscritti), la Sicilia (10,5%) con un netto peggioramento rispetto a dieci anni prima, seguite da Veneto e Campania, entrambe con un valore del 9,2%. Il Veneto, inoltre, vede ridursi la propria capacità attrattiva di quasi 2 punti percentuali e crescere dello 0,7% il fenomeno della dispersione, la Campania vede crollare la propria attrattività (dal 4% all'1,8%) e crescere notevolmente la quota di dispersione (dal 6,3% al 9,2%).

4.5. Gli studenti del nuovo millennio nella transizione al digitale

Dall'indagine condotta su 2.300 studenti calabresi di età compresa fra 11 e 19 anni realizzata sempre dal Censis¹⁰, la prima in Italia che consente di confrontarsi con i *nativi digitali* e l'impatto delle tecnologie digitali sui sistemi di apprendimento, emerge che il 60,7% degli studenti afferma di poter navigare su Internet anche per diverse ore senza stancarsi, il 47,3% è convinto che l'uso del PC aumenti la propria capacità di imparare e di memorizzare, il 68,3% dichiara di saltare da un'applicazione all'altra adottando un approccio multitasking. Infine, il 72,4% ritiene che l'uso del PC (e di Internet) abbia effetti positivi sull'apprendimento, il 64,9% pensa che le tecnologie digitali possano accrescere curiosità e spirito di iniziativa personale, ma solo il 34,9% crede che contribuiscano ad aumentare anche la concentrazione e la riflessione.

¹⁰ CENSIS, *Ibidem*, pp. 113-118.

Rispetto al rendimento scolastico, il 36,3% giudica che gli effetti possano essere neutri, per il 28,9% negativi, positivi il 34,8%. Inoltre, il 39,7% afferma che ci può essere un impatto negativo sulla volontà di studiare. Circa tre quarti degli studenti calabresi conosce e utilizza Facebook (73,3%) e YouTube (75,8%). Il 39,6% cerca sulla rete cose, persone o idee quasi tutti i giorni, il 56,2% ricorre alla posta elettronica e alle chat, il 56,8% impegna il suo tempo su Internet per accedere ai social network.

Nonostante la disponibilità di tecnologie digitali sia oramai una realtà presente in quasi tutte le scuole italiane, l'impiego del PC durante l'orario scolastico per gli studenti calabresi è assai ridotto. L'83,9% afferma che nella settimana il computer non è mai usato per studiare le materie umanistiche. La percentuale si riduce di poco per le materie scientifiche (78,6%) e per quelle tecniche (66,1%).

Questi dati che sottolineano un sottoutilizzo delle tecnologie didattiche come supporto all'apprendimento, si ricollegano a loro volta con la diffidenza manifestata dagli stessi giovani qualora esse vengano associate ad un contesto educativo e di apprendimento. Entrambi i fenomeni sembrano essere il risultato di una certa resistenza culturale del mondo adulto e dei docenti nella fattispecie.

5. Conclusione

In una prospettiva di sintesi sui *processi formativi* nel nostro Paese, il Censis evidenzia infine alcune tendenze di fondo.

Innanzitutto continua nel 2012 la tendenza di lungo periodo all'aumento dei *livelli di scolarizzazione* della popolazione italiana con una lenta erosione della quota di coloro che posseggono al massimo la licenza elementare, concentrata in gran parte nelle fasce anziane della popolazione. Aumenta soprattutto il peso dei diplomati, che passa dal 28,4% al 28,8% del totale. Nel complesso la componente femminile continua a caratterizzarsi per una scolarizzazione tendenzialmente più accentuata. In particolare, nella fascia d'età compresa i 25 e i 29 anni, le donne laureate costituiscono il 26,6% del totale, mentre tra i coetanei maschi tale valore si attesta sul 17%, registrando una diminuzione dello 0,4% rispetto al 2010.

Per quanto riguarda la *popolazione scolastica* nel 2011-2012 si è assistito a una lieve contrazione del numero complessivo di studenti (-0,1%), più accentuata nelle scuole statali (-0,6%). Diminuiscono in particolare gli iscritti complessivi alla scuola primaria e alla secondaria di II grado.

Continua, invece, a ritmi abbastanza sostenuti, il trend positivo delle presenze nelle scuole di ogni ordine e grado di alunni con cittadinanza non italiana. Arrivano a quota 755.939, con un incremento del 6,4%, cui corrisponde un peso

percentuale di studenti stranieri pari all'8,4% (+0,5% rispetto al 2010-2011). D'altra parte ha pure un forte influsso la presenza di stranieri nati in Italia, pari nel 2010-2011 al 42,2% del totale di stranieri, ed al 3,3% della popolazione scolastica complessiva.

Dopo la scuola secondaria di I grado, *le scelte dei giovani* continuano nel 2011-2012 ad orientarsi soprattutto verso i percorsi liceali che attraggono il 42,1% dei neoiscritti al primo anno, al netto dei ripetenti. Aumenta però, sia in valori assoluti sia in percentuali, il peso dei percorsi tecnici, che registrano una variazione positiva del 4,5%. Sono ancora in contrazione gli istituti professionali, anche se i primi dati diffusi dal MIUR sulle indicazioni d'iscrizione per il corrente anno scolastico lasciano prefigurare un'inversione di tendenza.

Se il tasso di passaggio alla scuola secondaria di II grado è ormai generalizzato, il percorso successivo continua a caratterizzarsi per un allentamento della spinta verso il raggiungimento di alti *tassi di scolarità*. Da un lato, nel 2010-2011 si registra un balzo in avanti del tasso di diploma, che aumenta di ben 2,1 punti percentuali, dall'altro continua, con pari intensità, il decremento del tasso di passaggio all'università, che si attesta al 64%.

L'investimento nella *formazione universitaria* sembra essere diventata una scelta sempre meno attraente per i diplomati, tanto che nel 2010-2011 si assiste ad una diminuzione di 6.438 immatricolati rispetto all'anno precedente, pari a -2,2%, e ad una diminuzione complessiva della popolazione universitaria (-1%) e dell'output universitario (-1,3% di laureati). In contrazione risultano essere anche le iscrizioni ai percorsi post laurea, con la sola eccezione dei corsi di perfezionamento, il cui peso sul totale dei percorsi post laurea è quasi raddoppiato, facendo sì che, nel complesso, tale segmento di popolazione studentesca registri una lieve crescita. Crolla però (del 20,7%) il volume di studenti che conseguono un titolo post laurea, che passa da 75.584 a 59.875.

Entrando nel dettaglio dell'articolazione delle *facoltà universitarie* del 2010, aumenta il peso dei laureati nell'area chimico-farmaceutica (attestandosi sul 2,6%), nell'area geo-biologica (4,9%), in ingegneria (12%), nell'area scientifica (2,9%) ed in quella economico-statistica (14,6%). Diminuisce, di contro, il peso dei laureati in giurisprudenza, (che passa dal 7,7% del 2009 al 7,1 % del 2010), di quelli del filone "insegnamento" (da 5,3% a 5,1%) e dell'area politico-sociale (dal 13,2% al 12%).

In questo contesto, continua ad espandersi la *presenza di donne laureate*, che nel 2010, si attesta sul 58,7% del totale. Se esse costituiscono ancora l'output principale dei corsi di indirizzo umanistico, quali l'area insegnamento (91,3% del totale dei laureati in quest'area), quella linguistica (86,3%) e quella psicologica (84,9%), si assiste ad una crescita del loro peso anche in alcuni percorsi scientifici ed ingegneristici.

Piccoli ma continui passi indietro si hanno nell'ambito del *lifelong learning* o della formazione permanente. Dall'anno scolastico 2007-2008 al 2010-2011 il numero degli iscritti a percorsi di istruzione per gli adulti ha manifestato un andamento contrattivo, passando da 482.579 a 428.625. È diminuito progressivamente anche il numero dei corsi attivati, che è sceso, nello stesso periodo, da 20.457 a 18.215, di cui quasi la metà riguardano corsi brevi modulari e di alfabetizzazione funzionale.

Nel confronto internazionale, nonostante la tendenza positiva di lungo periodo all'aumento dei livelli di scolarizzazione, l'Italia si colloca al di sotto della media europea (Ue 21) e della media Ocse per percentuale della popolazione in possesso di diploma. Il 71% della popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni ha conseguito il titolo di scuola secondaria superiore di II grado (media Ocse pari a 81,9% e media Ue 21 pari a 83,5%), ma tale dato scende al 55,2% se si amplia il range alla popolazione fino ai 64 anni di età, valore che si confronta con una media Ocse pari a 74% ed una media Ue 21 del 75,4%. Su 100 persone in età tipica di conseguimento del diploma 83,2 sono diplomati. In testa alla classifica la Grecia dove il tasso di diploma sale a 94,1%, seguita da Irlanda (93,8%), Finlandia (93,3%) e Regno Unito (91,6%).

Al termine di questa presentazione, riconosciamo di esserci mossi su due livelli, molto pertinenti ai nostri obiettivi, ma anche in se stessi fondamentali e molto chiaramente espressi, e cioè quello generale e prospettico di una lettura culturale del nostro Paese, esplicativo delle principali tendenze e umori oggi sottesi al difficile periodo che stiamo attraversando. Ad esso abbiamo fatto seguire uno specifico approfondimento sui soggetti e i processi formativi che in questo contesto si sono sviluppati, interessando in modo particolare la fascia giovanile, la formazione e l'istruzione scolastica di loro pertinenza.

Anche noi riteniamo di condividere le valutazioni a cui sono giunti gli estensori del Rapporto quando dichiarano di esprimere una "doppia positiva conclusione. Da un lato abbiamo visto in atto impegnative politiche di vertice volte ad allineare il sistema al rigore, predicato e perseguito dalle più influenti sedi di potere europeo. Dall'altro abbiamo visto milioni di persone sopravvivere da sole alla crisi con un'intima tensione a cambiare (ad essere "altrimenti") e con differenziati riposizionamenti di competizione e di coesione".

Tuttavia da un punto di vista operativo e programmatico riteniamo che un'attenzione particolare vada oggi posta in maniera speciale alla ri-valorizzazione dell'apprendistato, come ne aveva già preannunciato il Rapporto stesso. Già regolato nel 2011, l'apprendistato diventa con la riforma Fornero il principale canale d'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. Per questo riteniamo che vi sono alcuni nodi urgenti da affrontare per dare applicazione concreta alla norma, e cioè:

- superare consuetudini e vecchi meccanismi in virtù dei quali la formazione ha sempre avuto un ruolo secondario rispetto al contesto lavorativo;
- ridare dignità e riconoscimento alla formazione svolta in azienda creando un sistema fortemente interconnesso tra aziende e Formazione Professionale allo scopo di produrre una maggiore efficienza nella progettazione e nell'erogazione della formazione;
- superare la frantumazione regionale che ha finito per creare una giungla di requisiti, discriminando soprattutto la formazione da territorio a territorio;
- dare la possibilità alla contrattazione collettiva (nazionale e di secondo livello) di introdurre elementi migliorativi.

L'attenzione e la cura della politica potranno veramente contribuire al superamento della crisi che travolge i giovani del nostro Paese e al recupero da una disoccupazione che si pone ai livelli più alti finora raggiunti negli ultimi decenni.

Il Centro di Formazione Professionale “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

NICOLI DARIO, *Rubrica delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con Linea guida per la progettazione formativa*, Tipografia Pio XI, dicembre 2012.

Con la riforma del sistema educativo, è stata riconosciuta la valenza educativa, culturale e professionale della Formazione Professionale; in tal modo la cultura del lavoro non è solo un insieme di prescrizioni operative, ma è anche un punto di vista appropriato per leggere la realtà ed intervenire in essa da cittadino consapevole, fornendo il proprio contributo al bene comune in modo autonomo e responsabile. Ciò in particolare per giovani appartenenti al ceto popolare, che prediligono l'approccio dell'"imparare facendo" e che vedono nel lavoro una prospettiva positiva per inserirsi nella società da protagonisti.

Questo cambiamento, che pure valorizza l'approccio peculiare della Formazione Professionale, centrato sulla personalizzazione dei percorsi, sulla familiarità e l'amichevolezza, sui compiti reali, sull'alternanza formazione-lavoro, pone alla Formazione Professionale, nell'ambito di una didattica per competenze, tre nuove sfide:

1. superare la separazione tra discipline teoriche e discipline pratiche, creando legami forti e di servizio tra le materie degli assi culturali e l'area professionale, e definendo una proposta culturale appropriata (i "contenuti irrinunciabili") per i giovani dei corsi di Formazione Professionale;
2. superare la tendenza ad insegnare per abilità e procedure, dove si pone l'enfasi esclusivamente sulla diligenza, stimolando i giovani a fronteggiare compiti e problemi che contemplino anche l'imprevisto, nella prospettiva dell'autonomia e della responsabilità;
3. superare la tendenza all'"abbassamento dell'asticella" e rilanciare il progetto educativo e formativo per veri cittadini della società complessa.

In definitiva, la Formazione Professionale è chiamata ad un salto di qualità, in una prospettiva formativa capace di risvegliare l'umanità dei nostri giovani: rendere esplicito il proprio profilo educativo, per formare lavoratori competenti, cittadini attivi e consapevoli, persone capaci di vivere in modo autentico la propria libertà. Ciò richiede una cultura della progettazione formativa che, superando la logica compilativa, adotti una prospettiva volta a progettare, allestire, gestire, valutare "ambienti di apprendimento" che valorizzino un modo di fare formazione per compiti e problemi presentati attraverso l'illustrazione di situazioni autentiche, significative, attinte dalla vita reale. In questo modo, gli allievi sono stimolati a scoprire la cultura facendone esperienza concreta, diventando corresponsabili del proprio percorso educativo e formativo.

Il volume, frutto di una sperimentazione coordinata dal prof. Dario Nicoli, docente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia, è articolato in due parti. Nella prima l'autore espone *i principi della nuova filosofia educativa*. Nella seconda illustra le caratteristiche della *metodologia formativa*. I numerosi *Allegati*, il *Glossario* e la proposta di *Rubriche delle competenze relative ai Diplomi professionali IeFP* documentano i risultati di una sperimentazione e si propongono come modelli validati per quanti vogliono rinnovare la IeFP.

Il volume, per intero o nelle sue parti, è scaricabile dal sito www.cnos-fap.it/node/2125.

FERRAROLI L., *Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no*. Ed. San Paolo, 2012.

Partendo dal titolo "*Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no*" già provocatorio di per sé, l'autore affronta il tema degli adolescenti che vivono nel loro mondo fatto di fragilità, paure ed insicurezze, dove la spavalderia, le provocazioni ed a volte anche la violenza sono solo espressioni di quella incertezza del futuro e dell'incomprensibilità e incomunicabilità delle persone a loro vicine: genitori, professori, educatori. Il volume cerca di fornire delle chiavi interpretative sui comportamenti dei giovani oggi, evitando stigmatizzazioni e pregiudizi che tendono ad etichettarli ulteriormente. Comprendere che l'adolescente si trova coinvolto in un processo di trasformazione che provoca sentimenti ambivalenti: timore di non riuscire, ansia, desiderio di riconoscimento, desiderio di autonomia e bisogno di dipendere, può sicuramente aiutare a leggere certi comportamenti ed attivare un percorso educativo in grado di sostenere il processo di crescita del giovane ed aiutarlo a superare i compiti di sviluppo tipici dell'età adolescenziale.

Difatti se era ormai abitudine identificare il periodo adolescenziale con la fase della definizione della *propria identità personale* e sociale, si può affermare che oggi non è più così. La loro definizione di sé si presenta al termine di questa fase ancora incompleta e in mutamento. Spesso i loro riferimenti al futuro sono vissuti in un clima di incertezza e confusione tra prospettive reali e scopi ideali. La stessa progettualità è per lo più ambivalente. E se per alcuni versi è aperta e orientata verso una ricerca globale di senso, d'altro canto però in molti si presenta come bloccata sul presente e condizionata da una scarsa autonomia.

L'autore scientemente ha percorso le tappe suggestive dell'età, partendo dalla sua diretta esperienza professionale pluriennale a contatto con questi giovani che vivono ai margini della società. Riprendendo una frase di Don Bosco, "*in ogni giovane c'è un punto accessibile al bene*" l'autore ricerca con un'attenzione quasi eccessiva, questo "punto", questa risorsa, che ogni giovane possiede dentro di sé, molto spesso sconosciuto anche a se stesso.

È un libro scritto con semplicità e acutezza che coinvolge il lettore in una lettura scorrevole e avvincente proprio perché prende spunto dall'esperienza diretta vissuta quotidianamente con questi giovani.

Il volume è un invito rivolto a genitori, educatori, docenti e a tutti coloro che si occupano di questo misterioso mondo giovanile che cercano risposte agli innumerevoli interrogativi che spesso e provocatoriamente pongono gli adolescenti. Il volume, infine, assume un preciso valore terapeutico per quanti, professionalmente sono chiamati a rispondere prontamente al disagio giovanile, un invito ad aprire nuove piste di intervento clinico basato prevalentemente su un ascolto empatico e discreto volto a creare prospettive di speranza e di fiducia verso il futuro.

D. Pavoncello

MARCONATO G. (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi Editore, Rimini, 2013.

L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è una concettualizzazione che si riferisce ad un insieme di pratiche ampiamente riconosciute da chiunque si occupi di formazione. La sua importanza pare però essere maggiormente riconosciuta da chi ha il compito di disegnare politiche di sviluppo e da chi organizza la formazione, che dai potenziali utenti. Infatti, assistiamo al paradosso dell'importanza dichiarata dell'imparare sempre, ma constatiamo che solo una percentuale molto limitata di persone intraprende percorsi sistematici di apprendimento continuo. Statistiche italiane ed europee ci dicono che meno di una persona su dieci frequenta attività di formazione e sviluppo professionale in modo continuativo. Su questo dato incide l'abitudine degli statistici di identificare l'apprendimento continuo con la formazione strutturata; in questo modo vengono trascurate tante altre forme di apprendimento che le persone naturalmente adottano nella vita di tutti i giorni. Le ragioni del problema del basso tasso di partecipazione alle attività di formazione continua degli adulti occupati sono numerose e non sempre riconducibili alle caratteristiche dell'offerta di formazione e alle sue eventuali carenze, ma non si può ignorare il fatto che le esigenze di formazione che un adulto al lavoro manifesta siano diversificate sia rispetto agli obiettivi di apprendimento da conseguire, alla natura delle conoscenze e delle competenze coinvolte, che rispetto alle condizioni materiali in cui le persone possono o hanno la necessità di apprendere. Questa vasta gamma di contesti in cui una persona adulta si trova a domandare formazione ed apprendimento il più delle volte viene servita attraverso attività didattiche in presenza, organizzate prevalentemente come insegnamento diretto, condotto anche con tecniche attive. La tradizionale lezione con associata spiegazione è sempre la modalità principale della formazione anche degli adulti. Ci si potrebbe, allora, chiedere se un'offerta diversificata relativamente alle modalità organizzative e alle strategie didattiche potrebbe produrre una domanda altrettanto diversificata, un ampliamento degli obiettivi di apprendimento accessibili ad una persona adulta ed un allargamento della popolazione adulta che si immette in processi di apprendimento continuo.

Il libro curato da Giovanni Marconato, con contributi di Giovanni Bonaiuti, Gabriella Doderò, Antonio Fini e Beate Weyland, nasce dall'omonimo progetto dell'area Formazione Professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano e muove dall'ipotesi che anche forme non convenzionali o non scolastiche di formazione possano rappresentare efficaci forme di attivazione e di supporto all'apprendimento, e presenta una raccolta selezionata e ragionata delle acquisizioni degli ultimi anni della ricerca internazionale sulla cognizione e sull'apprendimento, mettendo a disposizione degli operatori del *Life Long Learning* e della Formazione Professionale Continua un set di strumenti per rendere ricche ed efficaci le loro pratiche. I temi sviluppati nella pubblicazione non sono certamente nuovi per gli studiosi dell'apprendimento e della cognizione (sugli stessi argomenti è disponibile un'eccellente e ampia letteratura), ma per gli operatori della formazione continua, per le persone che sono alle prese con il fare quotidiano, sono utili perché non sempre fanno parte della strumentazione d'uso corrente. I temi oggetto della pubblicazione sono stati identificati dagli autori esplorando la letteratura internazionale e le rassegne di pratiche formative con adulti. Nella vastità delle concettualizzazioni e delle pratiche, si sono compiute delle selezioni arbitrarie che hanno portato a dare risalto ad alcuni elementi e a trascurarne altri. La rassegna non può quindi dirsi esaustiva di ciò che lo stato dell'arte mette a disposizione, ma può manifestare una ragionevole certezza che le acquisizioni maggiormente accreditate della ricerca sulla cognizione e l'apprendimento non siano state trascurate. La pubblicazione può essere vista come una mappa dei territori maggiormente significativi per chi intenda muoversi nello spazio della formazione continua e presenta una prima parte dove sono contenute quattordici schede descrittive di soluzioni operative, ovvero di mo-

delli didattici. Si tratta di modalità di organizzare l'offerta formativa caratterizzate da differenti combinazioni di elementi didattici ed organizzativi e sono desunte dalla letteratura internazionale e dall'esperienza degli autori; nella seconda parte sono invece contenute undici schede descrittive di teorie e/o di visioni dell'apprendimento, ovvero di modelli concettuali. Si tratta di concetti da assumere come base e riferimento per lo sviluppo di differenti applicazioni didattiche; la terza parte contiene dodici schede che sviluppano alcuni concetti significativi nel discorso professionale e che possono aiutare a mettere nella giusta luce alcuni aspetti che spesso vengono trascurati nella concezione, nella progettazione e nello sviluppo della formazione, ma che determinano le soluzioni operative adottate.

Allegato alla pubblicazione cartacea è presente un DVD contenente un ambiente di apprendimento digitale *problem-solving oriented*, l'"ipertesto per la flessibilità cognitiva" che è l'esemplificazione di uno dei modelli didattici illustrati nella pubblicazione e rappresenta anche lo sforzo di dare fondamento pratico alle ipotesi operative ed alle teorie oggetto della stessa. L'ipertesto è un vero e proprio ambiente di apprendimento da utilizzare per arricchire la competenza di ideazione e sviluppo di nuove offerte formative per persone adulte: si esplora attraverso una navigazione incrociata di casi, punti di vista e tematiche trasversali e consente di affrontare nuove situazioni problematiche utilizzando le nuove conoscenze per generare soluzioni organizzative e didattiche risolvendo i "transfer cases" presenti nell'ambiente stesso.

G. Mejia Gomez

LIPARI D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 429.

Quella di Lipari è una poderosa ricerca empirica qualitativa sulla poliedrica figura del formatore, realizzata nel 2011, per conto dell'Associazione Italiana Formatori (Aif). Il territorio esplorato è un vasto insieme di professionalità, difficile da circoscrivere, che comprende formatori/trici *free-lance* e formatori/trici operanti nell'area "risorse umane" di grandi e medie aziende o nelle pubbliche amministrazioni o nelle agenzie di formazione accreditate dalle Regioni, tutti gravitanti nel circuito dell'Aif, che rappresenta uno dei più importanti punti di riferimento associativo dei formatori italiani. La domanda principale a cui lo studio tenta di rispondere è: "chi e che cosa sono i formatori oggi in Italia?" e il focus dell'analisi è il loro agire pratico. Restando sempre ancorato ai dati raccolti sul campo – attraverso osservazioni etnografiche, interviste individuali e di gruppo, storie di vita che hanno coinvolto complessivamente più di un centinaio di formatori e formatrici – e assumendo una prospettiva ermeneutica, l'autore offre un importante contributo alla comprensione dell'identità professionale e sociale dei formatori.

Il primo capitolo, riprendendo anche temi già presenti in un lavoro precedente dell'autore (*Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2002), presenta una panoramica teorica sulle dinamiche evolutive della formazione in Italia, negli ultimi decenni, e costituisce lo sfondo all'interno del quale collocare la successiva esplorazione sulla figura del formatore e insieme la chiave interpretativa assunta dall'autore. Il secondo capitolo descrive accuratamente tre contesti di azione all'interno dei quali si danno le pratiche formative. Il cuore del libro è il terzo capitolo che dà conto dei principali risultati della ricerca offrendo una descrizione densa della formazione-in-azione e dei diversi modi di "fare formazione". Vengono analizzate le classiche pratiche d'aula e quelle progettuali, ma anche le pratiche manageriali e organizzative, e infine quelle innovative della ricerca-azione e della facilitazione e quelle drammaturgiche. Il qua-

dro dei modi di interpretare la pratica formativa è talmente articolato da indurre l'autore a parlare di "arcipelago professionale". Il quarto capitolo, sempre commentando i risultati della ricerca empirica, mette a fuoco i tanti modi in cui si diventa formatori e dunque i processi di formazione dei formatori. Il quinto capitolo mette a tema l'identità professionale e sociale dei formatori, dando voce ai modi in cui essi stessi si percepiscono e a come li si vede dall'esterno. La difficoltà di definire "chi e che cosa" sia il formatore sono legate all'instabilità endemica che oggi caratterizza sia questa figura professionale, sia i contesti (aziende, Pubbliche Amministrazioni, Formazione Professionale) all'interno dei quali si svolgono le sue pratiche. L'ultimo capitolo si interroga infine sull'esistenza di una comunità professionale dei formatori, sempre a partire dalle testimonianze raccolte.

Il testo alterna esposizioni teoriche e letture interpretative con la narrazione di storie riguardanti i contesti d'azione dei formatori, ma soprattutto il loro modo di operare, i percorsi del loro apprendistato professionale, le loro percezioni identitarie. È proprio questa alternanza che rende il lavoro particolarmente convincente ed attraente. Nell'insieme si tratta di un'opera eccellente.

G. Tacconi

CALVANI A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma, 2011.

Quali strategie per l'insegnamento è consigliabile adottare? Quali errori didattici rischiano di compromettere la riuscita delle lezioni in aula? Quali sono le recenti acquisizioni della ricerca scientifica nel campo della didattica? L'agile manuale di Calvani cerca di rispondere in modo essenziale a queste domande, che possono interessare sia i giovani insegnanti alle prime armi, sia gli insegnanti più esperti che però desiderano continuare ad interrogarsi.

Dopo una breve introduzione, il volume si divide in sei capitoli. Il primo, "Apprendimento, insegnamento efficace e teorie dell'istruzione: punti di convergenza", fornisce spunti tratti dall'*Instructional Design*, ossia dal "campo, che cerca di definire e verificare i criteri che guidano l'istruzione efficace" (p. 19), confrontandoli con l'analisi delle pratiche degli insegnanti efficaci, in modo da combinare opportunamente teoria e pratica. Alcuni concetti e teorie del passato sono ritenuti ancora validi; tra essi si individuano in particolare i seguenti: l'azione riflessiva, riferibile a Dewey; alcune conseguenze della teoria degli schemi cognitivi elaborata da Piaget; i concetti di linguaggio interiore e di "zona di sviluppo prossimale", ereditati da Vigotskij; il concetto di "rinforzo positivo" riferibile al comportamentismo di Skinner; le nozioni di autostima e di valutazione formativa; gli spunti del cognitivismo e del costruttivismo e quelli che puntano sulla collaborazione e sullo sviluppo del pensiero divergente. Tra i numerosi suggerimenti offerti, l'autore sembra attribuire particolare importanza alla teoria del carico cognitivo, che sta alla base di numerose buone pratiche, volte essenzialmente a ridurre tutti i fattori distrattivi o non essenziali per un apprendimento efficace (carico cognitivo esterno) e a mantenere a livello adeguato il carico cognitivo intrinseco, ossia il carico di lavoro imposto di per sé da un compito. Tutto ciò risulta utile per fissare gli apprendimenti nella memoria a lungo termine, dato che la memoria a breve termine (o memoria di lavoro) non può acquisire troppe informazioni nello stesso momento. Da questa constatazione derivano non solo l'importanza delle pre-conoscenze nell'apprendimento, ma anche la valorizzazione dell'anticipazione, della rivisitazione e della meta-cognizione, di cui vengono fornite nel testo chiare e schematiche definizioni. I metodi didattici

degli insegnati riconosciuti efficaci presentano corrispondenze con i riferimenti precedentemente descritti. Il secondo capitolo, "Come descrivere l'insegnamento. Architetture e formati dell'istruzione", si concentra sulle architetture dell'istruzione, che differiscono essenzialmente in base al "controllo richiesto al docente o all'allievo, al grado di prestrutturazione del materiale fornito dal docente, alla quantità di interazioni e alla loro direzione (alunno-docente, alunno-alunno, alunno-sistema)" (p. 45). Si tratta delle seguenti architetture: recettiva, comportamentale, a scoperta guidata, simulativa, esploratoria, collaborativa. Ad esse corrispondono diversi formati didattici: la lezione tradizionale, nelle sue diverse articolazioni, l'approccio tutoriale, il *problem solving*, la simulazione, l'apprendimento di gruppo e l'espressione autonoma. Architetture e formati, in estrema sintesi, possono ridursi a due modalità di insegnamento: quella chiusa ed erogativa e quella aperta e problematica. Il terzo capitolo indaga la questione di "Come integrare testo, immagine, audio e video". La maggior parte della comunicazione didattica si serve del testo orale e scritto, che tuttavia spesso risulta di difficile comprensione per gli allievi. Calvani suggerisce dunque di semplificarlo attraverso opportune accortezze quali l'attenzione sugli elementi più rilevanti, la coesione del testo, l'esplicitazione dell'implicito, la trasformazione, quando possibile, del testo astratto in storia, gli interventi attivi sul testo attraverso appunti, parafrasi, commenti, riassunti, schemi, mappe concettuali. Per quanto concerne l'utilizzo di *visuals* e l'integrazione con il testo, si mette in guardia da vari errori, tra cui la convinzione che l'immagine possa assumere solo funzione decorativa o essere utile per divertire lo studente o per suscitare in lui determinati stati d'animo. Risulta comunque utile servirsi di più canali cognitivi (per esempio, visivo e uditivo) contemporaneamente, senza produrre sovraccarico cognitivo su un unico canale. Il quarto capitolo, intitolato "Insegnare ad apprendere", sottolinea l'importanza di insegnare non solo specifici contenuti, ma anche una metodologia, utile per imparare autonomamente. Lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo, di abilità quali l'autoregolazione, l'auto-monitoraggio e l'atteggiamento positivo verso lo studio, si rivela cruciale per la buona riuscita dell'alunno. Dopo aver opportunamente distinto tra strategie naturali e insegnate, l'autore propone metodi utili per la comprensione e lo studio del testo. Il docente dovrebbe rendere la lettura un compito attivo, proponendo di intervenire sul testo mediante azioni di complessità gradatamente crescente, quali la ripetizione, l'elaborazione, la trasformazione. Un'altra strategia è la cosiddetta SQR3, sigla che indica le tappe fondamentali per la comprensione, ossia *Survey, Question, Read, Recall, Review*. Infine l'autore avverte della proliferazione di diversi metodi di studio, alcuni dei quali troppo complessi e poco utili concretamente: ogni allievo infatti può sviluppare una strategia personalizzata. I capitoli quinto e sesto offrono infine una sintesi e una conclusione su quanto già affrontato nelle altre parti. Assai utile risulta il paragrafo dedicato alle false credenze didattiche diffuse nella scuola, per esempio l'idea che quanti più stimoli si offrono e quanto maggiore è il grado di multimedialità, tanto meglio sarebbe; la convinzione che bisognerebbe sempre partire dagli interessi spontanei del discente, oltre che dal fare e dalla realtà concreta e manipolabile; l'idea che l'allievo dovrebbe lavorare con la stessa modalità del ricercatore o che bisognerebbe sempre assecondare gli stili cognitivi dell'allievo, senza tenere conto delle differenze tra ragazzi e adulti, ossia della minore articolazione linguistica e della diversa *expertise*.

Il manuale è corredato anche da due appendici e da un glossario: la prima appendice è dedicata al *microteaching* e alla *videoannotation*; la seconda propone un commento ai casi tipici introdotti nella premessa e risulta utile per comprendere vantaggi e svantaggi di determinate scelte didattiche, come il lavoro collaborativo, la lettura e la comprensione di un testo con questionario, la classica lezione con l'ausilio del libro di testo. I termini tecnici menzionati nel testo sono accompagnati da un asterisco che rimanda al glossario stesso.

L'utilità e la chiarezza del manuale di Calvani sono evidenti. Pregevole è anche la coerenza tra i consigli elargiti e la strutturazione stessa del testo; ad esempio, l'importanza delle anticipazioni,

dei riassunti conclusivi, della concisione dei messaggi veicolati e del lavoro attivo sul testo è affermata ma anche tradotta nella struttura dei capitoli che sono sempre preceduti da introduzioni e corredati di conclusioni, schemi, elenchi che aiutano a memorizzare i concetti chiave. Inoltre, in premessa, l'autore offre casi concreti che danno da pensare per suggerire possibili soluzioni al termine del volume, mantenendo sempre la consapevolezza che "il valore di tali suggerimenti ha carattere probabilistico e che questi non possono mai essere applicati in modo pedissequo, in quanto le differenze contestuali sono sempre presenti e possono incidere anche in modo rilevante" (p. 109). L'unico appunto al testo è forse da rintracciare nell'eccessiva ripetizione dei medesimi concetti (per esempio, quasi tutta la prima parte del capitolo quinto rispiega essenzialmente teorie e principi già ampiamente illustrati in precedenza). In qualche punto sarebbe stato invece opportuno arricchire la spiegazione di ulteriori esempi concreti.

Gabriele Masaro

DAMIANO E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Vale la pena di richiamare questo lavoro di Elio Damiano, anche se pubblicato qualche anno fa. Il libro infatti affronta, nella prima parte, la problematica del sapere-insegnante che ha radici lontane nel tempo e che pone i seguenti, sempre attuali interrogativi: esiste un sapere-insegnante? Si tratta di un sapere di "scienza" o di un sapere di "esperienza"? Si tratta di un sapere tecnico, artistico, artigianale, morale o rappresenta un po' tutte queste cose insieme? Sono corretti i postulati del comportamentismo, che considera l'apprendimento come esito necessario, prevedibile e controllabile dell'insegnamento? L'autore risponde a queste domande sostenendo che la realtà dell'insegnamento è estremamente ricca, variegata e complessa e non si presta a definizioni semplicistiche e riduttive. È vero che l'insegnamento è per certi aspetti una forma d'arte, che esige dunque intuizione, creatività ed improvvisazione, ma non è (e non può essere) solo questo. È vero che è un tipo di conoscenza che si acquisisce prevalentemente sul campo, nell'agire, nell'esperienza diretta e negli scambi quotidiani con alunni, genitori, colleghi, ma esiste anche un sapere professionale, stratificato a più livelli (cognitivi, procedurali, relazionali, sociali, esistenziali), che non è solo innato ma va nutrito e curato assiduamente. L'insegnamento è dunque oggetto di "esperienza", ma anche di "conoscenza" e di studio. È vero, poi, che il fine ultimo dell'insegnamento è l'apprendimento, ma non esiste una relazione rigida, di tipo causale, che spieghi l'apprendimento come effetto e risultato scontato dell'insegnamento. Il Modello Didattico Process-Product ha il limite di identificare processo e risultato, trascurando il soggetto in formazione, che è tutt'altro che passivo e che non solo "resiste", dice Damiano, ma influenza attivamente il lavoro dell'insegnante e la sua attività didattica.

Nella seconda parte del volume l'autore presenta il Modello della Didattica per Concetti, un modello innovativo, che si pone come soluzione al dibattito che vede contrapposti sapere disciplinare (disciplinarietà) e sapere educativo (pedagogismo), e che individua nei concetti e nei processi di concettualizzazione il punto di incontro tra due posizioni condivisibili ma necessariamente da coniugare, in quanto gli errori da evitare nell'insegnamento sono proprio due: esercitare un "mestiere senza saperi", fatto solo di esperienza, buon senso, innato talento, oppure un "sapere senza mestiere", fatto solo di grande cultura ma privo di conoscenze specifiche di metodo. Gli assunti fondamentali della Didattica per Concetti sono due: a) l'insegnamento è un lavoro sui saperi, nel senso che, se non ci fosse un sapere da insegnare, non ci sarebbe una valenza

sociale del ruolo di insegnante; il compito di quest'ultimo è infatti proprio quello di rendere il sapere scientifico rilevante, fruibile, apprendibile dagli studenti e, in ultima istanza, di trasformare, utilizzando tutti i margini di opzionalità, i saperi programmati in saperi insegnati; b) esiste un rapporto tra sapere e concetti, nel senso che i concetti sono gli elementi costitutivi del sapere e sono il luogo in cui il sapere si salda con il linguaggio.

Il Modello consta di una sequenza procedurale suddivisa in tre fasi distinte ma correlate tra loro: la Progettazione, la Conduzione e la Valutazione. La fase di Progettazione, a sua volta, si scompone in tre momenti: Mappa Concettuale, Conversazione Clinica e Matrice Cognitiva. La Mappa Concettuale è la definizione sistematica del concetto che si vuole insegnare; è la fase in cui il docente è chiamato a scegliere un contenuto rilevante da insegnare e quindi è il momento in cui si esprime tutta l'*intenzionalità educativa* dell'insegnante; per costruire una Mappa Concettuale l'insegnante si serve di mediatori didattici prevalentemente di tipo iconico e simbolico (immagini, schemi, grafici), che hanno il grande vantaggio di far trasparire i processi di concettualizzazione messi in atto, e con questo importante passo iniziale è in grado di accertare il livello di padronanza dell'argomento prescelto, i significati più profondi dell'Oggetto Culturale, gli attributi definienti, le correlazioni tra i concetti e l'ordine gerarchico degli stessi. Si tratta dunque di un efficace strumento autoformativo. La seconda fase della progettazione è la Conversazione Clinica, ossia una tecnica che intercetta il "sapere non esperto" dei soggetti in apprendimento, il loro bagaglio di conoscenze frutto di esperienze disparate, e ha proprio lo scopo di mettere in relazione i concetti "sistematici" del sapere scolastico, esperto, e i concetti "spontanei" degli studenti. Questa tecnica si definisce clinica perché ha una specifica funzione diagnostica: l'insegnante si pone problemi, formula ipotesi, varia le condizioni per verificare le convinzioni, e attraverso le domande-stimolo, l'analisi delle risposte e le domande-specificazione controlla ogni ipotesi in base alle reazioni provocate dalla conversazione. È sicuramente una fase essenziale "perché associa gli alunni alla programmazione didattica, assegnandogli un ruolo attivo di co-operatore del processo di insegnamento/apprendimento". Esistono molte difficoltà insite in questa operazione, in quanto, anche se si appronta un protocollo di intervista, sono molteplici gli aspetti di imprevedibilità e le variabili poco controllabili; ecco perché va condotta seguendo precise regole metodologiche e con estremo rigore e correttezza. In questa fase, inoltre, l'insegnante si mostra in una veste nuova, quella di osservatore curioso e attento, desideroso di capire ciò che gli studenti pensano veramente. Attraverso le informazioni acquisite con la Conversazione Clinica si giunge poi alla costruzione della Matrice Cognitiva che rappresenta l'espressione delle teorie "ingenua" degli alunni e consente dunque l'aggancio alle conoscenze pregresse. Il termine *matrice*, infatti, dice Damiano, "esprime il potenziale generativo degli schemi di assimilazione preesistenti presso il soggetto, in quanto è a partire da questi che potrà essere organizzata la nuova conoscenza, stabilendo dei collegamenti ed entrando a far parte della struttura precedente ... le conoscenze durature devono collegarsi e integrarsi in un quadro concettuale coordinato ...". Dal confronto (analisi delle continuità e delle divergenze) tra i concetti spontanei della Matrice Cognitiva e i concetti sistematici della Mappa Concettuale si definisce poi il Compito di Apprendimento. Si tratta di un altro momento importante che vede coinvolto lo studente, il quale è invitato a prendere coscienza dei risultati da raggiungere per padroneggiare l'argomento proposto. Ed è questo il tratto saliente della Didattica per concetti: assegnare all'alunno un ruolo di primo piano nel progetto didattico, che diventa così un lavoro condiviso e partecipato. Un riconoscimento di ruolo che responsabilizza lo studente e lo impegna in quanto soggetto attivo che costruisce i propri saperi. L'ultimo passaggio della progettazione dell'Unità Didattica è poi la Rete Concettuale che rappresenta il progetto esecutivo, cioè il percorso a tappe (*blocchi*) da seguire per il lavoro di aula e per facilitare la costruzione del concetto da parte degli alunni; in questa fase il docente è chiamato ad ottimizzare le risorse a disposizione e a raggiungere il miglior risultato possibile sotto il profilo cognitivo e metacognitivo. È un iti-

nerario di massima che risulta preliminare alla Conduzione effettiva dell'Azione Didattica, i cui passaggi interni prevedono poi la scansione in Fasi di Lavoro, cioè singole "unità di tempo" in cui si organizzano i diversi blocchi dell'Unità Didattica e si esprimono le interazioni insegnante/alunni/oggetto culturale. Trattandosi del vivo del lavoro d'aula, occorre che l'insegnante sia in grado di adattarsi flessibilmente alle differenti situazioni del contesto di apprendimento e alle reazioni emergenti. Riconducibile alla fase di Conduzione vi è infine l'attivazione dei Mediatori Didattici impiegati nell'Azione Didattica, che si suddividono in diverse tipologie: Attivi, Iconici, Analogici e Simbolici. Essi rappresentano differenti modalità per far variare le interazioni tra Soggetto in apprendimento e Oggetto Culturale. Fondamentale infine è la fase di Valutazione, che in realtà è presente in ogni passaggio della progettazione e della conduzione dell'azione didattica. Essa rappresenta il momento intelligente dell'attività perché consente di apprendere dagli errori e raccogliere le informazioni utili per regolare le azioni successive. Serve allo studente, il quale può comprendere il perché dei risultati positivi o negativi e anche imparare su come imparare (metacognizione), ma serve anche all'insegnante, il quale ha l'occasione di imparare dall'esperienza e di svolgere al tempo stesso il ruolo di regista e critico, regolando continuamente la sua azione in ogni singola fase e alla fine dell'Unità Didattica per riprogettare eventualmente l'itinerario e modificare le scelte che sono risultate poco adeguate al raggiungimento degli obiettivi. Con la valutazione in itinere e sommativa (finale) l'insegnante può quindi verificare i risultati dell'apprendimento e formulare un giudizio sulla qualità del suo insegnamento.

Il compito dell'insegnante così come traspare da questa metodologia didattica è quello di guida, di coordinatore del lavoro degli alunni. Ed è proprio sul lavoro, sul far fare, che si concentra la Didattica per Concetti di Damiano; la scuola deve infatti configurarsi come la "pazienza del laboratorio", dove i saperi si fanno e si rifanno, alla maniera di una tela delicata e faticosa. L'insegnamento non è trasmettere ma "camminare insieme", costruire progressivamente i saperi passo dopo passo, unire indissolubilmente informazioni e operazioni compiute sopra le informazioni. Il migliore insegnante non è il più sapiente, né colui che lavora di più, ma colui che fa lavorare meglio gli alunni, nel modo più intelligente, più stimolante e più efficace. La Didattica per Concetti proposta da Damiano si colloca proprio in questa prospettiva e individua nelle seguenti azioni l'essenza dell'insegnamento: alimentare il lavoro di apprendimento, guidarlo, graduarlo, differenziarlo, correggerlo, riesaminarlo e riprogettarlo, se occorre. Quanto esposto finora può sembrare una sequenza metodologica lineare, un tracciato regolare, scontato. In realtà si tratta di procedure molto articolate e complesse, che si acquisiscono col tempo e l'esperienza ma che vanno applicate e maturate in qualunque ambito disciplinare, se non vogliamo che l'insegnamento vesta i panni di quella medicina d'urgenza su un campo di battaglia, quando si è costretti ad arrangiarsi con mezzi di fortuna. Oggi più che mai la scuola sta vivendo una stagione di grandi sfide e l'insegnante è chiamato a proporsi come professionista consapevole e capace, con il preciso compito di dare sapore a ciò che insegna, di possedere spirito aperto, di essere testimone critico del sapere e ricercatore incessante della conoscenza, in grado di contagiare in tal senso gli studenti che gli sono stati affidati. Solo acquisendo un sapere sull'azione di insegnare, sarà in grado di affrontare le sfide del contesto scolastico, dare uno sfondo di senso all'azione didattica con conseguenti ricadute sulla gratificazione dei propri allievi, sulla loro fiducia di apprendere, sul loro valore.

L. Iaconinoto

GOLA G., *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti*, Cleup, Padova, 2010, pp. 169.

Il testo offre una lettura su alcune dimensioni dell'agire dell'insegnante di tipo implicito e su come molte delle conoscenze dell'insegnante possano essere recuperate.

Esplicitare le abilità nascoste dell'insegnante, gli schemi ingenui e *habitus* posseduti dagli insegnanti, intesi come *corpus* di conoscenze ed atteggiamenti, manifestazioni più o meno consapevoli di pensiero, percezione e azione o conoscere la pedagogia nascosta, comprendere quali convinzioni, credenze, interpretazioni siano esercitate dagli insegnanti, ed infine, riscoprire le conoscenze che essi agiscono durante la pratica, fonda l'intento di queste pagine.

Le dimensioni implicite della conoscenza dell'insegnante rivelano la funzione determinante della cultura nel costruire/decostruire le condizioni del nostro pensare, rivelano forme di comunicazione sociale (e conseguentemente anche di insegnamento) di cui non si ha sempre piena consapevolezza né di chi insegna, né di chi apprende. Rivelano, ulteriormente, che nelle azioni di insegnamento possano sussistere memorie, convinzioni, rappresentazioni poco articolate e spesso nascoste acquisite mediante l'azione e che vanno ad implementare quel repertorio di conoscenze tacite e abitudini dell'insegnante, che possono generare teorie pratiche personali sull'agire didattico.

L'ipotesi sottesa dell'autore è che si può osservare l'insegnamento e la pratica didattica con *occhi diversi*. Il sapere dell'insegnante è, in adesione alle prospettive descritte, un sapere non precisamente definito che non si apprende per trasmissione e acculturazione accademica, ma un sapere che si elabora nel corso del tempo, un sapere generato all'interno della pratica stessa (*knowledge of practice*), significa insistere sull'esistenza e la fondatezza di un sapere pedagogico pratico (*teachers' practical Knowledge*).

Nella prima parte si esplorano alcuni significati e paradigmi di un sapere dell'insegnamento e delle conoscenze dell'insegnante, apprese e agite, siano esse esito di processi di apprendimento espliciti, teorie implicite o pratiche situate, che influenzano soggettivamente saperi, comportamenti e attività didattiche.

Nella seconda parte vengono presentate alcune ricerche empiriche (pubblicate su riviste internazionali di settore), in continuità con i ragionamenti teorici, sulle dimensioni *nascoste* dell'insegnamento, generative di nuove conoscenze pedagogiche e di ristrutturazione del pensiero e delle credenze degli insegnanti sulle proprie pratiche (*teacher lore; teacher practical knowledge*).

L'attenzione posta alla lettura delle esperienze di ricerca, pone alcune basi per affermare una pedagogia sull'azione didattica come scienza prima, capace di elaborare le riflessioni e definire le proprie coordinate teoriche a partire dalle esperienze educative e didattiche stesse.

Solo uno *scandagliamento* dell'agire professionale su tutti gli stadi della professionalità docente (dai saperi all'essere) è una via utile e quasi obbligata per portare in superficie alcune dimensioni dell'agire didattico (come le precognizioni, i pregiudizi), favorendo una capacità di analisi semiotica dei sistemi di significazione, della dimensione esperienziale e razionale sull'azione stessa, in modo da ampliare la propria intenzionalità pedagogica di cui l'insegnante si nutre.

A parziale rinforzo di un processo conoscitivo si propongono due narrazioni di vita di classe e di esperienze di insegnamento (la storia di *Anna* e di *Cynthia*), e sul modo di insegnare, di mutamenti e ripensamenti sul proprio agire, sulle proprie conoscenze pratiche e sui propri pensieri. Le storie degli insegnanti, presentate, potrebbero farci immaginare una pedagogia come sapere di casi, casi esemplari che aiutano a chiarire processi di pensiero, azione e riflessione, utili per un confronto di fronte a situazioni analoghe.

I racconti di vita degli insegnanti, sono una via rappresentazionale del sapere e delle esperienze (non l'unica e non la sola, si pensi ai laboratori riflessivi, agli esercizi di conversazione guidata, alla scrittura autobiografica, alla ricerca guidata sulle proprie pratiche, alla rielabora-

zione degli incidenti critici) per sostenere teorie in uso con teorie scientifiche, oggetti culturali (come il sapere della disciplina) con pratiche di azione, processi cognitivi e pensieri riflessivi sulle stesse azioni, regole della pratica, principi pratici e immagini mentali.

Definire un senso allo studio intorno alla *didattica nascosta* significa considerare che anche le pratiche didattiche possano costituire e rivelare una verità soggettiva latente di e per l'insegnante. Significa immaginare che gli insegnanti assumano la veste di docenti osservatori del proprio agire, una posizione che sta al confine tra essere docenti ricercatori e docenti pensosi, tra ricerca sulle proprie pratiche e riflessione sulle stesse.

Con un nuovo *atteggiamento osservativo* – sostiene l'autore – si recupera una interpretazione del quotidiano agire didattico e soprattutto educativo, delle nostre ed altrui esperienze e dell'immagine di sé come insegnante che andrà ad attivare i propri saperi impliciti, cooperando a consolidare *una pluralità* epistemologica soggiacente il pensiero e la conoscenza dell'insegnante.

Gustavo Mejia Gomez

