

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 28 - n. 1 Gennaio-Aprile 2012

INDICE

Editoriale

3

Studi e ricerche

BORDIGNON B., *Don Bosco 2015. Duecento anni dalla nascita di don Bosco. Conoscere e vivere*

19

ROMA F. - BASTIANELLI M., *Le competenze che servono. La metodologia del "job requirements approach" e le sue potenzialità per la Formazione Professionale*

35

FRANCHINI R., *La certificazione delle competenze: esperienze regionali*

49

Progetti e esperienze

CAMERELLA A., *Narrare l'orientamento. Viaggio tra volti e domande alla ricerca di buone pratiche*

73

MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento nel lavoro degli allievi della Federazione CNOS-FAP. Il caso dei qualificati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero, Altro. Anno formativo 2009-10*

95

Osservatorio sulle politiche formative

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP, *L'offerta formativa*

121

TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*

127

NICOLI D. - CAVAGLIA R. - MORELLO G., *Il modello formativo per l'apprendistato*

137

GIULIANI L., *Accreditamento delle strutture formative. Prima messa a regime nel sistema di leFP*

151

1/2012

1

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Billy Elliot* 177

Schedario: Rapporti / Libri

MION R., *Il 45° Rapporto CENSIS/2011 sulla situazione sociale del paese. "Un'Italia fragile, isolata, etero diretta"* 183

Recensioni 197

Allegato sul sito www.cnos-fap.it "Il CFP si rinnova"

Quadro aggiornato della leFP nelle Regioni. Monitoraggio 2012 (a cura di G. Zagardo)

Una descrizione autorevole della difficile situazione che l'Italia sta attraversando in questo periodo è contenuta nel Messaggio di fine anno del Presidente della Repubblica (31 dicembre 2011): "Non mi nascondo, certo, che nell'animo di molti, la fiducia che ho sentito riaffiorare e crescere nel ricordo della nostra storia rischia di essere oscurata, in questo momento, da interrogativi angosciosi e da dubbi che possono tradursi in scoraggiamento e indurre al pessimismo. La radice di questi stati d'animo, anche aspramente polemici, è naturalmente nella crisi finanziaria ed economica in cui l'Italia si dibatte.

Ora, è un fatto che l'emergenza resta grave: è faticoso riguadagnare credibilità, dopo aver perduto pesantemente terreno; i nostri Buoni del Tesoro, nonostante i segnali incoraggianti degli ultimi giorni, restano sotto attacco nei mercati finanziari; il debito pubblico che abbiamo accumulato nei decenni pesa come un macigno e ci costa tassi di interesse pericolosamente alti. Lo sforzo di risanamento del bilancio, culminato nell'ultimo, così impegnativo decreto approvato giorni fa dal Parlamento, deve perciò essere portato avanti con rigore. Nessuna illusione possiamo farci a questo riguardo.

Ma siamo convinti che i frutti non mancheranno. I sacrifici non risulteranno inutili. Specie se l'economia riprenderà a crescere: il che dipende da adeguate scelte politiche e imprenditoriali, come da comportamenti diffusi, improntati a laboriosità e dinamismo, capaci di produrre coesione sociale e nazionale".

Una situazione difficilissima, dunque, oggi affidata al Governo Monti, il 62° della Repubblica italiana e il secondo della XVI legislatura, che si è insediato il 16 novembre 2011 dopo quello presieduto da Berlusconi, in carica dall'8 maggio 2008.

Il Presidente del Consiglio, durante il primo discorso al Senato, ha definito il suo un "governo di impegno nazionale". Il nuovo esecutivo, infatti, è nato dalla convergenza tra le principali forze politiche sulla necessità di affidare a un nuovo governo formato da tecnici e non da politici il compito di definire e attuare un programma di emergenza nello spirito di coesione nazionale auspicato dal Presidente Napolitano, per far uscire l'Italia dalla gravissima crisi finanziaria che l'a-

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

veva colpita. *L'amplessima fiducia accordata indica come il quadro politico sia diventato molto diverso da quello precedente, che si reggeva su una maggioranza parlamentare divenuta, nel tempo, sempre più divisa.*

Il Governo in carica, in un documento diffuso a metà febbraio 2012 dal titolo "Governo Monti: attività dei primi 100 giorni", riassume le principali iniziative assunte in questo breve arco di tempo; un elenco di provvedimenti connotati da titoli molto impegnativi quali "Salva Italia", "Cresci Italia", "Semplifica Italia", ecc., che descrivono le misure adottate per uscire dalla gravissima crisi.

Se le tematiche economiche hanno occupato il maggiore spazio nelle dichiarazioni programmatiche rese dal Presidente Monti, non è sfuggito l'accento che egli ha posto sulla priorità da accordare al problema dei giovani, la cui soluzione, ha affermato, costituisce la finalità di tutta l'azione di governo: "Ciò che restringe le opportunità per i giovani è negativo per il Paese".

Non sono mancati neanche passaggi precisi sull'istruzione e l'università:

"L'Italia, ha affermato, deve investire sui suoi talenti, esserne orgogliosa e non trasformarsi in un'entità di cui i suoi talenti non sempre siano orgogliosi". "Per questo la mobilità è la nostra migliore alleata, mobilità sociale ma anche geografica, non solo all'interno del nostro Paese ma anche e soprattutto nel più ampio orizzonte del mercato del lavoro europeo e globale". Passando dagli enunciati generali alle linee di azione, ha affermato: "Un ritorno credibile a più alti tassi di crescita deve basarsi su misure volte a innalzare il capitale umano e fisico e la produttività dei fattori. La valorizzazione del capitale umano deve essere un aspetto centrale: sarà necessario mirare all'accrescimento dei livelli d'istruzione della forza lavoro, che sono ancora oggi nettamente inferiori alla media europea, anche tra i più giovani". Per dare attuazione a queste linee operative indica alcune scelte precise: "Interventi mirati sulle scuole e sulle aree in ritardo, identificando i fabbisogni, anche mediante i test elaborati dall'Invalsi, e la revisione del sistema di selezione, allocazione e valorizzazione degli insegnanti. Nell'università, varati i decreti attuativi della legge di riforma approvata lo scorso anno, è ora necessario dare rapida e rigorosa attuazione ai meccanismi d'incentivazione basati sulla valutazione, previsti dalla riforma".

Il Presidente del Consiglio propone, dunque, una maggiore istruzione delle persone, proponendo interventi sui fabbisogni formativi e sui percorsi professionali dei docenti. Per l'università invece, la ricetta sembra passare per un'incentivazione delle università meritevoli.

A guidare i dicasteri che interessano l'istruzione, la formazione e il lavoro sono stati scelti Francesco Profumo (MIUR) e Elsa Fornero (MLPS).

Tenendo conto di questo particolare contesto, Rassegna CNOS, nel presente editoriale, illustrerà, innanzitutto, la strategia messa in campo dal MIUR, abbozzandone anche una prima valutazione.

Successivamente passerà a richiamare i punti ormai acquisiti dell'ordinamento del (sotto)sistema di IeFP e le nuove azioni programmate dal Governo per il breve periodo.

L'Editoriale si concluderà con un cenno alle principali tematiche che la Rivista intende affrontare nell'anno 2012.

1. Linee programmatiche del MIUR secondo l'Audizione del Ministro Profumo

Nell'audizione del 10 gennaio 2012 presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati il Ministro Profumo ha presentato il Documento Programmatico che contiene le linee di azione del Dicastero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)².

Esso consta di una premessa e di tre parti. Il preambolo richiama sinteticamente le particolarità proprie del MIUR sul piano organizzativo. Si inizia con la complessità istituzionale che deriva dalla vastità delle reti di relazioni che esso intrattiene a livello centrale con una gamma molto ampia di enti e sul piano territoriale con tutte le istanze di governo e con le autonomie locali. Segue l'imponenza dell'organizzazione ministeriale che si estende dal centro alla periferia e comprende 3 dipartimenti, 12 direzioni generali centrali e 18 direzioni generali regionali e che, quanto al personale, risulta gravemente sotto organico e con un elevato tasso di età anagrafica. Una terza caratteristica è costituita dalla esiguità di fondi in settori di rilievo, ma su questa specificità bisogna intendersi: il bilancio è di 53 miliardi di euro di cui 42 sono assorbiti dalla spesa per stipendi del personale e solo poco più di 2 sono destinati ad investimenti. Un'ultima particolarità consiste nel carattere strategico delle prestazioni e dei servizi resi in quanto istruzione, formazione universitaria e ricerca che debbono essere considerati importanti indicatori dello sviluppo sociale e del livello di competitività dell'Italia, mentre nessun riferimento viene fatto al servizio per la crescita personale dei cittadini. Ma su questo limite del documento ritorneremo in sede di valutazione delle linee programmatiche.

Diversamente dall'ordine con cui sono disposti gli ambiti delle attività nella denominazione del Ministero, l'articolazione tripartita del documento non inizia con l'istruzione, ma con la ricerca, e secondo noi correttamente perché troppo spesso quest'ultima viene considerata come una appendice marginale del MIUR, che si può anche ignorare, e non come una sua dimensione essenziale. In questo

² MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee di azione. Sintesi*, Roma, 10 gennaio 2012.

caso l'obiettivo a breve termine riguarda l'accesso ai finanziamenti europei perché il nostro Paese rivela una scarsa capacità di utilizzare i fondi messi a sua disposizione. Pertanto è necessario ed urgente che il MIUR ponga in essere interventi efficaci per il recupero dei finanziamenti dell'UE, stimolando e sostenendo l'impegno dei ricercatori e delle imprese in vista dell'accesso ad essi e promuovendo l'integrazione con capitali privati. Oltre che in relazione alla Commissione Europea, il MIUR intende operare per favorire la conclusione e la realizzazione di progetti e programmi di cooperazione con Paesi terzi di grande rilevanza sul piano scientifico, tecnologico e dell'innovazione.

Per quanto riguarda il medio e il lungo termine, il Ministero punta a promuovere un complesso integrato di interventi, una strategia generale di sviluppo fondata sull'uso più efficace delle risorse europee, valorizzando le potenzialità tecnologiche delle imprese, delle università e degli enti di ricerca, assicurando le condizioni di crescita per le aziende giovani che dimostrano capacità innovative, operando per aumentare la recettività dei territori, creando infrastrutture adeguate e sostenendo la domanda di prodotti e di servizi innovativi e la creazione di mercati adatti alle necessità in cambiamento. Tutta questa attività di natura prospettica trova un punto focale nell'impegno per la realizzazione del progetto delle "città intelligenti" ("smart cities"). Questo mira a risolvere nodi particolarmente importanti sul piano sociale come la diminuzione delle emissioni mediante le tecnologie pulite, la creazione di infrastrutture soddisfacenti per la mobilità, l'attuazione di modelli urbani più vivibili, l'organizzazione di una sanità più efficace e l'impostazione di un welfare equo e tecnologico per una società che invecchia e più in generale per i settori della popolazione maggiormente in difficoltà. Per realizzare tali finalità il progetto fa leva principalmente sulla crescita delle capacità tecnologiche, della competitività e del potenziale di crescita delle imprese italiane.

La seconda parte delle linee programmatiche è dedicata all'università: in questo caso, e giustamente, la finalità principale non è quella di avviare nuove riforme quanto invece di consolidare e completare il processo innovativo, già iniziato con l'ultima legge di riforma, la n. 240/2010. A questo scopo è previsto un insieme coordinato di obiettivi e di interventi. Il primo è quello di procedere al ringiovanimento del personale e al ripensamento delle modalità di reclutamento in modo da rendere più flessibile e competitivo il sistema. In secondo luogo viene prevista la riforma dei dottorati di ricerca allo scopo di preparare ricercatori in grado di agire in un dialogo fecondo con l'università, ma anche con il sistema delle imprese, in un'ottica di internazionalizzazione dei percorsi di terzo livello. Vanno poi potenziati la valutazione e l'accreditamento degli atenei e dei corsi: la prima deve consistere in un monitoraggio continuo delle politiche avviate e il secondo garantire agli allievi e alle famiglie la qualità degli studi se-

guiti. Un altro obiettivo è costituito dalla realizzazione del diritto allo studio e di un sistema integrato di politiche a sostegno degli studenti con lo scopo di assicurare interventi rispondenti ad esigenze di equità e di merito e allo sviluppo della società della conoscenza. In questo ambito è previsto un complesso articolato di misure: un portale nazionale di informazione per l'iscrizione all'università; la elaborazione in via sperimentale di strumenti di valutazione per l'ingresso a tutti i corsi di laurea; l'offerta di test di entrata per l'iscrizione alle facoltà per le quali è previsto il numero chiuso; una interrelazione efficace tra il sistema di valutazione e di accreditamento e strategie specifiche del diritto allo studio; la creazione della Fondazione per il merito il cui ruolo consiste nel far confluire risorse pubbliche e private su interventi per borse di studio e per prestiti d'onore; la costruzione e la ristrutturazione di edifici destinati ad ospitare studenti. L'ultimo obiettivo riguarda la revisione del sistema di finanziamento delle università e l'impegno è quello di informarle per tempo sui parametri di attribuzione delle risorse, sulla consistenza dei finanziamenti e sulle dimensioni dei propri fondi in modo che esse siano poste in grado di progettare le varie iniziative su più anni.

Nella terza parte che è focalizzata sull'istruzione il discorso si presenta alquanto articolato e si distingue tra le opzioni di fondo, le priorità strategiche e gli interventi da porre in essere. Riguardo alle prime viene anzitutto confermato l'orientamento adottato per le università che, cioè, non sono necessarie altre riforme. Le direzioni dell'attività governativa sono altre: si tratta di valorizzare, in fase di attuazione delle innovazioni già introdotte, l'autonomia responsabile delle scuole e di semplificare la complessità del sistema; un altro ambito di intervento è quello della lotta alle disparità che affliggono l'istruzione del nostro Paese in modo che questa diventi di nuovo un ascensore sociale; tenuto conto delle carenze che emergono rispetto agli obiettivi dell'UE per il 2020 e che l'indagine Pisa ha fotografato per i quindicenni – ma i dati dell'Invalsi ne rivelano la presenza già nella scuola primaria – un'altra opzione di fondo consiste nella elevazione della qualità del nostro sistema educativo.

Entro questo quadro, le linee programmatiche del MIUR si focalizzano su cinque priorità strategiche. Le richiamiamo così come sono enumerate nel documento: "a) Rafforzare le competenze di base dei giovani; b) Valorizzare la professionalità dei docenti; c) Valorizzare l'apprendimento in una pluralità di contesti; d) Far dialogare i sistemi di istruzione, formazione e lavoro per il rilancio della cultura tecnica e scientifica e il sostegno all'occupazione; e) Promuovere e sostenere l'innovazione digitale nella scuola"³.

³ *Ibidem*, p. 3.

Se le priorità strategiche sono indicate in un numero contenuto, le azioni di intervento vengono presentate in un elenco alquanto articolato. Si incomincia con quelle che riguardano il governo del sistema educativo e la prima è il rilancio e lo sviluppo dell'autonomia che comprende la determinazione dell'organico funzionale, il miglioramento del reclutamento, la regolazione della mobilità e la revisione del regolamento di contabilità delle scuole. La seconda azione prioritaria consiste nella realizzazione di una nuova modalità di governance e si punta in particolare sugli strumenti delle conferenze territoriali per l'autonomia e delle reti, sull'introduzione dei nuovi organi collegiali di istituto e territoriali, sul varo della legge quadro sul diritto allo studio, sul potenziamento dell'integrazione e sul rafforzamento dell'orientamento e del sostegno.

Un gruppo di azioni si concentra sul processo di insegnamento/apprendimento. Per quanto riguarda le indicazioni nazionali e i curricula, gli interventi prioritari includono la valorizzazione degli elementi portanti della tradizione della scuola italiana con adeguamento alle esigenze educative delle nuove generazioni, la continuità educativa dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria e alla formazione professionale, le nuove tecnologie didattiche per i cosiddetti "nativi digitali". A proposito di quest'ultimo aspetto si prevede un piano su 4 linee di azione: azione LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) in classe; introduzione di nuovi ambienti di apprendimento nella vita ordinaria delle scuole; azione della editoria digitale scolastica con contenuti digitali immersivi e simulativi per lo studio individuale e della classe; coinvolgimento di un intero istituto per il cambiamento di alcune dimensioni tradizionali del fare scuola. Un'altra finalità strategica da perseguire consiste nel promuovere il merito e l'eccellenza mediante la costituzione della relativa Fondazione e l'offerta di borse di studio e prestiti d'onore ai neodiplomati della scuola secondaria superiore selezionati in base alla prova nazionale dell'Invalsi. Lo sviluppo del sistema nazionale di valutazione prevede la valorizzazione della valutazione come controllo della qualità del sistema e del suo miglioramento in un quadro di piena trasparenza, a supporto dell'innovazione delle scuole autonome e in conformità con le esperienze internazionali più valide. Il recupero delle zone scolastiche più compromesse richiederà azioni di potenziamento delle conoscenze e delle competenze, ai fini della riduzione dell'insuccesso formativo, della dispersione e dell'abbandono scolastico, anche attraverso l'apertura delle scuole per tutto l'arco della giornata e il supporto di personale esperto, attuati in collegamento con il Ministero della Coesione territoriale per l'immediato recupero della capacità di spesa delle regioni del Sud maggiormente in difficoltà. Gli interventi elencati rinviano a monte allo sviluppo della professionalità dei docenti che comporterà nuove modalità di formazione iniziale, il tutoraggio intra e inter-scolastico, azioni formative mirate e il miglioramento della carriera degli insegnanti. Altra condizione previa è costi-

tuita da iniziative di intervento nell'edilizia scolastica per la costruzione di nuovi edifici e la messa in sicurezza di quelli esistenti.

L'ultimo gruppo prende in considerazione i rapporti tra sottosistemi. L'integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro per il rilancio della cultura tecnica e scientifica e il sostegno all'occupazione abbraccia varie azioni prioritarie: la semplificazione dell'offerta formativa, il potenziamento dell'orientamento dei giovani al mondo del lavoro e delle professioni, la definizione di un sistema nazionale per l'apprendimento permanente, la costituzione di poli tecnico-professionali, il rafforzamento degli istituti tecnici superiori (ITS) con miglioramento dell'integrazione pubblico/privato, il potenziamento della cooperazione con gli Enti territoriali, il sostegno alla mobilità territoriale dei giovani attraverso stage, tirocini e altre esperienze di formazione/lavoro anche in altri Paesi. Inoltre, viene considerata la scuola paritaria nel sistema pubblico di istruzione e si prevede la semplificazione delle modalità di finanziamento.

Passando ora a delineare un primo bilancio delle linee programmatiche del MIUR, non si possono non apprezzare alcune scelte di fondo del Ministro. Anzitutto, non ci si propone una ennesima riforma degli ordinamenti, ma si preferisce portare a termine e consolidare quelle già avviate; inoltre, si rivaluta la prospettiva della ricerca che è citata al primo posto nell'articolazione tripartita del documento e non viene considerata come un'aggiunta trascurabile e la parola spesa tende ad essere sostituita con il termine più corretto e positivo di investimento; si è presa chiaramente coscienza della rilevanza della dimensione organizzativa del sistema educativo sul piano sia macro che micro per la sua incidenza favorevole o negativa sulla capacità dell'amministrazione a livello centrale o locale di creare le condizioni per il successo o meno del funzionamento ordinario delle strutture e soprattutto delle innovazioni introdotte.

Sul lato negativo, il documento del Ministero sembra condividere sostanzialmente un modello di scuola che si costruisce sulla rispondenza a criteri di razionalità strumentale, sulla preoccupazione di assicurare l'efficienza dei mezzi rispetto ai fini. Si tratta sostanzialmente di una impostazione funzionalista o utilitarista di natura neo-liberale, correlata strettamente con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, che vede nel capitale umano la risorsa più importante per vincere la competizione nel mondo globalizzato e che ritiene compito primario della scuola e della formazione nell'attuale società della conoscenza la preparazione dell'uomo flessibile e del lavoratore competente. A nostro parere, sarebbe stato necessario confermare e potenziare il principio della centralità della persona, in tutte le sue dimensioni, compresa quella spirituale, puntando ad assicurare la presa in carica dello studente mediante un'azione di accompagnamento-orientamento che vada oltre i confini del tempo-scuola. Era quello che ci si aspettava di trovare nella premessa delle linee programmatiche

che invece, come si è osservato sopra, è stata dedicata al tema, pur importante, ma non così centrale, delle caratteristiche del Ministero dal punto di vista organizzativo.

Passando più in particolare alle singole parti, abbiamo già espresso un parere favorevole sulla rivalutazione della importanza della dimensione della ricerca che ottiene nelle linee programmatiche una considerazione di tutto rispetto. Va anche apprezzata la focalizzazione nel breve termine dell'impegno del MIUR sul recupero della capacità di accesso ai fondi europei e più in generale di competitività nel contesto internazionale. La scelta del sostegno nel medio e lungo periodo al progetto delle "smart cities" era probabilmente obbligata e, comunque, non si può negare la rilevanza dell'iniziativa. Stupisce, invece, che nessun riferimento venga fatto alla ricerca educativa, all'entità degli investimenti e soprattutto ai relativi orientamenti, tenendo conto che il Ministero si occupa del sistema educativo e che finora non pare si sia segnalato per un impegno particolare sul piano degli studi e delle investigazioni di natura pedagogica.

Delle linee programmatiche del MIUR sull'università abbiamo già valutato positivamente la scelta di fondo di rinunciare a imbarcarsi in nuove riforme e di mirare invece a portare a termine, rafforzare e migliorare il processo di cambiamento introdotto soprattutto con la recente legge n. 240/10. Anche le singole azioni strategiche che sono proposte appaiono in linea con la finalità generale e possono essere considerate valide; forse, però, si presentano un po' troppo puntuali e mancano di prospettiva. Infatti, rimane il problema delle risorse, non tanto della loro quantità, quanto soprattutto dello spirito con cui verranno usate: se con intendimenti solo individualistici ed efficientistici o in spirito di solidarietà e di equità (una parola che sembra mancare nella legge di riforma). Inoltre, le finalità di efficienza, trasparenza e merito sono rimesse in gran parte a norme future e la legge approvata non sempre fornisce indicazioni precise a riguardo. Indubbiamente, un problema comune a tutte le riforme riguarda l'entità del consenso reale che essa è riuscita (o riesce) a conquistarsi fra le parti interessate (e a livello di pubblica opinione). Infatti, il cambiamento potrebbe essere avvertito come un disturbo o un impedimento da cui liberarsi al più presto possibile. Di conseguenza, i mutamenti potrebbero essere e restare a livello corticale. Infatti, se la cultura formativa, sia come mentalità di fondo che come contenuti e prospettive, rimanesse la stessa del passato, tutte le proposte – anche le migliori – avanzate sulla carta, avrebbero ben poche possibilità di essere attuate; è questo un obiettivo su cui ci sarebbe aspettata qualche indicazione più precisa nel documento.

Riguardo alla parte sull'istruzione, certamente non si possono non condividere le priorità strategiche e gli interventi che sono previsti per attuarle; pen-

siamo di averli illustrati sufficientemente sopra e che la loro validità sia di per sé evidente e non richieda ulteriori argomentazioni. I punti deboli riguardano invece ambiti di azioni e misure che vengono ignorati o non sviluppati; sui tre più importanti ci soffermeremo qui di seguito.

Anzitutto, tra le priorità strategiche manca il riferimento alla libertà di educazione che, in quanto libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. Siccome questo diritto non trova ancora in Italia un riconoscimento soddisfacente soprattutto sul piano della parità economica, ci si sarebbe aspettato che la sua realizzazione sarebbe stata menzionata tra le finalità generali dell'azione di governo nell'istruzione che pure tra le sue opzioni fondamentali in questo campo afferma la necessità di valorizzare l'autonomia responsabile delle scuole. A nostro parere quest'ultima, come anche la sussidiarietà orizzontale, non può trovare il suo inveramento se nel Paese manca una effettiva libertà di educazione perché altrimenti si fa solo dello statalismo e si dimentica il primato della società civile che tra l'altro è alla base dell'autonomia. Perciò, appare veramente insufficiente che l'unica azione prioritaria di intervento prevista a riguardo delle scuole paritarie nel sistema pubblico di istruzione sia "la semplificazione delle modalità di finanziamento" (sic!).

Un altro punto debole riguarda la IeFP. A nostro parere non è sufficiente inserire tra le priorità strategiche quella di far dialogare i sistemi di istruzione, formazione e lavoro per il rilancio della cultura tecnica e scientifica e il sostegno all'occupazione; inoltre, l'intervento previsto in proposito, l'integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro per il rilancio della cultura tecnica e scientifica e il sostegno all'occupazione, potrebbe essere equivoco perché rievoca gli anni in cui la FP veniva considerata come una specie di laboratorio opzionale a servizio della scuola secondaria superiore. Oggi il sistema di IeFP deve trovare urgentemente un adeguato raccordo tra i provvedimenti nazionali e quelli regionali se si vogliono superare le forti disomogeneità e le frantumazioni del sistema formativo, ancora presenti in varie regioni: ed era su questo che ci si aspettava un impegno forte da parte del Ministro.

Infine, le linee programmatiche ignorano completamente il tema del federalismo fiscale. Eppure, esso è esigito dallo spirito e dalla volontà della Costituzione rinnovata, rispetto a cui la riforma non poteva essere ulteriormente rinviata dopo otto anni dai profondi mutamenti ideali e pratici introdotti nella Carta fondamentale. Del resto ciò era inderogabilmente richiesto a fronte di una situazione incancrenita nelle relazioni tra governo ed Enti locali a livello istituzionale e finanziario. Sicché si rendeva (e si rende) assolutamente urgente un nuovo regime, teso a stabilire un positivo collegamento tra responsabilità sulle

entrate e sulle spese; e a sottoporre alla valutazione diretta dei cittadini e al loro voto le deliberazioni in merito dell'autorità pubblica. Né bisogna dimenticare che tale impostazione è una meta verso la quale si stanno muovendo i governi dell'Europa. Auspichiamo, pertanto, che in una edizione aggiornata delle linee programmatiche possa trovare adeguata trattazione questa problematica, come le altre tre appena menzionate.

2. Il (sotto)sistema di IeFP: punti fermi e nuove azioni in cantiere

In analogia a quanto avvenuto per molti dei recenti progetti di riforma dei sistemi scolastici in Europa, anche il riordino italiano è stato mosso dalla convinzione che, per garantire un apprendimento e un'educazione di qualità, fosse necessario porre l'accento non solo su ciò che gli studenti sono in grado di conoscere ma su che cosa sanno fare con quello che conoscono di fronte a situazioni concrete per affrontare i problemi della vita e dell'inserimento occupazionale. L'approccio per "competenze" proposto dall'EQF (Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni per l'apprendimento permanente) è diventato così un principio di organizzazione del curriculum anche italiano.

Lo stato di applicazione dell'EQF al sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano è descritto nel "Primo Rapporto italiano di Referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF" (Dicembre 2011), dove, a pagina 81 si registra, innanzitutto, "l'assenza di un esplicito e cogente Quadro Nazionale delle Qualificazioni nel nostro Paese" e ci si limita ad affermare che la rispondenza tra titoli rilasciati in Italia e livelli descritti dall'EQF è basata sulla "verifica del grado di rispondenza dell'impianto normativo e regolamentare di ogni qualificazione ai criteri e concetti chiave presenti dalla Raccomandazione EQF e nel documento della Commissione su Criteri e Procedure di Referenziazione".

Fatte queste precisazioni è utile richiamare i principali aspetti dell'ordinamento generale vigente con particolare attenzione al (sotto)sistema di IeFP ed abbozzare qualche elemento di valutazione.

2.1. L'offerta formativa del (sotto)sistema di IeFP

Ad oggi è possibile individuare un (sotto)sistema sufficientemente definito in alcuni aspetti essenziali.

Gli adolescenti che hanno terminato la scuola secondaria di primo grado possono assolvere al diritto-dovere di istruzione e formazione mediante l'iscrizione ad un percorso formativo di durata triennale finalizzato al conseguimento di una

qualifica professionale. La frequenza permette di assolvere anche all'obbligo di istruzione. I percorsi formativi triennali possono essere attivati, in via sussidiaria, anche dagli Istituti Professionali di Stato, se accreditati dalla Regione.

Va precisato da subito che la presenza "ordinaria" delle istituzioni formative (CFP) e quella "sussidiaria" degli Istituti Professionali di Stato non è diffusa in tutte le Regioni. Sono ancora molte le Regioni, purtroppo, che si avvalgono della sola offerta "sussidiaria" dell'Istituto Professionale di Stato per il rilascio della qualifica professionale.

I giovani che hanno conseguito una qualifica professionale, al termine di un percorso triennale, possono accedere – al momento solo in alcune Regioni – ad un quarto anno finalizzato al conseguimento di un diploma professionale.

Il diploma di tecnico professionale consente la prosecuzione nel quinto anno dell'IeFP (al momento in sperimentazione solo nella Regione Lombardia) oppure il passaggio all'Alta Formazione Professionale (Provincia Autonoma di Trento).

La normativa nazionale prevede, inoltre, che i giovani che hanno compiuto i 15 anni di età possono assolvere l'obbligo di istruzione anche tramite la stipula di un contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale (art. 3, comma 1 del D.L. 14 settembre 2011, n. 167). Restano ancora da definire le modalità che saranno date dal MIUR di concerto con il MLPS.

In sintesi, la normativa nazionale, inquadrata anche nelle principali strategie europee in materia di istruzione e formazione, ha definito:

- un elenco di aree professionali relative alle figure nazionali di riferimento dei percorsi di IeFP allo scopo di dare al mondo economico e delle professioni un referenziale omogeneo a livello nazionale;
- la messa a regime dei percorsi di durata triennale e quadriennale finalizzati al conseguimento dei titoli di qualifica e di diploma professionale;
- il Repertorio nazionale dell'offerta di IeFP per la sua spendibilità nazionale ed europea;
- una prima descrizione degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche da garantire al termine del terzo e quarto anno, tenendo conto del Profilo educativo, culturale e professionale (D. Lgs. 226/05) e dei saperi e delle competenze relativi agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (D.M. n. 139/2007);
- una proposta di modelli degli attestati della qualifica e del diploma professionale;
- una modalità per l'attestazione intermedia delle competenze acquisite dagli studenti che interrompono i percorsi formativi;
- una prima offerta di Formazione Superiore attraverso gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) in particolare.

Un Decreto Legge recentemente approvato (art. 52 del Decreto Legge n. 5/2012 del 9 febbraio 2012) preannuncia le ulteriori azioni che Stato e Regioni intendono mettere in campo. Attraverso specifiche Linee Guida si intenderà realizzare, a livello territoriale, un'offerta formativa coordinata tra i percorsi oggi erogati dagli Istituti Tecnici, dagli Istituti Professionali e da quelli del (sotto)sistema IeFP, potenziare la costituzione di poli tecnico-professionali, promuovere la formazione nell'istituto dell'apprendistato, razionalizzare l'offerta degli ITS riconducendola ad una offerta di un percorso per ogni area tecnologica.

Pur in presenza di questo quadro normativo nazionale in parte definito e, in parte, da completare, a livello regionale permangono ancora oggi sistemi regionali di IeFP fortemente disomogenei sono più aspetti.

La disomogeneità è, innanzitutto, geografica: l'offerta formativa erogata dalle istituzioni formative (CFP) nei vari territori regionali è presente solo in un gruppo di regioni.

È disomogenea anche, in secondo luogo, la tipologia dell'offerta formativa. Mentre sono garantiti i percorsi formativi triennali erogati dalle istituzioni formative e/o dagli Istituti Professionali di Stato, non ovunque sono presenti le proposte di un quarto anno o l'offerta formativa in apprendistato.

Paradossalmente anche l'impianto progettuale, necessario per l'orientamento alla scelta, resta ancora disomogeneo. Non tutti gli allievi possono accedere al percorso dopo la conclusione della scuola secondaria di I grado. In varie regioni l'accesso è possibile dopo un primo anno di frequenza presso un Istituto Professionale di Stato mentre in altre Regioni si realizzano forme integrate o percorsi annuali, dopo due anni di scuola secondaria superiore.

Da ultimo, alla domanda crescente da parte dei giovani, si deve registrare, purtroppo, la diminuzione dei finanziamenti e la differenziazione degli stessi a fronte di analoghi percorsi nelle Regioni.

Quanto sopra trova conferma anche in due Rapporti, recentemente pubblicati.

Il primo, I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. A. F. 2009-2010 e 2010-2011 (gennaio 2012) riporta i dati del monitoraggio effettuato sulle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione.

Il Rapporto conferma i giudizi già diffusi sulla crescita dell'offerta formativa triennale (179.000 unità, pari al 7,9% del totale della popolazione tra i 14 e i 17 anni, di cui 115.000 nelle istituzioni formative) e quadriennale (4.452 allievi nell'anno 2010/2011) ma anche la sua disomogeneità geografica (oltre il 78% dei qualificati nel 2010 si trovata al Nord).

Sottolinea, poi, la carenza di un efficace servizio di orientamento. Le qualifiche professionali più "gettonate" dai giovani, infatti, sono quelle relative all'area

del benessere e della ristorazione a fronte di altre, più appartenenti ai comparti tecnici, che sono richieste dal mercato ma non ugualmente dai giovani.

Dal punto di vista della spesa, il Rapporto si limita a presentare somme globali, non evidenziando, in questo modo, le disomogeneità esistenti nelle Regioni a fronte di un medesimo percorso formativo triennale.

Il secondo è relativo all'apprendistato. Si tratta del Monitoraggio sull'apprendistato. XII Rapporto. Anno 2009 e 2010, pubblicato il 2 febbraio 2012.

Pur in presenza di molta attenzione, forse anche un po' retorica, visti i vari tentativi non riusciti di riforma, l'apprendistato per il diritto-dovere (oggi per la qualifica e il diploma professionale) si presenta ancora "debole" per quantità (solo 7.700 unità nel 2010), per formazione (solo il 25% gli iscritti alla formazione pubblica) e per geografia (prevalente al Nord, debole al Centro e al Sud).

Questo scenario, quasi costante in questi ultimi anni, conferma la necessità che tutti i soggetti istituzionali coinvolti, Ministeri e Regioni, sono ormai chiamati ad intervenire con un "provvedimento complessivo" che abbia a riferimento due scelte fondamentali:

- il primato della società civile per superare l'attuale statalismo anche nella costruzione del (sotto)sistema di IeFP;*
- la necessità di norme nazionali cogenti e vevoli per tutte le regioni, per superare l'attuale disomogeneità e frammentazione.*

Sono due aspetti, tuttavia, che non emergono in modo adeguato né nelle linee di programmazione delle istituzioni né nei pronunciamenti ufficiali ministeriali o regionali.

2.2. Offerta degli Istituti Tecnici e Professionali

Relativamente agli Istituti Tecnici e Professionali, le Linee guida del triennio recentemente adottate (D. M. 4/2012 e 5/2012) si pongono in sostanziale continuità con quelle del primo biennio (D.M. 57/2010 e 65/2010), di cui assumono direttrici e criteri. Esse confermano in particolare il doppio ambito di innovazione prevista: quello organizzativo, con lo sviluppo richiesto dei nuovi strumenti operativi, quali, ad esempio i Dipartimenti e i Comitati tecnico-scientifici e quello didattico, soprattutto per l'enfasi sulla progettazione e la valutazione per competenze, sulla valorizzazione della laboratorialità e sul lavoro per progetti.

Le norme relative alle Opzioni degli Istituti Tecnici e Professionali, poi, già previste dai rispettivi regolamenti (DPR 87/2010 e DPR 88/2010) stanno ultimando il loro iter, anche se sono preannunciate ulteriori integrazioni nell'anno 2013/2014.

Si può affermare, quindi, che i giovani e le famiglie sono ormai in possesso dell'intera offerta formativa degli Istituti Tecnici e Professionali.

In sintesi, gli Istituti Tecnici e Professionali, in prospettiva, dovranno puntare:

- al raccordo tra il primo e il secondo biennio, con particolare attenzione alle “discipline ponte” (ad esempio “scienze e tecnologie applicate”) o alle discipline di durata quinquennale, per gli opportuni riferimenti in chiave curricolare ed orientativa;*
- al raccordo tra area generale e area di indirizzo, cioè tra la dimensione culturale e quella professionalizzante;*
- alla progettazione dei percorsi in alternanza e alla collaborazione con il mondo del lavoro;*
- alla progettazione del quinto anno soprattutto in funzione del sostegno alla personalizzazione delle scelte post-secondarie.*

Gli Istituti professionali, poi, chiamati ad organizzare una duplice offerta, quinquennale e triennale, dovranno declinare il raccordo con l’offerta dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di competenza delle Regioni e delle Province autonome, dove coinvolti. In tale ottica diventerà decisivo come le istituzioni scolastiche organizzano concretamente soprattutto la terza annualità del nuovo ordinamento per l’anno 2012/2013, stante la notevole eterogeneità delle scelte compiute dalle Regioni in materia e le problematiche relative agli organici.

In una valutazione complessiva del secondo ciclo non mancano coloro che rilevano una certa disomogeneità tra l’offerta tecnica e professionale e quella liceale. Sembra ancora da realizzare, infatti, la razionalizzazione e la caratterizzazione dei percorsi dell’area professionalizzante. I percorsi liceali, poi, non appaiono perfettamente in sintonia con le indicazioni degli indirizzi tecnici e professionali. L’autonomia, chiave del successo di ogni istituzione scolastica e formativa, appare più una scommessa che una realtà.

3. I temi principali di Rassegna CNOS nell’anno 2012

Lo scenario appena tratteggiato dal presente editoriale è stato tenuto presente nella individuazione di alcune scelte editoriali da privilegiare nell’anno 2012 all’interno di un cammino che la Rivista ha ormai consolidato.

È stato giudicato importante, innanzitutto, analizzare la riforma del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione dal basso, cioè come viene attuata concretamente.

A questa particolare esigenza la Rivista dedicherà vari contributi che saranno il frutto di ricerche che un Osservatorio promosso dall’Università di Verona in collaborazione con la Federazione CNOS-FAP realizzerà a partire dall’anno 2012.

Il (sotto)sistema di IeFP è anche azione pedagogica e didattica. Da questo

punto di vista, oltre a continuare nella trattazione di tematiche ormai familiari ai lettori, Rassegna CNOS proporrà anche spunti sul tema del lavoro e dell'orientamento.

Anche una terza tematica sarà oggetto di particolare attenzione. Nel 2015 i Salesiani celebreranno il bicentenario della nascita del loro fondatore. In vista di quell'appuntamento tutta la Congregazione salesiana si è impegnata a studiare la figura di don Bosco dal punto di vista storico, pedagogico e spirituale.

La Rivista, a partire dal corrente anno, ospiterà contributi specifici su questo importante argomento, offrendo al grande pubblico alcuni aspetti della poliedrica personalità di don Bosco, fondatore dei Salesiani.

La Rivista non mancherà, da ultimo, di coltivare la diffusione della cultura professionale, ricavata soprattutto dai vari Rapporti che ogni anno vengono pubblicati. Sarà la rubrica Schedario a raccogliere schede sintetiche sui principali Rapporti che affrontano la tematica dei giovani e della loro formazione.

Don Bosco 2015 Duecento anni dalla nascita di don Bosco

Conoscere e vivere

BRUNO BORDIGNON¹

Il 16 agosto 2015 giungeremo a duecento anni dalla nascita di don Bosco. Il triennio di preparazione, indetto dal Rettor Maggiore dei Salesiani, prevede una conoscenza di don Bosco per vivere come egli ci ha testimoniato e insegnato: approfondiremo come egli viveva la relazione educativa; la sua apertura all'azione verso un miglioramento continuo; come abbia strutturato modelli aperti in educazione. Infine troveremo il centro di questa sua attività nella relazione con Dio.

In pratica, percorrendo il cammino di preparazione, viene suggerito come sviluppare la nostra capacità di essere noi oggi come don Bosco ai suoi tempi. Il contributo mira ad aprire un dibattito in preparazione al bicentenario della nascita di don Bosco.

Il 31 gennaio 2011 don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore dei Salesiani, ha indetto un triennio di preparazione al bicentenario della nascita di don Bosco (16 agosto 1815 - 16 agosto 2015). Siamo a metà del primo anno dedicato alla conoscenza della storia di don Bosco. I due anni successivi saranno destinati rispettivamente alla pedagogia e alla spiritualità di don Bosco; mentre l'anno di celebrazione (16 agosto 2014 - 16 agosto 2015) avrà come impegno la missione di don Bosco con i giovani e per i giovani.

La strenna del Rettor Maggiore per il 2012 centra l'argomento del primo anno di preparazione: «Conoscendo e imitando Don Bosco facciamo dei giovani la missione della nostra vita».

Ci troviamo di fronte ad un invito a rispondere oggi con lo studio e con i fatti alle problematiche attuali dell'educazione dei giovani come don Bosco ai

¹ Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana di Roma.

suoi tempi. Il conoscere dovrebbe portarci a vivere; ma, se si tratta di una conoscenza umana valida, il conoscere è già un vivere perché senza vivere ciò che si conosce non lo si è mai compreso a livello umano. E don Bosco era maestro a questo riguardo.

Cercherò di mettermi a fianco di don Bosco per cogliere come egli viveva la relazione educativa; la sua apertura all'azione verso un miglioramento continuo; come abbia strutturato modelli aperti in educazione. Infine troveremo il centro di questa sua attività nella relazione con Dio.

In pratica, percorrendo il cammino di preparazione, cercherò di suggerire come sviluppare la nostra capacità di essere noi oggi come don Bosco ai suoi tempi.

1. La relazione educativa in don Bosco

Nell'Archivio Salesiano Centrale si conserva il ms D4820204 autografo di don Bosco, ch. Rua e altri, con la sola Parte II *Disciplina della casa*. Si tratta della «casa» annessa all'Oratorio. I titoli e il testo di *Contegno verso i superiori*, *Contegno verso i compagni* e *Tre mali sommamente da fuggirsi* sono autografi di don Bosco e mi sembra che nulla di simile ai contenuti dei capitoli *Contegno verso i superiori* e *Contegno verso i compagni* vi sia negli altri regolamenti, che ho potuto analizzare.

Siamo di fronte alle coordinate educative di una casa salesiana – i giovani erano chiamati «figli della casa» –, costruita sui rapporti umani, prima ancora che sulle mura: i rapporti verso i compagni e verso i superiori.

Inizio dai compagni perché le relazioni tra di loro rappresentano il fondamento di un ambiente educativo: «onorate ed amate i vostri compagni come altrettanti fratelli, e studiate di edificarvi gli uni gli altri col buon esempio». Questo è il primo articolo di tale capitolo. Prima ancora di giungere all'amore, don Bosco chiede ai giovani di «onorare» i propri compagni, cioè di riconoscere in loro i doni di Dio. Contro il malcostume, a volte diffuso, don Bosco precisa nell'articolo 4: «Dobbiamo riconoscere da Dio ogni bene ed ogni male, perciò guardatevi dal deridere i vostri compagni per alcuni loro difetti del corpo o dello spirito. Ciò che oggi voi deridete ne' vostri compagni può essere che il Signore permetta che domani avvenga a voi».

Vediamo non solamente documentato il comandamento evangelico dell'amore del prossimo, ma esso viene collocato a fondamento dei rapporti umani nella casa salesiana.

L'amore verso i propri compagni «come altrettanti fratelli» si concretizza educativamente nell'invito: «studiate di edificarvi gli uni gli altri col buon

esempio». «Studiate» significa: «cercate con impegno»; e l'impegno è riferito al «buon esempio» ai fini dell'edificazione, cioè della realizzazione della propria vita secondo la vocazione che Dio ha dato a ciascuno. Il giovane educa il giovane fundamentalmente con il «buon esempio», che diviene stimolo all'imitazione dell'impegno per realizzare le proprie attitudini e aspirazioni. Siamo nei primi anni '50 dell'Ottocento, il decennio che vedrà non solamente il sorgere della Congregazione Salesiana (1859), ma anche la presenza di Domenico Savio, Besucco Francesco, Magone Michele con l'edizione delle loro vite scritte da don Bosco.

L'altra coordinata, rappresentata dal *Contegno verso i superiori*, ci fa comprendere perché don Bosco chiama gli educatori con il termine di «superiori»: «Persuadetevi che i vostri superiori sentono vivamente la grave obbligazione che li stringe a promuovere nel miglior modo il vostro vantaggio, e che nell'avvisarvi, comandarvi e correggervi non hanno altro di mira che il vostro bene». In concreto è superiore ogni educatore perché si trova a fianco di un giovane a nome di Dio. Don Bosco, come credente, sa che siamo tutti figli di Dio, e questo sia per la redenzione operata da Gesù Cristo, ma anche con la creazione, poiché è Dio che ci crea «persone»; infatti siamo fatti a Sua immagine e somiglianza. Anche i genitori, che pure collaborano con Dio alla generazione dei propri figli, non sono loro che ne generano l'anima e li creano come persone. È la relazione che realizza la persona umana e la costituisce soggetto responsabile delle proprie azioni; fundamentalmente e primariamente è la relazione con Dio, che crea l'uomo come persona, appunto a immagine e somiglianza Sua; e questo avviene in ogni procreazione umana. La percezione di tale rapporto è nella coscienza, l'interiorità, luogo della crescita della persona e che rappresenta il costitutivo di ogni relazione tra le persone umane.

Il rapporto tra persona e morale è tale che la persona è essa stessa la morale sussistente, poiché non vi è un soggetto morale distinto dalla persona: la persona non può uscire dalla moralità, essere neutrale di fronte al bene e al male. Non è solamente questione di imperativo categorico; si tratta di costituzione della persona. Di conseguenza, il peccato, cioè l'andare contro la morale, è andare contro se stessi, è autodistruzione, poiché è distruzione della relazione originaria, che costituisce la persona. L'imperativo morale trova spiegazione proprio nel rapporto della persona, che è relazione, con il Creatore, che è Persone sussistenti: è proprio l'identità della persona che è morale, a immagine e somiglianza di Dio, che è all'origine delle relazioni che sono le persone umane.

La responsabilità, che la persona percepisce in se stessa, di fronte alle proprie azioni, è responsabilità della propria vita, della vita degli altri, delle nostre relazioni con la realtà, nella verità. L'imperativo morale, che manifesta la

responsabilità, e la responsabilità, che testimonia l'imperativo, cercano una risposta e una sanzione, poiché la persona umana non è in grado di vincere il male.

La percezione della presenza di Dio nella generazione e nella realizzazione di un giovane è, in don Bosco, immediata ed egli si sente di essere a fianco dei giovani a nome di Dio, fino alla dimensione sacramentale, in modo speciale nel sacramento della Riconciliazione.

Ma è da approfondire soprattutto quanto scrive di seguito: «i vostri superiori sentono vivamente la grave obbligazione che li stringe a promuovere nel miglior modo il vostro vantaggio, e che nell'avvisarvi, comandarvi e correggervi non hanno altro di mira che il vostro bene». Il superiore è tale perché «promuove il vantaggio del giovane» cioè la realizzazione come persona. «Guai a noi – diceva don Rinaldi – se intendiamo promuovere la realizzazione dei giovani imponendo loro i nostri schemi allo loro crescita». Il superiore è accanto al giovane per aiutarlo a scoprire le proprie attitudini, ad esplicitare le proprie aspirazioni, al fine di realizzarle. L'avvisare, il comandare, il correggere non hanno di mira altro che questo, che è il bene del giovane. Poiché, da un punto di vista trascendente, la nostra realizzazione è una vocazione di Dio, il superiore è accanto al giovane per identificare tale chiamata e questo proprio aiutandolo a scoprire le proprie attitudini e aspirazioni.

Quando il giovane scopre che il superiore non ha di mira altro che il bene di lui, vi corrisponde con amore e qui sboccia l'amorevolezza: non solamente amare il giovane, ma che i giovani comprendano di essere amati. Non si tratta di alcuna espressione sensibile di affetto, ma dell'amore reciproco cristiano, che è la manifestazione della forza dello Spirito Santo nei credenti.

Il rapporto di don Bosco con il giovane ne coinvolge tutte le dimensioni della persona: quando don Bosco usa i termini «padre-figlio», li intende in senso pieno, non solamente con riferimento all'affetto, ma a tutte le dimensioni del rapporto tra padre e figlio, esclusa, in senso stretto e fisico, la generazione.

Ed è da sottolineare un'altra dimensione che don Bosco ha presente nella realizzazione di un giovane: lo vuole rendere autonomo, anche economicamente e, se possibile, imprenditore.

Pertanto la confidenza nasce da questo rapporto umano integrale, che, dal punto di vista religioso, si apre alla dimensione trascendente e la attinge formalmente nel sacramento della confessione: il coinvolgimento del giovane, ma anche dell'educatore, è completo in questo rapporto educativo, ne sviluppa tutte le dimensioni. È la confidenza che realizza pienamente quanto indicato nel *Contegno verso i superiori*, e diviene sacramentale, aprendosi al Trascendente e sviluppando la risposta ad una chiamata trascendente.

Le due dimensioni, orizzontale dell'*amore fraterno* e verticale della *confidenza verso i superiori*, all'interno di una casa salesiana, rappresentano una realizzazione dell'amore verso Dio e verso il prossimo; garantiscono un'educazione personalizzata e costituiscono un ambiente di famiglia; mentre l'amore fraterno cura, se così vogliamo esprimerci, l'"educazione di massa" nelle relazioni orizzontali, la confidenza perviene all'"individualizzazione dell'educazione" ed insieme ne costituiscono la "personalizzazione"; ma la confidenza sviluppa anche la dimensione orizzontale, perché il rapporto confidente con i superiori e con il direttore favorisce lo sviluppo pieno dell'amore fraterno, come in una famiglia, l'amore del padre e della madre si riversa sui figli ed è loro di esempio.

In questo ambiente don Bosco intende realizzare il percorso educativo cristiano per portare il giovane a realizzare il progetto di vita. Non si tratta di una libertà non definita, ma della libertà che si trova nel compiere la volontà di Dio per raggiungere la salvezza e la santità, durante tutta la vita, in un progresso continuo.

Pertanto la relazione educativa è, per don Bosco, tutta pensata, progettata, realizzata sulla realizzazione del giovane, all'infuori di schemi preconcepiuti. L'*habitat* dell'amore del prossimo, nel quale si sviluppa un ambiente educativo salesiano, diviene concreto secondo le due coordinate: amore verso i propri compagni e ubbidienza verso i superiori.

La relazione educativa, fondata sul costitutivo di ogni persona, non ha limiti né di spazio né di tempo: ne può trovare solamente nell'incapacità umana!

2. L'apertura dell'azione

Nella circolare ai Salesiani del 29 novembre 1899 don Michele Rua così si esprimeva: «Non tenetevi paghi di quella scienza teologica che già possedete, ma rileggete e studiatene ogni giorno qualche pagina per essere meglio in grado di provvedere ai bisogni di qualunque anima a voi si presenti, fossero pure solamente giovanetti. A sessant'anni [nel 1875-6] fu udito D. Bosco esclamare gemendo: *comincio ora appena a sapere confessare i giovani*, col che indicava che anche a quell'età aveva ancora imparato qualche nuova norma nel confessare la gioventù»². Don Rua era stato alla scuola di don Bosco, che dava questo giudizio sui propri studi in seminario: «Il Convitto ecclesiastico si può chiamare un complemento dello studio teologico, perciocché ne' nostri semi-

² LC XXVI, *La vita spirituale nelle nostre Case*, Torino, 29 novembre 1899, pp. 229-230.

narii si studia soltanto la dommatica, la speculativa. Di morale si studia[no] soltanto le proposizioni controverse. Qui si impara ad essere preti»³.

Don Bosco non voleva criticare l'insegnamento nei Seminari, ma, in essi, una visione del modo di concepire la formazione del sacerdote. Pietro Braido così commenta queste espressioni di don Bosco: «È impressione diffusa tra quanti escono da istituti di formazione culturale. Essi si credono sguarniti di quelle abilità e indicazioni pratiche che l'azione richiede, non rendendosi conto delle strutture mentali che le discipline impartite nella scuola hanno loro fornito. Ma un certo tipo di insegnamento, forse, effettivamente aveva potuto riempire la testa più che strutturarla. Negli anni '70 poteva indurre don Bosco ad un implicito atteggiamento critico nei confronti di quanti non condividevano il suo modo non seminaristico di formare i salesiani ecclesiastici e di chi, a suo parere, voleva isolarli in centri di studio lontani dai luoghi e dalle esigenze dell'azione effettiva e impegnarli in aridi studi libreschi. Egli, però, non negava l'esigenza di appropriati essenziali studi filosofici e teologici, pur non avendo mai esibito un particolare interesse per la speculazione pura»⁴.

Sembrano documentate due limitazioni nella visione di don Bosco. Se è riconosciuto senza difficoltà che don Bosco non solamente ha «mai esibito», ma neppure documentato una propensione per «la speculazione pura», non possiamo non cogliere in lui l'esigenza di una formazione che viene dall'azione. Non si tratta affatto di un minore apprezzamento di una testa «ben strutturata», ma della visione che la formazione e la conoscenza in generale non si fermano qui. Senza giungere all'azione la conoscenza umana non è completa. L'azione, l'intervento sulla realtà permette:

- un'interpretazione creativa e mai definitiva della situazione nella quale si opera, poiché non esiste situazione uguale all'altra;
- di comprendere ciò che si ha in mente, cogliendone il valore mentre si agisce, poiché, proprio agendo, viene completato, a livello umano, il processo conoscitivo teorico con la partecipazione di tutta la persona alla conoscenza esistenziale della realtà;
- di investire il proprio capitale umano e materiale giungendo a produrre più di quanto si consuma; il che è pure un impegno evangelico;
- di comunicare con coloro per i quali si agisce, rispondendo con efficienza ed efficacia ai loro bisogni ed attese, in continua evoluzione;

³ GIOVANNI BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraud, Roma, LAS, 2011, p.125.

⁴ BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*. 2 Voll. (= ISS – Studi, 20-21). Roma, LAS 2003², vol. I, pp. 140-141.

- di non ritenersi mai formato, poiché ogni situazione che si presenta è, per principio, complessa;
- di essere continuamente aperto ad ogni situazione che si presenta, perché è nuova e nessuno di noi è in grado di esserne preparato prima di averla interpretata con una continua attenzione alle nuove variabili presenti, che possono giungere sino a mutare paradigma e impostazione;
- di constatare che non è possibile pianificare, poiché, per farlo, si dovrebbe essere in possesso di tutte le conoscenze necessarie, in continua evoluzione, che si trovano presso le persone interessate e mai in un solo cervello umano (questo vale per la formazione umana e il continuo miglioramento dell'organizzazione)⁵.

Don Bosco non ha esplicitato una descrizione teorica di una visione della competenza e dell'apprendimento per competenze, ma ne ha sentito e proposto l'urgenza e ne ha sviluppato la prassi, come ha documentato innumerevoli volte don Rua.

Di fronte alla formazione dei sacerdoti, a cominciare dai suoi salesiani, che si preparavano, ha compreso che, senza pratica, tale formazione non era valida, soprattutto nel campo educativo da Lui vissuto e sviluppato. Il ritenere che don Bosco tentasse di rispondere unicamente a esigenze pratiche, poiché aveva urgenza di educatori nelle sue case, è una limitazione dell'intuizione molto profonda di don Bosco e che si è rivelata decisiva nella formazione dei salesiani. La scoperta, oggi, della teologia pratica e sperimentale va in quella direzione.

Quando interviene sulla realtà uno può comprendere che non ha mai compiuta la propria formazione, poiché ogni situazione, essendo complessa con infinite variabili, presenta sempre elementi di novità ed è grave il non accorgersi. Infatti di fronte ad ogni situazione di intervento la creatività della persona competente consiste nell'interpretare tale situazione con tutta l'esperienza pregressa e «l'occhio clinico» che ci si è formati. Non si tratta mai di applicare, ma di interpretare creativamente – cioè mai deterministicamente – la nuova situazione e di intervenire. Le parole di don Bosco che riporta don Rua: «*comincio ora appena a sapere confessare i giovani*, col che indicava che anche a quell'età aveva ancora imparato qualche nuova norma nel confessare la

⁵ Per la tesi sull'impossibilità della pianificazione Friedrich August von Hayek ha vinto il premio Nobel nel 1974. Si può leggere nella edizione italiana (*Nuovi studi di filosofia, politica, economia e storia delle idee*, Traduzione di G. Minotti a cura di E. Coccia, Roma, Armando Editore, 1988, pp. 32-44) con il titolo *La presunzione di conoscere*, il discorso pronunciato a Stoccolma l'11 dicembre 1974, in occasione del conferimento dei Premi Nobel, e ristampato da *Les prix Nobel en 1974*, Stoccolma 1975.

gioventù», documentano quanto sto dicendo, anche se non esplicitano una teoria. Ma che non bastasse una teoria, cioè una testa ben fatta o ben strutturata, don Rua l'ha precisato più volte, sicuro che questo era il pensiero e la visione di don Bosco⁶.

Vediamo, dunque, un'apertura verso ogni situazione nuova e, di conseguenza, anche se esplicitato riferendoci alla testimonianza di don Rua, un apprendimento che non termina mai sia a livello teorico che a livello pratico.

Questa apertura è una costante in don Bosco. Anzitutto nella relazione educativa con l'accompagnamento dei giovani: non dobbiamo imporre nostri schemi alla loro crescita, ma cercare con loro lo sviluppo delle loro attitudini e aspirazione in vista di una vocazione personale unica.

Analogamente verso la vita salesiana e sacerdotale e l'obbedienza religiosa che deve portare alla realizzazione delle persone.

Don Bosco proponeva la realizzazione dei suoi giovani o verso la vita ecclesiastica e, per questo aveva introdotto lo studio del latino e il ginnasio; oppure verso la vita civile con un lavoro che permettesse loro di guadagnarsi da vivere. Evidentemente in entrambi i percorsi seguiva le attitudini e le aspirazioni dei giovani, ma non si fermava mai al puro apprendimento di conoscenze astratte! Don Bosco ha rifiutato le scuole e gli istituti tecnici sia perché non avevano il latino – e quindi non potevano preparare alla vita sacerdotale – sia perché non preparavano ad un mestiere. E l'apprendistato era per Lui un vero e proprio investimento, come fa vedere al giovane calcolandogli, presso la cartiera di Mathi Torinese, quanta carta deve produrre per mantenersi nell'apprendistato. Ho potuto vedere personalmente tale foglio scritto da don Bosco.

L'apprendere a fare il prete, l'imparare a confessare sono esemplificazioni di una visione generale secondo la quale non è sufficiente la teoria; vi è bisogno anche della prassi, come conferma don Rua: egli, seguendo don Bosco, non esclude né teoria né pratica e neppure ne sottovaluta una a scapito dell'altra: le esige entrambe. Questo vale per la relazione educativa, per ogni attività e per l'organizzazione, come vedremo dell'ambiente educativo, cioè della casa salesiana.

Se ci apriamo al contesto storico nel quale don Bosco è vissuto, ci accorgiamo che egli ha inserito il suo ambiente educativo in questa visione aperta

⁶ Si può leggere al riguardo, di BORDIGNON B., *L'idea di educazione negli scritti di don Rua* in *Don Michele Rua nella Storia*, a cura di don MOTTO F., Roma, LAS, 2011, pp. 545-577. Ivi sono documentati i vari riferimenti alla documentazione attualmente conosciuta. PROVERBIO G., *La scuola di don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, in *Don Bosco nella storia della cultura popolare* a cura di TRANIELLO F., Torino, SEI, 1987, pp. 143-185, presenta, tra l'altro, *Le attività parascolastiche (accademie e commedie)*, le quali aprivano, con l'azione, l'apprendimento oltre le ore di lezione (pp. 169-173).

all'azione: come esempi ne ricordo alcuni, tralasciando, perché conosciuti, la stampa, la comunicazione, le scuole di arti e mestieri e le scuole ginnasiali:

- la gestione delle proprietà: la scelta, per esempio della «società tontinaria», «tendente, non tanto a garantire rendite vitalizie secondo l'originaria idea di Lorenzo Tonti a metà '600, quanto piuttosto a garantire il più a lungo possibile i diritti che la mentalità giuridica ottocentesca liberale garantiva alla proprietà privata; mentre invece lo Stato tendeva a considerare primariamente pubblici i beni appartenenti a enti religiosi»⁷;
- i rapporti con Antonio Rosmini, che rivelano in don Bosco un'apertura imprenditoriale non comune⁸;
- la progettazione del nome e dell'identità «Società Salesiana», in dialogo con Urbano Rattazzi: mantenne il riferimento ai «diritti civili» accanto alle Costituzioni, inserendoli, nell'introduzione *Ai soci salesiani*, nell'ambito del paragrafo sulla Povertà: «È vero che le nostre costituzioni permettono il possesso e l'uso dei diritti civili, ma entrando in congregazione non si può più né amministrare, né disporre». E questo nonostante che nelle Costituzioni ogni riferimento alle leggi civili venisse cassato a Roma nel 1874⁹.

In sintesi, la non limitazione alla conoscenza teorica e l'apertura all'intervento sulla realtà, ha sviluppato in don Bosco un'azione sempre aperta, creativa, imprenditoriale, altamente comunicativa non solamente nella relazione educativa, ma nella realizzazione del contesto istituzionale, economico e sociale nel quale essa viveva.

⁷ STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (185-1870)*, Roma, LAS, 1980, p. 85. Pietro Stella riporta pure ivi una lettera di don Bosco al canonico Gastaldi in data 24 novembre 1851, nella quale così conclude: «Ho consultato parecchi legali di mia confidenza e non ho potuto avere altro espediente in proposito». E don Bosco era a contatto con ciò che di meglio vi era sul campo.

⁸ Sull'argomento si legga di VALLE A., *Don Bosco e Rosmini. Anno centenario della morte di Don Bosco*, Quaderni della Biblioteca Rosminiana, 2, Rovereto, Longo editore, 1988. Nella *Documentazione* (pp. 39-89) sono riportate le *Lettere di Don Bosco ad Antonio Rosmini ed ai Padri Rosminiani*. È descritto minutamente a quale livello si svolgessero i loro rapporti economici.

⁹ Pietro Stella presenta così l'esito finale della progettazione di don Bosco: «In definitiva la Società Salesiana, inizialmente concepita come una generica associazione che partecipava della natura di congregazione religiosa dai voti semplici e di pia unione, e pensata come ente morale dai diritti civili [sic!], specialmente sotto la pressione delle autorità diocesane di Torino e sotto quella della regolamentazione canonica allora vigente a Roma, venne sospinta verso le classiche congregazioni dell'epoca tridentina: con i tre voti semplici di povertà, castità e obbedienza, con l'obbligo della vita comune, giungendo a inserirsi negli organismi ecclesiastici come congregazione clericale esente» (STELLA P., *Don Bosco nella storia delle religiosità cattolica*, Roma, LAS, 1979², Vol. I *Vita e opere*, p. 159). Tuttavia don Bosco mantenne il nome di «società» e chiamò «ispettori» i provinciali, nonostante la suscettibilità di Roma: non usò il termine «comunità», ma «case» per indicare le sue istituzioni, e così via. Ho trattato questo argomento in BORDIGNON B., *Il dialogo tra Don Bosco e il Ministro Urbano Rattazzi nel progettare la Società Salesiana* (di prossima pubblicazione).

3. Modelli aperti in educazione

Tutta l'esperienza di don Bosco e la tradizione che risale a lui è lontana da ogni forma di pianificazione di un ambiente educativo. «Don Bosco ha realizzato il suo progetto iniziale, programmandone l'attuazione come le circostanze glielo indicavano e procedendo con il metodo di una sperimentazione continua»¹⁰.

Mi soffermo su un punto che ritengo centrale in don Bosco: l'organizzazione dell'ambiente educativo, cioè della casa salesiana, fondamentale per cogliere come al centro dell'organizzazione medesima sia posta la relazione educativa, come è stata presentata sopra, e come l'ambiente educativo sia organizzato in funzione di essa.

Don Bosco, fin dal primo *Regolamento dell'Oratorio*¹¹ inserisce la figura del prefetto accanto a quella del rettore o direttore. Il termine «prefetto» era fortemente in uso allora; lo si trova in moltissimi regolamenti ed era spesso legato alla disciplina. Tuttavia con don Bosco esso assume una caratteristica unica e nuova: il prefetto è colui che gestisce amministrativamente, economicamente e dal punto di vista del contratto di lavoro, tutta la casa salesiana. Pur non essendone il titolare legale (lo era don Bosco), egli tiene in mano la gestione della casa salesiana; a lui sono affidate le scuole serali ed ha, come collaboratore per la gestione della chiesa e delle pratiche di pietà, il catechista – altro termine e figura comuni al tempo –, e tutti gli altri superiori dell'Oratorio. Evidentemente gli è affidata anche la disciplina generale della casa. Tuttavia, quando don Bosco aprirà la casa annessa all'Oratorio, introdurrà il direttore delle scuole (poi consigliere) proprio per seguire tale attività divenuta complessa; e, se necessario, per aiutare il prefetto, anche un economo, ma come aiutante del prefetto, al quale restano riservati i casi disciplinari più gravi.

Perché questa figura, che don Filippo Rinaldi definisce proprio specifica di don Bosco¹², senza uguali presso altre istituzioni simili? Perché il direttore, se-

¹⁰ FMA - SDB, *Progetto Educativo della Scuola e della Formazione Professionale dei salesiani i don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 2011, p. 83.

¹¹ ASC D4820101, autografo di don Bosco. Le date finora ipotizzate vanno dal 1847 al 1852.

¹² Il 13 novembre 1913 don Rinaldi aveva così riassunto la figura del prefetto: «L'anno scorso trattammo una parte dell'ufficio del prefetto. Ho parlato delle attribuzioni del prefetto. Vi ho detto che è una creazione di D. Bosco, che non corrisponde all'economo o prefetto, amministratore degli altri istituti. Egli dev'essere vicedirettore, amministratore, contabile. Tra i Gesuiti sono tre individui: qui da noi fa uno solo. Non che debba far tutto lui, faccia quello che può. In sé la carica di prefetto ha molto del direttore, come abbiamo detto: in relazione coi confratelli, col personale, cogli esterni non solo fornitori, ma coi parenti dei giovani. (Questo specialmente è proprio del prefetto. D. Bosco voleva così; adesso che il direttore non fa più molte delle sue attribuzioni spirituali,

condo don Bosco, deve essere occupato nella crescita delle persone secondo la loro vocazione. Il direttore governa «dall'interno», e, in contatto continuo con il prefetto e gli altri superiori, fa sì che tutta l'organizzazione sia in funzione della crescita della persona.

In questo modo don Bosco pone al centro la relazione educativa, che ha come primo titolare il direttore, fino ad assumere la forma sacramentale nel sacramento della riconciliazione. I superiori si riunivano per le «osservazioni» sui ragazzi, al fine di rilevarne il comportamento, lo sviluppo e aiutarli nella crescita. Il direttore, fino a quando è stato confessore, non partecipava a queste riunioni, dalle quali proveniva anche il voto di condotta. Don Bosco voleva che si sapesse che lui non era presente.

Vediamo posta proprio al centro, come sottolinea ancora don Filippo Rinaldi, la relazione educativa che crea l'ambiente di valori nel quale si realizza la crescita delle persone verso la realizzazione della propria vocazione. In questo modo il direttore è informato direttamente e personalmente delle problematiche dell'ambiente dalle persone stesse che vi vivono; percepisce il tutto dal punto di vista della loro crescita e, sempre da questo punto di vista, coglie l'andamento dell'organizzazione; mentre il prefetto e gli altri superiori sono portati direttamente a contribuire al funzionamento di essa, evidentemente in collaborazione con il direttore. Ma è da notare che pure essi hanno questa relazione personale con il direttore e, pertanto, egli mira anche alla loro realizzazione come persone nella propria vocazione.

Da questa prospettiva possiamo cogliere come l'organizzazione dell'ambiente educativo della casa salesiana ponga al centro la relazione educativa con la realizzazione delle persone e sia aperto ad ogni forma di innovazione che risponda alle esigenze della crescita delle persone nella propria vocazione: non è al centro l'organizzazione, ma la perfezione di questa è data dalla funzionalità di essa alla relazione educativa, ordinata, appunto, alla realizzazione delle persone.

L'apertura alle innovazioni risulta strutturale, e non dipende da motivazioni estranee, ma dalle finalità educative medesime ed è ad esse funzionale: ciò rientra nell'apertura razionale di don Bosco all'azione, verso un continuo miglioramento. In questo modo egli è riuscito a creare un punto di vista privile-

fa anche lui, o quasi lui solo, questa parte: relazione coi parenti). Io non debbo pronunziarmi in questo, ma dico solamente che D. Bosco non voleva così» (*Conferenze di Don F. Rinaldi*, p. 3: si tratta di due quaderni (il secondo porta il titolo *Conferenze di Don Rinaldi*), dattiloscritti e duplicati con carta carbone (ASC A3840137), fatti pervenire nel 1982 da Eugenio Valentini ad Aldo Giraud, il quale li ha trasmessi all'ASC. Le *Conferenze* sono redatte in due serie di appunti delle medesime conferenze, che don Rinaldi tenne, da Prefetto Generale, a Foglizzo dal 13 novembre del 1913 (ma si richiama alle conferenze dell'anno precedente) fino al 15 maggio 1916 (siamo già durante la prima guerra mondiale).

giato della casa salesiana, con una figura competente in grado di porre al centro proprio la relazione educativa, come da lui concepita: siamo davanti ad un modello aperto di ambiente educativo, mai definitivamente strutturato.

4. La relazione di don Bosco con Dio

Don Bosco è un credente, vive della sua fede; per Lui Dio è esistenzialmente presente e operante in ogni attività nostra con la Sua grazia. In don Bosco non è documentabile un punto di vista meramente umano o puramente razionale. Non disprezza le realtà umane, ma esse sono esistenti per la relazione con il Dio creatore, che le mantiene in esistenza. Nella persona umana egli vede l'immagine e somiglianza di Dio e onora in essa i doni di Dio. Il Figlio di Dio in persona è morto per salvare ognuno di noi. La realizzazione di ogni persona umana è la salvezza eterna e questa viene conseguita, per grazia, seguendo la volontà di Dio, nel quale solamente è la nostra felicità. Don Bosco esiste e vive dentro questa realtà. È in questa direzione e all'interno di questa precomprensione esistenziale di fede vissuta che dobbiamo cercare la formazione della persona umana e la relazione educativa in don Bosco. Dobbiamo riuscire a metterci progressivamente in sintonia con lui per conoscerlo e viverlo oggi.

Pietro Stella così termina il capitolo *Elementi religiosi nel Sistema Preventivo di don Bosco*: «In conclusione, il "sistema educativo" di Don Bosco appare essere qualcosa di più che una teologia o una pedagogia teologica. Tale sistema tende – come diceva il card. Alimonda – a divinizzare il mondo; è, in altri termini, nella sua anima più profonda, una spiritualità¹³, una sensibilità e un'adesione intima ai valori cristiani, un'azione e una vita di fede.

Ritengo sia gravemente limitante una ricostruzione del pensiero e della visione educativa di don Bosco che trascuri la vita soprannaturale e la percezione che egli ne documenta: è una costante della sua esistenza, che ne qualifica l'identità. Solamente una persona, che vive la sua fede e dotata dell'intelligenza spirituale che vi è connessa, riesce a intuire, sperimentare, sentirsi inserita in tale realtà e cogliere nella propria vita una storia di salvezza. La vita interiore non può essere ridotta alla dimensione psicologica di essa; non si sviluppa solamente dal punto di vista morale.

È emersa dagli anni '60 del secolo scorso una visione storiografica che ha assunto una visione non criticamente serena nei riguardi della manifestazione del soprannaturale nella vita di don Bosco, e soprattutto nei riguardi di «fatti straordinari», dei quali ne è stata tradizionalmente intessuta la vita. Tutto di-

¹³ STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II. Roma, LAS 1981², p. 274.

pende da quale punto di vista lo storico si colloca: una visione, che esclude la fede, non può ricostruire la vita di don Bosco, a cominciare dal sogno di nove anni!

Per far comprendere quanto sto dicendo, mi permetto di raccontare con le parole di un protagonista, don Rua, un fatto del 1853. Preparandomi al convegno su don Rua del 2009 mi sono imbattuto nel libretto delle "Letture Cattoliche" dal titolo *Notizie storiche intorno al Miracolo del SS. Sacramento Avvenuto in Torino il giorno 6 giugno 1453, con un cenno sul quarto centenario del 1853*¹⁴. Lo aprii e trovai immediatamente *Prefazione e Profezia* a firma di don Rua¹⁵, che così scrive: «Quando nel 1853 stava organizzando in Torino grandi feste per il centenario del Miracolo del SS. Sacramento, il nostro buon Padre D. Bosco scrisse questo fascicoletto per preparare il popolo alla solenne ricorrenza. Io aveva allora 16 anni e facevo come amanuense presso di lui. - Qualche mese dopo le feste, un giorno ritornavamo dalla villeggiatura del prezioso amico Prof. D. Matteo Picco, dove D. Bosco soleva ogni anno per qualche giorno ritirarsi per attendere nella quiete della campagna ai suoi lavori di tavolino, approfittando delle vaste cognizioni letterarie, storiche e scientifiche di quel valente Professore. - Giunti a quel borgo che si chiamava dei Ss. Bino ed Evasio, poco lungi dalla Gran Madre di Dio, cadde il discorso sulle feste centenarie di Torino e sulla buona accoglienza e larga diffusione del suo opuscolo. D. Bosco, portando il suo pensiero più avanti, mi disse: "Quando nel 1903 si celebrerà il cinquantenario io non ci sarò più, ma tu ci sarai ancora."¹⁶ fin d'adesso ti affido l'incarico di ripubblicarlo. - Ben volontieri, risposi, accetto sì dolce incarico: ma se la morte mi facesse qualche scherzo e mi togliesse da questo mondo prima di quell'epoca? - Sta tranquillo: la morte non ti farà nessuno scherzo, e tu potrai compiere l'incarico che ora ti affido". - Intesolo parlare con tanta sicurezza, fin d'allora ne misi in disparte una copia per trarla fuori quando fosse da farne l'edizione per il 1903». Don Rua sottolinea la sicurezza con la quale don Bosco gli parlava, tale che lo ha indotto a mettere da parte una copia del libretto e prosegue: «D'allora in poi corsi varie peripezie». Riporto la narrazione della malattia del 1868: «dopo la consacrazione del Santuario di Maria Ausiliatrice io caddi gravemente infermo in guisa che mi trovai un giorno alle porte dell'eternità e chiesi gli ultimi conforti di nostra santa religione. Ero allora Prefetto, cioè facevo le veci di D. Bosco in sua assenza. In vista del grave malore che mi aveva incolto vi fu nella casa grave sgomento. D.

¹⁴ Torino, Ufficio delle Letture Cattoliche Via Cottolengo, 32, 1903 ("Letture Cattoliche" LI - Maggio. Fasc. V. - N. 605 (1903 - 1). San Benigno Canavese, Scuola Tip. Salesiana, 1903 - N. 58 - 12 M).

¹⁵ *Torino: festa di S. Francesco di Sales. 1902*. Il testo è alle pp. 5-11.

¹⁶ Il corsivo è di don Rua.

Bosco quel giorno era assente. Appena fu di ritorno, e pose il piede sulla soglia della portineria, i giovani allievi furono con maggior premura ed in maggior numero del solito a fargli corona e raccontargli della mia infermità e del gran pericolo in cui mi trovavo, pregandolo a venir tosto a visitarmi e darmi la benedizione di Maria Ausiliatrice. – D. Bosco, senza conturbarsi, né accelerare il passo, rispose semplicemente: *state tranquilli: io conosco D. Rua; egli non partirà senza il mio permesso*¹⁷. E così frappose un tempo assai lungo prima di venire a me. Venuto poi alla sera a trovarmi mi confortò, mi benedisse, e tranquillo senza alcun timore sulla mia sorte si ritirò. La malattia era una peritonite violenta, fu lunga assai e più lunga la convalescenza: ma colla protezione di Maria Ausiliatrice e l'intercessione del suo fedel servo, io risanai perfettamente in guisa da rimanere libero anche dai mali di capo che prima mi tormentavano gravemente e con molta frequenza».

Di fronte a questa narrazione, fatta dal protagonista e testimone, non certo facile ad aperture miracolistiche e tanto meno visionario, cosa si può pensare della relazione educativa tra don Bosco e don Rua da un punto di vista storico che escluda la visione di fede? Per don Rua tutto inizia e trova il suo ideale nel suo rapporto con don Bosco: da qui nasce la sua visione di educazione, che qui trova la realizzazione insuperata, alla quale sempre ispirarsi. «Per don Rua educazione è il sistema preventivo, cioè quanto ha realizzato don Bosco nella sua azione; il rapporto di don Bosco con lui e il suo rapporto con don Bosco; il rapporto dei suoi compagni e confratelli con don Bosco, di don Bosco con loro e il rapporto realizzato tra di loro, quale traguardo vissuto della realizzazione della loro vocazione e progresso verso la salvezza e la santità: ecco quanto don Rua si propone realizzare in ogni casa salesiana»¹⁸.

A conferma, riporto la testimonianza di don Paolo Albera: “Oh! Era l'amore suo che attirava, conquistava e trasformava i nostri cuori! [...] il suo sguardo penetrante e talora più efficace d'una predica [...]”¹⁹. “Ancora adesso mi sembra di provare tutta la soavità di questa sua predilezione verso di me giovinetto: mi sentivo fatto prigioniero di una potenza affettiva che mi alimentava i pensieri, le parole e le azioni, ma non saprei descrivere meglio questo stato d'animo mio, ch'era pure quello de' miei compagni d'allora [...], sentivo d'essere amato in un modo non mai provato prima, che non aveva nulla da fare neppur con l'amore vivissimo che mi portavano i miei indimenticabili genitori”²⁰.

¹⁷ Il corsivo è di don Rua.

¹⁸ BORDIGNON B., *L'idea di educazione negli scritti di don Rua in Don Michele Rua nella Storia*, a cura di don MOTTO F., Roma, LAS, 2011, pp. 576-577.

¹⁹ ALBERA P., *Lettere circolari di don Paolo Albera ai salesiani*. Torino, Direzione Generale Opere don Bosco 1922, p. 341.

²⁰ *Ibid.*

5. Conclusione

Ritengo che esistano precomprensioni sia nel rifiuto del soprannaturale che nell'accettazione di esso. È chiaro che ogni affermazione va documentata. Ma non si potrà mai entrare in sintonia con la visione cristiana, se non vivendola, e non si potrà descriverla criticamente senza averla sperimentata. Per esempio, il vissuto di don Rua non può essere compreso senza la ricostruzione della sua relazione con don Bosco. E come ricostruire il vissuto di don Bosco senza avvicinarci, in qualche modo, alle relazioni, che hanno avuto con Lui, coloro che lo hanno conosciuto, hanno vissuto insieme con Lui, ne sono stati i continuatori e ci hanno tramandato la loro esperienza? Ritengo che sia ora di riscoprire e rivivere oggi la relazione educativa secondo le attitudini e le aspirazioni dei giovani di oggi per aiutarli a scoprire una chiamata trascendente, ponendo al centro della nostra azione educativa non gli ambienti, le strutture, l'organizzazione, ma proprio la relazione educativa medesima, alla quale tutto il resto deve essere finalizzato e vissuta in una costante apertura al soprannaturale verso la santità.

Ho mirato ad aprire un dibattito in preparazione al bicentenario della nascita di don Bosco, partendo pure dalla rilettura dei testi che il Rettor Maggiore indica, dalle *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, proseguendo con alcuni scritti di don Bosco sull'educazione ed, infine, con il racconto dei suoi sogni.

Le competenze che servono

La metodologia del “job requirements approach” e le sue potenzialità per la Formazione Professionale

FABIO ROMA¹ - MICHELA BASTIANELLI²

L'articolo intende presentare la metodologia del job requirements approach, una metodologia di analisi delle competenze che potrebbe risultare particolarmente utile per la Formazione Professionale e, più in generale, per le scelte dei policy maker. Avere informazioni sulle abilità de facto richieste ai lavoratori consentirebbe, infatti, di valutare le azioni formative da adottare e di progettare interventi più efficaci. L'articolo presenta il job requirements approach proponendo una sintetica disamina delle importanti esperienze nazionali ed internazionali fatte fino ad ora adottando tale metodologia: dal ciclo di indagini campionarie realizzate nel Regno Unito “Work Skills in Britain” all'indagine OCSE “Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)”.

“La scienza non prova, esplora”.
(Gregory Bateson, “Mente e natura”)

1. Introduzione

Nel 1800 Henry Beyle (in arte Stendhal) valicò il San Bernardo al seguito di Napoleone e giunse in Italia. È lui stesso a raccontare in dettaglio l'impresa nell'opera autobiografica *Vita di Henry Brulard*. Colpisce, nelle pagine di Beyle/Stendhal, la precisa descrizione del disallineamento (il *mismatch*) che esisteva tra le competenze che egli, diciassettenne, aveva, e quelle che la situazione richiedeva. I 40.000 uomini dell'*Armée de réserve* di Napoleone attraversarono il Gran San Bernardo per sorprendere l'esercito austro-piemontese che occupava la pianura padana. Lo storico Valzania così descrive l'impresa: “Senza che nessuno se lo aspetti, Napoleone riesce ad attraversare il San Ber-

¹ Ricercatore ISFOL.

² Ricercatore ISFOL.

nardo e ad arrivare nella pianura padana con un esercito forte di una quarantina di migliaia di uomini. Il passaggio del San Bernardo è una delle grandi imprese militari di Napoleone [...]” (Valzania, 2011, p. 65). Beyle/Stendhal si unì ai soldati di Napoleone, ma aveva all’epoca “[...] in conseguenza di un’educazione sbagliata alla radice, volta a sviluppare unicamente competenze da borghese - la complessione di una ragazzina di quattordici anni [...]” (Sebald, 2003, p. 15). Scrive infatti Stendhal: “Eccezion fatta per il morale, attinto nei libri proibiti da Séraphie, arrivai dunque al San Bernardo in tutto e per tutto come un pulcino nella stoppa” (Stendhal, 1997, p. 399).

Il rischio che molti adulti arrivino, per quanto riguarda le loro competenze, sul mercato del lavoro come ‘pulcini nella stoppa’ è molto alto. I dati, a questo riguardo, non lasciano dubbi sull’urgenza (e l’emergenza) della questione. Nei Paesi dell’OCSE la spesa delle istituzioni educative per studente tra il 1995 e il 2007 è aumentata, in media, del 43%, nonostante il numero degli studenti sia rimasto relativamente stabile, e tuttavia continuano a permanere alte percentuali di *skill shortage*. Sostanziali proporzioni della popolazione in età lavorativa non lavorano e, dunque, non usano le proprie competenze (OECD, 2010). Tra i lavoratori dei Paesi dell’OCSE, in media il 13% ritiene di avere uno *skill deficit* (Quintini, 2011, p. 17). Nel 2009 – e dunque già nel pieno della crisi economica – più del 40% degli imprenditori di Australia, Giappone, Messico e Polonia dichiarava di avere difficoltà a trovare lavoratori con le *skill* appropriate (*ibidem*, p. 8). Dati altrettanto problematici sono stati presentati anche dal rapporto annuale della Manpower, secondo cui il 34% degli imprenditori mondiali dichiara di faticare a trovare il personale qualificato necessario (cit. in *The Economist - Special Report on The Future of Jobs*, 2011, p. 8).

La situazione del mercato del lavoro italiano, nella sua paradossalità, mostra molto bene l’importanza di individuare (e sviluppare, ove possibile) le competenze che veramente servono: ad un’alta disoccupazione corrisponde un’altrettanto alta carenza di professionalità (Cainarca e Sgobbi, 2008). Il *Rapporto sul mercato del lavoro 2010-2011* del CNEL rileva che “il disallineamento tra domanda e offerta di competenze e professionalità nel mercato del lavoro (*skill mismatch*) rappresenta per l’Italia un tema chiave. Un dato preoccupante degli ultimi anni è rappresentato dall’aumento del numero di lavoratori impiegati in mansioni che richiedono competenze inferiori a quelle acquisite nel corso della formazione: in Italia è in crescita il fenomeno del sotto-inquadramento, e ancora una volta le nuove generazioni risultano le più penalizzate” (CNEL, 2011, p. 195). A livello internazionale, la problematicità della questione è altrettanto rilevante. Il numero di lavoratori per i quali sussiste un disallineamento tra le competenze possedute e quelle a loro richieste è ragguardevole: nel 2007, secondo i dati di un’indagine panel della Comunità Europea,

solo il 21% dei lavoratori svolgevano lavori in linea con la loro istruzione, le loro competenze e la loro formazione (Brunello *et al.*, 2007).

Scopo del presente contributo non è affrontare la questione dello *skill mismatch*. Essa è stata affrontata altrove (per una rassegna si vedano, tra gli altri: Cainarca e Sgobbi, 2008; Green, 2011) e comunque la sua complessità è tale da non poter pensare di affrontarla interamente in un solo articolo. Lo scopo del presente contributo è, piuttosto, quello di presentare sinteticamente una metodologia – il *job requirements approach* (*JRA*, d'ora in poi) – che alla luce dello *skill mismatch* guadagna forse rilevanza tra le metodologie di analisi delle competenze. Tale rilevanza, per altro, è coerente con quanto recentemente suggerito nella nuova *Strategia europea per una crescita intelligente, sostenibile e solidale*³ e, in particolare, con l'iniziativa *An agenda for new skills and jobs*⁴, volta a favorire una migliore comprensione delle competenze, nella prospettiva di anticipare le future richieste del mercato del lavoro attraverso l'utilizzo di diverse metodologie.

2. Quale concetto di competenza?

Prima di entrare nello specifico della metodologia *JRA*, riteniamo opportuno soffermarci sul concetto di competenza che ne è alla base. Un'operazione di definizione del concetto sembra utile perché, come ha ben spiegato lo scrittore israeliano Abraham Yehoshua, “di tanto in tanto si deve consacrare del tempo alle analisi concettuali precise, logiche e quasi formali di definizioni di termini di base. Le parole sono come monete riguardo alle quali si verificano due processi: si logorano e si sporcano. Da una parte, ci sono parole che si logorano, e ogni tanto bisogna restituirle alla loro natura e al loro aspetto originale, agli elementi delicati che compongono il loro significato; dall'altra ci sono parole che si sono coperte di terra e di fango, e che è opportuno pulire per ritrovare il loro senso primitivo” (Yehoshua 2004, p. 106).

Il concetto di competenza nella sua accezione più ampia continua ad essere imprescindibile per scienziati sociali, *policy maker* e formatori. La sua polisemia – il suo essere ‘concetto valigia’ o ‘parola-spugna’ (Gilbert, 1992) – lo rendono del resto particolarmente adatto ad assumere declinazioni molteplici. In Italia, per altro, “il vocabolo italiano ‘competenza’ ricopre un area semantica piuttosto ampia, traducendo di volta in volta i termini inglesi *skill*, *compe-*

³ European Commission, Europe 2020, a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth, COM (2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010, <<http://url.zip.com/e5z>>.

⁴ European Commission, An Agenda for New Skills and Jobs. A European Contribution towards Full Employment, COM (2010) 682, Brussels, 23.11.2010, <<http://url.zip.com/fj3>>.

tence e competency" (Cicatelli, 2009, p. 2). Nel corso del tempo, diverse meritorie iniziative, hanno tentato di organizzare questa polisemia (tra gli altri: Winterton e Delamare-Le Deist, 2004; Eraut, 1998). Ma al momento, come giustamente rileva Green, "there is no consensus among social scientists about the meaning of the concept of skill" (Green, 2011, p. 4). È lo stesso autore ad indicare le conseguenze di tale mancanza di consenso sul concetto di competenza: "The consequences of the lack of clarity and consensus over the concept of skill are diffuse. They include potential misconceptions such as the conflation of employers' demand for skill with workers' demand for skill formation opportunities, or of the "subjective" with the "objective"; unnecessarily narrow perspectives towards policy interventions; ill-informed critiques or ignorance of other disciplines' approaches; and difficulties with conceptualising the role of work attitudes. Ultimately, the confusion is a potential break on the development of an integrated cross-disciplinary analysis of skill" (*ibidem*, p. 4).

Tradizionalmente un modo di misurare le competenze possedute dai lavoratori è stato quello di esaminarne le qualificazioni. Lo sviluppo delle competenze all'interno del mercato del lavoro era analizzato a partire dai *trend* delle qualificazioni formali (titoli di studio, certificazioni di percorsi formativi formali, etc.). Ma tutti questi indicatori, pur importantissimi, non erano e non sono sufficienti a rappresentare l'effettiva evoluzione delle competenze. L'analisi delle sole qualificazioni formali – è stato dimostrato – può essere un indicatore davvero scarso della reale qualità della *performance*, soprattutto a causa della *over/under-qualification* (Green *et al.*, 2002). Anche altri approcci allo studio delle competenze nel corso del tempo si sono rilevati insufficienti. Si pensi agli approcci *job/skill*, all'interno dei quali mansioni pre-definite vengono incrociate con gli aggregati di competenze e conoscenze ritenuti necessari per svolgere tali mansioni. O si pensi alle metodologie di analisi dei comportamenti dei *best performer*, assunti come riferimento per l'insieme di coloro che svolgono attività identiche o simili (McClelland, 1973; Spencer e Spencer, 1995; Caretta *et al.*, 1992).

Si possono individuare cinque macro-approcci allo studio e alla misurazione delle competenze, sinteticamente rappresentati nella tabella alla pagina seguente.

Il metodo del *JRA* è originato dalla psicologia del lavoro e si incentra sull'importanza delle competenze agite quali componenti determinanti della professionalità e del lavoro. McCormick e colleghi, tra gli altri, hanno dato di questo approccio una prima, sintetica, ma esaustiva spiegazione: "the job requirements of any given job can be thought of as the personal characteristics which the job requires on the part of incumbents for reasonably satisfactory performance" (McCormick *et al.*, 1957, p. 358). Esistono, alla base del *JRA*, alcune ipotesi:

- si assume che le misurazioni delle competenze utilizzate in un determinato lavoro siano delle valide *proxy* delle competenze effettivamente possedute dal lavoratore;
- si assume che la persona intervistata sia in grado di descrivere bene il lavoro da essa svolto;
- si assume, infine, che la persona intervistata, rispondendo a domande sul proprio lavoro, descriva le proprie attività in un modo sufficientemente privo di *bias* dovuti all'autostima o alla desiderabilità sociale. In questo approccio gli individui, d'altra parte, non sono chiamati a parlare delle competenze che credono di *possedere*, ma di quelle che viene loro richiesto di *agire*.

Approccio	Svantaggi	Vantaggi	Riferimenti bibliografici
1.a Qualificazioni <i>Titoli di studio e certificazioni formali</i>	Nei casi di alcune qualificazioni (ad esempio, quelle accademiche) c'è una difficile connessione con le <i>job skill</i>	È un approccio oggettivo; consente di elaborare dei <i>trend</i> .	Steedman e Murray (2001)
1.b Anni di istruzione <i>Anni di istruzione scolastica ricevuta</i>	La qualità dell'istruzione non viene colta da questo approccio. Inoltre c'è una difficile connessione con le <i>job skill</i> .	È un approccio oggettivo; consente di elaborare dei <i>trend</i> . Consente inoltre le comparazioni internazionali.	Barro e Lee (1996; 2001)
2. Professioni	La variabilità con cui cambiano le <i>skill</i> necessarie in molte professioni; la difficoltà di definire le competenze per le vere professioni.	Consente comparazioni internazionali; molti dati sono disponibili grazie alle indagini sulla forza lavoro o al censimento.	Machin e Van Reenen (1998); Gregory <i>et al.</i> (2001)
3. Test	Consente l'analisi di un limitato spettro di competenze; è un metodo di analisi costoso.	È un approccio oggettivo; e consente eventuali comparazioni internazionali.	OECD <i>et al.</i> (1997); Freeman e Schettkatt (2001)
4. Self-Assessment	È soggettivo, e la valutazione delle competenze potrebbe avere <i>bias</i> dovuti all'auto-stima.	Consente l'analisi di un ampio spettro di competenze.	Bynner (1994)
5. Job requirements	È basato su dichiarazioni soggettive; non consente di valutare le competenze delle persone non occupate.	Consente l'analisi di un ampio spettro di competenze; è strettamente collegato al lavoro.	Cappelli (1993); Ashton <i>et al.</i> (1999); Felstead <i>et al.</i> (2007).

Fonte: adattato da Felstead *et al.*, 2007

Diverse considerazioni – crediamo – rendono particolarmente interessante in questa fase storica la metodologia del *JRA*:

- Secondo alcuni autori le qualifiche non costituiscono più le migliori *proxy* delle prestazioni effettivamente esercitate e debbono essere affiancate anche da altre misure (dirette o indirette) delle competenze di fatto agite e richieste nei vari contesti produttivi (Leoni, 2006).
- Molto dell'apprendimento avviene fuori dalla scuola, nell'esperienza di lavoro, nelle capacità direttamente acquisite sul posto di lavoro (Heckman, Lochner e Taber 1998; Leoni e Gaj, 2010; Eraut *et al.*, 2000).
- L'organizzazione del lavoro non è più associabile alla totale prevedibilità ed identificazione dei compiti, alla descrizione di mansioni dettagliati, all'adattamento alle procedure operative senza coglierne la difficoltà dei processi di lavoro, ma è invece intesa come capacità di agire in situazioni produttive dove la variabilità e l'incertezza non possono sempre essere incorporate in procedure meccaniche e nelle macchine (Cainarca e Zollo, 2001).

3. Esperienze di JRA nel mondo

La metodologia *JRA* è stata utilizzata, nel corso del tempo, in una serie di ricerche (indagini campionarie e non). Tra i Paesi che hanno finora adottato tale metodologia rientrano⁵: il Regno Unito con l'indagine ricorrente *Work Skills in Britain*; gli Stati Uniti con *The Occupational Information Network-O*NET*; la Germania con le indagini del BIBB/IAB *Surveys on Qualifications and Working Conditions and FreQueNz*; l'Italia con le indagini del progetto dell'ISFOL *Organizzazione, Apprendimento, Competenze-OAC*. Per esigenze di sintesi in questo contributo richiameremo brevemente le esperienze realizzate nel Regno Unito, negli Stati Uniti d'America e in Italia.

A partire dal 1986, anno della sua prima indagine, il progetto inglese *Work Skills in Britain* offre una base di riferimento di grande valore per gli studi sulle competenze, ed in particolare per quanti sono interessati alla metodologia *JRA*. L'obiettivo principale di questo ciclo di indagini è stato fin dall'inizio quello di comprendere meglio le interrelazioni esistenti tra sviluppo delle competenze e cambiamenti organizzativi o tecnologici nei luoghi di lavoro, prendendo in considerazione una concettualizzazione ampia e multidisciplinare di competenza, comprendente un gran numero di elementi tra essi interrelati: at-

⁵ Per una presentazione di queste esperienze internazionali si rimanda anche al materiale dell'*International Seminar on Measuring Generic Work Skills Using the Job Requirements Approach (JRA)* organizzato congiuntamente da CEDEFOP e OCSE (12 e 13 Febbraio 2009) e disponibile a questo indirizzo web: <http://www.cedefop.europa.eu/etv>.

tributi personali, fattori umani e sociali, abilità, attitudini e capacità necessarie per svolgere efficacemente un determinato lavoro. Il concetto di competenza è stato dunque operazionalizzato in dieci indicatori fondamentali, corrispondenti a quelle che comunemente vengono definiti *skill* generici (Ashton *et al.*, 2000; Green, 2002). Si tratta di competenze indipendenti dal contesto, applicabili e valide a diversi livelli, in tutti gli ambienti lavorativi, in tutte le occupazioni e per lo svolgimento di compiti diversi. Una caratteristica generica può apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni, le quali non sono altro che la manifestazione della competenza in risposta alle richieste di una particolare posizione e di un particolare contesto organizzativo (Boyatzis, 1982). Le competenze generiche possono essere sintetizzate come segue: le competenze alfabetiche, le competenze matematiche; il *know-how* tecnico; la comunicazione; la pianificazione; l'orientamento al cliente; il lavoro di gruppo; il *problem-solving*; il controllo/autonomia; la forza fisica. La metodologia di rilevazione utilizzata, ovvero quella del JRA, ha preso in considerazione quale variabile chiave il lavoro svolto dai singoli individui, ponendo domande che permettessero al lavoratore di analizzare le competenze messe in atto ed espresse nella propria vita lavorativa, in funzione della complessità del ruolo e dei compiti da svolgere. La competenza è stata studiata, dunque, in funzione delle azioni e delle attività che l'individuo mette abitualmente in pratica per eseguire efficacemente il proprio lavoro. All'interno di tale approccio è lo stesso lavoratore ad analizzare la propria condizione lavorativa e le competenze esercitate. Come sostenuto dagli stessi autori (Ashton *et. al.* 2000), il lavoratore, nel descrivere il proprio lavoro anziché le competenze presumibilmente e potenzialmente possedute, diventa il miglior analista del lavoro svolto. Diminuiscono di conseguenza i rischi di distorsione nella valutazione della condizione lavorativa. Per facilitare questo tipo di analisi da parte del lavoratore, il termine *skill* è stato intenzionalmente omissso o sostituito da sinonimi nelle varie versioni del questionario utilizzato. In questo modo, piuttosto che focalizzare l'attenzione su ogni singola posizione lavorativa, è stata realizzata una mappatura delle competenze agite dai lavoratori inglesi nel loro complesso e sono stati rilevati sia la distribuzione e il *trend* degli *skill* generici, sia il grado di complessità del lavoro stesso.

Negli Stati Uniti, il JRA è stato utilizzato nell'ambito del programma di rilevazione *Occupational Information Network (O*NET)* per raccogliere informazioni e misurare le competenze di un gran numero di occupazioni del mercato del lavoro americano. Il programma *O*NET* è un sistema complesso di raccolta, descrizione e diffusione di dati sulle caratteristiche delle professioni e dei lavoratori, per un totale di 965 occupazioni. A differenza del *Dictionary of Occupational Titles (DOT)* – classificazione delle professioni basata sulle valutazioni

ed analisi fornite da un *panel* di esperti interrogati rispetto ai cambiamenti e alle evoluzioni strutturali delle professioni – il sistema *O*NET* deriva le sue informazioni sulle professioni da indagini sui lavoratori, basate su campioni rappresentativi di imprese all'interno delle quali vengono selezionati i lavoratori da intervistare. L'unità d'analisi è pertanto l'occupazione (classificata al 3° *digit*) e i livelli di abilità ad essa correlati. Tali dati vengono inoltre implementati e aggiornati attraverso una raccolta costante di informazioni mediante cicli regolari di rilevazioni sui lavoratori e sui datori di lavoro, condotte attraverso questionari strutturati fondati sulla *job analysis*. Il *database* di *O*NET* si basa su un *framework* concettuale definito *Content model*. Esso identifica quali sono le informazioni più importanti rispetto al lavoro e le integra in un sistema teorico ed empirico ben strutturato. Il *Content Model* analizza le competenze attraverso l'utilizzo di una serie di descrittori *job-oriented* (dal lato della professione) e *worker-oriented* (dal lato delle persone)⁶. Sei sono i domini di analisi presi in considerazione dal *Content Model* di *O*NET* per di specificare gli attributi e le caratteristiche chiave dei lavoratori e delle occupazioni, applicabili in diversi lavori, settori ed ambiti professionali. Questi sono: le caratteristiche del lavoratore (abilità, interessi professionali, valori, stile lavorativo); i requisiti del lavoratore (competenze di base, competenze di processo, competenze trasversali, competenze sociali, competenze complesse di *problem solving*, competenze tecniche, competenze sistematiche, competenze di gestione delle risorse, conoscenze generali, formazione); i requisiti esperienziali (esperienza e formazione professionale, licenze e certificazioni); le caratteristiche professionali, le informazioni specifiche riferite alla professione (compiti, strumenti e tecnologie); le caratteristiche del mercato del lavoro (statistiche sull'andamento presente e futuro del mercato del lavoro); ed infine i requisiti della professione (attività di lavoro generali richieste in numerose occupazioni e attività specifiche, contesto organizzativo e di lavoro). Ne deriva che il sistema *O*NET* indaga non solo un gran numero di competenze generiche, ma le indaga in maniera molto dettagliata, includendo motivazioni, tratti e caratteristiche personali inseriti in quello che viene definito come "stile di lavoro".

In Italia la metodologia *JRA* ha trovato una propria importante applicazione nel progetto *Organizzazione, Apprendimento, Competenze (OAC)*⁷, avviato

⁶ <http://www.onetcenter.org/content.html>

⁷ Per il dettaglio delle analisi e dei risultati si rimanda i due rapporti di ricerca, consultabili *online*:

http://www.piaac.it/sites/default/files/styles/medium/ISFOL_RAPPORTO_OAC_LAVORATORI_INDUSTRIE_PRIVATE_SERVIZI_ITALIANE.pdf

http://www.piaac.it/sites/default/files/styles/medium/ISFOL_RAPPORTO_OAC_IMPRESA_MANIFATTURIERE_ITALIANE.pdf

nel 2004 dall'ISFOL con l'obiettivo di fornire un contributo all'innovazione delle politiche del lavoro e della formazione nel nostro paese. Nell'ambito del Progetto *OAC* sono state finora realizzate due indagini con interviste *CAPI* a lavoratori e manager delle imprese italiane. La sezione *JRA* del questionario⁸ della prima delle due indagini *OAC* – *l'Indagine sulle competenze dei lavoratori dell'industria e dei servizi privati in Italia* – individua le competenze agite dai rispondenti nel loro lavoro attraverso una *check list* di comportamenti richiesti dalla posizione: prestare molta attenzione ai dettagli; trattare con le persone e interagire con loro; analizzare in profondità dei problemi complessi; scrivere lunghi documenti in una forma ortograficamente e grammaticalmente corretta (per esempio lunghi report, manuali, articoli o libri); lavorare duramente, anche senza un supervisore; risolvere problemi o difetti; e così via, per un totale di 44 comportamenti rilevati. Tali comportamenti sono stati identificati dagli autori del questionario attraverso un'analisi della letteratura esistente e di altre indagini condotte sull'argomento. Naturalmente, i comportamenti possono essere modificati, a seconda delle esigenze di ricerca e del settore o comparto indagato. Dai dati raccolti attraverso la domanda *JRA* del questionario *OAC*, con opportune analisi statistiche (analisi fattoriale o analisi delle componenti principali), i 44 comportamenti indagati sono stati ricondotti ad un elenco di competenze: 1) Leggere, comprendere testi e scrivere; 2) Affidabilità; 3) Influenzare o prendersi cura degli altri; 4) *Problem solving*; 5) Comunicazione orientata al cliente; 6) Pianificazione del proprio lavoro e tempo; 7) Lavoro di gruppo; 8) Destrezza manuale e forza fisica; 9) Abilità matematiche; 10) Autonomia lavorativa.

4. Il *JRA* nell'indagine OCSE "PIAAC"

Recentemente la metodologia *JRA* è stata adottata anche dall'Indagine OCSE – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. È la prima volta che la metodologia viene utilizzata in un'indagine internazionale. L'indagine *PIAAC*, promossa dall'OCSE⁹, si basa su *framework* teorici per la realizzazione di indagini quantitative basate su campioni statisticamente rappresentativi della popolazione di riferimento, ovvero gli adulti con

⁸ La domanda della sezione *JRA* del questionario recita così: "Nello svolgere i compiti (o nell'attuare i comportamenti organizzativi) di seguito riportati, con quale frequenza li porta a termine con efficacia, sempre che essi rientrino nella sua posizione occupata attualmente?"

⁹ L'indagine *PIAAC* coinvolge attualmente 25 Paesi al mondo. In Italia ne è responsabile il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che ha incaricato l'ISFOL per la realizzazione scientifica.

età compresa tra i 16 e i 65 anni (Schleicher, 2008). I dati raccolti – che saranno disponibile nel 2013 – forniranno la base per l'analisi e il confronto tra i diversi Paesi partecipanti in una prospettiva di ricerca ciclica e longitudinale. L'indagine PIAAC mira a fornire informazioni su tre questioni fondamentali riguardanti il tema delle competenze: 1) Quali sono le competenze che vengono regolarmente utilizzate nel lavoro e nella vita quotidiana? 2) In che modo queste competenze vengono acquisite sia dal punto di vista delle leve formali – istruzione e formazione – sia dal punto di vista delle attività informali di apprendimento? 3) Come sono distribuite tra la popolazione adulta con età compresa tra i 16 e i 65 anni, ovvero considerare lo *stock* di capitale umano presente nelle società attuali. Per ottenere questo tipo di informazioni, l'indagine PIAAC mantiene lo schema generale e i modelli teorico-concettuali di precedenti indagini comparative internazionali realizzate dall'OCSE sulle competenze alfabetiche funzionali della popolazione adulta, come l'indagine *International Adult Literacy Survey (IALS)*¹⁰ e l'indagine *Adult Literacy and Lifeskills (ALL)*¹¹, ma aggiunge a questo schema la rilevazione di nuovi aspetti relativi alle competenze agite dai lavoratori. Sebbene in ambito OCSE¹² la valutazione diretta delle competenze sia stata da sempre la metodologia privilegiata, è comprovato che solo alcune competenze possono essere rilevate attraverso test somministrati in autovalutazione: le competenze alfabetiche, quelle matematico funzionali ed in parte quelle informatiche.

Le competenze professionali sono difficilmente rilevabili in modo diretto, cioè attraverso prove con le quali l'individuo deve confrontarsi. Le competenze professionali, richiamano, infatti, una molteplicità di fattori contestuali ed organizzativi, difficilmente riproducibili attraverso dei test cognitivi. Se da un lato i vantaggi del *self-assessment* sono evidenti, dal momento che questi metodi

⁹ L'indagine *International Adult Literacy Survey* (1994-1998) è stata la prima indagine comparativa internazionale sulle competenze alfabetiche funzionali della popolazione adulta promossa dall'OCSE. Ha coinvolto in tre cicli di rilevazione 22 Paesi (Australia, Belgio - Fiandre, Canada, Cile, Danimarca, Finlandia, Germania, Irlanda, Italia, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovenia, Stati Uniti, Svezia, Svizzera - Francese - Italiana - Tedesca, Ungheria). L'indagine ha utilizzato metodologie di rilevazione diretta delle competenze volte a rilevare i livelli di competenza alfabetica funzionale della popolazione adulta in relazione al background socioculturale.

¹¹ L'indagine *Adult Literacy and Life Skills Survey* (2003-2008) mira a rilevare le competenze alfabetiche funzionali, la capacità di risolvere i problemi e le competenze matematiche della popolazione adulta. Alla prima edizione dell'indagine hanno partecipato i seguenti paesi: Bermuda, Canada, Italia, Norvegia, Svizzera, Stati Uniti e Nuovo León Mexico, che ha svolto parzialmente l'indagine. Alla seconda edizione hanno partecipato, oltre ai Paesi coinvolti nella prima edizione, anche l'Australia, l'Ungheria, i Paesi Bassi e la Nuova Zelanda.

¹² Oltre alle indagini IALS e ALL, anche l'indagine dell'OCSE *Programme for International Student Assessment (PISA)* ha l'obiettivo di misurare le competenze, in questo caso quelle in matematica, scienze, lettura e *problem solving* degli studenti.

forniscono una misurazione oggettiva delle competenze degli individui, dall'altro lato il loro utilizzo risulta poco agevole se si tenta di applicarli alle competenze utilizzate nei contesti lavorativi. È per questo motivo che anche in ambito OCSE si è deciso di adottare l'innovativa metodologia del *JRA*. Il modulo *JRA* dell'indagine *PIAAC*, è infatti costituito da domande volte a rilevare i requisiti necessari per svolgere il lavoro principale dell'intervistato, in termini di intensità e frequenza con cui le competenze vengono messe in pratica per svolgere alcune attività (*task*) sul luogo di lavoro. Tra le attività (*task*) prese in considerazione nel modulo *JRA*, oltre ai tre domini centrali ovvero *literacy* (leggere, scrivere), *numeracy* (calcolare formule più o meno complesse) e *ICT* (utilizzare un personal computer a diversi livelli, basso, medio e alto) – indagati peraltro anche attraverso la valutazione diretta dei rispondenti – sono presenti altre attività riguardanti: la risoluzione di problemi semplici e complessi, l'interazione sociale, l'autonomia, l'interazione orizzontale e il lavoro di gruppo, l'interazione con il cliente, l'impiego della forza fisica ed infine la destrezza manuale. Quattro sono le competenze chiave o gli ambiti di competenza indagati attraverso il modulo *JRA* in *PIAAC*: le competenze cognitive, le competenze sociali e di interazione, le competenze di apprendimento e le competenze fisiche. La misurazione delle competenze dei lavoratori avviene dunque, nel caso dell'indagine *PIAAC*, non solo attraverso la rilevazione dei titoli di studio formali (il titolo di studio più alto conseguito e le qualifiche professionali) ma anche attraverso il *JRA*. Considerare soltanto i risultati e gli esiti dei percorsi di istruzione e formazione, avrebbe limitato molto la valutazione del "capitale umano" (Visco, 2009) e non avrebbe dato conto della distribuzione delle competenze nel mercato del lavoro.

5. Conclusioni

L'articolo ha presentato la metodologia del *job requirements approach* collocandola all'interno del più vasto "discorso sulle competenze" e riportando sinteticamente tre indagini nazionali basate su di esso. In aggiunta, il contributo ha mostrato, nella sua ultima parte, l'utilizzo della metodologia del *JRA* da parte dell'indagine *PIAAC*. Il contributo della metodologia *JRA* alla questione della formazione, crediamo, possa essere duplice. Da una parte, una migliore rilevazione delle competenze effettivamente richieste, e dunque necessarie, potrebbe aiutare ad orientare e calibrare le attività formative, tanto quelle destinate ai non occupati, quanto quelle pensate per gli occupati. In secondo luogo, la metodologia del *JRA* potrebbe contribuire, con il suo potenziale informativo, alla creazione di nuovi disegni dei luoghi di lavoro e nuove pratiche di

gestione delle risorse umane, facilitando così la trasformazione della formazione formale in un "momento «complementare» di un processo a tutto campo che parte dalla reingegnerizzazione dei luoghi di lavoro per arrivare alla formazione/apprendimento informale" (Leoni, 2006, pag. 446), con il relativo guadagno in termini di efficacia.

Bibliografia

- ASHTON D., DAVIES A., FELSTEAD A. e GREEN F. (1999), *Work Skills in Britain*, Skope paper, Oxford and Warwick Universities.
- BARRO R.J., LEE J. W. (2001), "International data on educational attainment: updates and Implications", *Oxford Economic Papers*, 53 (3), pp. 541-563.
- BATESON G. (2001), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- BEYLE M. - H. (pseudonimo *Stendhal*) (1997), *Vita di Henry Brulard*, Milano, Adelphi.
- BOYATZIS R.E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York, Wiley.
- BRUNELLO G. et al. (a cura di), *Education and training in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- BYNNER J. (1994), *Skills and Occupations. Analysis of Cohort Members' Self-Reported Skills in the Fifth Sweep of the National Child Development Study*, Social Statistics Research Unit, City University.
- CAINARCA G.C., ZOLLO G. (2001), "Organizzare l'ambiguità", *Sviluppo & Organizzazione*, 187, pp. 107-120.
- CAINARCA G.C., SGOBBI F. (2008), "Il mismatch di competenze in Italia", *Sviluppo & Organizzazione*, 228, pp.14-27.
- CAPPELLI P. (1993), "Are skill requirements rising? Evidence from production and clerical Jobs", *Industrial and Labor Relations Review*, 46 (3), pp. 515-530.
- CARETTA A., DALZIEL M., MITRANI A. (1992), *Dalle risorse umane alle competenze*, Milano, Franco Angeli.
- CICATELLI S. (2009), "Le competenze nella legislazione europea ed italiana", relazione per il seminario "Verso la scuola delle competenze", Roma, 14 Maggio 2009, Vicariato di Roma - Casa Bonus Pastor.
- CNEL (2011), *Rapporto sul mercato del lavoro 2010-2011*.
http://www.cliclavoro.gov.it/SondaggiStatistiche/Documents/Rapporto_mercato_del_lavoro_2010-11.pdf
- ERAUT M. (1998), "Concepts of competence", *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp. 127-139.
- ERAUT M., ALDERTON J., COLE G. SENKER P. (2000), "Development of knowledge and skills at work". In F. Coffield (a cura di). *Differing Visions of a Learning Society*, Vol. 1 (pp. 231-262). Bristol: The Policy Press.
- FELSTEAD A., GALLIUE D., GREEN F., ZHOU Y. (2007), *Skills At Work, 1986 to 2006*, Oxford, University of Oxford, SKOPE.
- FREEMAN R., SCHETTKATT R. (2001), "Skill compression, wage differentials and employment: Germany vs. the US", *Oxford Economic Papers*, 53 (3), pp. 582-603.
- GILBERT P. (1992), "La compétence: du «mot-valise» au concept opératoire", *Actualité de la formation Permanente*, 116, pp. 14-18
- GREEN F. (2002), *Work Intensification, Discretion and the Decline in Well-Being at Work. Paper prepared for the Conference on Work Intensification, Paris, 20-21 November 2002.*

- GREEN F. (2011), *“What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis”*, paper pubblicato dal Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: <http://www.llakes.org>
- GREGORY M., ZISSIMOS B., GREENHALGH C. (2001), *“Jobs for the skilled: how technology, trade, and domestic demand changed the structure of UK employment, 1979-90”*, *Oxford Economic Papers*, 53 (1), pp. 20-46.
- HECKMAN J.J., LOCHNER L.J., TABER C. (1998), *“Tax policy and human capital formation”*, *American Economic Review*, vol. 88, pp. 293-7.
- LEONI R. (a cura di), (2008), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*, Milano, Franco Angeli.
- LEONI R., GAJ A. (2010), *“Apprendimento informale e sviluppo delle competenze: il ruolo dei disegni organizzativi delle imprese. Implicazioni per le politiche industriali”*, *Politica economica. Rivista di studi e ricerche per la politica economica*, n. 1, aprile 2010, pp. 55-92.
- MACHIN S., REENEN J. VAN (1998), *“Technology and changes in skill structure: Evidence from seven OECD countries”*, *Quarterly Journal of Economics*, 113 (4), pp. 1215-1244.
- MCCLELLAND D. (1973), *“Testing for competence rather than for intelligence”*, *American Psychologist*, 28(1), pp. 1-14.
- MCCORMICK J.E., FINN R.H., SCHEIPS C.D. (1957), *“Patterns of Job Requirements”*, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 41, 6 (1957) pp. 358-364.
- OECD (2010), *OECD Employment Outlook: Moving Beyond the Job Crisis*, OECD Publishing.
- OECD (2011), *Towards an OECD Skills Strategy*, OECD Publishing.
- OECD, Human Resources Development Canada e Statistics Canada (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society - Further Results from the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- QUINTINI G. (2011), *“Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled?”*, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 120, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5kg59fcz3tkd-en>
- SCHLEICHER A. (2008), *PIAAC: A New Strategy For Assessing Adult Competencies. International Review of Education*, Springer, DOI 10.1007/s11159-008-9105-0.
- SEBALD W. (2003), *Vertigini*, Milano, Adelphi.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1995), *La competenza nel lavoro*, Milano, Franco Angeli, (ed. or. *Competence at work. Models for Superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993).
- STEEDMAN H., MURRAY A. (2001), *“Skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK”*, *European Journal for Vocational Training*, (1): 22.
- VALZANIA S. (2011), *Napoleone*, Palermo, Sellerio.
- VISCO I. (2009), *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Bologna, Il Mulino.
- WINTERTON J., DELAMARE-LE DEIST F. (2004), *Extended outline of the study for development of typologies of knowledge, skills and competences*, CEDEFOP project.
- YEHOSHUA A. (2004), *Antisemitismo e antisionismo. Una discussione*, Torino, Einaudi.

La certificazione delle competenze: esperienze regionali

ROBERTO FRANCHINI¹

L'articolo presenta due esperienze finanziate dalla Regione Liguria, che da poco possiede una legge che prevede esplicitamente l'utilizzo della certificazione delle competenze. La prima, Formazione Congiunta, è legata all'accreditamento delle sedi formative, la seconda, CER.COM, è l'esito di un processo di ricerca per la costruzione di un modello di riconoscimento spendibile sul territorio regionale.

La strategia Europa 2020 ha indicato la certificazione delle competenze come uno dei punti chiave per una crescita efficace e al contempo inclusiva, con particolare riferimento ai giovani e alle fasce svantaggiate, ma più in generale come prospettiva di politica attiva per l'impiego². Il documento raccomanda "la costruzione di itinerari di apprendimento più flessibili, attraverso il miglioramento delle transizioni tra i vari settori del sistema di istruzione e formazione, una più ampia apertura verso l'apprendimento non formale e informale e un'accresciuta trasparenza nel riconoscimento dei risultati di apprendimento".

Alla luce delle priorità indicate dalla Commissione, si può affermare che riguardo al diritto al riconoscimento delle competenze acquisite, mentre in al-

¹ Università di Genova.

² Cfr. UE Commission, EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020 final. Internet:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

Per quanto riguarda più specificamente i giovani, la certificazione delle competenze occupa un posto centrale nel programma Youth on the Move

(Internet: http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/yotm_webchat_it.htm).

Lo stesso accade per quanto riguarda le politiche per il lavoro, dove la Linea Guida n. 9 indica chiaramente la certificazione come strumento privilegiato, cfr. Europe 2020 Integrated Guidelines for the Economic and Employment Policies of the Member States.

Internet: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf>

cuni paesi molto è stato fatto, in molti altri, tra cui l'Italia, rimane un obiettivo marginale, con attività occasionali, condotte su base locale e senza un quadro di sistema che possa armonizzare le varie iniziative in corso. Nel Rapporto Finale sull'aggiornamento dell'inventario sull'Apprendimento non formale e informale³, il Cedefop riorganizza la classificazione del livello di sviluppo della certificazione nei trentadue paesi oggetto di analisi, dai tre livelli delle precedenti rassegne⁴ ai quattro dell'attuale. In questo quadro, l'Italia rappresenta un livello di sviluppo medio-basso: questo significa che alcune iniziative di settore sono state attuate, ma la promozione del diritto al riconoscimento viene ultimamente impedita dalla mancanza di una cornice generale di sistema.

Tab. 1 - Livello di sviluppo del riconoscimento delle competenze acquisite⁵

High	Medium-high	Medium-low	Low
Finland, Netherlands, Portugal	France, Norway, Denmark, Romania, Sweden, UK (England, Northern Ireland), UK (Scotland)	Germany, Spain, UK (Wales, Northern Ireland), Austria, (Flanders), (Wallonia), Republic, Iceland, Italy, Liechtenstein, Lithuania, Slovakia, Slovenia,	Belgium, Belgium, Czech Republic, Estonia, Ireland, Bulgaria, Cyprus, Hungary, Latvia, Malta, Poland, Turkey, Croatia, Greece,

La situazione italiana è resa più perspicua da un'altra prospettiva di classificazione, anche questa promossa dall'Inventario Europeo: si tratta di distinguere tra Paesi che hanno un approccio centralizzato al riconoscimento delle competenze, ovvero regolato da leggi nazionali e da una cornice unica, collegata al sistema delle qualifiche⁶, e Paesi dove sono prevalenti le iniziative su base locale, per lo più collegate a bisogni di specifici gruppi o settori. L'Italia figura tra questi ultimi: l'Inventario cita esplicitamente alcune esperienze regionali, tra le quali le più compiute sembrano essere quelle emiliana e toscana⁷. È dalla vivacità di

³ Cfr. HAWLEY J. - SOUTO OTERO M. - DUCHEMIN C., *Update to the European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning. Final Report*, CEDEFOP, 2010.

⁴ Cfr. COLARDYN D. - BJØRNÅVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP Panorama series, 117/2005.

⁵ La tabella è tratta da HAWLEY J. - SOUTO OTERO M. - DUCHEMIN C., cit., p. 8.

⁶ Tra questi ad esempio la Francia, cfr. FRANCHINI R., *Il riconoscimento delle competenze in Francia: Validation de l'aquis de l'expérience*, in «Rassegna CNOS», 2/2011, pp. 53-65.

⁷ Cfr. HAWLEY J. - SOUTO OTERO M. - DUCHEMIN C., cit., p. 18.

queste esperienze che ci si aspetta una probabile evoluzione verso un quadro maggiormente istituzionale, come in parte è accaduto anche in Italia, se è vero che a Macerata i risultati del progetto transnazionale Investing in People sono stati utilizzati per promuovere un accordo tra la Provincia e le parti sociali per la costruzione di un sistema di certificazione delle competenze.

Scopo del presente saggio è presentare due esperienze, entrambe sconosciute all'Inventario, avvenute in Liguria in questi ultimi anni. La prima, Formazione Congiunta, nasce da un'esigenza specifica settoriale, quella legata all'accreditamento delle sedi formative, con conseguente necessità di accertare e riconoscere le competenze degli attori, al fine di garantire la qualità dei processi. La seconda, CER.COM, è l'esito di un processo di ricerca, avente l'ambizione di costruire un modello di riconoscimento spendibile sul territorio regionale. Entrambe le esperienze sono state finanziate dalla Regione Liguria, che da poco possiede un Legge che prevede esplicitamente l'utilizzo della certificazione delle competenze⁸.

1. La certificazione delle competenze dei formatori nel sistema di IFP regionale

La deliberazione della Giunta regionale del 21 dicembre 2007 n. 1608 della Regione Liguria riguardante l'Accreditamento delle sedi formative coinvolte in attività rivolte a giovani in obbligo di istruzione prevede che ogni struttura formativa accreditata annoveri la presenza di figure professionali in ambito formativo (docente, esperto, tutor/coordinatore), sia nell'area degli assi culturali, sia nell'area professionale di indirizzo, dotate di adeguati requisiti di professionalità ed in condizione di continuità formativa. Per garantire tali requisiti, il dispositivo di accreditamento dispone uno specifico *processo di certificazione delle competenze*, con particolare riguardo al personale che già esercita l'attività, ma non possiede un titolo di studio corrispondente a quello previsto per la modalità a regime (laurea specialistica).

Anche per il personale già abilitato, tuttavia, un processo di accompagna-

⁸ Cfr. Legge Regionale 11 maggio, n. 18 con la quale la Regione Liguria si assume il compito di riconoscere e certificare le competenze non formali e informali (Titolo IV, capo II, «Riconoscimento, certificazioni e titoli», art. 79), alle quali è assegnata pari dignità sia formale che nel percorso di valorizzazione e definizione del concetto di competenza come "ponte" tra formazione e lavoro (art. 77). L'art. 79, inoltre, stabilisce che "chiunque svolga un'attività formativa ha diritto ad ottenere il riconoscimento formale e la certificazione delle competenze acquisite" e che, ai fini del riconoscimento, la Regione Liguria "promuove accordi con le componenti del Sistema educativo e con le parti sociali per la definizione di procedure per il riconoscimento, la certificazione e l'individuazione".

mento integrato deve garantire la certificazione di quelle competenze che sono ritenute strategiche per la gestione del percorso formativo triennale. Infatti, i requisiti si articolano intorno a quattro assi, e precisamente: titolo di studio, esperienza, formazione e certificazione (cfr. tab. 2). Tale certificazione, unitamente alle attestazioni circa le esperienze lavorative e formative, deve essere inserita per tutte le figure indicate nel *Libretto formativo individuale* ai sensi dell'art. 2 del D.Lgs. 276/2003.

Tab. 2 - *Requisiti per le figure professionali delle istituzioni scolastiche e formative accreditate nella Macrotipologia obbligo di istruzione*

FIG. PROFESS.	CONDIZIONE	REQUISITI			
		TITOLO DI STUDIO	ESPERIENZA	FORMAZIONE	CERTIFICAZIONE
Direttore	<i>A regime</i>	Laurea	2 anni di esperienza	Percorso base comune, percorso ad hoc, project work	Certificato di competenze
	<i>In via transitoria</i>	Diploma di scuola secondaria superiore	5 anni di esperienza		
Responsabile amministrativo /organizzativo	<i>A regime</i>	Laurea coerente in discipline giuridiche o economiche	2 anni di esperienza	Formazione standard	Attestato di frequenza
	<i>In via transitoria</i>	Diploma di scuola secondaria superiore	5 anni di esperienza	Percorso base comune, percorso ad hoc, project work	Certificato di competenze
Docente	<i>A regime</i>	Abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria superiore		Percorso base comune, percorso ad hoc, project work	Certificato di competenze
		<i>In via transitoria</i>	Diploma di laurea inerente l'area di competenza		
	Diploma di scuola secondaria superiore		5 anni di esperienza		
	<i>Asse profess.</i>		Laurea coerente		
Diploma di scuola secondaria superiore			5 anni di esperienza		
Esperto*		Diploma di scuola secondaria superiore coerente	5 anni di esperienza nel settore	Formazione standard	Attestato di frequenza
Tutor/ coordinatore	<i>A regime</i>	Laurea	Sufficiente	Percorso base comune, percorso ad hoc, project work	Certificato di competenze
	<i>In via transitoria</i>	Diploma scuola secondaria superiore	5 anni di esperienza		

Per strutturare il percorso di formazione e certificazione delle competenze già da diversi anni la Regione Liguria ha previsto un'iniziativa di sistema, dal nome "Formazione Congiunta", arrivata alla quarta edizione⁹. Essa consiste in un percorso di accompagnamento formativo delle figure professionali coinvolte nei percorsi triennali, sia nell'istruzione professionale di Stato che nel sistema degli enti di formazione professionale. Formazione Congiunta si articola in una serie di azioni formative rivolte in particolare a tre figure: il docente (con riguardo ai vari assi, ivi compreso quello professionale), il tutor/coordinatore e l'esperto tecnico-pratico, figura che rappresenta un ruolo chiave per la qualità dell'offerta formativa.

L'iniziativa di Formazione Congiunta è stata sino adesso organizzata dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Nell'ambito del progetto formativo, lo staff di Formazione Congiunta ha costruito un *referenziale di competenze* in base al quale individuare il bisogno formativo degli allievi di Formazione Congiunta, stendere il Piano Formativo Personalizzato e predisporre la certificazione finale. A titolo di esempio nella tabella 3 è visibile il referenziale del tutor dei percorsi triennali.

Tab. 3 - *Referenziale di competenze del tutor dei percorsi triennali*

TUTOR - COORDINATORE	
Missione	Ha il compito di guidare l'équipe dei formatori coinvolti, presiedere all'istanza della personalizzazione (piano formativo), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica.
Caratteristiche personali	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coscienza di sé e autocontrollo ✓ Sensibilità pedagogica ✓ Capacità di ascolto e di orientamento ✓ Capacità di guida dell'équipe ✓ Motivazione e valorizzazione dell'apporto di ciascuno ✓ Soluzione dei conflitti e negoziazione ✓ Perseguimento dello scopo e dell'ethos dell'azione formativa ✓ Gestione delle relazioni riferite al campo formativo
Competenze chiave	<ul style="list-style-type: none"> • Raccoglie informazioni attraverso l'osservazione sistematica dei ragazzi e il colloquio per identificare il miglior percorso formativo per ogni allievo • Coordina l'équipe formativa per creare i raccordi didattici tra aree • Gestisce le relazioni con le altre figure coinvolte nel campo formativo per raccordare i diversi contributi • Anima e facilita l'apprendimento individuale e di gruppo • Progetta percorsi di alternanza scuola-lavoro per facilitare l'apprendimento delle competenze professionali • Gestisce il gruppo-classe promuovendo uno stile cooperativo e costruttivo nell'apprendimento • Gestisce eventuali conflitti per garantire l'integrazione del gruppo classe • Facilita le relazioni fra i docenti e con il gruppo classe per creare un ambiente sereno indispensabile per l'attuazione del percorso formativo • Supporta i formatori per la promozione della qualità della didattica • Compila e aggiorna il portfolio delle competenze individuali in collaborazione con i soggetti coinvolti nel processo educativo

⁹ In questo momento la Regione Liguria ha appena predisposto il bando per l'erogazione della quinta edizione.

Oltre a questo, è stato messo a punto un dispositivo di accompagnamento formativo delle persone coinvolte, concepito come *portfolio del formatore*, atto sia alla personalizzazione dei percorsi formativi che alla certificazione finale. Infatti, tale dispositivo prevede in primo luogo la possibilità di ricavare all'interno di "Formazione Congiunta" un percorso il più possibile aderente allo sviluppo delle competenze della persona coinvolta, rendendo possibile:

- a) riconoscere le competenze già maturate dal candidato;
- b) identificare le acquisizioni da sviluppare all'interno del percorso formativo e da verificare attraverso una formazione sul compito;
- c) certificare le acquisizioni.

Si tratta di una metodologia che privilegia un approccio misto che considera congiuntamente due punti di riferimento: la figura professionale e le competenze. La competenza non è quindi definita in rapporto ad uno standard astratto, ma in riferimento ad una figura professionale definita, a sua volta composta da competenze di natura differente.

La figura seguente schematizza il percorso standard previsto dal dispositivo, mentre la tabella ne descrive brevemente le finalità e i tratti metodologici:



Quadro sintetico

Denominazione fase	Descrizione	Strumenti
A. <i>Analisi delle caratteristiche personali</i>	Rappresenta il momento d'ingresso al processo di formazione ed è finalizzato alla rilevazione delle caratteristiche personali, motivazionali e vocazionali, definite a partire da un modello antropologico e culturale. Si compila solo all'inizio del percorso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A1. Griglia di rilevazione delle caratteristiche personali</i>
B. <i>Analisi e valutazione delle competenze professionali</i>	Questa fase mira alla rilevazione e alla valutazione del bagaglio di competenze professionali di cui la persona è in possesso. Si fonda soprattutto sull'autovalutazione. Si compila all'inizio del percorso formativo e alla fine per riscontro delle acquisizioni.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>B1. Scheda analisi e valutazione delle competenze professionali</i>
C. <i>Piano personalizzato</i>	Rappresenta il momento di elaborazione e di esplicitazione del progetto di maturazione personale e professionale del candidato. Il progetto dovrà indicare i moduli formativi prescelti al fine di favorire la costruzione di percorsi formativi <i>ad personam</i> . Si compila all'inizio e a metà del percorso.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>C1. Scheda competenze professionali</i> ▪ <i>C2. Piano Personalizzato</i> ▪ <i>C3. Scheda patto formativo</i>
D. <i>Valutazione e riconoscimento delle competenze</i>	La prima azione consiste nella valutazione delle competenze variamente acquisite durante il percorso formativo, con riferimento agli obiettivi formativi corrispondenti ai moduli scelti nel piano personalizzato. Successivamente, si tratta di riportare nel libretto personale l'insieme di competenze acquisite durante il percorso e quelle già possedute dalla persona. Si compila a metà e alla fine del percorso.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>D1. Valutazione</i> ▪ <i>D2. Certificazione.</i>

1.1. L'analisi delle caratteristiche personali

Per *analisi delle caratteristiche personali* si intende il momento d'ingresso al processo di formazione, centrato sulla prassi del colloquio orientativo. Si tratta pertanto di porre le premesse essenziali per la "messa in valore" delle attitudini personali e delle esperienze pregresse alla luce della figura professionale obiettivo. Tali requisiti, insieme alle competenze professionali (la cui diagnosi e valutazione è posticipata alle fasi successive) soddisfano le condizioni minime per l'impegno dei soggetti. Ciò fa riferimento in buona parte sull'attivazione di competenze e capacità personali, relazionali, di comunicazione, capacità di ascolto, presa in carico del progetto dell'utente, mobilitazione e passione individuale.

Dal punto di vista metodologico, il tutor di Formazione Congiunta, attraverso una serie di domande guida, rileva le caratteristiche personali, motivazionali e vocazionali, definite a partire da un modello antropologico e culturale. Le domande annotate nel portfolio rappresentano la traccia per la conduzione del colloquio, che assume allora la connotazione di principale strumento da utilizzare. L'incontro tra formatore e cliente diventa il "momento della verità" quello nel quale è possibile verificare la coerenza tra aspettative del cliente e la percezione che di esse ha il tutor. Alcuni elementi che sono tenuti in considerazione ed indagati durante la conduzione del colloquio sono:

- le aspettative e le rappresentazioni rispetto al percorso e alle acquisizioni e all'utilizzo che le persone vogliono fare del percorso formativo (passaggio di carriera, miglioramento della professionalità attuale, rinegoziazione del ruolo all'interno dell'organizzazione ...);
- le condizioni di partenza: variabili oggettive (utilità o insuccessi di percorsi precedenti, esperienze, anzianità, permanenza nel ruolo attuale) e variabili soggettive (soddisfazione rispetto al ruolo attuale, livello di empowerment, motivazione al cambiamento ...).

A conclusione del colloquio orientativo vengono definite le condizioni reciproche del patto formativo. Quest'ultimo rappresenta il momento preliminare al percorso formativo: è importante che l'adesione della persona sia attiva e consapevole, poiché il riconoscimento della propria professionalità implica, *in primis*, una "messa in gioco" delle conoscenze/esperienze pregresse. È bene che tali elementi siano esplicitati fin dall'inizio poiché la scarsa considerazione del loro peso rischierebbe di invalidare l'intero percorso formativo.

1.2. Analisi e valutazione delle competenze professionali

Questa fase mira alla rilevazione e alla valutazione del bagaglio di competenze professionali di cui la persona è in possesso, con riferimento soprattutto ad

un'analisi riguardante le competenze che corrispondono agli obiettivi formativi previsti da Formazione Congiunta. Il modello di analisi di competenze utilizzato si basa sul referenziale che indica le competenze specifiche della figura di riferimento. Si punta ad una rilevazione di tipo misto: in parte autovalutazione del soggetto, in parte valutazione dell'operatore. In ogni caso è uno strumento che richiede una relazione intensa tra persona ed operatore. Compito delicato del tutor di Formazione Congiunta è appunto quello di stimolare l'autovalutazione attraverso una serie di domande atte a stimolare l'autovalutazione, tenendo al contempo presente il criterio delle evidenze (chiedendo al candidato di citare esperienze corrispondenti alle capacità dichiarate e al loro livello, onde evitare l'affermazione di competenze di fatto non esercitate, o solo parzialmente).

Competenze		Grado di padronanza all'inizio del percorso ¹⁰				Grado di padronanza alla fine del percorso			
		1	2	3	4	1	2	3	4
01.	Progettazione di unità di apprendimento in riferimento a competenze obiettivo			X				X	
02.	Progettazione di rete nell'ambito dell'autonomia dell'istituzione scolastica e formativa		X					X	
03.	Personalizzare i processi formativi attraverso i LARSA e i progetti di alternanza	X	X					X	
04.	Valutazione e certificazione delle competenze mediante portfolio e altri strumenti			X				X	
05.	Funzione di tutoraggio nei processi di apprendimento			X				X	
06.	Progettare la didattica in presenza di disturbi dell'apprendimento	X				X			
07.	Utilizzare i media per predisporre ambienti di apprendimento sociocostruttivistici		X				X		
08.	Progettare unità di apprendimento per competenze nell'ambito dei linguaggi	X				X			
09.	Progettare unità di apprendimento per competenze nell'ambito matematico-scientifico			X					X
NOTE									

A tal fine una serie di domande di accompagnamento facilitano tale ancoraggio all'esperienza professionale concreta, esempio:

- I. *Hai mai progettato una percorso di alternanza?*
- II. *Hai mai progettato un LARSA di recupero?*
- III. *Hai mai progettato un LARSA di eccellenza?*
- IV. *Hai mai partecipato ad una riprogettazione in corso d'opera, al fine di tenere conto delle esigenze degli allievi?*

¹⁰ 1= inadeguato; 2= di base; 3= buono; 4= eccellente.

Lo strumento previsto è una doppia scheda, prima di analisi e poi di valutazione delle competenze professionali. La scheda di analisi prevede anche una rilevazione degli aspetti curriculari: istruzione, formazione, precedenti esperienze lavorative o extralavorative. La scheda di valutazione è visibile nella tabella precedente.

1.3. Piano personalizzato

Si tratta di uno strumento di notevole importanza, poiché mira alla delimitazione del “percorso di sviluppo professionale” della persona. Esso ha come obiettivo l’elaborazione del progetto professionale e delle tappe fondamentali della sua realizzazione. Il tutor di Formazione Congiunta accompagna il candidato durante il suo percorso, indicandone le tappe fondamentali, registrando opportunamente eventuali cambiamenti e monitorando di volta in volta i risultati perseguiti.

Il Piano Personalizzato è articolato secondo una successione di tre momenti quadri:

1. il primo evidenzia la posizione professionale di riferimento (essa è contestuale e specifica, non astratta), le competenze di questa, il progetto delineato, la modalità di applicazione (il rapporto di lavoro);
2. il secondo delinea l’area di potenziamento (dopo che in precedenza ne è stata accertata la formabilità) in rapporto agli ambiti di competenza ed agli elementi di ruolo, e le conseguenti scelte per il percorso di formazione;
3. l’ultimo riguarda l’impegno specifico (patto formativo).

1.4. Valutazione e riconoscimento delle competenze

La certificazione delle competenze consiste nel rilascio di un documento che attesta l’avvenuta acquisizione da parte dell’utente di competenze specifiche, rilevanti al fine del percorso formativo. Nel caso di Formazione Congiunta il riconoscimento è vincolato in primo luogo al percorso di autoformazione svolto all’interno di enti di appartenenza, ed in secondo luogo al percorso formativo frontale e di project work.

Si tratta di valutare le competenze variamente acquisite durante il percorso formativo, con riferimento agli obiettivi formativi corrispondenti ai moduli scelti nel piano personalizzato. In un’apposita scheda vengono annotati gli obiettivi formativi raggiunti, il loro livello (Essenziale, Medio, Eccellente) e come vi ha contribuito il corso.

Infine, il libretto personale costituisce lo strumento chiave della certificazione di competenza. Si tratta di una vera e propria carta d’identità formativa

e professionale del soggetto, che registra l'insieme delle competenze che il candidato possiede al termine del percorso. Viene utilizzato il format del Libretto Formativo del Cittadino, insieme alle modalità previste per l'utilizzo di tale strumento. È infatti da ritenersi fondamentale la ricostruzione di un quadro essenziale e sintetico delle competenze possedute dal candidato, ai fini certificativi¹¹.

Il riquadro dedicato alle competenze del Portfolio del formatore, alla luce del Libretto Formativo del Cittadino, è dunque così articolato:

- Tipologia: si evidenzia se la competenza rilevata è da ritenersi trasversale, è relativa al modulo comune (CC), oppure è propria del docente (CD), oppure se è una competenza trasversale (CT), cioè relativa alla figura del tutor o coordinatore.
- Descrizione: le competenze, in base al referenziale, sono scritte secondo una sintassi comune e omogenea, tramite una azione (in forma di verbo o sostantivo), accompagnata da un oggetto e da una specifica (ad es. integrando ove necessario il grado di autonomia e responsabilità, o il livello di competenze, o altro) e/o un ambito di riferimento.
- Contesto di acquisizione: per compilare questo campo è sufficiente indicare il/i contesto/i in cui sono state sviluppate le competenze descritte (es. lezione frontale, project work, autoformazione, etc.) e il periodo di acquisizione (anno formativo).
- Periodo di acquisizione
- Evidenze documentali. Per tutte le competenze descritte, devono essere indicate le evidenze che supportano tale descrizione e che comprovano il possesso. A titolo di esempio in questa sezione, possono essere indicate varie tipologie di documenti (progettazione di Unità di Apprendimento, LARSA, progetti di accoglienza, etc.), prodotti o nell'ambito di Formazione Congiunta o anche, sulla base della testimonianza dell'utente, nell'ambito della propria esperienza professionale coeva con lo svolgimento del corso.

¹¹ A tali competenze, nel caso specifico dell'esperienza ligure, corrispondono anche Crediti Formativi Universitari da valorizzare all'interno dei percorsi di laurea.

D2. LIBRETTO FORMATIVO E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE RILEVATE

Tipologia (*)	Descrizione	Contesto di acquisizione (in quale percorso/situazione sono state sviluppate le competenze indicate)	Periodo di acquisizione (anno/i in cui sono state sviluppate le competenze indicate)	Tipo di evidenze documentali a supporto dell'avvenuta acquisizione delle competenze descritte
CC	<i>Collega e articola compiutamente progettazione didattica ed educativa</i>	Insegnamento Formazione Congiunta 2008/2009	200/2009 Formazione Congiunta 2008/2009	progettazione didattica autoformazione
CC	<i>Progetta percorsi formativi nella logica delle rete, con il coinvolgimento operativo delle famiglie</i>	Insegnamento Formazione Congiunta 2008/2009	2005/2009 Formazione Congiunta 2008/2009	progettazione didattica autoformazione
CC	<i>Progetta ambienti di apprendimento in grado di attivare la motivazione degli allievi</i>	Insegnamento Formazione Congiunta 2008/2009	2000/2009 Formazione Congiunta 2008/2009	progettazione didattica autoformazione
CC	<i>Progetta unità di apprendimento che mirano ad obiettivi formativi coerenti con il percorso triennale e con le indicazioni di riferimento</i>	Insegnamento Formazione Congiunta 2008/2009	Formazione Congiunta 2008/2009	progettazione didattica autoformazione
CT	<i>Progetta Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo dell'Apprendimento in risposta ai bisogni e agli interessi degli allievi</i>	Insegnamento Formazione Congiunta 2008/2009	Formazione Congiunta 2008/2009	progettazione didattica autoformazione

- CC = Competenze comuni; CT = Competenze trasversali; CD = Competenze didattiche

2. Il progetto CERCOM

In aderenza alla già richiamata Legge Regionale 11 maggio, n. 18 il progetto, che ha visto come partner la Provincia di Genova, l'Ufficio Scolastico Regionale e un'associazione culturale di educazione degli adulti¹², si propone di attivare una sperimentazione di un modello di certificazione delle competenze non formali e informali.

2.1. Obiettivi di CER.COM.

Il progetto, recependo gli obiettivi generali e specifici del Piano Triennale dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro, improntato al raggiungimento di un sistema regionale unitario e integrato di istruzione e formazione, e coniugandosi alle ultime ricerche europee in campo di identificazione e certificazione, interviene con un'azione coordinata di intervento e ricerca sul territorio provinciale. La priorità diventa quella di riconoscere, mappare e valorizzare le competenze non formali e informali, partendo da un bacino di sperimentazione che vede realtà a pieno titolo coinvolte nell'educazione permanente dei cittadini genovesi, che hanno maturato significativa esperienza in tema di Life Long Learning.

L'obiettivo del progetto è quello di "rendere visibile" l'apprendimento¹³, in qualsiasi forma esso avvenga, sia nei confronti del soggetto stesso che apprende – che diventa consapevole delle proprie risorse, e dunque maggiormente incline a spenderle nei contesti ove esse sono richieste – sia nei confronti dei circuiti formativi e del lavoro, che apprezzano i vantaggi e pianificano i metodi per collegare i loro referenziali con l'energia risorgiva del Life Long Learning. La ricerca, nello specifico si propone di:

- sondare i rapporti tra conoscenza, saperi e intelligenza; rapporti che determinano l'accumulo non formale ed informale di competenze comunque e ovunque apprese, che costituiscono il nuovo capitale, cioè quel sapere fatto di esperienze e di pratiche diventate evidenze intuitive e abitudini, rispondendo ai seguenti interrogativi: quale tipo di sviluppo di competenze è fornito dalla formazione permanente? In base a quali variabili (contenuto, luogo, contesto)? Quale l'impatto sociale, economico e culturale dell'educazione permanente in Liguria?

¹² L'associazione culturale è Università Popolare Don Orione, affiliata ad UNIEDA (Unione Italiana per l'educazione degli adulti)

¹³ BJØRNÅVOLD J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2000. (CEDEFOP Reference series).

- Favorire lo sviluppo di politiche territoriali adeguate proprio in un momento in cui il sistema nazionale di validazione delle competenze è in fase di strutturazione.
- Valorizzare esperienze pregresse o in atto dei partner e dei sistemi a cui afferiscono (Provincia di Genova, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Università Popolare) e dei relativi progetti di ricerca.
- Promuovere la certificazione e la validazione delle competenze come elemento di valorizzazione e promozione dell'autonomia della persona e come strumento di raccordo tra la formazione professionale ed individuale.
- Riconoscere la centralità dei diritti soggettivi di ogni individuo a vedersi riconosciute le proprie capacità, comunque acquisite, a prescindere dai contesti e dagli apprendimenti.
- Sostenere il percorso delle istituzioni verso il riconoscimento e la validazione di un modello e di strumenti riconosciuti e certificati di validazione.
- Promuovere una formazione che privilegi gli esiti in termini di apprendimento (competenze come *outcomes*), e non in termini di "programmi" (cioè di elenco di input che devono essere forniti dalle istituzioni erogatrici)¹⁴.
- Dare un contributo significativo al dibattito sul coinvolgimento delle realtà territoriali (i cosiddetti *stakeholders*) alla certificazione delle competenze.
- Trasferire elementi ed indicatori per un modello regionale/italiano sulla base dell'analisi ed applicazione di alcuni sistemi utilizzati in Europa (es. APEL - Inghilterra e VAE - Francia)

Al di là di queste finalità di carattere generale, l'obiettivo specifico del progetto era quello di mettere a punto un dispositivo di certificazione delle competenze che, ponendosi all'incrocio delle diverse esperienze di istituzioni significative, potesse rappresentare uno strumento spendibile sul territorio regionale, in coerenza alle indicazioni legislative.

2.2. La metodologia di CER.COM.

Il percorso di riconoscimento e certificazione delle competenze prende avvio con l'intento di vedersi riconosciute competenze acquisite in contesti non formali (nell'apprendimento che è implicito in attività pianificate che non sono esplicitamente designate come attività di apprendimento, ma che conten-

¹⁴ Nel rendere omogenei i referenziali può essere un ostacolo una certa confusione che si riscontra nei sistemi formativi circa le modalità di definizione degli standards, che sovente sono scritti in modo tale da sovrapporre il concetto di programma (*standards di input*) con quello qui inteso di traguardi (*standards di outcome*). Cfr. COLARDYN D. - BJØRNÅVOLD J., cit., p. 8: "While traditional standards frequently have mixed input and output criteria, in an increasing number of countries, the standards focus on learning outcomes".

gono elementi importanti di formazione) e informali (risultato delle attività di vita quotidiana coinvolte nel lavoro, nella vita familiare e nel tempo libero).

Il modello di certificazione prevede la presenza di tre attori di processo:

- a) Il tutor di accompagnamento al percorso di riconoscimento e certificazione delle competenze (con competenze anche di certificatore).
- b) Il candidato al riconoscimento e certificazione delle competenze.
- c) Un Ente di controllo del percorso, che viene "accreditato" come garante dell'equità del processo di riconoscimento.

L'impianto metodologico di CER.COM. è deducibile dall'impostazione dei quadri del dispositivo, secondo una sequenza che va dagli aspetti per così dire narrativi a quelli certificativi, passando dalla produzione di evidenze. Di seguito è descritto l'itinerario attraverso l'illustrazione degli aspetti chiave del dispositivo

Quadro A: Scheda anagrafica, titoli di studio ed esperienza professionale

Il Quadro A ha il compito di far emergere sin dall'inizio le *dimensioni contestuali e di intenzionalità*, a partire già dal primo contatto con il tutor di accompagnamento. Infine, esso deve sancire i termini del "patto" tra il certificatore e il richiedente.

L'indicazione del periodo di avvio e termine del riconoscimento e certificazione ribadisce la logica del processo evidenziando la necessità di un accompagnamento da parte del tutor certificatore e la consapevolezza di un impegno personale da parte del richiedente: in questa logica, la data di inizio indica il momento di assegnazione della pratica di riconoscimento e certificazione e l'inizio della compilazione del modello; la data di fine sancisce la conclusione del percorso, il riconoscimento e la diretta applicabilità delle competenze ai fini dell'iscrizione ad un corso di formazione (riconoscimento in entrata) o per il conseguimento di un titolo derivante dalla frequenza di un percorso formativo o di una sua parte (riconoscimento in uscita nel caso di percorsi modulari o di un mancato conseguimento del titolo derivante dall'intero percorso).

L'attestazione dei titoli di studio, di eventuali attestazioni e dell'esperienza professionale devono essere rese evidenti attraverso una autocertificazione resa a norma di legge o dietro presentazione di copia dei documenti originali. Nel caso di esperienza lavorativa è possibile utilizzare il curriculum vitae in formato europeo o la documentazione dei Centri per l'Impiego.

Al termine della compilazione del Quadro A occorre passare al quadro B se il soggetto deve iscriversi ad un percorso formativo oppure passare al Quadro D se il soggetto ha terminato un percorso formativo o di esperienza professionale, e intende semplicemente mettere in trasparenza le competenze acquisite.

Quadro B: Scheda di registrazione del corso in entrata

Nel quadro B, da compilare in caso di richiesta di riconoscimento finalizzata all'accesso facilitato ad un corso di formazione, è necessario segnalare tra le varie tipologie di corsi quale si intende frequentare e per quali tra le unità di apprendimento di tale formazione si richiede un riconoscimento-certificazione di competenze. Naturalmente questa impostazione presuppone un'impostazione dei corsi di formazione che possieda una chiara evidenza delle competenze in uscita e delle unità formative corrispondenti.

Quadro B1: Scheda di certificazione delle competenze

Il Quadro B1 è lo schema di riferimento per una prima registrazione delle competenze acquisite e che si andranno a riconoscere/certificare. Le logiche che sottintendono questo schema fanno riferimento a:

- a) gli strumenti già validati che riconoscono le competenze dei diversi profili. In questo caso si fa riferimento laddove possibile al Repertorio delle Professioni oppure al progetto formativo del corso di riferimento (Quadro B) che le riporta nella sezione dedicata agli obiettivi ed alle competenze professionali;
- b) la possibilità che una o più competenze siano state acquisite in contesti differenti da quelli formativi oppure in diversi ambiti formativi, o di percorsi qualificanti dell'istruzione;
- c) la rubrica di certificazione delle competenze e la rilevazioni dei diversi livelli. In questo strumento viene adottata la scala a 4 indicatori (parziale, adeguato, avanzato, eccellente)¹⁵.

Nello specifico il quadro richiede i seguenti dati:

- *Prima Colonna*: raccolta delle competenze facendo riferimento agli strumenti prima indicati;
- *Seconda colonna*: indicare per ogni competenza se è già posseduta o se invece è da acquisire attraverso l'iscrizione al corso di riferimento;
- *Terza colonna*: indicare, qualora si sia accertata la presenza della competenza, dove è stata acquisita (precedenti percorsi di istruzione, corsi di formazione professionale, precedente o attuale esperienza professionale, esperienze personali non formali);
- *Quarta colonna*: indicare il livello della competenza dopo aver compilato i quadri C, F, G e facendo riferimento alla relativa rubrica di competenza.

Il Quadro B1 diventa quindi lo strumento di riepilogo dei livelli di competenza riguardanti il corso per il quale si richiede l'iscrizione e della eventuale riduzione ottenuta in virtù di competenze già acquisite.

¹⁵ Cfr. allegato 1 del dispositivo, che verrà descritto al termine dei diversi quadri.

Quadro B1

- Corso		Da compilare se la competenza indicata è ritenuta già acquisita	
Competenze	<input type="checkbox"/> Rif. al Repertorio delle Professioni <input type="checkbox"/> Rif. al progetto formativo del corso	<input type="checkbox"/> precedente titolo di studio <input type="checkbox"/> altro corso di formazione <input type="checkbox"/> esperienza professionale <input type="checkbox"/> esperienza personale	<input type="checkbox"/> livello parziale <input type="checkbox"/> livello adeguato <input type="checkbox"/> livello avanzato <input type="checkbox"/> livello eccellente
A	<input type="checkbox"/> già in possesso <input type="checkbox"/> da acquisire	<input type="checkbox"/> precedente titolo di studio <input type="checkbox"/> altro corso di formazione <input type="checkbox"/> esperienza professionale <input type="checkbox"/> esperienza personale	<input type="checkbox"/> livello parziale <input type="checkbox"/> livello adeguato <input type="checkbox"/> livello avanzato <input type="checkbox"/> livello eccellente
B	<input type="checkbox"/> già in possesso <input type="checkbox"/> da acquisire	<input type="checkbox"/> precedente titolo di studio <input type="checkbox"/> altro corso di formazione <input type="checkbox"/> esperienza professionale <input type="checkbox"/> esperienza personale	<input type="checkbox"/> livello parziale <input type="checkbox"/> livello adeguato <input type="checkbox"/> livello avanzato <input type="checkbox"/> livello eccellente

Quadro C: Scheda di dettaglio delle competenze

Se il Quadro B1 racchiudeva l'elenco delle competenze ed il loro livello, il Quadro C rileva e fotografa la storia di ciascuna competenza. Per poter ricostruire l'intero percorso di acquisizione delle competenze è necessario in via previa fornire al candidato tutte le informazioni utili affinché possa raccogliere tutta la documentazione necessaria.

Nella griglia è importante identificare il contesto di acquisizione della competenza (percorso scolastico, formativo, lavorativo o personale) con l'indicazione del titolo del percorso, del lavoro o dell'attività svolta; il modulo di riferimento (nel caso di percorso formativo) o la porzione di mansione relativa alla professione o attività; l'evidenza che consenta al certificatore di verificare la manifestazione della competenza¹⁶ (es. un prodotto, un progetto, una relazione e, come vedremo in seguito, una testimonianza); l'impegno temporale dedicato al conseguimento della competenza espresso in ore (se percorso formativo) o in giorni (se professione o percorso formativo).

Quadro C

Da ripetere per ogni competenza richiamata nel Quadro B1

A (riportare la competenza)	
	<input type="checkbox"/> precedente titolo di studio
	<input type="checkbox"/> altro corso di formazione Modulo Evidenza Ore/giorni svolte

¹⁶ In fase di assegnazione del certificatore sarà necessario che abbia le competenze e le conoscenze minime sufficienti al riconoscimento della competenza e delle due dimensioni.

<input type="checkbox"/> esperienza professionale Evidenza Testimone Ore/giorni svolte
<input type="checkbox"/> esperienza personale Evidenza Testimone Ore/giorni svolte

Quadro D: Scheda di registrazione del corso in uscita

In questo Quadro andranno inseriti i percorsi di riconoscimento/certificazione di coloro che non sono riusciti a completare un percorso formativo ma intendono veder riconosciuta una sua parte (es. modulo) superata positivamente (es. raggiungimento di una sola competenza, anche ad un livello parziale).

Questa situazione rappresenta un esempio significativo del processo di sperimentazione che mira a veder riconosciute competenze a prescindere dai percorsi di acquisizione di titoli o certificazioni. Un possibile caso esemplificativo potrebbe essere quello di una uscita anticipata da un percorso formativo a metà della frequenza di una persona motivata che, molto probabilmente, in futuro potrà utilizzare la competenza (relativa al modulo frequentato e superato) in attività lavorativa oppure per la frequenza ad un ulteriore percorso formativo, evitando così che debba frequentare nuovamente lo stesso modulo.

Quadro D1: scheda di certificazione delle competenze

Il Quadro D1 è lo schema di riferimento per una prima registrazione delle competenze acquisite nella porzione di percorso svolto e che si andranno a riconoscere/certificare. Le logiche che sottintendono questo schema sono le medesime del quadro B1, riferite tuttavia ad una situazione contestuale differente.

Quadro E: scheda di dettaglio delle competenze

Il Quadro E va ripetuto per ogni competenza per la quale si è richiesto il riconoscimento/certificazione (da riportare dal Quadro D1), in modo analogo al quadro C, ma per obiettivi differenti.

Quadro F: descrizione delle evidenze a supporto delle competenze

Il Quadro F raccoglie l'elenco e la descrizione delle evidenze relative alle competenze che si vogliono riconoscere/certificare. La costruzione di questo Quadro sarà possibile solamente dopo una prima fase di accoglienza e condivisione del percorso e grazie al coinvolgimento di operatori esterni (tutor formativi, tutor aziendali, persone significative) che potranno sostenere la persona nel percorso di identificazione delle evidenze (prodotti, capolavori, procedure-buone prassi). Nel dettaglio:

- nella prima colonna si dovrà rimandare alle diverse schede dei quadri B e D (dove sono riportate tutte le competenze oggetto del percorso di riconoscimento/certificazione e le loro componenti);
- nella seconda colonna si dovrà semplicemente elencare il numero progressivo della competenza di riferimento;
- nella terza colonna si dovrà descrivere in forma narrativa l'evidenza che consenta di rendere manifesta la competenza. Questa sezione potrà essere arricchita da altra documentazione (schede progetto, fotografie, relazioni, video) a supporto dell'evidenza.

L'impegno del certificatore è quello di guidare nel racconto sostenendo la motivazione ma mantenendo un approccio critico e di evidenza. Devono essere fatti espliciti riferimenti a prodotti concreti ed alla loro connessione con problemi quotidiani (che la competenza ha permesso di superare).

Quadro F
Descrizione delle evidenze

Rif. Quadro	Numero evidenza	Descrizione Evidenza

Quadro G: Relazione dei testimoni

Il Quadro G raccoglie, per ciascuna competenza presa in esame, il supporto della relazione di un testimone significativo che possa validare non solamente l'acquisizione della competenza ma anche il suo processo di costruzione. La relazione potrà essere raccolta direttamente, attraverso un incontro con il testimone privilegiato, che in prima persona farà conoscenza con il certificatore, oppure indirettamente tramite una relazione scritta.

Quadro G
Testimoni di evidenza

Rif. Quadro	Numero evidenza	Relazione del testimone

Quadro H1: Esito del percorso di riconoscimento e certificazione delle competenze in entrata in percorsi formativi

Nel Quadro H1, da compilare al termine del percorso di riconoscimento e certificazione delle competenze, sono riportate le informazioni finali che sanciscono l'avvenuto processo di certificazione e la conseguente iscrizione totale o parziale al percorso formativo richiesto. In una logica di sostegno alla formazione professionale e personale è da auspicare anche la possibilità di un orientamento verso altro percorso formativo, consigliato a partire dalle competenze messe in evidenza dal processo di riconoscimento/certificazione.

Il Quadro H1 deve prevedere anche le firme del tutor di accompagnamento al percorso di riconoscimento/certificazione, del candidato al riconoscimento/certificazione e l'avvallo di un Ente di controllo del percorso.

Quadro H2: Esito del percorso di riconoscimento e certificazione delle competenze in uscita da percorsi formativi

In esso vanno evidenziate le stesse informazioni del quadro H1, in relazione tuttavia alla differente situazione di "uscita" da un percorso formativo o da un'esperienza professionalizzante.

Quadro H1

Da compilare al termine del percorso di Riconoscimento e Certificazione delle competenze

In entrata (Per coloro che devono iscriversi ad un percorso formativo)	<input type="checkbox"/> corso del Catalogo della Provincia di Genova (nome del corso)
	<input type="checkbox"/> corso dell'Università Popolare (nome del corso)
	<input type="checkbox"/> corso di educazione per adulti (CTP) (nome del corso)

Data di conclusione del percorso di riconoscimento-certificazione	Esito del percorso rispetto all'iscrizione al corso	Note
	<input type="checkbox"/> iscrizione all'interno corso <input type="checkbox"/> iscrizione ad una parte/modulo del corso (vedi note) <input type="checkbox"/> nessuna iscrizione al corso <input type="checkbox"/> orientamento verso altro corso (vedi note)	

Tutor di accompagnamento al percorso di riconoscimento – certificazione (firma)	Candidato al riconoscimento-certificazione (firma)	Ente di controllo del percorso (timbro e firma)

Allegato 1: la rubrica di certificazione

La rubrica di certificazione delle competenze è lo strumento di lettura e di certificazione del livello di competenza che emerge dalla descrizione della competenza. Essa rappresenta il format in base al quale il certificatore (o altri organismi) organizza gli indicatori di ciascuna competenza obiettivo, articolandoli su quattro livelli (parziale, adeguato, avanzato, eccellente).

3. Conclusione

La Comunità Europea invita gli Stati membri a sviluppare in modo sempre più coerente e deciso un sistema di riconoscimento delle competenze, in risposta ad un diritto soggettivo del cittadino a vedersi riconosciuto il patri-

monio di esperienze personali e professionali. Certamente la strada è ancora lunga, e sono numerose le sfide teoriche e pratiche da affrontare nei prossimi anni. La sperimentazione locale di dispositivi coerenti con i bisogni di specifici territori o di specifici settori sembra essere la via scelta in Italia per trovare il modo giusto di dare corpo alla via della certificazione. In questa prospettiva, la Liguria, sulla base della recente legislazione regionale, sta percorrendo tappe importanti: la speranza è di poter contribuire al dibattito in corso, per poter giungere nel più breve tempo possibile ad un paradigma condiviso, spendibile anche e soprattutto oggi, in congiuntura di crisi economica e non solo.

Bibliografia

- BJØRNÅVOLD J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2000. (CEDEFOP Reference series).
- COLARDYN D. - BJØRNÅVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP Panorama series, 117/2005.
- FRANCHINI R., *Il riconoscimento delle competenze in Francia: Validation de l'aquis de l'expérience*, in «Rassegna CNOS», 2/2011, pp. 53-65.
- HAWLEY J. - SOUTO OTERO M. - DUCHEMIN C., *Update to the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning. Final Report*, CEDEFOP, 2010.
- UE COMMISSION, *EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020 final. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.

Narrare l'orientamento. Viaggio tra volti e domande alla ricerca di buone pratiche

ALESSIA CAMERELLA¹

Dal 4 all'8 luglio 2011, si è svolta la prima settimana residenziale del "Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-2012" presso l'Istituto Don Bosco di Verona, in collaborazione il Centro di Ricerca Educativa Didattica dell'Università degli Studi di Verona (Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia). Responsabile del corso è stato il Prof. Giuseppe Tacconi. Il percorso prevede altre tre settimane residenziali, in cui verranno considerati e approfonditi aspetti riguardo il tema attraverso il contributo di esperti e docenti².

1. Collocazione del progetto nel piano nazionale

La proposta si inserisce in un quadro di cambiamenti, emergenze e sfide in cui la formazione professionale, l'orientamento e i servizi per il lavoro sono interpellati nelle dimensioni politico-istituzionali e tecnico-scientifiche. L'orientamento include un insieme di pratiche che hanno come obiettivo principale la qualità dei servizi destinati agli studenti e ai lavoratori³. Dal punto di vista

¹ Università degli Studi di Verona.

² Nel presentare il percorso formativo, al quale ho partecipato come tutor d'aula, cercherò di adottare uno stile narrativo e di mettermi in dialogo con alcuni autori e autrici, che hanno approfondito il tema specifico o che possono offrire un contributo attraverso la loro riflessione.

³ ISFOL, *Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda in Italia*, Roma, 2010, p. 52. L'orientamento consiste in un'azione e processo di aiuto globale alla persona durante tutto il proprio

degli indirizzi e delle politiche attuali si delinea un contesto all'interno del quale le attività di orientamento previste per gli istituti secondari di primo e secondo grado, in particolare per quanto concerne la funzione di informazione orientativa, dovranno acquisire una forte connotazione territoriale per poter guidare gli studenti nel loro processo di scelta⁴.

Percepando una ridefinizione del ruolo dell'orientamento nel processo educativo, è stata condotta una ricerca sull'offerta di servizi di orientamento in Italia, esplorando i vari enti, le tipologie di attività proposte, i destinatari degli interventi, i professionisti che vi operano, la domanda dell'utenza rispetto ai servizi di orientamento disponibili⁵. È stata una ricerca a doppio livello tra domanda e offerta di orientamento, non solo a carattere conoscitivo ma anche in funzione di un ampliamento della gamma di azioni orientative o a carattere orientativo in risposta allo sviluppo della domanda istituzionale, sociale, individuale di un orientamento *lifelong* e *lifewide*⁶. Tra gli obiettivi vi era anche quello di raccogliere e valorizzare le esperienze di qualità e i casi di eccellenza, partendo dalle buone pratiche di *networking* territoriale oggi esistenti, promuovendo lo sviluppo di sinergie efficaci e sostenibili in futuro⁷. Anche il corso CNOS-FAP tende a raccogliere le buone pratiche degli orientatori e orientatrici che operano presso i centri salesiani, per valorizzarne l'opera e renderla più efficace.

Come viene visto l'orientamento nel quadro nazionale? L'orientamento dovrebbe permettere alla persona di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) ad un percorso costituito da esperienze sempre più segmentate; perciò sarebbe importante programmare politiche locali e nazionali volte all'implementazione dei servizi di sostegno, alle transizioni all'interno delle scuole e nel mondo del lavoro.

Oggi più che mai il principale obiettivo dell'orientamento è quello di favorire il processo di "costruzione continua del sé", ossia implementare le competenze delle persone nella lettura incrociata di tutti quegli elementi individuali e di contesto necessari per la costruzione del proprio progetto di vita. [...] Diventa così indispensabile non solo l'acquisizione di nuove e continue conoscenze, ma soprattutto la capacità di saperle ri-utiliz-

percorso formativo e/o professionale, accompagnandola nel prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica per poter effettuare scelte consapevoli, autonome, efficaci e congruenti con il contesto. L'orientamento si configura come processo educativo continuo, volto a far progredire l'individuo verso traguardi di maturità vocazionale. Proporre esperienze di orientamento può significare dare un'opportunità di pensare al futuro con maggiore fiducia nelle proprie potenzialità. CNOS-FAP, *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, Sede Nazionale del CNOS-FAP, Roma, 2010, pp. 9, 11, 28.

⁴ ISFOL, *Rapporto Orientamento 2010*, Roma, 2010, p. 40.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ivi*, p. 20.

⁷ *Ivi*, p. 24.

zare e innovare in funzione di specifiche necessità organizzative, integrando continuamente le risorse cognitive di tipo “esplicito” con quelle di tipo “tacito”, rendendo pensabile il futuro, individuabili nuovi ambiti di sviluppo personale e di carriera, nuovi percorsi formativi e obiettivi perseguibili aderenti al contesto⁸.

Qui si innerva una caratteristica del corso CNOS-FAP: far emergere il sapere pratico implicito degli orientatori e orientatrici, generalmente non espresso dai manuali, ma che costituisce un’espressione viva, reale e situazionale⁹.

La questione è da vedere ad ampio raggio, perchè supera i confini nazionali¹⁰. Anche a livello europeo si promuovono la sinergia tra i vari sistemi e l’impiego di finanziamenti per spingere l’orientamento all’innovazione¹¹. Per frenare la frammentazione a livello locale e rimodulare la grande varietà di apporti da parte delle organizzazioni private, si pone come obiettivo la creazione di una sorta di reti extraterritoriali fra i vari sistemi, per dare la possibilità di percorsi validi, flessibili, adattabili e riproducibili in ambienti differenti¹². Già su questo fronte si riscontra il positivo coinvolgimento delle università, coinvolte nell’azione di orientamento sia in fase di ingresso sia in fase di uscita dalle facoltà con l’obbligo di fornire informazioni chiare e fruibili anche attraverso i mezzi informatici e telematici. È richiesto

l’apporto coordinato di una pluralità di soggetti tra cui prioritariamente coloro che agiscono nell’ambito delle politiche attive del lavoro. È indispensabile la costituzione di una rete tra soggetti organizzativamente autonomi pubblici e privati che sappiano integrarsi tra loro e creare reciproci e significativi legami, operino sul territorio in maniera inclusiva e partecipativa, interagiscano, costruendo reti allargate, con i soggetti che sul territorio stesso sono portatori di competenze specifiche¹³.

Il corso CNOS-FAP raccoglie l’istanza di formare figure di orientatori e orientatrici, valorizzare le loro competenze, riflettere sulle possibili piste da percorrere a livello nazionale, per dar conto e valore agli sforzi compiuti da più parti nel riconoscimento delle figure professionali che agiscono nel campo dell’orientamento.

I cambiamenti sociali in atto interpellano i sistemi di orientamento sollecitandoli a verificare la portata esplicativa dei loro approcci teorici e l’efficacia delle loro pratiche professionali. Emerge l’esigenza di aggiornare i modelli di riferimento concettuale, i metodi

⁸ *Ivi*, p. 172.

⁹ Tale istanza trova risonanza nelle parole di Maria Zambrano, che mostra come l’unico sapere accessibile sia quello esperienziale con valenza trasformativa, perché legato al contesto e alla contingenza e si pone l’obiettivo di far emergere una visione localmente significativa, anziché teorie generali e astratte. MORTARI L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli, 2006, p. 4.

¹⁰ In contesto internazionale si parla di *vocational training and guidance*.

¹¹ *Ivi*, p. 100.

¹² *Ivi*, p. 52.

¹³ *Ivi*, p. 106.

e gli strumenti per svolgere un orientamento al passo con i tempi. La verifica dell'appropriatezza delle impostazioni professionali e delle risposte date alle persone e ai gruppi sociali costituisce un aspetto decisivo della qualità professionali degli operatori dell'orientamento. Dalla considerazione della elevata variabilità e differenziazione delle esperienze in atto si ripropone l'esigenza di definire meglio il modo con cui queste professioni si formano, si organizzano, erogano prestazioni di qualità e gestiscono i servizi andando incontro ai nuovi bisogni delle persone. Del resto, un processo di professionalizzazione, affinché sia riconosciuto e legittimato socialmente, richiede una definizione chiara dei confini conoscitivi e pratici entro i quali si muove la professione a partire dalla prima formazione e dai compiti esclusivi e specifici svolti con autonomia professionale¹⁴.

Il corso proposto si inserisce come risposta alle fasi di transizione sia formative sia lavorative che vivono i giovani e la popolazione attiva in carriera in un contesto caratterizzato da forte crisi e incertezza, cogliendo i bisogni e le aspirazioni e affiancando i soggetti in processi che siano al tempo stesso personalizzati, formativi, orientativi, maturativi fino allo sviluppo di competenze autorientative, con una lettura costante del presente e l'apertura a farsi interrogare.

In tale prospettiva, il corso cerca anche di sviluppare e qualificare le risposte e le professionalità adeguate per fronteggiare una domanda di orientamento scolastico e professionale del tutto nuova e complessa per il nostro scenario sociale, economico ed occupazionale¹⁵. Le linee nazionali avvertono che non è solo questione di sapere ma di saper far uso di ciò che si sa. Si tratta non solo di conoscere (nel senso di ricercare e offrire informazioni), ma di approfondire le metodologie e gli strumenti in uso nelle pratiche e nei servizi offerti oggi nel panorama dell'orientamento scolastico, formativo, universitario, professionale e di carriera¹⁶.

2. Presentazione della settimana residenziale per orientatori/trici

Nella prima settimana del corso per operatori e operatrici della federazione CNOS-FAP, assieme al Prof. Giuseppe Tacconi, hanno collaborato il Prof. Riccardo Sartori e il Prof. Giorgio Gosetti, sempre dell'Università di Verona. Il Prof. Sartori ha offerto un contributo sull'orientamento dal punto di vista psicologico, attraverso uno sguardo panoramico, l'esplorazione delle tappe storiche dell'evoluzione della disciplina, l'approfondimento dei costrutti psicologici im-

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ivi*, p. 178.

¹⁶ *Ivi*, p. 188.

pliciti nelle varie fasi e l'analisi di alcuni strumenti attualmente in uso. Il Prof. Gosetti ha ampliato la questione dell'orientamento dal punto di vista sociologico, mettendo in luce i cambiamenti in atto nel mondo del lavoro e il contesto di incertezza e crisi socioeconomica. Hanno partecipato venti persone eterogenee per età, genere (per lo più femminile) e incarico lavorativo, provenienti da vari centri CNOS-FAP italiani di sette regioni: Sicilia, Lazio, Umbria, Liguria, Piemonte, Lombardia, Veneto.

La sessione di lavoro giornaliera si estendeva dal mattino al pomeriggio, con due pause intermedie e i pasti in comune. Si alternavano lezioni, approfondimenti, momenti di laboratorio e discussione.

Dopo una prima presentazione generale di conoscenza, si sono esplorati il senso del lavoro, le consegne e le possibili aperture. Prima di iniziare il Prof. Tacconi ha raccolto le aspettative e le idee di orientamento dei frequentanti, per conoscere il loro punto di vista sull'orientamento e creare una base di partenza per il lavoro; si è rivelato utile anche per i corsisti stessi che hanno potuto far emergere la propria visione, prendendone consapevolezza e potendola rivedere in itinere.

È stata offerta la possibilità di usufruire di uno spazio online in cui inserire e ricevere contributi, informazioni, materiali, riflessioni e domande. Si è cercato di rispondere così anche ad una domanda di attenzione particolare agli strumenti informatici e web esposta dal Rapporto Orientamento 2010¹⁷.

L'intero percorso è stato pensato attorno alla realizzazione di un Project Work, che verrà costruito e implementato dai docenti durante l'intero percorso. Il Project Work si impara facendo, racchiude sia un valore formativo, come occasione per migliorare i processi, sia un valore trasformativo e creativo nel tempo¹⁸, si estende in fasi circolari arricchite dalla pratica della scrittura diaristica. Non è un progetto da applicare né un compito scolastico né un appesantimento del percorso, ma un contributo che si innesta nell'attività lavorativa stessa, favorendo ricadute formative positive nel contesto di provenienza dei partecipanti. È costituito dal confronto, dal dialogo fra colleghi e responsabili, dalla scelta di focus, azioni concatenate, analisi di fattibilità sugli elementi del contesto e sulle risorse disponibili. Il senso risiede nell'implementare azioni migliorative sul contesto operativo.

Il senso della prima giornata del percorso è stato panoramico sia rispetto al tema sia rispetto all'articolazione del corso e ha lanciato l'idea di una formazione professionale all'interno dei processi, non solo in vista del lavoro, ma come missione educativa. Fin dal primo giorno, il Prof. Tacconi ha sottolineato

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ MEZIRROW J., *Trasformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

la centratura del corso sulle pratiche di orientamento e sull'intenzionalità di costituire il gruppo di partecipanti come comunità di pratica rispetto al tema formativo¹⁹. Nell'agire si svilupperebbe un sapere rilevante: sarebbe importante farlo emergere, renderlo comunicabile, trasferibile, in quanto la ricerca di un orientamento vero sarebbe quella che diventerebbe parola viva, accolta e generante nuove forme²⁰. Il Prof. Tacconi ha esplorato poi gli obiettivi generali e personali, chiedendo ai partecipanti di esplicitare quelli personali e di pensarsi in un orizzonte più ampio, comprendente almeno tre livelli operativi: personale, nazionale e quello del proprio centro-struttura di appartenenza. Risulta importante la sinergia tra il coinvolgimento dei Centri di Formazione Professionale (d'ora in poi, CFP) di provenienza, la strategia di fondo della Federazione e la propria consapevolezza e adesione al progetto. Successivamente, si è aperto uno sguardo sulle principali attività, carico lavorativo, articolazione, modalità e criteri valutazione del corso e ha iniziato a tratteggiare l'orientamento nel suo contesto attuale e nelle sfide che pone. Un *exursus* sull'evoluzione normativa dell'ultimo decennio ha portato a vedere l'attuale situazione legislativa italiana in materia, i modelli operativi di alcune regioni e città, i percorsi formativi e di ricerca sul campo. È emerso come in Italia vi siano grandi scontri ideologici, pregiudizi su percorsi formativi sul lavoro pensato deprivato di sapere e conoscenza. Invece sarebbero possibili percorsi sulla per-

¹⁹ Le comunità di pratica sono aggregazioni sociali informali, si attuano grazie alla socializzazione di pratiche professionali, possono generare processi di apprendimento, autoformazione e costruzione di nuove conoscenze; condividono repertori di riferimento, strumenti, procedure, modelli di azione, creando un capitale sociale come bene relazionale a disposizione di tutti i membri della comunità e spesso con ricadute ulteriori. Nella negoziazione e costruzione di significati, le conoscenze tacite diventano esplicite, consapevoli, codificabili, documentabili e per questo trasferibili. La comunità di pratiche non è omogeneità, ma salvaguardia delle identità, si avvale di modalità multiple di interazione, è aperta alle linee di confine e vive anche di tensione tra la competenza di cui è portatrice nel suo insieme e l'esperienza del singolo. L'insieme dei membri delle comunità di pratiche rappresentano i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento, perché racchiudono e maturano in sé le competenze che costituiscono questi sistemi. Nel creare una comunità di pratiche, apprendimento e ricerca è auspicabile offrire ambienti di apprendimento nei quali vengano predisposti contesti esperienziali in cui i soggetti siano direttamente coinvolti nell'attività, secondo un'etica della condivisione ispirata all'arte socratica e in vista di un'autoformazione creativa ed ermeneutica. LAVE J. e WENGER E., *Situated knowledge: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999; POLANYI M., *La conoscenza personale*, Milano, Armando Editore, 1990 (*The Personal Knowledge*, University Chicago Press, Chicago 1958); WENGER E., *Comunità di pratica: apprendimento significativo e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006 (*Communities of practices, learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998); MORTARI L. e SITÀ C. (a cura di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Trento, Erickson, 2007, p. 27; MORTARI L., *Aver cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori, 2009, pp. 73-75; TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS», 25/2, 2009, p. 124.

²⁰ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, p. 12.

sona e sulle sue competenze, la visione di una formazione professionale come percorso diversamente formativo, superando l'idea che solo l'istruzione dia formazione e introducendo modalità maggiormente induttive per raggiungere gli standard delineati²¹. Nasce l'appello di una formazione professionale più consistente, che favorisca sì l'inserimento nel mondo del lavoro, in modo da far fronte all'ormai strutturale flessibilità e precarietà, ma anche una formazione personale dei soggetti.

È stato presentato un orientamento sollecitato a ripensarsi:

- da momento puntuale a dimensione trasversale nel processo formativo in quanto cura di vita del soggetto;
- da azione eterodiretta ad azione autodiretta;
- da intervento con accento esclusivamente psicologico ad azione più ampiamente educativa.

Questo porta ed implica:

- educazione alla scelta, offrendo ampi spazi di decisione, curando il ventaglio delle possibilità e migliorando la formazione del curriculum;
- educazione al senso: rendere visibili direzioni e mete, guidare e co-costruire percorsi per riconoscere e dare senso a quello che si fa, iniziando dalla capacità del docente di dare significato al proprio agire;
- educazione al riconoscimento: l'orientamento è legato alle azioni di valutazione, centrata su performance efficaci, non sulla mera assegnazione di voti;
- educazione all'autoregolazione, in cui gli allievi possano esprimersi come veri soggetti e siano educati all'autovalutazione;
- formazione interiore²².

²¹ Si riscontra spesso la convinzione che i lavori di "concetto" siano più gratificanti sul piano sociale e intellettuale con il rischio di diventare esecutori di direttive altrui, privati del toccare con mano i benefici concreti della propria attività. Superando tale pregiudizio sulla manualità, all'opposto i mestieri manuali (prendersi cura degli oggetti quotidiani, dedicarvi del tempo, ripararli da sé...) offrirebbero spazi di libertà e soddisfazione spesso dimenticati. Sul lavoro manuale graverebbe ancora un pregiudizio immotivato, come se il lavoro manuale richiedesse soltanto forza muscolare e non pensieri, capacità di collegamento... Per svolgere al meglio la propria opera, il pratico deve possedere capacità cognitive non comuni, ma anche virtù morali, esperienza frutto di anni, amore per la propria attività e creatività, basata sull'esperienza e sull'intuizione. CRAWFORD M., *Il lavoro manuale come medicina dell'anima. Perché tornare a riparare le cose da sé può rendere felici*, Milano, Mondadori, 2010 (*Shop Class as Soulcraft*, Penguin, London 2009); TACCONI G., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, «Rassegna CNOS», 26/2, 2010, p. 179.

²² Interessante a questo proposito è la riflessione di Gian Piero Quaglino. Oltre ad una formazione trasmissiva di contenuti e una formazione elaborativa, Quaglino individua una terza formazione più adatta alla scuola della vita, attenta ai vissuti interiori, consentendo a ciascuno di riconoscere la propria singola e unica soggettività e di accedere all'esperienza non solo per la via della ra-

Nell'approfondire il tema emerge un filone rilevante che rivaluta il senso del lavoro e si avvale dell'apporto di studiosi e studiose così come una consistente e variegata letteratura sul lavoro. Se scontiamo ancora il peso di certe ipoteche culturali, possiamo altrettanto godere del beneficio di una grande riflessione e del suo sviluppo in numerosi testi, pubblicazioni scientifiche, romanzi e racconti. Vari autori e autrici danno voce ad un'esperienza del lavoro in grado di far fiorire il poter essere della persona, in particolare all'interno della svolta pratica e riflessiva: viene criticata la mera razionalità tecnica a favore di una razionalità riflessiva, che aiuti a ripensare l'epistemologia della formazione professionale²³.

Già dall'inizio il corso ha creato un dialogo dinamico e fecondo tra formazione e ricerca, in uno scambio costruttivo tra teorici e pratici, in modo che la ricerca generi nuovi saperi e conoscenze e il sapere diventi pratica attraverso la parola e l'azione²⁴. Allo stesso modo la pratica della formazione racchiude un sapere che stimola ed arricchisce la ricerca: ciò può avvenire attraverso la ri-

gione e del mondo esteriore, ma anche per la via del sentimento e del mondo interiore. Quaglino indirizza la terza formazione alla coltivazione di sé ossia al vivere se stessi in formazione e trasformazione. Credo che tale istanza sia da coniugare con le riflessioni di alcuni autori come Jarvis, il cui pensiero mostra come tutti gli uomini siano creati e diventino persone attraverso il vivere sociale: noi diventiamo esseri umani attraverso le nostre esperienze con le culture e la società in cui viviamo. Inoltre secondo Jarvis l'apprendimento degli adulti inizierebbe sempre dentro una situazione di vita o meglio con o da un'esperienza della vita adulta: ogni apprendimento comincia con l'esperienza (*all learning begins with experience*). Studiare l'apprendimento umano equivarrebbe a studiarne il fondamento non in situazioni isolate e artificiali di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo e nei rapporti sociali, non soltanto come risposta a determinate situazioni, ma anche come creazione di nuove esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e capacità d'azione. QUAGLINO G.P., *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011; JARVIS P., *Learning to be a Person in Society*, London, Routledge, 2009.

²³ Schön propone una nuova epistemologia della pratica professionale. L'alternativa alla razionalità tecnica è la riflessione nel corso dell'azione: sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre agiscono. Quando una persona cerca di cogliere il senso, può riflettere anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare e incorpora nell'azione successiva. Quando qualcuno riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie già consolidate, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. Tale dimensione racchiude in sé anche un'istanza politica che si riflette nelle modalità di partecipazione e confronto aperto. SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993 (*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, London 1983).

²⁴ Per teorici si intende quanti tra docenti e ricercatori accademici approfondiscono e mettono a servizio studi, riflessioni teoretiche e contributi in merito. I pratici sono quanti - educatori, formatori, tutor, operatori, insegnanti, orientatori... - operano sul campo ossia in scuole, CFP, enti e istituti vari. Il pratico è diverso dal tecnico, non ritiene sufficiente la progettazione e l'esecuzione. Il pratico è invitato a trovare soluzioni dentro ciò che succede, nell'ascolto della situazione e dei soggetti coinvolti. La sua pratica non è solo applicazione, ma racchiude invenzione e creatività, mescola strategie e stratagemmi.

flessione e la narrazione delle pratiche educative di orientamento. Per gli orientatori costruire una teoria della pratica dell'orientamento significa far emergere un discorso legato all'esperienza, individuando e comunicando "quali esperienze sono da promuovere per facilitare nell'altro la ricerca del suo divenire più proprio"²⁵.



Seguendo tale approccio, si potrà costruire un sapere che sta fuori dai recinti accreditati e che porta la ricchezza della coautorialità tra ricercatori e pratici²⁶. Per rendere ragione di ciò e del senso dell'iniziare narrando esperienze di orientamento, il Prof. Tacconi ha proposto un'attività secondo la seguente consegna:

*Pensare ad un caso di orientamento che abbia avuto efficacia nell'esito:
"Quella volta... ho percepito che la mia azione aveva senso, ossia che la cosa...
funzionava".*

Una volta data la consegna, i partecipanti si sono cimentati nella scrittura, avendo a disposizione la mattinata, potendo scegliere qualsiasi luogo (ambienti interni ed esterni), modalità (cartacea o al computer) e stile. Nel pomeriggio è stato previsto un tempo di condivisione libera su:

²⁵ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, p. 117.

²⁶ Già nel secolo scorso il pedagogista americano Dewey denunciava la separazione esistente tra ricerca teorica e prassi educativa, evidenziando la necessità di creare una connessione vitale tra educatori sul campo e ricercatori universitari. Affidava agli educatori il ruolo principale della ricerca, a partire dal presupposto che imparare la teoria a partire dall'esperienza sarebbe centrale nei processi educativi e nella ricerca pedagogica. La collaborazione tra docenti-ricercatori e pratici (nel nostro caso orientatori) servirebbe tanto alla ricerca quanto alla possibilità per i pratici di incrementare le proprie capacità professionali, per evitare routines irriflesse, dogmi, tecnicismi o forme di autoritarismo e opinionismo. DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1984 (*The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929).

- l'esperienza dello scrivere: cosa è avvenuto dentro di sé, come la propria mente ha vissuto tale esercitazione, cos'è successo facendo questo lavoro;
- la lettura e lo scambio di racconti e storie: una prima analisi delle pratiche di orientamento.

La condivisione è avvenuta maggiormente rispetto alla domanda *“Come questi racconti raccontano di orientamento?”*, lasciando aperta la possibilità di rivedere, riscrivere le proprie storie e inserirle successivamente nella piattaforma online²⁷.

3. Esplorare varie modalità di racconto non standard

Ciascun partecipante ha colto un proprio approccio e stile alla scrittura, rispetto ai quali il Prof. Tacconi ha puntualizzato o messo in luce gli aspetti particolari o critici. Sono emersi vari volti dell'orientatore, perché diversi sono i contesti, le tipologie, l'utenza e quindi possono nascere vari racconti e situazioni.

Alcuni orientatori si sono soffermati sulle riflessioni su di sé, altri sulla narrazione di stratagemmi, sull'uso del potenziale emotivo o sull'abitudine di spiegare in aula il proprio agire (facendo diventare le lezioni un dialogo dalla valenza anche orientativa). Durante la condivisione i partecipanti sono stati invitati ad esplicitare *in che senso tali storie abbiano avuto significato in relazione all'orientamento*, prendendo consapevolezza che tali narrazioni sono anche storie di processi formativi. Infine si è chiesto di focalizzare l'attenzione sull'agire dell'orientatore (che cosa fa), esplicitando *quali azioni sarebbero state rilevanti* rispetto all'evento, all'intervento o alla svolta segnalata.

Ascoltare storie dei colleghi ha avuto un effetto motivante, ha accresciuto il mettersi in gioco dei vari componenti. È stata apprezzata la diversità di stili, in quanto portatrice di ricchezza e salvaguardia dal rischio di appiattimento. È risultato importante far interagire un approccio riconoscente su come operiamo con uno sguardo critico, nutrito del sapere che nasce dallo studio e dalla riflessione e uno sguardo cauto, per non far diventare la pratica subalterna alle teorie. Nell'evitare approcci sia troppo definiti e sicuri sia autoindulgenti, si è cercato di giocare un'interazione feconda tra teoria e pratica nel continuo interrogarsi su: *cosa nelle pratiche c'è rispetto alla letteratura e cosa manca? E questo in cosa ci interroga? Quale orientamento è desiderabile?* In questo modo

²⁷ L'approccio dell'analisi delle pratiche intende valorizzare le pratiche come fonte di nuova ricerca didattica, dando valore innanzitutto al sapere degli insegnanti emergente dalle loro narrazioni. Per questo accedere alle loro storie richiede un atteggiamento non intrusivo, ma ricco di pudore, delicatezza e rispetto. TACCONI G., *Dentro la pratica*, op. cit., 2010, pp. 169 e 174.

il confronto con la teoria diventa rafforzante, la teoria si integra, si corregge e arricchisce.

3.1. Lo stile

Lo stile degli scritti è stato vario e personale: c'è chi si è dilungato nella cornice descrittiva, chi ha proposto una relazione tecnica, chi ha proceduto per appunti, chi è entrato subito nella situazione concreta. Alcuni hanno introdotto il discorso diretto, anche se ha prevalso in questo primo approccio alla scrittura la forma indiretta. C'è chi ha rilevato che "pensare di scrivere è più difficile che scrivere", annotando il bisogno di sostare un po' prima di iniziare. Anche chi aveva una certa familiarità con la scrittura ha avvertito inizialmente il bisogno di staccare, scegliere e infine modificare il testo nel rileggerlo. Alcuni hanno confessato il proprio stile prolisso e la preoccupazione di non raccontare nulla, altri uno stile troppo sintetico e la paura di perdersi nel raccontare²⁸. A volte si è visto come non necessario esplicitare il motivo della scelta della storia narrata, lasciandolo emergere nella narrazione.

C'è chi si è focalizzato sulle azioni, in particolari quelle che "hanno funzionato". Ogni tanto qualcuno proponeva riflessioni generali, che avrebbero assunto maggiore efficacia se intercalate da esempi. L'introduzione di esempi concreti rende infatti la relazione più vivace, accessibile e diretta al vivo dell'esperienza. Altrimenti il rischio è quello di scivolare in un pensiero astratto e generalizzante. Si è visto che dare conto dell'evolversi della situazione permette di conoscere tutta la vicenda nelle varie fasi, ma rischia di riprodurre un registro simile alle relazioni professionali. Molti punti si possono rendere narrativi, chiedendosi "Che cosa mi fa vedere questo? Cosa mi fa cogliere che...?", assicurandosi che la narrazione e la descrizione si apprendono nel tempo²⁹.

²⁸ Il pensiero di Zambrano ci aiuta, quando ci dice che vero scopo dello scrivere è quello di "salvare le parole dalla loro vanità, vacuità, dando loro consistenza, forgiandole durevolmente. [...] Lavorare sulle parole scrivendo aiuta a ritrovare l'amicizia con le cose", MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, p. 119.

²⁹ L'arte della descrizione è l'arte del prestare attenzione al singolo ente nella sua individualità essenziale, senza ricondurre il suo essere a cause necessitanti o spinte teleologiche. La narrazione è un atto che esprime la prospettiva del soggetto in cui si mescolano eventi, azioni, desideri, vissuti, convinzioni, intenzioni ed esperienze; permette di ricondurre l'esperienza ad una trama raccontabile, fatta di eventi e significati. Il soggetto diviene uno sguardo sull'esperienza capace di renderla in sintesi, facendone intravedere un senso. La descrizione non mira tanto all'intreccio e al flusso della storia unici e originali, ma a cogliere le strutture essenziali dell'esperienza umana rispetto ad un tema e senza i quali un certo tipo di esperienza non sarebbe tale. La descrizione che un soggetto fa di un'esperienza da lui vissuta getta luce sul fenomeno oggetto di studio e permette di coglierne le dimensioni fondamentali. MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006. SMORTI A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994; APPLEBAUM M., *Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di Van Manen*, Encyclopaedia, 21, 2007, pp. 65-76.

Nel commentare insieme le narrazioni, il Prof. Tacconi ha mostrato come ogni azione possa essere ulteriormente esplicitata, non solo nominata: la scrittura utile sarebbe quella ricca di particolari. Nel sottolineare la cura per i dettagli, può succedere comunque che a volte poche pennellate siano sufficienti per rendere visibile quanto narrato. Troppi particolari possono essere superflui: è un sapiente gioco tra una parola attenta al dettaglio e allo stesso tempo capace di trattare con la zona di mistero appartenente ad ogni persona ed evento, tra precisione e leggerezza di una narrazione adatta alla complessità dell'esperienza umana. In questa tappa, il Prof. Tacconi ha consigliato di ricordare e raccontare quello che gli orientatori stessi hanno detto e fatto, non solo i gesti e le parole di chi hanno aiutato. Può essere importante descrivere l'ambiente, pensare i colori, gli oggetti, le situazioni, usare frasi evocative: le pratiche si mostrano, non si dimostrano, sono lo sguardo di un soggetto su un'esperienza concreta fatta di punti di vista, azioni, desideri, aspettative, intuizioni. È stato chiarito come esista sempre il rischio di uno stile artificioso, che non arriva mai all'essenziale. Si tratterà di imparare ad abbandonare velleità letterarie e porre attenzione agli eccessi, per stare alle cose stesse e lasciarle parlare. Un criterio da assumere può essere la consapevolezza della densità delle descrizioni concrete rispetto all'astrattezza (non è tanto la lunghezza, ma la fedeltà semplice ai fatti). Un secondo criterio può risiedere nel considerare il punto di partenza di un racconto come punto di partenza di un percorso aperto all'altro³⁰. Arendt ci parla del rapporto narratore-narrato: spesso il senso dell'esperienza sfugge a chi la vive e per questo può essere arricchita dall'esperienza del terzo³¹. Di fronte ai vari stili può essere utile confrontarsi con altri e con narrazioni su orientamenti: avvicinare racconti aiuta a raccontare.

3.2. Pensare in azione e sull'azione

Nel condividere i racconti sono emersi dai partecipanti stessi alcuni spunti metacognitivi, ad esempio come pensare i pensieri sia riflessione: non è solo una questione cognitiva, ma coinvolge tutta la persona e le sue dimensioni. Dare voce ai pensieri rende ragione delle scelte che compiamo e genera per-

³⁰ MORTARI L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2010.

³¹ Il narratore non si rivolge all'universale e al generale, ma all'irripetibilità dell'unico. Soltanto ascoltando il racconto egli può acquisire piena nozione del suo significato. Perché il significato è affidato anche al racconto altrui della propria storia? Arendt afferma che essere e apparire coincidono dal momento che si appare sempre a qualcuno e senza l'altro non si può apparire. Il raccontare e il raccontarsi, come riconoscimento dell'altro e della sua differenza sono forme di altruismo e passaggi necessari a conoscere la propria identità. CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli, 1997.

corsi. La consapevolezza di sé nell'esplicitare i propri pensieri ci fa accedere in maniera originaria alle cose, senza predefinarle, disinnescando il possibile potere apprensivo e manipolativo dei nostri pensieri. Importante per questo è la scrittura diaristica ossia il diario riflessivo³². Insieme a ciò, il Prof. Tacconi ha ricordato il rischio di avvistamento e di un approccio ombelicale. Una riflessione sana è guidata dall'istanza etica di renderci maggiormente ascoltanti nei confronti dei fenomeni, soggetti e situazioni, senza farci possedere dai pensieri che succedono. In chi avvertiva iper-riflessività o pensare a vuoto, è stato consigliato di sospendere il pensiero (*stop and think* direbbe Arendt)³³.

Il gruppo ha colto la potenzialità della scrittura come possibilità di riprogettare ulteriori fasi ed ha rilevato come il pensiero sull'azione sia anche pensare a come un'azione sarebbe potuta essere, non solo a come è stata. Pensando alla dimensione temporale e all'istanza di concretezza-contestualità, si può parlare di pensiero progettuale, manuale e agito. Infatti vi sarebbero un pensiero che precederebbe l'attività e un pensiero che la accompagnerebbe e continuerebbe, divenendo una vera e propria conversazione riflessiva con la situazione nella quale e alla quale si tenta di dare forma. Sarebbe un pensare capace di stare sulle cose, assumendo una postura interrogante, facendo vagare il pensiero senza costringerlo precocemente all'interno di griglie e discorsi preformati. Inoltre si è colto un pensiero che ritorna sull'esperienza, per riceverne un feedback, acquisire nuove informazioni, rinforzare le motivazioni, stimolare, riprogettare e ripensare le proprie azioni di orientamento³⁴.

Si è notato come la narrazione dia ordine, anche se non tutto nella pratica è ordinabile. La scrittura può lasciare anche qualcosa di opaco e incompleto. Tenere non finito il lavoro significa pensare l'altro, l'azione, l'evento come infinitamente altri, non afferrabili né manipolabili.

È emerso come il ricordo cresca di intensità in rapporto al coinvolgimento emotivo e alla convinzione che anima un certo tipo di agire. Su questa scia ci si è interrogati su come selezionare le informazioni, intrecciare racconto e discorso diretto, attribuire un nome ai vissuti agiti, pensati e sentiti per essere più concreti.

³² Il diario è una tecnica di autoriflessione e rappresenta un luogo fisico nel quale il singolo fissa gli eventi significativi, riflette su di essi, prende coscienza dei valori guida, registra successi e insuccessi, vi raccoglie attività, impressioni, osservazioni, scoperte, sentimenti, intuizioni, valutazioni; il diario accompagna l'agire quotidiano e può essere la premessa per un confronto dialogico con altri. MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp. 88-106; MONTALBETTI K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

³³ ARENDT H., *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino, 1987 (*The Life of the Mind*, New York-London, Harcourt Brace Jovanovich 1978), pp. 161-162.

³⁴ TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione*, op. cit., 2009, pp. 110, 121-130.

Alcuni apporti hanno valorizzato i riferimenti alla teoria colta in altri ambiti (come quello filosofico), per riconoscersi in un contesto di più ampio respiro e generativo di nuove sollecitazioni, ricordando comunque che il sapere pratico ha una dignità propria ed è qualcosa che non si può cogliere completamente nelle teorie già date.

4. Per una fenomenologia dell'orientamento

4.1. Quale discorso sull'orientamento? Quale processo genera pensare a partire dalla pratica?

Si può esplorare la fenomenologia dell'orientamento, aprendo alcune domande. Innanzitutto *come si manifesta l'orientamento? Quali volti, voci e dimensioni assume? Cosa c'è in comune nelle varie esperienze di orientamento?* Tali interrogativi portano ad esplorare l'orientamento riflettendo sulle varie tipologie, modalità e dimensioni di atteggiamenti, azioni, microazioni, livelli, granularità, diversità di principi, strategie, attenzione ai setting... Per far diventare la pratica luogo sorgivo di sapere, sarebbe opportuna un'attenzione micrologica, capace di restituire i vissuti, i loro significati e nuclei rilevanti. Inoltre mettere in parola alcune riflessioni e risposte anche provvisorie, renderebbe tali esperienze trasferibili.

Si è colto subito che è un intervento delicato, non semplice, che richiede disponibilità, apertura, accoglienza, attenzione relazionale affinché l'altro non si senta obbligato; si tratta di far fiorire potenzialità, mettere insieme i vari tasselli, tessere legami oltre il soggetto (famiglia, amici...), creare contesti esperienziali-laboratoriali.

Per raccontare in modo ricco la pratica, ci vuole qualche attenzione che dia efficacia ai particolari, all'uso del discorso diretto, alla consapevolezza dello scopo del racconto di pratica e dell'interesse che lega i partecipanti (condivisione e arricchimento del repertorio di pratiche). Inoltre si tratta di un'attenzione ad un contesto intersoggettivo e plurale (il diario stesso è scrittura popolata di altri e che ci mette in comunicazione per lo meno con la conoscenza di sé). Si potrà andare verso una progressiva concettualizzazione e intreccio tra sapere teorico e sapere vivo, pur sempre a partire da un sapere incarnato, aganciato alla pratica attraverso evidenze³⁵. Promuovendo la consapevolezza del pensare come attività incarnata, la riflessione sul vissuto si costituisce come mossa formativa essenziale e si può manifestare nel raccontare.

³⁵ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, op. cit., 2006, p. 13.

Il racconto di pratica è un gioco di molteplici eco, non è catturare la realtà così com'è. Non è ripetizione di messaggi, ma nascita di qualcosa di nuovo. Il senso del pensare e raccontare la pratica ha come conseguenza allargare la possibilità di agire, riflettere sia sul vissuto sia sul vivibile.

Si crea così un processo di alleanza reciproca tra teoria e pratica, senza subalternità, lontani dai "bisogna" e "si deve". La teoria diventa quello che c'è scavando e osservando ciò che esiste in comune nelle diverse pratiche³⁶. Per farlo emergere e per fare parlare la pratica, diventano importanti una certa umiltà, ascolto e capacità di analisi collaborativa. Se il discorso diventa troppo pieno di teorie, allora può correre il rischio di valutare la pratica e non darle voce. Un pensare umile, ascoltante e costruttivo con i soggetti partecipanti rende fecondo l'intreccio tra etica ed epistemologia. Pensare con umiltà significa sapere che il nostro potere di accedere a conoscenze vere è poca cosa (perché non afferra alcuna realtà, semplicemente la mente costruisce qualcosa che può funzionare) e poi accettare che ciò che l'intelligenza non afferra è più reale di quello che riesce a comprendere³⁷.

4.2. Quali sono le caratteristiche delle descrizioni? Che tipo di narrazione è utile?³⁸

La scrittura utile è ricca di particolari, concreta, dettagliata, ha uno sguardo espansivo, che mette in luce episodi e situazioni, lascia molteplici livelli di restituzione, restituisce il pensiero in azione. È capace di restituire l'esperienza, in quanto narrazione sensibile e porosa, che fa sentire il profumo e il colore della pratica e fa accedere alla pratica così come l'altro o l'altra l'hanno vissuta. Si sviluppa esercitando il pensiero: non è una scrittura necessariamente perfetta, completa, ma zoppicante, incompiuta, perché così stimola a pensare e ad interrogarsi. Lo scopo non sarebbe produrre sapere definitivo, ma generare riflessione e azione, che portino a fiorire ulteriori sapere e azione, nella consapevolezza che ogni storia può diventare la tessera di un puzzle. La disponibilità a mettere le proprie esperienze in storia e la continuità nel pen-

³⁶ In questo senso si può parlare di teoria locale. Cfr. TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione*, op. cit., 2009, pp. 101-103.

³⁷ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, op. cit., 2006, p. 139.

³⁸ Con il termine "utile" intendo qualificare una narrazione non meramente utilitaristica, ma che sia orientata a ciò che vale ed è inaggrabile, che abbia una finalità, scopo e beneficio educativo-formativo per la buona qualità delle pratiche di orientamento e quindi della vita dei soggetti chiamati in causa. Rispondere all'istanza di utilità significa anche "scoprire che ciò che uno studia può entrare in rapporto forte e reale con l'esistenza concreta, i suoi desideri e i suoi significati", può assumere valore in sé per la propria persona e per gli altri, diventando una bussola per orientarsi nella vita. TACCONI G., *Dentro la pratica*, op. cit., 2010, p. 173.

sare aumentano la consapevolezza di quello che succede, con ricadute significative sulla pratica.

Già nel lavoro di gruppo si intuiva – e poi è stato confermato dall'evidenza – l'esistenza di diverse forme e strategie di scrittura: di gruppo, individuale, su carta o supporti informatici, blog, social network. Alcuni consigli e inviti emersi nella condivisione e proposti dal Prof. Tacconi sono stati:

1. nella fase iniziale non stare tanto attenti alla scrittura, ma al contenuto;
2. mettere in comune le proprie storie, disattivando la preoccupazione del giudizio altrui e curando un contesto non giudicante;
3. desiderare un sapere che abbia il senso di crescere;
4. attribuire consistenza a ciò che sappiamo e pensare lo scrittore come un abile carpentiere: la storia è punto di partenza, di arrivo e ritorno, la scrittura è processo e lavoro di riscrittura. Erving Polster direbbe che ogni vita merita un romanzo;
5. dare fiducia alle storie³⁹; la fiducia è anche effetto del racconto, potenzia il legame, porta a nutrire un sentire positivo verso la vita, genera accoglienza e sottrae dalla tendenza a riporre nel proprio io ogni possibilità di ricostituzione dell'ordine dell'essere⁴⁰. La descrizione fedele alla cosa è ispirata dall'etica del rispetto per il reale. Lo scrivere richiede fedeltà prima di ogni altra cosa: essere fedeli a ciò che chiede di essere tratto fuori dal silenzio⁴¹;
6. prima che scrivere si tratta innanzitutto di stare, in quanto punto di partenza del percorso per cogliere alcune dimensioni del fare orientamento e metterlo in pratica.

4.3. Quale senso dell'approccio sulle pratiche?

Il significato e la direzione di fondo risiedono nella possibilità di generare sapere sull'orientamento attraverso il raccontare. Tale sapere parte dal raccontare l'orientamento e si nutre nel condividere le pratiche in rete. Raccontare e scambiare racconti di orientamento fa pensare l'orientamento nelle sue molteplici articolazioni e tipologie, fa capire la strada per ulteriori prospettive, teorie provvisorie, radicate nella concretezza reale. Sostare sulle storie, farle

³⁹ Attraverso ciò che le persone ci raccontano e testimoniano acquisiamo credenze e conoscenze, anzi senza la testimonianza altrui le nostre vite sarebbero impoverite. Il ricordare come il rendere testimonianza possono creare conoscenza, non solo custodirla e giocare un ruolo cruciale nella vita pratica ed intellettuale. Il testimoniare non produce asserzioni, è sorgente di apprendimento affidabile, sicuro e dotato di sensibilità. LACKEY J. - SOSA E. (a cura di), *The Epistemology of Testimony*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

⁴⁰ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, pp. 107-109.

⁴¹ *Ivi*, pp. 79-80.

oggetto di riflessioni, attribuirvi un titolo che ne enuclei il carattere personalizzante, interrogarsi su quali storie ci hanno colpito di più, cosa ci evocano e perché, quali dimensioni contengono... tutto questo permette di far dialogare le storie e mettere in moto un arricchimento reciproco tra pratiche e teoria⁴².

Nell'ascoltare le narrazioni sono emerse alcune categorie principali di buone pratiche, che si possono mettere in dialogo con quanto delineato dalle linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP, dandone un volto più vivo e personalizzato. Sia nei racconti sia nelle linee guida emerge la presenza di due figure, a volte sovrapposte: il referente di orientamento e l'orientatore. Entrambi costituiscono una risorsa a disposizione del CFP per favorire, a seconda dei casi, il raggiungimento del successo formativo, dell'inserimento lavorativo e dello sviluppo professionale. Il referente di orientamento sostiene e monitora l'attività della propria sede orientativa e della sede formativa, rispetto alle azioni di accoglienza e di accompagnamento svolte all'interno dei percorsi di formazione iniziale, superiore e continua, supporta le attività degli altri colleghi formatori/orientatori/tutor a loro volta incaricati di attività di orientamento e in accordo con il Direttore organizza momenti di condivisione, verifica, confronto⁴³. L'orientatore, sia a livello individuale sia di piccolo gruppo, offre servizi di informazione-formazione-consulenza orientativa e di sostegno all'inserimento lavorativo attraverso competenze di diagnosi, progettazione, monitoraggio e coordina-

⁴² In vari preziosi contributi Van Manen esplicita l'importanza di generare descrizioni e narrazioni dense e accurate, esercitando la facoltà di pensare, mettendo in comune le esperienze e le riflessioni di varie persone per comprendere in modo più profondo il significato e il senso del proprio esserci ed agire. Lo studioso americano parla di *practical knowledge* e di *pedagogical tact* ossia di una conoscenza che va oltre la logica tecnologica e calcolante per aprirsi ad una conoscenza pratica, sensibile e incarnata. Max van Manen definisce il riflettere pedagogico come la modalità in cui gli educatori crescono, cambiano e approfondiscono se stessi come esito del riflettere sul loro vivere con i ragazzi. I processi educativi domandano un'intelligenza interpretativa, un'intuizione pratica ed etica, una sensibilità e apertura verso la soggettività dei ragazzi e la capacità di stare nell'imprevisto cercando soluzioni insieme ai soggetti stessi. Ci sarebbero modi di conoscere innervati in modo immediato nelle pratiche vissute (attraverso la nostra corporeità, le relazioni, gli oggetti) e che a prima vista rimangono invisibili. La conoscenza manifesterebbe se stessa in azioni pratiche: possiamo scoprire, descrivere e narrare ciò che sappiamo riflettendo su come agiamo e su ciò che possiamo fare, sulle nostre relazioni con gli altri, sul nostro modo di esistere e vivere i cambiamenti. Ogni nostro gesto, il modo in cui sorridiamo, il tono della voce, l'inclinazione della nostra testa e il modo di guardare gli altri negli occhi sono espressioni del modo in cui conosciamo e viviamo il mondo e quindi elementi da annotare, esplicitare e condividere. Una fenomenologia delle pratiche si muove nello spazio di relazioni educative-formative tra chi siamo e chi possiamo diventare, tra ciò che pensiamo, sentiamo e ciò che agiamo, offrendo un apporto informativo, trasformativo, performativo e preformativo. VAN MANEN M., *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, New York, State University of New York Press, 1990; VAN MANEN M., *On the epistemology of reflective practice*, Teachers and theachers and theaching: theory and practice, 1, 1995, pp. 35-50; VAN MANEN M., *The Tact of Teaching. The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*, Albany, State University of New York Press, 1991.

⁴³ CNOS-FAP, *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010, p. 10.

mento⁴⁴. I vari servizi hanno lo scopo di far crescere nei soggetti la motivazione, la fiducia in sé e nelle proprie risorse attraverso attività di affiancamento a diversi livelli: informare, educare, accompagnare (all'inizio, in itinere e alla fine), riorientare. Tale opera è svolta in équipe con colleghi e referenti, si avvale di varie metodologie, tecniche e strumenti, è allargata al contesto familiare, aiutando i genitori nell'affrontare le problematiche adolescenziali e le difficoltà connesse al ruolo genitoriale⁴⁵. In particolare il ruolo dell'orientatore sarebbe quello di facilitare un clima positivo e favorevole all'espressione individuale e non sarebbe di tipo valutativo⁴⁶. Aiuterebbe gli allievi a lavorare su di sé, condividere, relazionarsi con il resto del gruppo e con i docenti, promuovendo nel giovane e nella giovane la capacità di mettersi in discussione, di leggere la propria realtà interiore e soprattutto di cogliere il significato di tali attività, il senso e l'utilità per la propria vita presente e futura.

In questo orizzonte i racconti hanno arricchito la figura e l'attività dell'orientatore grazie ad alcune pratiche e atteggiamenti, come:

- lasciare tempo, essere pazienti, riprovarci, non arrendersi;
- interrogarsi sul senso, tentare di percepire, capire e cercare un punto di accesso all'altro;
- mostrare fiducia come disposizione a cercare il bene dell'altra/o, credere in ciò che si sente, assicurare e offrire speranza: fiducia e speranza sono sentimenti tensionali, che assieme all'empatia ci permettono di vivere mettendo in gioco ciò che siamo;
- accogliere e imparare a fare vuoto per far spazio all'essere dell'altra/o;
- spiegare le possibili azioni future e gli obiettivi: rendere visibili direzioni e mete aiuta a dare senso⁴⁷;
- condividere e decidere insieme ai ragazzi norme e libertà;
- lasciarsi appassionare e catturare l'attenzione;
- rendere l'altro consapevole di sé, della sua storia, di ciò che può essere;
- avvalersi dell'esperienza passata propria o dei colleghi;
- notare i cambiamenti, sviluppare un'attenzione sensibile rispetto alle dimensioni fisico-cognitiva-affettiva, alle competenze e alle reti relazionali dei soggetti;

⁴⁴ *Ivi*, pp. 14 e 44.

⁴⁵ *Ivi*, p. 16.

⁴⁶ *Ivi*, p. 25.

⁴⁷ La ricerca e l'offerta di senso sono mosse determinanti per un'azione didattica efficace. Riflettere sul senso dell'agire e dei vissuti si snoda e si arricchisce in un rapporto circolare tra ricerca di senso dell'orientatore, educatore o docente e riflessione insieme con i propri allievi. TACCONI G., *Dentro la pratica*, op. cit., 2010, p. 172; TACCONI G., *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione*, op. cit., 2009, p. 108.

- stare alla realtà, offrendo valide e efficaci informazioni e strumenti e portare l'altro a confrontarsi con le evidenze della realtà;
- esplicitare il proprio punto di vista, saper prendere posizione e giudizio;
- disporsi con un atteggiamento di umiltà sia rispetto a colleghi e familiari del ragazzo chiedendo collaborazione sia rispetto alla classe o al giovane;
- lavorare sull'autostima, sulle relazioni, sulle performance e valorizzare le possibilità. Ciò richiede di unire sia la promozione delle capacità individuali sia l'attenzione al contesto;
- provare a sollecitare senza imporre. L'accompagnamento richiede colloqui (di vari tipi), vicinanza affettiva, ricerca di un varco nell'altro. Anche fosse solo servizio di informazione, è opportuno che si offrano informazioni "accompagnate" e supportate (*scaffolding*);
- prendere consapevolezza ed esplicitare ciò che infastidisce, crea problema o si percepisce come sgradevole nella situazione in esame;
- discernere tra varie ipotesi e soluzioni di problema.

Si può notare come già in questa prima condivisione emergano buone pratiche a diversi gradi di continuità, regolarità e intensità di intervento. Le pratiche sono permeate da motivazioni, atteggiamenti, sentimenti, difficoltà e guadagni, credenze, considerazione delle condizioni di fattibilità di un'azione (reti relazionali, supporti...). Nei racconti rimane una certa difficoltà nell'esplicitare sentimenti ed emozioni, così come nel rispondere consapevolmente a domande come *cosa ha comportato il problema narrato? Cosa l'ha fatto superare o meno?* Si può pensare tutto questo come lavoro *in progress* in cui sviluppare e affinare le capacità di riflessione, condivisione e azione, come previsto poi dalla possibilità di successive settimane formative residenziali. Infatti l'osservazione, la narrazione e il confronto sulle proprie pratiche di orientamento hanno rivelato una sfumatura progettuale, perché se ne è potuto cogliere il valore euristico, la valenza come forma di conoscenza, generatrice di un sapere consistente e rilevante⁴⁸.

5. Sintesi della settimana: "Cosa vi portate a casa?"

I partecipanti hanno espresso innanzitutto il piacere di scrivere ed ascoltare, la consapevolezza di una progressione dopo il terzo anno di formazione e già l'attesa per ciò che ci sarà in prospettiva nelle prossime settimane formative, l'apprezzamento per un corso centrato sulle loro esigenze, ricco nei contenuti, sostenibile nell'organizzazione, di qualità per i docenti intervenuti. Ri-

⁴⁸ *Ivi*, p. 103.

spetto a questi ultimi è stata evidenziata l'abilità nello stimolare l'apprendimento e l'attenzione verso ciascuna persona del gruppo.

C'è chi ha espresso le proprie preoccupazioni iniziali (in particolare rispetto alla piattaforma informatica) e si sente con tante idee in testa da sistematizzare e rielaborare, augurandosi di portare a compimento il percorso, di arricchire il quotidiano con quanto appreso e sperimentato e portare nel centro di lavoro una logica, una visione e ricadute diverse.

È stata valorizzata la condivisione e l'essere parte di un gruppo, maturato nelle relazioni, in cui sentirsi accolti e in cui "tutti ce la possono fare", in vista di una crescita personale e comunitaria. È emersa riconoscenza per la disponibilità, l'ascolto, l'ospitalità, la collaborazione dei dirigenti e colleghi con cui si lavora.

Il senso di entusiasmo è stato motivato anche dal sentire senso e significato rispetto a ciò che si cercava, dal percepire che ci si stava muovendo in una direzione, ricevendo in ogni giornata un apporto stimolante, collegabile ad esperienze e conoscenze passate e arricchito di nuove. Tale entusiasmo racchiude anche una percezione di timore, rispetto al ritorno nel proprio ambiente di lavoro e ad una quotidianità che sfida e mette alla prova. Alcuni interventi hanno mostrato preoccupazione per il *project work* e la quantità di contenuti, insieme all'ansia del fare e della prestazione, aspetti ridimensionati nel confronto in gruppo.

Una partecipante ha raccontato il suo iniziale desiderio di rimanere stupita ("spero di stupirmi") e il sentire di "tornare a casa con un bel po' di stupore". È importante tale annotazione, perché lo stupore ammirato è atto originario del pensiero, è qualcosa di suscitato, profondo, intimo, fatto di sguardo e ascolto accogliente⁴⁹.

Si è colta la bellezza di un percorso che ha visto il formarsi di un gruppo in itinere. La meta chiara e condivisa sembra tenere uniti l'istanza di sognare in grande secondo l'insegnamento di Don Bosco, la presenza di incertezze e il desiderio forte di proseguire, credendo nel proprio lavoro.

⁴⁹ MORTARI L., *Un metodo a-metodico*, 2006, pp. 76-77.

Riferimenti bibliografici

- APPLEBAUM M. (2007), *Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di Van Manen*, Encyclopaideia, 21, pp. 65-76.
- ARENDE H. (1987), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna (*The Life of the Mind*, New York-London, Harcourt Brace Jovanovich 1978).
- CAVARERO (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- CNOS-FAP (2010), *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, Sede Nazionale del CNOS-FAP, Roma.
- CRAWFORD M. (2010), *Il lavoro manuale come medicina dell'anima. Perché tornare a riparare le cose da sé può rendere felici*, Mondadori, Milano (*Shop Class as Soulcraft*, Penguin, London 2009).
- DEWEY J. (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (*The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929).
- ISFOL (2010), *Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda in Italia*, Roma.
- JARVIS P. (2009), *Learning to be a Person in Society*, Routledge, London.
- LACKEY J. - SOSA E. (a cura di) (2006), *The Epistemology of Testimony*, Oxford University Press, Oxford.
- LAVE J. - WENGER E. (1999), *Situated knowledge: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MEZIRROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MONTALBETTI K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, pp. 88-106.
- MORTARI L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli.
- MORTARI L. (2009), *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano.
- MORTARI L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- MORTARI L. - SITÀ C. (a cura di) (2007), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento.
- POLANYI M. (1990), *La conoscenza personale*, Armando Editore, Milano (*The Personal Knowledge*, University Chicago Press, Chicago 1958).
- QUAGLINO G.P. (2011), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993 (*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, London 1983).
- SMORTI A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.
- TACCONI G. (2009), *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, «Rassegna CNOS», 25/2, pp. 101-132.
- TACCONI G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, «Rassegna CNOS», 26/2, pp. 167-184.
- VAN MANEN M. (1990), *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, State University of New York Press, New York.
- VAN MANEN M. (1991), *The Tact of Teaching, The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*, State University of New York Press, Albany.

- VAN MANEN M. (1995), *On the epistemology of reflective practice*, Teachers and theachers and theaching: theory and practice, 1, pp. 35-50.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica: apprendimento significativo e identità*, Raffaello Cortina, Milano (*Communities of practices, learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998).

L'inserimento nel lavoro degli allievi della Federazione CNOS-FAP

Il caso dei qualificati dei settori Automotive,
Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale,
Turistico Alberghiero, Altro
Anno formativo 2009-10

GUGLIELMO MALIZIA¹ - VITTORIO PIERONI²

Lo studio offre una sintesi dei risultati della seconda fase di un progetto di ricerca che mira a identificare la situazione dei qualificati della Federazione CNOS-FAP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro in una prospettiva comparativa. L'indagine ha riguardato gli allievi dei percorsi biennali, triennali e quadriennali sperimentali qualificati nell'anno formativo 2009-10, relativamente a 5 macrosettori (Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero) più vari altri (Edilizia, Lavorazione artistica del legno, Agricoltura, Benessere, Amministrazione, Punto vendita) che sono stati trattati insieme per la loro ridotta consistenza numerica. La ricerca ha fornito importanti risultati positivi sul piano sia occupazionale sia formativo quali: l'incidenza rilevante della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che presenta maggiori problemi nella transizione occupazionale; l'impatto favorevole di tali percorsi sulla formazione dei qualificati; la brevità dei tempi di attesa per il reperimento di un lavoro; la coerenza di quest'ultimo con la preparazione ricevuta nella IeFP.

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

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Ricercatore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza episcopale Italiana, Roma.

continuità con due indagini condotte recentemente dal CNOS-FAP, una sulla transizione al lavoro degli allievi dei corsi triennali sperimentali di IeFP (Malizia e Pieroni, 2008) e una sul loro accompagnamento al lavoro (Malizia e Pieroni, 2009). Queste ricerche hanno evidenziato *due problematiche* che sembrano rendere opportuni ulteriori approfondimenti: la percentuale dei qualificati dell'anno formativo 2005-06 che all'uscita dal percorso aveva scelto di lavorare e che alla distanza di un anno aveva conseguito un lavoro, era certamente consistente, 51.6%, ma non così elevata come si sarebbe potuto aspettare, tenendo conto del carattere immediatamente professionalizzante della IeFP; in ogni caso risultava difficile valutare con esattezza il significato della percentuale del 51.6% di occupati perché mancavano dati regionali e nazionali complessivi sulla IeFP e su gruppi di giovani in situazioni comparabili sia a livello quantitativo che qualitativo.

Per queste ragioni si è pensato di avviare una indagine che cercasse di identificare con *più precisione* la situazione dei qualificati della IeFP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro in una prospettiva comparativa. Per motivi di tempo e di risorse la prima fase della ricerca è stata focalizzata sui qualificati nel 2008-09 dei settori Automotive ed Elettrico-Elettronico della Federazione CNOS-FAP (Malizia e Pieroni, 2010); la seconda fase, di cui qui illustreremo gli esiti principali, ha riguardato gli allievi dei percorsi biennali, triennali e quadriennali sperimentali della Federazione, qualificati nell'anno formativo 2009-10, relativamente a 5 macrosettori (Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero) più vari altri (Edilizia, Lavorazione artistica del legno, Agricoltura, Benessere³, Amministrazione, Punto vendita) che sono stati trattati insieme per la loro ridotta consistenza numerica.

Al fine di valutare gli esiti della transizione al lavoro si è deciso di ricorrere alla seguente *metodologia di ricerca*. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie di 46 Centri del CNOS-FAP, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati a giugno-luglio 2010, suddivisi per settori di qualifica operativi in ciascun Centro e per ottenere dati anagrafici suddivisi per settore di qualifica. A seguito di queste prime informazioni è stato raggiunto, tramite intervista telefonica personalizzata, l'universo degli ex-allievi (2609). Ad essi è stata applicata una breve scheda, articolata in una decina di domande, sostanzialmente la stessa utilizzata nella prima fase della ricerca (Malizia e Pieroni, 2010).

³ Estetiste e acconciatori.

1. Le tendenze su formazione e lavoro: il quadro generale

Il recupero dalla crisi economica del biennio 2008-09 ha subito un *arresto* e un'*inversione di tendenza* nel 2011 (Unioncamere, 2011). A livello internazionale sono riemersi segnali preoccupanti di rischio sistemico che per essere affrontati efficacemente domandano l'adozione di strategie di azione concordate sul piano sovranazionale: infatti, le economie dei Paesi sviluppati trovano un ostacolo difficilmente sormontabile nell'aumento consistente dei debiti pubblici e le economie emergenti sono caratterizzate da tendenze al rallentamento nei ritmi di crescita a causa dell'adozione di interventi restrittivi a livello monetario allo scopo di evitare fenomeni inflattivi e anche a motivo della diminuzione della domanda dall'estero. La situazione di grande incertezza circa le prospettive di futuro dell'economia non permette alle imprese e ai consumatori di prendere decisioni di medio o lungo termine e comporta che il clima degli affari e la fiducia degli operatori si collochino a un livello piuttosto basso: ciò si riflette sul mercato, raffreddando le attese di sviluppo. In tale contesto la qualità delle risorse umane assume una importanza anche maggiore nell'assicurare sia l'adeguamento ai cicli economici del modello di crescita sia le opportune innovazioni del sistema produttivo. Di questa situazione complessa, ci limiteremo approfondire la condizione giovanile relativamente al rapporto formazione/occupazione, evidenziando sinteticamente punti deboli e forti.

1.1. I giovani al centro della crisi occupazionale

Secondo il rapporto di dicembre 2011 dell'Istat, i dati sulla situazione della *disoccupazione* in Italia sono tutt'altro che rassicuranti (Al. T., 2012). Il tasso totale si situa all'8,9% e registra una crescita rispetto al 2011 dello 0,8%, quando era l'8,1%, dell'1,1% in relazione al 2009 (7,8%) e del 2,2% in paragone al 2008 quando dopo nove anni di costante diminuzione il dato era tornato a crescere (Censis, 2011; Bonanni, 2009). A sua volta la percentuale relativa al gruppo di età 15-24 anni si colloca al 31% e in questo caso l'aumento in paragone al 2010 e al 2009 è notevole, raggiungendo il rispettivamente il 3% e il 5,4%. Ambedue i dati sono certamente preoccupanti, ma lo è particolarmente quello dei giovani sia per la sua entità (riguarda quasi 1 giovane su tre) sia perché è molto più elevato di quello medio europeo (20,5% nel luglio 2011) e ci attribuisce il triste primato del terzo posto nell'UE dopo la Spagna (46,2%) e la Grecia (38,5%) (Ue, oltre 5 milioni di giovani senza lavoro, 2011); al contrario, il nostro tasso generale, anche se consistente, è al di sotto di quello dell'eurozona (10,4%) (Al. T., 2012).

A questo punto vale la pena richiamare i *fattori* più importanti che contribuiscono a creare tale situazione (Censis, 2011). Un primo motivo può essere identificato nella maggiore flessibilità della condizione dei giovani che, se da una parte può facilitarne l'entrata nel mercato, dall'altra li rende più vulnerabili al pericolo della disoccupazione. Incide anche nella medesima direzione la ridotta congruità della loro preparazione ai bisogni del mondo produttivo che pertanto tende ad optare per lavoratori più anziani, ma anche più esperti. Non si deve neppure trascurare il senso di sfiducia che i giovani sperimentano in misura crescente verso le proprie possibilità di riuscire ad affrontare con successo il futuro a causa di tante attese che sono rimaste inadempite; in altre parole, essi sembrano mancare di quella intraprendenza e voglia di mettersi in gioco che invece hanno caratterizzato il comportamento delle generazioni precedenti, per cui finiscono per rinunciare a competere ancor prima di confrontarsi con le sfide del momento.

Un riflesso di questa situazione è riscontrabile nella porzione di giovani che *né studiano né lavorano*. Essa, infatti, si colloca all'11,2% nel gruppo di età 15-24 anni e al 16,7% nella coorte 25-29 e risulta molto più elevata di quella media dell'eurozona: rispettivamente 3,4% e 8,5%. Si comprende allora perché in Italia la percentuale di quanti lavorano si situa a livelli notevolmente inferiori: 20,5% nella fascia 15-24 e 58,8% in quella 25-29 al confronto con i dati UE del 34,1% e del 72,2% che sono nettamente superiori. Su questi andamenti influisce la durata più lunga da noi dei percorsi di studio per cui si trovano implicati in essi il 60,4% del gruppo di età 15-24 e il 14,4% di quello 25-29 in paragone a una situazione dell'UE che registra il 53,5% e il 9%. In sostanza una percentuale consistente di giovani non pare interessata né allo studio né al lavoro e parecchi sembrano voler ritardare l'impatto con il mondo del lavoro, quasi fossero raggiunti da una forma di panico nei suoi confronti, e proseguono la formazione. In questo contesto, va sottolineata la percezione prevalente nella popolazione e particolarmente in quella giovanile circa le esperienze della formazione e del lavoro che vengono considerate come esclusive ed escludenti. Infatti appena il 2,9% del gruppo di età 15-24 anni *unisce* lo studio e un'occupazione rispetto al 24,3% in Germania, al 21,4% nel Regno Unito e al 10,3% della Francia.

Un ultimo motivo può essere identificato nella perdita di attrazione che si registra a proposito della figura dell'*imprenditore* che pure ha svolto un ruolo centrale nel nostro sviluppo, contribuendo a dare slancio e vitalità produttiva al sistema. Anche in questo caso i dati mettono in evidenza le criticità del nostro Paese rispetto all'Europa: solo il 32,5% del gruppo di età 15-35 si dimostra disponibile ad avviare un'attività in proprio rispetto al 56,3% della Spagna, al 48,4% della Francia, al 46,3% del Regno Unito e al 35,2% della Germania. La voglia di fare impresa dei giovani è in Italia ai livelli più bassi.

1.2. Gli esiti dei percorsi triennali dell'IeFP: l'indagine nazionale dell'Isfol

All'interno del quadro piuttosto buio che abbiamo delineato sopra, un'isola felice è senz'altro costituita dai percorsi triennali dell'IeFP come risulta tra l'altro da un'indagine recente condotta dall'Isfol (Isfol, 2011; Marsili e Scalamoto, 2011a e b). La ricerca si è svolta tra il luglio 2010 e il febbraio 2011 ed ha coinvolto un campione nazionale rappresentativo di 3600 giovani qualificati nel 2006-07, a tre anni cioè dal conseguimento della qualifica. Gli intervistati avevano seguito il percorso triennale di IeFP sia nelle strutture formative accreditate sia negli istituti scolastici. Risaltano subito le *differenze con l'indagine CNOS-FAP* che ha riguardato l'universo dei propri qualificati, quindi ex-alievi solo di strutture accreditate, nel 2009-10 e a un anno dalla qualifica. Nonostante le diversità, il confronto rimane sempre interessante perché lo si può considerare come una comparazione di carattere longitudinale e anche perché vari dati dell'indagine nazionale riguardano la situazione a un anno dalla qualifica; comunque, i risultati del paragone dovranno essere trattati con prudenza.

Se si guarda agli *esiti* sul piano *occupazionale*, i risultati si presentano positivi e attestano della valenza significativa dei percorsi triennali di IeFP per i giovani del gruppo di età 15-24 anni che, come abbiamo constatato sopra, è la coorte maggiormente in difficoltà nella transizione al mondo del lavoro. Infatti, *più della metà* (51%) riesce a reperire un lavoro entro un anno dalla qualifica e la percentuale sale al 59% al momento dell'intervista, cioè a tre anni dalla qualifica. Il dato costituisce una riprova ulteriore della validità della preparazione che viene fornita dai percorsi della IeFP.

Sempre in direzione positiva si muovono anche altri esiti dell'indagine. Anzitutto, i tempi di attesa per il reperimento di un'occupazione risultano molto ridotti: come già si è osservato sopra, il 51% degli intervistati si è inserito nel mondo del lavoro entro l'anno dalla qualifica. Un altro segnale favorevole consiste nella stabilità di tale collocazione nei tre anni dalla qualifica, cioè fino alla data dell'intervista: oltre la metà degli intervistati (56%) dichiara di aver svolto una sola occupazione durante il periodo di tempo considerato. Un altro dato valido da evidenziare si riferisce alla corrispondenza tra l'impiego ottenuto e il percorso formativo seguito: l'indagine nazionale mostra che questa si è verificata per i due terzi quasi (64%) dei qualificati che avevano trovato lavoro, soprattutto nei settori industriale ed elettrotecnico. Da ultimo questi risultati positivi si riscontrano maggiormente presso le strutture formative *accreditate*, cioè i Centri degli enti di FP.

I totali si distribuiscono diversamente a secondo delle principali *variabili* considerate. La percentuale di chi ha trovato un lavoro è più elevata tra i maschi (64%) che non tra le femmine (52%). I comparti nei quali è più facile re-

perire un impiego comprendono: l'elettrotecnica, l'industria, i servizi sociali e alla persona; quelli che si caratterizzano per minori opportunità occupazionali abbracciano il turistico-alberghiero e i servizi alle imprese. Come era da aspettarsi, il Nord-Est è la circoscrizione territoriale del Paese dove le possibilità di trovare un lavoro sono più elevate (70,5% per i maschi e 57,1% per le femmine); seguono il Nord-Ovest e il Centro, mentre il Sud appare staccato con rispettivamente il 42,2% e il 38,2%.

Un altro gruppo di dati riguarda il *rapporto di lavoro*. Quello dipendente è diffuso in maniera quasi esclusiva perché viene dichiarato dall'87% degli intervistati; inoltre, risultano senz'altro prevalenti i contratti temporanei e a causa mista. Scendendo nei particolari, il 35% lavora con un contratto di apprendistato, il 33% a tempo indeterminato, il 25% a tempo determinato e il 4% dice di non avere alcun contratto. Solo il 13% dichiara posizioni lavorative autonome e/o parasubordinate a motivo – si può supporre – della limitata esperienza lavorativa e della scarsa disponibilità di capitali.

Infine, il reperimento del lavoro rimane una questione di *relazioni*, fondata sulle reti informali di familiari e conoscenti e sul contatto diretto con il datore di lavoro. Inoltre, lo stage si conferma valido, oltre che come metodologia didattica, anche come strategia di inserimento lavorativo.

Passando ai *risultati formativi*, già si è richiamato un segnale positivo che è dato dal successo nel reperimento di un lavoro. Nella stessa direzione si colloca anche la propensione a continuare la formazione e/o gli studi che riguarda il 36% a un anno dalla qualifica e il 10% circa a tre anni, sebbene si tratti di giovani che per il carico precedente di fallimenti erano in pericolo di voltare le spalle al sistema educativo di istruzione e di formazione. Tutto ciò si rispecchia nelle ragioni principali indicate per giustificare la prosecuzione: la voglia di continuare gli studi (32%) e di cercare un lavoro migliore (35%). Le scelte formative dei qualificati a un anno dalla qualifica premiano il 4° anno della IeFP (68,1%); in aggiunta, il 18,4% si orienta verso la FP superiore, il 9,3% verso la scuola secondaria di 2° ciclo e il 4,1% verso altri tipi di studi.

Quanto agli intervistati che a un anno dalla qualifica non rientrano nelle categorie di coloro che hanno trovato un lavoro o non hanno proseguito la loro formazione, essi rappresentano il 13%, ma di loro non viene specificata la tipologia della situazione. Al contrario, gli inchiestati a tre anni che *non studiano né lavorano* costituirebbero il 31% e si dividerebbero tra una maggioranza di disoccupati (il 57,4%), un 30% di inoccupati (29,4%) e un 13,2% di inattivi.

A questo punto, possiamo senz'altro *condividere* la conclusione dell'indagine che cioè i dati relativi confermano "la capacità dei percorsi di funzionare come canale professionalizzante, sia per coloro che scelgono sotto una spinta fortemente vocazionale, sia per coloro che si sono affacciati ai percorsi come

ultima occasione, con un bagaglio di insuccessi e di demotivazioni tale da porli a rischio di rifiuto verso qualsiasi canale scolastico e formativo” (Marsili e Scalmato, 2011a, p. 46).

2. I risultati del monitoraggio

Li presenteremo seguendo lo schema della scheda sulla base della quale è avvenuta l'intervista ai 2609 qualificati del CNOS-FAP nell'anno formativo 2009-10.

2.1. La distribuzione territoriale e per settore

Attraverso la Tav. 1 è possibile ricostruire un quadro sinottico degli ex-allievi in base alla collocazione territoriale e ai comparti di riferimento.

In particolare, la distribuzione sul *territorio* presenta le seguenti caratteristiche:

- circa tre su quattro dei qualificati raggiunti attraverso il monitoraggio (1834=70.3%) appartengono a CFP del Nord; tale quota è concentrata a sua volta soprattutto in tre regioni su sette, ossia Piemonte (782=30.1%), Veneto (461=17.7%) e Lombardia (283=10.9%);
- segue il Sud con 513 qualificati (il 19.7%), la cui quota è quasi completamente assorbita dalla Sicilia (490=18.8%); da notare come quest'ultima comprende, dopo il Piemonte, il più alto numero di intervistati, pari a circa uno su cinque del totale;
- mentre tra i qualificati delle regioni centrali (262=10%) è sempre il Lazio che presenta il maggior numero di intervistati (207=8% del totale) (Tav. 1 e Graf. 1).

Grafico 1 - Qualificati distribuiti per regioni e per circoscrizioni



Tav. 1 - Distribuzione dei 2609 qualificati in base alle regioni, alle circoscrizioni geografiche e ai settori di qualifica (in Fq. e % di colonna e di riga)

REGIONI/ CIRCO- SCRIZIONI	TOTALE		SETTORI																				
	Fq.	%*	AUTOMOTIVE		ELETTRICO/ ELETTRONICO		GRAFICO		MECCANICA INDUSTRIALE		TURISTICO ALBERGHIERO		ALTRO***										
			Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*									
Piemonte	782	30,1	82	42,7	10,5	13,3	17,4	17,0	77	21,7	9,8	199	27,4	25,4	96	38,7	12,3	195	61,9	24,9			
Val d'Aosta	12	0,5	7	3,6	58,3	5	0,7	41,7															
Lombardia	283	10,9	19	9,9	6,7	98	12,8	34,6	84	23,7	29,7	75	10,3	26,5				7	2,2	2,5			
Veneto	461	17,7	18	9,4	3,9	159	20,8	34,5	98	27,6	21,3	158	21,8	34,3				28	8,9	6,1			
Liguria	82	3,2	11	5,7	13,4	61	7,9	74,4										10	3,2	12,2			
Emilia Romagna	136	5,2							26	7,3	19,1	99	13,7	72,8				11	3,5	8,1			
Friuli V. G.	78	3,0				34	4,4	43,6				44	6,1	56,4									
Tot. NORD	1834	70,3	137	71,3	7,5	490	64,0	26,7	285	80,3	15,5	575	78,5	31,4	96	38,7	5,2	251	79,7	13,7			
Lazio	207	8,0	41	21,4	19,8	81	10,6	39,1	47	13,2	22,7	38	5,2	18,4				7	2,8	24,1	14	4,4	48,3
Umbria	29	1,1				8	1,0	27,6															
Abruzzo	26	1,0										26	2,5	100,0									
Tot. CETRO	262	10,0	41	21,4	15,6	89	11,6	34,0	47	13,2	18,0	64	8,7	24,4	7	2,8	2,7	14	4,4	5,3			
Puglia	23	0,9				23	3,0	100,0															
Sicilia	490	18,8	14	7,3	2,9	164	21,4	33,5	23	6,5	4,7	94	13,0	19,2	145	58,5	29,6	50	15,9	10,2			
Tot. SUD	513	19,7	14	7,3	2,7	187	24,4	36,5	23	6,5	4,5	94	12,8	18,3	145	58,5	28,3	50	15,9	9,7			
TOTALE NAZIONALE	2609	100,0	192	100,0	7,4	766	100,0	29,3	355	100,0	13,6	733	100,0	28,1	248	100,0	9,5	315	100,0	12,1			

Legenda: *% (di colonna) dei qualificati distribuiti per totale nazionale (2006) e totale di ciascun settore

**% (di riga) dei qualificati delle singole Regioni e circoscrizioni, distribuiti all'interno di ciascun settore

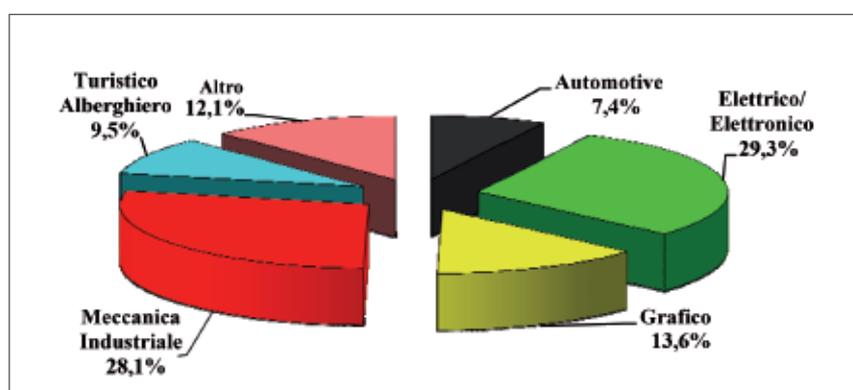
*** altri settori (edilizia, legno, agricoltura, benessere, amministrazione, punto vendita...)

La ripartizione in base ai *settori di qualifica* (Graf. 2) mostra come una maggioranza degli ex-allievi era iscritta all'Elettrico-Elettronico (766=29.3%) e alla Meccanica Industriale (733=28.1%). Seguono (in ordine decrescente) il Grafico (355=13.6%), il Turistico Alberghiero (248=9.5%) e Automotive (192=7.4%); a questi si aggiunge la quota dei settori "altro" (315=12.1%).

Tornando ancora alla Tav. 1, dall'incrocio di ogni singola regione con i vari settori, si rileva che:

- Piemonte e Sicilia sono le uniche a spalmare i propri qualificati su tutti i settori;
- seguono Lombardia, Veneto e Lazio che hanno qualificati dappertutto, a parte il Turistico Alberghiero;
- le rimanenti regioni (Valle d'Aosta, Liguria, Emilia Romagna, Friuli, Umbria, Abruzzo,) si limitano a due o tre settori e la Puglia ne presenta solo uno, quello Elettrico-Elettronico.

Grafico 2 - Distribuzione dei qualificati per settori



Attraverso una diversa lettura dei dati basata su percentuali di colonna, prodotte dall'incrocio di ogni settore con le singole regioni, è ancora possibile evidenziare che (cfr. sempre la Tav. 1):

- il settore *Automotive* presenta il più basso numero di qualificati (192=7.4%); al suo interno il Piemonte si distingue per avere la percentuale più elevata (82, il 42.7% dei qualificati del settore), cui fa seguito in misura dimezzata il Lazio (41=21.4%), mentre Valle d'Aosta, Lombardia, Veneto, Liguria e Sicilia si attestano al di sotto del 10%; in Emilia Romagna, Friuli, Umbria, Abruzzo e Puglia non sono presenti qualificati in questo settore;
- viceversa il numero maggiore di qualificati si riscontra nel settore *Elettrico-Elettronico*; seppure siano presenti in quasi tutte le regioni (766=29.3%),

essi appaiono decisamente più concentrati in Sicilia (164=21.4%), in Veneto (159=20.8%) e in Piemonte (133=17.4%); se si prescinde da Lombardia (98=12.8%) e Lazio (81=10.6%), nelle altre regioni (Valle d'Aosta, Liguria, Friuli, Umbria, Puglia) si attestano al di sotto del 10%, mentre mancano del tutto in Emilia Romagna e Abruzzo;

- i qualificati nel settore *Grafico* (355=13.6%) si caratterizzano per essere nell'80% dei casi concentrati al Nord, ed in particolare in Veneto (98=27.6%), Lombardia (84=23.7%) e Piemonte (77=21.7%); a parte il Lazio (47=13.2%), in Emilia Romagna e Sicilia scendono al di sotto del 10% e mancano del tutto in Valle d'Aosta, Liguria, Friuli, Umbria, Abruzzo e Puglia;
- la *Meccanica Industriale* ha, insieme al settore Elettrico-Elettronico, il più alto numero di qualificati (733=28.1%), quasi tutti del Nord (575=78.5%), con particolare riferimento a Piemonte (199=27.4%) e Veneto (158=21.8%); seguono, a distanza, Emilia Romagna (99=13.7%), Sicilia (94=13%), Lombardia (75=10.3%), Friuli (44=6.1%) e Abruzzo (26=2.5%); mancano in Valle d'Aosta, Liguria, Umbria, Puglia;
- stando ai dati del monitoraggio, il settore *Turistico Alberghiero* (248=9.5%) sembra prerogativa della Sicilia (145=58.5%) e del Piemonte (96=38.7%), a cui si aggiunge in parte anche l'Umbria (7=2.8%);
- infine sotto la voce "*Altro*" (315=12.1%) sono compresi i giovani che hanno conseguito qualifiche nell'Edilizia (14=0.8%, tutti al Nord), nella Lavorazione artistica del legno (18=5.7%, tutti al Nord), nel Benessere (209=66.3%, di cui 168 al Nord e 41 al Sud), nell'Amministrazione (23=7.3%, tutti al Nord), nel Punto vendita (37=11.7%) e nell'Agricoltura (14=4.4%, tutti al Nord); a completamento del quadro va osservato che circa due su tre di questi qualificati si trovano in Piemonte (195=61.9%).

2.2. Le caratteristiche personali dei qualificati

Nella suddivisione per variabile di *genere* si osserva, contestualmente alla specificità dell'ente, una netta prevalenza maschile (2214=85.1%), a fronte del 14.9% (387) della componente femminile:

- quest'ultima, oltre che nelle regioni del Nord (267, il 69% del gruppo) si concentra per lo più nei settori altri (231=60%) e in parte anche nel turismo (87=22.5%) e nel grafico (75=19.4%);
- dal canto loro i maschi sono presenti in tutti i comparti, anche se si caratterizzano per prevalere nell'Elettrico-Elettronico (765=35% del totale dei maschi) e nella Meccanica Industriale (722=32.6%).

L'età copre un arco che va dai 17 ai 20 anni, che a sua volta può essere così suddiviso:

- i minorenni assommano complessivamente a due terzi del totale (1619=62.2%); al loro interno i 18enni (1082=41.6% del totale) risultano il doppio dei 17enni (537=20.6%);
- la quota residua (982=37.8) è composta per lo più da 19enni (591=22.7%) e solo in parte da 20enni (318=12.3%).

L'andamento d'insieme permette di ipotizzare che, nel caso dei minorenni, la maggior parte di questi giovani abbia seguito un regolare percorso scolastico-formativo e che, invece, riguardo ai maggiorenni si siano verificati insuccessi scolastici e formativi e/o comunque incidenti di percorso di varia natura.

Un'ulteriore caratteristica dell'identikit di questi giovani viene dalla domanda sulla *nazionalità*, mirata a distinguere gli autoctoni da coloro che, indipendentemente dal possesso o meno della cittadinanza italiana, nel presente caso vanno sotto il termine di "figli di origine migratoria". Il rapporto tra i due gruppi è di 85.9% (2234) a 14.1% (367); quest'ultimo dato porta a rilevare che nel CNOS-FAP la presenza di iscritti di origine migratoria è almeno il doppio di quella che c'è nella scuola secondaria (5,8%; Caritas e Migrantes, 2011, p. 186); inoltre si osserva che tale categoria di allievi risulta particolarmente concentrata nelle regioni del Nord (311=84.7%) ed ha conseguito qualifiche soprattutto nei settori della Meccanica Industriale (160=44%) e dell'Elettrico-Elettronico (83=22.6%).

2.3. Il percorso formativo

La serie delle domande mirate ad analizzare il percorso intrapreso all'interno della IeFP del CNOS-FAP è stata preceduta dalla richiesta di indicare il *titolo di studio posseduto al momento dell'ingresso nel Centro*. In base alle risposte ottenute si rileva che:

- coerentemente a quanto analizzato sopra, oltre due su tre dei qualificati provengono da un regolare percorso all'interno della scuola secondaria di 1° grado (1727=66.4%);
- mentre uno su cinque ha frequentato uno o più anni in una scuola di 2° grado (583=22.4%); costoro sono percentualmente più presenti nelle regioni centrali e nei settori Grafico e Meccanica Industriale;
- la quota residua (291=11.2%) non ha risposto a questa domanda; si tratta di ex-allievi maggiormente concentrati nelle regioni del Sud e nell'Elettrico-Elettronico.

Attraverso la successiva domanda, mirata a conoscere la tipologia della *qualifica conseguita*, è emerso un lungo elenco di qualifiche, le quali successivamente sono state raggruppate nei tradizionali 5 settori (più "altro"), come riportato nella Tav. 1.

Passando al *mese* in cui è stata conseguita la qualifica, la quasi totalità (2278=87.6%) ha indicato giugno, e la rimanente quota luglio (323=12.4%). In quest'ultimo caso si distinguono i residenti nelle regioni del Sud ed i qualificati nell'Elettrico-Elettronico.

Infine è venuta la richiesta riguardante la *tipologia del corso* frequentato:

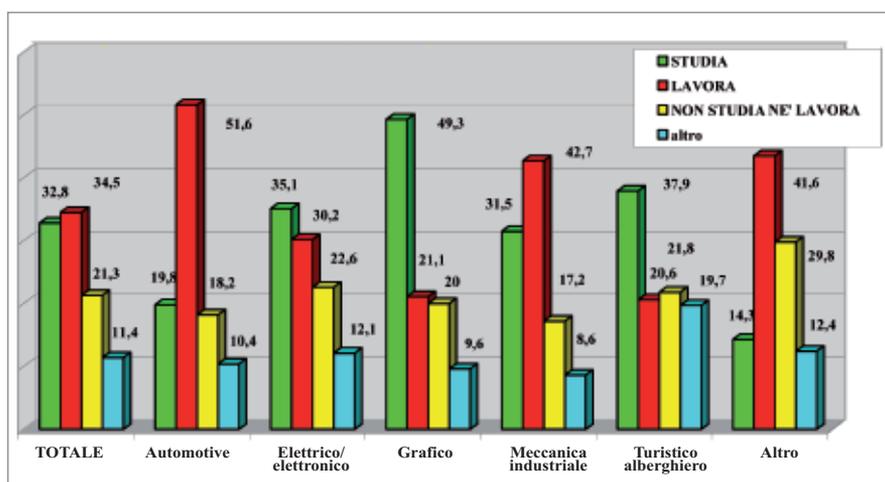
- una netta maggioranza ha indicato un corso *triennale* (2109=81.1%);
- la quota residua si divide tra un corso *biennale* (397=15.3%) e il *4° anno* (94=3.6)⁴; sia i primi che questi ultimi appartengono tutti ai CFP del Nord e fanno capo ai settori Elettrico-Elettronico, Grafico e Meccanica Industriale.

2.4. La posizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica

Dall'incrocio tra le scelte effettuate dagli ex-allievi al termine del percorso formativo e la tipologia di qualifica conseguita è possibile "fotografare" la loro situazione al momento dell'inchiesta (Tav. 2 e Graf. 3):

- una prima quota, di maggioranza relativa, riguarda coloro che hanno *trovato un'occupazione* (901=34.5%); si tratta di ex-allievi residenti soprattutto al Nord (714=38.9%) e iscritti ai settori Automotive (99=51.6%), Meccanica Industriale (313=42.7%) e "Altro" (131=41.6%);

Grafico 3 - Scelte dei qualificati per settori



⁴ La quota ridotta di chi ha frequentato il 4° anno va attribuita al fatto che tali corsi sono stati offerti solo da alcune regioni, tutte del Nord.

Tav. 2 - Scelte effettuate dagli ex-allievi a 1 anno dalla qualifica, distribuite per settori (in Fq. e % di colonna e di riga)

REGIONI/ CIRCO- SCRIZIONI	TOTALE		SETTORI												ALTRO***					
	Fq.	%*	AUTOMOTIVE		ELETTRICO- ELETRONICO		GRAFICO		MECCANICA INDUSTRIALE		TURISTICO ALBERGHIERO		Fq.	%*	Fq.	%*				
			Fq.	%**	Fq.	%**	Fq.	%**	Fq.	%**	Fq.	%**					Fq.	%**		
Studia	901	32.8	38	19.8	4.4	269	35.1	31.5	175	49.3	20.5	231	31.5	27.0	94	37.9	11.0	48	15.2	5.6
Lavora	586	21.3	35	18.2	6.3	173	22.6	31.1	75	21.1	8.3	126	42.7	34.7	51	20.6	5.7	131	41.6	14.6
Né studia/ Né lavora	297	11.4	20	10.4	6.7	92	12.1	31.0	34	9.6	11.4	63	8.6	21.2	49	19.7	16.5	39	12.4	13.2
TOTALE NAZIONALE	2609	100.0	192	100.0	7.4	766	100.0	29.3	355	100.0	13.6	733	100.0	28.1	248	100.0	9.5	315	100.0	12.1

Legenda: * % (di colonna) dei qualificati distribuiti per totale nazionale (2609) e totale di ciascun settore

** % (di riga) dei qualificati distribuiti, per ogni singola scelta, in base ai settori

*** altri settori (edilizia, legno, agricoltura, benessere, amministrazione, punto vendita...)

**** altre scelte (corsi di apprendistato, patente europea, servizio civile...)

- una quasi altrettanta aliquota riguarda coloro che invece hanno scelto di *proseguire gli studi* (855=32.8%); stando alle percentuali, tale bisogno è stato maggiormente avvertito da chi ha conseguito la qualifica nei settori Grafico (175=49.3%), Elettrico-Elettronico (269=35.1%) e Turistico Alberghiero (94=37.9%);
- poco più di 1 su 5 al momento dell'inchiesta *non studia né lavora*, cioè si trova una condizione di inattività (556=21.3%); oltre che nelle regioni del Centro-Sud, costoro risultano percentualmente più presenti tra chi ha conseguito "altre" qualifiche (97=30.8%);
- vengono, a completamento, coloro che hanno dato "altre risposte" (297=11.4%), una categoria che si caratterizza per risultare in qualche modo "attiva", dal momento che stavano partecipando ad iniziative varie, come corsi di apprendistato, patente europea; in quest'ultimo caso si distinguono i qualificati del Sud (91=17.1%) e del settore Turistico Alberghiero (49=19.7%).

Attraverso la Tav. 3, l'entità e diversità delle scelte può essere analizzata anche in base alle rispettive collocazioni nelle circoscrizioni e nelle regioni.

- a) Stando ai totali per *circoscrizioni* (cfr. le % di colonna*):
- tra chi è entrato nel *sistema produttivo* (901=34.5%), va dato per scontato che la quota maggioritaria si colloca al Nord (714=38.9%), contro il 28.6% (75) del Centro e il 21.8% (112) del Sud;
 - coloro che invece hanno scelto di *continuare a studiare* (855=32.8%), si dividono in percentuali abbastanza simili tra Nord (637=34.7%) e Centro (82=31.3%), mentre rimane leggermente più distante il Sud (136=26.5%);
 - la quota maggioritaria di chi *non studia né lavora* (556=21.3%) si divide in parti uguali tra Centro (78=29.8%) e Sud (150=29.2%), mentre il Nord presenta una quota percentualmente più bassa (17.9%=328);
 - infine tra coloro che hanno segnalato che al momento dell'inchiesta occupavano una *posizione ancora diversa*, ma pur sempre attiva, la quota percentualmente più rilevante sta al Sud (115=22.4%), cui fa seguito il Centro (27=10.3%) e il Nord (155=8.5%).
- b) Dall'incrocio dei dati tra le singole *regioni* e le scelte effettuate dagli ex-allievi, si evince che (cfr. le % di riga**):
- tra chi ha trovato *lavoro*, le percentuali più elevate si trovano (in graduatoria): nella Valle d'Aosta (83.3%); in Emilia-Romagna (48.5%); in Piemonte (42.5%); in Abruzzo (38.5%); nel Veneto (36.2%); in Liguria (35.4%); in Puglia (34.8%); nelle rimanenti regioni si scende al di sotto del 30%;

Tav. 3 - Scelte effettuate dai 2609 ex-allievi a 1 anno dalla qualifica: totale distribuito per circoscrizioni geografiche e per regioni (in Fq. e %)

REGIONI/ CIRCO- SCRIZIONI	TOTALE		STUDIA		LAVORA		NON STUDIA NON LAVORA		Altro***				
	Fq.	%*	Fq.	%**	Fq.	%**	Fq.	%**	Fq.	%**			
Piemonte	782	30.1	201	23.5	332	36.8	42.5	168	30.2	21.5	81	27.3	10.3
Val d'Aosta	12	0.5	--	--	10	1.1	83.3	--	--	--	2	0.7	16.7
Lombardia	283	10.9	119	13.9	94	10.4	33.2	51	9.2	18.0	19	6.4	6.8
Veneto	461	17.7	212	24.8	167	18.6	36.2	61	10.9	13.2	21	7.1	4.6
Liguria	82	3.2	27	3.1	32.9	3.2	35.4	15	2.7	18.3	11	3.7	13.4
Emilia Romagna	136	5.2	38	4.4	27.9	7.4	48.5	23	4.1	16.9	9	3.0	6.6
Friuli V. G.	78	3.0	40	4.7	51.3	1.9	20.5	10	1.8	12.8	12	4.0	15.4
Tot. NORD	1834	70.3	637	74.5	34.7	79.3	38.9	328	59.0	17.9	155	52.2	8.5
Lazio	207	8.0	76	8.9	36.7	6.4	28.0	54	9.7	26.1	19	6.4	9.2
Umbria	29	1.1	1	0.1	3.4	7	0.8	14	2.5	48.3	7	2.4	24.1
Abruzzo	26	1.0	5	0.6	19.2	1.1	38.5	10	1.8	38.5	1	0.3	3.8
Tot. CENTRO	262	10.0	82	9.6	31.3	8.3	28.6	78	14.0	29.8	27	9.1	10.3
Puglia	23	0.9	4	0.5	17.4	8	0.9	34.8	8	1.4	3	1.0	13.0
Sicilia	490	18.8	132	15.4	26.9	11.5	21.2	142	25.6	29.0	112	37.7	22.8
Tot. SUD	513	19.7	136	15.9	26.5	12.4	21.8	150	27.0	29.2	115	38.7	22.4
TOTALE NAZIONALE	2609	100.0	855	100.0	32.8	100.0	34.5	556	100.0	21.3	297	100.0	11.4

Legenda: *% (di colonna) dei qualificati distribuiti per regioni e circoscrizioni, sul totale di ciascuna scelta

**% (di riga) dei qualificati, distribuiti per regioni e circoscrizioni in base alle singole scelte

*** altre scelte (corsi di apprendistato, patente europea, servizio civile...)

- tra coloro che invece hanno deciso di *proseguire gli studi*, i valori più alti si riscontrano (in graduatoria): nel Friuli (51.3%); nel Veneto (46%); in Lombardia (42%); nel Lazio (36.7%); nelle rimanenti regioni si registrano quote al di sotto del 30%;
- tra coloro al momento dell'inchiesta *non studiano né lavorano*, le percentuali più elevate si registrano (in graduatoria): in Umbria (48.3%); in Abruzzo (38.5%); in Puglia (34.8%); in Sicilia (29%); nel Lazio (26.1%); nelle altre regioni le quote si collocano tra il 20 e il 10%;
- infine i valori maggioritari di chi ha fatto registrare *altre posizioni* si trovano soprattutto in: Umbria (24.1%); Sicilia (22.8%); nelle altre regioni si registrano cifre tra il 15 e il 10% o al di sotto.

A completamento delle scelte effettuate dopo la qualifica viene la domanda, rivolta a quel terzo circa (855=32.8%) che ha affermato di *aver proseguito gli studi*, e mirata a conoscere *in quale indirizzo* si siano orientati:

una maggioranza relativa ha indicato gli istituti tecnici (338=39.5%); si tratta per lo più dei qualificati nei settori Elettrico-Elettronico, Grafico e Meccanica Industriale;

una quasi altrettanta quota ha optato per gli istituti professionali (304=35.6%); in questo caso si ha a che fare per lo più con i qualificati dei settori Automotive e Turistico Alberghiero;

solo una minoranza ha continuato nella FP frequentando il 4° anno (111=13%), con particolare riferimento ai grafici; la ragione, secondo quanto già anticipato in una nota precedente, va attribuita al fatto che sono ancora poche le regioni (tutte del Nord) che prevedono tale offerta;

la quota residua (102=11.9%) non ha precisato l'indirizzo.

2.5. La condizione occupazionale dei 901 ex-allievi che lavorano

A loro volta, i 901 qualificati che al momento del monitoraggio stavano già lavorando, risultano distribuiti nei modi specificati nel prosieguo (Tavv. 4 e 5 e Graf. 4 e 5).

- 1) Se si guarda al totale per *regioni e circoscrizioni* (Tav. 4 e Graf. 4):
 - l'80% circa di chi ha trovato lavoro si colloca nelle regioni del Nord (714=79.3%), con particolare riferimento a Piemonte (332=36.8%), Veneto (167=18.6%) e Lombardia (94=10.4%);
 - la quota residua è ripartita con percentuali intorno al 10% tra il Sud (112=12.4%) e il Centro (75=8.3%).
- 2) Se si guarda, invece, alla distribuzione per *settori* (Tav. 4 e Graf. 5):
 - quello dove ha trovato lavoro il maggior numero di ex-allievi è la *Meccanica Industriale* (280=31.1%), coerentemente alla significativa quota dei

Tav. 4 - Distribuzione dei 901 lavoratori in base ai settori occupazionali, alle regioni e alle circoscrizioni geografiche (in Fq. e %)

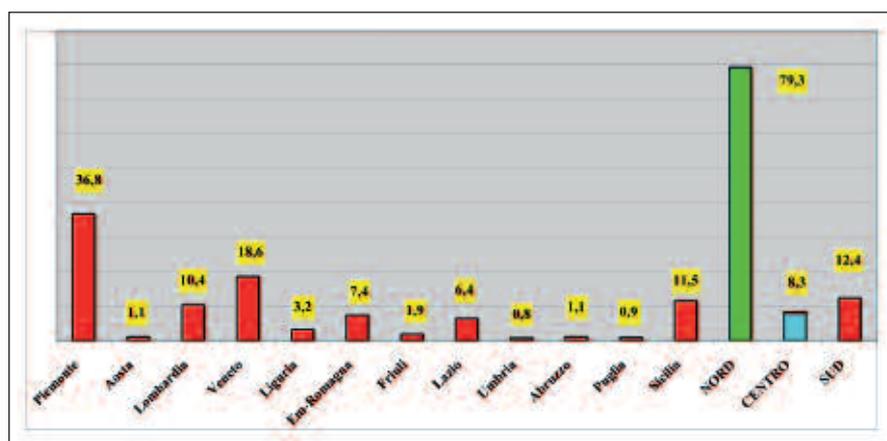
REGIONI/ CIRCOSCRIZIONI	TOTALE		AUTOMOTIVE		ELETTRICO- ELETTRONICO		GRAFICO		MECCANICA INDUSTRIALE		TURISTICO ALBERGHIERO		ALTRO**	
	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*	Fq.	%*
Piemonte	332	36,8	43	45,3	30	22,0	8	23,5	91	32,5	34	50,7	126	44,2
Val d'Aosta	10	1,1	2	2,1	2	1,4			3	1,1	1	1,5	2	0,7
Lombardia	94	10,4	8	8,4	29	20,7	12	35,6	28	10,0			17	6,0
Veneto	167	18,6	10	10,5	34	24,3	7	20,6	59	21,1	8	11,9	49	17,2
Liguria	29	3,2	8	8,4	9	6,4			1	0,4	1	1,5	10	3,5
Emilia Romagna	66	7,4	4	4,2			3	8,8	38	13,6	4	6,0	17	6,0
Friuli V. G.	16	1,9	1	1,1	3	2,1			9	3,2			3	1,1
Tot. NORD	714	79,3	76	80,0	107	76,4	30	88,2	229	81,8	48	71,6	224	78,6
Lazio	58	6,4	10	10,5	15	10,7	1	2,9	16	5,1	5	7,5	11	3,6
Umbria	7	0,8			1	0,7			2	0,7			4	1,4
Abruzzo	10	1,1							12	4,3				
Tot. CENTRO	75	8,3	10	10,5	16	11,4	1	2,9	30	10,7	5	7,5	13	4,6
Puglia	8	0,9	1	1,1	5	3,6			2	0,7				
Sicilia	104	11,5	8	8,4	12	8,6	3	8,8	19	6,8	14	20,9	48	16,8
Tot. SUD	112	12,4	9	9,5	17	12,2	3	8,8	21	7,5	14	20,9	48	16,8
Tot. NAZIONALE	901	100,0	10,5	100,0	15,6	100,0	3,8	100,0	31,1	100,0	7,4	100,0	285	100,0
			95		140		34		280		67		48	
													31,6	

Legenda:
 * % (di colonna) dei lavoratori distribuiti per totale (901) e per totale di ciascun settore
 ** % altri settori (edilizia, legno, agricoltura, benessere, amministrazione, punto vendita...)

qualificati nello stesso settore (733=28.1%); confrontando i dati della Tav. 5 si può osservare che in questo comparto il rapporto qualificati-occupati è complessivamente del 38.2%;

- il rapporto tra qualificati (766, il 29.4% del totale qualificati) e occupati del settore *Elettrico-Elettronico* risulta essere pari al 18.3% in riferimento agli allievi che hanno trovato lavoro nello stesso settore;
- in riferimento al rapporto tra qualificati (355=13.6% del totale) e occupati del settore *Grafico* si rileva una percentuale del 9.6% di allievi che ha conseguito un'occupazione nello stesso settore;

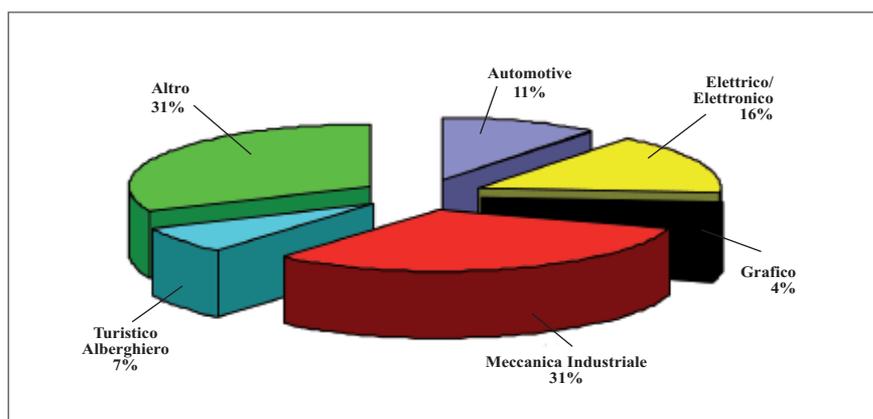
Grafico 4 - Lavoratori distribuiti per regioni e circoscrizioni



- viceversa, il settore *Automotive*, presenta una delle quote meno consistenti di qualificati (192, il 7.4% del totale) ma si mette in evidenza per la più alta percentuale di occupati nel proprio comparto (95=49.5%);
- nel CNOS-FAP, il settore *Turistico Alberghiero*, seppure sia presente tra le quote più elevate nel rapporto tra qualificati (248) e occupati (67=27.1%), sembra rappresentare un caso a sé, in quanto limitato ad alcune regioni (con particolare riferimento a Piemonte e Sicilia) e relativi Centri; di conseguenza, ogni generalizzazione in proposito va compiuta con molta prudenza;
- un ulteriore caso a parte possono essere considerati i *settori occupazionali "Altro"* i quali, pur presentando una situazione soddisfacente di assorbimento dei qualificati sia nei settori "altri" che in quelli tradizionali (285 su 315=90.5%), non dispongono di precise informazioni in merito a quali attività favoriscono meglio il rapporto formazione-qualificazione-occupazione.

Per cui al termine di questa prima analisi si può sostenere che, stando alle percentuali, i settori cosiddetti “trainanti”, nel senso che hanno maggiormente favorito l’occupazione di questi giovani, sono quelli dell’*Automotive* (95 lavoratori su 192 qualificati in questo settore, pari al 49.5%) e della *Meccanica Industriale* (280 su 733, il 38.2%); mentre i settori dove si riscontrano maggiori problemi di occupabilità (stando sempre alle percentuali), sono l’*Elettrico-Elettronico* (140 su 766, il 18.3%) e in particolare il *Grafico* (34 su 355, il 9.6%).

Grafico 5 - Distribuzione dei lavoratori per settori



- 3) Dall’incrocio tra i *settori* e le singole *regioni*, è possibile far emergere ulteriori utili informazioni (cfr. ancora la Tav. 4):
- il settore *Meccanica Industriale* è l’unico che comprende lavoratori di tutte le regioni del monitoraggio, con particolare riferimento al Piemonte (91 su 280, il 32.5%), seguito dal Veneto (59=21.1%) e, a distanza, dall’Emilia Romagna (38=13.6%) e dalla Lombardia (28=10%);
 - gli occupati del settore *Elettrico-Elettronico*, se si prescinde da Emilia Romagna e Abruzzo, si riscontrano in tutte le regioni, con particolare riferimento al Veneto (34=24.3%), al Piemonte (30=22%) e alla Lombardia (29=20.7%) e, benché in misura minore, anche al Lazio (15=10.7%) e alla Sicilia (12=8.6%);
 - così pure gli ex-allievi di “Altro” che hanno trovato lavoro in “altri settori”, sono presenti (grazie al numero consistente – 285 su 315=il 90.5%) in tutte le regioni, a parte l’Abruzzo e la Puglia, ma in particolare in Piemonte (126 su 285, il 44.2%), seguito a distanza dal Veneto (49=17.2%) e dalla Sicilia (48=16.8%);
 - dal canto suo il settore *Automotive* si distingue per la più alta percen-

- tuale (a parte il settore "altro") di inserimento lavorativo (95 su 192=49.5%) e perché quasi la metà di questi lavoratori si trova in Piemonte (43 su 95, pari al 45.3%);
- il *Turistico Alberghiero* che, come anticipato, costituisce un caso a parte, è prerogativa del Piemonte (34 su 67, il 50.7%) e in parte della Sicilia (14=20.9);
 - infine il *Grafico* registra una percentuale d'impiego dei qualificati (34 su 355) del 9.6% e presenta le più alte percentuali in Lombardia (12=35.6%), Piemonte (8=23.5%) e Veneto (7=20.6%).
- 4) Un'interessante analisi viene poi dal confronto, all'interno di ogni regione (ricorrendo alle % di riga**), il numero dei qualificati di ciascun settore con il numero di coloro che hanno effettivamente trovato lavoro nello stesso settore (Tav. 5):
- a) stando ai *totali delle circoscrizioni*, si osserva che tale rapporto è del 38.9% al Nord (a significare che su 1834 qualificati hanno trovato lavoro 714), del 28.6% al Centro (75 su 262) e del 21.8% al Sud (112 su 513); tra le *regioni*, le percentuali più elevate di impiego privilegiano (a parte la Valle D'Aosta -10 lavoratori su 12 qualificati) l'Emilia Romagna (48.5%) e il Piemonte (42.5%); tuttavia, se si prescinde dalle regioni del Sud (attorno al 20%), in tutte le altre il rapporto qualificati-lavoratori si attesta tra il 30 e il 40%;
 - b) passando ad osservare il rapporto qualificati-occupati contestualmente a ciascun settore occupazionale, si rileva che:
 - tra i qualificati nel settore *Automotive* almeno la metà ha conseguito un lavoro coerente con la qualifica (95 su 192, il 49.5%), con particolare riferimento alla Liguria (8 su 11=72.7%), alla Sicilia (8 su 14,=57.1%), al Veneto (10 su 18=55.6%), al Piemonte (43 su 82=52.4%) e alla Lombardia (8 su 19=42.1%); mentre nelle rimanenti regioni (Valle d'Aosta e Lazio) il rapporto scende attorno al 25%;
 - la *Meccanica Industriale* è, assieme all'Automotive, il settore che in questo caso presenta la più alta percentuale di assunzioni (280 su 733, il 38.2%), alcune delle quali al di sopra del 40% (Piemonte=45.7%; Abruzzo=46.2%; Lazio=42.1%) e altre che vi si avvicinano (Emilia Romagna=38.4%; Lombardia e Veneto entrambe con 37.3%);
 - il rapporto qualificati occupati in riferimento al settore *Elettrico-Elettronico* (140 su 766=18.3%), si attesta attorno a uno su cinque, con particolare riferimento al Piemonte (30 su 133=22.6%), al Veneto (34 su 159=21.4%), alla Puglia (5 su 23=21.7%); al di sopra si collocano Lombardia (29 su 98=29.6%) e Valle d'Aosta (2 su 5=40%);

Tav. 5 - Cfr. (in Fq. e % di riga) Tot. REGIONALI/NAZIONALE nel rapporto QUALIFICATI-LAVORATORI per SETTORI occupazionali

REGIONI/ CIRCO-	TOTALI			AUTOMOTIVE			ELETRICO- ELETRONICO			GRAFICO			MECCANICA INDUSTRIALE			TURISTICO ALBERGHIERO			ALTRO**		
	Q	%*	L	Q	%*	L	Q	%*	L	Q	%*	L	Q	%*	L	Q	%*	L	Q	%*	L
SCRIZIONI	782	42.5	332	82	52.4	43	133	22.6	30	77	10.4	8	199	45.7	91	96	35.4	34	195	65.6	126
Piemonte	12	83.3	10	7	28.6	2	5	40.0	2						(3)			(1)			(2)
Val d'Aosta	283	33.2	94	19	42.1	8	98	29.6	29	84	14.3	12	75	37.3	28				7	(+10)	17
Lombardia	461	36.2	167	18	55.6	10	159	21.4	34	98	7.1	7	158	37.3	59			(8)	28	(+21)	49
Veneto	82	35.4	29	11	72.7	8	61	14.7	9						(1)			(1)	10	100.0	10
Liguria	136	48.5	66			(4)				26	11.5	3	99	38.4	38			(4)	11	(+6)	17
Emilia Romagna	78	20.5	16			(1)	34	8.8	3				44	20.5	9						(3)
Friuli V. G.	1834	38.9	714	137	55.5	76	490	21.8	107	285	10.5	30	575	39.8	229	96	50.0	48	251	89.2	224
Tot. NORD	207	28.0	58	41	24.4	10	81	18.5	15	47	2.1	1	38	42.1	16			(5)			(11)
Lazio	29	24.1	7				8	12.5	1						(2)	7			14	28.6	4
Umbria	26	38.5	10										26	46.2	12						
Abruzzo	262	28.6	75	41	24.4	10	89	18.0	16	47	2.1	1	64	47.0	30	7	71.4	5	14	93.0	13
Tot. CENTRO	23	35.0	8			(1)	23	21.7	5						(2)						
Puglia	490	21.2	104	14	57.1	8	164	7.3	12	23	13.0	3	94	20.2	19	145	9.7	14	50	96.0	48
Sicilia	513	21.8	112	14	64.3	9	187	9.1	17	23	13.0	3	94	22.3	21	145	9.7	14	50	96.0	48
Tot. SUD	2609	34.5	901	192	49.5	95	766	18.3	140	355	9.6	34	733	38.2	280	248	27.1	67	315	90.5	285
NAZIONALE																					

Legenda:

Q=n. QUALIFICATI; L=n. LAVORATORI;

* % (di riga) sui qualificati che lavorano

** % altri settori (edilizia, legno, agricoltura, benessere, amministrazione, punto vendita...)

() Si fa osservare che i numeri tra () che si trovano nella colonna "L" stanno ad indicare quei lavoratori che hanno trovato lavoro in settori diversi dalla qualifica conseguita

- il settore *Grafico* registra una percentuale in riferimento al rapporto qualificati-lavoratori attorno al 10%, coerentemente con un numero di assunzioni (34 su 355) del 9.6%;
- il *Turistico Alberghiero* oltre alla limitata espansione sul territorio nazionale, presenta dati diversi su base regionale: in Piemonte su 96 qualificati hanno trovato lavoro in questo stesso settore oltre un terzo (34=35.4%); mentre in Sicilia i qualificati sono stati ben 145, ma appena uno su dieci ha trovato un'occupazione (14=9.7%).

Il dato più sorprendente riguarda comunque quei 315 qualificati in settori "Altro", dei quali 285 (=90.5%) hanno trovato lavoro in "altri" comparti (edilizia, legno, agricoltura, benessere, amministrazione...). Se poi si esce dal dato complessivo e si computa il numero degli occupati in base alle circoscrizioni e alle singole regioni, troviamo che:

- a) a livello *circoscrizionale*, nei settori "Altro" hanno trovato occupazione l'89.2% dei qualificati al Nord, il 93% del Centro e il 90.5% del Sud;
- b) a livello *regionale*, la Liguria ha raggiunto il 100% in questo bacino occupazionale (10 su 10) e la Sicilia le si affianca (48/50=96%); a queste prime fa eco il Piemonte (126/195=65.6%);
- c) se si prescinde dall'Umbria (4 su 14=28.6%), nelle rimanenti regioni non è possibile ricostruire la proporzione in quanto ci troviamo di fronte ad una quota di 53 qualificati (il 2% del totale) nei 5 settori tradizionali che hanno reperito un'occupazione proprio in questi settori "Altro"; costoro si distribuiscono tra le regioni del Veneto (21), della Lombardia (10) e dell'Emilia Romagna (6), mentre Lazio, Friuli e Valle d'Aosta si caratterizzano per dare ugualmente lavoro rispettivamente a 11, 3 e 2 ex-allievi, pur non avendo alcun qualificato nei settori "Altro"; a completamento del quadro si osserva che in Abruzzo e in Puglia non sono presenti né qualificati né occupati nei settori "Altro".

In pratica questi "altri" comparti occupazionali hanno dimostrato di essere in grado di inserire al proprio interno non solo chi ha una qualifica corrispondente ma anche chi proviene da altri settori di qualifica.

L'inchiesta a questo punto proseguiva chiedendo agli occupati se per trovare lavoro si sono rivolti al CFP e se l'hanno trovato proprio attraverso il CFP:

- in relazione alla prima domanda si è venuti a sapere che 360 qualificati (il 13.8%) *si sono rivolti al CFP* per reperire un'occupazione (con particolare riferimento a settori della Meccanica Industriale e dell'Elettrico-Elettronico);
- quasi tutti coloro che hanno coinvolto il proprio Centro hanno *trovato lavoro per il suo tramite* (316 su 360=87.8%), sempre con riferimento ai settori suindicati.

Alla successiva richiesta di precisare i *tempi* di inserimento nel mercato, è emerso che:

- circa due su tre hanno reperito un'occupazione nei *primi 3 mesi* dal conseguimento della qualifica (526=58.5%); e in questo non si osservano differenze tra i diversi settori;
- la quota residua si divide in parti abbastanza simili tra chi ha trovato lavoro *entro 6 mesi* (174=19.3%) e chi entro *un anno* (185=20.5%); i tempi più lunghi si registrano nel grafico e nei settori altri.

Nell'indicare quindi la *formula contrattuale* con cui sono stati assunti, emerge che:

- per la maggior parte è quella dell'*apprendistato* (338=44.1%), con riferimento soprattutto ai settori Automotive, Elettrico-Elettronico e Meccanica Industriale;
- seguono i *contratti atipici* (228=25.3%), più presenti nei settori Grafico e Turistico Alberghiero e nei settori "Altri";
- i contratti a *tempo determinato* (208=23.1%), registrati soprattutto nel Grafico e nella Meccanica Industriale;
- mentre appena 67 (il 7.5%) hanno dichiarato di avere un contratto a *tempo indeterminato*; in quest'ultimo caso si osserva una percentuale leggermente più elevata nel Turistico Alberghiero.

Da ultimo, pressoché tutti i lavoratori hanno dichiarato che stavano svolgendo mansioni *coerenti* o comunque abbastanza compatibili con la qualifica conseguita.

2.6. Sintesi conclusiva e punti di forza e di criticità

- a) Per quanto riguarda i dati di *scenario*, le punte percentualmente emergenti, riguardano:
 - la concentrazione al Nord di circa tre qualificati su quattro (70.3%);
 - la provenienza da due settori trainanti, all'interno del CNOS-FAP: l'Elettrico-Elettronico e la Meccanica Industriale.
- b) Passando ai *dati anagrafici* si osserva in relazione al totale nazionale:
 - una netta presenza della componente maschile (85.1%) in corrispondenza alla natura dell'Ente;
 - una discreta presenza di qualificati di origine migratoria (il 14.1%), in rapporto del doppio rispetto ai loro pari iscritti nelle scuole secondarie di 2° grado.
- c) A *un anno dalla qualifica* la posizione in base alle scelte effettuate permette di evidenziare che:
 - appena uno su cinque (21.3%) non ha ancora saputo sfruttare bene il

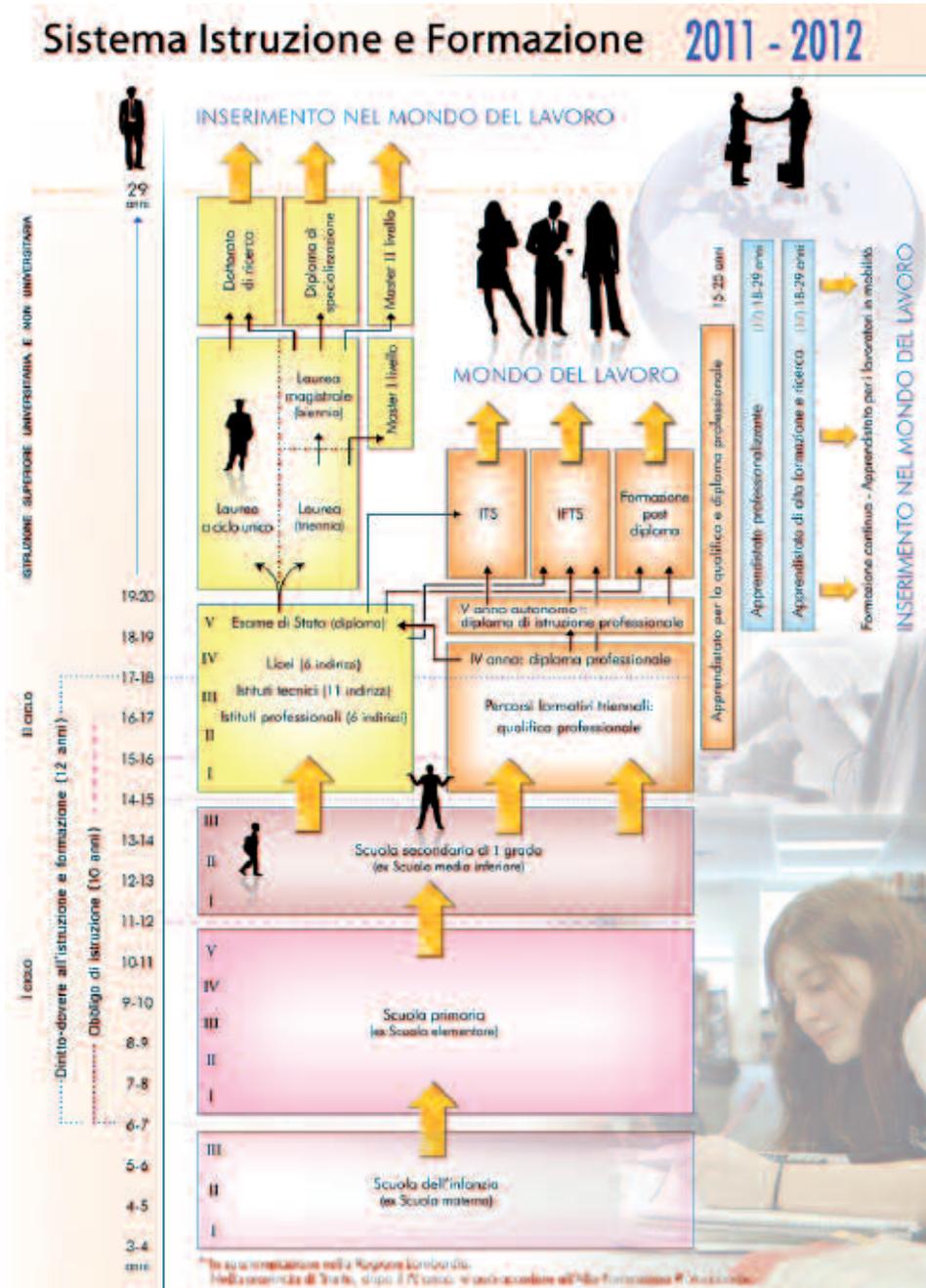
- percorso formativo portato a termine nel proprio CFP; tutti gli altri (2053=78.7%) o lavorano o studiano;
- sia coloro che hanno proseguito gli studi come quelli che sono entrati nel mercato del lavoro presentano quote abbastanza vicine (32.8 e 34.5%, rispettivamente).
- d) Rispetto *alla posizione dei lavoratori*, va evidenziato:
- anzitutto che, se si prescinde da 76 lavoratori (8.4%) che hanno trovato un'occupazione in un settore diverso dalla qualifica, tutti gli altri (825=91.6%) hanno conseguito l'obiettivo di far coincidere la propria carriera professionale con le competenze acquisite;
 - nel rapportare poi il numero dei qualificati a quello degli occupati nello stesso settore, le più alte percentuali si sono verificate nell'Automotive (49.5%) e tra i settori "Altro" (90.5%); questi in particolare hanno accolto 43 lavoratori sui 76 che non avevano trovato un'occupazione all'interno del proprio settore di qualifica;
 - ulteriori dati positivi vanno riscontrati nel fatto che il 60% circa (58.5%) hanno reperito un lavoro subito o al massimo entro tre mesi dal conseguimento della qualifica e che dei 360 allievi che hanno chiesto aiuto al proprio CFP per trovare lavoro, 316 l'hanno effettivamente ottenuto;
 - quanto alle tipologie contrattuali, va ricordata in negativo la consistenza dei contratti atipici (intorno a un quarto) e di quelli a tempo determinato (un altro quarto circa), mentre la maggioranza relativa dei contratti di apprendistato sembra anticipare la riforma che si va delineando a livello nazionale nei rapporti di lavoro, la cui validità dipenderà, però, dalla volontà politica di dare loro un vero contenuto formativo.
- e) La ricerca del CNOS-FAP, anche se non è comparabile come tale a quella dell'Isfol per le evidenti diversità indicate alla fine della sezione 1, ha comunque confermato i *principali* andamenti positivi di quella indagine: l'incidenza rilevante della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che presenta maggiori problemi nella transizione occupazionale; l'impatto favorevole di tali percorsi sulla formazione dei qualificati; la brevità dei tempi di attesa per il reperimento di un lavoro; la coerenza di quest'ultimo con la preparazione ricevuta nella IeFP. Mentre la percentuale di quanti continuano gli studi o la formazione rimane pressappoco la stessa, diminuisce quella di chi riesce a trovare un lavoro e aumenta quella di coloro che hanno fatto registrare una posizione inattiva: su queste due differenze ha certamente influito la diversità della situazione del mondo produttivo che nel 2006-07 era in crescita mentre oggi risulta in grave crisi, soprattutto riguardo ai giovani.

Bibliografia

- AL. T., *Giovani, disoccupazione record*, in «Corriere della Sera», (1 febbraio 2012), p. 2.
- BONANNI A., *Dopo nove anni crescono i disoccupati*, in «La Repubblica», (21 marzo 2009), p. 9.
- CARITAS E MIGRANTES (2011), *Immigrazione. Dossier Statistico 2011*, XX Rapporto sull'immigrazione, Roma.
- CENSIS (2011), *45° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2011*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*. Sintesi dell'indagine ISFOL, Roma, 22 giugno 2011.
- MALIZIA G. - PIERONI V. (2008), *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, CIOFS/FP e CNOS-FAP, Roma.
- MALIZIA G. - PIERONI V. (2009), *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, CIOFS/FP e CNOS-FAP, Roma.
- MALIZIA G. - PIERONI V. (2010), *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto", "Elettronico" nell'anno 2009*, in «Rassegna CNOS», 26, n. 3, pp. 127-144.
- MARSILI E. - SCALMATO V. (2011a), *Gli esiti dei percorsi triennali*, in «Tuttoscuola», 37, n. 516, pp. 43-46.
- MARSILI E. - SCALMATO V. (2011b), *Gli esiti dei percorsi triennali di istruzione e formazione. I risultati dell'indagine Isfol*, in «Rassegna CNOS», 27, n. 2, pp. 117-124.
- Ue, oltre 5 milioni di giovani senza lavoro*, in:
http://www.corriere.it/economia/11_agosto_31/disoccupazione-inflazione-eurostat_c73454ba-d3b7-11e0-85ce-5b24304f1c1c.shtml (02.09.2011).
- UNIONCAMERE (2011), *Sistema informativo Excelsior - 2011*, Roma.

L'offerta formativa

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP



OSSERVATORIO
sulle politiche formative

ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IeFP) (Offerta formativa di durata triennale e quadriennale)

- **QUALIFICA PROFESSIONALE (percorsi formativi triennali)**
 1. Operatore dell'abbigliamento
 2. Operatore delle calzature
 3. Operatore delle produzioni chimiche
 4. Operatore edile
 5. Operatore elettrico
 6. Operatore elettronico
 7. Operatore grafico
 - *Indirizzo 1: stampa e allestimento*
 - *Indirizzo 2: multimedia*
 8. Operatore di impianti termoidraulici
 9. Operatore delle lavorazioni artistiche
 10. Operatore del legno
 11. Operatore del montaggio e della manutenzione di imbarcazioni da diporto
 12. Operatore alla riparazione dei veicoli a motore
 - *Indirizzo 1: Riparazioni parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici dei veicolo*
 - *Indirizzo 2: Riparazioni di carrozzeria*
 13. Operatore meccanico
 14. Operatore del benessere:
 - *Indirizzo 1: Acconciatura*
 - *Indirizzo 2: Estetica*
 15. Operatore della ristorazione
 - *Indirizzo 1: Preparazione pasti*
 - *Indirizzo 2: Servizi di sala e bar*
 16. Operatore ai servizi di promozione e di accoglienza
 - *Indirizzo 1: strutture ricettive*
 - *Indirizzo 2: Servizi del turismo*
 17. Operatore amministrativo
 18. Operatore ai servizi di vendita
 19. Operatore dei sistemi dei servizi logistici
 20. Operatore della trasformazione agroalimentare
 21. Operatore agricolo:
 - *Indirizzo 1: allevamento animali*
 - *Indirizzo 2: Coltivazioni arboree, erbacee e ortofloricole*
 - *Indirizzo 3: Silvicultura e salvaguardia dell'ambiente*
 22. Operatore del mare e delle acque interne

- **DIPLOMI PROFESSIONALI (percorsi formativi quadriennali)**
 1. Tecnico edile
 2. Tecnico elettrico
 3. Tecnico elettronico
 4. Tecnico grafico
 5. Tecnico delle lavorazioni artistiche
 6. Tecnico del legno
 7. Tecnico riparatore di veicoli a motore
 8. Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati
 9. Tecnico per l'automazione industriale
 10. Tecnico dei trattamenti estetici
 11. Tecnico dei servizi di sala e bar
 12. Tecnico dei servizi di impresa
 13. Tecnico commerciale delle vendite
 14. Tecnico agricolo
 15. Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero
 16. Tecnico dell'abbigliamento
 17. Tecnico dell'acconciatura
 18. Tecnico di cucina
 19. Tecnico di impianti termici
 20. Tecnico dei servizi di promozione e accoglienza
 21. Tecnico della trasformazione agroalimentare

ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE (offerta formativa di durata quinquennale)

- **LICEI**
 1. **Liceo artistico**
Al secondo biennio sono previsti 6 indirizzi:
 - *Arti figurative*
 - *Architettura e ambiente*
 - *Design*
 - *Audiovisivo e multimediale*
 - *Grafica*
 - *Scenografia*
 2. **Liceo classico**
 3. **Liceo linguistico**

- 4. **Liceo musicale e coreutico**
Sezioni Musicale e Coreutica
 - 5. **Liceo scientifico**
Opzione scienze applicate
 - 6. **Liceo delle scienze umane**
Opzione economico-sociale
- **ISTITUTI TECNICI**
 - A. Settore Economico**
 - 1. **Amministrazione, Finanza e marketing**
Articolazioni:
- *Relazioni internazionali per il marketing*
- *Sistemi informativi aziendali*
 - 2. **Turismo**
 - B. Settore Tecnologico**
 - 1. **Meccanica, Meccatronica ed Energia**
Articolazioni:
- Meccanica e meccatronica
Opzioni: Tecnologie dell'occhiale
Tecnologie delle materie plastiche
 - Energia
 - 2. **Trasporti e Logistica**
Articolazioni:
- Costruzione del mezzo
Opzioni: Costruzioni aeronautiche
Costruzioni navali
 - Conduzione del mezzo
Opzioni: Conduzione del mezzo aereo
Conduzione del mezzo navale
Conduzione di apparati e impianti marittimi
 - Logistica
 - 3. **Elettronica ed Elettrotecnica**
Articolazioni:
- Elettronica
- Elettrotecnica
- Automazione

4. Informatica e Telecomunicazioni

Articolazioni:

- Informatica
- Telecomunicazioni

5. Grafica e Comunicazione

Opzioni: Tecnologie cartarie

6. Chimica, Materiali e Biotecnologie

Articolazioni:

- Chimica e materiali
Opzioni: Tecnologie del cuoio
- Biotecnologie ambientali
- Biotecnologie sanitarie

7. Sistema Moda

Articolazioni:

- Tessile, abbigliamento e moda
- Calzature e moda

8. Agraria, Agroalimentare e Agroindustria

Articolazioni:

- Produzioni e trasformazioni
- Gestione dell'ambiente e del territorio
- Viticoltura ed enologia
Specializzazione Enotecnico (VI anno)

9. Costruzioni, Ambiente e Territorio

Articolazioni:

- Costruzioni, ambiente e territorio
Opzioni: Tecnologie del legno nelle costruzioni
- Geotecnico

• **ISTITUTI PROFESSIONALI**

Gli istituti professionali si ripartiscono in due settori:

A. Settore industria e artigianato

1. Manutenzione e assistenza tecnica

*Opzioni: Apparati, Impianti e Servizi tecnici industriali e civili
Manutenzione dei mezzi di trasporto*

2. Produzioni industriali e artigianali

Articolazioni:

- Industria

Opzioni: Arredi e forniture d'interni

Produzioni audiovisive

- Artigianato

Opzioni: Produzioni artigianali del territorio

Produzioni tessili-sartoriali

B. Settore dei servizi

1. Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale

Opzioni: Gestione risorse forestali e montane

Valorizzazione e commercializzazione dei prodotti agricoli del territorio

2. Servizi socio-sanitari

Articolazioni:

- Arti ausiliarie delle professioni sanitarie, Odontotecnico
- Arti ausiliarie delle professioni sanitarie, Ottico

3. Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera

Articolazioni:

- Enogastronomia

Opzioni: Prodotti dolciari artigianali e industriali

- Servizi di sala e di vendita
- Accoglienza turistica

4. Indirizzo servizi commerciali

Opzioni: Promozione commerciale pubblicitaria

Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca

GIUSEPPE TACCONI¹ - GIANCARLO GOLLA²

Il contributo illustra l'impianto generale di un percorso di ricerca che sta per prendere il via e che nasce da una collaborazione stabile tra la Federazione nazionale CNOS-FAP e il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università degli Studi di Verona (Centro di ricerca educativa e didattica).

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. Il sistema di Istruzione Formazione Professionale (leFP) in Italia: un quadro di riferimento

L'evoluzione del dibattito politico ed istituzionale sui temi dell'istruzione e della formazione ha, in questi anni, toccato una serie di temi di respiro nazionale (Tacconi, 2010) e per molti aspetti anche internazionale (Shavit & Muller 2000; Meer 2007).

L'Unione Europea considera una priorità per il suo sviluppo il miglioramento qualitativo e il rafforzamento dei sistemi di Istruzione e formazione professionale degli Stati membri. Questa priorità è stata ribadita anche dal Comunicato di Maastricht del 14 dicembre 2004, che ha indicato la necessità di una maggiore cooperazione europea in materia di *Vocational Education and Training* (VET), individuando anche gli impegni che gli Stati membri devono assumere e le azioni da compiere.

Come nella maggior parte dei paesi europei (Gay & Nicoli 2008), anche in molte Regioni italiane si prevede un sistema di Istruzione e Formazione Profes-

¹ Università degli Studi di Verona.

² Università degli Studi di Trieste.

sionale (IeFP) con finalità sia educative che professionalizzanti, i cui percorsi abbiano pari dignità rispetto ai Licei e agli altri percorsi del secondo ciclo del sistema formativo (Avon 2009; Tacconi, Mejia Gomez 2010). Questo modello è l'esito di un iter articolato e lungo, che ha trovato alcune ragioni di sostegno nella risposta alle esigenze poste dall'obbligo formativo prima e dal diritto-dovere all'istruzione e alla formazione poi, per contrastare la dispersione formativa dei giovani minori di 18 anni ed innalzare il livello di competenze chiave comuni a tutti i potenziali studenti.

Con la messa a regime dei regolamenti connessi al Decreto Legge 226/05, diventa ordinaria l'offerta di IeFP entro il sistema educativo di istruzione e formazione, così come configurato dalla Legge 53/03. Si attiva quindi il fattore che rende davvero storica l'istituzionalizzazione del sistema di IeFP: il riferimento costituzionale, che non è più dato dal solo art. 35 relativo al diritto al lavoro, ma anche dall'art. 34 che tratta del diritto all'istruzione. La vecchia "formazione professionale", normata dalla Legge quadro 845/78, concepiva tale formazione come "strumento delle politiche attive del lavoro"; essa non era obbligatoria e non le venivano riconosciute le caratteristiche educative e culturali di cui si è detto, ma rappresentava una modalità con cui la Repubblica tutelava il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Con la Legge delega n. 53/03, l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo sono stati ampliati e ridefiniti come diritto-dovere all'istruzione e alla formazione almeno fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età. Il Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, ha recepito queste indicazioni in attuazione della Legge n. 53/03. Esso contiene le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione nel secondo ciclo. L'attuale sistema di istruzione è stato riorganizzato, in un quadro complessivo di sistema educativo di istruzione e di formazione, che comprende sia istituzioni scolastiche sia istituzioni formative. Fino alla completa attuazione del citato decreto legislativo n. 226/2005, il diritto dovere nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale si realizzava nei percorsi sperimentali di IeFP previsti dall'Accordo quadro in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003. Tale quadro normativo è stato integrato dall'introduzione del nuovo obbligo di istruzione che ha sancito, nell'ambito del diritto-dovere, l'elevamento dell'età dell'istruzione obbligatoria a 16 anni, ritardando l'età minima di accesso al lavoro (Isfol, 2009). Dopo alcuni anni, i percorsi sperimentali di IeFP sono stati dunque ammessi a tutti gli effetti come validi ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Nel 2007 (con Decreto 29 novembre 2007) vengono precisati ulteriormente i livelli essenziali di prestazione, o standard minimi di qualità del servizio, che le Regioni dovrebbero assumere come requisiti per accreditare gli enti di formazione e autorizzarli ad erogare percorsi triennali sperimentali validi ai fini dell'assolvimento dell'obbligo (cfr. Avon, 2009; Isfol 2011;

Tacconi, Mejia Gomez 2010). Con alcune sistematizzazioni normative (si vedano in particolare la Legge 133/2008 e l'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010)³ si attribuisce piena corrispondenza curriculare ed ordinamentale anche ai percorsi formativi IeFP (cfr. anche Isfol, 2011; Salerno, 2010). Essi rappresentano un percorso alternativo a quello scolastico, valido per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale, che mira sia alla formazione culturale generale sia allo sviluppo di competenze professionali, portando al conseguimento di una qualifica professionale, rilasciata dalle Regioni e riconosciuta a livello nazionale (Tacconi, 2011, pp.24-25; Isfol 2011).

I percorsi possono essere gestiti da agenzie formative accreditate presso le Regioni e/o da Istituzioni scolastiche (generalmente Istituti Professionali Statali accreditati); essi sono rivolti a giovani (14-17enni) e prevedono insegnamenti di area culturale (secondo i quattro assi culturali definiti dal regolamento per l'obbligo di istruzione fino a 16 anni), insegnamenti di area tecnico-professionale (organizzati secondo gli standard formativi relativi alle competenze tecnico professionali per 21 figure professionali in uscita dai percorsi triennali) e stage in azienda (Tacconi, 2011, p.25).

Molte Regioni hanno accreditato percorsi di IeFP (triennali e quadriennali) e relative qualifiche, riconosciute su tutto il territorio nazionale, mentre rimangono attivi anche i percorsi degli Istituti Professionali e degli Istituti Tecnici. Attualmente in Italia vi sono percorsi di istruzione Liceale, di istruzione presso Istituti Tecnici e Professionali e di istruzione e formazione nel sistema di IeFP. In questo panorama multiforme, la percentuale di giovani (14-17 anni) che transitano dai percorsi di IeFP risulta circa il 6,5% del totale della popolazione giovanile⁴, pur con notevoli differenze tra Regione e Regione.

Nonostante gli interventi di armonizzazione tra i sistemi, diverse questioni rimangono ancora aperte (Salerno 2010), in *primis* la percezione, diffusa nel nostro paese (e non solo; cfr. Kulik 1998; Meer 2007; Shavit & Muller 2000), che il sistema della formazione professionale sia riferito principalmente al re-

³ Per un quadro sistematico e recente della legislazione in materia si veda l'appendice normativa in Isfol (2011, pp. 37-39).

⁴ (Isfol, 2009b). Il numero di iscritti a percorsi triennali di IeFP è cresciuto, dal 2007 al 2010, di +33%. Nell'a.s.f. 2009/2010 si sono iscritti a detti percorsi 166 mila giovani, dei quali: due terzi presso agenzie formative, un terzo presso le scuole; a questi vanno aggiunti circa 2.500 studenti iscritti al IV anno dei percorsi IeFP (Isfol, 2011, p. 7). Dalla ricerca risulta che in prevalenza gli iscritti al sistema IeFP sono maschi (59%) italiani (94,2%), residenti al Nord Italia (76%), provenienti per lo più da famiglie di operai (55%) i cui genitori hanno come titolo di studio più elevato la licenza media (61%). Il 55,5% dei giovani è uscito dalla scuola secondaria di I grado con il giudizio di buono-distinto e il 42% con sufficiente; solo il 27% del totale dei giovani si è iscritto direttamente ai percorsi triennali senza passare prima per la scuola secondaria superiore (Isfol, 2011, p. 10).

cupero di soggetti coinvolti in fenomeni di dispersione scolastica, provenienti da altri sistemi formativi e conseguentemente visti come incanalabili in percorsi di serie B (Tacconi, 2006; Isfol, 2011)⁵.

In linea con Jacobs e Grubb (2003) l'Istruzione e la formazione professionale (*secondary vocational education and training* e *vocational-technical education*), che funga da rete di sicurezza sociale o da vero e proprio percorso scolastico alternativo per persone con diverse competenze e interessi, non deve essere stigmatizzata come una scelta più o meno umiliante per gli studenti, rispetto ad analoghi percorsi di istruzione scolastica superiore di carattere più generale⁶.

Sembra che i giovani che hanno abbandonato i percorsi scolastici per accedere a sistemi di IeFP non siano refrattari alla scuola, ma semplicemente demotivati verso metodi, relazioni e forme tradizionali di organizzare l'apprendimento-insegnamento, verbalistiche, poco legate all'esperienza e all'attualizzazione dei saperi nei contesti di vita e di lavoro (Isfol, 2011, p. 9; Tacconi, 2011, pp. 320-321). A questi elementi di problematicità si aggiunge il problema del riconoscimento dei titoli acquisibili dagli studenti che frequentano percorsi IeFP (qualifiche triennali e diplomi quadriennali) e dei relativi crediti riconoscibili nel percorso scolastico, per eventuali passaggi tra istituti e livelli, con notevoli problemi e ripercussioni concrete sugli studenti e le loro famiglie, coinvolti in processi di traslazione e/o continuazione nei diversi sistemi dell'istruzione e della formazione. In effetti, subito dopo la qualifica, almeno il 36% dei giovani dimostra interesse per un proseguimento degli studi (quarto anno della formazione professionale per il 68,1%; scuola secondaria di secondo grado per il 9,3% ecc.), perché hanno ancora voglia di studiare e/o per cercare un lavoro migliore (Isfol, 2011, pp.12-13).

L'accento sui nodi irrisolti è rimarcato dal fatto che i finanziamenti a sostegno dei percorsi IeFP rimangono in capo alle Regioni e spesso sono oggetto di contesa tra lo Stato e le Regioni stesse⁷. Inoltre, l'attuale crisi e il Patto di stabilità hanno accentuato i problemi di cassa delle Regioni e creato gravi problemi di finanziamento agli enti che gestiscono percorsi di IeFP. Già Salerno

⁵ Nel corso del 2009-2010 quasi 112 mila giovani tra i 14 e i 17 anni non hanno conseguito alcuna attività formativa e circa il 60% di questi si trova al Sud (Isfol, 2011, p. 7; Isfol 2009b).

⁶ Secondo lo studio di Shavit & Muller (2000) nella maggior parte dei paesi il sistema di Istruzione e Formazione Professionale secondaria riduce le probabilità di disoccupazione e facilita l'ingresso nel mondo del lavoro professionale; i vantaggi sono più pronunciati in quei paesi in cui il sistema scolastico secondario è specifico ed orientato, tuttavia i qualificati raggiungono spesso un prestigio occupazionale inferiore ai diplomati del tradizionale sistema scolastico superiore. Questo svantaggio è particolarmente evidente laddove i sistemi di IeFP (*secondary vocational education*) servono da incubatori di recupero e sostegno sociale.

⁷ Già nell'editoriale di Malizia e Tonini (2011, pp. 21-38) si rammenta la necessità che la materia "Istruzione" venga interpretata correttamente e in conformità al vigente dettato costituzionale e, dun-

(2010, p. 104) aveva avanzato la notazione critica che, se l'impianto normativo ed amministrativo così articolato del sistema italiano dell'IeFP rispondesse unicamente ad esigenze localistiche o peggio ancora affaristiche, si trascurerebbe il cuore del problema, quello cioè che al centro dell'educazione e della formazione va sempre posta la persona umana con le sue esigenze.

2. Obiettivi e domande di ricerca

Con la ricerca si intende far partire un osservatorio capace di monitorare lo sviluppo delle politiche regionali in materia di IeFP.

Gli obiettivi conoscitivi principali della ricerca si possono riassumere come segue:

- monitorare le scelte di *governance* del sistema di IeFP (sia dal punto di vista strettamente politico-decisionale, sia dal punto di vista dei manager delle istituzioni scolastiche e formative);
- verificare le diverse modalità di attuazione dell'offerta di percorsi di IeFP da parte degli enti accreditati e delle istituzioni scolastiche;
- analizzare alcune buone prassi a livello di singole regioni nell'attuazione di servizi di IeFP,
- comparare i sistemi di accreditamento degli enti e delle istituzioni scolastiche.

Dal quadro sopra richiamato emergono alcune specifiche domande che possono orientare nella ricerca:

- Come si inquadra giuridicamente l'intera questione? Quali le specifiche normative a livello regionale?
- Come si caratterizzano, ed eventualmente si distinguono, i percorsi di IeFP a titolarità degli enti di formazione (facenti capo alle regioni) e quelli a titolarità delle Istituzioni scolastiche?

que, comprenda al suo interno l'Istruzione e Formazione Professionale (art. 14 del D. Lgs. n. 68 del 6 maggio 2011). Il Fondo perequativo a favore di tutte le Regioni, da istituire a partire dall'anno 2013 per consentire l'erogazione delle prestazioni essenziali da garantire sull'intero territorio nazionale, dovrà prevedere anche il sostegno ai costi dei percorsi di IeFP (art. 15, comma 5 del D. Lgs. n. 68 del 6 maggio 2011). In questa fase transitoria sarà necessario che l'attuale finanziamento ai percorsi di IeFP venga consolidato. La problematica dei finanziamenti in capo al sistema di IeFP, secondo Nicoli (2011, p. 140) deve ricomprendere diverse variabili, quali la dispersione scolastica, il tasso di occupazione giovanile e l'area della domanda di professionalità qualificata, i costi degli interventi istituzionali in tema di recupero dell'emarginazione e della devianza e di sostegno alla motivazione dei giovani nello studio, i costi degli anni persi non solo dal sistema educativo, ma anche dai giovani e dalle loro famiglie in riferimento alla quota di popolazione giovanile obbligata ad iscriversi a corsi che non incontrano il gradimento degli utenti poiché sul territorio mancano percorsi strutturati di IeFP.

- In particolare, come gli Istituti professionali gestiscono i percorsi di qualifica e quali modalità di integrazione prevedono con i percorsi quinquennali di istruzione? Che modalità prevedono eventualmente per integrare i percorsi di IeFP e i percorsi scolastici?
- Come si configura il rapporto tra percorsi triennali ed eventualmente quadriennali dell'IeFP e i percorsi quinquennali degli Istituti Tecnici e Professionali? E, più in generale, come si configura, nelle singole Regioni, il rapporto tra Enti di formazione ed Istituzioni Scolastiche?
- Quali sono i modelli gestionali previsti? In particolare, l'offerta di percorsi di IeFP da parte degli Istituti professionali risulta davvero sussidiaria e complementare? Come è organizzata la rete sul territorio?
- Come gli Istituti professionali gestiscono la parte professionalizzante del curriculum? Che dotazione di laboratori e personale specificamente dedicato prevedono? E come i Centri di formazione professionale affrontano le esigenze poste dalla prospettiva degli assi culturali, che caratterizza la parte del curriculum maggiormente orientata alla formazione generale degli allievi?
- Come si configurano i passaggi tra i diversi livelli del sistema? Quali le modalità di valutazione e di certificazione degli apprendimenti che favoriscono tali passaggi?
- Quali sono i parametri di finanziamento esistenti nelle Regioni e come si configurano in questo scenario i supporti economici di Stato e Regioni? In particolare, in che misura le Regioni finanziano gli enti di formazione e/o gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici?
- Come la crisi che il nostro paese sta fronteggiando impatta sui sistemi regionali di IeFP?

3. Aspetti metodologici

La ricerca assume un carattere esplorativo. Gli obiettivi dello studio richiedono che l'analisi documentale (studi, documentazione presente nei siti istituzionali, rapporti Isfol o Miur ecc.) venga integrata da una ricerca empirica di tipo qualitativo, che aiuti ad acquisire dati ed informazioni difficilmente reperibili da una semplice lettura dei documenti. Verranno pertanto raccolti dati anche attraverso una serie di interviste semi-strutturate, guidate dal ricercatore⁸.

⁸ L'organizzazione del campione sarà di tipo non-probabilistico, diversa da un percorso di ricerca *standard*. Nella ricerca si cerca di individuare una sorta di *rappresentatività sociale*. Come sostiene Bichi (2002, p. 80) il criterio della rappresentatività sociale pone in rilievo non certo la riproduzione delle dimensioni numeriche bensì la significatività tematica e categoriale, legata dunque alle problematiche specifiche che si esplorano.

In una prima fase dello studio (Fase I) si recupereranno dati empirici da testimoni privilegiati di alcune Regioni italiane; la finalità di questa fase è centrata sulla focalizzazione, l'approfondimento e la verifica dei protocolli di intervista e delle *check-list* di riferimento.

Nella seconda parte della ricerca (Fase II) i dati verranno raccolti a partire da un campione individuato in circa quattro soggetti per ciascuna Regione coinvolta: un funzionario regionale all'IeFP, un funzionario MIUR di ciascun Ufficio Scolastico Regionale, il rappresentante di un Istituto di Professionale di Stato e il rappresentante di un Centro di Formazione Professionale o di una federazione di enti che operano sul territorio regionale⁹. Per l'anno 2012, si prevede di esplorare la realtà di circa 7 o 8 Regioni.

Seppure la ricerca non risponda ad approcci e criteri di indagine statistica sul fenomeno, nell'ottica di acquisire informazioni utili a successive e nuove comparazioni e studi, si potranno introdurre aggiuntivi elementi di indagine¹⁰.

4. Sviluppi possibili della ricerca e prospettive comparative

Alcune possibili piste comparative sono già ricavabili dalla letteratura di settore (cfr. ad esempio Tacconi, 2010a); esse permettono una prima e sommaria ricaduta pragmatica su alcuni temi del lavoro di ricerca ancora da svolgere nel campo dell'IeFP.

Se arricchiamo il dibattito attorno all'istruzione e formazione professionale in Italia con uno sguardo europeo ed extra-europeo, notiamo interessi comuni in termini di politiche educative e sistemi formativi (si veda ad esempio Noddings 2006; Shavit & Muller 2000).

⁹ I soggetti partecipanti alla ricerca appartengono a differenti organizzazioni pubbliche e private (Stato, Regioni, Enti o federazioni di Enti di Formazione, Istituti Professionali di Stato, Ufficio scolastico Regionale). Il campionamento scelto risponde ai criteri di significatività e viene dunque aggiustato in corso d'opera. Questa scelta si accosta ad un criterio operativo di differenziazione, la cui finalità è cercare di documentare le differenze tra le professionalità dei soggetti. I criteri di selezione del campione saranno quindi un *melange* di criteri (Bichi, 2002), nel tentativo di recuperare informazioni maggiori per approfondire, comparare, differenziare i fenomeni oggetto della ricerca.

¹⁰ (Fase III) - Si ipotizza, ad esempio, un'analisi quantitativa con l'introduzione di un questionario strutturato (sul modello elaborato dal CTS Regione Friuli Venezia Giulia e utilizzato nel monitoraggio dei "Percorsi sussidiari di Istruzione e Formazione professionale - IeFP") che vada ad indagare il campo a più livelli: l'architettura dei corsi di IeFP; l'organizzazione della didattica; i sistemi di valutazione e le verifiche dell'apprendimento; il coinvolgimento delle imprese sul territorio; il livello di soddisfazione degli allievi e delle famiglie; il passaggio tra sistemi (cfr. Regione Friuli Venezia Giulia, DR 26 gennaio 2012 n. 234/ LAVFOR.FP/2012, in BUR n. 6, 08 febbraio 2012; pp. 184-197).

Nel contesto europeo (Donati & Bellesi, 2010, p. 21) il nuovo quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione, identifica alcuni obiettivi e nuovi target per il periodo 2010-2020, tra cui incentivare l'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita, promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva e incoraggiare la creatività e l'innovazione, ivi compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione. Particolarmente si ritiene che l'obiettivo strategico del miglioramento dei livelli di qualità ed efficienza dell'istruzione e formazione possa essere conseguito prioritariamente garantendo ai giovani l'acquisizione di più elevate competenze di base e linguistiche e al corpo dei docenti e dei formatori un'adeguata formazione iniziale e continua, senza le quali non può essere assicurato un insegnamento di qualità, propedeutico al raggiungimento delle più elevate performance educative (ivi, p. 21).

Nel contesto americano¹¹ esiste un acceso dibattito sul rapporto tra formazione generale o accademica e formazione tecnico-professionale (Kliebard, 1999; Pautler, 1999), non molto dissimile da quello in corso nel nostro paese (cfr. Tacconi 2006; 2008a). Il modello scolastico superiore prevalente negli Stati Uniti, ad esempio, è quello di una formazione generale che demandi alle imprese il ruolo di formare a specifiche abilità professionali, ma solo in un secondo tempo, una volta che sia stato concluso il percorso formativo generale. I programmi di formazione professionale sono pensati prevalentemente per studenti che, nel normale percorso scolastico, non riescono a conseguire risultati soddisfacenti (anche se la separazione dei due sistemi formativi non è così marcata come nei paesi europei, soprattutto per quanto riguarda la pari dignità formativa). Negli ultimi anni, si assiste, anche negli Stati Uniti, al tentativo di elevare il livello della formazione professionale, rendendo di fatto più fluidi i confini tra formazione generale e formazione professionale, così come tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita (cfr. Bosch & Charest, 2010, p. 4; Noddings, 2006), incoraggiando la pianificazione e la riprogettazione di curricula che favoriscano negli studenti competenze critiche e riflessive, attorno a problemi umani rilevanti per la vita e ai quali la conoscenza disciplinare possa rispondere per attivare molteplici prospettive di apprendimento e soluzione di problemi.

¹¹ Nel sistema americano di istruzione e formazione tecnico-professionale, diverso da quello italiano (cfr. Bailey & Berg, 2010), la formazione professionale a livello secondario, si realizza prevalentemente nella forma di corsi o moduli professionalizzanti integrati nel curriculum dell'unica scuola superiore (la *High School*) e non, come nel nostro paese, in specifici indirizzi di studio professionalizzanti (la filiera dell'Istruzione Tecnica e Professionale) o in specifici percorsi di formazione professionale iniziale (l'IeFP regionale); si veda Tacconi, 2010a.

La spinta, viceversa, verso la standardizzazione, scrive Tacconi (2010a, pp. 74-75) forte anche nel nostro paese, rischia di indurre una omologazione dei percorsi di istruzione e formazione e la necessità per tutti di seguire un unico curriculum e di essere misurati su medesimi standard; buona parte dell'apprendimento che non rientrasse in tali standard rischierebbe dunque di sparire, rimanendo socialmente invisibile ed individualmente inconsapevole.

In suddetta linea, la ricerca potrebbe porre in evidenza come, all'interno delle concrete esperienze didattiche nei percorsi triennali di IeFP, attivati negli anni nelle diverse Regioni italiane, sia dagli Istituti Professionali di Stato sia dai Centri di Formazione Professionale (nel panorama della nuova riforma italiana), si perseguano nuovi livelli di qualità e miglioramento delle competenze di base; inoltre si potrebbe cercare di comprendere quale enfasi didattica e quali obiettivi formativi siano avanzati per ridurre il *gap* di conoscenza sugli assi culturali, aumentare gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base, e quali sperimentazioni incoraggino gli studenti alla professionalizzazione.

Ulteriormente, la ricerca potrebbe favorire nuovi confronti, anche partendo da modelli di studio comparativo sui sistemi di istruzione secondaria e formazione professionale (Shavit & Muller 2000), che mettano in rilievo come, a prescindere da diversi modelli culturali ed educativi, ci siano alcune sfide comuni a cui ogni paese è tenuto a rispondere nel complesso del sistema educativo e scolastico.

Bibliografia

- AVON A. (2009), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, Franco Angeli, Milano.
- BAILEY T. - BERG P. (2010), *The Vocational Education and Training System in the United States*, in Bosch G., Charest J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, pp. 271-294.
- BICHI R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita & Pensiero, Milano.
- BOSCH G. - CHAREST J. (2010), *Vocational Training: International Perspectives*, in Bosch G., Charest J., ed., *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, pp.1-26.
- DONATI C. - BELLESI L. (2010), *Verso Istruzione e Formazione 2020. Un bilancio dell'esperienza italiana nell'ambito della Strategia di Lisbona*, in «Rassegna CNOS», 1, pp. 15-23.
- GAY G. - NICOLI D. (2008), a cura di, *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Irer, Guerini & Associati, Milano.
- KLIEBARD H.M. (1999), *Schooled To Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press.

- KULIK J. (1998), *Curricular Tracks and High School Vocational Education*, in A. Gamoran, & H. Himelfarb (Eds.), *The quality of vocational education: Background paper from the 1994 national assessment of vocational education*, US Department of Education, Washington, DC.
- ISFOL (2009a), *Rapporto Isfol 2009*, Rubettino, Soveria Mannelli, Roma.
- ISFOL (2009b), *Le misure per il successo formativo - L'analisi. Ottavo Rapporto di monitoraggio del diritto-dovere*, Isfol, Roma [reperibile in: http://www.isfol.it/Notizie/Dettaglio/in-dex.scm?codi_noti=2370&cod_archivio=1; accesso 02 febbraio 2012].
- ISFOL (2011), *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].
- JACOBS J. - GRUBB W.N. (2003), *The federal role in vocational-technical education*, in «Community College Research Center Brief».
- MALIZIA G. - TONINI M. (2011), *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 2/2011, pp. 3-20.
- MEER J. (2007), *Evidence on the returns to secondary vocational education*, in «Economics of Education Review» 26, pp. 559-57.
- NICOLI D. (2011), *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*, in «Rassegna CNOS», 2/2011, pp. 139-152.
- NODDINGS N. (2006), *Critical lessons. What Our Schools Should Teach*, Cambridge University Press, New York.
- PAUTLER A.J. (1999), Ed., *Workforce Education: Issues for the New Century*, Prakken Publications, Ann Arbor MI.
- SALERNO G. (2010), *L'Istruzione e Formazione: un sistema ancora incompiuto*, in «Rassegna CNOS», 1, pp. 99-104.
- SHAVIT Y. - MULLER W. (2000), *Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net?*, in «European Societies» 2(1), pp. 29-50.
- TACCONI G. (2006), *Il sistema di Istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in Agosti A., a cura di, *La formazione, interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 133-150.
- TACCONI G. (2008), *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in Girelli C., a cura di, *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria, nel turismo e nel terzo settore*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 191-205.
- TACCONI G. (2010a), *Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano*, in «Rassegna CNOS», 1/2010, pp. 69-75.
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*, Print Me, Taranto.
- TACCONI G. (2010b), *Come funziona il sistema*, in «Tuttoscuola», XXXVI/505, pp. 22-23.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

Il modello formativo per l'apprendistato

DARIO NICOLI¹ - ROBERTO CAVAGLIÀ² - GABRIELLA MORELLO³

In questi anni il dibattito sull'apprendistato è stato molto acceso ed è sfociato nel Testo unico (D.L. 14 settembre 2011, n. 167). La discussione si è soffermata, di volta in volta, sull'età di accesso, sul ruolo dell'impresa, sul il tempo e il luogo della formazione, sulle agevolazioni, ecc. Ancora oggi non mancano coloro che avanzano critiche anche all'attuale tripartizione voluta dalla normativa vigente in quanto andrebbe, a loro dire, a indebolire la tipologia destinata ai minori. Gli autori del presente contributo, alla luce di una sperimentazione da loro monitorata, avanzano una proposta che cerca di dare una risposta alle varie questioni che, di solito, vengono sollevate quando si affronta il nodo dell'apprendistato.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. Il rilancio dell'apprendistato: il dilemma formativo

Lo strumento dell'apprendistato rappresenta un paradosso tipicamente italiano: sulla sua necessità si riscontra un consenso generale, ma sulla sua realizzazione continua a pesare il dilemma formativo che ne ha reso finora difficile l'applicazione, specie per le tipologie dell'obbligo di istruzione e dei diplomi.

Circa la sua necessità, non ci sono dubbi: nell'intento di semplificare la complessità dei contratti di lavoro, serve un canale d'ingresso principale non oneroso per le imprese, che consenta di definire un percorso graduale e valutato di avvio al lavoro. La non onerosità si riscontra nel beneficio della fiscalizzazione degli oneri sociali; inoltre è assicurato il non automatismo del riconoscimento agli apprendisti della qualifica di inquadramento dopo il decorso del periodo massimo di durata previsto dal contratto collettivo. Ciò lo rende uno strumento basato sui criteri della discrezionalità e della flessibilità.

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

² Responsabile Strategie Formative e Formazione Iniziale presso la sede regionale CNOS-FAP regione Piemonte.

³ Referente metodologico didattico presso la sede regionale CNOS-FAP regione Piemonte.

Circa la formazione, va ricordato che quello dell'apprendistato continua ad essere un contratto a causa mista: il beneficio della formazione, richiamato nell'art. 1 del Decreto legislativo 167/2011 ("L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani"), dovrebbe essere a vantaggio sia del giovane, che vede accresciuto il proprio capitale personale tramite un'esperienza qualificante, sia dell'impresa che può avvalersi di una persona competente, per la quale ha investito risorse formative. Ma ciò è reso difficile dalla struttura del mercato del lavoro italiano, dove oltre il 90% degli addetti è inserito in imprese medio-piccole e piccolissime; inoltre è decisamente ostacolato dalla cultura dell'apprendimento propria di gran parte di queste imprese, per le quali la formazione non deve essere strutturata in corsi, perché si ritiene che la pratica di lavoro sia di per sé stessa formativa.

Ciò era probabilmente vero in un contesto sociale ed economico stabile, dove la dinamica del cambiamento era lenta e senza discontinuità, nel quale i giovani erano disposti a percorsi lunghi di addestramento con corrispettivi di salario molto contenuti. Le innovazioni tecnologiche, organizzative, di prodotto-servizio e di mercato che hanno modificato radicalmente lo scenario sociale ed economico, introducendoci nella terza rivoluzione industriale, hanno reso problematica la possibilità di una trasmissione del sapere da una generazione all'altra. Il nuovo contesto sociale rende difficile una comunicazione "naturale" tra le generazioni; ciò ridimensiona il potere formativo della pratica dell'affiancamento e richiede un vero e proprio progetto formativo in cui si alternino in modo intelligente pratiche di lavoro, moduli strutturati e studio individuale.

Naturalmente occorre distinguere tra imprese qualificanti ed imprese con pratiche di lavoro fortemente routinarie. Le prime, ponendosi al centro del flusso culturale del nostro tempo, assicurano a chi vi opera un continuo stimolo cognitivo: si tratta delle *learning organization*, strutture che si collocano nel cuore dei processi innovativi, in grado di apprendere dall'esperienza e di modificarsi continuamente in base alle sfide ed opportunità emergenti. L'apprendista che entra in queste organizzazioni è immerso in un contesto dotato di un notevole potenziale formativo; l'esito di questa possibilità è però garantito da una dedizione speciale del personale nei confronti del nuovo entrato, il cui percorso va delineato, accompagnato ed assistito con attività appropriate. Quindi, la qualità formativa delle *learning organization* è garantita dall'investimento umano nel tutoring e nel teaching, e ciò deve impegnare il personale tecnico e direttivo, piuttosto che figure estranee al processo di lavoro, pena il venir meno del valore formativo di quanto viene acquisito. Siccome questo ha un costo, bisogna che le imprese investano consapevolmente in tale direzione, convinte di realizzare un investimento di cui godranno in seguito i benefici.

Le imprese le cui attività sono prevalentemente routinarie hanno invece necessità di una consistente formazione integrativa esterna fatta di corsi, di stage presso organizzazioni qualificanti, del contributo puntuale di esperti che assicurino uno standard più elevato rispetto a quello contenuto nei processi operativi. Le pratiche di lavoro ripetitive sono infatti povere dal punto di vista cognitivo ed il loro valore non può ridursi unicamente a fattori quali il comportamento organizzativo e la precisione esecutiva. Ciò comporta una collaborazione più forte tra imprese, loro associazioni ed istituzioni formative in grado di assicurare un percorso autenticamente qualificante, perché il cuore della cultura professionale e civica non risiede esclusivamente nell'impresa, ma è condiviso entro una rete formativa più ampia. Un'impresa di questo tipo si può dire formativa quando è in grado di cogliere il valore, ma anche i limiti dell'esperienza operativa, e sa avvalersi di apporti derivanti dall'esterno al fine di assicurarsi risorse umane che le consentano nel tempo un effettivo salto di qualità.

2. Il cuore della questione formativa: l'apprendista

Chi è *l'apprendista*? 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.

Stiamo parlando di una formazione consistente, con risultati di apprendimento veri e verificabili: la logica dell'apprendistato procede pertanto dall'esperienza verso la *competenza*. Quest'ultima non va intesa come una mera disposizione operativa: si tratta infatti della caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di "persona competente" piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a "giudici" rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre a soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegni in modo autonomo e responsabile. Vi possono essere competenze culturali, sociali, professionali. Queste ultime possono essere intese come competenze in senso proprio, poiché mobilitano un'interazione organica tra soggetti (centro di formazione, persona, impresa) e prevedono una precisa prova professionale definita come "capolavoro".

Tra l'apprendista, l'impresa e l'istituzione formativa si instaura un *patto orientativo-formativo*, mediante il quale l'organismo che eroga orientamento o formazione si impegna a fornire all'utente tutti gli strumenti, i servizi e le relazioni necessarie al raggiungimento di un determinato esito, mentre l'utente, a sua volta, si vincola a corrispondere ai criteri di impegno e di comportamento necessari per poter svolgere in modo adeguato il percorso.

3. Il paradigma formativo

Il rilancio dell'istituto dell'apprendistato deve essere l'occasione per delineare un vero e proprio paradigma formativo peculiare, nelle sue diverse configurazioni (professionalizzante, per il diritto-dovere, per i diplomi), sulla base di un'intesa forte tra imprese, loro associazioni ed istituzioni formative. Occorre un paradigma formativo ad hoc, per il quale si propongono i seguenti criteri fondativi:

- concezione alta dell'istituto dell'apprendistato in quanto esperienza realmente qualificante, in grado di formare la persona in senso ampio ed unitario, di sollecitare il profilo formativo dell'imprenditore e di fornire stimoli per la crescita culturale dell'azienda;
- concezione alta della figura dell'apprendista visto come un soggetto dotato di ampia autonomia ed una certa responsabilità, in grado di svolgere un insieme di compiti che mettono in moto le diverse dimensioni dell'intelligenza: cognitiva, operativa, relazione, sociale, riflessiva;
- visione unitaria delle finalità e degli obiettivi dell'azione formativa, contestuale al processo lavorativo, così da perseguire le diverse competenze dell'apprendista, senza separazioni tra area professionale ed area generale, così da configurare un modello formativo organico;
- centralità dell'apprendista nel processo formativo, sollecitando pertanto la sua capacità di conduzione consapevole e volitiva del proprio cammino, sulla base di un grado crescente di autonomia e responsabilità;
- valorizzazione della figura dell'imprenditore in qualità di "maestro" (maestro), titolare di un metodo peculiare di formazione delle nuove leve, centrato sull'esperienza, l'esempio, il colloquio, l'accompagnamento, la valorizzazione delle potenzialità personali entro un contesto di impresa a struttura comunitaria (e non raramente familiare);
- valorizzazione del ruolo dell'organismo formativo espletato entro un Centro risorse in grado di fornire un servizio molteplici, dialogante, fondato sulla co-progettazione e co-formazione, attento alle esigenze specifiche dell'impresa, flessibile, finalizzato alla crescita culturale dell'imprenditore e della stessa impresa;

- riferimento al contesto europeo, anche tramite l'assunzione dei profili definiti entro il quadro comunitario EQF⁴ e del supplemento al certificato europeo Europass.

Sulla base di questi criteri, è necessario avviare attività sperimentali da realizzare in diversi contesti territoriali che, una volta valutate opportunamente, possano indicare un modello di intervento ordinario così da rilanciare operativamente l'istituto dell'apprendistato qualificandolo in chiave formativa ed organizzativa.

4. Maestro del lavoro e impresa formativa

Perché l'apprendista possa avvalersi di una reale formazione qualificante, occorre un'organizzazione appropriata, con processi di lavoro stimolanti e sfidanti, in cui sia presente la figura del maestro del lavoro così che si configuri una reale "impresa pedagogica".

La regola aurea dell'apprendistato può essere riassunta nella frase "Insegnando si impara".

Il "*Maestro*" rappresenta una persona dotata di dignità e prestigio, un "grande" riconosciuto tale entro una comunità che condivide un sistema di valori. In quanto tale, egli è anche guida, non nel senso che possiede un metodo "didattico" formalizzato, ma perché, essendo riconosciuto come punto di riferimento, volentieri le persone della comunità si attengono a ciò che dice, lasciandosi guidare da lui ed in definitiva obbedendogli.

Di conseguenza, l'*Imprenditore - maestro* è il titolare di un'impresa, specialmente di piccole e piccolissime dimensioni, che ama tanto il suo lavoro da desiderare di insegnarlo ad altri. È in possesso di una competenza pedagogica che ne caratterizza il rapporto con l'apprendista sapendolo accogliere, accompagnare, essendo in grado di trasferirgli saperi ed abilità, ma soprattutto di far maturare in lui la formazione di competenze tramite compiti e problemi. Sa sollecitare la passione per il lavoro e nel contempo è in grado di educare ad un'etica che rappresenta una disciplina di vita.

L'*impresa formativa* è quindi quell'organizzazione che presenta i requisiti necessari a consentire l'apprendimento e la maturazione di apprendisti, secondo uno stile ed un metodo formativo centrato sulla persona, entro un contesto sociale ad un tempo disciplinato e coinvolgente.

⁴ Inteso come riferimento generale, da qualificare ulteriormente a partire dal contesto reale in cui si svolge l'azione lavorativa e formativa.

5. Il ruolo dell'ente di formazione

L'*Istituzione formativa* (Centro di Formazione Professionale) è la struttura che eroga un'offerta formativa nell'ambito del sistema di Istruzione e Formazione Professionale finalizzata a promuovere il successo formativo di ogni allievo fornendo ad esso un'informazione adeguata ed utile sulle diverse opportunità formative, una possibilità di orientamento che gli consenta di riconoscere i propri talenti e competenze (sia pure parziali), un percorso di formazione personalizzato e continuativo, un supporto per il passaggio alla vita attiva in ogni momento di transizione in cui si venga a trovare, un'occasione di formazione continua e permanente. Esso opera in stretto accordo con le imprese del settore sia nella versione dell'accompagnamento formativo quando il destinatario è un apprendista sia nella versione dell'alternanza formazione-lavoro quando il destinatario è un allievo del corso.

In questa struttura opera in particolare il *Coordinatore tutor*, una figura indispensabile in ogni azione di istruzione e formazione professionale che ha il compito di concordare con l'impresa il contributo dei due organismi in funzione delle necessità formative e organizzative, coordinare le diverse figure coinvolte, presiedere alle fasi di progettazione, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica. Spetta al tutor la cura del *Portfolio delle competenze individuali*.

La progettazione si concretizza in un *Piano formativo* decisamente personalizzato: un documento elaborato dal team dei formatori che delinea in chiave logica e cronologica le principali attività/prodotti con relative competenze mirate, specificando, in riferimento ad ogni attività-prodotto, il rapporto tra compiti e finalità formative, le risorse necessarie, le modalità di orientamento e valutazione, l'intesa circa la compilazione del Portfolio. Il Piano formativo, che prevede le occasioni di personalizzazione e le forme in cui queste vengono attivate, non è un programma precostituito, ma si sviluppa passo passo lungo il percorso valorizzando le occasioni di apprendimento informale e non formale proprie dell'attività di lavoro e introducendo moduli formali che integrano, arricchiscono e completano il processo formativo. Il percorso così delineato si svolge tramite unità di apprendimento che corrispondono alle aree di compito gestite dall'apprendista e che portano a risultati tangibili e significativi, che forniscono indicazioni rilevanti per la valutazione ed il prosieguo del percorso.

6. Aspetti metodologici

Il modello formativo proposto è centrato su risultati di apprendimento (*knowledge outcome*) e quindi, in coerenza con il sistema EQF europeo, è fon-

dato sul concetto di competenza intesa come la «*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*».

Quattro sono i motivi della rilevanza di questo dispositivo:

- *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento.* EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda "trasparenti" cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascun titolo/certificato.
- *Pone al centro dell'apprendimento le competenze.* La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: essa indica la capacità di mobilitazione della stessa, a fronte di compiti e sfide, finalizzata a delineare un quadro di intervento, di reperire mezzi e strumenti, di delineare collaborazioni, al fine di portare a termine quanto intrapreso in modo positivo.
- *Propone una relazione "attiva" tra competenze, abilità e conoscenze.* La prospettiva della competenza non coglie la persona come "possessore" di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che *sa agire e reagire* sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.
- *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali.* Essendo basato sugli esiti dell'apprendimento (learning outcomes), articolati in otto diversi livelli, EQF è applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Un tale sistema consente di superare la giustapposizione tra il momento formale del percorso formativo e l'esercizio effettivo del ruolo lavorativo. Ciò in forma di una concezione olistica, partecipata e dinamica del sapere. Olistica, nel senso che ogni esperienza significativa agita nel reale è in grado di mobilitare abilità e conoscenze connesse ad una varietà di campi del sapere. Partecipata, perché l'apprendista è posto in grado, svolgendo esperienze significative nell'ambito del lavoro (ma anche della cittadinanza e di occasioni culturali non strettamente lavorative), di scoprire le diverse dimensioni del reale sia nella loro evidenza esteriore (progetto, tecnicità, funzionalità) sia in quelle più implicite connesse alla struttura formale dei saperi mobilitati; dinamica, perché

ogni occasione di apprendimento in contesto reale e con un approccio olistico non si limita alla riproduzione di ciò che è già noto, ma consente, riflettendo sul reale e problematizzandolo, di aprire nuove occasioni di conoscenza e quindi di azione consapevole.

L'approccio del processo insegnamento/apprendimento per competenze si basa sull'analisi dei problemi e delle situazioni da risolvere di volta in volta sul campo e non su una sequenza statica di saperi che, essendo ancorati alle esperienze, richiedono un coinvolgimento diretto della persona ed un processo che ne possa consentire lo svelamento e la conquista mediante l'azione. Ciò significa che tale processo si realizza in modo costruttivo, tramite Unità di apprendimento.

L'Unità di apprendimento rappresenta la struttura di base dell'azione formativa; essa costituisce l'insieme delle occasioni che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile. Essa prevede sempre compiti reali (o simulati) e relativi prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che egli è chiesto di mobilitare per diventare competente.

L'insieme delle Unità di apprendimento definisce il *Piano formativo unitario*. Si tratta di un documento che indica la progressione per fasi del cammino formativo, indicando il rapporto di coerenza tra l'apporto dell'azienda e quello del CFP.

Per ogni fase, il piano formativo indica le Unità di Apprendimento che consentono di mobilitare le buone disposizioni degli allievi così che diventino competenti, ovvero protagonisti del proprio progetto personale di vita e di formazione/lavoro secondo una prospettiva professionale, sociale e personale.

Per mezzo della *Rubrica delle competenze*, ovvero un costrutto che consente di definire i legami tra le competenze, i saperi essenziali, i compiti e le evidenze attivati, infine i livelli di padronanza, è possibile giungere ad una valutazione attendibile, tramite la raccolta sistematica delle evidenze che, al termine delle varie UdA realizzate, segnalano il progresso degli apprendimenti della persona, ovvero: prodotti, processi, linguaggi, riflessioni, comportamenti... Tali evidenze sono osservate tramite una griglia unitaria di valutazione, concordata nell'ambito dell'équipe formativa-lavorativa, che fornisce i criteri della ricognizione dei fattori utili al compito valutativo.

È su queste basi che si propone una nuova impostazione dell'esperienza di apprendistato come intreccio organico di esercizio del ruolo e di crescita formativa progettata e verificata, riferita a tutte le dimensioni del sapere (cognitiva, pratica, affettiva e relazionale, sociale, della metacompetenza); in tal

modo il processo formativo risulta da una varietà di combinazioni delle diverse modalità di apprendimento proposte all'apprendista:

- lettura di documenti e comprensione delle consegne
- affiancamento di personale esperto
- esecuzione di compiti semplici di supporto
- visite, incontri e testimonianze
- gestione di compiti autonomi
- gestione di progetti
- ricerca e lettura di testi
- gestione di dati e statistiche
- docenza da parte di formatori ed esperti
- presentazione di elaborati e progetti.

Impresa e CFP concorrono insieme alla definizione ed alla gestione del progetto formativo, condividendo l'impostazione metodologica e svolgendo insieme le diverse fasi del percorso:

- elaborazione delle rubriche delle competenze
- progettazione
- gestione dei processi formativi
- verifica e valutazione
- attestazione e certificazione.

Inoltre, tale collaborazione consente di valutare anche l'azione formativa in senso ampio e di validare e migliorare continuamente il dispositivo metodologico, le rubriche delle competenze e gli strumenti di gestione organizzativa e documentale. Si tratta, come più volte sottolineato, di evitare il dualismo tra teoria e pratica che risulta fortemente deleterio se si vuole effettivamente formare persone autenticamente competenti.

Nel contempo, va evitata la standardizzazione dei ruoli e dei percorsi e la caduta dell'attività in routine, per favorire l'efficacia formativa presso l'apprendista, ma anche per rendere possibile la crescita della consapevolezza e della metodologia gestionale delle risorse umane da parte dell'impresa e l'innovazione metodologica e didattica presso il centro di formazione professionale.

L'approccio di corresponsabilità tra impresa e CFP deve potersi collocare entro una rete di standard e di pratiche che veda coinvolti anche sul piano formale le rispettive associazioni.

Tale intesa può assumere la forma di un marchio di qualità, tramite il quale i contraenti decidono di:

- condividere un approccio metodologico centrato su valori e criteri d'azione nella formazione di allievi apprendisti;

- condividere lo strumento chiave del lavoro formativo ovvero le rubriche delle competenze (che indicano traguardi, compiti, saperi essenziali e livelli);
- collaborare nella progettazione, nella erogazione e nella valutazione e certificazione dei percorsi formativi;
- delineare una metodologia di condivisione di prodotti, sussidi, pratiche didattico-formative;
- documentare e pubblicizzare il lavoro comune proponendolo presso le sedi istituzionali, gli attori sociali e culturali, le autorità nazionali ed europee come esperienza emblematica di formazione consistente, che vede integrati momenti informali, non formali e formali, nella logica della comunità di apprendimento.

7. Gli strumenti operativi

Tre sono gli strumenti operativi su cui si regge il metodo proposto:

7.1. Agenda dell'apprendista

L'agenda rappresenta lo strumento nel quale l'apprendista dà conto delle attività svolte, delle documentazioni rilevanti del proprio percorso e delle riflessioni effettuate.

Essa esprime il principio della centralità dell'apprendista nel processo formativo e mira a porre in evidenza la sua consapevolezza circa il cammino formativo, finalizzato ad una crescita di autonomia e responsabilità.

L'agenda viene quindi gestita direttamente dall'apprendista, è aggiornata di norma almeno ogni settimana sulla base delle schede previste per ogni fase dell'attività; è a sua volta oggetto di valutazione da parte dell'imprenditore e del tutor del Centro risorse.

7.2. Guida per l'imprenditore-maestro

La guida costituisce lo strumento con cui l'imprenditore-maestro progetta, gestisce, accompagna, verifica e valuta il percorso dell'apprendista nella prospettiva della sua crescita personale e qualificazione professionale.

Essa indica i passi e le attività che l'imprenditore pone in atto nelle diverse fasi del percorso, valorizzando il potenziale formativo del ruolo e dell'azienda, ma soprattutto scoprendo e mettendo a frutto i talenti dell'apprendista, soggetto principale dell'intervento.

La guida, tramite la compilazione di alcune schede di osservazione, verifica

e valutazione, consente all'imprenditore di mantenere una visione unitaria e dinamica del percorso formativo, potendo così cogliere l'evoluzione del cammino apportando opportunamente correzioni, miglioramenti e passaggi di fase.

7.3. Manuale del Centro risorse

Il Centro risorse rappresenta il luogo – e nel contempo il servizio – reso dall'organismo formativo che assiste l'imprenditore-maestro e l'apprendista nell'esperienza in svolgimento, secondo un approccio unitario e di corresponsabilità.

L'attività del Centro consiste nella progettazione, nell'assistenza all'imprenditore, nella presa in carico dei vari aspetti del percorso formativo nelle diverse modalità possibili (corso in gruppo, accompagnamento individuale, formazione a distanza assistita), nella co-valutazione nei momenti previsti, infine nell'attestazione delle attività formative svolte dall'apprendista e dalla certificazione delle competenze e dei saperi appresi.

8. Un piano di lavoro

Sulla base di quanto esposto, è possibile realizzare progetti di formazione per apprendisti, sulla base dei seguenti obiettivi:

- Rilanciare l'istituto dell'apprendistato come occasione di apprendimento sostanziale sulla base di una concezione culturale e formativa del lavoro.
- Orientare i giovani verso il lavoro e la cultura del lavoro.
- Dare valore all'investimento umano e al capitale umano dell'apprendista.
- Rimotivare la partecipazione degli apprendisti e delle imprese alle azioni formative di apprendistato.
- Promuovere un approccio formativo olistico, partecipato, dinamico, che consideri in modo unitario, sulla base di un piano formativo organico, occasioni formali, informali e non formali di apprendimento, valorizzando le diverse modalità di apprendimento proposte all'apprendista.
- Riferire il piano formativo ad un elenco di risultati di apprendimento descritti sotto forma di competenze articolate in abilità e conoscenze.
- Certificare le acquisizioni ottenute sotto forma di padronanza delle competenze acquisite, riferite ai livelli EQF.
- Sviluppare una stretta alleanza formativa tra aziende e Centri di Formazione Professionale sulla base di una piena corresponsabilità del progetto formativo in tutte le sue fasi.
- Rendere possibile il trasferimento della sperimentazione e del prototipo nei diversi ambiti e territori nazionali.

Le fasi del progetto sono:

- A) Progettazione dell'intervento sperimentale.
Questa azione prevede una prima macroprogettazione e condivisione del progetto a partire dai risultati di apprendimento individuati sotto forma di competenze articolate in abilità e conoscenze.
- B) Definizione di una procedura sperimentale.
Nel definire la procedura sperimentale vanno assicurati i seguenti risultati:
- le evidenze finali delle competenze ed i livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare;
 - i saperi essenziali ed i compiti che delineano il cammino formativo della persona (questo punto ed il precedente si realizzano tramite rubriche delle competenze);
 - il percorso formativo sotto forma di Unità di apprendimento nelle quali si alternano le diverse occasioni proposte all'apprendista (visite, incontri e testimonianze, affiancamento, gestione di compiti, gestione di progetti, ricerca e lettura di testi, gestione di dati e statistiche, docenza da parte di formatori ed esperti, presentazione di elaborati e progetti) con una modalità innovativa e coinvolgente del datore di lavoro/tutor sia nel percorso interno che esterno di formazione;
 - la valutazione attendibile e la certificazione delle competenze.
- C) Formazione essenziale degli attori di lavoro delle aziende coinvolte.
È necessario trasferire ai datori di lavoro (titolari o tutor aziendali) alcuni saperi minimi e competenze in merito a:
- normativa dell'apprendistato,
 - aspetti psico-pedagogici con particolare riferimento ad adolescenti e giovani,
 - aspetti metodologici didattici relativi all'apprendimento tramite esercizio di ruolo,
 - fonti di informazione e modalità di collaborazione (compreso il marchio di qualità).
- D) Definizione di un percorso istituzionale ottimale.
Si intende evidenziare all'interno della normativa vigente (nazionale e regionale) il percorso ottimale che possa portare al successo della sperimentazione andando a individuare le risorse e i canali più opportuni, compreso il dispositivo relativo al marchio di qualità.
- E) Definizione del progetto in base alle tipologie di destinatari ed ai settori coinvolti.
Si intende tenere conto dei settori coinvolti e delle tipologie di destinatari

a cui si rivolge il progetto, avendo anche un'attenzione alla dimensione di genere e alla multietnicità dei destinatari.

- F) Elaborazione di alcuni prototipi di esperienze pilota di cui almeno uno nell'ambito dell'apprendistato in diritto-dovere di istruzione e formazione, ed almeno un altro nell'apprendistato professionalizzante.
- G) Valutazione attendibile e certificazione delle competenze degli apprendisti. Elaborazione di modalità di valutazione attendibile, tramite prove reali ed evidenze delle competenze, ed inoltre di certificazione degli esiti formativi in riferimento ai livelli di padronanza delle competenze acquisite da parte degli apprendisti.
- H) Riconoscimento della capacità formativa dell'azienda. Studio di una modalità di riconoscimento della capacità formativa delle singole aziende (e quindi dei titolari e/o tutor) anche in base a eventuali codici di comportamento elaborati dalle associazioni di categoria.
- I) Monitoraggio in itinere e finale della sperimentazione. Si prevedono momenti di monitoraggio in itinere e finale in merito alle azioni formative previste nel progetto.
- L) Rapporto finale e trasferibilità del prototipo. Si prevede la redazione di un rapporto finale in merito agli esiti della sperimentazione e la messa in atto di azioni di trasferibilità del modello sperimentato.

Bibliografia essenziale

- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (2004), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- FRANCHINI R. - R. CERRI (2005), *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- GIOVANNI PAOLO II (1981), *Laborem exercens*, Editrice Vaticana, Roma.
- GIUGNI G. (1987), *La programmazione didattica in prospettiva sociale*, Giunti & Lisciani, Teramo.

- JONAS H. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris.
- LÉVINAS E. (1972), *Humanisme de l'autre homme*, Fata Morgana, Paris.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- NANNI A. (2000), *Una nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- TOTARO F. (1998), *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano.
- WOITILA K. (2009), *Metafisica della persona*, Bompiani, Milano.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- VIGOTSKY L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass., San Francisco.

Accreditamento delle strutture formative. Prima messa a regime nel sistema di IeFP

LAURA GIULIANI¹

L'articolo offre un contributo prezioso a quanti, oggi, sono chiamati a portare a compimento la riforma del secondo ciclo. L'autore ricostruisce, attraverso un lungo e puntale excursus, l'iter della riforma della IeFP a partire dal Titolo V della Seconda Parte della Costituzione e dall'attuazione che ne è scaturita ad opera della legge n. 53/2003. Il contributo affronta sia l'aspetto dell'ordinamento che quello dei soggetti erogatori dell'offerta formativa.

■
OSSERVATORIO
sulle politiche formative

■ 1. La riforma del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione

Il sistema di *education* italiano, nell'ultimo decennio, è andato incontro a un profondo processo di rinnovamento istituzionale, accompagnato da una significativa rivisitazione dei suoi assunti teorici e metodologici. La riconfigurazione dell'intero quadro normativo chiama in causa la riforma del Titolo V della Seconda Parte della Costituzione e l'attuazione che ne è scaturita ad opera della legge n. 53/2003 (riforma Moratti) e successive modifiche/integrazioni.

La legge n. 53/2003 e il provvedimento attuativo della stessa – il decreto legislativo n. 226/2005², a sua volta emendato in particolare dalla legge n.

¹ Ricercatrice ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi.

² Il decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005, al Capo III, ha definito in particolare le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni inerenti i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

40/2007³ e dalla legge n. 133/2008⁴ –, hanno ridisegnato l'architettura del sistema educativo del nostro Paese, prevedendo l'articolazione del secondo ciclo in due sotto-sistemi di pari dignità: il sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore, strutturato attraverso percorsi di durata quinquennale e il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), strutturato attraverso percorsi di durata variabile, in base al titolo conseguibile in esito agli stessi (triennale per la qualifica professionale e almeno quadriennale per il diploma professionale).

Il nuovo assetto normativo guarda a entrambi i sistemi dell'Istruzione e della IeFP come canali paralleli e comunicanti fra loro, che devono essere in grado di interfacciarsi con il mondo delle imprese e fungere da leva per politiche attive del lavoro. Di qui l'importanza di ripensare anche gli approcci all'organizzazione della didattica e alla valutazione degli apprendimenti, nell'ottica del *lifelong learning* e della occupabilità.

In base alla riforma dell'articolo 117 della Costituzione, operata dalla legge cost. n. 3 del 2001, il settore dell'istruzione – articolato nelle tradizionali filiere dei licei, degli istitutitecnici e professionali – rimane di competenza esclusiva dello Stato per quanto concerne le “norme generali”, ma diventa di competenza concorrente con le Regioni per quanto riguarda la sua gestione territoriale, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Accanto all'Istruzione, si colloca il nuovo settore dell'Istruzione e della Formazione Professionale – IeFP – dotato di una sua autonomia e specificità rispetto a quello dell'Istruzione e affidato alla competenza regionale. Il settore della IeFP ricade sotto la potestà legislativa delle Regioni in maniera esclusiva, restando allo Stato il compito di stabilire i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) inerenti le attività formative, nonché la facoltà di esercitare un potere “sostitutivo”, a tutela del diritto alla formazione in qualità di diritto civile e sociale costituzionalmente garantito, a prescindere dai confini territoriali dei governi locali.

All'interno del sistema educativo del nostro Paese, il sistema della IeFP si costituisce come sotto-settore ordinamentale, incluso nella regolamentazione dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere formativo. Il suo coinvolgimento in processi educativi finalizzati all'assolvimento dell'Istruzione obbligatoria ne determina, difatti, il carattere ambivalente di settore “autonomo” e “specifico”

³ La legge 40/2007 ha modificato l'art. 1 del d.lgs. 226/2005 in questo modo: “Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Assolto l'obbligo di istruzione di cui all'art. 1, comma 622, della legge 296/2006, nel secondo ciclo si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76”.

⁴ La legge del 6 agosto n. 133/2008 ha disposto che il nuovo obbligo di istruzione di cui al decreto n. 139/2007 si assolveva anche nei percorsi triennali sperimentali di IFP, fino alla completa attuazione del Capo III del decreto legislativo n. 226/2005, relativo alla riforma del secondo ciclo.

rispetto all'ambito dell'istruzione e di sotto-sistema pienamente appartenente allo stesso ambito. Non a caso, esso deve garantire ai giovani minorenni il raggiungimento del medesimo nucleo omogeneo di risultati – in termini di saperi e competenze – all'interno del sotto-sistema dell'Istruzione, con il quale condivide la dimensione del Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente (PECuP), in esito a tutto il secondo ciclo.

In altri termini, nel quadro del rinnovato assetto del sistema educativo nazionale, il settore della IeFP viene ad assumere un ruolo di cerniera fra i due tradizionali sistemi dell'Istruzione e della Formazione Professionale, a forte valenza strategica per accrescere le opportunità formative, occupazionali e di inclusione sociale dei giovani. Tale sistema, infatti, rappresenta il contenitore di percorsi formativi a cui è riconosciuta pari dignità rispetto a quelli dell'Istruzione, in virtù della loro capacità di sommare l'acquisizione di competenze di base, finalizzate all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, con quella dell'acquisizione di competenze professionalizzanti, più immediatamente spendibili nel mercato del lavoro.

La costruzione del sotto-sistema ordinamentale della IeFP di competenza regionale implica mutamenti sostanziali di grande impatto per i diritti di cittadinanza. Se prima della legge di riforma n. 53/2003 le qualifiche professionali rilasciate dalle Regioni erano spendibili solo all'interno del territorio in cui si conseguivano e non erano equiparabili ai titoli di studio rilasciati dalle istituzioni scolastiche, con l'inclusione della IeFP nel sistema educativo tanto le qualifiche quanto i diplomi professionali diventano titoli spendibili su tutto il territorio nazionale. Questo fondamentale passaggio è il frutto di un laborioso percorso che si perfeziona, di volta in volta, attraverso accordi fra Stato e Regioni, in merito alla definizione di *standard* formativi comuni a cui riferire i titoli conseguibili, per renderli spendibili all'interno del sistema Paese e riconoscibili in ambito europeo, in virtù della loro corrispondenza ai livelli previsti dal Quadro europeo delle Qualifiche⁵.

Vale inoltre la pena di sottolineare che la configurazione del sotto-sistema della IeFP racchiude in sé anche un radicale cambiamento nella concezione stessa della Formazione Professionale. Sotto questa rinnovata veste, quest'ultima si spoglia definitivamente della sua tradizionale connotazione di ambito funzionale all'avviamento al lavoro di una fascia di giovani quantitativamente marginale e qualitativamente debole sul piano delle risorse cognitive e sociali⁶, per assurgere al ruolo di peculiare filiera per l'assolvimento dell'obbligo di

⁵ La corrispondenza prevista per il primo tassello formativo del sotto-sistema di IeFP, rappresentato dai percorsi di durata triennale in esito ai quali si consegue la qualifica professionale, risulta almeno il II livello EQF.

istruzione/diritto-dovere formativo, attraverso percorsi educativi più direttamente orientati al lavoro e all'arcipelago delle professioni, che hanno come potenziali destinatari l'intera platea dei minorenni (14-17 anni).

Il processo di riforma che ha condotto all'attuale configurazione del sistema di IeFP si è poggiato sul superamento del concetto di "obbligo formativo" di cui alla legge del 17 maggio n. 144/1999, in favore del concetto, senza dubbio più complesso e multidimensionale, di "diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale" di cui al decreto del 15 aprile n. 76/2005, che è stato il perno fondamentale della legge di riforma del 28 marzo n. 53/2003 (legge Moratti).

In virtù di tale passaggio, l'obbligo scolastico (articolo 34 della Costituzione) e l'obbligo formativo (legge 144/1999 e successive modificazioni) sono stati ridefiniti all'interno del concetto più ampio di diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale (DDIF).

Secondo quanto disposto nell'art. 1 del d.lgs. n. 76 del 2005, il diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale si esercita per almeno dodici anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, e si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oltre che nell'apprendistato.

L'istruzione obbligatoria si iscrive in questa più ampia cornice del diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale. L'obbligo di istruzione è stato disciplinato in particolare dalla legge finanziaria 2007 del 27 dicembre n. 296/2006, che ha previsto – a decorrere dall'anno scolastico 2007/2008 – l'innalzamento dell'obbligo di istruzione per almeno 10 anni. In base alla legge 296/2006, "l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età".

L'adempimento dell'obbligo di istruzione (fino a 16 anni di età), previo conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo, prevede l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di Istruzione Secondaria Superiore. Il Regolamento sull'obbligo di istruzione di cui al decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 22 agosto n. 139/2007 contiene un allegato tecnico che ne spiega l'impianto,

⁶ Come è stato messo in luce anche attraverso specifiche indagini ISFOL-IARD, i minorenni coinvolti nei percorsi di IeFP rappresentano un segmento debole, sotto il profilo delle risorse cognitive e sociali, in quanto trattasi di giovani che si ritrovano per lo più percorsi scolastici fallimentari alle spalle e che provengono da famiglie con situazioni problematiche a diversi livelli (socio-economico, di coppia, di integrazione culturale quando costituite da immigrati).

fondato sull'acquisizione di conoscenze e abilità distinte per assi culturali e funzionali all'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, in armonia con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006⁷.

Il legislatore ha concepito i saperi e le competenze che i giovani devono avere acquisito al termine del percorso obbligatorio di istruzione come il bagaglio culturale "minimo" per lo sviluppo delle loro capacità di apprendimento future. Ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, il documento tecnico allegato al Decreto n. 139/2007 prevede la reciproca "integrazione" fra i saperi e le competenze riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), ed è proprio tale integrazione a rappresentare la sfida per un significativo cambiamento nel modo di concepire i servizi educativi.

Su questo piano, vale la pena di rimarcare che tutti i soggetti dell'offerta di Istruzione e Formazione sono chiamati a ripensare l'architettura dei sistemi educativi in direzione di una complessiva riorganizzazione dei saperi, basata sulla definizione di efficaci strategie di apprendimento, piuttosto che sulla mera acquisizione di contenuti.

In altri termini, alle istituzioni scolastiche così come alle istituzioni formative accreditate dalle Regioni si pone il problema - tuttora aperto - di costruire una diversa prospettiva educativa/formativa sotto il profilo organizzativo e metodologico della didattica e della valutazione degli apprendimenti, basata sull'utilizzo di una pluralità di metodologie di insegnamento, in grado di valorizzare l'esperienza e i differenti stili cognitivi di apprendimento degli allievi.

Si tratta in buona sostanza di ricercare una maggiore integrazione fra un approccio tradizionale alla didattica, fondato sulla programmazione curriculare, e un approccio fortemente teso alla valorizzazione degli "ambienti di apprendimento" mutuati dal mondo reale, secondo una prospettiva di matrice costruttivistica, che implica un mutamento nella concezione stessa della conoscenza verso l'accezione di "costruzione attiva di significati", piuttosto che quella di semplice trasmissione o elaborazione di informazioni. Un simile cambiamento di prospettiva nella progettualità didattica mette al centro il discente, promuovendo in particolare la contestualizzazione di compiti autentici in luogo delle mere astrazioni, accompagnata da pratiche riflessive fondate su uno stile argomentativo anziché narrativo.

⁷ Le competenze chiave per l'apprendimento permanente, contenute nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, sono: 1. Comunicazione nella madrelingua; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare ad imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

2. I percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)

Assolto l'obbligo di istruzione, come già detto, ai giovani è riconosciuto il diritto con il correlativo dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale nell'ambito del secondo ciclo, costituito – in base a quanto disposto dall'art. 13 della legge n. 40/2007 – dal sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore e dal sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Pertanto, nel rispetto dei LEP sanciti dal decreto legislativo n. 226/2005, il diritto-dovere formativo si esercita tanto nelle scuole quanto nelle strutture formative accreditate dalle Regioni, in qualità di istituzioni del secondo ciclo, a cui è riconosciuta pari dignità, in un'ottica tesa alla valorizzazione del principio del pluralismo dell'offerta formativa e del conseguente riconoscimento a queste ultime della possibilità di svolgere un ruolo decisivo anche in ambito educativo. A questo nuovo ruolo, peraltro, le istituzioni formative accreditate dalle Regioni si sono cominciate ad affacciare qualche anno prima dell'entrata in vigore della legge n. 40/2007 di riforma del secondo ciclo, mediante la sperimentazione di percorsi triennali autonomi e integrati, avviata dalle Regioni e dalle Province Autonome sulla base dell'Accordo in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003.

Come noto, questo Accordo fra Stato-Regioni prevedeva la possibilità di organizzare sul territorio, a partire dall'anno scolastico e formativo 2003/2004, un'offerta formativa sperimentale di Istruzione e Formazione Professionale, rispondente a tre fondamentali caratteristiche con riguardo a durata, contenuti e finalità dei percorsi: a) la triennialità; b) l'articolazione in contenuti di equivalente valenza formativa fra discipline e attività finalizzati alla formazione culturale generale e aree professionali; c) l'opportunità per i giovani in diritto-dovere di conseguire una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo.

L'attivazione della sperimentazione prevista dall'Accordo del 19 giugno 2003 comportava per le singole Regioni la stipula di specifiche intese con il Ministero del Lavoro e con il MIUR, a valle delle quali sarebbero stati siglati accordi fra le Regioni e gli Uffici Scolastici Regionali, per disciplinarne gli aspetti operativi.

Durante la stagione sperimentale, nell'ambito delle singole realtà regionali hanno trovato attuazione un'eterogeneità di modelli anche molto divergenti fra loro con riguardo alle forme variabili di collaborazione che si sono instaurate fra strutture formative accreditate e istituzioni scolastiche.

Tuttavia, al di là della varietà dei modelli implementati a livello locale, i monitoraggi ISFOL hanno messo chiaramente in luce che le strutture formative

accreditate dalle Regioni non sono semplicemente entrate in gioco, accanto alle istituzioni scolastiche, come soggetti erogatori di percorsi triennali di IeFP. Esse si sono più spesso configurate come soggetti attuatori, aventi la titolarità di questi interventi formativi, che nel giro di pochi anni sarebbero divenuti pienamente ordinamentali⁸.

È all'interno di questa cornice di riferimento che è nato il problema di garantire ai giovani in obbligo di istruzione che le strutture formative accreditate coinvolte nell'erogazione dei percorsi triennali autonomi e integrati rispondessero a specifici requisiti, coerenti con il perseguimento delle finalità educative proprie dell'istruzione obbligatoria e con la peculiare funzione pubblica che in questa determinata veste erano chiamate a svolgere.

Il primo tentativo da parte dello Stato di armonizzare l'offerta di percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale alla nuova disciplina sull'obbligo di istruzione si è tradotto nel decreto interministeriale n. 78 del 29 novembre 2007, recante criteri di accreditamento delle strutture formative per la prima attuazione dell'obbligo di istruzione (2007/2008 - 2008/2009).

Al fine di assicurare il raggiungimento dei livelli essenziali di apprendimento previsti dall'istruzione obbligatoria sul piano dei saperi disciplinari e delle competenze, il decreto in questione stabiliva che le strutture formative accreditate dalle Regioni in cui si realizzano percorsi triennali sperimentali di IeFP devono rispondere a determinati *standard* di qualità, declinati all'art. 2 del citato decreto, su cui si ritornerà dettagliatamente nel paragrafo 4.

Attraverso la definizione di questi criteri lo Stato intendeva rendersi garante del fatto che i giovani minorenni e le loro famiglie fossero in grado di godere di omogenei livelli di prestazioni su tutto il territorio nazionale. Per la loro rilevanza, pertanto, le misure individuate dal decreto interministeriale n. 78/2007 non potevano non costituire un elemento imprescindibile del confronto che si è aperto fra Stato e Regioni per l'adozione di una nuova cornice di riferimento nazionale in materia di accreditamento delle strutture formative,

⁸ Si fa riferimento ai preziosi dati raccolti su questa filiera formativa dall'Area "Politiche e offerte della formazione iniziale e permanente" dell'ISFOL, coordinata dalla dottoressa Anna D'Arcangelo, che assieme al suo *staff* ha scrupolosamente seguito l'evoluzione del sistema di IeFP, offrendo le principali chiavi di lettura sui fenomeni connessi all'implementazione della riforma del secondo ciclo del sistema educativo italiano. A questo proposito, vale la pena di ricordare che, sul piano analitico, i diversi modelli di offerta di IeFP attuati a livello regionale sono stati ricondotti a due macro-tipologie: il modello – prevalente – della "Formazione professionale" a titolarità delle strutture accreditate, e il modello – marginale – dell'offerta di "istruzione integrata da moduli di Formazione Professionale", a titolarità delle istituzioni scolastiche. È sulla base di questa categorizzazione che i dati nazionali articolati per macro-tipologia di offerta hanno messo in evidenza come la gran parte dei percorsi triennali di IeFP sia stata realizzata a titolarità delle strutture formative accreditate, seppure in integrazione o interazione con le scuole.

conclusosi con il recepimento di quelle stesse misure nell'ambito del rinnovato dispositivo nazionale, approvato in Conferenza Unificata il 20 marzo 2008.

A ribadire il nesso fra percorsi autonomi e integrati di IeFP e obbligo di istruzione è intervenuta la legge del 6 agosto n. 133/2008, disponendo che il nuovo obbligo di istruzione di cui al decreto n. 139/2007 si assolveva anche nei percorsi triennali sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale, fino alla completa attuazione del Capo III del Decreto legislativo n. 226/2005 relativo alla riforma del secondo ciclo. Questa ulteriore previsione normativa sanciva così l'esistenza di due canali paralleli per l'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione da parte dei giovani: gli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado e i percorsi triennali sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale, come da Accordo Quadro del 19 giugno 2003.

L'inclusione dei percorsi triennali autonomi e integrati nella regolamentazione dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere, ad opera della legge n. 133/2008, veniva inevitabilmente a rappresentare uno spartiacque nella definizione delle politiche regionali sull'offerta di Istruzione e Formazione Professionale. Le Regioni erano chiamate a ripensare la propria offerta, facendo i conti con i modelli di attuazione già sperimentati, all'interno di una cornice normativa che veniva profondamente modificata dal concomitante riordino del sistema di Istruzione di cui al decreto legge n. 112/08, convertito dalla legge n. 133/08.

Il parallelo riordino dell'Istruzione Professionale di Stato, sancito con D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010, ha perseguito il disegno di strutturare i due sottosistemi dell'Istruzione e della IeFP come canali distinti, abilitando dal 2010/2011 gli istituti professionali di Stato ad offrire solo percorsi di durata quinquennale secondo lo schema 2+2+1, anziché il tradizionale 3+2, senza la possibilità di rilasciare la qualifica al terzo anno, d'ora in avanti conseguibile esclusivamente attraverso i percorsi triennali di IeFP⁹.

A regime, pertanto, gli istituti professionali sarebbero stati finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore, al pari degli istitutitecnici e dei licei, mentre il rilascio delle qualifiche e dei diplomi pro-

⁹ In questo quadro, il percorso quadriennale di IeFP in esito al quale si consegue il diploma di Tecnico professionale si configura come un prolungamento del percorso triennale, secondo lo schema del 3+1. Tale diploma dà accesso al quinto anno integrativo, utile al fine di sostenere l'esame di Stato ed eventualmente proseguire nel canale dell'Istruzione, attraverso l'iscrizione all'Università, oppure nel canale della IeFP per il conseguimento del titolo di Tecnico Superiore. Si rammenta inoltre che il riordino del sistema dell'Istruzione ha previsto anche una semplificazione/riduzione dei percorsi e degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, in vigore dall'anno 2011/2012: l'articolazione degli istituti tecnici in 2 settori e 9 indirizzi contro i 10 settori e 39 indirizzi dell'assetto precedente e l'articolazione degli istituti professionali in 2 settori e 6 indirizzi contro i 5 settori e 27 indirizzi dell'assetto precedente.

fessionali, compresi in un apposito repertorio nazionale di figure professionali, sarebbero divenuti di competenza regionale, mediante la programmazione dell'offerta di percorsi di IeFP.

Questa nuova architettura del sistema educativo, fondata sui due sottosistemi dell'Istruzione e della IeFP come sotto-settori differenti in relazione ai titoli conseguibili in esito ai percorsi formativi, ha però lasciato aperta una strada di natura istituzionale, per il raggiungimento di specifici accordi fra Amministrazione centrale e regionale, finalizzati a realizzare l'offerta di IeFP all'interno degli istituti professionali di Stato.

Il D.P.R. n. 87 del 15/03/2010 relativo al riordino dell'Istruzione Professionale di Stato ha difatti previsto in capo ai *sol*i istituti professionali la possibilità di attuare, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare nei confronti del sotto-sistema di IeFP, tanto nella fase transitoria quanto nella fase di messa a regime.

La *ratio* di questa ulteriore previsione normativa è abbastanza evidente. Senza di essa, si sarebbe venuta a determinare una situazione altamente problematica in quei contesti regionali in cui il coinvolgimento delle istituzioni formative nell'erogazione dei percorsi di IeFP era stato, fino a quel momento, marginale se non addirittura assente. Per contro, in questo modo, veniva a delinearsi la possibilità di un'offerta formativa alternativa all'appannaggio esclusivo delle strutture formative accreditate dalle Regioni, in grado di tenere in debita considerazione le dinamiche ampiamente collaudate, dopo circa un quinquennio di sperimentazione, in quelle realtà territoriali diversamente orientate verso un modello centrato sul ruolo degli attori pubblici e delle istituzioni scolastiche in particolare¹⁰.

3. Il passaggio al nuovo ordinamento

Il 2009/2010 è stato l'anno di transizione dalla fase sperimentale a quella di una prima messa a regime del decreto legislativo n. 226/2005, nella duplice veste di percorsi triennali finalizzati al conseguimento di un titolo di qualifica professionale e di percorsi quadriennali finalizzati al conseguimento di un diploma professionale.

¹⁰ Tale scelta, sebbene più o meno articolata all'interno di ciascun territorio mediante differenti forme di integrazione/interazione con le istituzioni formative accreditate, è stata inizialmente effettuata da Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Sicilia, Toscana, Umbria e Marche, contrariamente a Lazio, Abruzzo, Lombardia, Liguria, Molise, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia e Veneto.

Il passaggio al nuovo ordinamento è stato sancito dall'Accordo stipulato in sede di Conferenza Stato-Regioni il 29 aprile 2010 sul primo anno di attuazione 2010/2011 dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Con questo Accordo, recepito mediante decreto interministeriale del 15 giugno 2010, è iniziata la fase di messa a regime dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, attraverso il richiamo a una serie di riferimenti in grado di delinearne il profilo:

- a) i risultati di apprendimento stabiliti dal Regolamento n. 139/2007 per quanto attiene l'acquisizione dei saperi e delle competenze finalizzate all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, la cui trasparenza sul piano della certificazione è garantita dall'adozione del modello varato con decreto ministeriale n. 9 del 27 gennaio 2010;
- b) le competenze chiave per l'apprendimento permanente, contenute nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006;
- c) un *set* di figure professionali, corredato da relativi *standard* formativi minimi per quanto attiene le competenze tecnico-professionali, assunte come riferimento nazionale (21 figure per i percorsi di qualifica di durata triennale e 21 figure per i percorsi di diploma di durata quadriennale);
- d) i contenuti, in via transitoria, dell'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008 per quanto riguarda la definizione degli *standard* minimi del nuovo sistema nazionale di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi, con particolare riferimento al recepimento dei requisiti aggiuntivi per l'erogazione dell'offerta di percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale.

Chiaramente, l'avvio della messa a regime dei percorsi di IeFP, per il primo anno di attuazione 2010-2011, avrebbe implicato a livello regionale una riconfigurazione dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, che nell'ambito di ciascun territorio ha preso forma, tenendo conto tanto delle specificità locali quanto del sistema di vincoli/opportunità scaturiti dal mutato contesto legislativo.

Il 2010/2011 ha dunque segnato l'entrata in vigore delle trasformazioni del sistema educativo, introdotte a suo tempo dalla legge Moratti. A seguito di questi cambiamenti, come già detto, il secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione si articola in due sotto-sistemi di pari dignità e competenza diversa: l'Istruzione Secondaria Superiore di competenza statale, rappresentata dalle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, e l'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, rappresentata dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome, in qualità di soggetti – di norma – titolari dell'erogazione di percorsi di IeFP.

È nell'ambito del secondo ciclo del sistema educativo così riformato che si realizza, in maniera unitaria, il diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione, in cui è ricompresa l'istruzione obbligatoria.

Tuttavia, il D.P.R. n. 87/2010 ha riconosciuto agli istituti professionali di Stato la possibilità di svolgere, in regime di sussidiarietà, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sotto-sistema dell'Istruzione e della Formazione professionale, nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia. Pertanto, la fase transitoria è stata caratterizzata anche da un intenso lavoro di concertazione fra Regioni interessate, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero dell'Economia e delle Finanze, per dar vita a specifiche intese finalizzate all'attuazione dei percorsi di IeFP all'interno degli istituti professionali di Stato¹¹, nell'ambito della cornice di riferimento tracciata dall'Accordo siglato in sede di Conferenza Stato-Regioni il 29 aprile 2010.

Il raggiungimento delle predette intese tra il MIUR, il MEF e le singole Regioni portatrici di questo specifico interesse apriva lo spazio per sperimentare nuovi paradigmi organizzativi e gestionali degli istituti professionali in relazione all'erogazione di percorsi di IeFP. Ovviamente, per dare attuazione a tutto questo, sarebbero risultati altrettanto indispensabili specifici accordi territoriali fra i competenti Assessorati regionali e gli Uffici Scolastici regionali¹².

Si trattava, in altri termini, di costruire un'offerta coordinata tra i percorsi di istruzione degli istituti professionali e i percorsi di IeFP, in armonia con il processo di attuazione del titolo V della Costituzione e nel rispetto di determinati vincoli. Le intese per la realizzazione dell'offerta di IeFP negli istituti professionali di Stato, difatti, dovevano necessariamente tenere conto di alcuni aspetti. Innanzi tutto non avrebbero potuto prevedere percorsi finalizzati a rilasciare qualifiche diverse da quelle contenute nell'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010. Inoltre avrebbero fatto obbligatoriamente riferimento, sul piano dei contenuti, all'insieme dei LEP stabiliti a livello nazionale dal decreto legislativo 226/2005¹³, da quelli relativi agli *standard* formativi minimi previsti

¹¹ A livello territoriale, la concertazione si è svolta fra Regione interessata, Province, Ufficio Scolastico Regionale e istituti professionali.

¹² Basti pensare che la definizione di condivise procedure operative fra Amministrazione Regionale e Ufficio Scolastico Regionale era innanzi tutto indispensabile per permettere ai giovani minorenni e alle loro famiglie di fruire delle informazioni necessarie all'iscrizione ai percorsi di IeFP per l'anno scolastico 2011/2012, con scadenza 12 febbraio 2011.

¹³ I livelli essenziali delle prestazioni previsti dal decreto legislativo n. 226/2005 riguardano:

art. 15 - prestazioni;

art. 16 - offerta formativa;

art. 17 - orario minimo annuale;

art. 18 - percorsi (nella fase transitoria si richiamano gli *standard* formativi minimi citati);

art. 20 - valutazione e certificazione delle competenze;

per l'obbligo di istruzione dal D.M. n. 139/2007 e a quelli relativi agli *standard* formativi minimi previsti per le competenze tecnico-professionali dall'Accordo Stato-Regioni del 29/4/2010.

Sul piano strettamente finanziario, invece, le intese avrebbero osservato una serie di vincoli individuati dal MEF in relazione alla formazione delle classi e alla dotazione organica¹⁴.

Sotto il profilo dell'offerta formativa, inoltre, le singole Regioni interessate in accordo con gli Uffici Scolastici territoriali si sarebbero impegnate a limitare, nell'ambito della programmazione regionale, l'attivazione negli istituti professionali dei soli percorsi di IeFP compatibili con le classi di abilitazione dei docenti disponibili, nel rispetto dei vincoli di finanza pubblica.

I paradigmi dell'offerta regionale di IeFP all'intero degli istituti professionali, in regime di sussidiarietà, erano fondamentalmente due:

- quello "integrativo", corrispondente all'erogazione di percorsi scolastici integrati con moduli di formazione professionale, in cui potevano riconoscersi la maggior parte delle Regioni interessate a sottoscrivere le intese;

art. 21 - strutture e relativi servizi (nella fase transitoria si richiamano i contenuti dell'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni del 20 marzo 2008 per l'accreditamento delle strutture formative);

art. 22 - valutazione di sistema nazionale e regionale.

Se gli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali sono descritti nell'Accordo Stato-Regioni del 29/04/2010, l'insieme dei documenti di riferimento per le competenze di base sono:

- l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 15/01/2004 contenente gli standard formativi minimi delle competenze di base;
- l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29/04/2010 contenente gli standard formativi minimi delle competenze *comuni* alle figure;
- il Decreto MPI n. 139 del 22/08/2007 sull'obbligo di istruzione;
- le Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006).

¹⁴ Il principale vincolo finanziario consiste nel fatto che l'attivazione dell'offerta sussidiaria non può comportare oneri aggiuntivi per lo Stato. Ne consegue che eventuali altri oneri sono a carico delle Regioni. Per quanto concerne in particolare la dotazione organica, va segnalato che quella attribuita agli istituti professionali per le classi ad ordinamento IeFP non è separata da quella attribuita per le classi ordinamentali di istruzione professionale. La realizzazione dell'offerta sussidiaria da parte degli istituti professionali, pertanto, deve tenere conto dei limiti concernenti il numero delle classi e la dotazione organica complessiva del personale statale, definiti dalla normativa vigente e dal piano programmatico di cui all'art. 64 comma 4 della legge n. 133/08 e conseguenti Regolamenti attuativi. In altri termini, l'erogazione dell'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP non può determinare un incremento della dotazione organica complessiva. Solo nei percorsi realizzati con forme di integrazione con le Istituzioni formative accreditate dalle Regioni per l'obbligo di istruzione/diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'Intesa in Conferenza Unificata del 20 marzo 2008 (richiamata con il Decreto Interministeriale del 15 giugno 2010), l'organico assegnato corrisponde alle ore di formazione effettivamente erogate dall'Istituzione scolastica.

- quello “complementare”, fondato sul riconoscimento agli istituti professionali della possibilità di svolgere, rispetto all’offerta di IeFP, un ruolo analogo a quello delle strutture formative accreditate, esemplificato dalla Regione Lombardia.

La macro-tipologia dell’offerta sussidiaria integrativa avrebbe permesso agli allievi iscritti ai percorsi quinquennali degli istituti professionali di conseguire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale di cui all’Accordo in Conferenza Unificata Stato-Regioni del 29 aprile 2010. In questa prospettiva, gli istituti professionali si sarebbero avvalsi delle quote di autonomia e flessibilità di cui all’art. 5 del D.P.R. n. 87/2010, non solo per personalizzare i percorsi ma anche e soprattutto per caratterizzare l’offerta formativa territoriale in funzione delle esigenze del mercato locale del lavoro.

Viceversa, in regime di sussidiarietà complementare gli allievi iscritti agli istituti professionali avrebbero potuto conseguire, al termine del terzo anno, la qualifica professionale solo se iscritti a percorsi *ad hoc*, per cui sarebbero state attivate specifiche classi che avrebbero assunto gli *standard* formativi e la regolamentazione dell’ordinamento del sotto-sistema di IeFP, determinati da ciascuna Regione nel rispetto dei LEP del decreto n. 226/2005 e a condizione dell’invarianza della spesa rispetto ai percorsi ordinari degli istituti professionali.

Entrambi i paradigmi dell’offerta sussidiaria a titolarità degli Istituti professionali hanno trovato una prima classificazione nell’Intesa raggiunta in sede di Conferenza Unificata il 16 dicembre 2010 per l’adozione delle Linee Guida previste all’articolo 13 comma 1-quinquies del Decreto legislativo n. 40/2007, ai fini di realizzare organici raccordi tra i percorsi quinquennali degli istituti professionali e i percorsi di IeFP. La loro formale codifica, invece, si è avuta con l’approvazione delle Linee Guida, mediante Decreto MIUR n. 4 del 18 gennaio 2011. In questo fondamentale documento di indirizzo si è ribadito che gli Istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà, a norma dell’articolo 2, comma 3, del D.P.R. n. 87/2010 e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni, “un ruolo *integrativo* e *complementare* nei confronti dell’offerta delle istituzioni formative del sistema di IeFP, di cui al Capo III del D.lgs. n. 226/2005”, declinato rispettivamente in due tipologie di offerta formativa (A - sussidiaria integrativa e B - sussidiaria complementare)¹⁵.

Le Linee Guida, tuttavia, non hanno contemplato il riferimento al requisito dell’accreditamento come criterio di selezione degli Istituti professionali che

¹⁵ L’attuazione delle Linee Guida, chiaramente, richiede il perfezionamento di accordi territoriali tra le singole Regioni e i competenti Uffici scolastici regionali, per quanto attiene le modalità di raccordo tra i risultati di apprendimento dell’ordinamento dei percorsi di istruzione professionale e quelli di IeFP, le eventuali misure di accompagnamento e l’utilizzo delle risorse disponibili, nel rispetto dei vincoli di finanza pubblica.

realizzano l'offerta di IeFP in regime di sussidiarietà, al contrario previsto dal decreto legislativo 226/2005 per tutte le strutture formative dove si realizzano i percorsi di IeFP.

In altri termini, l'accREDITAMENTO degli istituti professionali in riferimento all'attivazione dell'offerta sussidiaria di IeFP non è stato reso vincolante per le Amministrazioni Regionali. Spetta in definitiva a queste ultime decidere autonomamente se utilizzare questo criterio di selezione dell'offerta o meno, ponendo formalmente le istituzioni scolastiche sullo stesso piano delle istituzioni formative.

Sarà interessante verificare le scelte che le Regioni effettueranno in merito a tale questione. Per ora è forse opportuno ricordare che i requisiti di accREDITAMENTO per l'obbligo di istruzione/diritto-dovere individuati dall'art. 2 del decreto interministeriale del 29 novembre 2007 sono stati pensati dal legislatore come LEP a carico dalle strutture formative interessate a realizzare percorsi triennali di IeFP, inclusi nella regolamentazione del nuovo obbligo di istruzione. E non a caso, i sette *standard* di qualità di cui al citato decreto hanno a che fare con la dimostrazione di aspetti statutari (1), educativi (2), contrattualistici (3), gestionali-relazionali (4, 5 e 6) e logistici (7), che sono normalmente presenti all'interno delle istituzioni scolastiche.

Vale infine la pena di sottolineare che, a partire dal 2011/2012, gli istituti professionali non potranno più svolgere la funzione surrogatoria, prevista invece per il primo anno di attuazione 2010/2011. Ciò significa che, a conclusione dei percorsi avviati nell'annualità 2010-2011 in regime surrogatorio, essi rilasceranno i titoli di qualifica del previgente ordinamento, correlati ai titoli di IeFP previsti dall'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010.

Ad oggi, accordi finalizzati a realizzare, per l'anno 2011-2012, l'offerta sussidiaria integrativa di IeFP negli istituti professionali sono stati stipulati dalle seguenti Regioni: Calabria, Campania, Lazio, Liguria, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sicilia, Toscana e Umbria, Abruzzo, Basilicata, Emilia Romagna e Sardegna. Per contro, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Veneto, nonché Sicilia (in doppio regime) hanno siglato accordi per l'attuazione dell'offerta sussidiaria complementare.

4. L'accREDITAMENTO per i percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale

Varata la nuova disciplina sull'obbligo di istruzione di cui al decreto n. 139/2007, come già detto, spettava chiaramente allo Stato rendersi garante del fatto che i giovani minorenni e le loro famiglie fossero messi nella condizione di effettuare la scelta in favore dell'offerta regionale di percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale, nella certezza di godere di omogenei livelli

di prestazioni, soprattutto in riferimento ai livelli di apprendimento previsti dall'istruzione obbligatoria. La questione era del tutto rilevante, in considerazione del fatto che la gran parte dei percorsi sperimentali autonomi e integrati complessivamente attivati sul territorio nazionale, conformemente ai modelli di attuazione prescelti dalle Amministrazioni regionali, veniva realizzata all'interno delle strutture formative accreditate, piuttosto che nelle istituzioni scolastiche.

Il decreto interministeriale n. 78 del 29 novembre 2007, recante criteri di accreditamento delle strutture formative per la prima attuazione dell'obbligo di istruzione (2007/2008 - 2008/2009), è intervenuto per ottemperare a questa specifica esigenza di armonizzare l'offerta regionale di percorsi sperimentali di IeFP alla nuova regolamentazione statale sull'obbligo di istruzione, ponendo a carico delle strutture formative intenzionate a realizzare i predetti percorsi il rispetto dei seguenti criteri di qualità, già precedentemente richiamati:

- a) appartenere ad un organismo che non abbia fini di lucro in base alle norme vigenti e offra servizi educativi destinati all'istruzione e formazione dei giovani fino a 18 anni. Tali requisiti devono risultare dallo statuto dell'organismo;
- b) avere un progetto educativo finalizzato a far acquisire ai predetti giovani i saperi e le competenze previsti dalla regolamentazione sull'obbligo di istruzione;
- c) applicare il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale nella gestione del personale dipendente impegnato nei percorsi;
- d) prevedere, in relazione ai saperi e alle competenze previsti dalla regolamentazione sull'obbligo di istruzione, l'utilizzo di docenti che siano in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria superiore o, in via transitoria, di personale in possesso di un diploma di laurea inerente l'area di competenza e di una sufficiente esperienza o, almeno, di un diploma di scuola secondaria superiore e di una esperienza quinquennale. Tale personale deve documentare le esperienze acquisite nell'insegnamento delle competenze di base nella formazione professionale iniziale, ivi comprese quelle maturate nei percorsi sperimentali di cui all'accordo quadro in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003;
- e) prevedere stabili relazioni con le famiglie e con i soggetti economici e sociali del territorio, anche attraverso misure di accompagnamento per favorire il successo formativo;
- f) garantire la collegialità nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche e formative, assicurando la certificazione periodica e finale dei risultati di apprendimento;
- g) essere in possesso di strutture, aule ed attrezzature idonee alla gestione di servizi educativi all'istruzione e formazione dei giovani fino a 18 anni.

Questi sette criteri di qualità, come già ricordato, sono stati recepiti all'Allegato 5 del nuovo sistema nazionale di accreditamento, frutto dell'Intesa Stato-Regioni del 20 marzo 2008, diventandone parte integrante e sostanziale, ed è evidente che tali *standard* minimi sono chiamati a svolgere un'essenziale funzione selettiva nei confronti degli enti interessati ad operare nel sotto-sistema della IeFP di competenza regionale.

Nel caso dei requisiti a) e b), la funzione selettiva chiama in causa la "natura" della struttura formativa: l'ente interessato a realizzare interventi formativi attraverso i quali si assolve all'obbligo di istruzione/diritto-dovere deve essere in grado di esprimere una valenza educativa e sociale, promuovendo innanzi tutto servizi riconducibili a una concezione della formazione intesa come "bene pubblico". Questa peculiare concezione è difatti sottesa al criterio a) relativamente alla dimostrazione dell'assenza del fine di lucro nelle attività perseguite dal soggetto gestore ed è esplicitata nel criterio b) relativamente alla dimostrazione della presenza di un progetto educativo finalizzato a far acquisire ai giovani minorenni i saperi e le competenze previsti dall'istruzione obbligatoria.

In altri termini, l'ente di formazione deve connotarsi sostanzialmente come struttura educativa, dimostrando un'intenzionalità di questo tipo nei confronti dei giovani in obbligo di istruzione/diritto-dovere, della quale è senza dubbio il principale – sebbene non unico – indicatore l'attività di progettazione di servizi di istruzione e formazione, rivolti a questo specifico *target* di utenza¹⁶.

Nel caso del requisito c), la struttura formativa deve dimostrare di gestire le risorse umane impegnate nel presidio dei processi organizzativi mediante un contratto coerente con i principi del servizio erogato; ovvero il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della Formazione Professionale.

Il requisito d), invece, pone l'obbligo a carico della struttura formativa di dimostrare di avvalersi di docenti dotati di adeguati requisiti di professionalità e competenza per l'acquisizione, da parte degli allievi, dei livelli essenziali di apprendimento previsti dall'obbligo di istruzione sul piano dei saperi disciplinari e delle competenze. Vale la pena di sottolineare che questo requisito rappresenta ad oggi un fattore di criticità a livello di attuazione, in quanto il presidio funzionale dei processi all'interno delle strutture formative viene di norma garantito, nell'ambito dei dispositivi regionali di accreditamento, attraverso l'esame delle sole credenziali professionali delle risorse umane investite della funzione stessa. In attesa di una compiuta definizione di un sistema nazionale di *standard* professionali, formativi e relativi ai processi di riconosci-

¹⁶ Rappresentano, a titolo esemplificativo, ulteriori indicatori di un'intenzionalità educativa la capacità di personalizzare le attività didattiche e quella di utilizzare metodologie formative ad *boc*.

mento e certificazione delle competenze, i dispositivi regionali di accreditamento si sono difatti dotati, da tempo, di un sistema di certificazione e verifica del possesso delle credenziali professionali degli operatori, che è ben altra cosa dalla valutazione e certificazione delle competenze degli stessi.

Nel caso del requisito e), si richiede alla struttura formativa di dimostrare la capacità di coinvolgimento delle famiglie nel percorso formativo, nell'ottica della condivisione e della corresponsabilizzazione nella realizzazione dello stesso, nonché la capacità di sviluppare e consolidare specifici rapporti con gli attori sociali del territorio (istituzioni e enti operanti nel mercato del lavoro), al fine di accrescere le possibilità di perseguire il successo formativo. Si pone pertanto l'accento sulla dimensione relazionale e territoriale in cui deve venire a trovarsi la struttura formativa nel momento in cui opera. Tale dimensione è concepita come fattore strategico per una formazione di qualità, che attinge in modo vitale risorse culturali e opportunità dagli attori sociali del contesto socio-economico in cui è inserita. A differenza del precedente, questo è forse l'unico requisito a non costituire un fattore di criticità sul piano dell'attuazione, in quanto i dispositivi regionali di accreditamento contemplano da tempo l'obbligo a carico delle strutture formative di dimostrare di operare in "rete", con particolare riferimento alle istituzioni locali, al mondo della scuola/università e al mondo dell'impresa.

Nel caso del requisito f), la struttura formativa deve dimostrarsi capace di operare secondo il principio della collegialità, in particolare ai fini della certificazione periodica e finale dei risultati di apprendimento. In questo caso, va segnalato che i sistemi di monitoraggio ad oggi adottati dai dispositivi regionali di accreditamento prestano, in generale, grande attenzione alla rilevazione della *customer satisfaction* (dell'utenza, delle imprese, etc.), piuttosto che ad indicatori di *performance* relativi ai risultati di apprendimento, agli esiti formativi e a quelli occupazionali.

Infine, il requisito g) ribadisce l'importanza dell'adeguatezza strutturale, in funzione dello specifico *target* di giovani (14-17 anni). La struttura formativa deve dimostrare il possesso di una dotazione logistica, strutturale e di attrezzature, in grado di rispondere ai molteplici bisogni di cui è portatrice questo tipo di utenza, inclusi quelli legati alla socializzazione in ambienti diversi dall'aula¹⁷.

Rispetto alla previsione di tali LEP, è in corso di svolgimento all'interno dell'Area "Risorse umane e strutturali dei sistemi formativi" dell'ISFOL una ri-

¹⁷ Chiaramente, quest'ultimo aspetto può rappresentare un fattore di criticità a livello di attuazione, in relazione alle caratteristiche dimensionali delle strutture formative e delle sedi attraverso cui operano.

cerca per monitorarne l'implementazione a livello territoriale, che sarà di grande utilità anche per esplorarne le implicazioni sotto il profilo della ridefinizione dei dispositivi regionali di accreditamento.

Da questo punto di vista, la nuova cornice di riferimento in materia di accreditamento delle strutture formative, tracciata dall'Intesa Stato-Regione del 2008, appare più come un punto di partenza per il processo di qualificazione del sistema educativo italiano che come un faticoso approdo.

"Accreditare" un soggetto dell'offerta formativa significa accertare positivamente – da parte della competente autorità regionale – il possesso di predefiniti requisiti dettati *ad hoc*, ai fini della dimostrazione di differenti capacità del soggetto erogatore del servizio.

È l'accertamento di queste capacità di carattere logistico, gestionale, relazionale e di efficacia dell'intervento formativo che permette di configurare l'organismo formativo come "affidabile" da parte dell'Amministrazione Regionale, ai fini dell'erogazione del servizio. Ed è in questo senso che la procedura di accreditamento può essere considerata come metodologia privilegiata di valutazione (*ex ante*, *in itinere* ed *ex post*) della qualità dell'offerta formativa a diversi livelli (dell'organismo gestore, di processo formativo e di prodotto formativo).

La necessità di dotarsi di dispositivi regolatori dell'offerta formativa è nata in concomitanza con la possibilità di accedere alle risorse del Fondo Sociale Europeo e al progressivo dilatarsi della platea dei potenziali soggetti erogatori dei servizi, selezionati in base a una valutazione centrata esclusivamente sul progetto formativo, senza il contrappeso di meccanismi tesi ad accertare anche l'affidabilità della struttura nel suo complesso.

Il primo impianto regolamentare contenuto nel Decreto in materia di "Accreditamento delle sedi formative" (DM n. 166/2001) ha svolto proprio l'essenziale funzione di delineare una cornice di riferimento nazionale con riguardo agli *standard* minimi di qualità di carattere per lo più strutturale/logistico ed economico/organizzativo che il soggetto gestore/erogatore dei servizi doveva dimostrare di possedere, declinabili a livello regionale sulla base delle specificità dei territori e degli orientamenti delle rispettive Amministrazioni.

La revisione di questo primo quadro regolamentare, dopo la messa a regime dei dispositivi regionali di accreditamento durante il sessennio 2000-2006, è stata fortemente ispirata dal tentativo di mettere a punto uno strumento di valutazione e garanzia della qualità dell'offerta formativa, focalizzato sul processo/prodotto formativo e i suoi risultati, in termini di apprendimento e occupabilità dell'utenza.

In altri termini, il nuovo modello nazionale di accreditamento delle strutture formative, approvato in sede di Conferenza Unificata il 20 marzo 2008, ha cercato di spostare il baricentro della valutazione da una logica di accerta-

mento burocratico di requisiti formali, prevalentemente attinenti alle sedi/strutture formative, a una logica di accertamento di requisiti riferibili all'efficacia formativa, professionale e occupazionale delle azioni formative progettate e realizzate.

Guardando alle inevitabili ricadute a livello regionale, è pertanto indiscutibile che il nuovo sistema nazionale di accreditamento abbia ridisegnato tanto il quadro dei vincoli a cui i singoli dispositivi regionali di accreditamento sono chiamati ad adeguarsi, quanto il quadro delle opportunità per la crescita qualitativa della *performance* dell'articolata gamma di soggetti che oggi compongono il panorama italiano dell'offerta formativa.

In generale, il nuovo sistema nazionale di accreditamento offre ai dispositivi regionali di accreditamento l'opportunità di evolvere da strumenti di rilevazione e verifica di elementi per lo più "oggettivi", inerenti le condizioni logistiche e organizzative in cui versano gli organismi formativi, a metodologia di valutazione del servizio erogato, tesa a valorizzare i progetti educativi perseguiti e i processi di apprendimento dell'utenza, conformemente agli obiettivi politico-istituzionali di diritto per tutti all'istruzione e alla formazione, all'occupabilità e all'inclusione sociale.

Questo nuovo approccio fortemente orientato alla valutazione dei risultati conseguiti dai soggetti accreditati è particolarmente evidente nel recepimento dei sette criteri di qualità previsti per l'erogazione dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale, attraverso i quali i giovani minorenni possono assolvere all'obbligo di istruzione/diritto-dovere. Questi criteri, infatti, configurano un insieme di *standard* minimi che contemplano non solo l'accertamento di aspetti statutari, contrattualistici, logistici e di tipo gestionale - relazionale dell'organismo formativo, ma anche aspetti prettamente educativi, focalizzati sulla valutazione della tipologia di offerta e in particolare sulla valutazione del progetto formativo, in relazione allo specifico *target* di utenza del servizio. Proprio l'attenzione verso queste specifiche dimensioni del servizio, coerentemente al nuovo approccio, rappresenta un ulteriore e significativo salto di qualità, in direzione dello sviluppo di una strategia orientata alla valutazione della *performance* realizzata dal soggetto dell'offerta formativa, in termini di benefici prodotti in favore dell'utenza¹⁸.

È in questa prospettiva che il sistema di accreditamento evolve in metodologia di valutazione dell'azione formativa, in base agli esiti della stessa. Ed è solo in questo spostamento di accento da una logica di *input* riferiti alle carat-

¹⁸ Vale la pena di segnalare che attualmente è in corso di realizzazione, nell'ambito del Progetto Accreditamento FSE 2011 afferente all'Area Risorse strutturali e umane dei sistemi formativi dell'ISFOL, un'indagine presso le strutture formative accreditate, con l'obiettivo di valutarne l'efficacia formativa e l'efficienza gestionale.

teristiche degli organismi formativi a una logica di *outcome* dei risultati delle azioni formative che l'intervento formativo assurge a reale strumento di politica attiva del lavoro, perseguendo l'obiettivo di accrescere l'occupabilità dei destinatari.

Nel quadro della costruzione di un vero e proprio sistema di garanzia della qualità che ogni Stato membro dell'Unione Europea dovrà predisporre entro giugno 2012 secondo le indicazioni *EQARF (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training)*, l'accREDITAMENTO delle strutture formative si configura, ad oggi, come l'iniziativa nazionale d'implementazione regionale più significativa per valutare e assicurare la qualità nell'ambito del sistema educativo italiano.

5. Qualche considerazione conclusiva

Se la nuova posta in gioco per le strutture formative è dunque anche quella di un sostanziale riconoscimento delle stesse come strutture "educative", attraverso le quali i giovani minorenni possono assolvere all'obbligo di istruzione/diritto-dovere, a conclusione di questo saggio si intende richiamare l'attenzione sui vincoli materiali che incontra l'attuazione del processo di riforma del sistema educativo a livello regionale.

Ripercorrendo le principali tappe di un faticoso percorso normativo che ha condotto ad una radicale trasformazione del sistema educativo del nostro Paese, nel paragrafo 1 si è sottolineato come la nuova configurazione scaturita dalla legge n. 53/2003 e successive integrazioni abbia avuto fra i suoi indiscutibili effetti quello di avvalorare il pluralismo istituzionale e culturale dei soggetti abilitati ad operare nel sistema della Formazione Professionale Iniziale di competenza regionale.

I mutamenti del sistema educativo introdotti a suo tempo dalla legge Moratti sono entrati in vigore nel 2010/2011. Tali cambiamenti hanno riconfigurato il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione in due sotto-sistemi di pari dignità e competenza diversa: l'istruzione secondaria superiore di competenza statale, rappresentata dalle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado (licei, istituti tecnici e istituti professionali), e l'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, rappresentata dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome, in qualità di soggetti – di norma – titolari dell'erogazione di percorsi di IeFP.

La pari dignità assegnata formalmente dal legislatore ai due sotto-sistemi del secondo ciclo implica tanto il riconoscimento della piena appartenenza del settore della IeFP all'ordinamento dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere for-

mativo, quanto quello della sua specificità, costituita dalla peculiare vocazione professionalizzante dei percorsi che in esso trovano espressione.

In altri termini, nella filosofia sottesa all'impianto complessivo della riforma, il settore della IeFP non si configura come complementare al settore dell'istruzione, ma piuttosto come un canale pedagogicamente alternativo a quello della scuola, a cui affidare il delicato compito di sostenere il processo di transizione dei giovani maggiormente a rischio di dispersione verso il mercato del lavoro, nel quadro dell'acquisizione delle competenze minime necessarie all'esercizio di una cittadinanza attiva.

La differenziazione dei sotto-sistemi all'interno del secondo ciclo educativo non può che essere letta come riconoscimento di questa specificità del settore della IeFP, connessa alla possibilità di realizzare percorsi flessibili e personalizzati, in grado di valorizzare i vari stili cognitivi di apprendimento dei giovani, anche attraverso un'organizzazione della didattica fortemente basata sull'utilizzo di metodologie di tipo induttivo.

È in questa prospettiva che la rinnovata centralità assegnata all'istruzione e alla formazione nelle diverse azioni di *policy* a livello nazionale si sposa con la costruzione di una peculiare filiera regionale per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere, capace di offrire percorsi educativi più direttamente orientati al lavoro e rispondenti ai fabbisogni delle imprese del tessuto produttivo locale, entro il quale andranno spese le qualifiche conseguite.

Nell'attivazione dei percorsi sperimentali integrati prevista dall'Accordo del 19 giugno 2003, come messo in luce dai monitoraggi ISFOL, le strutture formative accreditate dalle Regioni hanno giocato un ruolo del tutto preponderante rispetto alle istituzioni scolastiche.

Seppure in modo non certo omogeneo a livello nazionale, gli anni della sperimentazione hanno offerto alle strutture formative l'opportunità di dotarsi di quella veste organizzativa necessaria a presidiare i diversi processi chiave relativi alla formazione (progettazione, analisi dei fabbisogni, tutoraggio, bilancio di competenze, valutazione, etc.), in un'ottica sempre più orientata alla qualità e fortemente tesa a costruire relazioni con i soggetti economici e istituzionali del territorio.

Non a caso, da una recentissima indagine dell'ISFOL (conclusasi nel 2011) sugli esiti occupazionali dei percorsi triennali di IeFP emerge che l'indiscutibile apprezzamento dei giovani verso questa tipologia di offerta formativa, per la sua valenza professionalizzante e di rimotivazione verso l'apprendimento, si registra soprattutto in favore dei percorsi a titolarità delle strutture formative accreditate.

Per questa ragione, la scelta della sussidiarietà integrativa per la realizzazione dei percorsi ordinamenti di IeFP all'interno degli istituti professionali di

Stato, effettuata dalla maggior parte delle Regioni per il 2011/2012, rischia di snaturare la riforma, minando il concetto di “pari dignità” formalmente assegnato al sotto-sistema della IeFP rispetto a quello dell’istruzione. Tale possibile opzione, ai sensi del D.P.R. n. 87 del 15/03/2010 e previa specifica intesa fra MIUR e Regione, difatti, bypassa la logica dell’esistenza dei due sotto-sistemi dell’istruzione e della IeFP come sotto-settori differenti in relazione ai titoli conseguibili in esito ai percorsi formativi.

In altri termini, ricondurre i percorsi ordinamentali di Istruzione e Formazione Professionale prevalentemente all’interno delle scuole – gli istituti professionali di Stato – mette a repentaglio l’auspicato pluralismo istituzionale e culturale dell’offerta formativa. Questa opzione, difatti, intacca la specificità del settore della IeFP, precludendo ad esso la possibilità di costituirsi ed evolvere in un canale del sistema educativo italiano, dotato della particolare vocazione a garantire l’acquisizione di competenze di immediata spendibilità nel mercato del lavoro, anche attraverso l’adozione di una diversa prospettiva educativa/formativa, fondata sulla ricerca e la messa a punto di efficaci strategie di apprendimento mutate dal mondo reale, verso cui dovrebbero convergere, almeno in parte, le stesse istituzioni scolastiche, nell’ottica di un’effettiva integrazione dei saperi e delle abilità.

Va tuttavia sottolineato che la scelta di ricorrere alla modalità dell’offerta sussidiaria integrativa da parte di molte Regioni si spiega anche – sebbene non solo – con quello che rappresenta il nodo cruciale non definitivamente sciolto della riforma stessa: il finanziamento dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale. In assenza di risorse ministeriali aggiuntive, specificatamente dedicate al sostegno di questa fattispecie di offerta, l’implementazione a livello regionale della riforma stessa incontra inevitabilmente delle “resistenze”, rivelandosi il coinvolgimento degli istituti professionali nell’erogazione dei percorsi di IeFP, per le Amministrazioni Regionali, come una concreta opportunità per garantire sul territorio un’offerta formativa che risulterebbe difficilmente sostenibile con risorse proprie, se realizzata nelle strutture accreditate.

6. Riferimenti normativi

- Decreto del 25 maggio 2001, n. 166 del Ministero del Lavoro sull’accreditamento degli organismi di orientamento e formazione professionale.
- Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 “Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione”.
- Legge del 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle

- norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale.
- Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane (19 giugno 2003).
 - Artt. 47 e 48 (Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione) del Decreto legislativo del 10 settembre 2003, n. 276 "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro di cui alla legge del 14 febbraio 2003, n. 30.
 - Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003 (Conferenza Stato-Regioni seduta del 15 gennaio 2004).
 - Accordo tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, le regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le comunità montane per la certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi (28 ottobre 2004). Allegato A, Modello B, legenda del modello B e Modello C.
 - Decreto Interministeriale n. 86 del 3 dicembre 2004: approvazione dei modelli di certificazione per il riconoscimento dei crediti ai fini del passaggio dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione. Modello A e Modello B.
 - Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76: Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'art. 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53.
 - Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77: Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
 - Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 10 ottobre 2005 sull'approvazione del modello di libretto formativo del cittadino - Allegato A.
 - Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226: Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.
 - Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 47 del 13 giugno 2006 concernente la quota del 20% dei curricula rimessa all'autonomia delle istituzioni scolastiche nell'ordinamento vigente.

- Legge del 27 dicembre 2006, n. 296: Legge finanziaria 2007. Commi su innalzamento obbligo di istruzione: 622-624, c. 628 e c. 634.
- Legge del 2 aprile 2007, n. 40: Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7 recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese. Estratto: Art. 13 sulle Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica, cc.1-8 ter.
- Decreto Ministero Pubblica Istruzione del 22 agosto 2007, n. 139: Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 - Documento tecnico - Allegato 1: Assi culturali - Allegato 2: Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.
- Decreto Interministeriale del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero del Lavoro e della previdenza Sociale del 29 novembre 2007 - "Percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale ai sensi dell'articolo 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296.
- Ministero della Pubblica Istruzione - Documento del 27 dicembre 2007: Linee guida sull'obbligo di istruzione.
- Conferenza delle Regioni e Province Autonome - Documento approvato il 14 febbraio 2008: Obbligo di istruzione. Linee guida per le agenzie formative accreditate ai sensi del DM del 29 novembre 2007.
- Intesa del 20 marzo 2008 fra il Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi.
- Legge 6 agosto 2008, n. 133 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria": art 64, c. 4 bis sull'obbligo di istruzione.
- Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro, della Salute e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema di secondo ciclo di Istruzione e Formazione Professionale (5 febbraio 2009). Allegato A: Repertorio delle 19 Figure professionali di riferimento a livello nazionale e dei relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali dei percorsi sperimentali triennali.

- D.P.R. del 15 marzo 2010 n. 87: Approvazione del Regolamento sul riordino dell'istruzione professionale di Stato (art. 64, comma 4, legge 133/08).
- Decreto del Ministro dell'Università e della Ricerca del 27 gennaio 2010, n. 9 (modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisiti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione).
- Accordo Stato-Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano del 29 aprile 2010, recepito con Decreto Interministeriale 15 giugno 2010: "Primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a norma dell'art. 27, comma 2 del D. Lgs 17 ottobre 2005, n. 226".
- Intesa in Conferenza Unificata - Repertorio Atti n. 129/CU del 16 dicembre 2010 - riguardante l'adozione delle linee-guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, a norma dell'articolo 13, comma 1 quinquies della legge 2 aprile 2007, n. 40.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTI A. (a cura di) (2006), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano.
- BATTISTELLI F. (2002), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione*, F. Angeli, Milano.
- BAUMANN Z. (2002), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna.
- BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- BORDIGNON B. (a cura di), *La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», n. 1/2010.
- CARTOCCI R. (2007), *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- CEDEFOP (2009), *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale. Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa*, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- CEDEFOP (2009), *Accreditation and quality assurance in vocational education and training. Selected European Approaches*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- CEDEFOP (2009), *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- CEDEFOP (2007), *Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- DONATI C. - BELLESI L., *Verso Istruzione e Formazione 2020. Un bilancio dell'esperienza italiana nell'ambito della Strategia di Lisbona*, in «Rassegna CNOS», n. 1/2010.
- GORI E. - VITTADINI G., *La valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei servizi alla persona. Impostazione e metodi*, in GORI E. - VITTADINI G. (a cura di) (1999), *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*, Etas Libri, Milano.
- HACKMAN R. - WAGEMAN R., *Total Quality Management: Empirical, Conceptual and Practical Issues*, in "Administrative Science Quarterly", 40, pp. 309-342.
- ISFOL (2009), *Le misure per il successo formativo. Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere*.

- ISFOL, *Il nuovo accreditamento per l'obbligo di istruzione/diritto-dovere formativo. La sfida di una sperimentazione in corso*, in GIULIANI L. - DE MINICIS M. (a cura di), Roma, ISFOL, 2010 (I libri del Fondo sociale europeo).
- ISFOL, *Formazione e lavoro nel Mezzogiorno. La valutazione degli esiti occupazionali degli interventi finalizzati all'occupabilità cofinanziati dal Fse 2000-2006 nelle Regioni Obiettivo 1*, in SEVERATI P. (a cura di), Roma, ISFOL, 2010 (I libri del Fondo sociale europeo).
- ISFOL, *La valutazione degli interventi del Fse 2000-2006 a sostegno dell'occupazione - Indagine placement Obiettivo 3*, in SEVERATI P. (a cura di), Roma, ISFOL, 2006 (I libri del Fondo sociale europeo).
- PARLAMENTO EUROPEO, CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale G.U.U.E. C 155 dell'8 luglio 2009*.
- MONTEDORO C. (a cura di) (2000), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F. Angeli, Milano, 2000
- NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in «Rassegna CNOS», n. 1/2006.
- PALOMBO M. (2006), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, F. Angeli, Milano.
- VARISCO B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano.
- ZAGARDO G., *Istruzione e formazione professionale secondo il monitoraggio ISFOL (aprile 2009)*, in «Rassegna CNOS», n. 2/2009.

Billy Elliot

ALBERTO AGOSTI¹

Regia: Stephen Daldry

Soggetto e sceneggiatura: Lee Hall

Fotografia: Brian Tufano

Scenografia: Tatiana Lund

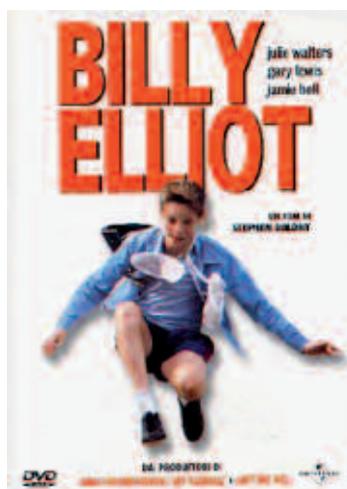
Montaggio: John Wilson

Musiche: Stephen Warbeck

Cast: Jamie Bell (Billy Elliot), Julie Walters Mrs. Wilkinson), Gary Lewis (il padre di Billy), Jamie Draven (il fratello di Billy), Jean Heywood (la nonna), Stuart Wells (Michael)

Gran Bretagna, Francia 2000, durata 110'

Il film è facilmente reperibile in dvd (Universal Pictures)



Questa volta dedichiamo lo spazio riservato in questa rivista ad un'opera cinematografica che potrebbe essere utilizzata proficuamente in un contesto educativo. Billy Elliot è un bel film, uscito una decina d'anni orsono, che racconta la storia di un adolescente di undici anni, orfano di madre, che sogna di potersi dedicare alla danza, contro le aspettative di un padre che lo vorrebbe, invece, impegnato completamente in uno sport che egli ritiene, al contrario della danza, decisamente maschile: il pugilato. Siamo nel 1984, e il contesto è quello di una cittadina mineraria nel nord est dell'Inghilterra. Il periodo è quello del grande sciopero intrapreso dai minatori inglesi a difesa dei loro posti di lavoro, contro le drastiche misure del governo Thatcher. Billy scopre per caso di avvertire un'attrazione per la danza classica e, contro il volere del padre e del fratello, prende lezioni private da

¹ Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

Mrs. Wilkinson, un'insegnante di danza che, riconoscendo il suo talento, lo sostiene in questa sua passione, giungendo a dargli lezioni gratuite e riuscendo ad ottenere dal signor Elliot che suo figlio partecipi alle audizioni selettive per l'accesso alla Royal Ballet School di Londra. La vicenda si risolve in modo favorevole per Billy Elliot, che nell'ultima scena del film, ormai cresciuto e divenuto ballerino professionista, irrompe sul palcoscenico nelle vesti di un cigno, per esibirsi nella celebre composizione di Čajkovski.

Nel film si vede dunque agire una serie di adulti, ora in grado di ascoltare e aiutare Billy, ora invece del tutto incapaci di modularsi sulle sue aspettative, quanto invece di perseguire le proprie, sovrapponendole a quelle del giovane aspirante ballerino. Per questo motivo, quella narrata in questo film è anche una storia attraversata da stereotipi e pregiudizi, ed è molto ricca di simboli e metafore, tale da consentire di lavorare, dopo la visione dell'opera, con soggetti giovani, ma anche con adulti, sui loro propri vissuti, sugli oggetti che compaiono sullo schermo che sono parte necessaria della trama e che rappresentano, appunto, un valore simbolico, che talvolta si trasforma in una sorta di vincolo. Esempari a questo riguardo sono i guantoni del nonno di Billy, che suo padre gli impone di usare durante gli allenamenti. Scaturisce qui il tema delle eredità troppo pesanti, delle aspettative dei genitori e degli adulti in genere, delle nostalgie e dei rimpianti, nonché dei veri e propri dolori che talvolta non si sanno gestire, e che provocano atmosfere plumbee, alle volte opprimenti. E potrebbe essere bello individuare in questo film, assieme ai bambini e agli adolescenti – ma lo si ripete, anche con gli adulti – dove 'abitino' i vari dolori, quali spazi e quali cuori occupino. Questo perché ciascuno dei personaggi maschili e femminili che compaiono sullo schermo, piccoli o cresciuti che siano, si portano appresso, tutti, uno o più dolori, che li rendono sovente, anche se non sempre, aggressivi. Billy, ad esempio, porta dentro il dolore, ed anche la rabbia, per una mamma che non c'è più; suo padre per una moglie perduta e per un lavoro sempre più precario; l'insegnante di danza di Billy, Mrs. Wilkinson, la sofferenza di una situazione familiare pesante; l'amico del cuore di Billy l'ansia di un affetto che non ha il coraggio di esprimere. Oggetto simbolico è, per esempio, il pianoforte, che la mamma di Billy amava suonare, e che Billy ogni tanto suona e che ad un certo punto viene distrutto per farne legna da ardere. Per Billy tale momento si traduce in un rinnovato dolore, quasi una seconda morte della mamma, ma forse in quel dolore c'è il seme della rinascita. Naturalmente, e per fortuna, nel film si evidenziano anche i momenti di gioia, come pure quelli in cui si avverte la presenza della sfida, della richiesta di coraggio. Tutto questo rende quest'opera cinematografica molto adatta per sfogliare quello che si potrebbe considerare un dizionario delle emozioni, approfondendone le diverse voci, anche attraverso il confronto con i vissuti emozionali di coloro che visionino il film.

Il tema della vergogna e del senso di colpa, il tema appunto del coraggio, della sfida, della fatica, sono solo alcuni dei numerosi motivi presenti nel film, e sono altrettante occasioni per discutere con i giovani sulle esperienze emotive che essi vivono o hanno vissuto nella vita di tutti i giorni, e di come essi sappiano o abbiano saputo poi rapportarsi con tali sentimenti. Anche per gli adulti potrebbe essere importante riconoscere i momenti in cui ci si è sentiti o ci si sente sfidati, incoraggiati, affaticati, divertiti, impauriti e così via, ed è possibile orientare i pensieri, ma sempre lasciando grande libertà di espressione, all'individuazione delle parole, dei gesti che possono in queste esperienze amplificare gli effetti positivi di questi momenti, oppure, al contrario, possono ulteriormente appesantirli.

Un altro versante per un possibile lavoro proficuo è quello relativo al tema della comunicazione non verbale. Come comunicano gli adulti e i giovani quando non adoperano le parole? Questo è un bel tema da sviluppare con gli allievi a scuola o in ambiente educativo, e *Billy Elliot* è un film che si presta ottimamente allo scopo.

Sono numerosi i momenti in cui le diverse figure adulte, che si rapportano con il giovane protagonista che sogna di diventare un ballerino, manifestano espressioni nel volto, oppure mettono in atto gesti e posture che rappresentano veri e propri messaggi, ora di conferma e di attenzione nei suoi confronti, ora di rifiuto o di riprovazione. Diventano quindi significativi il papà di Billy che si mette le mani nei capelli quando per la prima volta vede suo figlio tra le ballerine, oppure la maestra che strizza l'occholino a Billy subito dopo averlo rimproverato per non aver tenuto correttamente la posizione delle braccia nel compiere una piroetta. Sono solo due dei numerosi segni comunicativi non verbali che si possono individuare nelle varie scene. Non ci si esprime solo a parole, bensì anche con il corpo, con i suoi movimenti, con gli occhi, con la bocca. Ed è a questo proposito che il film si presta ottimamente ad isolare alcuni fotogrammi, con la tecnica del fermo-immagine, chiedendo poi ai bambini o ai ragazzi di interpretarli: che cosa possono voler dire, ad esempio, i salti di Billy all'inizio del film, nei titoli di testa, oppure che cosa può voler comunicare la sua danza quasi arrabbiata tra le mura del suo abitato? Quindi si potrebbe chiedere: che cosa vuole trasmettere, che cosa vuole comunicare Billy al padre quando danza con tutto sé stesso nella palestra? Questa è una bella domanda da porre ai bambini o ai ragazzi, e, perché no, ai genitori. Si evidenzia a proposito il tema del talento e del riconoscimento del talento. Si può chiedere ai bambini o agli adolescenti quali siano i loro talenti, le loro passioni e se questi talenti e passioni li sappiano mostrare e se essi vengano visti dagli adulti.

Sono tutti interrogativi che possono aprire spazi di comunicazione molto costruttivi. Si rimarrà probabilmente sorpresi dalla ricchezza che emergerà dalle

risposte, risposte tra l'altro confrontabili, in grado di far riflettere, un po' tutti, ma soprattutto gli adulti.

Un altro tema rilevante è quello dei desideri e del loro riconoscimento, dei desideri dei giovani e dei desideri degli adulti: un dialogo difficile, spesso un dialogo tra 'sordi', ma certamente un dialogo possibile. La vicenda di Billy Elliot è in grado di suscitare l'interesse per questo tema cruciale delle volizioni reciproche tra le diverse generazioni. Spesso le volontà degli adulti si impongono e schiacciano quelle dei più giovani, oppure, all'incontrario, a quelle dei giovani viene dato uno spazio incondizionato, altrettanto problematico. Sono temi di grande significatività.

Si diceva che Billy Elliot è un film da guardare anche con gli adulti poiché con grande efficacia mostra quanto un adulto possa rendersi significativo nella vita di un adolescente. L'adulto può esercitare una funzione di conferma e di promozione delle potenzialità personali, o invece può, all'incontrario, giocare un ruolo di negazione e di soffocamento delle disposizioni che ciascun individuo porta in sé, disposizioni che sarebbero da cogliere sempre nel segno della loro particolarità, della loro originalità. Si tratta di conferme e disconferme che si comunicano in vari modi, e non certo solo con le parole. A volte sono i piccoli gesti che contano, quelli che quasi tendono a sfuggire all'attenzione visiva, ma che invece rivestono un ruolo talvolta determinante nelle dinamiche motivazionali. Ci si riferisce per esempio alla scena in cui Mrs. Wilkinson, la maestra di danza, si china ad afferrare dolcemente la gamba di Billy e gli sfiora il piede con la mano per correggerne la postura ed indurlo così ad assumere la posizione corretta. Il contatto corporeo, il toccare, il toccarsi diventano fondamentali segnali di attenzione, di prossimità.

Mrs. Wilkinson è una maestra tutta da studiare e da ammirare. Ella è capace di ascolto e si dimostra abile nell'esercizio di una finezza clinica non comune. Finezza clinica significa il sapersi modulare sul soggetto 'piegandosi' verso di lui (o di lei): bellissima è la scena in cui Mrs. Wilkinson, sdraiata accanto a Billy, legge la lettera che la sua mamma ha lasciato al figlio prima di morire. La maestra sta molto in silenzio, ma anche inserisce la sua voce qua è là, a supporto di un dialogo all'insegna di un ascolto attento e partecipato. Ed è in fondo questo di cui ha bisogno Billy, e non solo Billy, di un adulto, magari più adulti, che sappiano ascoltarli. È così che la maestra ottiene poi a sua volta l'ascolto da parte di Billy, e fa in modo anche che egli la sopporti quando ella lo rimbrotta con toni molto accesi. Bella in questa figura di adulta la presenza di toni decisamente bruschi e perentori, ma anche di frequenti momenti quasi di tenerezza, e di attenzione esclusiva, come quando l'insegnante di danza chiede alla sua figliola di lasciarli soli, lei e Billy, perché debbono parlare. Mrs. Wilkinson sa stare vicina, sa farsi 'prossima' a Billy.

Il tema della vicinanza, della prossimità, temi verso i quali i bambini e gli adolescenti sono molto sensibili, torna molto spesso nel film. Un'immagine che ricorre più volte è quella dell'abbraccio, per esempio tra Billy e il padre, quando sono distesi sull'erba, e tra Billy e la nonna, alla fine del film, quando Billy parte per Londra. Si evidenzia così l'importanza del contatto fisico, quando ad esempio l'amico di Billy gli fa infilare le mani infreddolite sotto la sua maglietta, tenero segnale di una sessualità intuita, in divenire, ma ancora non del tutto consapevole.

Certamente i dialoghi che accompagnano i diversi momenti della vicenda sono degni di essere presi in considerazione: si possono isolare frasi di grande impatto emotivo, e anche di grande stimolo per la riflessione con i bambini o gli adolescenti, come ad esempio 'sii sempre te stesso'. Ma certamente le parti dialogate che risultano forse le più interessanti sono quelle che riguardano i sentimenti, che spesso aiutano a capire meglio in che modo si possa ottemperare all'invito appena ricordato. Quando Billy è incerto se intraprendere o meno la strada della danza, la sua maestra gli ricorda: 'però ti sei divertito!' Troviamo questa attenzione verso i sentimenti e verso la loro interpretazione uno dei motivi di maggior pregio di questo film. È bello interrogare il sentire, corrisponde ad un atteggiamento di facilitazione, da parte dell'adulto, come accade in una delle ultime sequenze, quando un'esaminatrice della Royal Ballett School, al termine dell'esibizione di Billy Elliot, gli si rivolge in tal modo: 'Posso chiederti, Billy? Che genere di sensazioni hai, quando danzi?' La domanda consente a Billy di pensare, di scavare dentro sé stesso e di produrre due metafore di sorprendente efficacia: 'Non lo so ... una bella sensazione. Sto lì tutto rigido, ma dopo che ho iniziato, allora dimentico qualunque cosa e ... è come se sparissi ... come se sparissi. Cioè sento che tutto il corpo cambia ed è come se dentro avessi un fuoco ... come se volassi ... sono un uccello, sono elettricità', e il silenzio partecipa, quasi stupito, da parte della commissione, gli consente di ripetere questa seconda bellissima metafora: 'Sì, sono elettricità'.

Questa bella sequenza può aprire lo spazio, appunto, alle metafore. Come ci sentiamo, come vi sentite – si può chiedere ai bambini – quando fate qualcosa che vi piace veramente? Billy si sente 'elettricità'. E voi? Le metafore esprimono molto di più, quasi sempre, rispetto ad un semplice aggettivo. In una metafora c'è un po' di tutto: emozioni, certezze, aspettative, sentimenti, progetti, oppure paure, inquietudini. Le metafore consentono di dire e soprattutto dirsi in modo condensato, incisivo, spesso inequivocabile. Il linguaggio metaforico è spazio di creatività, è spazio di conoscenza, è spazio di libertà.

La vita stessa come una sorta di danza, del resto, è una potente metafora, carica di sfide e di attese, ma anche di feconde promesse. Forse la storia di Billy Elliot vuole dirci proprio questo.

Il 45° Rapporto CENSIS/2011 sulla situazione sociale del paese. “Un’Italia fragile, isolata, etero diretta”

RENATO MIONI¹

Tre aggettivi che sono sufficienti a dare dell’Italia un’immagine poco consolante per non dire preoccupante. E a distanza di qualche settimana ne riscopriamo dolorosamente la spiacevole constatazione, confermata oggi purtroppo dalla realtà, con cui il 45° Rapporto Censis ha voluto fotografare la situazione sociale del nostro Paese². Stordito dalla tempesta finanziaria, il Paese si sente stanco, disilluso, privo di slanci, prigioniero dei poteri finanziari che fanno rigore ma non sviluppo. “Un’Italia a batterie scariche”.

Due decenni di una politica personalizzata hanno portato ad un doppio esito: quello di una “realtà sociale lasciata a se stessa, la realtà dell’individualismo economico, della soluzione “micro” fai da te”; e quello della “chiusura al mondo esterno”, del nazionalismo popolare e populista, barricato dietro alla difesa sociale ad oltranza. L’unico modo per ripartire, sottolinea Giuseppe De Rita nel suo commento al Rapporto, è quello di puntellarsi su quello “scheletro contadino di valori” che ha fatto da ossatura a decenni di crescita. Per uscirne con dignità occorre allora “tenere la barra dritta su cinque punti essenziali”:

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell’Educazione presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, 45° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, Milano, F. Angeli, 2011. Il Rapporto è costituito di 585 pagine, articolate in quattro parti fondamentali: la prima relativa alle considerazioni generali. La seconda descrive gli aspetti generali emergenti nella società italiana al 2011. La terza si occupa dei vari settori e soggetti del sociale distribuiti in cinque capitoli che sono: i processi formativi, il lavoro e la professionalità, il sistema di welfare, il territorio e le reti, i soggetti economici dello sviluppo. L’ultima parte analizza i mezzi e i processi sociali, comprendenti i tre capitoli relativi alla comunicazione e ai media, al governo pubblico e, infine, alla sicurezza e cittadinanza. Tutti i capitoli sono metodologicamente strutturati in tre ambiti: le considerazioni introduttive, i processi del settore, il monitoraggio annuale. Percorrere l’indice nella sua analisi dettagliata offre lo spettacolo di una immediata fotografia dell’Italia nei suoi aspetti più tipici emersi durante il 2011.

“l’economia reale” contro le bolle della finanza; il “lungo periodo” contro il respiro corto dell’emergenza; l’articolazione interna dei conflitti tra Nord e Sud, imprese e terziario stanco, mercato del lavoro e *indignados*; l’irrobustimento della nuova relazionalità che cresce nei movimenti religiosi, nella socializzazione spicciola, ma assai reticolata via internet, nel successo delle sagre; infine la “consistenza della rappresentanza” che va ricostruita nella politica e nella concertazione³.

1. Uno sguardo d’insieme

Nel picco della crisi 2008-2009 l’Italia aveva mostrato una tenuta superiore a tutti gli altri, ma ora *siamo fragili* a causa di una crisi che viene dal non governo della finanza globalizzata e che si esprime sul piano interno con un sentimento di stanchezza collettiva e di inerte fatalismo rispetto al problema del debito pubblico. *Siamo isolati*, perché restiamo fuori dai grandi processi internazionali (rispetto all’Unione europea, alle alleanze occidentali, ai mutamenti in corso nel vicino Nord Africa, ai rampanti free rider dell’economia mondiale). E *siamo eterodiretti*, vista la propensione degli uffici europei a dettarci l’agenda. I nostri antichi punti di forza (la capacità di adattamento e i processi spontanei di autoregolazione nel welfare, nei consumi, nelle strategie d’impresa) non riescono più a funzionare. «Viviamo esprimendoci con concetti e termini che nulla hanno a che fare con le preoccupazioni della vita collettiva e alla fine ci associamo – ma da prigionieri – alle culture e agli interessi che guidano quei concetti e quei termini».

La nostra dialettica politica rimane prigioniera del primato dei poteri finanziari: in basso vince il primato del mercato, in alto il primato degli organismi verticistici del potere finanziario. “Ognuno per sé e Francoforte per tutti” sembra il messaggio implicito. «Ma una società complessa come la nostra non può vivere e crescere relegando milioni di persone ad essere una moltitudine egoista affidata a un mercato turbolento e sregolato, e affidando la tenuta dell’ordine minimale a vertici e circuiti finanziari ristretti e non sempre trasparenti». D’altra parte è illusorio pensare che i poteri finanziari producano sviluppo. «Perché lo sviluppo si fa se si è in grado di fare governo politico della realtà».

1.1. Riaccendiamo il desiderio

Per uscire dalla crisi, è necessario coltivare il primato dell’economia reale, nonostante l’attuale trionfo dell’economia finanziaria, l’iniziativa imprendito-

³ *Idem*, pp. 12 e ss.

riale di piccola e media dimensione, la vitalità delle diverse realtà territoriali, una decisa coesione sociale, il capillare radicamento sul territorio del sistema bancario. Ma soprattutto appare necessario *ricuperare il bisogno e la prospettiva vitale del tornare a desiderare*, “come enzima da immettere nel corpo sociale, nella cultura collettiva e nei comportamenti individuali”.

Continuando su questa dimensione culturale e chiaramente antropologica, il Rapporto sottolinea gli apporti positivi di alcuni orientamenti esplicitamente emersi nel mondo più propriamente religioso, che hanno avuto una notevole ricaduta anche su quello civile con la riaffermazione del primato della spiritualità, con la riedizione degli strumenti antichi di ricupero di se stessi come gli esercizi spirituali, per trovare nel silenzio la spinta a rientrare in sé, a rinnovarsi nei pensieri e a ricuperare forza propulsiva e “quel solido scheletro contadino” che è fatto dei valori di ritorno, identificabili nel tessuto più robusto e genuino della nostra cultura.

È proprio nello “scheletro contadino” che ritroviamo l’origine e la struttura “della nostra cultura di continuo adattamento; della dimensione generativa dei comportamenti individuali e collettivi; della sapienza del discernimento rispetto all’esaltazione della prestazione con i suoi conseguenti apparati di valutazioni; della continua reinvenzione della tradizione; dell’importanza delle radici e della linfa interiore; del rapporto con il territorio, non come sede di localizzazioni, ma come “luogo” di vita comunitaria; della possibilità e capacità di guardare l’orizzonte come apertura ma, al tempo stesso, come realistico limite; dell’umiltà di faticare sul campo che ci è stato dato, ancorché sabbioso o sassoso”⁴.

Alla crisi però, si osserva, non ha corrisposto una reazione omogenea, ma una risposta disarticolata e differenziata. Sono le «minoranze attive» che restano fedeli alla sfida imprenditoriale, ma non riescono a trainare il resto della società; i «borghigiani», che hanno scelto di perseguire una più alta qualità della vita; il «ceto medio», impaurito dalla prospettiva di uscire dalla fascia intermedia della stratificazione sociale; la parte marginale della società, resa ancora più fragile dalla crisi. Su queste premesse, il Rapporto ci avverte, potrebbero nel prossimo futuro essere incubati germi di tensione sociale e di conflitto proprio a causa della tendenza all’aumento delle disuguaglianze e dei processi che creano emarginazione.

1.2. Sviluppiamo le relazioni e i processi di rappresentanza

Il disinnescamento delle tensioni trova una sua via di più efficace elaborazione nell’arricchimento dei rapporti sociali⁵. L’individuo e la sua evoluzione non pos-

⁴ *Idem*, p. 15.

⁵ *Idem*, p. 19.

sono spiegare vita sociale e conflitti, perché la società è fatta di relazioni fra soggetti; e la cosa è ancora più vera quando la lunga durata porta alla differenziazione dei soggetti e dei loro comportamenti.

Si spiega così l'integrazione della lunga durata e della crescita dell'articolazione con una terza connotazione dell'attuale realtà sociale: *lo sviluppo della relazione, cioè dell'uscita da se stessi per vivere con gli altri e confrontarsi con loro*. È nel binomio "più articolazione, più relazione" che la società italiana può riprendere un respiro meno attratto dalle ansie quotidiane e più coerente con l'andamento della lunga durata. Inoltre, conforta constatare quanto la ricerca di nuovi format relazionali giuochi in alcuni importanti processi evolutivi:

- nell'esplosione dei tanti social network: certo, spingono i giovani a escursioni telematiche e sviluppano un rapporto di tipo orizzontale (*la peer education?*);
- nell'inattesa crescita di forme amicali collettive, spesso occasionali e altre volte stabili, come ad esempio le crociere, le movide, le sagre (sono migliaia ogni fine settimana);
- nell'altrettanto inattesa crescita di aggregazioni capaci di supplire alle carenze del welfare pubblico (asili nido, mense scolastiche, esperienze di gruppi di auto mutuo aiuto, ecc.);
- nella partecipazione comunitaria (a livello di quartiere urbano o di area agricola) al controllo dell'efficienza dei pubblici servizi e della difesa dei beni deperibili presenti sul territorio;
- nel peso crescente che hanno le esperienze di vita collettiva di buona qualità (dai borghi risistemati alle medie città di antico prestigio);
- e specialmente nella costante tenuta di tutti i soggetti intermedi portatori di interessi o di istanze civili, anche al di là di sdegnose sottovalutazioni e proposte di superamento.

Naturalmente, di ciascuno di questi format relazionali si può vedere anche le ombre e le dimensioni oscure: la dispersività banalizzante nascosta nei social network, come il localismo clientelare nascosto nella esperienza comunitaria. Tuttavia, nel complesso, il binomio relazionalità-rappresentanza resta il più appropriato per dare sintesi all'evoluzione italiana di questo periodo⁶.

È nella rappresentanza che le parti sociali possono contribuire ai processi decisionali nei vari livelli. Lo squilibrato rapporto tra mercato e finanza può essere riempito soltanto dalla rappresentanza sia quella sociale che quella politica. La prima (quella di concreti e sostanziali interessi di lunga durata) ha oggi in Italia presenza solida e, per alcuni, troppo invasiva; la seconda (quella

⁶ *Idem*, p. 20.

politica) è chiaramente in crisi, distrutta da norme elettorali e prassi che hanno penalizzato i meccanismi partecipativi, privilegiando verticalizzazione e personalizzazione del potere. Va comunque ribadito che, senza il funzionamento della rappresentanza, sociale e/o politica che sia, la società sarebbe priva di vitalità dialettica e dinamica sociale, oltre che priva di un indispensabile tessuto socio-politico intermedio. Prospettiva pericolosa in un periodo in cui si affacciano tensioni e conflitti non facilmente decifrabili.

2. La società italiana al 2011

Ogni fotografia è uno spaccato della realtà. Non la presenta nella sua completezza, ma attraverso una zoomata d'ingrandimento ne evidenzia alcuni dettagli, li inquadra in uno sfondo significativo e li offre alla lettura dell'osservatore. Per caratterizzare la società italiana nel 2011 il Censis ha zoomato su alcuni tratti che ha ritenuto tipici del nostro Paese, ha individuato alcune cause specifiche del ristagno economico, ma soprattutto ha prospettato un cammino di ripresa per ridare forza al potenziale di crescita attraverso sei prospettive di sviluppo. Esse sono state concentrate nell'impegno di mettere a frutto la ricchezza familiare, rafforzare l'export per la ripresa industriale, allargare l'influenza geoeconomica italiana, valorizzare l'eccellenza dell'economia di territorio nel *food* e nello stile di vita, potenziare il contributo offerto dagli immigrati, rafforzare i nuovi *format* relazionali. Se vogliamo invece approfondire le cause del ristagno economico, dobbiamo orientarci sul deficit di classi dirigenti, sulla parabola declinante della produttività, sul sistema formativo (ritenuto) fuori centro, sui non pochi segnali di deterioramento nei servizi.

Circa la fenomenologia degli eventi significativi di questo periodo, dobbiamo rilevare che a fronte di una debolezza e fragilità del Paese, tornano in evidenza una molteplicità di valori e di fattori positivi incoraggianti.

Anzitutto il Censis fotografa negli italiani **un ricupero di serietà**⁷, perché in tempi difficili come quelli attuali, c'è una responsabilità collettiva pronta a entrare in gioco. Infatti, come spesso è accaduto nei passaggi chiave della storia nazionale, essa diventa decisiva nel fronteggiare le difficoltà. Il 57,3% degli italiani è disponibile a sacrificare in tutto o in parte il proprio tornaconto personale per l'interesse generale del Paese, anche se di questi, quasi il 46% restringe la propria disponibilità ai soli casi eccezionali. Il 24,3% pensa che non esiste un interesse generale e il 18,4% che non ci sono soggetti in grado di rappresentarlo.

⁷ *Idem*, pp. 3-7.

Quanto al ***riconoscersi italiani***, il 46% dei cittadini si dichiara esplicitamente con una identità italiana comunque, e di questi oltre il 19% si sente solo italiano, e quasi il 27% con un senso di appartenenza anche ad altre comunità (il proprio Comune, la regione, ecc.). I localisti, coloro che si riconoscono nei Comuni, nelle regioni o nelle macroaree territoriali, o anche in più di una di queste realtà, sono oltre il 31%. I cittadini del mondo, ovvero chi si identifica nell'Europa o nel globale, sono il 15,4% (assai diminuiti rispetto a qualche anno fa). La diversità sta diventando quindi un valore fondativo dell'identità nazionale e non sorprende come, oltre l'emotività della cronaca, una quota maggioritaria di italiani sottolinei che gli immigrati non erodono l'unità della società, ma anzi la arricchiscono (52%), quota sempre maggioritaria in tutte le macroregioni.

Quali sono i valori che accomunano gli italiani? In che cosa si estrinseca questo vincolo di appartenenza di soggetti molto diversi? Ancor oggi, i pilastri del nostro stare insieme, i valori coesivi classici fanno perno sul senso della famiglia (65,4%), sul gusto per la qualità della vita (25%), sulla tradizione religiosa (21,5%), sul gusto per la bellezza (20,1%), sulla voglia di intraprendenza (19,9%). Oltre il 56% degli italiani è convinto che l'Italia sia il paese al mondo in cui si vive complessivamente meglio, anche in presenza di disagi organizzativi. Cosa dovrebbe essere messo subito al centro dell'attenzione collettiva per costruire un'Italia più forte? Per il 50% la riduzione delle disegualianze economiche. Moralità e onestà (55,5%) e rispetto per gli altri (53,5%) sono i valori guida indicati dalla maggioranza degli italiani (Tav. 1). Emerge anche una forte stanchezza per le tante furbizie e violazioni delle regole, di rottura e di rispetto *della* e *nella* comunità tramite azioni furbesche: l'81% condanna duramente l'evasione fiscale, il 43% la reputa moralmente inaccettabile perché le tasse vanno pagate tutte e per intero, per il 38% chi non le paga arreca un danno ai cittadini onesti.

La rivincita della razionalità sull'emozione. Da una recente ricerca del Censis sulla popolazione con più di 50 anni emergono le basi profonde dell'identità personale: al primo posto l'esperienza del singolo (44,6%), seguita dall'eredità culturale familiare (43,2%) e dal carattere (42,3%), mentre raccolgono percentuali irrisorie categorie come la classe socioeconomica (4,5%), l'appartenenza religiosa (3,7%), politica (1,1%), etnica (0,2%). Mentre una buona parte della letteratura corrente sottolinea il perdurare di una esplosione dell'emotività ai diversi livelli della società, tanto che le questioni private facilmente tendono a debordare e ad invadere anche lo spazio pubblico, il Censis in controtendenza osserva un lento sostituirsi al "disastro antropologico" degli

ultimi tempi una ripresa di coscienza che rimette al centro la ragione dopo anni di emotività confusa. Infatti, alla domanda “Da cosa si fa guidare nelle scelte della vita?” oltre i due terzi del campione rispondono “dalla testa”, dalla ragione, non dall’istinto o dalle pulsioni dell’oggi. E solo sommando le risposte “dai desideri”, “dal cuore”, “dall’impulso del momento”, tutte modalità afferenti alla sfera psicoaffettiva, si riesce a raggiungere il rimanente un terzo percentuale. Il primato della ragione e dell’esperienza si traduce anche in un nuovo e diverso atteggiamento rispetto alla politica. Gli eccessi del passato danno meno presa all’adesione per fascino, simpatia e carisma. Si chiede una classe dirigente di specchiata onestà sia in pubblico che in privato (59%), che i leader siano preparati (43%), oltre che illuminati da saggezza e consapevolezza (42,5%)⁸.

Tav. 1 - I valori guida per migliorare la convivenza sociale in Italia, per classi di età (val. %)

	Classi di età				Totale
	18-29 anni	30-44 anni	45-64 anni	65 anni e oltre	
Moralità/onestà	45,6	54,0	55,5	63,0	55,5
Rispetto per gli altri	57,8	52,9	56,1	48,2	53,5
Solidarietà	31,7	32,6	34,1	34,6	33,5
Serietà	27,9	26,7	24,6	23,7	25,4
Impegno politico	28,2	26,3	21,6	15,8	22,4
Laboriosità (far bene il proprio mestiere)	23,3	24,9	18,8	18,2	21,0
Fede religiosa	9,1	9,9	14,5	27,5	15,7
Gusto della vita	11,8	7,0	5,5	4,9	6,7
Autorità	6,3	6,1	5,7	2,8	5,2

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte.
 Fonte: Indagine Censis, 2011

Un’attenzione particolare vale la pena prestarla a una delle cause del ristagno economico che il Censis attribuisce al **sistema formativo ritenuto “fuori centro”**. Se ci collochiamo su un piano puramente economico e produttivo forse potremmo concordare nei rilievi mossi, se invece l’attenzione si deve porre sul livello di formazione della persona dei soggetti interessati, allora le nostre valutazioni divergono per un diverso impianto antropologico che anima i nostri orientamenti di valore. In ogni caso merita un’attenta disanima la serie di preoccupazioni emergenti dalle situazioni rilevate. L’iscrizione alla scuola superiore è un fenomeno generalizzato, ma il tasso di diploma non riesce a superare la soglia del 75% dei 19enni. Se poi circa il 65% dei diplomati tenta ogni anno la carriera universitaria, tra il primo e il secondo anno di corso quasi il 20% abbandona gli studi. Il tasso di occupazione per i laureati è del 76,6%,

⁸ *Idem*, pp. 27-31.

all'ultimo posto tra i Paesi europei (media Ue 27: 82,3%). Con la crisi, l'appetibilità e la richiesta di laureati nel mercato del lavoro è addirittura diminuita. E difficilmente i giovani sono chiamati a coprire ruoli di responsabilità in tempi brevi, iniziando i percorsi professionali, nella maggioranza dei casi, al di sotto delle loro competenze: il 49,2% dei laureati 15-34enni e il 46,5% dei diplomati al primo impiego risultano sottoinquadri⁹.

Per ridare forza al potenziale di crescita del Paese, oltre che valorizzare il contributo degli immigrati¹⁰, si sottolinea con particolare preoccupazione l'urgenza di una stabilizzazione della coesione sociale attraverso il **potenziamento di una forte relazionalità che sostenga la famiglia**, quella regolata dalla Costituzione, nonostante l'emergere di nuovi format relazionali¹¹. Nell'ultimo decennio l'Italia ha perso 739.000 coppie coniugate con figli (-8%), anche se ha visto aumentare di 274.000 le coppie non coniugate con figli, come pure le famiglie monogenitoriali di 345.000 unità (quasi +19%) e i single di quasi 2 milioni di persone (+39%). In famiglia diminuisce il tempo dedicato dalle donne ai lavori domestici e aumenta quello dedicato ai figli. Poiché anche i padri dedicano più tempo ai figli (+23 minuti) è chiaro che la relazionalità interna a queste coppie è molto *kidoriented*, con madri che si occupano dei compiti scolastici e delle relazioni con il mondo formativo e padri che sono protagonisti delle relazioni ludiche. In generale per gli italiani la famiglia è ancora un efficace e positivo elemento centrale della relazionalità, con il 90% che si dichiara soddisfatto delle proprie relazioni familiari.

Esiste, infine, una pluralità di reti (Tav. 2) che tengono insieme la società italiana attraverso differenti nuove forme di relazionalità tra le persone come le nuove reti di prossimità: riguardo al vicinato nella zona in cui vive, il 43,4% degli italiani lo definisce una comunità in cui tutti si conoscono, si frequentano e, se necessario, si aiutano. Sono inoltre molto presenti le reti relazionali dell'aiuto, del dono, della gratuità: modalità diverse per dedicare tempo, energie e risorse agli altri. Dichiara infatti di svolgere attività di volontariato, in modo organizzato o informale, oltre il 26% degli italiani, di cui il 76% con regolarità e il rimanente 24% in modo saltuario, non costante; oltre il 32% degli italiani (15 milioni) dichiara di aver fatto donazioni a specifiche organizzazioni e oltre il 13% (6,5 milioni) di aver partecipato a manifestazioni di vario tipo promosse da associazioni di volontariato (tav. 2).

⁹ *Idem*, pp. 44-48.

¹⁰ *Idem*, pp. 81-86.

¹¹ *Idem*, pp. 86-92.

Tav. 2 - *Le reti di relazioni: di prossimità, di solidarietà diffusa e associativa, di socialità collettiva, di relazionalità tecnologica*

Prossimità

- 27 milioni di persone incontrano gli amici almeno una volta a settimana.
- Il 60% ha amici stretti che vivono a meno di 30 minuti di distanza a piedi da casa propria (il 30% a meno di 15 minuti a piedi da casa propria).
- L'83% degli italiani è soddisfatto delle relazioni amicali.

Solidarietà diffusa e associativa

- 13 milioni di italiani svolgono attività gratuite di aiuto per non familiari.
- 6,5 milioni di persone hanno partecipato nell'ultimo anno a iniziative e manifestazioni promosse da associazioni di volontariato.
- 15 milioni di persone hanno fatto donazioni a specifiche organizzazioni di volontariato.
- 4 milioni di famiglie hanno ricevuto una qualche forma di aiuto.
- 5,7 milioni di persone dichiarano di partecipare a mutue sanitarie integrative.
- 9,6 milioni di persone hanno partecipato ad almeno un evento annuale organizzato da associazioni.

Socialità collettiva

- 11.700 sagre, feste, manifestazioni in un anno.
- 7,1 milioni di italiani tra 18 e 44 anni frequentano i locali notturni almeno 2 volte la settimana.

Relazionalità tecnologica

- Il 31 % di italiani utilizzano almeno un social network:
- 16 milioni sono gli utenti di Facebook e vi dedicano 506 milioni di ore annue;
- 6 milioni di persone usano Skype per 94,9 milioni di ore annue;
- 1,1 milioni di persone usano Twitter.
- Il 50% degli utenti attivano e/o partecipano a iniziative, relazioni, attività, nate sui social network.

Fonte: Elaborazione Censis su fonti varie, 2011

Nel complesso emerge dai dati una trama di relazioni che tiene insieme una soggettività che, votata all'autoaffermazione, rischia di diventare sempre più autoreferenziale lasciando gli individui soli.

L'importanza dello straordinario collante che le relazioni esercitano nella nostra società è ancora più evidente, considerato che le forme più tradizionali della relazionalità continuano ad essere erose da quelle politiche a quelle dell'appartenenza religiosa più classica dove le persone che frequentano luoghi di culto una o più volte la settimana sono diminuite in dieci anni dal 36,4% al 32%.

3. La condizione giovanile: i processi formativi e occupazionali

Il Rapporto non fa della condizione giovanile del nostro paese un tema esclusivo delle sue ricerche, anche se nel passato se ne è occupato egregiamente. L'analisi sulla fascia giovanile è tematizzata specialmente nei due settori dei processi formativi e di quelli relativi al lavoro e alla professionalità, che ora vogliamo affrontare.

Con una amara constatazione il Rapporto osserva che "ormai è un dato acquisito che le problematiche educative sono passate tutto sommato in secondo piano di fronte all'emergenza della crisi, e la tenuta del sistema sembra dipendere più dalla volontà dei singoli operatori, della scuola e della formazione, che dalle fonti di governo strategico e programmatico"¹². Ancora una volta le risorse dedicate all'educazione hanno perso la connotazione di investimenti per la crescita appiattendosi sul livello delle spese e dei costi da tagliare, inibendo ulteriormente gli indizi di una futura ripresa.

Ripercorrendo velocemente i principali processi occorsi nell'ultimo anno nel campo dell'istruzione e della formazione professionale è possibile rilevare alcuni fenomeni significativi.

Giovani e dispersione scolastica: meno abbandoni, ma più scoraggiamento e disaffezione verso lo studio, di malessere se non di perdita del gusto dello stare a scuola, come viene rilevato (Tav. 3) dai dirigenti scolastici¹³.

Tav. 3 - Opinione dei dirigenti scolastici sullo stato d'animo prevalente tra gli studenti (val. %)

	Istituti secondari		
	Totale	I grado	II grado
Disorientati rispetto a un futuro incerto e precario	26,4	20,0	35,6
Propensi a proseguire negli studi, ma senza alla base un vero e proprio progetto di vita e di lavoro	54,1	58,6	47,5
Non del tutto consapevoli delle reali difficoltà del mondo esterno alla scuola	45,1	52,4	34,6
Arrabbiati ed indignati rispetto allo stato di precarietà che l'attuale sistema socioeconomico riserva ai giovani	5,3	1,8	10,4
Demotivati nello studio e nell'impegno a causa dei modelli culturali veicolati dai media	36,3	38,2	33,7
Più attenti e consapevoli delle scelte di studio e lavoro rispetto alle precedenti generazioni	12,1	8,0	17,9
Altro	1,2	1,1	1,5
Non risponde	1,4	1,5	1,3

Fonte: Indagine Censis, 2011

¹² *Idem*, p. 97.

¹³ *Idem*, p. 106.

Nel 2010 la quota di giovani 18-24enni in possesso della sola licenza media e non più inseriti in percorsi formativi è scesa dal 19,2% al 18,8%, con varia intensità in tutte le aree del Paese, ad eccezione del Centro che rimane l'area dove tale indicatore è più contenuto (14,8%). Per il fenomeno dei giovani Neet, ovvero dei giovani che non studiano e non lavorano, l'Italia detiene un ben triste primato a livello europeo. La quota di Neet 15-29enni ha ripreso a crescere con l'inizio della crisi economica, attestandosi nel 2010 al 22,1% rispetto al 20,5% dell'anno precedente.

Tav. 4 - *Giovani che abbandonano prematuramente gli studi (*), 2004-2010 (val. %)*

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nord-Ovest	21,5	21,0	18,7	17,9	18,8	19,3	18,0
Nord-Est	18,7	18,7	16,7	15,0	16,1	16,0	15,4
Centro	17,1	16,2	14,5	13,8	14,5	13,5	14,8
Centro-Nord	19,3	18,8	16,8	15,8	16,7	16,5	16,2
Sud	26,4	25,3	24,3	24,8	23,1	21,7	20,9
Isole	30,6	30,9	28,2	25,1	25,5	25,7	25,6
Sud e isole	27,7	27,1	25,5	24,9	23,8	23,0	22,3
Italia	22,9	22,4	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8

*Popolazione di 18-24 anni con al più la licenza media e che non frequenta altri corsi scolastici o svolge attività formative superiori ai 2 anni
 Fonte: Istat

La perdurante scarsa stima per l'istruzione professionale rispetto agli altri ordini di istruzione. Anche se l'ultima riforma del sistema scolastico ha dato un nuovo slancio agli istituti tecnici che registrano un incremento dello 0,4% di iscrizioni al primo anno rispetto al 2010-2011 (dati riferiti alla sola scuola statale), il rinnovato appeal non si estende agli istituti professionali, che nello stesso periodo hanno perso il 3,4% di neoiscritti. I giovani che si rivolgono ai percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale costituiscono solo il 6,7% del totale degli iscritti al secondo ciclo di istruzione, pari a circa 38.000 studenti.

I mestieri manuali sembrano non conoscere crisi, mentre il mercato è sempre più incapace di garantire sbocchi professionali. Per 8.383.000 lavoratori (il 36% del totale degli occupati), anche nel 2011 le professioni manuali sono state le più richieste. A fronte di quasi 600.000 assunzioni previste dalle aziende, ben 264.000 (il 44,4%) hanno interessato lavori di tipo manuale: artigiani e operai specializzati (20,3%), operai conduttori di macchine e impianti (11,7%), mestieri non specializzati (12,4%). Lavoratori in campo edile (per il 2011 sono previste circa 57.000 assunzioni, il 9,6% del totale), addetti alle pulizie

(44.000), meccanici e montatori (17.000), magazzinieri (11.000): sono queste le professioni più ricercate dalle aziende, per le quali tuttavia le imprese lamentano difficoltà di reperimento, visto che sarebbero circa 50.000 (il 19% del totale) le posizioni di lavoro considerate di difficile copertura. È così che negli anni è avvenuto un vero e proprio processo di sostituzione tra italiani e stranieri in molte professioni manuali. Tra il 2005 e il 2010, a fronte di un crollo dei lavoratori italiani occupati in professioni manuali (-842.000, -11%), si registra un aumento praticamente identico dei lavoratori stranieri (+725.000, +83,8%), la cui incidenza passa dal 10,2% al 19% del totale¹⁴.

Giovani al centro della crisi. Se in Italia l'11,2% dei giovani di 15-24 anni, e addirittura il 16,7% di quelli tra 25 e 29 anni, non è interessato né a lavorare né a studiare, la corrispondente media europea invece è pari rispettivamente al 3,4% e all'8,5%. Al contrario da noi risulta decisamente più bassa la percentuale di quanti lavorano: il 20,5% tra i 15-24enni (la media Ue è del 34,1 %) e il 58,8% tra i 25-29enni (la media Ue è del 72,2%). Infatti, quello che maggiormente differenzia la condizione dei giovani in Italia rispetto al resto d'Europa, è la prolungata permanenza nel percorso di studi; che si traduce da noi, ma non all'estero, nel ritardato ingresso nel mercato del lavoro. Risulta ancora studente il 60,4% dei 15-24enni (la media Ue è 53,5%) e il 14,4% dei 25-29 (in questo caso la media Ue è pari al 9%). È un primato che non si traduce in migliori opportunità occupazionali ma piuttosto in una dilatazione dei tempi che non facilita quel primo approccio con il mondo del lavoro che sembra quasi essere diventato uno spauracchio generazionale. Sembra quasi che l'esperienza dello studio, e di riflesso del lavoro, siano percepite come esclusive ed escludentisi con poca propensione da parte dei giovani a svolgere nel corso degli studi, esperienze anche lavorative, differentemente da quanto avviene in altri Paesi europei, dove sovrapposizioni tra mondo scolastico e aziendale sono più frequenti. Guardando i dati, si scopre infatti che solo il 2,9% dei giovani italiani tra i 15 e i 24 anni coniuga al tempo stesso esperienza di studio e di lavoro una quota di gran lunga inferiore a quella di Paesi come la Germania (24,3%), il Regno Unito (21,4%), la Francia (10,3%). A ciò si aggiunga che tra le nuove generazioni sta progressivamente perdendo appeal una delle figure centrali del nostro tessuto economico, quella dell'imprenditore. Solo il 32,5% dei giovani di 15-35 anni dichiara di voler mettere su un'attività in proprio, meno che in Spagna (56,3%), Francia (48,4%), Regno Unito (46,5%) e Germania (35,2%).

Se da un lato emergono responsabilità di una generazione che si dimostra

¹⁴ *Idem*, pp. 165-171.

poco disposta a rischiare e mettersi in gioco, a competere su un mercato ormai globale, e che sceglie di rifugiarsi, da un lato in una formazione prolungata che spesso non porta benefici, dall'altro in un'inerzia marginalizzante, d'altro canto, però, non si può tacere l'influenza di fattori esogeni, delle responsabilità strutturali di un sistema che sembra ormai non essere più in grado di supportare quel canale di autoimpiego, che ha da sempre rappresentato un eccezionale volano di crescita occupazionale.

Su questi dati è piuttosto amara e poco incoraggiante la riflessione dei ricercatori del Censis, quando rilevano: "sembra insomma che questa generazione sfiduciata non sappia più reagire facendo leva su stimoli propositivi e innovativi, fulcro di quell'intraprendenza, quella voglia di fare e di mettersi in gioco, che da sempre hanno spinto in avanti intere generazioni di italiani. Al contrario, sempre più giovani sembrano vivere una sorta di stallo permanente, rinunciando a competere ancor prima di confrontarsi con un contesto che, se è oggettivamente divenuto più insidioso lo è anche per la concorrenza sempre più qualificata e agguerrita dei coetanei europei"¹⁵.

4. Conclusione: Osservazioni e valutazioni critiche

A fronte delle precedenti osservazioni e di tutte le accurate analisi descrittive della situazione sociale del Paese, emerge nel lettore l'immediata impressione che le molteplici indagini e valutazioni che hanno fatto da supporto a tutto lo studio abbiano bloccato eccessivamente i ricercatori in una lettura piuttosto depressiva, che si discosta dalle abituali considerazioni propositive a cui eravamo abituati, in particolare per quanto si riferisce alla condizione giovanile. Infatti, vi è tutta una presentazione abbastanza accurata che si sofferma ad analizzare il disinvestimento dei giovani¹⁶ in un processo che va dall'esclusione al disincanto e si osserva che se il ruolo dei giovani rappresenta un tema che nel dibattito pubblico gode di una certa visibilità, lo scenario attuale sembra invece caratterizzarsi per una ulteriore involuzione del problema. "Il perdurare della vulnerabilità giovanile per oltre un decennio ha infatti creato un gruppo, sempre più ampio, e sempre meno giovane, di cittadini che soffrono, di un deficit sistematico di opportunità e di stabilità nell'accesso alle risorse così da sperimentare un ritardo strutturale al loro ingresso nell'età adulta"¹⁷. Le donne italiane sono tra quelle che fanno figli più tardi e in numero più ridotto, così che

¹⁵ *Idem*, p. 173.

¹⁶ *Idem*, pp. 252-260.

¹⁷ *Ibidem*, p. 254.

l'Italia si pone al fondo (20ª posizione su 27) della graduatoria dell'Ue. Il protrarsi, infine, dell'incertezza sembra avere avviato una reazione a catena su un piano antropologico, per cui i giovani emergono come i soggetti più a rischio di adottare comportamenti devianti, e i più permeabili a una sfiducia e a un disincanto che sfiorano il cinismo. Da un lato, l'indagine del Censis del 2011 sulla sregolazione delle pulsioni rileva un diffuso consenso tra i giovani per modelli di successo e di riuscita sociale avulsi dal merito e dalla cultura del lavoro, dall'altro, secondo l'Eurobarometro è il 38,2% dei 15-30enni italiani a ritenere che l'università rappresenti un'opzione non attraente. Si tratta del dato più alto dell'Europa a 27. Non sorprende che tra giovani destinati a vivere un perpetuo presente, ad andare in crisi sia lo stesso concetto di "investimento sociale" là dove la società non sembra in grado di garantire alcun ritorno a fronte di scelte e percorsi proiettati al futuro.

Se però alle nuove generazioni tagliamo le ali e non le lanciamo verso orizzonti di ampio spazio e di lungo periodo, la via di uscita da questo intreccio di negatività non è facile. Se da una parte si deve evitare il doppio pericolo, della deresponsabilizzazione e quello dell'individualismo montante, la parola d'ordine oggi è *ricuperare*.

Ricuperare l'economia reale, ricuperare i progetti di media o lunga durata senza renderci prigionieri del presentismo e dell'evento giornaliero; riallacciare una forte coesione sociale¹⁸, potenziare una nuova e più viabile relazionalità, associativa e progettuale, capace di superare sospetti e pregiudizi, per giungere a dare anima alla rappresentanza politica. Se questa muore, muore la politica e la concertazione, si rafforza l'emozione di piazza, dove le spinte anarchoidi e insurrezionali trovano l'humus più fecondo, che impedisce però ogni decisione razionale, ormai indispensabile per la ripresa e lo sviluppo del Paese.

¹⁸ ISTAT, *Rapporto sulla coesione sociale 2010*, Roma, Istat, 2011.

CORRADINI L., PORCARELLI A., *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012, pp. 200.

Gli autori di questo libro, scritto per gli studenti del triennio finale delle scuole secondarie superiori, sono da anni impegnati, con vari ruoli, nel mondo della scuola e dell'università, avendo fra l'altro lavorato nel gruppo di lavoro ministeriale che ha prodotto il testo firmato il 4 marzo 2009 dal ministro Gelmini come *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione"*.

È questo il nuovo nome dato dall'art.1 della legge 30.10.2008, n.169 a un "oggetto curricolare" che ha preso il posto dell'educazione civica, senza disporre però di un orario scolastico dedicato (se non nei pochi corsi dov'è rimasto l'insegnamento di diritto ed economia), data la contrazione degli organici e degli orari d'insegnamento previsti dalla legge 6.8.2008, n.133. La 169 infatti impegna la scuola ad assicurare, "nel primo e nel secondo ciclo, l'acquisizione delle *conoscenze e competenze* relative a *Cittadinanza e Costituzione*, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse".

Gli autori si sono impegnati a lavorare in questa situazione critica e ambivalente, cercando di valorizzare i macro-concetti "Cittadinanza e Costituzione", da un lato come contenuti d'insegnamento propri delle aree disciplinari citate, e dall'altro come "conoscenze e competenze" da raggiungersi in maniera "trasversale", e cioè con la collaborazione di tutti i docenti, in vista della promozione fra i giovani della "cittadinanza attiva".

In questa prospettiva il libro propone ai giovani una sorta di visita guidata alla "galleria" dei 139 articoli della Costituzione, per coglierne le implicazioni di carattere storico, etico, giuridico, politico, in modo da facilitare in loro la scoperta e la valorizzazione del "tesoro" che i "padri costituenti" hanno costruito intorno alla metà del secolo scorso. Gli autori hanno inteso, con questa scelta di tipo "dialogico", aiutare docenti e studenti a mettere la Costituzione e i documenti internazionali sui diritti umani al centro della cultura e della vita scolastica, non come icona da venerare, ma come germe vitale da coltivare.

Dopo un'accattivante presentazione, il primo capitolo è dedicato a esplorare lo scenario storico in cui sono maturati i diritti di cittadinanza, a partire dall'età antica, per poi passare (cap. 2) alle idee in cui si concretizza la svolta degli anni '40, e alle fondamenta della Costituzione (cap. 3). La parte centrale del libro (capp. 4-8) presenta in modo sistematico il testo della Costituzione, per fornirne una mappa ragionata, colta nella sua genesi e nelle sue potenzialità formative, in ordine alla vita culturale, sociale e politica. Il nono capitolo completa il percorso, entrando nella dimensione europea e in quella mondiale. *On line* sono raggiungibili, in un apposito sito, una guida per insegnanti, materiale integrativo, bibliografia e sitografia.

I *glossari* hanno il compito di accompagnare gli studenti nel corso della lettura, offrendo contestualmente definizioni e spiegazioni dei termini più tecnici. I *laboratori*, che consentono di “fare il punto” sui temi trattati al termine di ogni capitolo, contengono due tipologie di esercizi. Alcuni, a schema chiuso, sono utili per verificare alcune delle conoscenze fondamentali, in una sorta di rapido “check up”, gli altri, esercizi a schema aperto, fanno appello alla collaborazione e alla creatività, invitando i ragazzi a creare situazioni di dialogo e di attività di gruppo, aiutandoli a tradurre, per quanto possibile, la cultura acquisita in termini di atteggiamenti e di comportamenti di *cittadinanza attiva*, dentro e fuori la scuola. Il libro cerca di raggiungere un difficile equilibrio fra la chiarezza, la concisione e l’impegno a coinvolgere gli studenti sul piano cognitivo e affettivo. La forma grafica è gradevole, come l’immagine-metafora guida, che vede la Costituzione come bussola per navigare nella società complessa.

Piero Cattaneo

TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell’istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 336.

Il libro offre una lettura trasversale di due ricerche empiriche realizzate nei CFP della Federazione CNOS-FAP e precedentemente segnalate su questa rivista (*In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell’IeFP* e *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell’IeFP*, dello stesso autore). Ne emerge un quadro di grande interesse, che illustra il variegato mondo della formazione professionale iniziale, a partire dalle voci dei docenti di area culturale in esso impegnati.

La didattica che questo libro intende mettere a fuoco è “al lavoro” in molteplici sensi: lo è innanzitutto in quanto azione didattica che valorizza l’esperienza lavorativa come fonte di apprendimenti rilevanti e significativi; lo è poi come azione didattica rappresentata nel vivo del suo svolgersi, “al lavoro” appunto; lo è poi in quanto “pratica”, se pensiamo al fatto che l’intima qualità della pratica stessa - e dunque anche di quella formativa - è di essere sempre in corso d’opera, *under construction*, ancora una volta “al lavoro”. Il titolo indica dunque che ci si è voluti “tuffare” nelle pratiche formative, immergere in un’analisi delle stesse, che ne consentisse una specifica tematizzazione, capace di farne emergere tratti vivi ed essenziali, in particolare la loro centratura sul lavoro come ambito ricco di sapere.

Le pratiche che vengono esplorate sono quelle di circa un centinaio di formatori e formatrici che operano nell’area dei cosiddetti “assi culturali”, all’interno dei Centri di Formazione Professionale (CFP) salesiani, in otto regioni italiane. Questi centri svolgono un importante servizio per una fascia di utenza spesso segnata da un difficile rapporto con altri contesti scolastici e formativi. Ciò che emerge dalla ricerca, sia dal punto di vista metodologico che dal punto di vista dei risultati, assume però un valore che va oltre le realtà indagate. Esplorare le pratiche didattiche dei docenti di area culturale nei CFP significa infatti illuminare la possibilità di accompagnare riflessivamente l’esperienza del lavoro e di allargare il concetto di formazione professionale alla formazione personale dei soggetti in essa coinvolti. L’esperienza lavorativa - sia quella dei docenti, sia quella degli allievi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) - si configura come luogo pregno di saperi e generativo di sempre nuove conoscenze.

Dopo un’introduzione che illustra i principi di fondo a cui si ispira una ricerca che voglia essere al tempo stesso utile e rigorosa, il libro dedica la prima parte a presentare i presupposti e le varie fasi del lavoro di ricerca. Viene offerta una specifica declinazione di quel tipo di ricerca che va sotto il nome di “analisi delle pratiche educative” e che, nel panorama della ricerca pedago-

gica e didattica, rappresenta una delle modalità più interessanti di intrecciare ricerca, riflessione e formazione dei formatori. La seconda parte, articolata in cinque capitoli, dà conto delle principali dimensioni di qualità dell'agire didattico che sono emerse dall'analisi dei dati raccolti. Si tratta delle strategie per aver cura della relazione, per gestire efficacemente la lezione, per valorizzare ai fini dell'apprendimento la concreta esperienza di vita degli allievi e regalare pensiero in particolare all'esperienza lavorativa, per impostare la valutazione come risorsa per l'apprendimento. La conclusione traccia un quadro di sintesi e nomina le questioni aperte su cui sembra opportuno continuare a pensare.

Anche chi ha responsabilità per la formazione dei formatori o per le decisioni politiche riguardanti il sistema dell'IeFP nelle varie regioni e province autonome del nostro Paese, potrà trovare in ciò che emerge da questa ricerca indicazioni e spunti utili per valorizzare sempre di più il sapere che nasce dall'esperienza e la professionalità di tanti docenti e formatori che, nonostante un processo di delegittimazione in atto riguardo a tutte le figure che si occupano di insegnamento e formazione, fanno bene il loro mestiere.

Gustavo Mejia Gomez

BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 160.

Come si sa, il passaggio alla società della conoscenza ha trasformato il senso e il modo di lavorare, sono nate nuove professioni, vecchi mestieri hanno cambiato «pelle», altri sono scomparsi definitivamente. I lavori si sono diversificati, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro; c'è stata anche un'indubbia intellettualizzazione del lavoro. Sono richieste la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Per rispondere al meglio a queste esigenze del mondo dell'occupazione si è dovuto pensare ad una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

La recente crisi del credito, la finanza "creativa", l'attuazione di un neo-liberalismo selvaggio hanno comportato un'interruzione nella crescita economica. È soprattutto il sistema finanziario che è entrato in crisi con le conseguenze della bancarotta di varie grandi, medie e piccole imprese, della crescita della disoccupazione soprattutto giovanile e di una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Inoltre, i prezzi della merci tendono a salire a fronte di famiglie sempre più impoverite dalla riduzione del reddito complessivo dei loro componenti. I governi si trovano nel pericolo di vedere diminuito il gettito delle tasse e di essere obbligati a ridurre le spese, incominciando come sempre proprio da quelle sociali.

Per affrontare il problema della disoccupazione, in particolare giovanile, le organizzazioni internazionali raccomandano sul lato dei sistemi educativi la più ampia diversificazione dei percorsi formativi. La ragione di tale strategia va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi scolastici e formativi di molti studenti.

Un'altra raccomandazione riguarda il tema dell'orientamento inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue decisioni. Più in particolare, si può affermare che esso tende a presentarsi come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per

rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale.

Entro tale quadro il volume mette in evidenza le particolarità italiane della problematica. Nel nostro Paese ci sono quasi due milioni e mezzo di giovani tra i 16 e i 34 anni che non hanno un lavoro e nemmeno lo cercano; in compenso esistono centinaia di migliaia di posti di lavoro che nessuno vuol fare. Il problema prima ancora che sociologico o di politiche dell'occupazione sembra essere formativo e culturale.

Il libro approfondisce le ragioni dei nodi accennati e cerca di offrire soluzioni adeguate. In entrambi i casi l'autore si segnala per l'originalità delle indicazioni e la precisione scientifica delle analisi.

G. Malizia

ZAGARDO G., *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Isfol, Roma 2010, pp. 254.

Il volume offre l'opportunità di riflettere sulla riforma dei sistemi di istruzione e formazione e sui processi di innovazione in campo educativo proponendo un quadro di riferimento di tre Paesi europei – Finlandia, Francia e Gran Bretagna – che presentano caratteristiche istituzionali diverse e che hanno in vario modo e con risultati differenti, avviato profondi processi di ammodernamento dei propri sistemi educativi. Queste riforme si caratterizzano per un processo di decentralizzazione e di responsabilizzazione delle scuole e dei poteri pubblici locali, nonché per un maggiore coinvolgimento delle famiglie nella scelta educativa.

Come è stato detto autorevolmente, un tale rinnovamento può essere sinteticamente rappresentato come il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato a una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà. Ma cosa si intende allora per scuola della società? Il punto nodale è costituito dalla necessità di dare vita a una scuola effettivamente adeguata alle esigenze dell'attuale società pluralistica, capace di dare risposta al bisogno educativo, formativo e istruttivo delle persone mediante una sua riorganizzazione complessiva da attuarsi nell'ottica di un nuovo modello di sviluppo democratico, sociale ed economico.

In sostanza, va ipotizzato un sistema basato su una convergente dinamica sociale a tre dimensioni: l'iniziativa costituzionalmente obbligatoria dello Stato di istituire scuole statali; l'azione complementare non sostitutiva, ma raccordata ai diritti di scelta educativa della società civile, del privato-sociale; le opportunità offerte dal libero mercato che può disporre di grandi risorse da mettere a servizio della società. Il principio della scuola come espressione della società civile non è una posizione di parte, ma è in linea con le tendenze internazionali più accreditate della politica dell'educazione. È sufficiente menzionare la «*cit   educative*» o la «*learning society*» del Rapporto Faure (cio   che l'educazione    una responsabilit   della societ   intera, comunit   e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative) o la tesi del rapporto Delors in cui l'educazione    presentata come un qualcosa che riguarda tutti i cittadini, resi ormai attori da consumatori passivi che erano prima.

Pertanto, il volume in questione non solo affronta nodi centrali della riforma dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, ma soprattutto lo fa nella giusta direzione con ricchezza di informazioni, spirito critico e capacit   di proposta.

G. Malizia