

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 31 - n. 1 Gennaio-Aprile 2015

Editoriale

3

Studi e ricerche

ATTARD F., *La Formazione Professionale per i giovani nella Pastorale Giovanile Salesiana* 27

PELLERER M., *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP* ... 41

FRANCHINI R., *La sperimentazione iPad della Federazione CNOS-FAP: punti di forza e elementi di criticità* 59

Progetti e esperienze

MEJIA GOMEZ G., *La voce dei protagonisti. Imprese e CFP: una cooperazione possibile* 71

AFFINATI E., *Penny Wirtton: il sogno di una scuola* 89

NICOLI D., *La formazione al lavoro nella prospettiva del realismo del senso comune* 97

MALIZIA G. - GENTILE F., *Il Successo Formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e Diplomati nel 2012-13* 111

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: l'ordinamento* 141

GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. "Leggere" le pratiche e la didattica professionalizzante. Studio di caso su alcuni percorsi di leFP in Veneto* 161

Cinema e dintorni

AGOSTI A., *Un ponte per Terabithia* 183

DONI T., *Comunicazione digitale e nuovi media: una sfida per l'educazione* 189

Schedario: Rapporti

MION R., *"La società delle sette giare". Il 48° Rapporto Censis/2014 sulla situazione sociale del Paese* 195

Schedario: Libri

Recensioni 211

Allegato

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *Itinerari di navigazione del sito del CNOS-FAP per docenti e formatori* 215

In materia di Istruzione, Formazione e Lavoro stiamo vivendo una nuova stagione di riforme. La frase è ormai logora ma i temi messi in campo dal Governo sono molteplici. Sono in atto riforme su aspetti importanti della Costituzione, sul sistema scolastico, sulla Formazione Professionale, sulle politiche del lavoro.

In questo quadro di cambiamenti, nel presente Editoriale, ci concentreremo soprattutto su tre problematiche:

a) La Costituzione

La riforma del Titolo V porta ad una riformulazione delle competenze tra Stato e Regioni in materia di Formazione Professionale e, più in particolare, di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Su questo tema specifico Rassegna CNOS vuole offrire alcuni spunti per un rilancio della Formazione Professionale per i giovani, dal momento che su questa filiera pesa un grande silenzio oltre che una scarsa conoscenza da parte dei giovani e delle famiglie.

b) La Buona Scuola

Alcune valutazioni, anche se provvisorie, saranno formulate sui provvedimenti inerenti il sistema scolastico: La Buona Scuola: linee guida. Un progetto un po' meno Stato-centrico, ma pur sempre Scuola-centrico.

c) Jobs Act

Alcune considerazioni, infine, saranno formulate anche sul "Jobs Act: una riforma in dirittura di arrivo", con particolare attenzione ai riflessi che la Riforma avrà sul sistema formativo.

L'Editoriale si conclude con la presentazione del Piano della Rivista per l'anno 2015, con i suoi aspetti di continuità e di novità rispetto a quello degli anni precedenti.

1. La "Buona Formazione". Spunti per un suo rilancio per far crescere il Paese

Ad integrazione di quanto il Governo sta proponendo per innovare il sistema scolastico con il programma "La buona scuola. Facciamo crescere il Paese", e stimolati dal Documento delle Regioni "Per un Sistema Educativo Professionalizzante in Italia", del 27 novembre 2014, ove si afferma che «l'Italia, nei confronti dei Paesi avanzati è un Paese in ritardo sulle variabili del capitale umano» e che «per innalzarne il livello occorre intervenire sulla filiera tecnico-professionale sia secon-

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

daria, riducendo la dispersione scolastica e aumentando il numero di persone con qualifica o diploma professionale, sia terziaria aumentando il numero di persone con titolo professionalizzante di livello terziario o universitario», Rassegna CNOS, nell'anno 2015, ai lettori e a quanti hanno ruoli di governo ai vari livelli, offre spunti e suggerimenti per **rilanciare la Formazione Professionale per i giovani perché non ci può essere** – a giudizio dei redattori della Rivista – nessuna buona scuola senza una buona Formazione Professionale, la via italiana all'inserimento lavorativo dei giovani, il corrispettivo del "sistema duale" tedesco.

La Formazione Professionale per i giovani è una realtà di cui tutte le ricerche mostrano il valore in termini di capacità di attrazione dell'utenza e lotta alla dispersione, metodologia efficace, alleanza con il contesto, esiti educativi e formativi, occupazione degli ex allievi, inclusione sociale, continuità formativa. Nel contempo, essa costituisce un modello di riferimento per la ripresa dello sviluppo economico del nostro Paese, non solo in relazione alla nuova domanda professionale, visto che già oggi circa 120.000 posti di lavoro richiesti non trovano copertura per mancanza di un'offerta di giovani qualificati ma anche per l'offerta formativa connessa alla crescita del territorio.

Negli ultimi decenni molti si sono affannati a ricercare all'estero le soluzioni all'assenza di un sistema organico capace di connettere formazione e lavoro; ciò ha prodotto la "via inglese" dei bandi pubblici, dell'invadenza politica e della precarietà cronica dell'offerta formativa; ultimamente è invece ripresa la "via tedesca" o del sistema duale, un modello che funziona solo in Alto Adige in forza dell'assonanza culturale, mentre nella formula dell'apprendistato per il conseguimento dei titoli di studio ad oggi riguarda solo poche migliaia di giovani in rapporto a grandi gruppi industriali.

Per la grande maggioranza delle nostre imprese, di medio-piccole e piccolissime dimensioni, che non presentano un sistema organico di formazione delle risorse umane, risulta confacente il modello della Formazione Professionale, in grado di armonizzare l'unità della proposta formativa con la molteplicità e varietà delle imprese presenti sul territorio.

Per valorizzare tale modello, che già funziona, occorre diffonderlo su tutto il contesto nazionale, renderlo stabile e sistematico, ampliarne l'arco di intervento includendo anche la modalità dei servizi al lavoro per giovani ed adulti.

Nell'arco del presente anno Rassegna CNOS proporrà, allo scopo, **tre contributi**, uno in ogni numero, dai tagli distinti ma complementari.

Il primo, di carattere giuridico, è del prof. **Giulio Salerno**, ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata e membro del Comitato scientifico della Rivista.

Per rilanciare la Formazione Professionale per i giovani, secondo l'autore, occorre:

1. **Portare a compimento con celerità il disegno ordinamentale del (sotto)sistema di IeFP.**

Rassegna CNOS auspica che si dia, in tempi brevi, all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) una piena "legalizzazione", una *governance* unitaria con la riforma costituzionale, un Regolamento condiviso per i LEP da far rispettare in ogni ambito regionale, un Testo Unico per la normativa nazionale relativa alla IeFP e Leggi di Sistema a livello regionale.

2. **Dotare il (sotto)sistema di IeFP di risorse finanziarie certe.**

Per rispondere in modo adeguato alla domanda dei giovani e delle famiglie Rassegna CNOS auspica che si giunga a dotare il (sotto)sistema di IeFP di risorse finanziarie certe anche mediante il ricorso ai costi standard.

3. **Ridisegnare il ruolo dei CFP e degli Istituti Professionali di Stato.**

Rassegna CNOS auspica che il (sotto)sistema sia riordinato rispetto alla situazione attuale con il passaggio della sussidiarietà "invertita" alla piena valorizzazione del "pubblico sociale" e con l'inserimento dei CFP nel più ampio processo dell'intermediazione tra domanda e offerta di lavoro.

Un ordinamento incompiuto per troppo tempo è forse una delle cause, se non la causa principale, della scarsa conoscenza di questa offerta formativa da parte delle famiglie.

Ad affermarlo è l'ISFOL con la pubblicazione dei risultati di una ricerca recentissima, la prima nel suo genere, sulla conoscenza del sistema educativo di Istruzione e Formazione da parte della popolazione adulta, "30-54enni", una fascia all'interno della quale si trova la più ampia quota di genitori con figli in età di obbligo di istruzione/diritto-dovere.

"Disinformazione di sistema" è l'affermazione fondamentale:

"I risultati della ricerca sembrano dimostrare che il nostro sistema educativo sconta una diffusa e profonda crisi di visibilità e, di conseguenza, anche di conoscenza e attrattività di alcune filiere. Emerge in modo evidente che i fondamentali del nostro sistema non siano conosciuti a sufficienza dagli intervistati, a cominciare dagli obblighi di legge, rispetto in particolare a quando un giovane può terminare gli studi e la formazione. L'indagine dimostra che la scuola è conosciuta appena un po' meglio di altri segmenti formativi, tuttavia non se ne distinguono chiaramente i diversi gradi e le filiere in essa inclusi; i percorsi di IeFP, che vengono erroneamente inseriti nella scuola secondaria di II grado (perché confusi con gli istituti professionali) sono sconosciuti ad un italiano su 3. Di questi percorsi non se ne conosce la durata, la loro mission professionalizzante, né si conoscono le istituzioni che li realizzano sui territori e neppure la valenza nazionale delle qualifiche rilasciate in uscita. Anche rispetto alla filiera degli IFTS/ITS, le risultanze hanno rivelato una tra le soglie più basse di familiarità espresse dagli intervistati"².

² ISFOL, *Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del sistema educativo* di Valeria Scalmato, Collana ISFOL Research Paper / numero 21 – gennaio 2015.

Di qui la necessità di una Formazione Professionale da far conoscere di più e meglio tra i giovani e le famiglie.

2. La Buona Scuola: linee guida. Un progetto un po' meno Stato-centrico, ma pur sempre Scuola-centrico

Come si sa, dal 3 settembre scorso è accessibile in internet il Rapporto “La Buona Scuola” che presenta il progetto generale del Governo, la “vision” che intende perseguire, al fine di offrire al Paese un sistema educativo più efficace ed efficiente. Nell’ultimo numero del 2014, la nostra Rivista ne ha presentato il contenuto in modo sintetico, offrendo contemporaneamente un primo bilancio del documento programmatico. Al riguardo il Governo ha organizzato una lunga consultazione che si è tradotta in una mobilitazione educativa del Paese con 1.800.000 partecipanti (online e offline), 2040 dibattiti e il 70% delle scuole coinvolte. Il progetto, completato con le indicazioni dell’intero universo scolastico, avrebbe dovuto essere tradotto in un decreto legge, in tempo per l’attuazione a partire dall’anno scolastico 2015-16, già entro febbraio, ma si è preferito all’ultimo momento ripiegare su un disegno di legge perché le questioni affrontate nel provvedimento erano troppe e non tutte urgenti per cui era meglio che si esprimesse il Parlamento che, comunque, dovrà farlo quanto prima per assicurare l’attuazione del piano di assunzione dei precari. La chiusura del numero ci ha impedito di esaminare il disegno di legge la cui approvazione da parte del Consiglio dei Ministri è stata rimandata al 10 marzo 2015, ma ritorneremo sulla questione in maniera più meditata nel prossimo numero. Nel frattempo presenteremo le linee guida del provvedimento che sono state anticipate nel Consiglio dei Ministri del 3 marzo.

2.1. Gli obiettivi e gli orientamenti generali

Nella riunione appena citata il Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Stefania Giannini, ha illustrato la riforma che prende il nome di “La Buona Scuola”, specificandone anzitutto gli obiettivi:

- «rafforzare le competenze degli studenti con flessibilità nei programmi, inclusione e integrazione;
- avere un organico funzionale e potenziare l’offerta formativa;
- i dirigenti scolastici diventano leader educativi con strumenti e personale adeguati per il miglioramento dell’offerta formativa;
- organi collegiali più efficaci e rappresentativi;
- valutazione, formazione e carriera degli insegnanti;

- un rapporto più stretto e stabile fra scuola e lavoro con alternanza obbligatoria nell'ultimo triennio delle superiori;
- per quanto riguarda l'edilizia scolastica si vuole procedere con bandi per la costruzione di scuole altamente innovative, creare un'anagrafe dell'edilizia che sia trasparente sugli immobili della scuola e nuove risorse e procedure semplificate e più rapide per costruire nuove strutture;
- una scuola digitale con un nuovo piano nazionale che metta al centro formazione dei docenti e competenze degli studenti;
- una scuola che goda di una semplificazione amministrativa»³.

Il primo capitolo delle linee guida affronta il tema dell'autonomia che dovrà essere pienamente attuata, dato che la normativa esiste ed è adeguata, mentre la pratica è lontana dall'essere soddisfacente⁴. In concreto ciò vuol dire dal punto di vista degli studenti il rafforzamento delle loro competenze, la flessibilità nei programmi, l'inclusione e l'integrazione, il contrasto alla dispersione e l'eliminazione delle classi "pollaio" superaffollate. Sul lato dei docenti bisognerà realizzare l'organico funzionale che non è più soltanto l'organico di diritto, quello cioè che comprende unicamente il personale necessario per garantire lo svolgimento delle lezioni, ma è quello in grado di coprire tutte le esigenze dall'insegnamento in classe alle supplenze, passando per le funzioni intermedie, la gestione dei progetti, il recupero degli alunni in difficoltà, il potenziamento delle eccellenze: tra l'altro, questa innovazione dovrebbe portare all'eliminazione delle supplenze.

Si avrà, inoltre, un rafforzamento del ruolo dei dirigenti scolastici come leader educativi a cui verranno garantiti strumenti e personale per il miglioramento dell'offerta formativa. Secondo indiscrezioni giornalistiche disporranno di maggiore autonomia anche di spesa, avranno meno oneri nel senso che saranno "sburocrazizzate" le loro attività con particolare riguardo alle competenze in materia di cessazione dal servizio, decideranno gli aumenti di merito per i propri insegnanti in base a parametri fissati con legge per evitare ricorsi, gestiranno l'organico funzionale, dovrebbero ricevere retribuzioni più consistenti e saranno anche loro oggetto di valutazione nel lavoro e riguardo alle prestazioni del loro istituto.

È prevista una revisione della disciplina degli organi collegiali per renderli più efficaci e rappresentativi.

Secondo indiscrezioni giornalistiche, in vista del rafforzamento del sistema nazionale di valutazione dovrebbe essere definito l'accorpamento di Indire e Invalsi

³ GOVERNO ITALIANO. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Consiglio dei Ministri n. 52 - Buona Scuola e Crescita digitale*, in <http://www.governo.it/Governo/ConsiglioMinistri>, (03.03.2015).

⁴ CONSIGLIO DEI MINISTRI, *La buona Scuola*, in "CNOS/SCUOLA Newsletter", (Febbraio 2015), n. 2, in <http://www.cnos-scuola>, (03.03.2015), da cui sono tratte le altre informazioni sulle linee guida, se non è detto altrimenti.

nell'Ipav, l'Istituto cioè per l'autonomia e la valutazione scolastica, che dovrebbe decollare dal 1° gennaio 2016.

La seconda sezione delle linee guida de "La Buona Scuola" è focalizzata sugli studenti.

Dopo diversi annunci e qualche marcia indietro sembra che si sia arrivati ad un accordo in vista del potenziamento di alcune discipline particolarmente rilevanti in prospettiva futura ma non ci dovrebbero essere stravolgimenti dei curricula attuali degli ordinamenti scolastici. Nella scuola primaria saranno rafforzati gli insegnamenti in lingua con l'introduzione della metodologia CLIL (insegnamento in lingua straniera di una materia non linguistica); è contemplata anche una valorizzazione della musica e dell'educazione motoria mediante il ricorso a specialisti; si potenziano le competenze digitali a partire dalla logica e dal pensiero computazionale. La secondaria di 1° grado vedrà una prosecuzione di attenzione riguardo alle competenze digitali e alle lingue, una focalizzazione sulla cittadinanza attiva e una estensione delle attività di laboratorio. Ancora più ampia è la proposta nella secondaria di 2° grado: verrà introdotta la storia dell'arte in tutti i licei a cominciare dai primi anni, e in alcuni indirizzi degli istituti tecnici e professionali; diritto come educazione alla cittadinanza ed economia come alfabetizzazione finanziaria verranno offerti nel primo biennio delle superiori dove attualmente non sono previsti; l'inglese si potenzierà attraverso la metodologia CLIL e saranno offerti moduli di competenze digitali in tutte le discipline.

Le scuole potranno introdurre insegnamenti opzionali per rispondere alle esigenze degli studenti e questa innovazione dovrebbe consentire programmi più flessibili e reale autonomia. Si punta a realizzare il curriculum dello studente che, secondo indiscrezioni giornalistiche, servirà per redigere la storia scolastica dell'allievo, orientare la prosecuzione degli studi e agevolare l'accesso al mondo del lavoro. Esso dovrebbe consentire la mappatura di tutte le competenze ed esperienze acquisite dallo studente ed essere valutato nel colloquio orale dell'esame di Stato.

Una novità importante è quella che riguarda il segmento 0-6 anni: si intenderebbe realizzare un sistema integrato di educazione e di istruzione fin dalla nascita che parta dalle buone pratiche esistenti.

Una finalità centrale in vista di elevare la qualità della formazione offerta agli studenti consiste nel rendere la scuola più inclusiva. Due sono gli ambiti in cui si concentreranno gli sforzi: il sostegno e l'integrazione. Riguardo alla prima meta si propongono piani educativi personalizzati per gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali: in questo caso tutti i docenti sono chiamati a fare la loro parte, ma il raggiungimento adeguato della finalità in questione richiede di preparare insegnanti di sostegno in maggior numero e meglio formati. Il conseguimento dell'obiettivo della integrazione richiede di organizzare classi meno numerose nelle aree a forte presenza di alunni stranieri, di accrescere i laboratori linguistici per

perfezionare l'italiano come seconda lingua e di prevedere laboratori di lingue non comunitarie.

La scommessa di realizzare una "Buona Scuola" fondata sul lavoro vede un rafforzamento del collegamento tra scuole e imprese mediante un irrobustimento dell'alternanza, Gli obiettivi sono precisati in almeno 400 ore nell'ultimo triennio dei tecnici e dei professionali e in almeno 200 nell'ultimo triennio dei licei, un vero balzo in avanti rispetto alle 70-80 ore attuali; l'alternanza non si limita alle aziende, ma coinvolgerà anche gli Enti pubblici. Si dovrà inoltre stendere una carta degli studenti in alternanza e predisporre un registro delle imprese e degli Enti che la offrono.

"La Buona Scuola valorizza gli insegnanti": così recita il terzo capitolo delle linee guida.

Il primo tema che viene affrontato è quello della formazione in servizio dei docenti. Essa diventa strutturale, continua ed obbligatoria, compiendo così un balzo in avanti rispetto alla situazione attuale. In proposito verrà predisposto un piano nazionale che sarà aggiornato ogni tre anni e che unisce priorità nazionali, piani di miglioramento delle scuole ed esigenze individuali degli insegnanti. Per il 2015-16 sono state già fissate le priorità che comprendono le lingue, l'inclusione scolastica e la didattica innovativa e digitale. Indiscrezioni giornalistiche parlano anche di un altro genere di formazione in servizio di cui ci sarebbe spazio nel documento finale e che riguarderebbe gli insegnanti delle classi in cui sono presenti gli alunni con disabilità.

Gli altri due temi sono trattati insieme per la loro naturale connessione e riguardano la valutazione e la carriera che sono concepite come opportunità per valorizzare le carriere e per ridare dignità al ruolo sociale degli insegnanti. Una novità consiste nella introduzione di un primo percorso mediante la sostituzione degli scatti di anzianità con tre parametri di riferimento: gli anni di servizio, il merito e le funzioni aggiuntive. Il 30% degli scatti di stipendio sarà ripartito secondo l'anzianità e il 70% in base a criteri di merito, incluso, secondo indiscrezioni giornalistiche, il 10% di bonus connesso alle funzioni aggiuntive. Il merito sarà giudicato da nuclei di valutazione interni a ciascun istituto (NIV) che aggiorneranno periodicamente i curricula dei docenti sulla base di crediti didattici, formativi e professionali: i primi, sempre secondo indiscrezioni giornalistiche, riguardano la rilevazione delle attività di insegnamento e l'esame della documentazione presentata dall'insegnante, sentiti studenti e famiglie, i secondi si basano su di un giudizio relativo al conseguimento degli obiettivi della formazione in servizio e dell'attività di ricerca e i terzi si riferiscono al raggiungimento delle mete di miglioramento della scuola. A questo fine i curricula dei docenti diventano pubblici e comprenderanno il portfolio delle esperienze professionali e i titoli. La valutazione dell'insegnante non è l'unica che riguarda il sistema di istruzione, ma sarà accom-

pagnata da quelle delle scuole, affidata al sistema nazionale di valutazione, e del dirigente.

Nulla invece viene detto nella linee guida a proposito del piano per stabilizzare i precari storici, cioè i circa 140mila docenti compresi nelle Gae (Graduatorie a esaurimento) chiuse nel 2007 e che ogni anno possono cambiare scuola con conseguenze molto negative sulla continuità didattica. Sulla base degli ultimi rilevamenti, il MIUR ha preso coscienza del fatto che le graduatorie non potranno essere svuotate interamente e che rimarranno dentro le Gae e fuori del piano di assunzioni circa 30mila docenti e cioè quelli che non insegnano più da anni, oltre 20mila, ma anche una parte dei moltissimi della scuola dell'infanzia e della primaria. Comunque, le ultime cifre parlano di 105mila tra iscritti alle Gae e idonei del concorso del Ministro Profumo che al 1° settembre 2015 otterrebbero un contratto a tempo indeterminato a cui si affiancherebbero 15mila, appartenenti agli elenchi di circolo e di istituto che avrebbero un'ultima supplenza annuale con la garanzia di una corsia preferenziale nel concorso che verrà bandito a ottobre. Questo riguarderà il periodo 2016-19, prevedrà 75mila posti, compresi i 15mila appena menzionati, per cui si arriverebbe ai 180mila promessi dal Governo.

Dopo essersi occupate dei contenuti della riforma, le linee guida si concentrano sulle strategie del cambiamento.

Si inizia con la realizzazione della scuola digitale attraverso il nuovo piano nazionale e la predisposizione delle risorse per programmare. Si procederà alla formazione non solo dei docenti, ma anche del personale Ata e non ci si limiterà a quella in servizio attraverso la rete nazionale per l'innovazione didattica e il potenziamento di tutti i laboratori che rimarranno aperti anche di pomeriggio, ma si intende garantire pure una formazione in ingresso più adeguata. Si assicurerà la connessione di tutte le scuole alla rete in sinergia con il piano della banda ultralarga in modo che queste ultime possano offrire servizi digitali ormai imprescindibili come pagelle online, comunicazioni con i genitori e valutazioni. Sul lato degli studenti si cercherà di formare in loro spirito critico e competenze adeguate, si offriranno strumenti di autoproduzione e condivisione dei materiali didattici, si dovrà documentare nel loro curriculum l'identità digitale e assicurare maggiore tutela ai dati dei minori.

Per l'edilizia scolastica è prevista anzitutto una cabina di regia per definire strategie su risorse e interventi. A tale fine questa si avvarrà di un'anagrafe specializzata in modo da assicurare trasparenza sugli immobili e punterà ad organizzare una programmazione unica in materia. Si lancerà un bando per la costruzione di scuole altamente innovative e più in generale si prevedranno nuove risorse e procedure semplificate e più rapide.

Vengono elencati una serie di strumenti per rendere la scuola più trasparente. In forza del sistema nazionale di valutazione ogni istituto pubblica i dati sull'orga-

nico, sulle risorse, sul bilancio e sugli esiti didattici e professionali degli studenti. Come già ricordato sopra, è introdotto il portfolio del docente per conoscere in maniera adeguata il curriculum degli insegnanti; precedentemente si è fatto riferimento al registro delle imprese a cui rivolgersi per realizzare l'alternanza e all'anagrafe degli edifici scolastici. Saranno rese di pubblico dominio le donazioni e le liberalità ottenute con lo "school bonus". Un altro obiettivo da realizzare in questo ambito è quello della condivisione aperta dei materiali didattici prodotti da ogni scuola.

Un aspetto vicino al precedente è quello che comprende le misure per sbloccare la scuola mediante la semplificazione amministrativa. La gestione del personale passa direttamente agli Uffici Scolastici Regionali; per il funzionamento delle scuole si intendono garantire soldi certi in tempi certi; inoltre, la gestione contabile verrà resa più semplice e i bilanci trasparenti.

Sotto il titolo significativo di Investire per il futuro si prevedono tre tipi di intervento che seguono alla premessa del superamento del contributo volontario. Il 5xMille potrà essere destinato anche alla scuola; lo "school bonus", che consiste in una forma di sgravio fiscale previsto per singoli cittadini, associazioni, fondazioni e imprese che intendono investire per la riqualificazione delle scuole, godrà di un credito di imposta al 65%; viene prevista la detrazione fiscale per le famiglie i cui figli sono iscritti alle scuole paritarie.

L'ultima sezione in stretta connessione alla precedente è dedicata alle risorse. In particolare si promette la costituzione di un fondo per la realizzazione del Piano La Buona Scuola al fine di dotare il Paese di un sistema di istruzione scolastica che si caratterizzi per un rafforzamento dell'offerta formativa e della continuità didattica e per una valorizzazione dei docenti e dell'autonomia scolastica. Esso potrà contare su un miliardo di euro per il 2015 e su tre miliardi a partire dal 2016, che avranno come riferimento prioritario l'attuazione di un piano straordinario per l'assunzione dei docenti e il rafforzamento dell'alternanza scuola-lavoro.

2.2. Osservazioni conclusive

È senz'altro positivo che si voglia tradurre in pratica adeguatamente la normativa sull'autonomia in modo da realizzarla in una maniera piena e autentica e che a questa finalità venga anche attribuita la priorità. Infatti, come si è osservato nel precedente editoriale, l'autonomia consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente ai bisogni dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente alle necessità del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ri-

cevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso. Certamente, la buona governance rinvia alla presenza di un dirigente: che possieda le competenze necessarie sia gestionali, per assicurare l'efficienza della scuola, sia educative, connesse alla promozione della didattica e alla qualificazione dell'offerta formativa, e che sia munito dei poteri richiesti per organizzare il lavoro all'interno della scuola, guidare il piano di miglioramento e stabilire relazioni feconde con il contesto. Al tempo stesso, il suo ruolo dovrà essere bilanciato dal protagonismo dei docenti e dalla partecipazione dei genitori e degli studenti anche attraverso l'attivazione degli organi collegiali la cui configurazione rimane ancora piuttosto generica: in proposito, va ricordato che secondo una recente ricerca dell'A.Ge. i genitori considerano gli attuali organismi inadeguati perché il dirigente domina e prevarica sulle altre componenti e non vi è un rapporto paritario con la presenza del personale scolastico⁵. Infine, non sembra che la comunità educativa riceva un'attenzione adeguata da parte delle linee guida.

Queste ultime ripristinano la centralità degli studenti e dei loro bisogni formativi che si era persa nel rapporto iniziale del 3 settembre scorso che aveva dato la priorità agli insegnanti. Rimane invece la visione riduttiva delle loro esigenze che sembrano limitate alle dimensioni intellettuale, fisica e della cittadinanza senza prendere in considerazione, se non marginalmente, quella morale e spirituale. Resta inoltre in ombra il primato della persona, mentre continua a prevalere una concezione funzionalista dell'educazione che la subordina a logiche economiche e alle esigenze del sistema produttivo. Sono senz'altro comprensibili le indicazioni in materia di insegnamenti da potenziare; non sembra però che sia stato affrontato il problema, sempre difficile da risolvere, di trovare uno spazio adeguato per tali contenuti nell'orario scolastico perché le lobby dei cultori delle altre materie non sono disponibili a rinunciare alle posizioni acquisite. Positiva è invece la proposta di potenziare l'attuazione del curricolo di istituto che consente a ogni scuola di modulare la propria offerta in relazione ai bisogni delle famiglie e del territorio.

Non si può essere che d'accordo sulla proposta di una scuola fondata sul lavoro, in particolare sulla previsione di percorsi didattici in realtà lavorative aziendali per gli studenti di tutte le scuole secondarie di secondo grado. Al tempo stesso, però, non si capisce il silenzio sulla IeFP mentre per massimizzare l'incidenza positiva nella lotta alla disoccupazione giovanile, le linee guida avrebbero dovuto almeno rilanciare tale sistema in tutte le Regioni in cui è stata eliminata o emarginata ad un ruolo secondario.

⁵ ASSOCIAZIONE ITALIANA GENITORI. A.Ge., "La Buona Scuola - facciamo crescere il Paese": Indagine sulle Linee Guida della Riforma della Scuola Renzi - Giannini promosso dall'A.Ge. Elaborazione dei dati dell'indagine: Prof.ssa Maria Rita Mancaniello, Roma, 12 febbraio 2015.

Nella situazione emergenziale dei docenti precari il piano straordinario per la loro assunzione è certamente comprensibile, ma comporta vari problemi. In proposito vale la pena ricordare le parole del Rapporto del settembre scorso: «Abbiamo alimentato un precariato enorme, disperso in liste di attesa infinite dove si resta parcheggiati per anni – in molti casi per decenni – in attesa di un posto di lavoro. E questa precarizzazione ha messo in contrapposizione generazioni di colleghi, che dovrebbero invece lavorare uniti nella missione più alta che esiste [... e nel] mestiere più nobile e bello: quello di aiutare a crescere le nuove generazioni»⁶. Siamo di fronte a un vero esercito in particolare di donne, senza le quali le scuole non potrebbero svolgere le loro attività educative, che ogni anno sono licenziate a giugno e riassunte a settembre e che sono destinate alla lotteria delle supplenze, una pratica iniqua che è stata condannata dalla Corte europea di Giustizia per aver contravvenuto al divieto di contratto a tempo determinato per più di 36 mesi.

Si accennava sopra ai problemi: li ricordiamo. Più della metà degli assunti non dovrebbe ottenere una cattedra, ma andrà a potenziare nuovi insegnamenti e rappresenterà una riserva per le supplenze brevi e per le attività di recupero; in altre parole, si può trasformare in una difficoltà seria di gestione per i dirigenti e una sfida per gli stessi precari utilizzati anche in altri livelli scolastici e in altre classi di concorso. Inoltre, dal punto di vista territoriale, la gran parte risiede al Sud dove il numero degli studenti risulta in declino, mentre le proiezioni dei prossimi dieci anni evidenziano un aumento al Nord. La promessa di assunzione di tutti i precari delle Gae non sembra aver tenuto conto dei profili professionali di cui ha bisogno il nostro sistema di istruzione: mentre per le ore di musica alle elementari e per quelle di economia e di diritto alle superiori sembra che le Gae possano assicurare i docenti richiesti, questo non si verifica per la matematica per cui si dovrà ricorrere ancora ai supplenti delle graduatorie i quali però non diventeranno automaticamente di ruolo come quelli delle Gae, ma dovranno affrontare il concorso. Dato che il turn over degli insegnanti si colloca intorno ai 13mila ogni anno, l'assunzione di 105mila in blocco nel 2015 e quella complessiva di 180mila in quattro anni sono destinate a impedire l'entrata dei giovani laureati e il ringiovanimento del corpo docente nei prossimi dieci anni. Dubbi ci sono anche sulla preparazione di molti, per cui si propone un'adeguata formazione in servizio.

Molto più condivisibili sono le proposte per la formazione, la valutazione e la carriera. La formazione in servizio diventerà un diritto/dovere riconosciuto e sarà organizzata come un vero sistema. Inoltre, viene introdotto un principio profondamente innovativo nella carriera del docente per cui il suo avanzamento non dipende più solo dall'anzianità (anche se non viene più esclusa come nel Rapporto

⁶ *La buona Scuola*. Facciamo crescere il Paese, in <http://passodopopasso.italia.it/> (03.09.2014), p. 6.

del settembre scorso), ma è soprattutto il risultato di valutazione del merito, fondato sulla valorizzazione dell'impegno di ogni docente e del suo contributo al miglioramento della propria scuola. La questione dell'introduzione di un livello intermedio di figure e funzioni, che era nell'ombra nel documento del 2014, riceve ora sufficiente attenzione.

Delle due ultime sezioni relative alle strategie per cambiare la scuola e alle risorse, la novità più significativa e discussa è la previsione della detrazione fiscale per le famiglie i cui figli frequentano le scuole paritarie che segna un progresso, anche se timido e parziale, verso la realizzazione effettiva della libertà di educazione nel nostro Paese. Come si è già evidenziato nel precedente editoriale, questa, 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; inoltre, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità perché alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, studenti e genitori) e in terzo luogo le scuole paritarie si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale riguardo all'istruzione che è quella della qualità. Il recente dibattito su La Buona Scuola ha ricordato che la libertà effettiva di educazione costituisce la regola in Europa anche in due Paesi campioni di laicità come la Francia e l'Olanda. La situazione italiana è invece caratterizzata dalla schizofrenia tra la Legge Berlinguer n. 62/2000 che sancisce la funzione pubblica della scuola paritaria in quanto componente del sistema nazionale di istruzione con la scuola statale, e il contributo di fame riconosciuto alle paritarie. Tra l'altro questo è diminuito dai 535 milioni di euro del 2004 agli attuali 472 di fronte a un risparmio per le finanze pubbliche di 6 miliardi di euro consentito dalle scuole paritarie, costi che in loro assenza ricadrebbero sullo Stato e sugli Enti locali: in proposito è bene ricordare che gli iscritti alle paritarie, pur essendo un numero consistente, il 12% del totale od oltre un milione, tuttavia si sono più che dimezzati rispetto al 1950 quando erano il 27%. Né va dimenticato che il peso per le famiglie, costrette a pagare l'istruzione nelle paritarie due volte, una prima con le tasse e una seconda con la retta scolastica, costituisce una odiosa forma di discriminazione soprattutto per i genitori meno abbienti, ostacola gravemente l'iscrizione alle medesime e trasforma una scuola a vocazione comunitaria in una per ricchi. Per la realizzazione concreta del diritto alla libertà di scelta esiste una pluralità di strumenti quali equiparazione economica con le scuole statali, buono scuola, detrazione: quest'ultima, accompagnata però dal buono scuola sulla base del costo standard per gli incapienti e dalla previsione di risorse adeguate per il diritto allo studio, potrebbe essere un primo passo nella direzione giusta.

Nessun progresso per la IeFP si nota invece nelle linee guida, non solo per quanto è stato ricordato sopra, ma anche perché il fondo per la realizzazione del Piano La Buona Scuola è previsto solo per il sistema di istruzione scolastica.

3. Jobs Act: una riforma in dirittura di arrivo

Tra l'ultimo numero di Rassegna CNOS e l'attuale, cioè a partire dall'ottobre scorso, il cammino della riforma del Jobs Act ha compiuto significativi passi avanti come l'approvazione della Legge delega e l'avvio della decretazione attuativa per cui è opportuno offrire già ora ai lettori informazioni e valutazioni, anche se il percorso non è ancora ultimato. In questo campo è la situazione sociale che richiede rapidità di interventi: il lavoro è diventato una vera emergenza nazionale, in quanto le famiglie lo considerano in questo momento come il problema più grave, all'origine di un disagio generalizzato tra la popolazione. Il Governo ha già emanato due provvedimenti, la Garanzia Giovani, avviata nel maggio 2014 e rivolta ad offrire a questi ultimi un ventaglio di opportunità per aiutarli ad entrare nel mondo del lavoro, e la Legge n. 78 del 16 maggio 2014, che ha inteso dare una risposta urgente alla necessità di rilanciare l'occupazione semplificando il ricorso all'apprendistato e al contratto a tempo determinato. Rassegna CNOS si è già occupata di ambedue le misure in numeri precedenti. Indubbiamente l'azione più organica è costituita dal Jobs Act di cui presenteremo sia la Legge del 10 dicembre 2014 n. 183 sia i primi decreti attuativi, cercando anche di fornire una prima valutazione.

3.1. La Legge delega 10 dicembre 2014 n. 183

In meno di un anno il Jobs Act è cresciuto da un essenziale sommario di punti redatto dalla segreteria del PD ad un'ampia riforma del mercato del lavoro. Il percorso è stato complicato e turbolento: come tutti i cambiamenti che riguardano materie importanti e problematiche particolarmente avvertite dalla società civile, il provvedimento ha prodotto incertezze e timori nell'opinione pubblica e in questo caso anche dure critiche da parte sindacale, ma nello stesso tempo è stato interpretato come un segnale positivo dal mondo dell'economia, dai mercati finanziari e dagli investitori stranieri. Tentiamo qui di seguito una presentazione sintetica e successivamente un primo bilancio.

Secondo la Legge delega il contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti dovrebbe diventare la modalità privilegiata per entrare nel mercato del lavoro. Le imprese che faranno ricorso a tale tipologia potranno usufruire di un insieme di incentivi che lo renderanno più vantaggioso in paragone alle altre forme di contratto sia quanto alle tasse da pagare che per i contributi da versare. Da questo

punto di vista, il governo si è impegnato a ridurre le altre tipologie con i decreti attuativi, compreso il superamento delle collaborazioni coordinate a progetto. Nell'ottica del lavoratore, le tutele crescenti sono quelle che lo proteggono dal licenziamento e aumentano con l'anzianità di servizio. A tale proposito è stato riscritto l'articolo 18 dello statuto dei lavoratori: vediamo come.

La normativa rimane inalterata per i licenziamenti nulli o discriminatori, cioè quelli fondati su motivi politici, religiosi o di genere; in tutte queste fattispecie si applicherà il reintegro nel posto di lavoro. I licenziamenti economici, dovuti al cattivo andamento dell'impresa, non prevedono più il reintegro a differenza di quanto avviene attualmente, e ciò anche nel caso di una motivazione manifestamente insussistente; l'unica tutela offerta in proposito consiste in un indennizzo che sarà crescente in base all'anzianità di lavoro e la cui regolamentazione verrà precisata dal relativo decreto attuativo. Quanto ai licenziamenti disciplinari, motivati cioè dal comportamento del lavoratore, di norma viene previsto un indennizzo crescente salvo specifiche fattispecie di licenziamento ingiustificato in cui rimane possibile il reintegro e che verranno precisate nel decreto attuativo con l'intendimento di ridurre la discrezionalità del giudice. Va comunque precisato che il contratto a tutele crescenti si applica solo ai nuovi assunti.

La Legge delega offre i criteri per la semplificazione degli adempimenti a carico dei cittadini e delle imprese allo scopo di razionalizzare le procedure per la costituzione e la gestione dei rapporti di lavoro: più specificamente si intende ridurre il numero degli atti amministrativi richiesti in materia. Inoltre, sarà creata una Agenzia nazionale per l'impiego che è chiamata a svolgere il ruolo di facilitare i contatti tra domanda e offerta di lavoro, valorizzando le sinergie tra i servizi pubblici e privati. Viene potenziata contemporaneamente la funzione di monitoraggio e di valutazione delle politiche attive del lavoro. La normativa relativa alle mansioni nel caso di riorganizzazione, di ristrutturazione e di conversione aziendale sarà rivista, mirando a conciliare l'interesse dell'impresa all'utile impiego del personale con quello del lavoratore a salvaguardare l'occupazione, la professionalità e le condizioni di vita. Il passaggio da una mansione all'altra e l'eventuale demansionamento, oggi vietato, diventano il primo più semplice e il secondo possibile. La regolamentazione dei controlli a distanza verrà ripensata e si prevede il monitoraggio degli impianti e degli strumenti di lavoro, assicurando al tempo stesso la dignità e la riservatezza del lavoratore.

Nel Jobs Act si configura un adeguato supporto alla genitorialità, prevedendo interventi a protezione della maternità e in vista di facilitare la conciliazione tra i tempi della vita e quelli del lavoro. La relativa indennità andrà gradualmente estesa a tutte le lavoratrici. Sono anche previste le cosiddette ferie solidali, la possibilità cioè per quanti dispongono di un sovrappiù di ferie di rinunciarvi per consentire a colleghi in necessità di utilizzarle. L'ambito di applicazione dei contratti

di solidarietà viene semplificato e il ricorso ai pagamenti con voucher è ampliato. Rimane l'impegno a introdurre il compenso orario minimo per i rapporti aventi ad oggetto una prestazione di lavoro subordinato e anche, fino al loro superamento, per i rapporti di collaborazione coordinata e continuativa, nei settori non regolati da contratti collettivi.

La Legge delega contempla il riordino della disciplina sugli ammortizzatori sociali. Per la cassa integrazione, cioè per gli strumenti di tutela in costanza di lavoro, sono previsti più limiti: la sua durata verrà ripensata e l'intervento non potrà più essere consentito nel caso di cessazione di attività della impresa; l'accesso alla cassa sarà possibile solo dopo aver esaurito tutte le opportunità di riduzione dell'orario di lavoro previste nei contratti. Le aziende che se ne servono dovranno contribuire maggiormente alla spesa, mentre la generalità delle imprese godrà di una diminuzione degli oneri contributivi ordinari in rapporto al reale uso degli strumenti di tutela.

Da ultimo viene rivista la regolamentazione dell'assicurazione sociale per l'impiego (Aspi), prevista dalla Legge Fornero. La durata è commisurata all'anzianità contributiva del lavoratore nel senso che sarà più lunga per i lavoratori contrattualmente più anziani e per le carriere contributive più rilevanti. L'ambito di applicazione viene universalizzato ed essa è estesa anche ai contratti di collaborazione coordinata e continuativa fino al loro superamento. La Naspi (nuova prestazione di assicurazione sociale per l'impiego) corrisponderà a chi perde il lavoro una indennità pari al 75% dello stipendio per un massimo di 24 mesi; inoltre, saranno sperimentati due sussidi aggiuntivi, l'assegno di disoccupazione (Asdi) per quei lavoratori con carichi di famiglia che non sono riusciti a trovare una occupazione al termine della Naspi, e un assegno, chiamato Dis-Coll (disoccupazione per i collaboratori), per i collaboratori a progetto che perdono il lavoro. Il problema centrale in proposito è quello delle risorse disponibili che dovranno essere garantite ogni anno dalla Legge di stabilità.

3.2. I decreti attuativi

Il Consiglio dei Ministri ne ha approvati quattro nella riunione del 20 febbraio scorso. Due, sulle tutele crescenti e sugli ammortizzatori, sono stati varati in via definitiva, mentre gli altri due, sui parasubordinati e sulla maternità, dovranno essere esaminati dal Parlamento che è chiamato ad esprimere su di essi un parere non vincolante.

Incominciamo con le disposizioni in materia di contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti.

Dal primo marzo le nuove assunzioni a tempo indeterminato saranno effettuate con questo contratto fortemente incentivato in particolare dallo sgravio contribu-

tivo totale di tre anni previsto dalla Legge di stabilità e dalla sua maggiore flessibilità. Ovviamente per i lavoratori assunti prima di questa data rimangono valide le norme precedenti, specificamente l'art. 18 dello Statuto dei Lavoratori.

Il decreto legislativo conferma le novità della Legge delega riguardo ai licenziamenti. La reintegrazione nel posto di lavoro avverrà solo per quelli discriminatori e nulli intimati in forma orale e, per quelli disciplinari, unicamente quando venga provata l'insussistenza del fatto materiale contestato. Nel caso di licenziamenti ingiustificati in cui si accerti che non si verifica la fattispecie del licenziamento per giusta causa o per giustificato motivo viene previsto un risarcimento, proporzionato all'anzianità di servizio e, pertanto, sottratto alla discrezionalità del giudice. Quest'ultimo verrà calcolato in due mensilità per ogni anno di anzianità con un minimo di quattro e un massimo di ventiquattro mesi. Per evitare una causa in tribunale si potrà utilizzare la nuova conciliazione facoltativa incentivata.

Il decreto legislativo modifica anche la normativa dei licenziamenti collettivi, cioè di oltre i 5 lavoratori. Pertanto non è più contemplata la reintegrazione nel caso di violazione delle procedure o dei criteri di scelta, ma si applica sempre la regola del risarcimento nella misura stabilita per i licenziamenti individuali. La reintegrazione nel posto rimane invece quando si tratta di licenziamento collettivo intimato senza l'osservanza della forma scritta.

Nelle piccole imprese con meno di 15 dipendenti, la reintegra è prevista solo nei casi di licenziamenti nulli e discriminatori e intimati in forma orale. Nelle altre fattispecie di licenziamenti ingiustificati è stabilito un risarcimento crescente di una mensilità per anno di anzianità da un minimo di due a un massimo di sei mensilità.

Il nuovo regime vale anche per i sindacati e i partiti politici.

Il secondo decreto legislativo che è stato varato definitivamente contiene le disposizioni per il riordino della normativa in materia di ammortizzatori sociali in caso di disoccupazione involontaria e di ricollocazione dei lavoratori disoccupati.

Il provvedimento disciplina la nuova assicurazione sociale per l'impiego che assume l'acronimo di Naspì. Si applica a tutte le situazioni di disoccupazione che si verificano a partire dal 1° maggio 2015 e per tutti i lavoratori dipendenti che abbiano perso il lavoro e possano contare su almeno tredici settimane di contribuzione negli ultimi quattro anni di lavoro ed almeno diciotto giornate effettive di lavoro negli ultimi dodici mesi: in sintesi, il decreto legislativo introduce un assegno universale di disoccupazione. La durata della prestazione consiste in un numero di settimane pari alla metà delle settimane contributive degli ultimi quattro anni di lavoro. Quanto all'indennità, la sua entità è rapportata alla retribuzione e, comunque, non può superare i 1.300 euro; inoltre, dopo i primi quattro mesi essa viene ridotta del 3% al mese. La somministrazione è subordinata alla partecipazione del disoccupato ad iniziative di attivazione lavorativa o di riqualificazione professionale.

In via sperimentale per quest'anno è previsto un assegno di disoccupazione (Asdi) da erogare a quanti, terminata la Naspi, non siano riusciti a reperire un'occupazione e si trovino in una situazione di particolare necessità. L'importo è pari al 75% dell'ammontare della Naspi e la durata è limitata a sei mesi.

I titolari di contratti a collaborazione coordinata e continuativa che perdono il lavoro potranno usufruire dell'indennità di disoccupazione per i collaboratori (Dis-Col). Per ottenerne l'erogazione bisogna aver cumulato almeno tre mesi di contribuzione nel periodo che intercorre tra il primo gennaio dell'anno precedente il verificarsi della disoccupazione e la data di tale evento. L'ammontare è commisurato al reddito e, come per la Naspi, dopo i primi quattro mesi viene ridotto del 3% al mese. La durata consiste nella metà delle mensilità contributive versate e non può superare i sei mesi. Anche in questo caso, la somministrazione è subordinata alla partecipazione ad iniziative di politiche attive.

Il terzo documento contiene il testo organico semplificato delle tipologie contrattuali e la revisione della disciplina delle mansioni. Non è ancora definitivo e deve passare al vaglio delle Camere.

Con la nuova regolamentazione i contratti a collaborazione coordinata a progetto (co.co.pro.) non si possono più concludere dal giorno di entrata in vigore del decreto, mentre quelli già stipulati potranno continuare fino alla loro scadenza. Inoltre, dal 1° gennaio 2016 i rapporti di collaborazione personali con contenuto ripetitivo ed etero-organizzati dal datore di lavoro saranno sostituiti da rapporti subordinati con un aumento di diritti e di tutele. Rimangono salve le collaborazioni disciplinate da accordi collettivi con i sindacati in ragione delle speciali esigenze produttive ed organizzative del relativo comparto e anche poche altre tipologie come le prestazioni ad alta professionalità, gli incarichi di amministrazione nel pubblico e nel privato e i rapporti di lavoro nelle società sportive dilettantistiche. Pertanto, si può dire che riguardo ai co.co.pro. l'addio sia stato solo parziale: l'eliminazione completa del precariato è stata sostituita da una progressiva riduzione dei rapporti parasubordinati. La scelta sembra sia stata dettata dal timore che l'abolizione totale avrebbe potuto produrre un crollo degli occupati in alcuni comparti come per esempio i call center, e inoltre non avrebbe rispettato le concrete esigenze del variegato mondo produttivo e del lavoro. Da ultimo, per quanto riguarda i contratti a collaborazione continuata e coordinata si ha l'impressione che il superamento sia stato demandato alla delega per il riordino della pubblica amministrazione ancora all'esame delle Camere.

Sono invece del tutto aboliti i contratti di associazione in partecipazione con rapporto di lavoro e il job sharing.

Vengono poi confermate le seguenti tipologie: il contratto a tempo determinato, di somministrazione, a chiamata, il lavoro accessorio (voucher), l'apprendistato e il part time. Il contratto a tempo determinato non ha subito cambiamenti

sostanziali, poiché è stato rivisto appena un anno fa dalla legge 2014/78. Questa stabilisce in 36 mesi il limite dei contratti a tempo determinato, cumulati da un lavoratore, fino a un massimo di cinque rinnovi; superata tale soglia, si passa automaticamente al tempo indeterminato a tutele crescenti, ma rimane la possibilità di un allungamento di altri dodici mesi "a termine", se l'accordo è concluso davanti alla Direzione territoriale del lavoro. L'applicazione del contratto di somministrazione a tempo determinato viene estesa, abolendo le causali e stabilendo una quota percentuale massima di utilizzo. Nel caso del contratto a chiamata ci si limita a confermare la modalità tecnologica, sms, di tracciabilità della sua attivazione. Quanto al lavoro accessorio (voucher) sarà innalzato il limite massimo per il lavoratore fino a 7.000 euro e introdotta la tracciabilità come sopra. Per le due forme di apprendistato meno utilizzate e più connesse all'alternanza scuola-lavoro (quello destinato all'acquisizione di una qualifica/diploma e quello di alta formazione e di ricerca), il decreto mira a semplificare le procedure e a diminuire i costi per le imprese. Il governo interviene sul cattivo uso del part time, stabilendo che in mancanza di una regolamentazione nel contratto collettivo sulla flessibilità delle prestazioni, le ore di lavoro non potranno essere accresciute più del 15% e dovrà essere previsto un corrispondente aumento della retribuzione. Sempre per le deroghe sugli orari il datore di lavoro dovrà accordarsi con il lavoratore davanti a una "commissione di certificazione". Infine, in caso di necessità di cura connesse a malattie gravi, viene previsto il diritto di chiedere il mutamento del rapporto di lavoro dal tempo pieno a quello parziale.

Una delle disposizioni che preoccupava maggiormente i sindacati, quella cioè del demansionamento, è stata confermata in maniera contenuta. Le imprese potranno modificare, fino a un livello, le mansioni di un lavoratore che, però, conserverà lo stesso salario al netto degli elementi retributivi collegati all'inquadramento precedente. Viene contemplata anche la possibilità di accordi tra datore di lavoro e lavoratore "in sede protetta". Lo scopo non è tanto quello della riduzione dei costi quanto quello di riorganizzare il personale.

Anche il quarto decreto dovrà essere sottoposto al parere non vincolante delle Camere. Esso riguarda le disposizioni in materia di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro e sancisce una svolta sulla maternità accrescendo i periodi di congedo parentale e assicurando il pagamento della maternità alle lavoratrici autonome e collaboratrici.

La disciplina per i genitori adottivi diviene pienamente equivalente a quella dei genitori naturali, compresi i periodi di congedo. Pertanto, viene consentito a tutti i papà e mamme di utilizzare il congedo parentale retribuito al 30% fino al sesto anno del figlio e non più sino al terzo, come finora, e quello non retribuito fino al dodicesimo e non più unicamente all'ottavo. I congedi potranno essere usufruiti non solo giornalmente, ma anche in maniera frazionata ad ore. Inoltre,

la maternità viene garantita pure alle lavoratrici autonome che potranno assentarsi per cinque mesi con assegno pagato, e l'estensione è automatica anche se il datore di lavoro non ha pagato i relativi contributi.

Muta la regolamentazione per i parti prematuri e il ricovero del neonato. Nel primo caso è permesso di usufruire di giorni di congedo aggiuntivi alla nascita e non perderli come avviene attualmente. Anche i giorni di ricovero in ospedale del neonato non saranno conteggiati come periodo di congedo.

Un congedo speciale di tre mesi totalmente retribuito è contemplato per le donne vittime di violenze di genere. Queste potranno ottenere di passare dal tempo pieno al part time ed eventualmente ritornare alla situazione iniziale.

Il padre libero professionista potrà ricevere l'indennità di maternità nel caso che la madre non ne possa godere.

La regolamentazione del telelavoro stabilisce vantaggi per i datori di lavoro privati che la utilizzino per venire incontro ai bisogni di cure parentali dei loro dipendenti.

3.3. Una prima valutazione

Le dinamiche di innovazione in atto e la riflessione che le accompagna stanno facendo emergere in Europa un modello di Stato sociale attivo e dinamico, proteso a sviluppare la promozionalità dei cittadini, la loro responsabilità e la loro capacità di fronteggiare le situazioni, facendo leva sulle proprie risorse e puntando sul lavoro e sulla formazione. Tale concezione di welfare non vuole limitarsi a un'assistenza di natura unicamente passiva, mirata cioè a proteggere le persone dalle situazioni problematiche in un'ottica di riparazione del danno ricevuto (disoccupazione, malattia, invalidità, vecchiaia), ma punta a mettere in campo strategie di carattere abilitante nel senso che intende primariamente rafforzare le capacità di decisione, azione e partecipazione attiva dei cittadini e di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto al ventaglio dei problemi sociali da cui sono minacciati. In altre parole, si tratta di allargare la gamma degli interventi oltre il supporto al reddito a quelli di promozione della persona nell'affrontare condizioni di disagio.

Si parla in questi casi di un welfare che mira allo sviluppo di una cittadinanza attiva e che trova nel lavoro un settore fondamentale per l'integrazione sociale. Per capire la diversità rispetto al passato, è sufficiente riflettere sulla differenza tra promettere l'occupazione e garantire l'occupabilità; in altre parole, non ci si ferma a offrire un posto di lavoro, ma si vogliono creare le condizioni da una parte per promuovere nella persona le conoscenze e le competenze per conseguire una occupazione e dall'altra, in riferimento al mercato, per sviluppare in esso opportunità tali da poter essere facilmente utilizzate. Sorreggono questa impostazione tre principi basilari: anzitutto, l'occupazione rappresenta generalmente un progres-

so in paragone alla condizione di assistenza e di dipendenza dai servizi sociali; la corresponsione di indennità non può avere che un carattere selettivo nel senso che dovrà essere condizionata all'accertamento di una vera situazione di bisogno; essa inoltre non può che essere promozionale in quanto dipenderà dall'impegno delle persone in stato di bisogno a cui verrà richiesta la partecipazione ai programmi di (re)inserimento lavorativo, all'accettazione di un'occupazione alle condizioni di mercato e alla frequenza di attività formative.

La meta pertanto è quella di attuare la flexicurity che significa realizzare un raccordo tra il bisogno di flessibilità del mondo della produzione e del lavoro e la domanda dei cittadini di sicurezza e protezione sociale. Ciò richiede l'esistenza di una strategia politica deliberata che riesca realmente a puntare sui due obiettivi e a fare sintesi tra di loro; inoltre, l'impegno deve essere rivolto a sostenere non solo i lavoratori che operano regolarmente e stabilmente all'interno del mercato del lavoro, ma anche i marginali, gli esclusi e coloro che cercano di accedervi.

Il Jobs Act intende collocarsi in questa prospettiva. Ricordiamo gli orientamenti principali alla base del progetto. Da una parte, si vuole impedire che le tipologie di lavoro precario continuino a rappresentare la regola dato che il contratto a tempo indeterminato risulta troppo costoso ed eccessivamente rigido, per cui si mira a superarle in modo che esse ritornino a essere l'eccezione; dall'altra, si intende accogliere la domanda delle imprese di rendere meno onerose le assunzioni e di agevolare i licenziamenti in presenza di aziende decotte e di attività divenute di fatto improduttive. Tutto ciò può risultare positivo solo se vengono potenziati i sussidi e le politiche di collocamento dei lavoratori disoccupati. Per ora si è riportato al centro il contratto a tempo indeterminato, anche se a tutele crescenti, e sono state tolte le barriere a licenziamenti non più procrastinabili, ma l'ampliamento degli ammortizzatori sociali non è ancora adeguato, né completamente finanziato, e l'Agenzia per il collocamento non è stata ancora attuata e neppure delineata.

Venendo ai particolari, il cuore del provvedimento è senz'altro costituito dal riordino della disciplina dei rapporti di lavoro. «La centralità del contratto di lavoro a tempo indeterminato, pur con la flessibilità delle tutele crescenti e l'abolizione del reintegro, è una scelta coraggiosa: chiara quanto a intenti e finalità sociali, ma dagli esiti incerti se commisurata alle dinamiche della iper-competizione, della velocità del cambiamento e della rapida obsolescenza dei prodotti e dei saperi che caratterizza l'economia dei nostri giorni»⁷. Per quanti oggi dispongono di un'occupazione a tempo indeterminato non ci sarà alcun cambiamento di rilievo.

⁷ CENSIS, 48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 143. Cfr. anche M. FERRERA, *Nuovi contratti e protezione universale. I lati buoni del Jobs Act*, in "Corriere della Sera", (1 gennaio 2015), p. 25; E. MARRO, *Che il lavoro non sia più una parentesi*, in "Corriere della Sera", (21 febbraio 2015), pp. 1 e 5.

Il contratto a tutele crescenti vale solo per i nuovi rapporti di lavoro e consentirà a molti precari, in particolare giovani, l'opportunità di una occupazione stabile. Non si tratta certamente di un lavoro fisso, assicurato a prova di licenziamento, ma si garantirà un'occupazione senza un termine prestabilito. Il progresso è evidente se si pensa che i giovani potranno di nuovo impostare progetti di vita per periodi di tempo molto più lunghi di quando si è obbligati a sbarcare il lunario mese per mese.

In linea di principio gli ammortizzatori sociali perdono la connotazione assistenzialistica e vengono legati a un'ottica di responsabilizzazione individuale e collettiva. La tutela contro la disoccupazione diventa veramente universale, una opportunità che mancava nel nostro Paese. Certamente sono necessarie risorse adeguate, ma le disponibilità dovrebbero essere presenti nella finanza pubblica specialmente se la cassa integrazione verrà ricondotta al suo ruolo naturale.

Non è stata ancora istituita l'Agenzia nazionale per l'impiego, anche se prevista nella legge delega. La sua definizione è senz'altro molto delicata se si vuole arrivare a una integrazione corretta tra il suo ruolo di coordinamento e di propulsione e le funzioni delle altre strutture a diversi livelli. In altre parole, manca un tassello fondamentale per la realizzazione anche in Italia della flexicurity, ossia non sono ancora previsti gli strumenti per accompagnare al sussidio di disoccupazione opportunità formative e di reinserimento per aiutare a trovare un nuovo lavoro. Inoltre, non è solo questioni di strumenti, ma anche di risorse adeguate.

Un'ultima considerazione riguarda gli effetti del provvedimento in questione. Il Jobs Act, diversamente dalla riforma Monti-Fornero, viene varato alle soglie di una ripresa dell'economia e non durante la crisi più seria dalla fine della seconda guerra mondiale. Si può pertanto pensare a una crescita dell'occupazione, a un rafforzamento delle piccole imprese non più frenate dal vincolo dei 15 dipendenti, a una riduzione delle delocalizzazioni delle grandi per evitare i lacci della disciplina del lavoro esistenti nel nostro Paese, a più stabilità del lavoro. Si tratta però solo di una previsione ragionevole perché il Jobs Act è sì una condizione necessaria di tali effetti positivi, ma assolutamente non sufficiente.

4. Sergio Mattarella, il Presidente della Repubblica "amico della scuola"

Sergio Mattarella è il dodicesimo Presidente della Repubblica, eletto il 31 gennaio 2015.

"Amico della scuola", così lo presenta la Rivista Tuttoscuola.

In effetti, nel suo discorso di investitura pronunciato di fronte al Parlamento, Sergio Mattarella ha messo al primo posto dell'elenco degli adempimenti costitu-

zionali quello di garantire la Costituzione, sottolineando che garantire la Costituzione significa “garantire il diritto allo studio dei nostri ragazzi in una scuola moderna, in ambienti sicuri, garantire il loro diritto al futuro”, “significa riconoscere e rendere effettivo il diritto al lavoro” e ancora sottolineando che garantire la Costituzione significa “libertà. Libertà come pieno sviluppo dei diritti civili, nella sfera sociale come in quella economica, nella sfera personale e affettiva”.

Il passato da Ministro dell'Istruzione è noto: sostenne il lavoro della Commissione presieduta dal sottosegretario Beniamino Brocca per la revisione dei programmi e degli ordinamenti dell'istruzione secondaria superiore, firmò la riforma della scuola elementare, promosse la Conferenza nazionale sull'autonomia delle scuole insistendo perché si parlasse di “scuole” al plurale per sottolineare l'assunzione di responsabilità delle singole scuole in regime di maggiore autonomia, colse l'importanza strategica della valutazione di sistema anche come necessario contrappeso dell'autonomia delle scuole.

Ancora il Presidente afferma: “La strada maestra di un Paese unito è quella che indica la nostra Costituzione, quando sottolinea il ruolo delle formazioni sociali, corollario di una piena partecipazione alla vita pubblica”.

Sono molti ad augurarsi che questo appello trovi attuazione anche nella nuova stagione delle riforme in materia di Istruzione, Formazione e Lavoro che sta impegnando le forze politiche e sociali in questo particolare momento; un pluralismo dal carattere istituzionale di cui il Paese ha bisogno: più società civile e meno Stato gestore.

5. Il Piano editoriale della Rivista nel 2015

Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS, anche alla luce del contesto sopra richiamato, ha individuato alcuni temi che saranno oggetto di riflessione nel corrente anno.

*Un **primo tema** è legato alla vita salesiana.*

Nell'anno 2015 i Salesiani festeggiano il bicentenario della nascita di don Bosco. Dopo aver affrontato nel triennio di preparazione al Bicentenario della nascita di don Bosco la storia salesiana, la pedagogia salesiana, la spiritualità salesiana, nel 2015 i Salesiani riflettono sulla missione di don Bosco con i giovani e per i giovani.

Rassegna CNOS intende dare il suo contributo, nel corrente anno, con gli articoli di don Fabio Attard, Consigliere per la Pastorale Giovanile, sulla Formazione Professionale per i giovani nella Pastorale Giovanile Salesiana, di don Stefano Martoglio, Consigliere Regionale per l'area mediterranea, sull'importanza della Formazione Professionale salesiana in Italia, di don Angel Fernandez Artime, Ret-

tore Maggiore, sull'importanza della Formazione Professionale nella Congregazione Salesiana.

Un **secondo tema** è legato alle riforme in atto inquadrate nel più ampio quadro europeo: la "Garanzia Giovani", il potenziamento della filiera professionalizzante, il riordino dell'apprendistato, le nuove misure per combattere la disoccupazione giovanile, ecc.

Rassegna CNOS ospiterà aggiornamenti sul (sotto)sistema di IeFP, sull'apprendistato, sulla formazione superiore, sulle esperienze europee, sulle sperimentazioni messe in atto all'interno della Federazione CNOS-FAP, ... con l'intento di aiutare il lettore a comprendere il senso del nostro "guardare al 2020" sia con l'occhio europeo che italiano.

In questo contesto saranno valorizzate anche le voci dei protagonisti, degli imprenditori in particolare.

Un **terzo tema** ruoterà attorno all'offerta formativa. "Il CFP si rinnova", il progetto "Centro Risorse Educative per l'Apprendimento" e "l'Osservatorio IeFP" saranno le rubriche che meglio documentano questo filone.

Una annotazione sugli **allegati** alla Rivista.

Nel corrente anno gli allegati saranno scritti come "Itinerari di navigazione del sito del CNOS-FAP per docenti e formatori", una prima proposta sperimentale di "itinerario di navigazione" per orientare i docenti e i formatori tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP (www.cnos-fap.it).

Un'ultima sottolineatura sulla **valorizzazione** della Rivista.

Rassegna CNOS, a partire dal primo numero dell'anno 2014, può essere letta e consultata non solamente su carta e sul sito www.cnos-fap.it, ma anche in formato epub su tutti i tablet (iPad, Android, Windows 8). I testi sono collocati in un apposito sito - biblioteca.cnos-fap.it - che ospita tutti i numeri di Rassegna CNOS a partire dal primo del 1984.

Sul sito e nelle medesime modalità di lettura è possibile consultare e leggere i volumi - oltre cento titoli - della Collana "Studi Progetti Esperienze per una nuova formazione professionale" che la Federazione CNOS-FAP ha curato in questi decenni. Una vera biblioteca messa a disposizione di quanti vogliono approfondire il complesso e stimolante mondo della Formazione Professionale a servizio dei giovani e degli adulti di oggi.

La Formazione Professionale per i giovani nella Pastorale Giovanile Salesiana

FABIO ATTARD¹

È necessario leggere il tema della Formazione Professionale salesiana alla luce dell'esperienza originale di Don Bosco, per poter comprendere le sfide attuali senza sentirsi sprovvisti di quelle radici pastorali e carismatiche che oggi continuano a costituire il valore aggiunto della proposta educativo-pastorale salesiana.

The theme of the Salesian professional training must be read according to the original experience of Don Bosco to fully understand the current challenges.

Il tema della Formazione Professionale all'interno del mondo salesiano necessita di essere letto alla luce di quella che era l'esperienza originale di Don Bosco. Non si riesce a cogliere né la visione e neanche il valore della Formazione Professionale salesiana nel suo insieme, se si salta questa fondamentale fase, così come l'ha vissuta Don Bosco e come l'ha fatta germinare e crescere. Gli studi che abbiamo offrono una lettura molto illuminante di questa iniziale esperienza di Don Bosco. Tale lettura è uno strumento indispensabile perché ci aiuta a comprendere le sfide attuali senza sentirci sprovvisti di quelle radici pastorali e carismatiche che oggi continuano a costituire quel valore aggiunto della proposta educativo-pastorale salesiana.

Le tre parti che seguono esprimono altrettanti aspetti che si richiamano a vicenda, nessuno è superato dagli altri due, anzi, al contrario, oggi più che mai bisogna che si mantengano insieme. Cominciamo, innanzitutto, con uno sguardo su quale era la visione di Don Bosco sul campo della Formazione Professionale e perché ha visto questo terreno come un ambito da privilegiare. Vediamo, poi, quali sono stati i punti fermi della sua proposta educativa in questo settore, ma anche in relazione alla sua visione più ampia del sistema educativo come lo viveva a Valdocco. Infine, ci soffermiamo sulla proposta dei Salesiani di Don Bosco

¹ Consigliere per la Pastorale Giovanile, Salesiani don Bosco.

oggi e su come il patrimonio di Don Bosco continua a essere l'anima dell'esperienza educativo-pastorale salesiana là dove siamo presenti.

1. La Formazione Professionale nell'esperienza di Don Bosco

Attualmente i Salesiani di Don Bosco hanno circa 826 Centri di Formazione Professionale nelle varie parti del mondo. Sono Centri che offrono una Formazione Professionale a vari livelli, a varie categorie di giovani, in tutti i settori possibili. Di fronte a questa realtà così diffusa e che riesce a integrarsi in tantissimi Paesi con le loro varie culture, religioni e costumi sociali, è normale che si presenti la domanda 'ma da dove è iniziato tutto questo?' Non è solo una domanda che soddisfa la semplice curiosità storica. È, piuttosto, una domanda che ci mette in contatto con quelle origini che ancora oggi servono per mantenere vivi gli stessi obiettivi, per rafforzare e perfezionare le strategie educativo-pastorali e, infine, per aggiornare la capacità di leggere e rispondere alle sfide di tutti i tipi che i giovani incontrano nel presente per un futuro migliore.

Quanto segue in questa riflessione vorrebbe richiamare quelle radici che vanno lette non soltanto con il 'senno del poi', ma soprattutto con quell'attenzione a delle scelte che hanno saputo dialogare con la realtà di allora senza rinchiudersi. Come vedremo più avanti, mettendo la persona del giovane al centro di tutta la sua attenzione, Don Bosco non aveva altro a cuore che il suo bene, nel tempo ma anche nell'eternità. Questa sua visione integrale insieme al benessere fisico, educativo, culturale, economico, abbracciava anche quello trascendentale. Senza sbilanciarsi Don Bosco riusciva a mettere insieme una proposta completa e offrirla sia ai giovani come anche a tutti coloro che accettavano di aggregarsi con lui per il bene dei primi e la felicità dei secondi.

1.1. L'iter dell'attenzione di Don Bosco verso la Formazione Professionale

Per capire meglio da dove è iniziato tutto, bisogna tuffarsi un momento nella storia per richiamare quegli inizi che per noi Salesiani continuano a essere una fonte d'ispirazione. Nella sua opera *Prevenire non reprimere*², Pietro Braido scrive:

Don Bosco ha parlato e scritto dei suoi progetti in favore dei giovani e della relativa 'pedagogia' alla più svariata gamma di persone: ai collaboratori, cooperatori, benefattori;

² P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il Sistema educativo di Don Bosco*, Roma, Las, 1999. Citeremo dal Capitolo 18 *Le istituzioni educative* (pp. 351-376).

a papi, cardinali, vescovi, sacerdoti; a regnanti, uomini della politica e della finanza, funzionari e amministratori di enti statali e locali, ecc. Egli ha anche prospettato varie possibilità di applicazione del suo 'sistema educativo' preventivo: nelle carceri, con il ministro della Giustizia Urbano Rattazzi nel 1854; negli istituti di ricupero, con i ministri degli Interni italiani del 1878; nella scuola, con l'insegnante elementare Francesco Bodrato nel 1864; negli istituti educativi privati e nelle famiglie, nel 'Bollettino Salesiano'.

Tuttavia, più esplicitamente le direttive che egli ha dato, gli scritti che ha lasciato, l'esperienza che ha trasmesso, si riferiscono alle numerose istituzioni da lui fondate, governate o animate.

Esse si possono classificare in due grandi categorie: le istituzioni 'aperte', come i 'giardini di ricreazione' (parchi-gioco), gli oratori festivi e quotidiani, i centri giovanili, le scuole domenicali e serali, le scuole di vario ordine e grado, la stampa popolare e giovanile, le residenze missionarie; le istituzioni 'totali', quali ospizi, pensionati per giovani lavoratori o studenti, artigianati per la formazione artigianale e professionale, collegi per studenti, seminari ecclesiastici.

Da questa prima riflessione va sottolineato il primato della pedagogia di Don Bosco. Il suo sistema educativo preventivo era un'esperienza al servizio dei giovani, dovunque essi si trovavano. La sua attenzione prioritaria era a favore dei più svantaggiati, di coloro che non godevano di nessuna possibilità di riscattarsi da soli, non avevano nessuna opportunità alla loro portata.

Gli inizi sono umili e poveri. L'offerta iniziale data ai ragazzi consisteva in vitto, alloggio insieme all'assistenza a coloro che avevano un lavoro presso artigiani della città. Erano i primi passi di un cammino segnato da regolari contratti e da un'assidua sollecitudine educativa.

È dal 1853 che si verifica una graduale organizzazione dei laboratori segnata da un'attenzione più specifica alle dimensioni morali, religiose, educative, economiche.

Questa proposta è stata il suo *leitmotiv* fino alla fine della sua vita. La troviamo in una delle sue conferenze ai Cooperatori nell'anno 1882 dove dice:

Vi sono *scuole serali* pei poveri artigianelli, i quali essendo tutto il giorno occupati nelle loro officine non possono acquistarsi la necessaria istruzione. Vi sono le *scuole diurne e gratuite* (...). Vi hanno i così detti *patronati*, mediante i quali si ha cura di collocare i giovanetti presso a padroni onesti, e si attende che non vi corrano pericolo né per la religione né per la moralità (...). Ma questi mezzi talora non bastano (...) ma occorre una casa, occorre un tetto, occorre un ricovero pel derelitto. Ed ecco appunto la necessità degli *Ospizi di carità* pei giovanetti più bisognosi. Ivi sono provveduti di quanto è necessario alla vita; ivi gli uni in appositi *laboratorii* sono avviati all'impredimento di un'arte, perché possano un giorno guadagnarsi un pane onorato³.

³ Conferenza ai Cooperatori a Genova del 30 marzo 1882, *Bollettino Salesiano* 6 (1882) n. 4, aprile, p. 71. Le sottolineature sono dell'autore.

Notiamo come alla fine della sua vita, Don Bosco stesso poteva riconoscere lo sviluppo di una proposta educativa integrale: l'importanza data sempre di più agli aspetti sociali, tecnici e professionali si armonizzava insieme agli scopi religiosi e morali:

Quando un artigiano possiede le cognizioni utili ed opportune per ben esercitare l'arte sua (...), costoro, dico, sono dotti quanto è necessario per farsi benemeriti della Società e della Religione, ed hanno diritto ad essere rispettati quanto altri mai⁴.

In maniera molto sintetica cogliamo due punti significativi in questo cammino. Il primo è quello di una educazione del sistema preventivo da offrire a tutti dovunque e in qualunque stato si trovino, specialmente quelli più bisognosi. Possiamo dire che questa spinta pastorale è come un'arcata che ingloba ed esprime l'immaginario educativo e pastorale di Don Bosco. Secondo: non è un caso che il primo settore che inizia a prendere una forma tutta sua all'interno dell'esperienza dell'oratorio è la formazione degli artigiani. L'attenzione ai più bisognosi diventa il banco di prova che segna il passaggio in cui quell'unico 'sistema preventivo' sarà poi attuato e vissuto in una pluralità di 'metodologie'.

1.2. Il contesto sociale – bisogni e risposte

In un contesto come quello in cui si trovava Don Bosco come giovane sacerdote in cui le strutture educative ancora risentivano di un modello sociale che non favoriva una possibile mobilità sociale, Don Bosco vede nella formazione degli artigiani una opportunità per mezzo della quale nessuno si sarebbe potuto perdere. La povertà non era un motivo per non andare avanti nella vita: anche a coloro che non erano dotati di una capacità intellettuale elevata, non andava rifiutata l'opportunità di apprendere un mestiere. In più Don Bosco era convinto che un'educazione a qualunque mestiere era come una chiave, aprendo nuovi orizzonti e rompendo un circolo vizioso di povertà e di miseria.

Arthur J. Lenti⁵ si sofferma su questo aspetto scrivendo che la fondazione dei laboratori era motivata da considerazioni pratiche. Per alcuni di questi ragazzi non c'era nessuna altra via per un futuro migliore: erano poveri e in grande necessità. Loro imparavano un mestiere che gli assicurava il guadagno necessario per vivere degnamente. Anche se a causa di quest'attenzione all'inizio l'offerta era più concentrata su questo aspetto, a lungo andare, come abbiamo già

⁴ *Bollettino Salesiano* 5 (1881) n. 8, agosto, p. 16.

⁵ Vedi A. LENTI, *Don Bosco Educator, Spiritual Master, Writer and Founder of the Salesian Society*, Vol. 3 (ed. A. GIRAUDO), Roma, Las, 2007) Capitolo 3.

notato, Don Bosco stesso spingeva affinché questo campo si sviluppasse sempre di più in sintonia con un mondo in pieno sviluppo industriale.

Non bastava offrire mano d'opera. Don Bosco non sognava un ragazzo in un laboratorio come se la sua vita fosse entrata in una scatola chiusa. La formazione non era al servizio di un sistema, ma al servizio della dignità. Avere l'accesso alla formazione significava avere accesso all'educazione che allora era esclusa ai più, lasciandoli senza nessuna opportunità di migliorare la propria vita. Solo così, dice Lenti, si poteva assicurare un sistema che rafforzava la distinzione sociale.

Tale cammino conosce dopo alcuni decenni, verso la fine della sua vita, un impulso che si sintonizzava con un mondo industriale in piena crescita. Don Bosco mise un grande impegno in questo campo che divenne un vero laboratorio di formazione umana integrale che preparava i giovani attraverso un'educazione che li abilitava ad affrontare le sfide della vita ben preparati e formati.

In questo cammino notiamo come Don Bosco di fronte ai bisogni sociali cerca di stabilire un dialogo che come aveva quello di favorire i giovani poveri. La povertà dei mezzi non era una scusa per non fare niente. Il poco che si può fare, va fatto sempre come risposta e aiuto per il bene dei giovani.

1.3. La figura dell'educatore

Accanto al discorso di proposta educativo-pastorale e di dialogo con un mondo in continuo cambiamento, è importante soffermarci sulla figura dell'educatore. Cosa ne pensava Don Bosco? Che tipo di attenzione ha dato a questo ruolo così determinante? Bastava dare contenuto e istruzione per poi trovare un lavoro? E trovare un lavoro bastava?

In poche righe, Pietro Braido sintetizza così la *mens* di Don Bosco a proposito della figura dell'educatore:

Il suo 'sistema' assistenziale educativo esige la 'presenza' continua e operosa degli educatori tra i giovani, la condivisione di vita e di interessi.

La formazione ascetica, culturale, professionale non si sarebbe potuta svolgere adeguatamente staccata dalla vita della comunità educativa. In essa, o in stretta connessione con essa, si sarebbe dovuto attuare la formazione di coloro, preti e laici, che intendevano 'consacrarsi' totalmente e a tempo pieno all'assistenza e all'educazione dei giovani. L'esperienza, resa significativa nel confronto quotidiano con i giovani e con i collaboratori, guidata dal direttore 'educatore degli educatori', doveva costituire un fattore qualificante della maturazione educativa di questi, naturalmente sorretta dall'indispensabile formazione culturale, filosofica, teologica e professionale di base.⁶

⁶ P. BRAIDO, *Op. cit.*, Roma, Las, 1999.

Ecco qui dove si trova la base di tutta l'opera educativa di Don Bosco. Abbiamo due aspetti che fanno capire come la figura dell'educatore non è solo una esperienza individuale, tantomeno distaccata: l'educatore è colui che con la continua ed operosa 'presenza' tra i giovani rende accessibile tutto un insieme di valori che prima che vadano predicati e commentati, vanno visti perché vissuti; inoltre, l'educatore non è un individuo, ma fa parte di una comunità educativa che nel suo insieme costituisce la spina dorsale della proposta educativa per i giovani. È all'interno di questa polarità – presenza tra i giovani e comunità educativa – che l'indispensabile formazione culturale e professionale trova la sua vera collocazione nell'educazione salesiana.

Il commento finale di Braido serve come un'esistenziale cerniera tra la vita di Don Bosco allora e quello che spetta a noi oggi richiamare. La sua esperienza resta un faro per il nostro cammino. Senza questo continuo ritorno a Don Bosco, un ritorno alla sua originale esperienza, un ritorno critico e intelligente, rischiamo di perdere il nutrimento carismatico e pastorale che costituisce quel valore aggiuntivo verso una proposta integrale completa. Quella di Don Bosco era una proposta creativa che aveva una visione ben chiara che inglobava il mondo fuori ma anche il mondo dentro il cuore dei giovani. Una visione che leggeva i segni dei tempi ma anche gli aneliti dei cuori. La sua era:

Un'intuizione consona alla sua sensibilità, alla sua vasta capacità di immaginazione, al suo realismo abitato dalla passione di un fare grande come l'immensa galassia giovanile. Per queste visioni e questi compiti, 'sogni a occhi ben aperti', non bastava la semplice formazione tradizionale, pur necessaria, non era sufficiente nemmeno la pedagogia. L'educatore, dal cuore ampio come le arene del mare, doveva essere ben più che semplice prete, religioso, precettore, educatore, più che 'pedagogista' od operatore sociale. Il 'nuovo' prete, o religioso, o educatore doveva sviluppare in se stesso, nel vivo dell'esperienza e della realtà pressante e invocante della miseria e dell'abbandono, grande 'umanità', 'fede fermissima', 'infiammata carità', unite a straripante passione e sensibilità⁷.

2. Alcuni punti fermi della proposta educativa salesiana

Nella presentazione al volume che offre uno studio sulle scuole tecniche e sui centri professionali dei salesiani, l'allora Rettor Maggiore, don Juan Edmundo Vecchi⁸ così si esprime sul centro professionale salesiano:

⁷ P. BRAIDO, *Op. cit.*, Roma, Las, 1999.

⁸ L. VAN LOOY e G. MALIZIA (a cura di), *Formazione Professionale Salesiana. Proposte in una Prospettiva Multidisciplinare*, Roma, Las, 1998; le citazioni che seguono in questa parte sono prese dalla *Presentazione* di DON J.E. VECCHI, pp. 5-7.

Il centro professionale salesiano è un luogo dove si tocca con mano la pedagogia integrale del Sistema di Don Bosco. Il giovane viene accolto com'è e portato attraverso una varietà di interventi a un tale livello di maturità da assumere responsabilmente le sorti della propria autorealizzazione e vivere come onesto cittadino e buon cristiano.

Poi fa immediatamente un tuffo in quella che per noi rimane sempre l'esperienza carismatica delle origini:

La scelta educativa di Don Bosco si era subito espressa in una proposta in cui la crescita intellettuale va di pari passo con quella pratica, sociale e religiosa. In maniche di camicia, lavorando insieme a laici e giovani, con la competenza professionale che accompagna la crescita umana e cristiana del giovane, così vedeva Don Bosco il salesiano che introduceva il giovane a Dio.

Ecco il primo punto fermo della proposta educativa salesiana: lavorare insieme ai giovani ed educatori con una proposta integrale, *l'input* intellettuale e professionale insieme alle dimensioni partica, sociale e religiosa. Questa visione d'insieme non è ideologia, neanche una teoria: è vita quotidiana, dove l'interesse del giovane e l'interesse per il giovane, il suo presente e il suo futuro, sono assunti dalla comunità educativo-pastorale come impegno totalizzante. Educare va al di là della consegna della pura informazione. Il lavoro è più che produrre.

Nel camminare insieme esiste un valore aggiunto che offre ai giovani in modo immediato, vero e reale un obiettivo personificato nella persona dell'educatore, un obiettivo raggiungibile: "il confine tra la informazione scientifica e la formazione sta proprio in questa capacità di spingere le persone verso obiettivi condivisi".

Il secondo punto che ne segue è il clima di fraternità, di solidarietà e di fede. L'ambiente educativo sano e adulto rimane sempre una risorsa di primaria importanza per la formazione dei giovani. In una cultura che esalta l'individualità e lascia poco spazio alla solidarietà, poca attenzione al debole e al povero, trovare spazi educativi segnati dall'interesse per l'altro significa trovare oasi di futuro e di speranza. La dimensione sociale che ne segue è il frutto maturo di una cultura di comunione che si respira in una scuola professionale così marcata.

In questa ottica, e come terzo punto, c'è il collegamento tra scuola e mondo del lavoro. Don Bosco fin dall'inizio accoglieva i ragazzi a Valdocco e, trovando per loro un lavoro, li seguiva personalmente. Oggi questo passaggio risulta sempre più una scelta indispensabile. Trovare lavoro implica trovare un cammino di dignità, di speranza e di futuro. L'impegno in questo campo diventa sempre di più una sfida che non può essere sottovalutata in modo particolare a favore di coloro che hanno meno opportunità di svilupparsi, di trovare mezzi e spazi per la loro crescita.

Un quarto punto tocca la figura dell'educatore in ogni scuola tecnica e centro professionale. L'attenzione ad una formazione permanente del personale è una conferma di quanto:

l'educatore-insegnante è chiamato a integrare in modo armonico i valori umani, la qualificazione professionale, il senso religioso e lo spirito-pedagogia salesiana per essere in grado di comunicare in modo educativo. Egli non solo si impegna individualmente e si dedica al processo formativo dei giovani, ma acquisisce la coscienza viva di fare parte di una comunità educativa che condivide una determinata visione dell'esistenza. La realizzazione della missione educativa come comunità, integrata da componenti molto diverse, e il modo per realizzare un progetto formativo di qualità.

Un quinto punto è l'apertura al nuovo. In un mondo segnato da una costante ondata di cambiamento, essere in dialogo significa anche essere in dialogo con la tecnica che anima il progresso, con il pensiero e le politiche che governano questo campo sempre più al centro dell'attenzione anche dei governi e di istituzioni politiche internazionali. Il bene dei giovani e il loro desiderio per un futuro dignitoso ci spinge tutti a raffinare la capacità di affrontare il nuovo senza paura di aver fiducia nelle proprie possibilità.

Infine, un ultimo punto fermo è quello di una chiara visione antropologica ispirata dai valori evangelici. Offrire ai giovani un ambiente e una esperienza che si dona generosamente senza limiti, che sa essere con loro nel pieno rispetto delle loro convinzioni, dei loro ritmi e delle loro idee: questo significa lasciarsi ispirare dalla visione evangelica. Lo spazio per fare un'esperienza religiosa, un cammino illuminato da una scala di valori morali e spirituali arricchisce e non impoverisce il processo di qualificazione tecnica: "la pedagogia salesiana vuole assicurare che tutto si svolge in un unico movimento educativo, dove persone e curricula, strutture e programmi si integrano armonicamente".

3. La proposta dei Salesiani di Don Bosco oggi

Arriviamo all'ultima parte di questa riflessione. In tutti questi anni la Congregazione Salesiana ha sempre guardato alle scuole tecniche e ai Centri di Formazione Professionale come un campo di grandissima importanza. In questi ultimi decenni c'è stato un cammino che ha visto la Congregazione approfondire la sua azione pastorale insieme alla proposta educativa.

In questa linea è stato richiesto un processo di ripensamento dal Capitolo Generale 26 (CG26) 2008, attraverso il quale si voleva curare "l'approfondimento del rapporto tra evangelizzazione ed educazione, per attualizzare il Sistema Preventivo e adeguare il quadro di riferimento della pastorale giovanile alle mutate condizioni culturali" (CG26, n. 45).

Frutto di questo cammino, che ha visto il coinvolgimento di tutte le comunità salesiane, siamo arrivati a fare sintesi focalizzando la proposta educativo-pastorale per i vari settori della pastorale giovanile salesiana. Il volume *Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di Riferimento (2014)*⁹ (QdR) offre le linee essenziali che sono andate maturandosi in questi anni.

Il QdR, soffermandosi sui vari settori, per ognuno offre le seguenti parti: prima, l'originalità del settore, nel nostro caso le scuole tecniche e i centri professionali; seconda, la comunità educativo-pastorale; terza, la proposta educativo-pastorale; infine, l'animazione pastorale organica nei vari centri. In maniera sintetica offriamo le linee principali che il QdR ci propone quando tratta la Formazione Professionale.

Nella prima parte, l'originalità delle scuole tecniche e dei Centri di Formazione Professionale, il QdR traccia le motivazioni che guidarono Don Bosco nella sua esperienza originale di Valdocco:

La formazione professionale e la scuola salesiana nascono in Valdocco per rispondere alle necessità concrete della gioventù e s'inseriscono in un progetto globale di educazione e di evangelizzazione dei giovani, soprattutto i più bisognosi... Sempre attento ai bisogni giovanili Don Bosco allargò il suo impegno promuovendo la nascita delle scuole salesiane. Intuiva che la scuola è strumento indispensabile per l'educazione, luogo d'incontro tra cultura e fede. Consideriamo la scuola come una *mediazione culturale* privilegiata di educazione; un'istituzione determinante nella formazione della personalità, perché trasmette una concezione del mondo, dell'uomo e della storia (QdR pp. 189-190).

Nella seconda parte, la comunità educativo-pastorale (CEP), il QdR ribadisce una scelta sempre più attuale e che trova la sua radice in quella stessa prima proposta di Valdocco:

Gli allievi sono i protagonisti primari del cammino formativo: partecipano in modo creativo all'elaborazione e attuazione di esso, nelle sue varie fasi; crescono nella capacità relazionale attraverso l'esercizio della partecipazione scolastica e formativa. Rispondendo alla domanda esplicita dei giovani di ricevere una seria preparazione culturale e professionale (QdR p. 192).

Qui ci troviamo in un nodo cruciale dell'educazione salesiana, un nodo che lascia il frutto in proporzione all'impegno creativo e pastoralmente intelligente degli stessi educatori. Richiamando quello sul quale abbiamo già commentato prima, il QdR dice:

⁹ *Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di Riferimento*, Edizione Extra-Commerciale, Dicastero per la Pastorale Giovanile – Roma 2014.

Secondo l'espressione di Don Bosco, gli educatori, creano con i giovani una "famiglia", una comunità giovanile dove gli interessi e le esperienze dei giovani sono posti a fondamento di tutto l'arco educativo. Gli educatori non solo insegnano, ma "assistono", lavorano, studiano e pregano insieme con gli alunni. Sono persone disponibili a stare con i giovani, capaci di farsi carico dei loro problemi: "*Maestri in cattedra e fratelli in cortile*" (Don Bosco) (*QdR* p. 192).

Se agli insegnati e ai docenti è offerta questa visione del loro essere parte dell'esperienza educative integrale, non meno importante e urgente è la presenza dei genitori:

Ai genitori, quali diretti responsabili della crescita dei figli, in particolare compete dialogare con gli educatori/formatori; essi partecipano personalmente, tramite gli organi collegiali, alla vita della scuola/CFP nei loro momenti di programmazione, di revisione educativa e di impegno nelle attività di tempo libero.

Il Sistema Preventivo di Don Bosco si ispira alla famiglia e si pratica in relazioni familiari. Fa parte delle nostre scuole e dei nostri centri di formazione professionale, proponendosi ai genitori come modello di relazione e di crescita nel dialogo educativo con i figli (*QdR* p. 193).

A partire da queste due fondamentali istanze, l'originalità carismatica e la CEP, si passa alla terza parte che è la proposta educativo-pastorale. Anche qui il *QdR* mette in risalto una delle preoccupazioni di Don Bosco nell'ideare e proporre cammini di formazione per gli artigiani. Inizia ribadendo che non esiste dicotomia tra scuola e Formazione Professionale:

Le Scuole e i CFP salesiani sono due strutture di formazione sistematica con caratteristiche proprie, ma sempre in profondo rapporto. Non c'è vera scuola salesiana che non avvii al lavoro, né c'è vero CFP salesiano che non tenga conto dell'elaborazione sistematica della cultura. L'educatore ha il compito e l'arte di pensare al contenuto del suo insegnamento dal punto di vista dello sviluppo educativo integrale dei giovani, al servizio della loro crescita personale (*QdR* p. 193).

In sintesi l'arte dell'educare salesianamente ha i seguenti tratti principali:

- a) ispirazione ai valori evangelici e alla proposta di fede – cioè apertura e approfondimento dell'esperienza religiosa e trascendente ripensando il "messaggio evangelico" nel confronto vitale con il mondo dei linguaggi e con gli interrogativi della cultura (cfr. *QdR* p. 194);
- b) un'educazione efficiente e qualificata – che assicura le esigenze di un corretto processo educativo, cioè concepire l'educazione come un intervento "progettato" (con scopi precisi, ruoli definiti, esperienze adeguate) e in sinergia di sforzi (CEP). In quest'ottica, le scuole/CFP salesiani offrono una proposta educativa-culturale di qualità attraverso la quale i giovani sono coinvolti in un processo di educazione complessiva in cui, oltre alle competenze relative al lavoro, apprendono i diritti e i doveri di cittadinanza attiva

(cfr. *QdR* pp. 194-195);

- c) pedagogia salesiana – la scuola e i CFP salesiani raggiungono le loro finalità con il metodo e lo stile educativo di Don Bosco in cui si sottolineano i tratti di processi personalizzati dei rapporti educativi, fondati sulla fiducia. È una pedagogia che assume l'integralità della vita dei giovani, rendendo gli educatori partecipi del processo di preparazione dei giovani ad affrontare responsabilmente una cittadinanza attiva nella vita familiare, nella società civile e nella comunità ecclesiale (cfr. *QdR* p. 196);
- d) la funzione sociale e l'attenzione ai più bisognosi – gli educatori accompagnano l'inserimento dei giovani nella realtà, aiutandoli a contribuire alla costruzione di una società più giusta e degna dell'uomo (cfr. *QdR* p. 196).

Nella quarta ed ultima parte il *QdR* si sofferma sulla animazione pastorale organica, indicando i principali interventi della proposta educativo-pastorale, come anche le strutture di partecipazione e di responsabilità.

I principali interventi sono i seguenti:

- a) rapporti educativi fondati sulla ragionevolezza delle esigenze, sulla valorizzazione della vita quotidiana e sull'accompagnamento educativo;
- b) una impostazione culturale che privilegia una visione antropologica integrale ispirata all'umanesimo cristiano: es. la formazione della coscienza, l'educazione dell'affettività e l'educazione socio-politica e, specificamente, la formazione religiosa, ritenendo che la dimensione religiosa debba essere presente nel quadro dei "saperi" che costituiscono la base della formazione dei ragazzi e dei giovani;
- c) la scelta di un metodo didattico-educativo che dà primo posto alla personalizzazione delle proposte e alla collaborazione vicendevole;
- d) la proposta di completare il programma scolastico-professionale con altre attività complementari, integrative, di sostegno e proposte libere. Si dà una particolare attenzione a uno dei pilastri che reggono l'identità della scuola/CFP salesiana che consiste nella chiara e organica articolazione d'interventi esplicitamente evangelizzatori: brevi incontri giornalieri, esperienze di carattere formativo-spirituale, momenti espliciti di preghiera e di celebrazione, tempi di aggregazione e di festa come occasioni di riconoscenza e di educazione alla corresponsabilità e all'appartenenza;
- e) la disponibilità degli educatori affinché siano sempre più disposti all'incontro personale con gli allievi, offrendo spazi e tempi adatti per l'incontro personale;
- f) la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti che qualificano la professionalità nella scuola salesiana secondo un progetto formativo che coniuga fede, scienza e vita – una professionalità pedagogicamente efficace; uno stile educativo salesiano qualificato; una spiritualità cristianamente vissuta; una personalità umanamente ricca e accogliente;

g) gli elementi e gli interventi che configurano il PEPS della scuola/CFP devono essere inseriti nel più ampio e complessivo Progetto Educativo, secondo le disposizioni legislative emanate dai Governi. Essendo il PEPS la “carta d’identità” della nostra scuola salesiana, vanno definiti gli interventi esplicitamente evangelizzatori, pienamente coerenti con la cultura del curricolo nel suo insieme (cfr. *QdR* pp. 197-203).

Il *QdR* indica anche le strutture di partecipazione e di responsabilità sia a livello di animazione locale come anche a livello di animazione ispettoriale/nazionale. Riconoscendo che tali strutture variano secondo i Paesi e le diverse legislazioni scolastiche, sarà l’ispettoria a definire le modalità opportune e concrete di organizzazione, funzionamento interno e responsabilità delle scuole/CFP. Quello che si desidera ribadire è che la finalità ultima delle strutture di partecipazione e corresponsabilità sia quella di creare le condizioni ideali per una sempre maggiore comunione, condivisione e collaborazione tra le diverse componenti della CEP, la collaborazione fra docenti/formatori, alunni e genitori. In particolare il *QdR* offre indicazioni sul Consiglio della CEP della Scuola/CFP, sul Collegio dei docenti/assemblea dei formatori, e infine sull’équipe di Pastorale, diretta dal coordinatore pastorale.

L’animazione ispettoriale/nazionale si presenta come una rete di collaborazione a diversi livelli che interagisce con i vari soggetti del settore – Enti pubblici e privati, forze sociali e sindacali, altri organismi nazionali e internazionali interessati ai processi formativi e alle politiche attive del lavoro (cfr. *QdR* pp. 203-204).

Conclusione

Concludiamo questo *excursus* facendo ritorno all’esperienza maturata durante la vita di Don Bosco. Il terzo e il quarto capitoli generali (1883, 1886) avevano tra i temi dibattuti l’educazione ai giovani artigiani. Dal documento finale del 1886 viene fuori una chiara visione fondata su un triplice indirizzo programmatico e metodologico:

Quello *religioso-morale*; l’indirizzo *intellettuale*, che comprende il necessario ‘corredo di cognizioni letterarie, artistiche e scientifiche’, compreso il disegno e la lingua francese; l’indirizzo *professionale*, che tende a formare l’artigiano abile in tutte le parti del suo mestiere, non solo teoricamente, ma praticamente: per questo ‘bisogna che abbia fatta l’abitudine ai diversi lavori e li compia con prestezza’.¹⁰

¹⁰ Deliberazioni del terzo e quarto capitolo generale..., pp. 18-22, OE XXXVI 270-274 (Dei giovani artigiani...), in P. BRAIDO, *Op. cit.*, Roma, Las, 1999.

Questa visione riflette quella di Don Bosco. Era una visione che rispecchiava una scelta di campo alla quale lui stesso ha dato la sua impronta, maturando un ordine e con scelte ben precise. Don Bosco era convinto che per un concreto rinnovamento della società bisognava offrire una proposta integrale a favore dei giovani, specialmente quelli con meno possibilità di riuscita.

A questa scelta pedagogica lui aveva aggiunto il dono della convergenza – il coinvolgimento di vari agenti, a vari livelli: culturale e religioso, tradizione e modernità, interesse della società civile e pieno coinvolgimento della realtà ecclesiale. Era convinto che istruzione e formazione, educazione ed evangelizzazione devono camminare insieme.

Da questo viene fuori il suo genio, il suo carisma: la capacità di coniugare la carità pastorale con l'intelligenza pedagogica. Per mezzo della seconda ha saputo incarnare la prima nell'area educativo-culturale, nella pedagogia e nella formazione. Nel poter mantenere viva questa polarità, l'esperienza originale di Don Bosco, ci aiuta nel tempo nella comprensione della sfida educativa e nell'urgenza di dare ad essa una risposta.

L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP

MICHELE PELLERÉY¹

Nel corso del biennio 2013-2014 è stato condotto uno studio relativo all'impatto delle tecnologie mobili sui processi educativi scolastici e formativi. I risultati ottenuti saranno pubblicati dal CNOS-FAP. Sembra utile presentare alcuni dei principali orientamenti operativi emersi. Sembra infatti che occorra distinguere con accortezza tra ricerche ed esperienze di punta e manifestazione di diffidenza per assumere prospettive più ragionevoli e rispettose dei progetti educativi fondamentali delle istituzioni e delle competenze e responsabilità specifiche dei singoli docenti.

In the period 2013-2014 a study was carried out about mobile technologies and their impact on the educational process in schools. The research results will be published by CNOS-FAP. The paper meanwhile shows some of the main guidelines resulting from the study, the success stories and the reticence about the use of technology.

1. Introduzione

Nel 2012 è stato pubblicato dall'OECD, in italiano l'OCSE, un rapporto intitolato *Connected Minds: Technologies and Today's Learners*.² Una sistematica analisi delle ricerche condotte nei vari Paesi industrializzati ha portato gli estensori di tale rapporto a presentare alcune conclusioni significative. In primo luogo si è constatata una certa riluttanza degli studenti a utilizzare nei loro impegni scolastici gli stessi strumenti comunicativi che essi quotidianamente valorizzano nell'essere connessi con i loro amici e compagni. Ciò può derivare da molti fat-

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² OECD, *Connected minds: Technologies and Today's Learners*, Parigi, OECD, 2012.

tori, tra i quali non poco influsso ha la percezione di docenti e studenti della natura stessa dell'ambiente di apprendimento cui essi sono abituati e del tipo di richieste di attività di studio in esso presenti. Una seconda conclusione raggiunta riguarda il fatto che non sono emerse evidenze adeguate e affidabili circa l'influsso positivo che un loro utilizzo sistematico e diffuso può avere sul piano cognitivo e degli apprendimenti più impegnativi. Da queste conclusioni, certamente provvisorie, deriva la necessità di un'esplorazione più diffusa e sistematica circa la natura e le modalità di valorizzazione dei modelli di integrazione risultati i più validi ed efficaci nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento propri delle istituzioni scolastiche e formative.

Ciò è tanto più necessario, in quanto la letteratura di ricerca e divulgativa degli ultimi anni può essere così distribuita. In primo luogo si evidenziano quelli che possono essere definiti i missionari (o evangelici) delle tecnologie digitali e della connessione continua. Essi partono dalla considerazione delle opportunità (*affordances*), che i sistemi d'interconnessione offrono ai fini dell'informazione, della documentazione e dell'interazione, e ne traggono la conclusione di un potenziamento mai prima raggiunto delle capacità di lavoro e di apprendimento. La loro presenza diffusa nella pratica didattica non può che migliorare le prestazioni sia dei docenti, sia degli studenti. Diversamente si collocano in tale quadro i catastrofisti. Questi mettono in evidenza gli influssi deleteri non solo sui processi cognitivi, ma anche sulle stesse possibilità di apprendimento. In particolare l'attenzione viene frammentata e destabilizzata, con la conseguenza di impedire approfondimenti e organizzazioni concettuali adeguate. Superficialità e instabilità delle conoscenze ne sono la conseguenza più evidente, ma anche il patrimonio culturale ne rimane decisamente impoverito. Una terza categoria è quella degli scettici. Questi rimangono perplessi sia di fronte a quanto affermano i primi come a quanto lamentano i secondi in mancanza di elementi conoscitivi adeguatamente pertinenti e affidabili. Quindi l'unica via di uscita è quella di condurre sistematiche ricerche empiriche al fine di sbrogliare un poco la matassa delle affermazioni più o meno gratuite degli uni come degli altri.

L'Accademia delle Scienze francese ha pubblicato nel 2013 un rapporto, che è un'informativa e un monito, per ministri competenti in materia di educazione³. Di fronte alla constatazione, che l'interazione con gli strumenti digitali sollecita soprattutto il pensiero rapido, fluido, che può essere superficiale e disordinato, si afferma: "Ciò che resta fondamentale è un'educazione, proposta e inquadrata da esseri umani, genitori, docenti, ecc., che utilizza gli schermi e Internet e identifica i loro aspetti positivi, ma anche negativi (pratica eccessiva, mancanza

³ J. BACH, O. HOUDÉ, P. LÉNA, S. TISSERON, *L'enfant et les écrans. Avis de l'Académie des sciences*, Parigi, Le Pommier, 2013.

di ripensamento, di sonno, rischio di fatica visuale, etc.). Ma preservando anche forme e momenti di pensiero «senza schermi e Internet», più lenti, profondi, lineari e cristallizzati – periodi di calma e «riposo digitale» – necessari alle sintesi cognitive personali e alla memorizzazione”.

Da questo rapporto ben documentato si possono trarre due importanti indicazioni per quanto riguarda l’attuale situazione scolare. In primo luogo, promuovere in maniera equilibrata una integrazione funzionale e formativa tra la valorizzazione di quella che è stata definita la cultura del libro e la cultura dello schermo e digitale. Ciò rimanda a una sollecitazione specifica: l’importanza di una progettazione didattica che tenga conto in maniera consapevole: a) dei soggetti presenti e del loro stato di preparazione sia culturale, sia cognitivo, sia affettivo; b) dei contenuti conoscitivi da promuovere e della loro specifica natura epistemologica; c) delle risorse disponibili sia quanto a preparazione del personale docente, sia quanto a strumenti e materiali effettivamente utilizzabili in classe (sia personali, sia istituzionali).

Una seconda istanza sottolinea ancor più fortemente il compito della scuola di promuovere nel corso degli anni una progressiva competenza auto-regolativa del proprio apprendimento e dei processi cognitivi, affettivi e motivazionali che ne stanno alla base.

Il neurobiologo Lamberto Maffei, dopo aver esaminato l’effetto dell’interazione del cervello con strumenti digitali intende: “avanzare la proposta che un’eccessiva prevalenza dei meccanismi rapidi del pensiero, che chiameremo ‘pensiero rapido’ o digitale, possa comportare soluzioni o comportamenti errati, danni all’educazione e in generale al vivere civile, innescando nella mente umana sogni di un dominio sulla natura e sull’uomo stesso quasi soprannaturale, il quale, per evidenti limitazioni biologiche, non può esistere. Il mio è un invito a riconsiderare le potenzialità del cosiddetto ‘pensiero lento’ basato principalmente sul linguaggio e sulla scrittura, anche al livello dell’educazione scolastica⁴.

In qualche modo l’argomentazione di Maffei riecheggia quanto ha elaborato il premio Nobel per l’economia Daniel Kahneman in vari suoi scritti, ma soprattutto nel ponderoso volume dal titolo in italiano “Pensieri lenti e veloci”⁵. Dove il pensiero lento è quello di tipo argomentativo, discorsivo, analitico, critico, in gran parte collegato alla parola, in particolare scritta; mentre quello veloce è più di tipo intuitivo, più vicino alla sensazione visiva, uditiva, alle immagini. Le due tipologie di intelligenza non devono porsi però in contrapposizione, bensì cooperare tra loro in modo produttivo. In questo ambito sembra potersi

⁴ L. MAFFEI, *Elogio della lentezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.

⁵ D. KAHNEMAN, *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori, 2012 (ed. orig.; *Thinking, fast and slow*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2011).

collocare una finalità fondamentale della scuola, soprattutto in un mondo che è sempre più dominato dalle immagini, dalla frammentazione, dalla rapidità, dalla velocizzazione dei processi: promuovere la capacità di riflettere, di approfondire, di argomentare, di discutere, di mettere ordine, di dare continuità all'ininterrotto fluire, spesso caotico, delle sensazioni, delle immaginazioni, delle intuizioni.

D'altra parte, il rapporto del 2014 di Demos⁶ su "Gli italiani e l'informazione" descrive l'affermarsi di un sistema di comunicazione e di fruizione che, riprendendo l'apporto in merito di Chadwick⁷, può definirsi "ibrido", in quanto il ricorso ai nuovi media non esclude quelli tradizionali. Ilvo Diamanti su La Repubblica ha scritto: "La stagione della «democrazia del pubblico», [...] fondata sulla televisione in Italia non sembra dunque finita. Ma si contamina con la diffusione della Rete". Si delinea così la cornice di una "democrazia ibrida, abitata da un «cittadino ibrido»"⁸. In realtà, ciò che accomuna molti dei fruitori del nuovi media è lo schermo, sia che esso serva per controllare o scrivere mail e sms, sia per connettersi con la Rete e leggere i giornali o vedere la televisione. L'attrazione dello schermo del proprio strumento è tale che si perde il contatto con i propri interlocutori, o al più essi vengono inclusi nel proprio raggio di connessioni. Per questa dipendenza dallo schermo si è introdotto in inglese un termine specifico "phubbing", cioè l'atto di snobbare qualcuno in un contesto sociale guardando il proprio cellulare anziché prestare attenzione all'altro.

2. Verso una prospettiva di integrazione delle tecnologie digitali mobili di natura ibrida

I vari apporti conoscitivi analizzati suggeriscono un'utilizzazione delle tecnologie di rete e mobili secondo una prospettiva ibrida o mista. Molti studiosi⁹ insistono sulla validità di una integrazione tra diverse modalità formative. Non solo tra forme di intervento didattico sviluppate valorizzando modalità di insegnamento a distanza o gruppi di ricerca on line, e forme cosiddette faccia a faccia, cioè legate a una interazione diretta quale è possibile in una classe, ma anche tra attività di studio individuale e di tipo collaborativo, tra attività che si

⁶ Il documento completo è reperibile su www.agcom.it.

⁷ A. CHADWICK, *The Hybrid Media System. Politics and Power*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

⁸ I. DIAMANTI, L'informazione liquida, *La Repubblica*, 9 dicembre 2014, 36-37.

⁹ Ad esempio: G. TRENTIN e S. BOCCONI, The effectiveness of hybrid solutions in higher education: a call for hybrid-teaching instructional design, *Educational Technology*, 2014, September-October, 12-21.

svolgono in classe e attività che posso essere realizzate fuori dalla classe, ad esempio a casa propria. In altre parole la presenza delle tecnologie di comunicazione mobili e la disponibilità di una rete a supporto di tale comunicazione non vanno intese come sostituzione di forme più tradizionali di attività didattica, ma come nuove opportunità da combinare tra loro validamente ed efficacemente secondo una pluralità di approcci metodologici.

In effetti il concetto di modalità di insegnamento ibrida, o blended (mista), va intesa secondo un ampio spettro di possibili attuazioni sul campo. Si tratta infatti di mescolare, meglio di integrare, tra loro differenti approcci di insegnamento, secondo le molteplici combinazioni possibili, al fine di promuovere un reale processo di apprendimento in vista del conseguimento di obiettivi formativi fondamentali. Un'integrazione non solo di metodi, ma anche di strumenti e materiali, che possano favorire al meglio tale processo. L'accettazione di tale approccio comporta dunque anche l'esigenza di riconsiderare in maniera aggiornata la stessa progettazione dell'attività didattica ed educativa, tenendo conto da un lato dello stato di preparazione degli studenti effettivamente presenti nelle classi sulla base non solo del grado scolastico, ma anche delle loro caratteristiche individuali; e, dall'altra, degli obiettivi da raggiungere nei vari ambiti di studio e di apprendimento (anche all'interno delle stesse discipline scolastiche o in contesti multidisciplinari). In questa prospettiva è anche necessario esaminare con cura la natura e l'apporto ai processi di apprendimento che le varie tecnologie della comunicazione possono dare se usate in maniera consapevole e il ruolo stesso dell'incontro e del dialogo interpersonale tra docente e studenti e degli studenti tra di loro.

La giustificazione teorica di tale approccio si basa sui risultati dell'indagine condotta nel contesto della ricerca. Si è constatato come le indicazioni, che si fondano su elementi documentati e controllabili, siano soprattutto quelle che provengono dalla neuropsicologia, anche grazie alla possibilità di esplorare, tramite le immagini raccolte per mezzo di opportune tecnologie, le parti effettivamente attivate del cervello durante i differenti processi. I dati raccolti indicano come l'interazione con le tecnologie mobili e di rete tende a sollecitare il sistema nervoso centrale, e in particolare le cellule neuronali e le loro interconnessioni presenti nel cervello, sotto il profilo di quello che è stato definito il Sistema1, quello che presiede ai pensieri rapidi, automatici e intuitivi. Questo si svilupperebbe in maniera notevole a scapito, sembra, di un parallelo sviluppo del Sistema2, cioè della parte che presiede al pensiero lento, alla riflessione, al ragionamento, al controllo critico. Ciò è particolarmente significativo dal punto di vista dello sviluppo umano, in quanto tenendo conto della plasticità presente soprattutto nell'età infantile potrebbe manifestarsi nel tempo uno squilibrio deleterio nell'intreccio necessario tra Sistema1 e Sistema2. L'indicazione che ne de-

riverebbe sarebbe non tanto quella di evitare a scuola l'utilizzazione di tecnologie mobili e di rete, quanto di favorirne progressivamente un uso consapevole, critico e produttivo, sollecitando confronti critici con fonti alternative, riflessione attenta personale e collettiva a riguardo della qualità delle informazioni raggiunte, elaborazione di progetti nei quali si cerca di valorizzare in maniera sistematica e controllata le fonti informative utilizzate.

Questa constatazione più che appoggiare in maniera esclusiva quella che è stata definita la "teoria del medium"¹⁰, cioè una teoria che assume come riferimento quanto intuito da Marshal McLuhan nel proporre la massima "Il mezzo è il messaggio", sollecita una presa di consapevolezza dell'influenza del mezzo di comunicazione nel proporre i contenuti della comunicazione, favorendone un'interpretazione. Tanto più che si sta sviluppando la tendenza a concentrare l'attenzione sullo schermo. Il quale diventa quasi il nostro interlocutore privilegiato. Sembra quindi ragionevole tener conto della molteplicità dei mezzi comunicativi e della maniera con cui influiscono sullo sviluppo della persona e della sua cultura, ma anche di ciò che attraverso di essi viene proposto, interiorizzato e progressivamente rinforzato e delle modalità con le quali i differenti soggetti durante il loro sviluppo interagiscono con essi.

In altre parole le finalità educative che presiedono i processi messi in atto dalle varie agenzie istruttive e formative devono tener conto da una parte della molteplicità dei canali comunicativi presenti nel contesto culturale e sociale attuale e del loro influsso sui processi cognitivi sollecitati da ciascuno di essi e, quindi, di un'azione equilibratrice laddove l'influenza di alcuni appare eccessiva da un punto vista di uno sviluppo armonico e integrato; ma anche dei contenuti formativi essenziali che devono costituire il patrimonio conoscitivo e competenza e che attraverso tali canali comunicativi devono essere proposti e favoriti nei processi di apprendimento individuali. Deve comunque rimanere forte la presenza di un dialogo, di un rapporto diretto, di un incontro personale tra il docente e i suoi allievi e di questi ultimi tra di loro. Nella conversazione educativa che si viene sviluppando rimane centrale la figura dell'educatore che rimane il principale responsabile di quanto viene attuato, ma soprattutto dei risultati che attraverso tale conversazione possono essere raggiunti.

¹⁰ Così sembra sostenere P.C. RIVOLTELLA nel suo scritto: *La rivoluzione del libro digitale*, in *SCHOLE', Educare nell'era digitale*, Brescia, La Scuola, 2014, 59-74.

3. **Promuovere in un contesto comunicativo ibrido le competenze strategiche necessarie per gestire se stessi nello studio e nel lavoro in maniera valida ed efficace**

La prospettiva di integrazione delle tecnologie mobili nel contesto dei processi di apprendimento sollecita anche una rilettura delle finalità fondamentali delle azioni educative scolastiche e formative. Se sempre l'educazione alla libertà è stato uno dei paradigmi fondamentali di ogni impresa formativa, ora la questione si pone in maniera più drammaticamente urgente. Lo sviluppo della capacità di gestire se stessi nel contesto comunicativo che ci circonda viene costantemente messo in rilievo dalle varie ricerche. Come abbiamo prima ricordato, l'Accademia delle Scienze francese ha insistito sul compito della scuola nel promuovere nel corso degli anni una progressiva competenza auto-regolativa del proprio apprendimento e dei processi cognitivi, affettivi e motivazionali che ne stanno alla base.

Molte sollecitazioni sia internazionali, sia nazionali, provenienti dal mondo sociale, culturale e produttivo hanno orientato politici e amministratori a una rilettura degli obiettivi fondamentali dei propri sistemi educativi scolastici e formativi. Soprattutto in Italia, emerge un'urgente riconsiderazione dell'identità del sistema, in quanto il futuro dei nostri giovani è segnato da incertezze e difficoltà sia sul piano lavorativo, sia sul piano sociale, sia sul piano culturale, sia su quello più propriamente dell'identità personale. In parte ciò è dovuto alle molte inadeguatezze del processo educativo familiare, nel quadro di situazioni altamente evolutive, che risultano non collegate ad adeguate esperienze educative presenti e influenti nell'ambito di vita dei giovani. Le forme comunicative che avvolgono e sollecitano i giovani fin da un'età ancora assai precoce, spesso non sono adeguatamente prese in considerazione da parte degli adulti, oppure essi non riescono a gestirle positivamente. Il giovane fin da molto piccolo vive in permanente collegamento mediale con altri, spesso compagni, ma anche talora presunti tali. Sui vari *social network* si presentano immagini, testi, giudizi, alla ricerca di risposte da parte di interlocutori più o meno conosciuti. Il *feedback* che ricevono dagli altri conferma, o depotenzia, quanto esposto e orienta i propri comportamenti futuri. La ricerca del conforto altrui può alterare in modo anche profondo quanto sollecitato dai processi educativi familiari.

L'immersione in un sistema comunicativo permanente (computer, internet, *smartphone*, *tablet*, ...) viene vissuto in un contesto informale e di vita sociale, anche se mediato da tecnologie. Per contro l'esperienza scolastica sembra spesso segnata solo da forme comunicative dirette, esposizioni orali, comunicazione scritta, in un contesto formale, segnato da valutazioni, e sottoposto a regole e

abitudini comportamentali abbastanza statiche. La giornata scolastica è strutturata in maniera rigida, con ore scolastiche che si succedono spesso numerose e senza spazi adeguati di transizione tra un contenuto disciplinare e un altro. Inoltre le modalità organizzative privilegiano la rotazione dei docenti, rispetto a quella degli studenti. Per cui da una parte il docente non può organizzare autonomamente secondo le sue metodiche l'aula, dall'altra gli studenti sono costretti nei loro banchi per molte ore di seguito¹¹. Il contrasto tra l'ambiente di vita informale segnato dalla presenza di tecnologie informative e comunicative e quello formale della scuola è evidente, anche se la presenza di computer, spesso raccolti in un'aula laboratorio, sembra segnalare un'apertura all'uso delle tecnologie. La questione è che i processi di apprendimento che caratterizzano l'esperienza scolastica sono segnati da chiara finalizzazione e sistematicità, mentre quelli che segnano l'esperienza quotidiana sono occasionali, caotici, spesso poco formativi, non controllati e non controllabili nella loro qualità.

La tensione tra esperienza vissuta in un contesto formale come quello scolastico e quello informale proprio della vita sociale quotidiana si accentua se si considera il contesto del lavoro e delle professioni. Già la presenza del computer aveva segnato, spesso profondamente, l'attività lavorativa in molti settori professionali e per conseguenza era essenziale promuovere almeno fino a un certo livello la capacità di lavorare a scuola utilizzando tale tecnologia. Oggi però la questione investe in maniera globale sia la vita, sia il lavoro, sia la comunicazione, sia la formazione permanente e quindi la carriera professionale. La permeazione della strumentazione informatica e dei sistemi di comunicazione digitali in tutti i contesti vitali è tale che spesso si rimane bloccati senza un adeguato sviluppo in quello che a livello europeo viene definito ambito della competenza digitale. Di qui l'esigenza di sviluppare un sufficiente contesto permeato di tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di promuovere la capacità di studio e di lavoro in un contesto di tale natura.

In questo quadro il primo e più assoluto obiettivo formativo che si evidenzia è quello di aiutare ciascuno a sviluppare la capacità fondamentale di progettare, gestire e valutare se stesso. Si tratta dell'autonomia personale e quindi della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione di sé, secondo un adeguato senso di responsabilità verso se stessi, verso gli altri, verso la comunità, verso l'ambiente sociale e naturale. E ciò nello studio, nell'apprendimento, nel lavoro, nei rapporti sociali. Per rispondere a tale esigenza è stato realizzato un questionario per rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei

¹¹ In gran parte dei Paesi europei l'insegnante di una disciplina scolastica rimane nella propria aula dedicata a tale insegnamento e sono gli studenti che passano da un'aula all'altra durante l'attività didattica.

processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni sia all'inizio, sia durante la scuola secondaria superiore o la Formazione Professionale. Il questionario è stato denominato "Questionario sulle Strategie di Apprendimento", in breve QSA. Esso è attualmente disponibile on line collegandosi al sito www.competenzestrategiche.it. Rispondendo al questionario si può ottenere un profilo dello studente riferito a dieci tipologie di competenze strategiche. Un recente volume¹² aiuta a non solo interpretare tali profili, ma anche a impostare un percorso di sviluppo da parte del singolo docente o del consiglio di classe.

4. **Sviluppare le competenze digitali anche per promuovere la occupabilità dei giovani**

Nel contesto dell'attuale orientamento verso la promozione nei giovani di quanto si riferisce alle quattro capacità fondamentali per presentarsi adeguatamente preparati nel mondo del lavoro e delle professioni, e cioè l'imprenditorialità, l'adattabilità, le pari opportunità e l'occupabilità o idoneità al lavoro, è su quest'ultimo pilastro che occorre fare riferimento¹³. L'occupabilità inizialmente è stata intesa come "la capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo". Essa è stata definita più esaurientemente da Hillage e Pollard. "L'occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Più ampiamente l'occupabilità è la capacità di muoversi autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un lavoro sostenibile. Per l'individuo l'occupabilità dipende dalle capacità, conoscenze e competenze di cui è in possesso, dal modo in cui utilizza queste qualità nel mondo del lavoro e dal contesto (ad esempio circostanze personali, contesto occupazionale [...] in cui cerca un impiego"¹⁴.

Il concetto di occupabilità, o idoneità a entrare e permanere nel mondo lavoro, può essere adeguatamente approfondito se si considera una concettualizzazione della competenza professionale più ampia e profonda¹⁵. Il quadro, deli-

¹² E. OTTONE, *Apprendere, Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.

¹³ La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), avviata nel 1997 in attuazione del Trattato di Amsterdam, è stata collegata dal processo di Lussemburgo alla considerazione di quattro pilastri: l'imprenditorialità, l'adattabilità, le pari opportunità e, appunto, l'occupabilità o idoneità al lavoro.

¹⁴ J HILLAGE. e E. POLLARD, *Employability: developing a framework for policy analysis. Research Brief 85*, Department for Education and Employment, London, 1998.

¹⁵ Il pericolo segnalato da molti studi recenti è quello di pensare che a ciò possa essere descritto a partire da una diretta conoscenza della domanda presente nel mercato del lavoro. Una rassegna delle ricerche relative al legame tra mondo del lavoro e processi educativi è stata

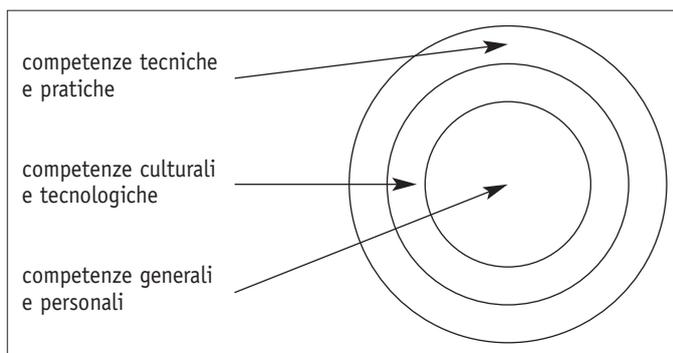
neato dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente, ne indica una direzione di lavoro, e in questo contesto va preso in specifica considerazione l'ambito delle competenze digitali. Spencer e Spencer¹⁶ hanno favorito una prospettiva più comprensiva e relativa alla persona considerata nella sua totalità, prospettiva che è coerente con quanto delineato dalla sintesi offerta da Antonio Calvani, che delinea tre dimensioni fondamentali della competenza digitale: tecnologica, cognitiva, etica, dimensioni che possono integrarsi tra di loro soprattutto nelle situazioni più complesse e impegnative. La *dimensione tecnologica* include un insieme di abilità e nozioni di base, in particolare quelle che consentono di valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, integrate con la capacità di scegliere tecnologie opportune per affrontare problemi reali. Occorre comunque tener presente come "in questo quadro in costante divenire si fanno sempre più importanti atteggiamenti, modi di porsi, più che specifiche padronanze di nozioni e abilità". La *dimensione cognitiva* riguarda la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati, costruire modelli astratti e valutare informazioni considerando la loro pertinenza e affidabilità. Vengono segnalati tre indicatori principali: capacità di reperimento e selezione dell'informazione; valutazione critica; organizzazione, sistematizzazione. La *dimensione etica* evoca la responsabilità sociale nel sapersi porre nei rapporti con gli altri, rispettandone i diritti e comportandosi in maniera positiva nel cyberspazio anche tenendo conto della tutela personale.

Tale prospettiva può essere riletta valorizzando il contributo di Spencer e Spencer, che distingue competenze di superficie, considerate più suscettibili di modifica e di sviluppo, e di valutazione, da quelle più profonde come motivi, concezione di sé, tratti personali, di più complessa rilevazione e sviluppo. Di qui la proposta di descrivere quanto sopra indicato da Antonio Calvani attraverso un sistema di cerchi concentrici (Fig. 1). Il cerchio più esterno comprende le competenze tecniche e pratiche generali, soprattutto se collegate a uno specifico posto di lavoro. Il cerchio intermedio fa riferimento a quelle culturali e tecnologiche. Quello più interno, che costituisce come l'iceberg sommerso del soggetto include la qualità più personali.

condotta da R. Wilson (Skills anticipation. The future of work and education, *International Journal of Educational research*, 61(2013), 101-110). Riportando gli esiti di una ricerca sistematica internazionale europea egli evidenziava l'importanza dal punto di vista della preparazione a entrare nel mondo del lavoro, oltre alla competenze di base (lingua e matematica), competenze nell'uso di Internet e delle ICT, apertura all'apprendimento permanente anche sul posto di lavoro, sviluppo della capacità di apprendimento autodiretto, apertura alle altre culture e alle diversità personali.

¹⁶ L.M SPENCER, S.M. SPENCER, *Competenza al lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, F. Angeli, 1995.

Fig. 1 - Un quadro complessivo delle competenze professionali di natura digitale



- a) A un livello più generale, personale e profondo si possono riscontrare le qualità che stanno alla base di tutte le azioni messe in atto sia nel contesto sociale, sia in quello professionale di appartenenza e la cui importanza e livello dipende dal tipo di attività professionale. Spesso tali qualità personali sono definite "trasversali", in quanto influenti in modo diffuso sui comportamenti messi in atto e sulle attività svolte. Se si considerano, a esempio, le competenze relazionali e comunicative, queste sono sempre importanti, ma quando si considera il contesto comunicativo e relazionale indotto dalla rete informatica e telematica esse si specificano ulteriormente. Nei documenti europei s'insiste soprattutto su due di queste qualità: la capacità di agire autonomamente e con senso di responsabilità, qualità che devono caratterizzare i livelli di sviluppo di tutte le forme di competenza e che devono essere esplorate profondamente e dettagliatamente per poterle individuare come obiettivi formativi e dimensioni valutative. Nella sintesi di A. Calvani questo livello è considerato nella dimensione etica della competenza digitale.
- b) A un livello intermedio si possono evocare le competenze riferibili all'ambito culturale e tecnologico generale. Ci si riferisce al possesso e all'integrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono di leggere, interpretare e adattare la propria azione professionale ai contesti lavorativi e alle sfide presenti. La considerazione degli atteggiamenti posseduti è cruciale perché implica l'apertura al cambiamento in genere e all'innovazione tecnologica e organizzativa in particolare. Gran parte di queste capacità sono di tipo cognitivo e nella sintesi di A. Calvani sono incluse appunto nella dimensione cognitiva della competenza digitale.
- c) A un livello più direttamente riferibile a un posto di lavoro e/o alla competenza tecnico-pratica posseduta si possono considerare le conoscenze e le abilità che un operatore è in grado di attivare e coordinare livello di integrazione in un processo lavorativo specifico e in particolare nell'attività lavorativa presente nel proprio posto di lavoro. Nel caso delle competenze digitali

gran parte di esse sono incluse nella dimensione tecnologica della sintesi di A. Calvani.

5. La conseguenza generale dello studio intrapreso: la centralità della progettazione educativa e didattica

Spesso si sente affermare che la presenza delle tecnologie digitali impone una diversa didattica, più collaborativa, più basata su processi di ricerca e produzione, condotti quanto più possibile in autonomia, anche se sotto la guida del docente, ispirantesi al cosiddetto costruttivismo sociale¹⁷. Si dovrebbero quindi bandire forme di insegnamento diretto, esplicito. Questa argomentazione è però fallace. Come abbiamo visto, il fatto che una tecnologia offra nuove opportunità, nuove possibilità di azione, non implica che esse debbano essere seguite, senza confrontarle prima e con chiarezza con le finalità educative e didattiche che la scuola deve perseguire. Anche perché le ricerche sul cosiddetto carico cognitivo hanno evidenziato come gli studenti possono facilmente essere esposti a impegni di apprendimento che superano le loro possibilità di comprensione, di elaborazione, di valorizzazione di quanto proposto. Inoltre, non è possibile pretendere che una specifica metodologia didattica vada bene per tutti gli studenti, per tutte le discipline di insegnamento, per tutte le età e per tutti i livelli scolastici, per tutti i docenti. Questo sì che si può considerare un imperialismo ideologico. Infine, le evidenze raccolte finora circa i risultati che si possono ottenere attraverso le varie metodologie didattiche, contraddicono molte delle sicurezze con cui varie di esse sono state propagandate. Queste e simili constatazioni ripropongono con ancor maggior forza il ruolo centrale del docente non solo nel progettare l'impianto didattico, ma soprattutto nel condurre la sua azione di insegnamento. Un docente esperto dovrebbe saper individuare le forme principali attraverso le quali è possibile rappresentare ciò che insegna: valorizzando opportunamente quanto lo studente già possiede; collegandolo agli altri insegnamenti; graduando, ed eventualmente modificando, il suo procedere sulla base di quanto riescono effettivamente ad apprendere gli studenti. Per questo è necessario che egli curi l'effettivo impegno di ciascuno nel costruire attraverso i propri processi cognitivi l'impianto concettuale e operativo che egli propone¹⁸.

¹⁷ Si veda a esempio: M. SHARPLES, *Mobile learning: research, practice and challenges. Distance Education in China*, 2013, 3(5), pp. 5-11.

¹⁸ Un esame più dettagliato di questa problematica si può trovare in: M. PELLERÉY, *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in *Rassegna CNOS*, XXX(2014), 2, pp. 77-96.

Questa impostazione oggi tende a sposarsi con una visione della progettazione didattica che valorizza una specie di circolo virtuoso tra scelta della metodologie di insegnamento e i risultati di apprendimento ottenuti. Questi costituiscono una fonte informativa di ritorno, un feedback, essenziale per calibrare con continuità la propria azione didattica. Un impulso assai forte in questa direzione è venuto dalle ricerche sul rapporto tra metodologie didattiche e risultati di apprendimento avviate negli anni ottanta da molti studiosi, che si avvalgono di metodologie cosiddette di meta-analisi¹⁹. L'impostazione prevalente del movimento *evidence based education*, che sollecita l'uso di forme di istruzione basate su prove di efficacia, ha favorito tale orientamento, anche se certe posizioni estremiste possono far perdere di vista alcune questioni educative di fondo. Infatti, la natura e qualità dei risultati da prendere in considerazione deriva da assunzioni di tipo educativo che stanno alla base dell'identità stessa delle istituzioni formative. Inoltre, ricerche ormai consolidate hanno evidenziato come lo stato di preparazione con cui gli studenti affrontano un percorso di apprendimento è responsabile almeno della metà del successo che si può raggiungere.

Proprio per questo, la scelta metodologica insita nel processo di progettazione didattica deve rapportarsi con chiarezza allo stato di preparazione dei soggetti da una parte, agli obiettivi educativi e didattici da conseguire dall'altra, alla natura stessa dei contenuti di apprendimento e al loro statuto epistemologico riletto dal punto di vista educativo. La scelta delle tecnologie informatiche mobili rientra in tale processo e certamente su di essa influiscono tutti gli elementi presi in considerazione. Circa lo stato di preparazione degli studenti risulta chiaro non solo l'apporto da tenere presente e derivante dalla qualità delle conoscenze già possedute in uno specifico ambito del sapere, ma anche lo sviluppo raggiunto nelle capacità di gestire tali tecnologie in maniera produttiva sul piano degli apprendimenti, piuttosto che soltanto su quello del divertimento e della comunicazione informale. Più profondamente, riguarda il livello di competenza raggiunto nell'autoregolarsi nell'attività di studio e di lavoro, di collaborare in maniera valida produttiva con i propri compagni, nel concentrarsi a un livello adeguato di focalizzazione sui compiti ai quali si deve attendere. Sul piano degli obiettivi educativi e didattici emerge accanto all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze intese, lo sviluppo delle conoscenze e competenze connesse proprio con tali tecnologie informatiche. Tutto ciò influisce sulle scelte

¹⁹ Ci si può riferire ai lavori di John Hattie, di cui il più conosciuto è J. A. HATTIE, *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge, 2009. Una buona introduzione alle metodologie didattiche basate sulle evidenze è quella di A. CALVANI, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.

che il docente, o il gruppo dei docenti, è chiamato a privilegiare, integrando le tecnologie mobili e la valorizzazione tramite esse della rete e della comunicazione mediale con le forme tradizionali di insegnamento.

6. Livelli e ambiti di progettazione dell'integrazione delle tecnologie mobili nelle situazioni e nei percorsi educativi e formativi

L'esplorazione sistematica condotta nel corso di questa indagine ha portato quindi a individuare come elemento centrale della problematica derivante dall'impatto delle tecnologie digitali mobili nei processi educativi scolastici e formativi proprio l'azione progettuale di dirigenti e docenti. Come principio di riferimento è stato poi individuato quello di promuovere più che una radicale trasformazione della realtà educativa a causa della loro presenza, quello di sviluppare una valida e feconda integrazione di tali strumenti nel progetto formativo proprio dell'istituzione ai suoi vari livelli di attuazione. Nel seguito si cerca di esplicitare tale principio applicandolo ai differenti ambiti progettuali.

1) *Integrare il quadro delle finalità educative e formative con l'esigenza di sviluppo delle competenze digitali.*

In una istituzione educativa scolastica o formativa il primo ambito progettuale, quello che dovrebbe costituire la sua identità e il riferimento fondamentale per una sua valutazione interna ed esterna, è il suo progetto educativo istituzionale (PEI), o piano dell'offerta formativa (POF). Esso comprende le finalità generali che la comunità educativa si propone di conseguire attraverso il suo impegno educativo ai veri livelli. Tenendo conto del quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, ma più ancora della domanda formativa che emerge nel contesto sociale, culturale e professionale attuale, occorre che sia ben esplicitato il ruolo che, all'interno delle altri ambiti di finalità educative, deve assumere quello di uno sviluppo valido e funzionale della competenza digitale.

Non si tratta tanto di descrivere il rilievo che verrà dato alla presenza delle tecnologie digitali nel contesto formativo, quanto il senso che si intende attribuire a una loro valorizzazione. In particolare, va sottolineata l'importanza di aiutare i giovani a passare da un loro uso informale per comunicare, giocare, esplorare, a una loro utilizzazione finalizzata e sistematica in un contesto di studio o di lavoro. A questo fine ne va sollecitata la capacità di un loro utilizzo autonomo e responsabile, tenendo conto delle tre fondamentali dimensioni di tale competenza: quella tecnica, quella cognitiva e, soprattutto, quella etica. Do-

vrebbe essere chiarita anche l'importanza dello sviluppo di tali competenze digitali e dell'arricchimento nel loro contesto di esperienze produttive, non solo consumistiche, ai fini di una incisiva promozione dell'orientamento professionale e dell'occupabilità a favore dei singoli studenti.

2) *Integrare la comunità educativa reale considerata nelle sue varie articolazioni con lo sviluppo di una comunità virtuale secondo le stesse articolazioni.*

Il secondo ambito progettuale concerne la natura e dinamica stessa della comunità educativa o formativa. Questa è costituita dalle sue varie componenti: dirigenza e servizi generali (anche amministrativi), docenti, studenti, famiglie, territorio nel quale si è inseriti. Il sistema di relazioni che si intende e si riesce ad attivare, la qualità di tali rapporti interpersonali e istituzionali che lo caratterizzano, la partecipazione responsabile delle sue varie componenti nella progettazione, realizzazione e valutazione dell'attività educativa o formativa, il clima che si può cogliere a livello generale, come nelle singole attività e nel contesto dell'attività didattica, la tempestiva e valida comunicazione tra le varie componenti della comunità, costituiscono certamente la piattaforma fondamentale di ogni impresa educativa.

Le ricerche e le esperienze che abbiamo esaminato inducono a ritenere fondata la prospettiva che lo sviluppo di un sistema di comunicazione virtuale accanto a quello reale possa potenziare sia nella qualità, sia nella continuità, sia nell'incisività, la realtà viva della comunità. Un buon sistema di comunicazione, basato sulle tecnologie digitali mobili, tra direzione, colleghi docenti, consigli di classe, singoli docenti, studenti e loro famiglie può rendere ancora più efficaci gli incontri a livello personale, come a livello comunitario. Non solo, ma ne permette una buona preparazione e un loro prolungamento nel tempo e nello spazio.

3) *Integrare in maniera valida e funzionale gli ambienti e le attività educativi e formativi con la presenza delle tecnologie digitali, in particolare mobili.*

Il terzo ambito progettuale riguarda gli ambienti di apprendimento e l'organizzazione generale dell'attività formativa. Qui emerge subito una indicazione precisa: favorire una prospettiva che abbiamo definito di natura ibrida, una prospettiva che tende a integrare forme tradizionali di comunicazione e di insegnamento con forme legate alla presenza di tecnologie digitali mobili. Sembra ragionevole non tendere a una uniformizzazione delle risorse, dei contesti e degli ambienti, bensì cercare di renderli il più possibile flessibili e adattabili alle modalità didattiche ed esigenze dei singoli docenti e delle differenti discipline di insegnamento, rimanendo aperti alla prospettiva di ulteriori trasformazioni future delle tecnologie.

Se si sceglie di accostare in maniera intelligente quella che viene chiamata la cultura del libro alla cultura dello schermo, occorre dare spazi anche fisici adatti alla possibilità di una proficua integrazione tra ciò che può favorire un pensiero veloce, intuitivo e manipolatorio e ciò che sollecita pensieri lenti, riflessivi, critici. Ciò viene reso possibile dall'esperienza e dal confronto stesso tra la molteplicità dei sistemi di comunicazione, anche per favorire una più perspicua attenzione e ciò che essi propongono. L'idea fondamentale è che ambienti, risorse, strumenti devono esser messi a disposizione per favorire il raggiungimento delle finalità educative degli obiettivi didattici senza pregiudicare metodi e scelte che il singolo docente e un gruppo di docenti deve fare.

Inoltre, occorre considerare che non tutti i docenti sono in grado, o per precedente formazione o per sensibilità personale, di valorizzare in maniera proficua e valida nel loro impegno didattico tali tecnologie. Occorre considerare anche dal punto di vista organizzativo a un continuo che va da un loro uso continuo, intenso ed efficace a una loro utilizzazione più sporadica e mirata verso obiettivi specifici. A questo fine viene suggerito anche di favorire l'organizzazione di aule dedicate a singoli docenti o almeno a singole discipline, permettendo quindi agli insegnanti di organizzare il loro ambiente di lavoro, anche perché essi rimangono, insieme al consiglio di classe, i primi e fondamentali responsabili dell'apprendimento dei loro studenti.

4) *Integrare i percorsi educativi e formativi con attività ed esperienze legate alla valorizzazione delle tecnologie digitali mobili, anche in vista dello sviluppo della capacità di autoregolazione del proprio apprendimento in contesti da esse arricchiti.*

Il quarto ambito progettuale riguarda i percorsi didattici da attivare e gli obiettivi che attraverso di essi si vogliono conseguire. consiglio di classe anche per distribuirsi compiti e responsabilità. Occorre garantire che per ogni studente nell'esperienza di classe e di istituto ci siano adeguati momenti di apprendimento finalizzato e sistematico, attuato con una valorizzazione intelligente e funzionale delle tecnologie mobili. Non solo, ma che nel corso della sua vita scolastica o formativa egli possa sperimentare spazi progressivi, tenendo conto dell'età e del livello scolare, di lavoro autonomo e collaborativo, che metta in gioco lo sviluppo della capacità di autoregolazione del proprio apprendimento nel contesto proprio dell'utilizzazione delle tecnologie digitali mobili.

Come le indagini sociologiche hanno messo in evidenza il cittadino contemporaneo nella sua attività sia di relazione, sia professionale valorizza una molteplicità di canali informativi e comunicativi sia nello studio, sia nel lavoro, sia nella vita quotidiana. Promuovere la capacità di gestire se stessi in un contesto culturale e comunicativo nel quale all'interazione diretta e alla relazione inter-

personale si associa l'interazione mediata e la fruizione di una molteplicità di fonti informative e conoscitive, costituisce una delle priorità educative dei nostri tempi. Così i percorsi formativi proposti devono favorire l'esperienza guidata e la progressiva competenza nel valorizzare le varie possibilità comunicazione sia faccia a faccia, sia tramite dispositivi digitali, in maniera valida e produttiva.

5) *Integrare nella progettazione didattica, nella realizzazione delle lezioni e nella valutazione degli apprendimenti disciplinari l'utilizzo delle tecnologie digitali mobili.*

Il quinto ambito progettuale riguarda i metodi stessi di insegnamento che il singolo docente intende valorizzare nella sua attività didattica. In tale attività egli deve tenere conto: delle finalità educative o formative dell'istituzione a cui appartiene; degli obiettivi generali e specifici che la normativa vigente indica per i vari canali istruttivi e formativi; delle caratteristiche peculiari degli studenti coinvolti e del loro effettivo stato di preparazione in vista del raggiungimento di tali obiettivi; delle risorse disponibili in termini di spazi, tempi, strumenti comunicativi effettivamente disponibili; delle competenze metodologiche, che egli è in grado di attivare nel suo lavoro e dei risultati che tramite esse riesce a conseguire, in base alla sua esperienza e ai riscontri che via via può raccogliere.

Le metodologie disponibili vanno da un insegnamento diretto ed esplicito a un insegnamento indiretto e basato su ricerca, coproduzione e condivisione. Ciascuna di queste metodologie può valorizzare strumenti e materiali di diversa natura: da libri e dispense, a web e risorse disponibili in rete. Usando una metafora medica, la dieta, che l'insegnante progetta, dovrebbe basarsi da una parte su una diagnosi funzionale dello stato di preparazione dei suoi studenti e, dall'altra, sulle conoscenze e competenze che intende promuovere. Quanto alle modalità di attuazione, come abbiamo visto, anche una nota studiosa come Diana Laurillard ha suggerito di attivare una vera e propria conversazione tra docente e studenti e degli studenti tra di loro nel contesto della quale all'interazione diretta interpersonale si accompagna quella indiretta tramite i vari strumenti di comunicazione.²⁰ Quanto alle forme che può assumere questa conversazione essa ne ha citate sette, centrando l'attenzione sui processi di apprendimento attivati e segnalando le tecnologie tradizionali e innovative che possono essere valorizzate. Ricordiamoli brevemente, riportando una sua tabella.²¹ L'uso delle tecnologie tradizionali può così essere opportunamente integrata o alternata con l'utilizzo di quelle digitali.

²⁰ D. LAURILLARD, *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London, Routledge, 2012.

²¹ Ivi, 96.

Tab. 1 - Quadro sinottico tratto dal citato volume di D. Laurillard

Apprendimento attraverso	Tecnologie tradizionali	Tecnologie digitali
Acquisizione	Lettura di libri, dispense; ascolto delle esposizioni e spiegazioni del docente, osservazione di dimostrazioni pratiche.	Fruizione di prodotti multimediali, di siti web, fonti e documenti digitali. Ascolto di podcast; visione di video e animazioni.
Ricerca	Uso di guide stampate per lo studio e la ricerca. Esame delle idee e informazioni tramite risorse stampate e altri materiali. Uso di strumenti e materiali tradizionali per raccogliere, confrontare testi, esaminare e valutare fonti.	Uso di guide e suggerimenti disponibili on line; esame delle idee e delle informazioni tramite risorse digitali. Uso di strumenti digitali per raccogliere, confrontare testi, esaminare e valutare fonti.
Pratica	Esercizi applicativi, realizzazione di progetti operativi, laboratori, attività di role-play faccia a faccia.	Uso on line di modelli digitali, di simulazioni, di micromondi, di laboratori virtuali, di attività di role-play.
Produzione	Produzione di artefatti sotto forma di testi, saggi, rapporti, relazioni di attività svolte, progetti, performance, animazioni, modelli, video.	Produzione e memorizzazione sotto forma digitale di documenti, progetti grafici, modelli, artefatti, animazioni, slides, performance, foto, video, blogs e portfolio.
Discussione	Tutoriali, seminari, discussioni tramite email, gruppi di discussione, discussioni in classe.	Tutoriali on line, forme sincrone e asincrone di seminari, di gruppi di discussione, forum, conferenze via web.
Collaborazione	Progetti di piccoli gruppi, analisi e valutazione di risultati altrui, costruire insieme un prodotto.	Attraverso il web realizzazione di progetti; forum on line, wiki, chat, per esaminare produzione altrui e costruire propri prodotti.

La sperimentazione iPad della Federazione CNOS-FAP: punti di forza e elementi di criticità

ROBERTO FRANCHINI¹

Nel 2012 è partita la sperimentazione triennale del progetto iCNOS, dedicato all'introduzione del tablet nei Centri di Formazione Professionale salesiani. A distanza di quasi tre anni è giunto il momento di provare a fare un primo bilancio, che evidenzi i probabili errori e i presunti punti di forza, allo scopo di distillare l'esperienza, traendone indicazioni per il futuro. Il resoconto, ancora parziale, dell'andamento del progetto è ricondotto a tre fasi storiche, suddivise tra loro in modo artificiale, più ai fini di modellizzazione che di meri intenti cronachistici: la fase pionieristica, la fase di stallo e la ripartenza, fase di rilancio e riprogettazione ancora in corso nelle organizzazioni formative.

In 2012 began the project iCNOS dedicated to the introduction of the tablet in the salesian vocational training centers. The paper contains a partial report on the developments in the project divided into three historical phases: the pioneering phase, the stalemate, the restarting.

Nel 2012 un articolo uscito su questa rivista² offriva tempestiva informazione sull'avvio da parte del CNOS-FAP di una importante sperimentazione didattica, riguardante l'introduzione del tablet nei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale gestiti da alcuni Centri della Federazione: il progetto iCNOS.

A distanza di quasi tre anni è giunto il momento di provare a fare un primo bilancio, che evidenzi i probabili errori e i presunti punti di forza, allo scopo di distillare l'esperienza, traendone indicazioni per il futuro. Per riuscire a mettere a punto un'analisi il più possibile completa, la riflessione verrà articolata intorno a tre fasi storiche del progetto, suddivise tra loro in modo artificiale, più ai fini di modellizzazione che di meri intenti cronachistici:

¹ Università di Genova.

² Cfr. R. FRANCHINI, *Pad-agogia: tablet e didattica*, in *Rassegna CNOS*, 3/2012, pp. 77-89.

- la fase pioneristica,
- la fase di stallo,
- la ripartenza.

1. La fase pioneristica

L'idea di innovazione nacque al termine di un'indagine svolta sull'utilizzo dei dispositivi didattici nei Centri di Formazione Professionale salesiani. L'indagine aveva messo in luce una sorta di incongruenza tra il paradigma pedagogico ispirato al concetto di competenza e la pratica quotidiana degli insegnanti (particolarmente negli assi culturali): emergeva infatti un uso consistente dei libri di testo, come strumento utilizzato in modo pervasivo sia nel lavoro a scuola che nello studio a casa. Anche dal punto di vista dei media didattici si imponeva l'evidenza di un impianto didattico tradizionale, basato su strumenti di "presentazione" frontale, o nella forma classica (lavagna) o nella forma più evoluta (PC con videoproiettore, LIM).

In sintesi, la ricerca aveva evidenziato la permanenza, o persino la pervicacia, del modello didattico *cells and bells*, o anche scuola 1.0, fortemente orientato alla trasmissione riproduttiva dei saperi e connotato da elementi organizzativi tradizionali, che possono essere così riassunti:

- prevalenza della lezione frontale, a fine di veicolazione di saperi;
- organizzazione degli spazi a funzione trasmissiva (cattedra, strumenti di presentazione, banchi, etc.);
- rapporto quasi esclusivo tra insegnante e classe, intesa come gruppo intero, in condizione passiva di ascolto;
- orario scolastico frammentato per discipline, con un numero generalmente elevato di docenti;
- uso massivo del libro di testo come strumento di fruizione passiva e riproduttiva di conoscenze;
- valutazione sommativa di saperi, sotto forma di riproduzione mnemonica degli acquisiti.

Da qui era nato l'interesse alla promozione della cosiddetta classe 2.0, vale a dire di una scuola ove le nuove tecnologie (con particolare riferimento ai Tablet e alle applicazioni multimediali che essi hanno in dotazione) potessero costituire una sorta di "leva" di innovazione, in grado di generare elementi di interattività, interazione e costruzione dei saperi e delle competenze.

Le coordinate generali del progetto iCNOS erano le seguenti:

- trasformazione del ruolo dell'insegnante, da fornitore di conoscenze a facilitatore di processi di ricerca e di interazione significativa;

- ricerca e utilizzo attivo di risorse disponibili (conoscenze distribuite) in funzione di mandati di lavoro complessi e creativi;
- produzione di oggetti multimediali, che reticolano conoscenze di vari ambiti disciplinari, rapportandole a scopi comunicativi e costruttivi;
- valutazione intesa come stima di compiti reali.

La finalità generale era riconducibile alla volontà di estendere il modello attivo, già da tempo invalso nella didattica di area professionale, anche alla didattica degli assi culturali: i nuovi dispositivi individuali, come *tablet* e *smartphone*, sembravano di per se stessi idonei a generare ambienti sociali di apprendimento. L'inedita possibilità di mettere al lavoro gli allievi, creando ebook, podcast e video, sembravano poter rappresentare risorse importanti per il reale sviluppo di una didattica laboratoriale anche nell'ambito di discipline quali italiano, matematica e scienze. L'approccio al rapporto tra insegnamento e apprendimento poteva così mutare profondamente, spostando il baricentro dall'insegnante all'allievo, dalla parola all'azione, dall'ascolto alla collaborazione e alla negoziazione.

In realtà, sin dalle prime battute del progetto iCNOS prevalse una sorta di prudenza pensosa: condivise le finalità generali, i Centri coinvolti scelsero di fatto di introdurre il tablet in classe, certamente accompagnandolo con azioni formative, ma senza mettere mano a cambiamenti organizzativi rilevanti. In questo scenario, la programmazione iniziale si è articolata intorno a due elementi: la riflessione pedagogica per così dire di scenario (rivolta ai docenti) e l'investimento tecnologico (gestito dai tecnici dei Centri).

A proposito di quest'ultimo, nei cinque Centri del primo anno di sperimentazione lo sforzo non è stato indifferente: sono stati infatti consegnati agli allievi circa 370 iPad, mentre parallelamente, oltre all'acquisto degli iPad anche per i formatori, si è dovuto procedere anche al potenziamento dei server e delle reti senza fili, alla predisposizione di sistemi di verifica (es. iGroove, Aereohive, etc.) e di Mobile Device Management e all'installazione di tecnologie AirPlay (nello specifico AppleTV).

Presentando per sommi capi gli esiti del primo anno di sperimentazione, occorre dire che il bilancio non fu esaltante: infatti, prevalse nettamente un uso semplicemente migliorativo del tablet, con rari esempi di uso trasformativo³. In sintesi, la tecnologia venne utilizzata per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza (esempio: fornire dispense, acquistare libri, prendere

³ Per la distinzione tra uso migliorativo e trasformato del tablet nella didattica cfr. R. FRANCHINI, *La tecnologia al servizio dell'educazione. Ovvero L'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, in *Rassegna CNOS*, 3/2014, pp. 73-89.

appunti), mentre solo in qualche occasione la tecnologia divenne occasione per realizzare nuovi compiti e sfide, prima inconcepibili.

Al di là dell'uso più banale e in qualche modo estrinseco alla didattica (esempio: il registro elettronico), dai resoconti del primo anno emergono infatti in modo consistente le seguenti modalità di fruizione del tablet:

- acquisto di libri digitali, spesso in combinazione con il libro tradizionale (opzione in qualche caso piuttosto onerosa);
- condivisione di dispense attraverso sistemi come dropbox e googledrive, o in alternativa attraverso il semplice uso della email;
- in qualche caso, condivisione anche dei lavori degli allievi, in forma di appunti, presentazioni e mappe concettuali.

Alcune testimonianze illustrano in modo incisivo quanto appena affermato. Un insegnante di religione riporta: "La sperimentazione prevedeva l'utilizzo dell'ipad come strumento per prendere appunti in maniera chiara ed organizzata. Al termine di alcune lezioni gli studenti hanno dovuto schematizzare attraverso MindMeister o Idea Sketch il contenuto della lezione ed esporlo al docente. Per alcuni approfondimenti si è fatto uso di internet ed il materiale ricavato è stato organizzato e presentato con Keynote". Ancora, un insegnante di storia: "Per il ripasso del programma del primo anno sono stati riportati i file in pages e condivisi con la classe, la quale poi ha realizzato degli schemi o mappe concettuali con applicazioni adatte (a scelta dell'allievo)". Ancora, un insegnante di italiano: "È stato richiesto all'allievo di realizzare le composizioni scritte settimanali su Notability e di inviarle per la correzione. Ogni allievo ha una cartella nella quale raccoglie i temi corretti e valutati". L'ultimo esempio riguarda un insegnante di tecnologia grafica: anche in questo caso, davvero singolare, il formatore non ha coinvolto gli allievi nel produrre un oggetto didattico (coinvolgendo così, oltre alle conoscenze, anche le abilità e competenze tecnologiche), ma ha riprodotto il libro di testo in modalità migliorativa: "Ho riportato mediante ibooks author un libro di testo (nostro) per iPad. Il lavoro non è così breve, ma secondo me il risultato ottenuto è un buon compromesso tra libro tradizionale e multimedia. Servirebbe più tempo per inserire anche alcune domande".

Tab. 1 - Risposte degli allievi

Strumento che usa il docente per proiettare lezioni e spiegazioni	182	31%
Strumento che usa lo studente per prendere appunti o eseguire compiti	201	45%
Strumento a disposizione degli studenti per costruire lavori che prima non aveva mai fatto (video, podcast, etc.)	65	14%

Tab. 2 - Risposte dei formatori

Strumento che usa il docente per proiettare lezioni e spiegazioni	23	25%
Strumento che usa lo studente per prendere appunti o eseguire compiti	56	60%
Strumento a disposizione degli studenti per costruire lavori che prima non aveva mai fatto (video, podcast, etc.)	14	15%

Le testimonianze di questo tipo risultano nel primo anno maggioritarie ed estensive. Tuttavia, è significativo riportare anche i primi esempi di uso trasformativo del tablet, situazioni cioè nelle quali emergono due ingredienti fondamentali, ovvero il protagonismo creativo degli allievi e la produzione di “oggetti didattici” inediti, quali ebook e video. Un insegnante di inglese racconta: “La sperimentazione consiste nel trovare materiale online e assemblarlo per costruire un libro assieme, con tutti gli argomenti trattati in classe”. Un insegnante di storia: “Leggiamo in classe alcune pagine dell’e-book da me elaborato e stiamo organizzando una ricerca di materiali in modo da arrivare alla stesura di un e-book di classe”. Ancora, davvero significativa è la testimonianza di un formatore di area grafica: “Si è voluto realizzare una video recensione di un prodotto a loro scelta. Dopo aver analizzato assieme il creator play book di youtube per capire le dinamiche che stanno alla base di uno show online, sono passati alla registrazione delle immagini con l’uso di iPad, con una app separata hanno realizzato il commento audio, i file sono poi stati trasferiti con wifi Photo e quindi montati con final CUT pro”. Infine, innovativa e trasformata è l’iniziativa di un insegnante di italiano e di un formatore di ambito tecnologico dello stesso centro, entrambi impegnati a convogliare su un blog diverse tipologie di produzioni degli allievi nei rispettivi ambiti (video, testi, etc.)⁴.

Al termine del primo anno di sperimentazione è stato distribuito a 446 allievi e a 93 formatori un questionario, volto a comprendere l’utilizzo prevalente del tablet. Senza riportare per intero i dati ottenuti, è bene mettere in luce alcuni item particolarmente critici e descrittivi: una delle domande chiedeva di identificare, all’interno di tre scelte (due di carattere migliorativo e una di carattere trasformativo) l’uso prevalente del tablet.

Come è visibile, l’accordo tra formatori e allievi è (una volta tanto) pieno: solo il 15% del campione dichiara come prevalente l’uso trasformativo del tablet nella didattica. Questo dato è pienamente confermato da una domanda maggiormente di dettaglio, che indaga lo scopo specifico prevalente di utilizzo del *device*: l’utilizzo di software di presentazione (powerpoint e keynote) e, reciprocamente, il prendere appunti durante una lezione frontale sono in percentuale le attività più frequenti.

La modalità migliorativa è indirettamente suffragata anche dall’analisi dei fattori organizzativi, che, come del resto previsto a monte del primo anno di sperimentazione, non subirono alcun tipo di modifica: l’aula rimase nella sua prossima frontale, mentre solo raramente i formatori hanno voluto accorpare blocchi minimi di due ore consecutive (in realtà il minimo essenziale per consentire agli allievi di mettersi al lavoro).

⁴ Cfr. cfpmanfredini.wordpress.com (tecnologia) e manfrelisa.wordpress.com (italiano).

Tab. 3 - Risposte dei formatori

Ricerca notizie e informazioni via Internet (es. sistemi wiki, siti internet, etc.)	40	43%
Costruire presentazioni (keynote, powerpoint, etc.)	53	57%
Costruire lavori innovativi	7	8%
Prendere appunti	46	49%
Ricevere compiti dal docente e restituirli (test, produzioni scritte, etc.)	40	43%

Tab. 4 - Risposte degli allievi

Ricerca notizie e informazioni via Internet (es. sistemi wiki, siti internet, etc.)	121	27%
Costruire presentazioni (keynote, powerpoint, etc.)	139	31%
Costruire lavori innovativi	49	11%
Prendere appunti	110	25%
Ricevere compiti dal docente e restituirli (test, produzioni scritte, etc.)	29	7%

Nel frattempo, risultò a tutti evidente il grande rischio connesso all'introduzione non trasformativa del tablet: fare lezione *di fronte* ad un gruppo di allievi dotati dell'attraente dispositivo rischia di essere una missione impervia, in quanto gli allievi sono "troppo lenti nell'eseguire e prendere appunti e soprattutto molto distratti dal *device*. Intasano la rete ascoltando la musica su YouTube e perdono tempo con la miriade di giochi che si sono installati". Subdolamente, gli allievi sembrano silenziosi e attenti, ingaggiati nel prendere appunti, mentre in realtà l'attività in corso non ha nulla a che fare con la lezione. "La difficoltà principale è quella di togliere dalla testa dei ragazzi la voglia di giocare con l'iPad. Sembra non sempre facile obbligare i ragazzi all'uso del tablet per soli fini didattici". "Non hanno ancora capito che l'ipad è uno strumento di lavoro", e spesso "si distraggono in maniera poco evidente perché, comunque, rimangono in silenzio con il rischio che questo passi inosservato".

In sintesi, l'esperienza del primo anno ha dimostrato che il tablet, all'interno di un uso semplicemente migliorativo, se da una parte migliora il piacere di stare a scuola, dall'altra ha un impatto dubbio sull'apprendimento degli studenti. Occorre dunque riflettere e fare un passo in avanti, alla ricerca delle condizioni organizzative, prima che didattiche, che potessero consentire un uso efficace dello strumento.

2. La fase di stallo

Nel secondo anno di sperimentazione, mentre i Centri aderenti crescevano esponenzialmente, si è presa piena coscienza di un andamento per così dire *a macchia di leopardo*: alcuni formatori, attenti e innovativi, hanno tentato di fare un passo in avanti, verso un uso trasformativo del tablet, mentre altri hanno persino rallentato, spaventati da una qualche evidenza di insuccesso, sperimentata durante il primo anno. In questo modo, si aveva la sensazione che all'inter-

no delle organizzazioni si stesse avverando una sorta di divaricazione, con il rischio di contrapporre un gruppo di formatori col pallino del digitale con un altro gruppo, più numeroso, di formatori avversi alla novità. Insomma, si stava verificando una pericolosa situazione di stallo, che poteva rendere non valutabile l'intera sperimentazione, in quanto non condotta con coerenza e piena intenzionalità lungo l'arco triennale previsto a progetto.

Tutto questo sembrava accadere sotto gli occhi neutrali dei direttori dei Centri, mediamente non molto coinvolti nella progettazione educativa e didattica. L'autonomia didattica dei formatori, pur in presenza di azioni formative e di aggiornamento, non stava producendo gli esiti desiderati. Al contempo, tuttavia, ci si accorse anche che in alcuni Centri, nei quali le figure direttive avevano preso una chiara posizione a favore della sperimentazione, modificando alcuni fattori organizzativi e pianificando azioni di sistema, i cambiamenti erano più coraggiosi e pertanto anche più incisivi sul piano delle ricadute didattiche. Ad esempio un Centro ha introdotto un modulo di rilevazione delle attività didattiche con iPad, chiedendo ai docenti di progettare almeno un'esperienza trasformativa, indicando la data in cui essa avveniva, per poter essere affiancati da un altro formatore, ai fini di monitoraggio, analisi e riflessione comune. Nello stesso Centro sono stati avviati gruppi tematici di ricerca didattica, al fine di trarre indicazioni comuni di ambito disciplinare e/o trasversale (es. l'uso della webquest in italiano, le modalità di valutazione degli oggetti didattici, etc.). Un altro Centro ha predisposto una sorta di *vademecum*, consegnato ai formatori come traccia da seguire per le loro attività didattiche con il *tablet*.

Questa situazione suggerì l'itinerario di una possibile ripartenza: l'introduzione del tablet richiedeva azioni non riconducibili semplicemente alla sensibilità e allo spirito d'iniziativa del formatore, ma esigeva forme più strutturate di coordinamento didattico, che lasciassero meno spazio al tradizionale mito dell'autonomia della funzione docente.

Da qui nacque la decisione di intraprendere un percorso più integrale, che coinvolgesse pienamente i diversi livelli di responsabilità all'interno delle organizzazioni formative, con l'intenzione finalmente di riuscire a manipolare intenzionalmente gli elementi chiave del *setting* scolastico, ovvero gli spazi, i tempi, i gruppi e, più in generale, le modalità di coordinamento e di programmazione formativa. Insomma, riscontrata l'insufficienza di misure semplicemente formative (aggiornamento, confronto periodico, etc.), si andò alla ricerca di uno strumento che potesse costituire una leva di cambiamento organizzativo, responsabilizzando direttori e coordinatori didattici intorno ad obiettivi comuni.

In questo scenario, nacque l'idea di elaborare una Linea Guida sull'uso del *tablet* nelle organizzazioni formative, un testo concreto che rappresentasse il consenso della comunità educativa salesiana intorno agli elementi essenziali

della nuova didattica. Il gruppo di progetto stese la prima bozza, che fu in seguito sottoposta ad una capillare azione di modifica, correzione e integrazione da parte dei responsabili di tutti i Centri coinvolti e infine approvata unanimemente.

Il documento, frutto del lavoro comune, consiste in una serie di ventuno raccomandazioni didattiche, organizzative e tecnologiche che costituiscono i principi base di un uso trasformativo, che non si limita a introdurre la tecnologia nell'orizzonte della tradizionale didattica, ma riforma l'approccio di insegnamento, approfittando delle potenzialità offerte dai nuovi strumenti. Ogni raccomandazione è corredata da alcune indicazioni pratiche, che ne costituiscono l'espressione concreta sul piano di ciò che effettivamente accade nelle aule e, più in generale, nelle organizzazioni.

L'indice delle Linee Guida, in grado di dare conto sui contenuti del documento, è il seguente:

Principi didattici

- Raccomandazione n. 0. Dalla centralità del formatore alla centralità dell'allievo.
- Raccomandazione n. 1. Diminuire i tempi di mero ascolto e di riproduzione culturale, favorendo l'attività e la creatività degli allievi.
- Raccomandazione n. 2. Limitare l'utilizzo della lezione frontale tradizionale, sostituendola in parte con l'utilizzo di risorse costruite ad hoc dal formatore oppure reperibili in biblioteca o in rete.
- Raccomandazione n. 3. Sostituire i libri di testo.
- Raccomandazione n. 4. Predisporre esperienze che coinvolgono il contributo del mondo esterno (aziendale, sociale e culturale).
- Raccomandazione n. 5. Valutare i prodotti degli allievi e testare le conoscenze/abilità coinvolte.

Principi organizzativi

- Raccomandazione n. 0. Prevedere forme chiare di leadership didattica.
- Raccomandazione n. 1. Articolare gli spazi della scuola.
- Raccomandazione n. 2. Organizzare l'aula in isole.
- Raccomandazione n. 3. Utilizzare il meno possibile elementi frontali come cattedre, predelle e lavagne fisse.
- Raccomandazione n. 4. Articolare l'orario scolastico in tempi condotti dal formatore e tempi di autonomia degli allievi.
- Raccomandazione n. 5. Favorire l'apprendimento cooperativo.
- Raccomandazione n. 6. Predisporre tempi per il lavoro autonomo individuale.
- Raccomandazione n. 7. Mettere in trasparenza il lavoro dei formatori.

Principi tecnologici

- Raccomandazione n. 0. Identificazione di una unica tecnologia di tablet.
 - Raccomandazione n. 1. Copertura wireless efficiente delle aree utilizzate.
 - Raccomandazione n. 2. Adeguata connettività internet.
 - Raccomandazione n. 3. Chiara politica per l'accesso ad internet.
 - Raccomandazione n. 4. Chiara politica per l'utilizzo degli ID di accesso agli store.
 - Raccomandazione n. 5. Proiettore e sistema di trasmissione (mirror) su ogni aula coinvolta.
 - Raccomandazione n. 6. Definizione delle applicazioni presenti sul dispositivo.
- Mentre rimandiamo il lettore al testo completo delle Linee Guida⁵, si riporta un esempio di come ogni raccomandazione è declinata in indicazioni pratiche:

Raccomandazione n. 2. Limitare l'utilizzo della lezione frontale tradizionale, sostituendola in tutto o in parte con l'utilizzo di risorse costruite ad hoc dal formatore oppure reperibili in biblioteca o in rete. L'azione del fornire contenuti e argomenti agli allievi può e deve essere gestita in modo indiretto, elaborando materiali multimediali oppure selezionando dalla rete quelli già disponibili, in varie forme.

Indicazioni pratiche

- a) I formatori costruiscono videolezioni sugli argomenti e contenuti chiave del loro ambito, corredandoli con test di autovalutazione.
- b) I formatori educano i loro allievi alla fruizione dei materiali (video, podcast e contenuti), stimolando il loro senso critico e sottolineando i vantaggi legati alla fruizione non sincronica dei contenuti (es. possibilità di riascoltare, di confrontare, di fare sintesi, etc.).
- c) I formatori reperiscono fonti e materiali affidabili per la ricerca e lo studio (videolezioni, siti Internet, libri, podcast, etc.), e li indicano in forma chiara agli allievi (ad esempio fornendo sitografie, bibliografie, etc.).

Da segnalare infine, nel corso del secondo anno, e come ulteriore strumento di crescita organizzativa, la pianificazione di iniziative di confronto con altre esperienze di innovazione scolastica. In particolare, la visita all'Orestad Gymnasium di Copenaghen, che ha visto partecipi un gruppo di direttori, coordinatori e formatori dei Centri coinvolti, ha dispiegato l'orizzonte di una organizzazione scolastica intenzionalmente costruita e progettata per stimolare creatività e collaborazione negli studenti.

⁵ Il documento è scaricabile dal sito <http://bazar.icnos.net/show/icnos-starter-kit>.

3. La ripartenza

Il terzo anno di sperimentazione, tuttora in corso, parte dunque sotto l'egida dell'adozione delle Linee Guida e dunque sotto un accordo sostanziale di scenario e di obiettivi concreti. Parallelamente, mentre l'adesione dei Centri aumenta a macchia d'olio, cresce la sensazione di trovarsi di fronte non semplicemente ad un miglioramento tecnologico o all'impiego di una nuova metodologia didattica, ma ad un vero e proprio cambiamento di paradigma, un terremoto paragonabile a quello provocato nel Seicento dall'invenzione della stampa.

In questo scenario, sembra essersi generato un nuovo slancio che, pur facendo i conti con i retaggi e i limiti delle attuali organizzazioni, sta sollevando una rete di contatti, iniziative formative, azioni di sistema ed esperimenti organizzativi, naturalmente a densità variabile.

Durante i primi mesi del nuovo anno scolastico è stata distribuita ai Centri coinvolti una *check-list* che aiutasse l'analisi organizzativa dei Centri, nel confronto con le indicazioni contenute nelle Linee Guida e parallelamente, è stato consegnato ai formatori un questionario di rilevazione degli atteggiamenti.

La *check-list* per l'analisi organizzativa, di cui si riporta uno stralcio (relativo alle raccomandazioni organizzative) ha rivelato, come era prevedibile, un quadro di incertezza: rispetto al secondo anno, dalle risposte ottenute nel campo destinato ai commenti si deduce un maggiore impegno dei direttori/coordinatori nel *suggerire* le linee educative e didattiche, senza tuttavia imporle (ammesso che sia possibile, per i ben noti vincoli non tanto organizzativi quanto contrattuali). In sostanza, il cambiamento sembra ancora essere alle mani dei formatori, provocati al cambiamento ma lasciati nell'autonomia per quanto riguarda l'effettiva adesione. Ad esempio, per quanto riguarda i blocchi orari (indispensabili per l'attività collaborativa e creativa degli allievi) alcuni direttori/coordinatori scrivono: "non sempre è possibile ma quasi tutti gli insegnanti che lo hanno richiesto hanno avuto la possibilità di accorpate le ore a blocchi di due", oppure "l'esigenza è stata accolta ogni volta che è stata richiesta". Ancora, e più significativamente, per quanto riguarda la presenza di una effettiva leadership didattica emergono risposte contrastanti: "esiste un formatore leader, non è dotato di tempo e poteri dedicati, tuttavia coordina le attività legate alle innovazioni didattiche"; "una persona propone risorse, libri, corsi e cerca di animare il cambio della didattica"; "nei gruppi omogenei ci sono leader che alternativamente e per volontariato dedicano tempo", perché "il potere non esiste"; l'affermazione più chiara e incoraggiante è la seguente: "è presente fin dall'inizio del progetto un coordinatore di progetto per la gestione e realizzazione delle linee e obiettivi decise con la direzione".

Tab. 5 - Stralcio della checklist sull'analisi organizzativa alla luce delle Linee Guida

CHECK-LIST SULLE LINEE GUIDA PER L'UTILIZZO DEL TABLET NELLA DIDATTICA				
		Raccomandazioni organizzative	Si/No	Commento
0		Presenza di un leader didattico, dotato di tempo e di poteri di coordinamento		
1	b	Spazi, esterni all'aula, per il lavoro cooperativo		
1	c	Spazi, esterni all'aula, per il lavoro individuale		
2	a	Aule con isole di banchi		
3	a	Assenza di predelle e lavagna		
3	b	Assenza di arredi fissi		
3	c	Poltrone o comunque alternative alla cattedra		
4	a	Blocchi orari di almeno 2h		
5	a	Presenza nel curriculum di ore dedicate alle abilità sociali		
5	b	Gruppi cooperativi stabili		
6	a	Presenza nel curriculum di ore dedicate alle abilità di ricerca		
7	a	Registro informatico		
7	b	Assegnazione di obiettivi ai docenti (strumenti di trasparenza sul tipo di didattica)		
7	c	Presenza di gruppi di ricerca e analisi sulle prassi dei docenti		

Il questionario di atteggiamenti, invece, rivela una più piena adesione al cambiamento in atto, con un'apertura fiduciosa sugli esiti dei lavori in corso. Alla domanda: "che giudizio complessivo dai del tuo lavoro" il 29% del campione, costituito da 251 formatori, afferma di aver raggiunto buoni risultati e di essere oramai appassionati del nuovo approccio; il 60% dei formatori afferma di avere risultati altalenanti, ma riporta su di sé la causa, affermando di poter migliorare in futuro; solo l'8% afferma di avere risultati scarsi, mentre il 3%, se potesse, ritornerebbe indietro.

Risulta ancora più significativo il sostanziale plebiscito che i formatori hanno espresso al riguardo della seguente domanda: "quanto ritieni utili le nuove tecnologie nella didattica". Infatti, il 24% dei formatori ha affermato l'indispensabilità della tecnologia, mentre il rimanente 76% opta per la categoria dell'utilità, sotto l'ombrello di regole chiare e definite a monte. Solo un formatore sui 251 dichiara che bisognerebbe tornare indietro.

In sintesi, cresce sensibilmente l'adesione dei formatori, attenuando o persino annullando la divaricazione tra entusiasti e critici riscontrata all'inizio del secondo anno; parallelamente, sembra rimanere oggettivamente debole non tanto e non più l'adesione dei direttori/coordinatori, quanto la loro effettiva possibilità (o capacità) di indurre e strutturare il cambiamento, trasformandosi in *leader* educativi, oltre che responsabili organizzativi ed amministrativi.

Le difficoltà sono oggettivamente non di poco conto: la strutturazione tradizionale degli spazi, la mentalità degli uffici amministrativi interni, da una parte, e degli organismi ispettivi esterni, dall'altra (entrambi abituati a verificare

la correttezza formale di orari granulari, firme e assetti statici), l'attuale situazione di crisi che impegna tempo ed energia nel garantire finanziamenti e accordi, la rigidità dei contratti, le routine istituzionali, le normative sempre più soffocanti sulla sicurezza, insomma la sfida del cambiamento affronta una serie di fattori certamente non facilitanti.

Tuttavia, l'impressione è che la rotta sia oramai tracciata, e che la forza educativa del carisma salesiano, l'iniziativa delle persone che se ne lasciano contagiare e l'effetto dirompente delle nuove tecnologie alla fine prevarranno, a disegnare, prima sperimentalmente e poi istituzionalmente, un nuovo paradigma formativo, capace di esaltare la dimensione laboratoriale, la creatività, il senso critico e la collaborazione, nel solco della vitalità della scuola cristiana in Italia e nel mondo. In questo modo, la scuola delle competenze per la vita cesserà definitivamente di rappresentare una semplice parentica pedagogica, per diventare lo scenario per la crescita di buoni cristiani e onesti cittadini.

Bibliografia

CNOS-FAP, *Linee guida sull'utilizzo del tablet nella sperimentazione*, scaricabile dal sito <http://bazar.icnos.net/show/icnos-starter-kit>.

FRANCHINI R., *La tecnologia al servizio dell'educazione. Ovvero L'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 3/2014, pp. 73-89.

FRANCHINI R., *Padagogia: tablet e didattica*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 3/2012, pp. 77-89.

La voce dei protagonisti. Imprese e CFP: una cooperazione possibile

GUSTAVO MEJIA GOMEZ¹

Con questo contributo, inizia una serie di interventi nei quali cercheremo di dar voce al punto di vista che diversi testimoni privilegiati del mondo produttivo e delle parti sociali (imprenditori, artigiani, sindacalisti ecc.) hanno sull'IeFP. Cominciamo ascoltando la voce di rappresentanti del mondo delle imprese.

This article introduces a series of writings in which we will try to give voice to the view that several witnesses of the productive and social partners (employers, craftsmen, trade unionists etc.) have about the System of Vocational Education and Training. Let's start by listening to the voice of the representatives of the business community.

Come le aziende vedono la Formazione Professionale? Che esigenze formative esprimono? Che richieste fanno al mondo della Formazione Professionale iniziale? Quali sono le condizioni di una proficua collaborazione tra realtà aziendali e istituzioni formative?

Per rispondere a queste domande, abbiamo avviato una piccola indagine esplorativa interpellando tre rappresentanti qualificati del mondo aziendale: il dott. Claudio Bobbi della Probest Service Spa² di Cinisello Balsamo (MI), che si occupa da molti anni di formazione per l'UCIMU, l'associazione dei costruttori italiani di macchine utensili, robot, automazione e prodotti ausiliari (utensili, componenti, accessori)³; il dott. Gianfranco Mereu, responsabile delle relazioni con le scuole e le università della Schneider Electric⁴ di Torino, e il dott. Andrea

¹ Formatore.

² Probest è una società di formazione che opera sul mercato, per diverse aziende, e attraverso il consorzio ECOLE (enti confindustriali lombardi per l'education) accede a finanziamenti pubblici o privati. Cfr. www.probest.it

³ Cfr. www.ucimu.it

⁴ La Schneider Electric è uno dei maggiori produttori di componenti per l'automazione ed il controllo industriale, la distribuzione elettrica ed il building automation (www.schneider-electric.com).

Righetti, responsabile della gestione delle risorse umane della Pedrollo Spa⁵ di San Bonifacio (VR).

Le interviste sono state realizzate da chi scrive, nel mese di febbraio 2015, audioregistrate e accuratamente trascritte. Le risposte dei partecipanti sono state analizzate in modo da farne emergere i principali nuclei tematici (cfr. Tacconi, 2011). Il primo nucleo riguarda le rappresentazioni relative alla Formazione Professionale che emergono da queste realtà aziendali; il secondo nucleo riguarda le esigenze formative che vengono rilevate nei vari contesti produttivi in cui operano le aziende interpellate; il terzo nucleo riguarda le diverse forme di cooperazione formativa che le imprese hanno nel tempo costruito con diverse istituzioni formative, in particolare con i CFP (Centri di Formazione Professionale) salesiani.

Come viene vista la Formazione Professionale

Nonostante la consapevolezza che la Formazione Professionale svolge anche una funzione di inclusione sociale nei confronti di giovani spesso provenienti da contesti sociali disagiati, gli intervistati sembrano avere decisamente superato una visione riduttiva dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ne colgono infatti la forte valenza formativa, soprattutto in ordine a quell'apprendimento che è possibile attivare – e sviluppare continuamente – attraverso il contatto con l'esperienza concreta del lavoro. È ciò che ricaviamo, ad esempio, dall'articolata analisi di Claudio Bobbi e dalla testimonianza di Gianfranco Mereu che riportiamo qui di seguito:

I percorsi triennali sono sicuramente un ambito importantissimo del sistema formativo, nel senso che offrono quei rudimenti professionali, quelle competenze di base, che servono ad inserirsi in un comparto produttivo. Quello che si vede è la difficoltà di giovani che, magari rinunciando a percorsi di altra natura, si orientano verso percorsi di formazione professionale solo come scelta diminuita, come il "minore dei mali", e quindi diventano un poco più complicati da gestire nel momento in cui si fa formazione, vuoi per problemi comportamentali, vuoi per problemi familiari, sociali ecc. Si tratta di una realtà che chi si occupa di formazione di base deve affrontare e con la quale si confronta tutti i giorni. Però questi sono sicuramente dei percorsi indispensabili, perché sono il primo gradino di accesso nell'industria, per poi avere la possibilità di sviluppare un minimo percorso di crescita, oppure un buon percorso di crescita, attraverso la formazione. [...] Le conoscenze e le competenze che occorrono per inserirsi nel lavoro sono sempre ben viste dalle aziende, anche perché sono molto pratiche,

⁵ La Pedrollo Spa è un'azienda che nasce a San Bonifacio nel 1974, dall'intuizione imprenditoriale di Silvano Pedrollo, che aveva scelto di ideare, costruire e distribuire elettropompe. L'azienda, ad altissimo grado di automazione, occupa 450 persone, ha un fatturato di circa 155 milioni di euro l'anno, che viene sviluppato per il 90% nell'export: commercializza pompe in 160 Paesi e ha filiali commerciali in tutto il mondo; la parte produttiva è concentrata a San Bonifacio (VR). Cfr. www.pedrollo.com; www.pedrollo4people.com

legate ai processi. Quelli dei CFP sono giovani che riescono ad inserirsi più facilmente di altri [...]. Diverso invece è il discorso per chi viene da percorsi più lunghi; spesso succede che più lunghi sono i percorsi, più si distaccano dal mondo del lavoro e dalle competenze che il mondo del lavoro e l'azienda richiedono; diventano quindi necessari periodi di adattamento e di inserimento che a volte non sono brevissimi. I ragazzi che provengono dai CFP sono facilitati, perché i percorsi di Formazione Professionale prevedono anche un periodo di esperienze in azienda, con un contenuto più o meno formativo, comunque di ambientamento in un contesto di lavoro e quindi di confronto con un ambiente diverso da quello della scuola, che prevede altri tipi di rapporti ed è molto orientato ai risultati. Una persona che si trova in azienda deve perseguire certi obiettivi, deve garantire dei risultati operativi, altrimenti la produzione non va avanti. Mi riferisco in particolare [...] all'industria, alla manifattura [...]. Oggi, da quello che sento dire agli imprenditori, [...] le competenze decisive, rispetto a quello che la Formazione Professionale è in grado di dare a un giovane, sono quelle comportamentali: la capacità cioè di inserirsi in un ambiente di lavoro, di lavorare in gruppo, o la capacità di affrontare dei problemi, non tanto di risolverli, ma di affrontarli, di approcciarli e di non buttarsi dietro le spalle o di schivarli; queste sono le cose importanti. Chiamiamole competenze trasversali, senza nulla togliere alle competenze di natura tecnica, che poi sono l'oggetto specifico della formazione nell'industria (C. Bobbi).

La Formazione Professionale, rispetto ad altri tipi di formazione, ad esempio le scuole tecniche [...], offre la possibilità di impadronirsi della manualità, di ciò che è operativo [...]; le aziende chiedono persone che sappiano fare, piuttosto che persone che conoscano solamente il punto di vista teorico sulle varie questioni. Sappiamo che questo si può avere solo dai CFP. Con l'attivazione anche del quarto anno, con il fatto che questi ragazzi non hanno soltanto più la qualifica, ma un diploma di tecnico, con un grado di conoscenza ovviamente superiore, si sono ampliate anche l'offerta formativa e la possibilità di rispondere alle esigenze dei nostri clienti (G. Mereu).

Lo sviluppo di una competenza e di un pensiero manuale (Bertagna, 2006) che il contatto con gli ambienti di lavoro consentono sono utili all'impresa ma anche ai soggetti e aprono la possibilità di percorsi per una crescita e uno sviluppo anche personali.

Alcuni dei nostri testimoni rilevano la qualità particolare della formazione offerta dai Centri di Formazione Professionale (CFP) salesiani:

da sempre abbiamo un ottimo rapporto con gli istituti salesiani che sono un'organizzazione molto capillare e molto ben organizzata. Per l'esperienza che ho avuto, riconosco agli istituti salesiani di essere all'avanguardia nei metodi, per quanto riguarda la formazione, e di avere un'attenzione molto forte a quello che succede nel mondo del lavoro [...]. Le persone che escono dalle scuole (dei Salesiani), per l'esperienza che ho avuto, sono formate non solo professionalmente, ma anche da un punto di vista umano, valoriale. Senza volere generalizzare, credo che oggi, in un mercato del lavoro che si trova nella situazione in cui è, in un contesto sociale che disorienta, una persona debba avere una formazione a tutto tondo, perché vita personale e vita lavorativa si integrano e si influenzano a vicenda; vedo che un lavoratore equilibrato è una persona che ha anche una vita personale equilibrata. Senza nulla togliere ad altre scuole – voglio evitare ogni generalizzazione –, per esperienza, devo dire che i Salesiani sono molto attenti anche all'aspetto della persona; non credo che sia cosa da sottovalutare (A. Righetti).

Ho esperienza nell'ambito della Formazione Professionale, anche con altri Centri [...], e vedo che la differenza sostanziale è proprio questa: i Salesiani pongono molta attenzione alla formazione della persona, prima di tutto; è importante che sia a tutti gli effetti una buona persona, oltre che un buon professionista. Le aziende richiedono che il ragazzo sia un buon professionista e sia anche serio, puntuale, affidabile; tutti aspetti che i ragazzi che escono dai CFP salesiani hanno come caratteristica; [...] ho un passato formativo trascorso all'interno di una scuola professionale che poi è diventata una scuola tecnica, gestita, come quelle dei Salesiani, dai Giuseppini del Murialdo, perciò so ciò di cui parlo e ho sperimentato personalmente la validità di questa tipologia di scuola. Quando ho terminato gli studi, due giorni dopo, ho avuto chi mi è venuto a cercare, proprio perché ho studiato in una scuola che mi ha trasmesso determinati valori e mi ha dato gli strumenti per potermi interfacciare immediatamente al mondo del lavoro (G. Mereu).

La caratterizzazione che viene riconosciuta ai CFP salesiani e, in genere, a quelli di ispirazione cristiana, è la capacità di coniugare insieme Formazione Professionale e formazione personale, umana e valoriale.

Le esigenze formative dell'attuale contesto produttivo

Oltre alle esigenze di crescita dei soggetti in formazione – che generalmente hanno la priorità nelle attenzioni dei formatori dei CFP –, è importante considerare le esigenze formative di un contesto produttivo in costante evoluzione. Su questo si soffermano tutti i nostri testimoni, come possiamo vedere dai seguenti passaggi:

Abbiamo grandi parti automatizzate, quindi la posizione dell'operaio sarà in futuro sempre meno una posizione manuale e sempre più una posizione di controllo. Questo vuol dire che sempre di più uno avrà a che fare con una tecnologia evoluta; il lavoro manuale, come lo abbiamo visto negli anni '70 e '80, gli anni della grande espansione industriale, della gente che era strappata dalla campagna e "buttata" in fabbrica, per capirci, sparirà; forse è già sparito. Normalmente, quando si parla di ripresa a livello economico, si guarda a quanto fatturano le ditte che producono macchine utensili; è da lì che si parla di ripresa. Ora, non so se questa ripresa di cui parlano i giornali ci sia o non ci sia, questo è un momento molto difficile; fatto sta che i dati dei produttori di macchine utensili stanno migliorando: stiamo vendendo più macchine. Questo vuol dire che noi avremmo sempre più bisogno di gente qualificata, che sappia mettere le mani sulle macchine, che le sappia programmare, che incroci la meccanica con l'elettronica e l'automazione; occorrerà quindi che le nuove generazioni di operai abbiano competenze sempre più ampie. Quelli che ci sono devono essere formati [...] e quelli che devono entrare occorre che abbiano già delle competenze in merito. Le cose cambiano in maniera talmente veloce che questo legame tra la scuola e l'azienda – che cosa serve all'azienda e che cosa la scuola può dare – è necessario sia più saldo di un tempo, altrimenti rischiamo di produrre figure professionali che, nel momento in cui escono, sono già vecchie. Ecco perché credo tantissimo nel legame tra scuola e azienda ed ecco perché questi percorsi formativi professionali divent-

ranno decisivi. L'Italia se la può cavare e mantenere una parte industriale al proprio interno – già qualche pezzo importante lo abbiamo perso e altri li stiamo perdendo –, solo se riesce a dare ragione del fatto che produciamo, come stiamo producendo, alta qualità e che l'alta qualità la fanno le persone. La macchina fa tutti i pezzi uguali, la vera differenza la fanno le persone preparate, [...] che abbiano un equilibrio professionale e un equilibrio personale, perché questi aspetti vanno di pari passo. Non servono competenze straordinarie, serve saper lavorare con gli altri, saper stare insieme. Un'azienda di fatto è un insieme di persone; avere un insieme di bravissimi solisti, alla lunga, non va bene; preferiamo avere delle persone preparate il giusto ma con una predisposizione al contatto interpersonale. Diciamo, dei buoni solisti e degli ottimi coristi. Tanto di questa crisi è dato dalla congiuntura economica, però è doveroso che l'azienda faccia la sua parte, che è quella di attrezzarsi con la gente giusta [...]. Questa azienda è stata fondata da un imprenditore e l'imprenditore fonda un'azienda per la sua intraprendenza; quello che chiediamo ai nostri dipendenti è proprio l'intraprendenza [...]; riteniamo che la voglia di fare, la dinamicità e la propositività debbano essere i punti di forza dei dipendenti di questa azienda (A. Righetti).

Un contributo veramente importante che la Formazione Professionale, ma anche l'istruzione – io le assomiglio –, può dare al giovane in formazione che si indirizza verso l'ambiente industriale tecnico è la capacità di operare, di muoversi in un ambiente che è sempre abbastanza complesso; quindi la capacità di leggere quali sono le relazioni, le responsabilità e i ruoli, di capire che cosa chiede l'organizzazione e di capire di che cosa uno è responsabile, in termini di attività da svolgere, prodotti o risultati e qualità da assicurare. [...] Spesso, infatti, ricevo come ritorno dall'imprenditore, il fatto che i ragazzi che si inseriscono in azienda sono passivi; hanno questo atteggiamento, che forse viene indotto in parte anche dalla scuola, di aspettare l'input per muoversi; da un certo punto di vista, manca loro la consapevolezza per attivarsi e fare cose che magari sanno fare benissimo. [...] Non ci si può certo aspettare che un ragazzo di sedici o diciassette anni abbia il comportamento di uno di trenta. Da una parte, siamo davanti a un uomo adulto, che ha una visione chiara di sé e delle aspettative che il mondo ha su di lui, dall'altra abbiamo un ragazzo che è ancora in fase di esplorazione. Però, secondo me, è importante il contributo che l'istruzione e il mondo della formazione possono dare ai giovani per formarli ad essere attivi, proattivi rispetto all'ambiente, alle cose, alle relazioni e alle richieste concrete che si fanno loro. [...] Banalmente, di fronte al fatto che certe attività non riescano a dare il prodotto che ci si aspetta, l'atteggiamento può essere quello di dire: "Bah, io l'ho fatto, è venuto così!". Ciò che serve invece è l'atteggiamento che porta a dire: "io l'ho fatto, ma c'è questo problema, vediamo di capire il perché"; questa è sostanzialmente la differenza su cui la formazione può intervenire [...]. Nel settore delle macchine utensili, della meccanica strumentale, si lavora sempre di più con l'estero, quindi le persone devono essere in grado di comunicare; si parla prevalentemente in lingua inglese [...] In inglese, questi ragazzi devono sapersi destreggiare un pochino meglio di come facevo io ai miei tempi, questo è sicuro. Poi, sul piano delle competenze, al di là del comportamento, secondo me un altro aspetto molto importante è l'integrazione delle conoscenze. Oggi ci sono la meccanica, l'elettrotecnica, l'elettronica, l'idraulica, ci sono tutta una serie di conoscenze che devono essere integrate, perché poi nel lavoro ci si trova ad utilizzare o a fare manutenzione o a installare cose, oggetti, macchine, impianti che richiedono un'integrazione di queste conoscenze. Secondo me è dunque importante lavorare sull'integrazione di queste cose tra di loro. Si tratta di lavorare sull'integrazione delle discipline (C. Bobbi).

La qualità che il contesto produttivo richiede può essere realizzata solo da persone competenti. Sono importanti le competenze tecnologiche e quelle linguistiche, ma ciò che fa la differenza sono le competenze personali: la capacità di autodeterminarsi, di attivarsi, di collaborare con gli altri, di leggere e muoversi consapevolmente all'interno di un contesto sempre più complesso, e la capacità di integrare le varie conoscenze.

Buone pratiche di collaborazione tra scuola/CFP e azienda

È soprattutto sul versante delle buone pratiche di collaborazione tra scuola/CFP e azienda che le testimonianze raccolte appaiono particolarmente ricche. Qui di seguito cerco di riportare – proponendone quasi una rassegna – le varie pratiche che sono emerse dai colloqui.

La condivisione di una cultura della formazione

La cooperazione formativa tra azienda e ente di formazione sembra facilitata dalla presenza di una forte cultura formativa nell'impresa. È quanto ricaviamo, ad esempio, dalla testimonianza che Andrea Righetti dà dell'azienda in cui opera:

quando una persona entra da noi [...], viene seguita con grande attenzione; [...] siamo molto attenti agli aspetti della sicurezza sul lavoro; [...] cerchiamo poi di far capire che un'azienda non è una serie di attività scollegate, ma una catena di processi, per cui occorre che chiunque entra guadagni una visione complessiva di quello che fa l'azienda, anche se poi andrà ad occuparsi di un aspetto circoscritto. Questo per due ordini di motivi: il primo è consentire alla persona di trovare un senso nell'attività che fa; per questo credo che sia importante riconoscersi all'interno di un complesso aziendale come persona, prima ancora che come lavoratore; il secondo ordine di motivi è che ci possono essere opportunità di carriera [...] di tipo orizzontale o trasversale e uno che magari entra per una mansione potrebbe finire a fare dell'altro; abbiamo numerosi esempi di questo tipo. È poi importante che, [...] per le persone che entrano, sia prevista una figura di tutor che sia per lui o per lei un maestro, al quale lui o lei possa rivolgersi come figura di riferimento; [...] è importante che chi entra abbia un maestro che faccia la stessa professione e che sia un riferimento dal punto di vista professionale, ma anche dal punto di vista dei valori. Quindi noi abbiamo un piano d'ingresso per chi entra, che è simile per tutti e poi viene declinato per ciascuno a seconda del profilo: entra un responsabile di qualità, facciamo un percorso, entra un operatore di macchine utensili, facciamo un percorso proporzionato a lui, ma gli intenti sono gli stessi. Il tutor è una persona che fa quel tipo di attività, è un punto di riferimento a trentosessanta gradi; poi ovviamente, a seconda delle attività che una persona fa, esistono delle altre figure di riferimento. Dipende dalla complessità delle mansioni; ci sono mansioni per formare nelle quali è sufficiente una settimana, quindici giorni di pratica, ci sono altre mansioni, sempre a livello operativo, che necessitano di sei o sette mesi di pratica conti-

nua, perché magari sei a contatto con delle apparecchiature, delle automazioni che richiedono una competenza, un'attitudine di base, e poi un sacco di pratica [...]. Abbiamo una scuola, la Pedrollo Management School, all'interno della quale è attiva una squadra di persone che sono state formate per formare. Loro preparano tutta una serie di proposte formative: disegno meccanico, metrologia, elementi di controllo di gestione, ecc.; tramite questi corsi interni ed altri esterni, mettiamo a disposizione delle persone che lo richiedano alcuni strumenti per migliorare la propria professionalità. [...] La persona stessa può, dopo aver preso coscienza di quello di cui ha bisogno o che ha piacere di fare, dire, ad esempio, "dedicherò del tempo ad approfondire i computer", anche se magari, nella quotidianità del suo lavoro, non usa i computer; acquisisce delle competenze, che possono essere utili nel momento in cui l'azienda capisce che ha bisogno di alcune persone che, vuoi per il progredire della tecnologia o perché si presenta un'occasione, si candidano a certe posizioni, oppure vengono indicate come potenziali risorse per delle posizioni che mano a mano si dovessero liberare. È la persona stessa ad essere protagonista. [...] Quindi ci sembrava giusto trovare un sistema dove alle domande venissero date delle risposte adeguate [...]. Non si tratta di una formazione spersonalizzata, che vada bene sempre, ma di una formazione "sartoriale", che abbia anche lo scopo di raccogliere i punti di vista delle persone dell'azienda e di verificare se questo spirito che cerchiamo di trasmettere, chiaramente non solo con queste iniziative, viene recepito in maniera corretta [...] (A. Righetti).

Nell'azienda di cui ci parla il nostro testimone sembra essere diffusa una forte cultura formativa capace di rispondere efficacemente alle esigenze di crescita ma anche ai desideri delle persone. È un contesto di questo genere, capace di esercitare una particolare forma di accoglienza lavorativa (Bruni, 2014), in particolare nei confronti dei più giovani, che può dialogare proficuamente con le realtà formative e costruire con loro vere e proprie alleanze.

La condivisione di una cultura formativa viene riconosciuta da tutti i nostri testimoni come condizione essenziale per stabilire un proficuo rapporto tra impresa ed ente di formazione. Vediamo due esempi di questo nei brani che riportiamo qui di seguito:

I giovani vanno seguiti da vicino, soprattutto se stiamo parlando di studenti che vengono dalla Formazione Professionale, a sedici o diciassette anni, con tutte le caratteristiche dei ragazzi di quella fascia di età, che magari hanno ben altro per la testa che lavorare. Vanno seguiti da vicino anche dal punto di vista umano; non bisogna limitare l'attenzione solo alle conoscenze e alle abilità, altrimenti si correrebbe il rischio di vedere una persona grosso modo assimilata a una macchina che, inserita in un certo ambiente, si connette e ti esegue un certo lavoro. Per fortuna non è così. Stiamo parlando di persone che, soprattutto in quella fascia di età, fino ai diciotto, vent'anni, sono ancora in una fase significativa dello sviluppo della personalità e si stanno ancora costruendo una propria immagine del mondo e degli ambienti con i quali si relazionano; sono da seguire profondamente sul piano umano (C. Bobbi).

Mi viene in mente la metafora [...] della staffetta: normalmente, quando gli staffettisti corrono, si trovano ad attraversare un momento delicatissimo, nel quale il testimone non ha ancora lasciato le mani del primo corridore e sta passando nelle mani del secondo cor-

ridore; entrambi corrono in sincrono, dopo di che, quando hanno raggiunto una velocità adeguata, il primo lascia il testimone nelle mani del secondo. In questa corsa, diciamo così, il primo corridore è la scuola, il secondo è l'azienda; il testimone è rappresentato da chi è formato e deve ancora entrare nel mondo del lavoro. Il rischio che la scuola e l'azienda devono evitare è quello di lasciar cadere il testimone; c'è un momento in cui questa persona non è ancora di nessuno, si dice; a me piace pensare che invece sia di entrambi; questa è una responsabilità che l'azienda e la scuola devono condividere e che assieme possono riuscire a gestire, anzi devono riuscire a gestire, perché l'obiettivo comune è tagliare il traguardo (A. Righetti).

Troviamo, nelle parole dei nostri testimoni, una sensibilità molto simile a quella registrata a suo tempo nelle ricerche sulle pratiche dei formatori (cfr. Tacconi, 2011; Tacconi, Mejia Gomez, 2013): convergere sulla necessità di sviluppare una particolare attenzione ai singoli soggetti, persone prima che lavoratori, sembra essere la condizione essenziale per cooperare nell'impresa della formazione.

L'arricchimento dell'offerta formativa dei CFP

Le imprese rappresentate dai nostri testimoni sono realtà che contribuiscono in vari modi ad arricchire l'offerta delle realtà scolastiche e formative. La prosimità della formazione al mondo del lavoro si realizza in vari modi. Andrea Righetti sottolinea innanzitutto come sia possibile portare l'azienda in classe, attraverso la possibilità di incontrare testimoni provenienti dal mondo aziendale, e più avanti vedremo come, attraverso le visite e le esperienze di stage, sia possibile portare la classe in azienda. Nell'esperienza di cui ci parla il responsabile della gestione delle risorse umane della Pedrollo spa, nel brano che segue, si accenna anche alla possibilità di introdurre nella scuola giochi di simulazione:

Si tratta di ricercare testimonianze e di coinvolgere i testimoni all'interno delle lezioni. Uno dei nostri responsabili, quello della qualità, [...] fa delle attività all'interno delle scuole, dove gli studenti dell'ultimo anno vengono coinvolti in un *business game* che simula un'attività d'impresa che gli studenti a gruppi progettano e conducono; lui assieme ad altri – tutta gente di azienda – interviene come consulente esterno, suggerisce delle strategie, cercando di essere presente, ma non troppo, lasciando quindi i ragazzi sbagliare, per far vedere le conseguenze delle loro scelte [...]. Questo è un esempio che già vediamo funzionare (A. Righetti).

Gianfranco Mereu riporta un'ulteriore esperienza che consente all'impresa, nel suo caso la Schneider Electric, di arricchire l'offerta formativa dei CFP salesiani in Italia, il contributo dell'azienda alla realizzazione del Concorso Nazionale dei Capolavori Professionali⁶:

⁶ Cfr.: <http://www.cnos-fap.it/node/11117>.

sono già diversi anni che ci occupiamo dell'aggiornamento degli studenti, grazie ai concorsi sui capolavori professionali, partecipando ad una formazione attiva a quelle che sono le competenze che il mercato e il mondo del lavoro richiedono [...]. Sosteniamo la gara nazionale del settore elettrico ed elettronico dal 2006, da quando è nata. Essa rientra all'interno del più ampio Concorso Nazionale dei Capolavori Professionali. È una competizione che ha l'obiettivo di far emergere le capacità professionali degli studenti e di premiare le eccellenze. Quest'anno, la gara si terrà in Lombardia, nel CFP di Brescia, e avrà l'obiettivo di realizzare un quadro di automazione. L'anno scorso la gara si è svolta a Udine e [...] gli studenti hanno realizzato un quadro di automazione che è stato installato in una vera e propria macchina. Non si è trattato di un esercizio scolastico, a sé stante: un costruttore di macchine locale ha voluto che gli studenti realizzassero il progetto e realizzassero proprio l'applicazione per una macchina cosiddetta "scocciatrice", che mette lo scotch all'interno di una scatola. Producono diverse migliaia di pezzi l'anno che esportano in tutto il mondo (G. Mereu).

Assicurare l'intervento di testimoni e proporre esperienze didattiche stimolanti e innovative, perché autentiche (Tacconi, 2011, pp. 251-277), come il *business game* e il Concorso dei Capolavori Professionali, sono modalità attraverso le quali le aziende possono contribuire ad arricchire la proposta formativa dei centri.

L'offerta della possibilità di svolgere stage e tirocini in azienda

Il contributo specifico delle imprese alla formazione dei giovani è la possibilità di accoglierli per esperienze, più o meno lunghe, di lavoro all'interno delle quali sia possibile attivare un consistente apprendimento:

Collaboriamo alla formazione degli studenti, invitandoli a svolgere dei tirocini aziendali nelle nostre sedi, piuttosto che nelle sedi delle nostre aziende partner [...]. Sia i tirocini che gli stage aziendali sono mirati a far fare un'esperienza formativa agli studenti all'interno dell'azienda; i tirocini solitamente sono di breve durata, al massimo due mesi, e non sono retribuiti; gli stage aziendali, invece, prevedono una durata di almeno sei mesi e solitamente sono retribuiti dall'azienda [...]. Organizziamo anche dei tirocini e degli stage all'interno di aziende clienti di Schneider Electric (installatori, quadristi, costruttori di macchine ecc.) che di buon grado accettano di ospitare all'interno del proprio staff dei ragazzi che escono in particolare dai CFP salesiani, conoscendo, appunto, il modus operandi e la serietà di questi centri (G. Mereu).

Siamo sempre ben disposti ad accogliere stagisti; lo stage è uno strumento che ritengo molto valido e molto utile sia per il candidato, sia per l'azienda, sia per la scuola. Per il candidato, perché gli consente di mettere il naso nel mondo del lavoro [...], per l'azienda, perché innesta delle risorse e le dà la possibilità di conoscerle [...], per la scuola, perché rappresenta un naturale complemento della loro attività e consente di ricevere feedback utili, per capire quali sono gli aspetti che vanno maggiormente approfonditi [...]. Tante volte, mi ritrovo a intervistare candidati neodiplomati o neolaureati, in materie generiche, e per "generiche" intendo anche ingegneria, che potrebbero fare qualsiasi cosa [...]. Uno entra e gli si chiede: "Ma Lei che cosa vuol fare nella vita?" e frequentemente ti senti ri-

spondere: “Non lo so, non ho mai provato”. [...] Se invece si riesce già a “far annusare”, diciamo così, per lo meno il clima di un tipo di attività rispetto a un'altra, non dico che uno arriva a capire cosa vuol fare, però, se non altro, arriva a escludere alcune cose che probabilmente non fanno per lui (A. Righetti).

Lo stage o il tirocinio, per essere davvero formativi e orientativi, prevedono forme di accompagnamento dei soggetti in formazione da parte di un tutor aziendale, che regali loro del tempo e li aiuti a riflettere sull'esperienza:

Il tirocinio, così come lo stage, prevede sempre che ci sia un tutor; nel momento stesso in cui è attivato il tirocinio, viene identificato il tutor che ha l'obiettivo di seguire l'iter formativo per il periodo in cui il tirocinante viene ospitato; viene attivato anche un “piano di studi”, chiamiamolo così, per il periodo in cui il ragazzo viene ospitato all'interno della struttura. È sempre previsto che ci sia qualcuno che li segua. Solitamente, prima di realizzare il tirocinio, viene fatta una scheda per vedere le competenze che vengono richieste alla persona, piuttosto che le mansioni che è in grado di svolgere o che potrà andare a svolgere; quindi si fa un piano di lavoro. Per quanto riguarda i tirocini, e gli stage in Schneider Electric, c'è proprio un piano formativo ad hoc che viene fatto per tutta la durata dello stage (G. Mereu).

Da quello che sento nelle aziende, perché mi viene riferito dagli imprenditori, dai responsabili, i giovani che vengono inseriti vengono sempre affiancati da un tecnico aziendale, di solito un lavoratore esperto o un responsabile di primo livello che li segue per un periodo significativo di tempo. Questo proprio per assicurarsi che il loro percorso di inserimento dia un buon esito, per verificare se occorrono degli interventi di aggiustamento, di adeguamento non tanto delle competenze quanto dei comportamenti, perché comunque si tratta di venire a contatto con un ambiente diverso da quello della scuola [...]. Nel momento in cui era stato rinnovato l'apprendistato, alla fine degli anni '90, ed erano uscite nuove normative che prevedevano l'istituzionalizzazione della figura del tutor, erano state fatte anche delle indagini e si era operato sulla formazione dei tutor aziendali, per assicurarsi che queste persone, che avevano l'incarico formale e sostanziale di seguire i giovani apprendisti, avessero anche un minimo di competenze rispetto a quello che ci si aspettava dal loro ruolo. Effettivamente, in azienda ho visto che le persone che si occupano di seguire i giovani sono sostanzialmente persone che hanno un'esperienza professionale e la capacità di gestione dei rapporti umani. Però stiamo parlando in generale, bisognerebbe andare a vedere caso per caso, perché la realtà è molto differenziata: abbiamo la piccola azienda, l'azienda di medie dimensioni, con una certa organizzazione, abbiamo anche alcune aziende che sono di dimensione ragguardevole, magari con mille o duemila persone; dipende dall'ambiente [...] (C. Bobbi).

In questo, l'esperienza di stage o tirocinio diventa simile alla fase di ingresso di un giovane apprendista. Lo stage può prevedere anche momenti formativi interni all'azienda:

È successo più volte che, nel momento che avevamo dei tirocinanti, degli stagisti ospitati al nostro interno, o quelli estivi, o quelli dopo il corso di studi, venissero coinvolti nelle attività di formazione interne all'azienda, per far loro capire lo stile dell'azienda e anche

per far loro acquisire dei concetti. Se uno viene a fare un tirocinio o uno stage qui, è giusto che assorba lo spirito di quest'azienda, nei suoi pregi e nei suoi difetti, che colga quello che la rende diversa da altre aziende (A. Righetti).

Ci sono aziende che, al loro interno, prevedono a volte proprio dei percorsi di formazione di tipo sia tecnico che comportamentale e anche organizzativo, perché si è inseriti in ambienti molto proceduralizzati. Ci sono aziende che non sono così strutturate, dove sostanzialmente c'è solo un po' di attenzione al rapporto interpersonale con il tutor affiancatore, l'operaio esperto, piuttosto che con il tecnico esperto o il capo responsabile di primo livello, per mettere la persona nelle condizioni di raggiungere i risultati che ci si aspetta. Ma c'è molta variabilità, bisognerebbe proprio andare ad esplorare, per vedere i casi specifici [...]. Ci possono essere anche più figure che gravitano attorno a un ragazzo che fa un percorso di questo genere, soprattutto nelle aziende un po' più strutturate, perché magari si ha all'interno della azienda una funzione "risorse umane" che segue anche l'inserimento e, tra virgolette, "lo sviluppo di carriera" di una persona; ci sono invece delle aziende che, non avendo questo tipo di strutture, perché sono di piccole o medie dimensioni, affidano sostanzialmente questo compito alla figura dell'affiancatore, del tutor. Comunque in generale c'è sempre un responsabile dell'inserimento delle persone, un referente (C. Bobbi).

Non tutti i contesti sono, per vari motivi, ugualmente accoglienti. Claudio Bobbi sottolinea che questo potrebbe essere un ambito specifico da approfondire. Tutti i nostri intervistati sottolineano comunque che la possibilità almeno di "odorare" un contesto di lavoro rappresenta un'esperienza cruciale, che consente ai soggetti in formazione di dare particolare densità a ciò che apprendono anche negli altri momenti del percorso formativo.

Il potenziamento dei laboratori all'interno dei CFP

Un altro contributo che le imprese possono dare alle istituzioni formative è quello sottolineato da Gianfranco Mereu, che ricorda l'impegno della Schneider Electric nell'allestimento di laboratori all'interno dei CFP:

Forniamo le apparecchiature e i materiali didattici per il potenziamento dei laboratori dei CFP salesiani [...]. Eravamo partiti dall'ambito dell'automazione ma, negli ultimi tempi, gli installatori hanno dovuto modificare il loro profilo: da elettricisti di base sono diventati professionisti installatori di impianti di domotica. I Salesiani sono sempre al passo con l'innovazione tecnologica; dunque abbiamo proposto alla maggior parte dei CFP con i quali collaboriamo di diventare nostri partner anche in quest'ambito, quello dell'automazione degli edifici, e abbiamo avuto un'ottima risposta. Sono stati nove i CFP che hanno deciso di realizzare delle aule altamente tecnologiche, nell'ambito della domotica. Devo dire che sono delle assolute eccellenze; in ambito nazionale si possono contare sulla punta delle dita le scuole che hanno questo livello di eccellenza nell'ambito della domotica [...], che rientra poi nell'ambito generale dell'efficienza energetica. Domotica significa automazione degli edifici, particolare cura nel risparmio energetico e dunque efficienza energetica in generale. Abbiamo inaugurato l'ultima aula, proprio la settimana scorsa, a Bari [...]. L'evento ha avuto un grandissimo riscontro a livello locale, anche perché all'inaugurazione erano presenti diverse personalità politiche, ma soprattutto perché era presente anche l'università, il Poli-

tecnico di Bari, che ha riconosciuto la valenza della struttura e la sua importanza anche per la formazione degli studenti universitari. Questo significa che il Politecnico di Bari avrà a disposizione le strutture del CNOS-FAP per la formazione dei propri studenti e questo è sicuramente un ottimo biglietto da visita nel territorio (G. Mereu).

In questo modo si contribuisce ad alimentare l'idea che anche la Formazione Professionale di base possa rappresentare il contesto di una formazione di qualità elevata. Anzi, proprio il fatto di avere a che fare con un'utenza spesso svantaggiata dovrebbe orientare ad allestire questi ambienti in modo tale da poter dare "di più" a chi ha "meno".

La collaborazione con i CFP nella formazione del personale delle imprese del territorio

Un'originale iniziativa è quella che sempre Schneider Electric ha avviato con diversi CFP salesiani, la possibilità di utilizzare i centri come poli formativi anche per i propri dipendenti e per quelli della rete delle aziende partner:

Insieme ai CFP, organizziamo degli eventi sul territorio e dei corsi di aggiornamento che sono dedicati ai professionisti del settore. Ad esempio, organizziamo dei corsi nel settore della distribuzione dell'energia elettrica, piuttosto che dell'automazione o della domotica. Questo significa che utilizziamo le strutture dei CFP come se fossero, a tutti gli effetti, sedi formative di Schneider Electric per svolgere i corsi di aggiornamento dedicati, appunto, ai professionisti locali [...]. È una collaborazione che è nata in via sperimentale diversi anni fa. Il CFP più attivo è oggi il CFP salesiano di Verona, dove si sono svolti diversi corsi di formazione in collaborazione con Schneider Electric; i docenti sono stati aggiornati da noi e gestiscono, solitamente in orario serale, questi corsi con il cappello della Schneider Electric. È [...] a tutti gli effetti come se fossero nostri formatori, che mettono a disposizione dei nostri clienti locali la loro competenza e la loro professionalità. Con Verona la collaborazione va avanti da sette o otto anni; è partita su un settore tematico specifico, la distribuzione dell'energia elettrica, è andata molto bene e ha avuto successo, quindi abbiamo pensato di ampliarla anche al settore dell'automazione, in particolare alla domotica. L'anno scorso abbiamo installato all'interno della struttura una nuova aula di domotica, così come abbiamo fatto anche in altre strutture salesiane in tutta Italia (G. Mereu).

In questo modo, non è solo l'azienda ad avere un evidente vantaggio; anche i docenti del CFP hanno la possibilità di confrontarsi con altre tipologie di utenza, oltre a quella dei ragazzi adolescenti della formazione di base, e questi possono toccare con mano che la formazione è una dimensione importante in tutto l'arco della vita lavorativa.

La formazione dei docenti dei CFP

In questo elenco di dispositivi e buone pratiche va certamente inclusa anche la collaborazione che si crea tra diverse aziende e la formazione dei docenti, so-

prattutto di quelli di area tecnico-professionale, dei CFP. Vediamo l'esempio di cui ci parla Gianfranco Mereu per il settore elettronico:

Nell'ambito della formazione professionale, collaboriamo in particolare con trentasei CFP del CNOS-FAP, cioè col cento per cento dei CFP salesiani nel settore elettrico ed elettronico, partecipando attivamente alla formazione continua dei docenti, attraverso l'offerta di corsi estivi ai quali i formatori sono chiamati a partecipare ogni anno [...]. Anche quest'anno, abbiamo organizzato per la terza settimana di giugno un corso di aggiornamento, che si svolgerà nel CFP di Arese, sui nuovi sistemi di automazione PLC; parteciperanno una ventina di docenti. Contemporaneamente abbiamo avuto richieste, come ogni anno, per dei corsi di aggiornamento di docenti a livello regionale. Ad esempio, ogni anno, sempre nei mesi estivi, per una settimana, tutti i docenti dei CFP del Piemonte svolgono un corso di aggiornamento. L'anno scorso l'hanno fatto sulla domotica, l'anno precedente sul terminale di dialogo uomo-macchina e quest'anno ci hanno già richiesto un corso specifico sull'automazione, identificando già le loro esigenze. L'anno scorso, lo abbiamo fatto anche per tutti i formatori del Veneto [...]; vedo in loro una grande voglia [...] di partecipare a questi corsi, che vedono come una grande opportunità di trovarsi tutti gli anni per un confronto. Sapere di essere in linea su determinati argomenti è effettivamente una cosa molto importante [...]. L'esperienza che loro portano è molto varia, perché non tutte le regioni hanno le stesse esigenze; ci sono formatori che provengono da alcune regioni tipo la Lombardia e altri formatori che magari provengono da regioni in cui il tessuto delle aziende locali non richiede competenze tecniche così elevate (G. Mereu).

Si intravede un disegno, una pianificazione. La collaborazione con la Schneider Electric costituisce per i formatori di area tecnica un'ottima opportunità per tenersi aggiornati e al passo con le novità del settore.

La formazione dei formatori aziendali

Anche le realtà aziendali curano la formazione dei propri formatori interni. Nelle interviste non ci è dato di rintracciare un contributo specifico dei CFP o delle realtà scolastiche a questo tipo di formazione. Riporto comunque le esperienze di formazione dei formatori che emergono nelle testimonianze:

I formatori aziendali sono dipendenti anche loro [...], ciascuno con un'esperienza molto specifica in un determinato campo, che però hanno dovuto inventarsi anche formatori; un conto è essere un bravo tecnico, un conto è essere uno che trasmette la tecnica, anche dal punto di vista emotivo, diciamo così, e formativo; anche per loro è stato necessario un percorso di formazione. Io sono uno di questi: magari possiamo essere molto competenti su come è fatta una busta paga, per esempio, però spiegare come leggere una busta paga a una persona che magari non è molto pratica del tipo di attività, oppure, non lo so, possiede strumenti comunicativi limitati o è straniero, è diverso; significa mettersi nei panni dell'altro e cercare di rappresentargli i concetti nella maniera più chiara possibile. Per questo è importante verificare cosa fai, perché uno dice "trasmetto dei messaggi, faccio delle cose, cerco di portare un cambio culturale", ma poi sei sicuro di averlo fatto nella maniera giusta? La sicurezza di averlo fatto nella maniera giusta ce l'hai quando vedi che

l'altro ha capito, altrimenti non lo hai fatto bene. Io credo a una delle cose che insegniamo sempre, e che stiamo cercando di portare avanti come messaggio: non accontentarsi mai, mettersi sempre in discussione, rispetto all'attività che si fa, non dare per scontato che stai facendo le cose bene, solo perché le fai da molto tempo o hai avuto dei successi alle spalle che ti fanno pensare che le cose andranno bene, comunque continuare a pensare che le puoi fare anche meglio [...]. I formatori sono, nella maggior parte dei casi, dei responsabili di funzione che fanno il loro lavoro, ma che, in alcuni momenti, quando ci sono questi corsi, tengono l'aula; sono dei colleghi normalissimi, che hanno il piacere di mettere a disposizione le proprie competenze. Adesso stiamo predisponendo un calendario in cui verrà pubblicato il programma dei corsi [...] e il personale dell'azienda si iscriverà; questi corsi solo destinati solo agli interni (A. Righetti).

I collaboratori [...] che fanno formazione per le nostre aziende sono tutte persone che hanno maturato una lunga esperienza nel settore, sono tecnici. Sono persone che, sia dal punto di vista delle conoscenze, sia dal punto di vista delle esperienze di lavoro maturate in tanti contesti diversi, hanno un bel set di capacità di sopravvivenza (C. Bobbi).

In questa azione di formazione dei formatori, che comporta un percorso di formazione iniziale ma anche una continua riflessione sull'azione formativa, i CFP potrebbero essere una risorsa per le aziende.

La cooperazione nella gestione di percorsi di Alta formazione

Nella testimonianza di Claudio Bobbi appare un altro fronte di collaborazione possibile tra imprese e realtà formative: la gestione di percorsi di alta formazione:

Abbiamo una stretta collaborazione con diverse strutture salesiane, in particolare, a Sesto San Giovanni (MI), abbiamo costituito un polo tecnico professionale⁷ e la fondazione ITS per la meccatronica, la meccanica elettronica applicata all'industria. ITS sta per istituto tecnico superiore che è quel percorso di formazione post diploma, post maturità, della durata di due anni, che consente di acquisire il diploma di tecnico superiore. È un percorso parallelo e alternativo ai percorsi universitari. Il nostro percorso è partito da poco, è ancora all'inizio. Troviamo un certo interesse da parte degli studenti; i giovani si orientano volentieri verso questo tipo di percorsi, perché hanno delle caratteristiche differenti rispetto a quelli delle università. L'ITS è molto centrato sugli aspetti applicativi dell'industria, prevede anche significativi periodi di formazione in azienda e quindi risulta molto più vicino e coerente, se vogliamo, con le esigenze del sistema produttivo, rispetto a un percorso accademico che invece non prevede questi tipi di contributi e quindi porta a competenze di carattere culturale e scientifico molto meno applicate (C. Bobbi).

Nell'attivazione di percorsi di alta formazione si intravede la possibilità di elevare anche in alto la filiera dell'offerta formativa e dunque di elevare anche il livello della formazione professionale iniziale.

⁷ Cfr.: www.polomeccanica.net; www.formtec.it

La condivisione di una responsabilità sociale più ampia

Ciò che fonda la collaborazione tra realtà produttive e realtà della Formazione Professionale o forse ciò che può essere visto anche come frutto di tale collaborazione è la crescita di una responsabilità sociale più ampia e la consapevolezza di contribuire al bene comune. Questa tensione si percepisce, ad esempio, nella testimonianza di Andrea Righetti riguardo alla valenza orientativa che le azioni di accoglienza lavorativa e di accompagnamento che un'azienda mette in atto nei confronti dei giovani assume, indipendentemente dall'interesse che l'azienda potrebbe avere nel reclutare personale adatto alle sue esigenze:

Credo che una delle responsabilità dell'ufficio del personale sia anche di orientare le persone, non necessariamente per questa azienda, o per l'azienda per cui si lavora; comunque il fatto di avere in giro delle persone con potenziale e idee chiare, credo che sia un vantaggio per tutto il mercato del lavoro italiano. A volte trovi dei talenti qui, che non hanno nulla da invidiare ad altre nazioni che magari hanno una storia industriale più rinomata, solo magari non hanno trovato ancora la loro direzione, altri ancora che trovano la loro direzione, ma scappano via e vanno da qualche altra parte. Perciò io credo che invece si possa, anche se con grande fatica, tenere un'industria di produzione in Italia e fare prodotti di buona qualità (A. Righetti).

Accompagnare i giovani e offrire loro esperienze di contatto col mondo del lavoro diventa così un servizio reso alla società. Un altro esempio di esercizio di una responsabilità sociale, nella cooperazione tra imprese ed enti di formazione può essere visto nel caso della collaborazione tra CFP salesiani e Schneider Electric per l'efficientamento energetico delle opere salesiane:

Collaboriamo con i salesiani anche nell'ambito dell'energia cioè dell'efficientamento energetico delle case e delle strutture salesiane. Questo significa che abbiamo messo a disposizione dei Salesiani la nostra esperienza come specialisti mondiali dell'energia, per una gestione migliore dal punto di vista energetico delle strutture, delle scuole e dei collegi. Quindi li abbiamo messi in condizione di fare un monitoraggio dei loro consumi energetici e poi di utilizzare soluzioni che consentono loro di risparmiare effettivamente energia; ad esempio il villaggio alpino di Cogne è stato completamente ristrutturato e automatizzato con delle soluzioni di domotica. Abbiamo visto che i consumi si sono ridotti di oltre il 50% (G. Mereu).

Ma è quando la cooperazione genera solidarietà che si esprime ancora più chiaramente la crescita delle varie realtà nella responsabilità sociale:

Con i salesiani abbiamo collaborazioni anche in ambiti come quello della solidarietà. La Schneider Electric ha una fondazione, che si chiama *Schneider Electric Foundation*⁸, attra-

⁸ Cfr. <http://www2.schneider-electric.com/sites/corporate/en/group/foundation/schneider-electric-foundation.page>.

verso la quale raccoglie tra i propri dipendenti dei fondi che poi vengono destinati per progetti di solidarietà non soltanto in Italia, ma in tutte le parti del mondo. In Italia abbiamo pensato di destinare la maggior parte di questi fondi a favore dei centri salesiani, per sviluppare delle aule all'interno dei centri, ma anche per fare altre attività. Per sei anni, ad esempio, abbiamo finanziato il CFP dell'Aquila: in seguito al terremoto del 2009, il centro non è più stato agibile e dunque abbiamo contribuito all'acquisto dei container e all'allestimento delle aule con le nostre apparecchiature. Abbiamo permesso ai ragazzi del centro di continuare a fare attività formativa più o meno come facevano prima, soltanto in una nuova struttura. Abbiamo poi fatto delle donazioni ad alcuni centri in difficoltà, come quelli di Bari, Catania e Roma. Nel 2007 abbiamo contribuito ad allestire i laboratori in vari Centri permettendo ai ragazzi di fare della formazione di eccellenza anche al CFP. Un po' sull'onda di quello che facevamo in Italia, anche la nostra casa madre, la *Schneider Electric Foundation* di Parigi, ha pensato di sostenere dei progetti a favore dei giovani, in vari Paesi, in particolare in India, in America Latina e in Africa. In India, in un solo anno, abbiamo allestito sette nuovi CFP salesiani. Adesso stiamo contribuendo, anche in alcuni Paesi dell'Africa, a portare cultura e a dare la possibilità a molti ragazzi di crearsi un futuro professionale all'interno dei centri salesiani [...]. Questo significa anche mettere a disposizione degli esperti, i pensionati della Schneider Electric che vogliono rendersi ancora in qualche modo utili [...], che donano la loro esperienza per fare i formatori nei Paesi in via di sviluppo, in particolare nei centri di formazione salesiani, per dei periodi che durano solitamente un mese o due. Sono persone che hanno grande esperienza nel settore dell'automazione e continuano a sentirsi attivi e utili [...]. Portiamo là non soltanto un'esperienza, in termini di istruzione e formazione, ma anche energia, dove c'è bisogno, in particolare nei Paesi poveri; portiamo delle soluzioni – ricariche e batterie – per l'illuminazione, che consentono di utilizzare l'energia in quei momenti in cui la luce solare non c'è [...]; questo per noi è solidarietà. Un altro progetto interessante che abbiamo fatto con i Salesiani è dare un aiuto concreto a famiglie bisognose che non sono più nella condizione di pagare le bollette energetiche (chiamiamo questa condizione "precarità elettrica"); abbiamo messo in piedi un progetto con i "Salesiani per il sociale" e, in questo caso, sempre grazie alle donazioni dei dipendenti, è stato dato un sostegno alle famiglie più bisognose, che non potevano pagare la bolletta dell'energia elettrica. La cosa interessante qui non è solo dare una mano alle persone a pagare, ma anche informarle su come risparmiare l'energia in casa e, in qualche modo, educarle a un utilizzo più consapevole dell'energia. Abbiamo pensato di coinvolgere giovani che, nella maggior parte dei casi, vivono in condizioni disagiate, [...] in progetti di formazione. Abbiamo detto loro di darci una mano a divulgare nelle famiglie informazioni su come si possa utilizzare meglio l'energia, su come si possa risparmiare [...]. Questo ha permesso anche a questi giovani di sentirsi utili e di mantenersi attivi (G. Mereu).

Lo sviluppo a cui tendere non è dunque solo quello economico ma anche quello civile e a questo le imprese che abbiamo interpellato cercano, in vari modi, di dare il proprio contributo, assieme alle istituzioni formative con le quali collaborano.

Riferimenti bibliografici

- BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- BRUNI L. (2014), *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2013), *Success Stories. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma.

Penny Wirton: il sogno di una scuola

ERALDO AFFINATI¹

L'articolo riporta alcune storie della Penny Wirton, la scuola di lingua italiana per giovani e adulti migranti che nata otto anni fa a Roma, ha ormai raggiunto una dimensione nazionale.

The paper reports on some stories about Penny Wirton, the Italian language school for adult and young migrants, born eight years ago in Rome, has now reached a national dimension.

Hanno quindici, sedici anni. Arrivano da ogni parte del mondo. Quando entrano in aula, per salutarti si mettono la mano sul cuore, come se avessero fatto goal. E, al termine della lezione, ti danno il bacetto sulla guancia. Anime candide? Certo che no: alcuni di loro potrebbero aver già visto usare il coltello, non solo a tavola. Questi adolescenti arabi, afghani, bengalesi, africani, sanno distinguere i buoni dai cattivi e si regolano di conseguenza. L'Italia, una secolare idea linguistica che poco più di centocinquant'anni fa è diventata vera, li chiama all'appello: Mohamed, Ivan, Alì, Gabriel... Se ci siete, battete un colpo. Quando direte "presente!", anche noi avremo avuto un senso.

Ieri Moktar, ragazzo di Dacca, ha intonato una canzone d'amore. È stato il suo modo per ringraziare l'insegnante delle due ore che lei, docente in pensione, gli aveva dedicato. Abbiamo chiesto il significato del ritornello e lui, col sorriso sulle labbra, ha sillabato: "Io tu, deci, sento, mile volta, tuto sieme". La settimana precedente Puya, proveniente dalle campagne intorno a Teheran, ha letto Petrarca: "Solo et pensoso i più deserti campi / vo mesurando a passi tardi et lenti". Il suo accento iraniano, modellando i celebri versi, ce li restituiva con forza nuova, come se fossero stati decorati.

Sono queste le storie della Penny Wirton, la scuola di lingua italiana per giovani e adulti migranti che abbiamo fondato, otto anni fa, nella chiesa di San

¹ Scrittore e giornalista.

Saba, sull'Aventino, nel centro dell'Urbe imperitura, dove padre Stefano Fossi ci ha concesso l'uso di qualche locale. Penny Wirton e sua madre è il titolo di un romanzo per ragazzi composto da Silvio D'Arzo, grande scrittore italiano, il cui protagonista è un adolescente pronto a tutto, proprio come Hafiz e Mihai. Da questa esperienza io e mia moglie, Anna Luce Lenzi, entrambi laureati su D'Arzo, abbiamo ricavato un manuale di apprendimento della nostra lingua: Italiani anche noi. Quanti siamo? A volte trenta insegnanti per trenta alunni. Altre volte molti di più. In questi anni sono già passati da noi migliaia di studenti e un centinaio di insegnanti.

Detto così, sembra chissà cosa. In realtà, lo sappiamo, è una goccia nel mare. Ma, come ci ha fatto capire Dietrich Bonhoeffer, sentire di essere insufficienti di fronte al richiamo dell'altro, rappresenta il primo stadio della coscienza etica. Tutto cominciò nel momento in cui io, insegnante di lettere nell'istituto professionale per l'industria e l'artigianato "Carlo Cattaneo" di Roma, chiesi al mio preside di essere trasferito nella succursale posta all'interno della Città dei Ragazzi, la storica comunità educativa fondata nel 1951 da monsignor John Patrick Carroll-Abbing per accogliere adolescenti in difficoltà. Un tempo erano italiani. Oggi provengono dai cuori di tenebra del nostro pianeta.

Questi "minorenni non accompagnati" si autogovernano. Eleggono un sindaco. Dispongono di una moneta locale: lo scudo. Giocano a pallone. Frequentano corsi di ceramica. Imparano a usare il computer. Vanno a scuola. Diventano adulti. Quando raggiungono la maggiore età, devono conquistare l'autonomia economica: trovare un lavoro, pagare l'affitto, fare la spesa.

Insegnare alla Città dei Ragazzi è stata per me una grande esperienza umana. Se entri in una classe composta da giovani afghani, nigeriani, albanesi e rumeni, non puoi pensare di svolgere semplicemente il programma. Devi fare molto di più. Ottenere la fiducia delle persone che hai di fronte. Metterti in gioco. Non accontentarti del ruolo professionale che eserciti. Esporti. Essere, al tempo stesso, amico e maestro dei quindicenni che ti osservano mentre spieghi. Assumere la responsabilità dello sguardo altrui.

Quando torni a insegnare in un'aula tradizionale, non sei più lo stesso. Cerchi di rompere la "finzione pedagogica", quel meccanismo teatrale che spinge chi sta in cattedra a proteggersi dietro la maschera del docente e chi sta dall'altra parte ad assecondare la recitazione, per cui non è più importante ciò che si impara davvero, bensì quello che risulterà dalla valutazione che verrà data.

In un mio romanzo autobiografico, intitolato per l'appunto La città dei ragazzi, spiego cosa succede nel momento in cui si decide di uscire dal mansionario. È come mettere le mani sul fuoco. Ti puoi bruciare. Però cominci a capire qualcosa di te stesso e degli altri che, se non fossi così vicino alla fiamma, ti sfuggirebbe.

Omar e Faris erano due ragazzi arabi venuti in Italia a dodici anni. Parlavamo spesso, io e loro. Mi raccontavano la vita che avevano trascorso da bambini, in prossimità del deserto marocchino, insieme alle famiglie. Il Corano imparato a memoria. I mercati nella sabbia. I giochi vicino al pozzo. La fuga verso Tangeri e poi Gibilterra... Non potevo limitarmi ad ascoltarli. Nacque così l'idea di riaccompagnarli a casa quando fossero diventati maggiorenni. Volevo sapere un mucchio di cose. Perché erano partiti. Conoscere i loro genitori. Risalire la corrente del fiume tumultuoso d'umanità di cui noi osserviamo soltanto la foce.

Alla sorgente, forse non così pura e incontaminata come ingenuamente avrei potuto supporla, ho trovato mio padre, scomparso da qualche anno, riuscendo perfino a parlare con lui, figlio illegittimo, orfano costretto a vivere da solo nella Roma degli anni Trenta. Nelle piane desertiche di Khouribga, a duecento chilometri da Casablanca, ho toccato con mano la radice della mia duplice vocazione di insegnante-scrittore, come se, attraverso Omar e Faris, e coloro che sono venuti e verranno dopo di loro, volessi risarcire mio padre di ciò che lui non ebbe la fortuna di avere: soprattutto la capacità di sciogliere con le parole i nodi della vita.

Continuo a insegnare con entusiasmo e fatica, fra successi e sconfitte, vittorie e delusioni, insieme alle migliaia di docenti pronti ad affrontare tutti i giorni una sfida educativa senza precedenti in Italia, nella crisi spirituale, non certo soltanto economica, che stiamo vivendo, decifrabile soprattutto negli occhi dei nostri figli.

Chi è l'insegnante? Io lo definisco così: lo specialista dell'avventura interiore. L'artigiano del tempo. Il mazziere della giovinezza. Se ha fatto bene il proprio mestiere, i suoi allievi gli resteranno dentro. Li ricorderà sempre, uno per uno, simili a tamburini che, in certe stagioni, hanno dettato il ritmo nella grancassa della sua esistenza. E loro non potranno dimenticarsi di lui. Lo conserveranno nella memoria come una controfigura del padre: l'atleta che compie un'azione rischiosa in sostituzione del protagonista. Dire di no infatti non suscita consenso, ma è talvolta più necessario che dire di sì. Oggi i ragazzi sono lasciati da soli, nel vuoto dialettico, privi di ostacoli da superare. Proprio come i loro insegnanti, gli unici ormai a doverli richiamare ai valori della serietà, del rigore e della concentrazione in una società che punta sulla bellezza, sulla sanità e sulla ricchezza. Questa solitudine accomuna entrambi in modo lancinante.

Non smetto di viaggiare. L'estate scorsa sono stato in Africa, sulle tracce di un altro mio studente, Khaliq, uno dei migliori, sfregiato dalla cecità degli avversari, scampato a una sanguinosa guerra civile in Sierra Leone, il quale, dopo aver ritrovato sua madre in Gambia, ha voluto che io la conoscessi e ne raccontassi la storia. Così ho fatto in Vita di vita.

Ma i miei allievi sono anche italiani. Adolescenti pluribocciati, indisciplinati, problematici, ribelli, reduci da fallimenti d'ogni tipo. L'esperienza coi giovani migranti mi aiuta a intercettare l'energia cieca di Mariano, Simone, Fabrizio e Daniele. Ogni tanto capita che proprio qualcuno di questi cosiddetti ragazzi difficili, ai quali ho dedicato un libro dal titolo emblematico: *Elogio del ripetente*, si affianchi alle insegnanti della Penny Wirton. Luca, ad esempio, che detta a Samuel, coetaneo del Togo, il verbo essere. Lo stesso scolaro strafottente che entrava fumando in classe, quello che non aveva voglia nemmeno di aprire il quaderno, controlla gli esercizi di Abu, il piccolo profugo appena arrivato a Roma. Lo ha fatto per un anno intero con una costanza e una puntualità sorprendenti.

È uno spettacolo vedere il ripetente accanto alle eccellenze. L'ultimo della classe che lavora insieme al primo, entrambi uniti per aiutare il nuovo arrivato. Insieme a Luca, ricordo Barbara e Alessia, studentesse del Liceo Classico "Virgilio", che spiegano l'alfabeto a Munir e Said, concentrati e intimoriti. Oppure Michelle ed Aya, del Liceo Psicopedagogico "Machiavelli", congolese ed egiziana di seconda generazione, quindi perfette come mediatrici culturali, pronte a mettersi in gioco insieme agli altri volontari.

Alla Penny Wirton non si fanno distinzioni: musulmani, cattolici, ebrei, atei, suore, anticlericali, italiani, stranieri, madri con bambini, studenti, operai, badanti, vagabondi. Da tempo la nostra scuola ha raggiunto anche una dimensione nazionale che va oltre la città di Roma. Abbiamo amici i quali si sono ispirati a noi per dare l'impulso a fondare nelle loro Regioni altre scuole: Anna Belpiede, qualche anno fa, organizzò presso la "Biblioteca Primo Levi", nel quartiere Barriera Milano di Torino, corsi di lingua italiana simili al nostro, basati sul colloquio individuale, uno a uno, che favorisce l'apprendimento e intensifica il rapporto umano che lo sostiene. Enrica Ricciardi, nella biblioteca municipale di Noventa Padovana, ha posto le basi per una nuova sezione della Penny Wirton veneta. Poi abbiamo Lucca, Colle Val d'Elsa, Reggio Emilia, Aversa, Sezze Romano... Ma soprattutto dobbiamo a Marco Gatto, un giovane e appassionato docente universitario, la forte presenza della Penny Wirton in Calabria con scuole aperte e attive a Castrovillari, Mormanno, Trebisacce, Nicotera, Limbadi, Vibo Valentia, Catanzaro, Cosenza, alle quali partecipano decine di volontari disposti a farlo gratis. Perché anche questo va detto a chiare lettere: non abbiamo alcun tipo di finanziamento. Né pubblico, né privato. Se bisogna pagare le fotocopie, i quaderni, le penne, i libri o i vocabolari bengalesi, i nostri soci lo fanno da soli.

Non è l'Italia che siamo abituati a vedere in televisione! Dalla nostra postazione si scoprono segreti d'altra natura.

Quante volte cade a terra e quante volte può rialzarsi in piedi un ragazzo di sedici anni? Me lo chiedo spesso quando insegno a Giulio e Christian, adolescenti di borgata che sono chiamati quasi ogni giorno a passare attraverso invisibili

cerchi di fuoco: ipocrisie, indifferenze, egoismi, incurie, superficialità e smemoratezze. Si tratta di nemici invisibili eppure pericolosi almeno quanto i fiumi in piena e i deserti aridi che hanno dovuto superare Izhaq e Mohamed, coetanei venuti da molto lontano. Ritrovare oggi insieme nella stessa aula Paolo e Ismail ha qualcosa di miracoloso: così distanti, così vicini, gli uni come frammenti italiani, gli altri quali schegge di un mondo che ha la febbre alta.

Ci sono anche gli adulti. Eccole lì, Lena, Tatiana, Katerina, Barbara, coi loro maglioni pesanti, le camicette fuori moda, i capelli grigi. Se qualcuno le definisse "ripetenti della vita", non si scandalizzerebbero. Vengono dalle pianure spoglie, dai Paesi sprofondati nel fango, dalle fattorie isolate dove fa notte alle quattro di pomeriggio. Hai l'impressione che queste donne, russe, ucraine, moldave, polacche, sedute intorno al tavolo con Silvia, Angela e Claudia, le loro professoresse, fino a qualche settimana fa avessero inforcato gli occhiali da vista solo per introdurre il filo nell'ago, non certo nel tentativo di controllare le doppie o mettere gli accenti al posto giusto. Ti pare quasi di vederle, alla luce fioca delle stanzette dove abitavano prima di venire in Italia a fare le badanti.

E anche Igor, Vasilj e Sergej, fasciati nei giubbotti di pelle scura, più simili a camionisti che a studenti, lo sguardo fisso sul libro degli esercizi, recitano a Giovanni, uno dei nostri docenti più assidui, ingegnere prestato alla cattedra, i verbi irregolari come avranno fatto chissà quante volte davanti ai maestri che, severi, li interrogavano quand'erano bambini. Alcuni si presentano da noi come improbabili allievi: stralunati, mezzi brilli, dicono di voler studiare le coniugazioni. Mi piace osservarli in mezzo ai giovani afghani, slavi, africani, ai piccoli esuli provenienti da tutto il mondo.

Quando lo faccio, mi viene in mente quello che scrisse una volta Franz Kafka a Elias Canetti spiegandogli perché avesse deciso di aiutare senza compenso i profughi ebrei a Berlino: "da questo lavoro si può ricavare più miele che da tutti i fiori di Marienbad". Credo che possa valere anche per noi. Quaranta, cinquanta studenti per quasi altrettanti professori, in un rapporto che cerca di avvicinarsi quanto più possibile a quello che stabilirebbero due amici, due amiche. Come se parlare e scrivere fossero acqua, pane e vino. Senza classi. Senza voti. Senza registri. Senza burocrazie. Cercando di dare a ognuno ciò di cui lui o lei ha bisogno. Matiur entra in aula, sorride, ti stringe la mano e si mette a sedere. Tu subito gli consegna il foglio con la matita e lo aiuti a decifrare l'alfabeto. Poi a gruppi sparsi, arrivano gli altri: Abdì, Raissa, Dimitri, Mascia...

Ricordo Nicolin, il ripetente assoluto. Albanese di Durazzo, poco più giovane di me, manovale, sguattero, facchino. "Ho la testa dura", diceva di se stesso.

"Imparo poco. Scordo tutto!"

Mese dopo mese commetteva sempre gli stessi errori. Mi chiedeva di scrivergli messaggi d'amore sul cellulare a una donna di cui s'era innamorato. Oppure

mi raccontava della rivolta contro Enver Hoxha, il dittatore comunista, alla quale aveva partecipato: "Stavamo tutti in terrazza a sparare al cielo coi Kalashnikov."

È stato Nicolin a farmi capire che le vie del ripetente sono infinite.

Quanto vorrei che Penny s'intrufolasse nelle aule delle scuole pubbliche e, con la sua simpatica intraprendenza, aprisse le finestre facendo entrare un po' d'aria nuova per scompigliare qualche modulo e rinfrescare il respiro!

Stanno tutti seduti sui grandi banconi a leggere e scrivere sui quaderni colorati. Le insegnanti accanto a loro scandiscono lente: bo-cca! E si toccano le labbra. Na-so! E lo indicano con il dito. Pie-de! E si chinano per mostrarlo. Abdul, occhi sgranati sulla pelle scura, esclama: bu-cca. Imran, nello stupore della nuova scoperta, ripete: no-so! Omar, al massimo della concentrazione, dichiara: be-de!

È una scuola così, con tanti studenti che arrivano da ogni parte del mondo e afferrano le parole come frutti dall'albero. Ciao Hassan! Forza Matiur! Grande Silvester! Venite tutti qui a diventare italiani insieme a noi.

Un giorno sono andato a prenderli al centro della Caritas del Tata Giovanni, a Roma, dove lo spirito del compianto Don Luigi di Liegro regna ancora sovrano. Mi aspettavano nel giardinetto, intimiditi. Io ero l'unico bianco della singolare truppa. Durante il cammino dalle mura Aureliane fino alla scuola, la gente si voltava incuriosita. Siamo passati accanto a una camionetta della polizia parcheggiata davanti all'abitazione di qualche pezzo grosso: le guardie hanno fissato soprattutto me. Avranno pensato: chi è questo? Cosa fa? L'allenatore di calcio della Costa d'Avorio? Il capitano di un esercito coloniale? È forse un trafficante d'umanità?

Come avrei potuto spiegare la mia posizione? Saremo stati una ventina. Avevo messo Baker, pashtun poliglotta dal cipiglio marziale, in fondo al gruppo per raccogliere i ritardatari. Io guidavo la fila insieme a Megahed, coi jeans strappati e il cellulare attaccato all'orecchio. Dove stavamo andando? A imparare a pensare. Senza verbi non si vive. Senza nomi si muore.

Con gli anni mi sono reso conto da dove vengono quelli che il codice definisce "minorenni non accompagnati". Uno farebbe presto a dire: dal Bangladesh, dall'Egitto, dalla Romania, dal Camerun, dall'Afghanistan. Certo, questi, e tanti altri, sono i luoghi di provenienza geografica. Ma non bastano a farci comprendere la vera stazione di partenza. Gli adolescenti senza famiglia che guido verso la Penny Wirton hanno subito il vecchio tradimento che da sempre gli adulti mettono in atto nei confronti dei giovani. Trascuratezza, noncuranza e insensibilità si sono mischiate, da una generazione all'altra, a polvere, fango e sangue, come l'acqua alla pasta, il latte al miele, la notte al giorno. È questo ciò che unisce Marco a Rashedur, Paolo a Malick: l'inganno subito da parte degli adulti. Se ne rendano conto, oppure no, sono stati colpiti quando non potevano difendersi.

Adesso Joseph crede davvero che, fra qualche anno, diventerà l'idolo dei tifosi interisti, alla maniera del suo famoso connazionale, Samuel Eto'o; Leonid è sicuro che, appena sarà grande, tornerà a Chiscinau trionfante sulla Bmw ornata di fiori; Ahmed è convinto di riuscire a spedire allo zio i soldi che serviranno per comprare il terreno nelle campagne intorno a Dacca. E Claudio pensa sul serio che gli basterà lavorare in un'officina meccanica guadagnando mille- duecento euro al mese per raggiungere la felicità.

Chi avrà il coraggio di raccontare ad Abu la vecchia verità delle stelle finite nei fossi, a Ruslan la vicenda dei mari trasformati in rigagnoli, a Mustafà la cronaca dell'oro che diventa sasso, a Giovanni la storia di Pinocchio?

Dovranno farlo da soli nella lingua italiana, scoprendo le parole che noi saremo stati in grado di consegnare loro: tazze calde e mantelli di velluto, certo, ma anche spade e pugnali, perché ci sono esperienze che non possono essere vissute senza ferirsi.

È questa la ragione per cui quando Arif preme il pulsante del cartoncino sotto l'immagine del Gatto e sente la voce registrata che gli risponde: bravo!, è come se ripartisse per un altro lungo grande viaggio. Proprio lui, che per venire in Italia, ha superato a piedi i confini di mezza Asia, deve ancora conoscere se stesso. Ma un percorso non meno faticoso dovrà compiere Gianluca se vorrà staccarsi per sempre dal volto la maschera fetida di chi lo ha abbandonato.

Nella nostra scuola c'è chi cerca un padre. E chi trova un figlio. Chi vuole soltanto qualcuno che lo guardi in faccia. A volte il guizzo di comprensione che brilla negli occhi di Sumon o di Florina ti fanno balenare il senso di una vita che si avvia, di un'altra che si riprende. E che dire del sorriso di Alina che si accosta con la mano piena di caramelle ucraine saldamente intenzionata a infilartele in tasca come ricompensa per quello che ha ricevuto? La piega della sua bocca porta inciso il segno delle amarezze conosciute, ma lo sguardo va già oltre e ha la luce di chi è pronto a ricevere su di sé la fortuna o la grazia di un tempo migliore.

La formazione al lavoro nella prospettiva del realismo del senso comune

DARIO NICOLI¹

Il costruttivismo propone un rapporto debole con la realtà, visto che i fatti non sono conoscibili, ma esistono solo le interpretazioni. Al contrario, la posizione realista che promana da un atto di fede ragionevole, consente di agire nel mondo mossi da una promessa originaria di realizzazione di sé, la vocazione. L'artigiano è l'ideale da proporre alla gioventù in cerca di vita autentica: egli assume il proprio lavoro con la giusta serietà e letizia, impegnandosi nel fornire il proprio contributo di bene alla comunità come via operosa alla conoscenza di Dio.

Constructivism proposes a weak interaction with reality, since it argues that facts are unknowable, but only exist interpretations. On the other hand, the position of realism that originates from a reasonable act of faith, allows to act in the world inspired by an original promise of self fulfilment, that is the vocation. Artisan is the ideal to propose to youth in search of authentic life: he accepts the responsibility of his job with seriousness and gladness, working to give his contribution of "good" to the community in terms of industrious path to the knowledge of God.

Il dibattito su postmoderno e nuovo realismo

Il recente dibattito filosofico e pedagogico centrato sul contrasto tra post-modernismo e nuovo realismo offre spunti molto interessanti per comprendere la valenza teorica ed esistenziale dell'azione educativa ed in particolare dell'introduzione dei giovani nel mondo tramite l'opera lavorativa.

L'evento italiano che ha avviato questo dibattito è costituito dalla pubblicazione nel 2012 del volume del filosofo torinese Maurizio Ferraris dal titolo *Manifesto del nuovo realismo*², nel quale si sottopongono a critica le varie teorie della galassia postmoderna, dall'ermeneutica alle filosofie del linguaggio, dal decostruttivismo di Derrida fino alle varie versioni del costruttivismo. Questa famiglia teorica, in sostanza, nega la conoscibilità del mondo in quanto realtà indipendente dal soggetto che lo pensa; quindi esclude la possibilità di giungere ad una

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

² M. FERRARIS, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Bari, 2012.

qualche affermazione veritativa, sostituendo ad essa degli schemi concettuali intesi come costruzioni convincenti per la cerchia che le condivide. Questa posizione per Ferraris è fondata sulla fallacia dell'essere-sapere (la realtà è l'immagine di essa che noi rappresentiamo) e conduce al discredito di ogni conoscenza, specie di quella intuitiva basata sul buon senso comune, ma pure di quella scientifica cui nega il valore di spiegazione esclusiva dei fenomeni oggetto di ricerca. Il costruttivista è portato dalle sue stesse premesse ad enfatizzare la funzione sociale di elaborazione delle immagini del mondo; questa diviene uno strumento non di liberazione – come ritengono i suoi sostenitori – bensì di asservimento perché il consenso, l'unico criterio che nel suo discorso fonda la sostenibilità di un'affermazione, non è altro che la capacità di manipolazione e di imposizione del proprio punto di vista sugli altri da parte di chi, avendone un preciso interesse, possiede il potere di renderlo convincente tramite i media. Da qui ne viene l'impossibilità di una vera critica che ispiri un'azione orientata a valori morali come nel caso della giustizia. Infine, ed è un'osservazione vicina al nostro tema, Ferraris sostiene che la postmodernità liquida realizza in forma inaspettata «l'idea di un lavoratore militarizzato non nel mondo delle tempeste d'acciaio e delle fabbriche, ma in quello del silicio e dei telefonini» i cui utilizzatori hanno «l'impressione di avere il mondo in mano mentre siamo in mano al mondo, sempre disponibili per le sue impostazioni e richieste»³, sottoposti ad un obbligo di risposta e responsabilità. È così che il pensiero postmoderno, che nasceva dalla volontà di svincolarsi dai dogmi del passato smascherandone la costruzione sociale⁴, lascia l'essere umano senza alcun punto di riferimento che non sia il potere di influenza dei vari populismi, i veri beneficiari del mondo raccontato dai pensatori appartenenti a quest'area intellettuale.

Al contrario, il realista (non ingenuo, ma critico) parte dal riconoscimento della realtà e sostiene che non è vero che essere e sapere si equivalgono, poiché il mondo ha le sue leggi, e le fa rispettare; per lui inoltre la realtà è inemendabile nel senso di indipendente dagli schemi concettuali del soggetto che la pensa. Il reale è un limite al lavoro intellettuale del soggetto, ma costituisce anche una risorsa poiché ci segnala l'esistenza di un mondo esterno rispetto alle rappresentazioni con cui cerchiamo di spiegarlo e interpretarlo. In molti casi vi è un contrasto tra l'esperienza e le teorie perché lo sforzo di conoscere, assolutamente necessario all'uomo ed alla società, è sempre fallibile poiché la realtà lo sopravanza e ciò smentisce il potere esorbitante della scienza che punta ad una conoscenza fondata sulla regolarità ed iterabilità degli esperimenti. Il reale si

³ Ibidem, p. 77.

⁴ Cfr. I. HACKING, *La natura della scienza: riflessioni sul costruzionismo*, McGraw-Hill, Milano, 2000.

propone come imprevisto e sorpresa: «se non avvenisse ogni tanto qualcosa di nuovo che spezza la serie delle nostre previsioni, non avremmo alcun modo per distinguere la realtà dall'immaginazione»⁵.

Ma mentre all'irrealismo è connaturata l'acquiescenza, il realista è capace di critica (purché lo voglia) ed inoltre di un'azione trasformatrice della realtà (purché lo possa) poiché la diagnosi è premessa alla terapia.

Ferraris in definitiva coglie l'estrema debolezza del pensiero postmoderno⁶ come indebolimento della ragione e dell'opera umana; per tale motivo lo colloca tra le posizioni anti-illuministe in quanto impedisce l'analisi critica del reale e l'impegno per la sua trasformazione in direzione di obiettivi moralmente giusti, ancorché possibili. Egli, nel fare questo, recupera la rilevanza dell'ontologia, se non della metafisica, pur preferendone un approccio minimalista e modesto, come critica "militante" nei confronti delle falsificazioni e delle negazioni che dominano quest'epoca storica populistica. La sua posizione risulta peraltro diversa dal punto di vista etico poiché enfatizza soprattutto l'indignazione politica piuttosto che un progetto fondato su una visione positiva della società, sulla base di un quadro di valori affermativi e non solo oppositivi.

Contro il costruttivismo banale

Il dibattito che si è prodotto in Italia dopo la pubblicazione di questo libro ha toccato aspetti di notevole rilevanza per chi ricerca un fondamento ragionevole all'educazione, dopo che questa è stata invasa dalla vulgata costruttivista imperante con la sua idea ingenua del processo della conoscenza come rapporto tra docenti-accompagnatori e studenti-scopritori che si svolge quasi esclusivamente tramite fornitura ai secondi di «supporti e risorse per la costruzione attiva della conoscenza»⁷, con una forte deriva tecnicistica come quella sostenuta da Marianne Wolf, e da molti suoi epigoni, secondo la quale la comparsa delle moderne tecnologie informatiche e telematiche svelerebbe la non naturalità della scrittura e la struttura immediata, non riflessiva, multidimensionale e caotica del cervello umano⁸. È vero che occorre riconoscere al costruttivismo il merito di aver rilanciato le tesi care all'attivismo pedagogico, tra cui la rilevanza della conoscenza sociale

⁵ Ibidem, pp. 49-50.

⁶ Il testo italiano più noto circa questa corrente di pensiero reca questa debolezza nel titolo, presentata come un elemento positivo: G. VATTIMO; P.A. ROVATTI (curr.), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 1983.

⁷ A. CALVANI, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma, 2011, pp. 46-47.

⁸ M. WOLF, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

(che in questa prospettiva viene detta “situata”, segnalandone il carattere contingente⁹) e la centralità dell’allievo nel cammino di apprendimento e di crescita in modo che se ne renda protagonista; ma questo percorso risulta troppo limitato al consenso linguistico, ma poco consistente in relazione ai necessari processi di produzione mentale (teorie, proposizioni, schemi logici, calcoli matematici) che permettono di giungere ad una conoscenza giustificata. Esso, ancorato com’è ad una visione relativistica del rapporto tra il soggetto umano e la realtà, non è in grado di indicare un *circolo del sapere* capace di valorizzare tutte le forme della conoscibilità: l’intuizione che deriva dall’esperienza diretta ed il senso comune delle culture popolari, specie quelle di mestiere, e nel contempo il sapere canonico che fornisce la capacità di ordinare e ritenere ciò che si conosce su una base sostenibile dal punto di vista gnoseologico e non solo linguistico, così che la persona lo padroneggi e ne tragga benefici reali nel suo rapporto con il mondo. Di contro, in un quadro neorealista il metodo induttivo, o pedagogia attiva, o apprendimento situato, o didattica delle competenze che dir si voglia, non viene concepita come un’alternativa alle conoscenze canoniche, perché, se è vero che senza una loro mobilitazione competente rimangono inerti, è anche vero che senza il sapere la competenza è vuota. Per questo, i compiti di realtà vanno concepiti piuttosto come un procedimento che consente al soggetto umano di impadronirsi del sapere in azione secondo una direzione che conduca per passi successivi a padroneggiare la teoria resa convincente dal percorso svolto e resa sensibile dal coinvolgimento soggettivo entro un’esperienza. È un cammino verso la conoscenza che inizia dall’implicazione nel reale e procede tramite un processo di astrazione e di generalizzazione che consente al soggetto di passare dal piano dello specifico compito-problema su cui si esercita, alla formulazione di una diagnosi/prognosi che apre alla possibilità di svolgere un intervento finalizzato a scopi risolutivi, fino alla formalizzazione del sapere “concettuale” composto da procedure, teorie ed argomentazioni generalizzabili al di là del caso particolare che le ha sollecitate.

Mentre gli “oggettivisti” ammettono in specifici campi del sapere il ricorso *anche* alla prospettiva dell’interesse degli attori che elaborano una specifica interpretazione del reale, per i costruttivisti ogni discorso circa la verità di una proposizione non ha mai senso poiché considerano la spiegazione “interessata” come l’unica plausibile¹⁰.

In realtà, abbiamo di fronte due tipologie di costruttivismo: quella radicale e quella locale.

⁹ Rispetto a “sociale”, la qualifica “contingente” va intesa in senso più stretto, ad indicare quella conoscenza che risulta strettamente connessa ai bisogni ed agli interessi manifestati dai membri del gruppo che ne condivide l’interpretazione.

¹⁰ Cfr. P.A. BOGHOSSIAN, *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*, Carocci, Roma, 2006, pp. 61-76.

Il costruttivista radicale secondo cui “il fatto r non è assolutamente certo, ma esistono solo le molteplici interpretazioni A, B... circa questo presunto fatto”, cade nell’autoconfutazione perché presuppone l’accettazione di un codice che gli impone di relativizzare i suoi stessi asseriti¹¹. È infatti curioso sostenere una posizione secondo la quale il criterio attribuito agli altri punti di vista non può essere applicato anche al proprio. Chi fa questo si condanna all’inconsistenza poiché semplicemente non può sostenere di credere in quanto afferma.

Invece il costruttivista “locale” à la Richard Rorty, secondo cui le cose, non possedendo alcuna proprietà intrinseca, non sono indipendenti dalle nostre rappresentazioni, semplicemente si rifiuta a qualsiasi confronto perché lo ritiene privo di senso. Per chi la pensa in questo modo è possibile solo conoscere i diversi modi in cui si può parlare delle cose, immobilizzati entro un postulato che esige un’adesione senza però fornirne una ragione plausibile, essendo nessuno dei codici possibili – neppure quello relativista – più corretto degli altri. Egli non nega tutti i fatti, ma solo i fatti assoluti, quelli che consentirebbero di affermare che un sistema epistemico è più razionale rispetto ad un altro.

Questa posizione nasce innanzitutto da una *incapacità di vedere* che si traduce poi in una *riduzione delle facoltà della ragione*, in particolare del confronto costruttivo, come emerge con chiarezza dal seguente brano: «poiché non vediamo come si possa decidere quali descrizioni di un oggetto raggiungano ciò che è “intrinseco”, anziché le sue proprietà estrinseche puramente “relazionali”, siamo pronti a mettere da parte [...] l’idea di un “modo in cui le cose sono comunque”»¹²; dove le espressioni chiave sono «non vediamo» e «mettere da parte», ad indicare una riduzione dello spazio della ragione provocata da una incapacità di vedere. Se le prerogative della ragione sono la dimostrazione e l’argomentazione entro il quadro dell’etica del confronto, il relativista sottrae alla ragione uno spazio considerevole circa ciò di cui si può parlare. Egli è in realtà un isolazionista poiché il racconto dello schema mentale sostenuto da A e quello invece elaborato da B rispetto alla realtà r assume la forma di una mera enunciazione che richiede agli ascoltatori la sola facoltà della registrazione, ma non certo quella del confronto argomentato, mancando di qualsiasi punto di riferimento per il dialogo. È una posizione teorica che imprigiona gli attori nel loro autoisolamento, mentre apre pericolosamente ad un esito basato unicamente sulla ragione del più forte, di colui che controlla il potere, un triste risultato per chi si poneva come scopo proprio la lotta ad ogni dogmatismo¹³.

¹¹ Ibidem, p. 69.

¹² R. RORTY, *Verità e progresso: scritti filosofici*, Feltrinelli, Milano, 2003, p. 84.

¹³ Paul Boghossian racconta che nelle università statunitensi i relativisti sociali, eliminando la possibilità di un confronto razionale con il punto di vista dei filosofi, finiscono per rinchiu-

Di conseguenza, il costruttivismo è un relativismo intellettuale che non fornisce «alcun modello di come potremmo fare completamente a meno di sostenere che vi è una verità assoluta»¹⁴. Egli crede nei fatti mentali piuttosto che in quelli fisici, contraddicendo tutta la tradizione filosofica che ha sempre proceduto nella direzione contraria.

Vi è un legame molto stretto tra questa posizione ed alcuni tratti caratteristici dello spirito della società postmoderna, soprattutto il suo particolare di rapporto con il reale, l'autoisolamento delle comunità mediatiche ed il narcisismo come tratto distintivo delle personalità del nostro tempo.

Il primo aspetto indica una condizione di *spaesamento dal reale*, che si manifesta come limitazione del *vedere* che va sotto il nome di disincanto – uno sguardo grezzo che vede in atto solo un gioco di bisogni ed interessi – oltre che dell'*attendere* l'imprevisto, ciò che va oltre il mero rapporto causa-effetto¹⁵.

Secondariamente, se la realtà *così come la si riesce a vedere ed esperire* non è soddisfacente, il soggetto umano si consegna ad una seconda vita che funziona da distrazione rispetto alla vita reale, finendo per aderire alla narrazione condivisa dalla comunità virtuale in cui si rimane impigliati.

Infine, la filosofia postmodernista giustifica la chiusura dello spazio del sé entro il progetto di vita soggettivo. È una riduzione della visuale che deriva dall'etica dell' "umanesimo autosufficiente ed esclusivo" come l'ha definito il filosofo Charles Taylor, l'ideale di vita centrato sulla nostra prosperità qui ed ora, proprio dell'orizzonte culturale che ha trasformato il sistema dei valori dell'Occidente¹⁶.

L'esito proprio del costruttivismo è l'iperrealismo, la "nuova vita" totalmente artificiale

Il costruttivismo, anche quello della versione locale, non costituisce solo un modo di ragionare tanto unilaterale quanto bizzarro perché è controintuitivo¹⁷;

dersi nell'autoisolamento e conducono la loro battaglia intellettuale come uno scontro di forze in cui chi la pensa diversamente viene espulso dalla loro cerchia (p. 10).

¹⁴ P. BOGHOSSIAN, *op. cit.* p. 76.

¹⁵ Ma cosa c'è di manchevole nel reale, tanto da sentire il bisogno di aumentarlo e migliorarlo? La gente si rinchioda nei propri smartphone in ogni luogo della città, in un modo tanto compulsivo da imporre il bisogno di trovare una distrazione alla distrazione.

¹⁶ C. TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano, 2009, pp. 41-45.

¹⁷ Ha fatto epoca lo scivolone di non senso su cui è caduto il sociologo costruttivista Claude Latour, il quale ha sostenuto che il faraone Ramsete III non poteva esser morto di tubercolosi, come hanno scoperto i paleopatologi che ne hanno esaminato la mummia, perché il bacillo è stato scoperto da Robert Koch solo nel 1882 (*ibidem*, p. 44).

infatti, vi è un punto su cui la deoggettivizzazione del reale propria del pensiero postmoderno diviene veramente preoccupante ed è rilevabile in quella che Jean Baudrillard ha chiamato “iperrealtà” e che consiste nella sostituzione della realtà “reale” con le rappresentazioni fittizie proprie del mondo mediatico, dotate di uno straordinario potere di seduzione perché affini al mondo dei sogni¹⁸. Con l’iper-realtà, fatta non più solo di oggetti, ma di miti illusori e affascinanti, è all’opera un genere di implicazione semionirico capace di popolare il mondo dei giovani, un formidabile competitore di ogni proposta educativa *realista*. Sempre più giovani e meno giovani trascorrono una quantità consistente del loro tempo consegnandosi ad una cerchia mediatica che funziona da distrazione e finzione, ognuna ancorata alla sua “specificità visione”, su cui viene richiesta un’adesione immotivata¹⁹ imponendo una sottomissione tanto più pericolosa quanto più appare l’esito di una scelta libera. Potrebbe essere proprio questo il modo concreto in cui viene realizzato il disegno di “mondo nuovo” preconizzato da Huxley, una realtà totalmente controllata dall’uomo, basata sull’ideale della prevedibilità e della stabilità sociale, nella quale fosse assente qualsiasi forma di sofferenza, *costruita* mediante il condizionamento cerebrale pre- e post-nascita totalmente gestito dalle tecnologie. Similmente, giovani a cui manca un’adeguata coscienza di sé e capacità di presa sul mondo, si consegnano in modo compulsivo al flusso ininterrotto dei messaggi da ricevere ed a cui replicare, per poi controllarne l’effetto sugli altri, obbligandosi a stare perennemente nel flusso allo scopo di segnare la propria (fragile) esistenza al mondo, giungendo non all’acquisizione di un cervello digitale, ma alla dissipazione oltre che del proprio tempo anche delle stesse energie psichiche che potrebbero invece essere destinate ad altri scopi più *reali* e profittevoli. L’immersione nell’iperrealtà che impegna ampie porzioni del proprio tempo quotidiano, può essere l’effettivo risvolto “educativo” del costruttivismo che disegna uno sfondo dell’esistenza fittizio ed artefatto, una forma postmoderna di distrazione dispersiva che conduce ad un’esistenza debole segnata da un fragile rapporto con la realtà, una sorta di seconda vita condotta in uno stato di isolamento mediatico.

Contro quest’esito, la proposta della Wolf basata su una «vigile e partecipe osservazione dei cambiamenti tecnologici che aiuteranno a modellare i prossimi cervelli riorganizzati»²⁰ risulta decisamente inadeguata perché vittima delle premesse teoriche da cui discende: se l’unica forma di intervento significativo sul corso dei fenomeni deriva dalle tecnologie, all’essere umano non rimane altro

¹⁸ J. BAUDRILLARD, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano, 1996.

¹⁹ Cfr. T. NAGEL, *L’ultima parola: contro il relativismo*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 21.

²⁰ M. WOLF, op. cit., p. 247.

che adattarsi nel modo più vantaggioso allo stato delle cose. Il postmodernismo mediatico è una sorta di controeducazione che conduce ad un modo debole di porsi nel mondo, con un futuro che da promessa diventa minaccia, dove il soggetto riveste il duplice ruolo di "materiale" adattabile e nel contempo attore distratto in fuga dal reale depotenziato; per rovesciare questo schema occorre un rinnovato impulso educativo centrato sull'introduzione dei giovani nella realtà distinta dall'apparenza, dove il mondo diviene interessante nella prospettiva di una vita autentica, capace di stimolare il pensiero e smuovere all'azione con un progetto significativo e fondato.

Contro la distrazione mediatica serve un realismo più deciso rispetto a quello di Ferraris che si limita alla critica indignata, peraltro svolta unicamente sul terreno della contesa politica, dimenticando il campo dell'azione sociale significativa ed eticamente fondata, in particolare nella forma dello studio, del lavoro e dell'impegno gratuito in opere di bene. Sorprendentemente, Ferraris non parla mai del soggetto umano, non indica alcuna antropologia: è una dimenticanza oppure segnala una precisa scelta di campo? Sorge il dubbio che la realtà di cui parlano i neorealisti non sia quella effettiva in cui si svolge la vicenda umana, ma assume ancora il profilo di una categoria concettuale oggetto di contesa filosofica tra accademici.

I nuovi realisti italiani impoveriscono la questione rinchiudendola nello spazio ristretto di una mobilitazione politica perennemente indignata; per poter trarre indicazioni valide per l'educazione occorre invece procedere più a fondo, affrontando le tre questioni che la diatriba ha lasciato aperte: la critica allo scetticismo contemporaneo, la questione antropologica e l'ontologia dell'azione.

Contro lo scetticismo iperbolico, l'atto di fede originario

Volendo fare per una volta i costruttivisti, si può affermare che l'iperrealtà rappresenta il punto di caduta del pensiero postmoderno; sullo sfondo vi è lo scetticismo, un atteggiamento non solo filosofico, ma esistenziale che si riconosce da tre caratteristiche: l'ironizzazione che si coglie nel non prendere sul serio alcuna teoria in quanto foriera di dogmatismo, la desublimazione secondo cui il desiderio in quanto tale viene concepito come forma di emancipazione, infine la deoggettivizzazione che riprende la nota frase di Nietzsche «i fatti non ci sono, bensì solo interpretazioni»²¹. Per rintracciare una critica efficace a tale sentimento del mondo facciamo ricorso a Hilary Putnam, il maggiore filosofo

²¹ M. FERRARIS, op. cit., p. 5.

realista contemporaneo, che ha svelato l'insostenibilità del dubbio iperbolico cogliendone acutamente il processo di autoconfutazione con la famosa metafora del "cervello in una vasca": un'affermazione scettica non può avere un contenuto di verità in quanto anch'essa esige, per essere sostenuta, di un aggancio al reale che invece nega²². Il dubbio non è assenza di certezza, ma una convinzione che sul piano logico non può essere creduta. Che è come dire che solo partendo da una verità credibile è possibile giungere alla vera conoscenza. L'illogicità dello scetticismo postmoderno è solo il passo iniziale per coglierne il tratto più profondo: l'infertilità, un'incapacità del pensiero che gradatamente si estende e diviene incapacità di passare dal generico stare in vita ad un esistere in modo autentico. Ciò si riflette in una sorta di controeducazione in definitiva impotente perché incapace di proporre un cammino verso una conoscenza dotata di valore che consenta di conquistare un'identità in grado di affrontare con qualche possibilità di successo il compito di crescere e di vivere umanamente.

A ben guardare, però, l'infertilità è un destino che accomuna ogni pensiero che impedisca al soggetto umano di porsi innanzitutto in modo adeguato di fronte al reale, vale a dire che non crede ad una realtà originaria che precede il pensiero e ne orienta l'attività. Mentre il postmoderno vive un rapporto paradossale con il reale, lo riconosce solo nel momento in cui se ne serve per affermarne l'inesistenza, rimanendo quindi intrappolato in un'impasse ad un tempo disimpegnata e comica poiché crede di credere, ma lo fa in modo immotivato, il realista si lega ad una fede primigenia nella realtà mediante la quale «i fatti ritornano ogni volta come un miracolo»²³. Realismo significa non solo e non tanto una posizione speculativa circa il problema del "credere di credere", ma riguarda la disposizione da assumere personalmente nei confronti del reale. In tale prospettiva il reale non è un concetto, ma un'esperienza convincente perché ragionevole, tanto da vincolarsi liberamente entro un *legame con il mondo* come stupore, riconoscenza e dedizione. Quest'atto di fede originario non è esclusiva del filosofo, ma indica un'esperienza intuitiva di senso comune il cui apporto conoscitivo risulta ancor più convincente, dopo un lungo periodo di svalutazione, proprio a partire dalla caduta delle pretese del pensiero scienziista che dall'Illuminismo ha dominato a lungo il campo del sapere²⁴, dimostratosi decisamente

²² H. PUTNAM, *Ragione, verità e storia*, Il Saggiatore, Milano, 1985.

²³ I. PELGREFFI, *Nuovo realismo? Osservazioni sopra un recente dibattito italiano*, in P. DI NICOLA (cur), *Mente, pensiero e azione nel realismo critico*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 117-137.

²⁴ "Scienziista", la posizione di chi afferma che la scienza costituisce l'unica via valida di accesso alla verità, indica qualcosa di diverso da "scientifico" vale a dire la qualificazione di un metodo che persegue verità parziali, che si affermano per la loro validità conoscitiva ed utilità pratica, ma che risultano sempre fallibili o falsificabili.

debole nei suoi assunti fondamentali. Tutta la nostra sensibilità in quanto esseri umani ne risulta rivalutata e con essa il riconoscimento della ragionevolezza delle istanze etico-metafisiche che danno senso alle nostre "vite morali".

La svolta del "realismo critico" in filosofia va di pari passo con un realismo educativo che, sulla scorta dell'esempio dei maestri del passato, fa di nuovo amicizia con la realtà dando credito all'intuizione derivante dal tanto bistrattato "senso comune", proponendo un dialogo avvincente con la grande tradizione della civiltà occidentale vista, pur considerando i suoi tragici errori, come culla e sostegno di un modo di vita che autorizza un progetto di autenticazione dell'esistenza individuale, di umanizzazione della vita sociale e di *mimesis* o rapporto di analogia e consonanza con la natura ed il cosmo.

La questione antropologica o dell'identità singolare

Il realismo sorge dalla convinzione che ci siano là fuori cose e persone più interessanti di sé. Ma l'atto di fede ragionevole da cui prende le mosse, sostenuto dall'intuizione originaria del reale, non si muove solo nella direzione esterna al soggetto, poiché lo riguarda internamente nella sua peculiare condizione. Si tratta dell'"inemendabile interno", la mia singolarità vivente, la mia non-nullità, che resiste alle concettualizzazioni e confida nell'inatteso²⁵. Come ci ricorda Montale per il quale «Un imprevisto è la sola speranza»²⁶; è ciò che accade quando nell'autore, colpito nel mezzo di una giornata cupa dal giallo dei limoni intravisti improvvisamente nell'apertura di un portone, si rinnova il miracolo: «e il gelo del cuore si sfa, / e in petto ci scrosciano / le loro canzoni / le trombe d'oro della solarità»²⁷.

Ora, l'opzione realista diventa questione antropologica poiché il depotenziamento dell'incontro con la realtà è indissolubilmente legato all'indebolimento del sentimento del vivere e dell'identità. Se la realtà non è vera e inconoscibile, il soggetto umano, non riuscendo a definire un legame significativo con il mondo, si trova spaesato ed imprigionato nel suo sterile desiderio e consegnato all'esistenza immaginaria delle comunità virtuali. Mentre se nel reale vi è una possibilità di verità, è ragionevole coinvolgersi in esso anche quando il perseguimento delle proprie aspirazioni viene frustrato dalle prove come pure da eventi che inducono un diverso indirizzo nel nostro percorso esistenziale. Ciò perché né il pensiero né l'atto desiderante esauriscono il mistero dell'identità, in quanto questa

²⁵ I. PELGREFFI, op. cit., p. 136.

²⁶ E. MONTALE, *Prima del viaggio*, in *Poesie*, Mondadori, Milano, p. 203.

²⁷ E. MONTALE, *I limoni*, in *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 1995, p. 12.

si disvela nell'agire umano dentro la vicenda storica sempre imprevedibile, come occasione di incontro in cui apprendere una libertà intesa come continuo superamento di sé e apprensione di un essere nel mondo capace di soddisfare le esigenze profonde dell'anima. Ma vale anche a rovescio: la singolarità dell'essere umano è tale da contenere in sé un'istanza originaria in definitiva irriducibile nei confronti delle dinamiche socioculturali e biopsichiche. Noi non siamo "altri", vale a dire un individuo nella massa, ma esseri "singolari" come dice Hannah Arendt: «ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità»²⁸. Ciò giustifica sul piano morale il coraggio di perseguire una meta anche quando l'opinione comune la stigmatizza e le condizioni si fanno avverse, fatta salva la necessità di fare i conti con la realizzabilità dei propri progetti. È un tema che ci rimanda alla filosofia degli antichi, per i quali la vera conoscenza non si riduce unicamente al pensare o al sentire, ma si pone in rapporto ad una dimensione profonda dell'essere umano, l'anima immortale, che possiede le caratteristiche dell'inviolabilità e della capacità di afferrare in pienezza l'esistenza, come pure di soffrirne il vuoto e lo sgomento.

Aristotele ci dice che la divinità è all'origine del moto circolare dei cieli e quindi indirettamente dell'intero universo; il cielo è vivente ed animato poiché anche gli astri e le sfere possiedono un'anima: è l'amore dovuto a Dio che muove il mondo nel solo modo in cui può esprimersi, girando incessantemente in cerchio. L'essere umano possiede però una sorprendente somiglianza con il divino in quanto non si limita a compiere il proprio cerchio vitale, ma *desidera conoscere* e si pone costantemente in cerca della fonte dell'amore che lo ha generato, agendo nel mondo con la misteriosa serietà che ciascuno porta con sé.

Dante ce ne fornisce una visione esemplare nella chiusura della Commedia: «l'amor che move il sole e l'altre stelle» è l'amore di Dio per gli uomini. Le due forme d'amore sono strettamente legate: Dio attrae il mondo con amore eterno, disinteressato e misericordioso, e l'uomo, la creatura più sorprendente e prodigiosa, ha la possibilità di partecipare a questo divino flusso corrispondendo al dono ricevuto con eguale amore, offrendo qualcosa di sé, limitato e prezioso, al massimo delle sue possibilità. Questa conoscenza è esattamente all'opposto rispetto alla volontà di potenza; essa richiede di prendere parte nel mondo – le cose, gli altri, noi stessi, il tempo e la storia – non con la pretesa di possederne la verità totale, ma con simpatia, innocenza e tenerezza, avendone cura come una realtà sacra, non materiale utilizzabile per il proprio potere, ma a disposizione del progetto di bontà universale che promana da Dio ed al cui compimento noi partecipiamo apportando il nostro seme, con umiltà e serietà, sigillo del nostro destino.

²⁸ H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1999, p. 129.

L'ontologia dell'opera umana e l'educazione al lavoro

Il ruolo attivo del soggetto nel conoscere non sta nel condividere con gli altri una debole interpretazione del reale, ma dalla comune appartenenza all'ordine dell'essere e dalla capacità del soggetto umano di riconoscere la corrispondenza delle proposizioni alla realtà e di trovarne le giustificazioni razionali, oltre che di coglierne la risonanza entro il proprio essere personale.

Vi è un modo di porsi nei confronti di una verità che preesiste al soggetto e che nel contempo ne esalta le facoltà propriamente umane; vi è inoltre un modo d'azione nel reale che fa della distinzione del soggetto che pensa e la realtà dei fatti una condizione di perfezionamento sia del soggetto sia della realtà in senso convergente o, come si dice oggi, *sostenibile*; vi è infine un tipo di disposizione nel mondo che consente un legame di simpatia ed accomunamento con la vicenda storica e pone ogni soggetto che vi si impegna nella possibilità di condividere la saggezza della tradizione e nel contempo di fornire il proprio apporto originale all'avanzamento della civiltà stessa. Questo modo è il lavoro e consiste non più nel fare addomesticato e routinario della società di massa, ma nell'idea del lavoratore come colui che conquista il cielo occupandosi delle cose della terra e in questo impegno tutte le proprie facoltà alla ricerca di ciò che è autentica conoscenza.

Il soggetto umano agisce nel mondo mosso da una promessa originaria di realizzazione di sé, la *vocazione*, frutto della misteriosa relazione d'amore tra Dio e la sua singolarità "fatta ad immagine e somiglianza" di Lui; questa si impone alla coscienza come un'urgenza tesa a scoprire se stesso non in chiave introspettiva, ma assumendo il bisogno delle persone *distinte* da sé come sfida e prova cui dedicare fattivamente i propri talenti e le proprie energie per fini buoni.

Lo scopo prioritario di un progetto di educazione al lavoro dei giovani consiste nel sottrarre un'ampia componente della gioventù da un modo di vita sospeso, frivolo e distratto, proprio dell'iperrealtà costruita, per proporre ad essa la possibilità di una realizzazione personale attraverso il contributo al bene comune, svolto sotto forma lavorativa.

Chiamiamo *autenticazione* la prospettiva di chi si pone in azione seria e sensibile alla ricerca della propria identità non tramite distrazione o messaggismo, ma fornendo il proprio migliore apporto al soddisfacimento dei bisogni e delle aspettative degli altri. Nel nostro tempo il lavoro assume, oltre a quella economica e di stima sociale, soprattutto una profonda valenza esistenziale. Infatti, l'urgenza prioritaria dei giovani d'oggi consiste nel capire se stessi ed ancorarsi ad un'esperienza insieme sensibile e sovrasensibile: «in quanto riferimento sim-

²⁹ P.P. DONATI, *Il lavoro che emerge*, Boringhieri, Torino, 2001, p. 177.

bolico, il lavoro è ricerca di senso. Lo si vede molto bene nei giovani, nei quali il lavoro ha soprattutto il valore di un coinvolgimento nella ricerca di significati esistenziali: la ricerca del primo lavoro significa fare la scelta di un impegno simbolico che possa – innanzitutto – offrire un senso umano»²⁹. Così inteso, il lavoro rappresenta l'esperienza privilegiata tramite la quale la persona ha la possibilità di migliorare il mondo, rendendosi protagonista di un'opera di umanizzazione. Si pensi all'impegno, così rilevante nell'epoca attuale, volto alla preservazione del creato tramite un lavoro che sappia armonizzare l'ambiente naturale e quello antropico.

Mentre la tesi costruttivistica nega valore ad ogni sapere di buon senso, ogni saggezza popolare, perché non riconosce che esistano fatti indipendentemente dalle loro descrizioni e di conseguenza considera irragionevole dedicare la propria esistenza all'impegno del "lavoro ben fatto" secondo canoni ricevuti e continuamente perfezionati, le culture del lavoro sono un esempio di come l'azione umana si possa dedicare a qualcosa che sta là fuori, nel mondo dei fatti, e di quali meraviglie è capace l'essere umano quando riconosce e rispetta il reale nello stesso momento in cui si propone non solo di raggiungere il risultato migliore possibile, ma del meglio ideale.

Tale programma educativo richiede di liberarsi dall'unicità di rappresentazioni eccessivamente centrate sulle sole scienze umane, in modo da fare dell'identità personale ancorata ad un autentico amore della vita il patrimonio in grado di fornire un apporto originale all'opera di umanizzazione della realtà.

Va insegnato ai giovani a prendere la parola sulle cose tramite la conoscenza resa possibile dal lavoro buono, raccogliendo la vastità del reale entro un punto di vista, quello che promana dall'azione e riflessione sulla propria opera, che abilita un giudizio pertinente sul mondo, ricollegandosi alla grande ed ininterrotta tradizione del "lavoro ben fatto" che comprende i costruttori delle cattedrali medioevali, i maestri di bottega del Rinascimento, gli artigiani che hanno saputo far apprezzare e migliorare la propria attività anche nell'epoca del meccanicismo, i neo-artigiani moderni con la loro capacità di unire nuove tecnologie e maestria operativa. Richard Sennett ce ne ha proposto una lettura dove il saper fare bene le cose per il proprio piacere è segnalata come una regola di vita non più limitata agli antichi mestieri, ma alla base della nascita della conoscenza scientifica moderna e di molte delle intraprese di successo dei nostri giorni³⁰.

Tramite l'esperienza educativa l'allievo è chiamato ad inserirsi positivamente nel reale esercitando pienamente la propria libertà; questa consiste innanzitutto nella capacità di abitare il mondo in modo amichevole, assumendovi consapevolmente il proprio posto e mobilitando nel "mestiere di vivere" tutte le proprie

³⁰ R. SENNETT, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.

facoltà umane. Questo consente l'incontro significativo con gli autori e le opere che hanno illustrato la cultura, così da apprendere l'amore per la vita ed assumere una disposizione nel reale, illuminata seriamente la propria vocazione.

L'ideale dell'educazione al lavoro è l'eterno artigiano che proviene dal passato e vive anche oggi: egli ha saputo fare ciò che suscita continua meraviglia perché ha preso sul serio la realtà, ha riconosciuto ed ascoltato i maestri, si è impegnato a fondo con tutte le sue facoltà per fare al meglio il suo lavoro, imitando, continuando, scoprendo ed imprimendo nell'opera la sua singolare novità.

In tal modo egli entra in una compagnia, condivide un segreto ed un gusto, partecipa ad una conoscenza sempre antica e sempre nuova, prova la letizia del vivere e risponde con il suo impegno.

L'artigiano è anti intellettuale, sdegna la speculazione fine a se stessa perché crede nei fatti e sa che le sue facoltà emergono solo se si piega sul reale. C'è una frase folgorante che Primo Levi fa dire a Libertino Faussonne, montatore provetto: «si fa presto a dire che dalle stesse cause devono venir fuori gli stessi effetti: questa è un'invenzione di tutti quelli che le cose non le fanno ma le fanno fare»³¹.

L'artigiano dei nostri tempi assume il proprio lavoro con la giusta serietà e letizia, le doti che vengono suscitate dal mettersi in moto per fornire il proprio contributo di bene alla comunità come via *operosa* alla conoscenza di Dio. Per gli operai di un tempo «ogni cosa, dal risveglio, era un ritmo e un rito e una cerimonia. Ogni fatto era un avvenimento consacrato. Ogni cosa era una tradizione, un insegnamento; tutte le cose avevano un loro rapporto interiore, costituivano la più santa abitudine. Tutto era un elevarsi, interiore, e un pregare tutto il giorno: il sonno e la veglia, il lavoro e il misurato riposo, il letto e la tavola, la minestra e il manzo, la casa e il giardino, la porta e la strada, il cortile e la scala, e le scodelle sul desco. Dicevano per ridere, e per prendere in giro i loro curati, che lavorare è pregare, e non sapevano di dire così bene»³².

³¹ P. LEVI, *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 2012, p. 171.

³² C. PÉGUY, *Lui è qui*, Rizzoli, Milano, 1998, p. 410.

Il Successo Formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e Diplomati nel 2012-13

GUGLIELMO MALIZIA¹ - FRANCESCO GENTILE²

Lo studio offre una sintesi dei risultati di una indagine che mirava a identificare la situazione degli allievi dei percorsi di IeFP del CNOS-FAP, qualificati o diplomati nell'anno formativo 2012-13, relativamente a 7 macro-settori (elettrico-elettronico, meccanica industriale, automotive, energia, grafico, turistico alberghiero ed altri) a un anno dal conseguimento del titolo.

The paper reports the synthesis of the results of a study about the situation of the students qualified or graduated in the year 2012-13 on CNOS-FAP courses of educational and professional training, one year after their graduation.

Il monitoraggio in esame, giunto alla sua quinta edizione, è effettuato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP con lo scopo di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma. La Legge del 1999 (il Dpr. 275/99) all'art. 1 afferma che l'autonomia delle scuole si pone il fine di "garantire il successo formativo" degli studenti. La Federazione CNOS-FAP, applicando questo concetto alla IeFP, ritiene conseguita tale meta quando si realizza un "insieme di condizioni": queste non sono riconducibili al solo raggiungimento della qualifica/diploma professionale, alla prosecuzione degli studi o alla occupazione, ma si tratta, invece, di un buon esito che interessa il percorso di vita di una persona, anche oltre l'esperienza formativa, rispetto alla sua capacità di realizzarsi. Il presente monitoraggio documenta i risultati ottenuti in proposito: l'esperienza positiva vissuta dal giovane, la sua capacità di declinare la qualifica o il diploma come occasione di occupazione e di crescita professionale, le situazioni di sofferenza, le attese, le aspirazioni ed i progetti di vita.

Al fine di valutare il successo formativo degli ex-allievi si è deciso di ricorrere alla seguente *metodologia di ricerca*. In un primo momento ci si è rivolti alle

¹ Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

segreterie dei 51 Centri del CNOS-FAP, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2013, suddivisi per i comparti di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere dati anagrafici ripartiti per settore. A seguito di queste prime informazioni è stato definito l'universo degli ex-allievi di riferimento in 3329 soggetti³. Di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 2932, pari all'88,1% del totale, una percentuale in grado di assicurare la rappresentatività degli intervistati (Bailey, 1999; Coggi e Ricchiardi, 2005; Trobia, 2005): più in particolare, tale quota si distribuisce tra 2652 qualificati dell'IeFP (90,5%), 249 diplomati dell'IeFP (8,5%) e 31 diplomati dell'Istituto Professionale di Stato (1,1%), suddivisi fra 13 Regioni. Ad essi è stata applicata una breve scheda, articolata in una decina di domande, sostanzialmente la stessa utilizzata nelle edizioni precedenti. Dei 397 ex-allievi (11,9%) che non sono stati reperiti, i telefoni di 197 (5,9% del totale) sono risultati inesistenti. Il confronto con le precedenti edizioni che hanno coinvolto l'universo, cioè tutte meno la prima che era limitata ai settori automotive ed elettrico-elettronico, vede una stabilizzazione della percentuale degli ex-allievi reperiti intorno al 90% (87,0% nel 2010-11, 89,5% nel 2011-12 e 88,1% nel 2012-13), mentre la cifra di partenza nel 2009-10 era leggermente inferiore, 84,5%; in corrispondenza, la quota degli ex-allievi non trovati si è venuta a collocare di poco al di sopra del 10% (13%, 10,5% e 11,9% rispettivamente), dopo il 15,5% iniziale e all'interno la porzione dei numeri di telefono inesistenti si è gradualmente dimezzata dal 10% del 2009-10 al 5,9% del 2012-13 (Malizia e Pieroni, 2010, 2012 e 2013; Marchioro, 2014).

Per il *quadro* generale di riferimento a livello *sociale* riprendiamo le principali annotazioni del precedente articolo, con alcuni aggiornamenti dato che esso non è sostanzialmente cambiato nell'anno dalla qualifica/diploma (estate 2013-estate 2014) – anzi per qualche aspetto si è aggravato – a cui si riferisce il monitoraggio (Malizia e Pieroni, 2013). Anzitutto, richiamiamo alla lettera valutazioni del rapporto Censis: «La realtà si è rivelata diversa da quella che ci aspettavamo, più complicata che nelle crisi precedenti e così “perfida” da imporci una radicale rottura di schema anche interpretativo (prima ancora che decisionale e operativo). Ci siamo infatti trovati dentro fenomeni e processi non padroneggiabili, e in parte neppure comprensibili [...]:

- sono entrati in giuoco “fenomeni enormi” per dimensione e complessità fuori della nostra portata intellettuale e politica (la speculazione internazionale, la crisi dell'euro, la impotenza dell'apparato europeo, la modifica degli assetti geopolitici e altro ancora);

³ Ringraziamo il Dott. Massimiliano Ripanti che ha curato con grande competenza e disponibilità l'elaborazione statistica dei dati.

- ci sono piovuti addosso “eventi estremi” quasi con caratteristiche di catastrofi naturali (basterebbe pensare a come abbiamo vissuto la dinamica dello *spread* e il pericolo di *default*) [...];
- e soprattutto ci siamo ritrovati nella progressiva crisi della sovranità, a tutti i livelli, visto che nessuno, in Italia e altrove, è stato in grado di esercitare un’adeguata reattività decisionale» (Censis, 2012, p. XII).

In relazione alle problematiche che a noi interessano più da vicino, un segno evidente della gravità della crisi si riscontra nei dati sulla *disoccupazione*, soprattutto se paragonati con quelli del 2007, prima cioè dell’inizio della crisi (Bonanni, 2009; *Italia a rischio di povertà*, 28.03.2013). Il tasso generale, nell’ottobre 2014 alla fine dell’estate – per mantenere la corrispondenza con il monitoraggio – raggiunge il 13,3%, che è più del doppio di quello del 2007 (6,6%), costituisce un massimo storico dal 1977 e su base annua registra un aumento dell’1% (Di Frischia, 2014 e 2015). Tra i giovani, nel gruppo di età 15-24, la percentuale si attesta al 42,8% che è leggermente inferiore al picco dell’agosto, 43,4%, anche se la situazione rimane molto grave: infatti, nell’Europa a 28 Stati l’Italia ha il peggiore valore dopo Spagna e Grecia riguardo ai giovani e dopo Grecia e Spagna per il tasso generale. L’unico dato positivo è rappresentato da una sostanziale e progressiva crescita degli occupati: più di 122.000 tra ottobre 2013 e lo stesso mese del 2014. Non bisogna poi dimenticare che la crescita della disoccupazione interessa le varie circoscrizioni geografiche in misura differente: riguardo al tasso generale esso cresce in maniera drammatica al Sud e nelle Isole dove nei primi sei mesi del 2014 sale al 21,0% rispetto al 19,7% del 2013; quanto alla situazione giovanile si ripropone nello stesso periodo l’aumento al 58,4% circa nel Sud e nelle Isole rispetto al 40,0% nel 2013 (Censis, 2014).

Un’ultima osservazione riguarda l’analisi che segue. Naturalmente la disamina si concentrerà sui *risultati del monitoraggio del 2014*. Faremo inoltre dei confronti ma limitatamente ai sondaggi del 2012 e del 2013 perché soltanto a partire dal 2012 l’indagine è stata ampliata ai diplomati, mentre prima era limitata ai qualificati; in qualche caso poi, come metteremo in risalto nell’analisi che segue, ci limiteremo al 2013 e al 2014 perché nel tempo qualche domanda è stata aggiornata.

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Nella suddivisione in base alla variabile di *genere* si osserva una netta prevalenza dei maschi (2474 o 84,4%), a fronte del 15,6% (458) della componente femminile (cfr. tav. 1). Questo andamento rispecchia la vocazione tradizionale dell’Ente impegnato dalle origini nella formazione alla professioni cosiddette

“maschili”. Nei tre monitoraggi considerati (2012, 2013 e 2014), la percentuale delle ex-allieve è rimasta sostanzialmente la stessa, anche se non va trascurata la leggera crescita nel tempo dal 15,0% al 15,5% al 15,6%.

Passando agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, ci limitiamo a fornire i dati per le ragazze, dato che l'andamento per i maschi può essere facilmente desunto, essendo l'opposto. Le ex-allieve risultano leggermente più giovani e di nazionalità italiana; risiedono soprattutto nel Nord Ovest e sul piano regionale sono sovra-rappresentate nelle Regioni del Piemonte, della Sardegna e dell'Umbria (leggermente), assenti in Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Puglia e Val d'Aosta e sotto-rappresentate nelle altre; la loro consistenza tra i diplomati è minima; sono assenti nei settori tradizionalmente “maschili” come automotive, elettrico-elettronico, energia e meccanica industriale, e sovra-rappresentate in quelli “femminili” quali il turistico-alberghiero, il grafico e i comparti altri (legno, agricoltura, benessere, amministrazione e punto vendita...).

Oltre il 40% (40,9%) degli ex-allievi ha compiuto 18 anni e il 20% quasi (18,8%) 17 e tale andamento significa che il 60% circa (59,7%) ha ottenuto il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. tav. 1). Più di un quarto (26,7%) dichiara di averne 19⁴, mentre i ventenni e oltre non sono nemmeno il 15% (13,6%): in sintesi gli irregolari quanto all'età costituiscono il 40,1%. Nel tempo è leggermente diminuita la quota dei regolari (-1,9%), anche se il calo maggiore si è verificato nel monitoraggio del 2013.

Gli *incroci* con le caratteristiche citate sopra evidenziano una sovra-rappresentazione delle classi più giovani (diciassetenni e diciottenni), tra le ex-allieve, nel Piemonte, nella Puglia e nel Veneto, tra i diplomati e nell'automotive, il grafico, il turistico-alberghiero e i settori altri. A loro volta, le coorti più anziane risultano sovra-rappresentate tra gli ex-allievi di origine migratoria, nel Centro e nel Sud e più specificamente in Abruzzo, Lazio, Lombardia, Sardegna, Sicilia ed Umbria ma anche nel Nord Ovest e precisamente in Val d'Aosta, e nei settori elettrico-elettronico, energia e meccanica industriale.

La presenza degli ex-allievi di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione), rispetto a quelli italiani, si attesta al 13,3%, mentre i secondi costituiscono l'86,7% (cfr. tav. 1). Comunque, i primi continuano ad essere oltre il doppio degli studenti stranieri nella secondaria di secondo grado (6,6% nel 2012-13) (Censis, 2014, p. 126). La situazione rimane sostanzialmente stabile in relazione al 2012 con un solo decimo di punto in più per gli ex-allievi di origine migratoria che, però, avevano registrato una crescita dell'1,2% tra il 2012 e il 2013.

⁴ I diciannovenni nel 2014 (diciottenni nel 2013) possono essere regolari se diplomati, ma questi ultimi costituiscono appena il 9,6% del totale.

In sintesi si possono riassumere le *caratteristiche* degli ex-allievi di origine migratoria nei seguenti aspetti: risultano maggiormente presenti tra i maschi, sono più anziani dei loro colleghi italiani, si concentrano nell'Italia Centrale, mentre sono sotto-rappresentati nel Sud, risiedono soprattutto in Abruzzo, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Umbria e Val d'Aosta, mentre sono assenti in Puglia e sotto-rappresentati in Friuli Venezia Giulia, Sardegna, Sicilia e Veneto, e quanto ai comparti sono sovra-rappresentati nel settore dell'energia e sotto-rappresentati nel turistico-alberghiero.

La distribuzione fra le 13 *Regioni* dei 51 CFP da cui provengono gli intervistati evidenzia notevoli variazioni a livello territoriale. Il Piemonte occupa il primo posto con oltre il 30% degli ex-allievi (30,5%) (cfr. tav. 1). A loro volta, tre Regioni si collocano intorno al 15%: il Veneto con il 17,9%, la Lombardia con il 17,1% e la Sicilia con il 13,3%. Tra il 5% e il 10% si colloca solo il Lazio (7,3%), mentre le altre 8 Regioni si situano al di sotto del 3%, eccetto l'Umbria con il 3,3%. Nel tempo la distribuzione rimane stabile nella gran parte dei casi tranne le seguenti variazioni: tra il 2011 e il 2013 crescono il Piemonte e soprattutto la Lombardia, mentre diminuiscono leggermente Veneto, Umbria e Sicilia.

Per limitare la dispersione delle frequenze si menzioneranno solo gli *incroci* che riguardano le prime 5 Regioni (pari quasi al 90% del totale, 86,1%). Il Piemonte si caratterizza per una sovra-rappresentazione di ex-allieve, delle classi di età più giovane e dei settori automotive, energia, turistico-alberghiero e altri e per una sotto-rappresentazione di maschi, delle coorti di 19 anni e oltre, di diplomati e dei comparti elettrico-elettronico e grafico; il Veneto per delle percentuali superiori al totale di diciassettenni e diciottenni, di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale, e per cifre inferiori di ex-allieve, di diciannovenni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria e dei settori automotive, turistico-alberghiero e altri e per l'assenza di diplomati; la Lombardia per una sovra-rappresentazione di ex-allievi, dei diciannovenni e oltre, dei diplomati e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico e per la sotto-rappresentazione delle femmine, delle coorti più giovani, dei qualificati e dei settori altri e per l'assenza del comparto energia; la Sicilia per delle percentuali superiori al totale di diplomati e dei settori dell'energia, della meccanica industriale e del turistico alberghiero, e per cifre inferiori delle ragazze, degli ex-allievi di origine migratoria e dei settori del grafico e altri; il Lazio per una sovra-rappresentazione dei diciannovenni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria, e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico, e per una sotto-rappresentazione delle ex-allieve, dei diciassettenni e dei diciottenni, dell'assenza dei diplomati e dei settori turistico alberghiero e altri.

Tav. 1 - Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2014; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sesso	84,4	15,6											
Età	18,8	40,9	26,7	11,0	2,0	0,3	0,1	0,3					
Nazionalità	86,7	13,3											
Regione	0,4	2,6	2,3	7,3	2,7	17,1	30,5	0,7	1,6	13,3	3,3	0,3	17,9
Circoscrizione	50,6	22,8	11,1	15,6									
Titolo finale	90,5	8,5	1,1										

Legenda:

Sesso: 1 = maschio, 2 = femmina

Età: 1 = 17 anni; 2 = 18 anni; 3 = 19 anni; 4 = 20 anni; 5 = 21 anni; 6 = 22 anni; 7 = altro; 8 = non risponde

Nazionalità: 1 = italiana; 2 = migratoria

Regione: 1 = Abruzzo; 2 = Emilia Romagna; 3 = Friuli Venezia Giulia; 4 = Lazio; 5 = Liguria; 6 = Lombardia; 7 = Piemonte; 8 = Puglia; 9 = Sardegna; 10 = Sicilia; 11 = Umbria; 12 = Valle d'Aosta; 13 = Veneto

Circoscrizione: 1 = Nord Ovest (Liguria, Lombardia, Piemonte, Val d'Aosta); 2 = Nord Est (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Veneto); 3 = Centro (Abruzzo, Lazio, Umbria); 4 = Sud (Puglia, Sardegna, Sicilia)

Titolo finale: 1 = Qualifica Professionale; 2 = Diploma Professionale; 3 = Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria superiore - Normativa di riferimento DPR n. 87/2010)

Se si fa riferimento alle *circoscrizioni geografiche*, emerge che la metà degli ex-allievi (50,6%) proviene dal Nord Ovest, un quarto quasi dal Nord Est (22,8%), poco più del 10% (11,1%) dal Centro e il 15,6% dal Sud e Isole. Nel triennio considerato, aumenta il Nord Ovest e diminuiscono leggermente il Nord Est (soprattutto tra il 2011-12 e il 2012-13), il Centro (in particolare tra il 2010-11 e il 2011-12) e il Sud/Isole (soprattutto tra il 2011-12 e il 2012-13). Il confronto con la distribuzione degli iscritti alle istituzioni formative dell'IeFP in generale vede una sovra-rappresentazione degli ex-allievi nel Nord Ovest e una sotto-rappresentazione nel Nord Est e nel Sud/Isole (in questo caso leggera) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale per le Politiche Attive e Passive del Lavoro, 2013, p. 33).

Gli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche ed educative evidenziano che il Nord Ovest registra percentuali superiori al totale di ex-allieve, di diciassetenni e diciottenni, di intervistati di origine migratoria, di diplomati e dei settori automotive, turistico alberghiero e altri, e cifre inferiori di maschi, di diciannovenni e di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, energia, grafico e meccanica industriale. Nel Nord Est risultano sovra-rappresentati le classi di età più giovani, i qualificati e i settori grafico e meccanica industriale e sotto-rappresentati le ragazze e i settori automotive, energia, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati. Nel Centro si riscontrano percentuali superiori al totale di diciannovenni, di intervistati di origine migratoria e oltre e dei settori automotive, elettrico-elettronico, energia e grafico e cifre inferiori di ex-allieve, di diciassetenni e di diciottenni e dei settori meccanica industriale, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati. Al Sud sono sovra-rappresentati le ragazze, le coorti di 19 anni e oltre, gli ex-allievi italiani, i diplomati e i settori elettrico-elettronico e turistico alberghiero, e sotto-rappresentati le classi di età più giovani, gli intervistati di origine migratoria e i settori automotive, grafico e altri.

2. Il percorso formativo

È stata chiesta al campione intervistato anche quale fosse la situazione di *ingresso* (titolo di studio posseduto) al momento dell'iscrizione ai percorsi di IeFP. I risultati sono stati i seguenti:

- la maggior parte degli allievi (72,2% o 2119) proviene da un regolare percorso all'interno della Scuola Secondaria di 1° grado e se si fa il confronto con la scorsa edizione, si osserva un +10,1 % di presenza di questo sottocampione, mentre il dato si allinea quasi perfettamente sui valori dei qualificati/diplomati del 2010-11 (71,8%), dopo un forte calo nel 2011-12;
- i restanti (27,7% o 813) dichiarano di aver frequentato, prima di accedere ai percorsi formativi della Federazione CNOS-FAP, uno o più anni presso una Scuola Secondaria di 2° grado e tale percentuale registra un calo del -8,5% rispetto agli ex-allievi del 2011-12, ma rimane stabile rispetto a quelli del 2010-11 (solo il -0,1%).

Se si considerano le solite variabili *socio-demografiche ed educative*, gli ex-allievi che sono transitati direttamente dalla Secondaria di 1° grado alla IeFP crescono tra le ex-allieve, tra i più giovani, nel Nord Ovest e nei settori automotive e turistico alberghiero e specialmente energia e altri e si abbassano tra gli intervistati di origine migratoria, nel Nord Est, nel Sud e soprattutto nel Centro, tra i diplomati e nei settori elettrico-elettronico e grafico.

Dal punto di vista della *tipologia* di percorso formativo frequentato, l'80,1% era iscritto a quello triennale di qualifica, un 10% quasi (8,8%) al quadriennale di diploma professionale, un altro 10% circa (8,5%) al biennale e poco più dell'1% a quello annuale (1,6%) e al diploma di IP (1,1%). In questo caso non è possibile il confronto con gli ex-allievi del 2010-11, mentre negli ultimi due anni si registra una sostanziale stabilità delle percentuali.

I percorsi annuali si concentrano nell'automotive e nel turistico alberghiero, i biennali tra le ex-allieve, gli intervistati di origine migratoria, nell'automotive e nei settori altri, i triennali dappertutto ma particolarmente nel Nord Est, nell'Italia Centrale, nel settore energia, i quadriennali tra i diciannovenni e oltre, nel Nord Ovest e nel Sud, nei settori elettro-elettronico, grafico e meccanica industriale e quelli di diploma di IP in aggiunta alle classi di età più anziane, tra gli ex-allievi di origine migratoria, nel Nord Ovest e nell'elettro-elettronico e nella meccanica industriale.

Anche questa volta la totalità degli ex-allievi ha potuto fare una *esperienza di stage* durante il proprio percorso formativo: esso risulta al 99,1% coerente con la qualifica professionale conseguita. Come nell'edizione precedente, è stato anche chiesto agli intervistati di precisare la misura dell'*apprendimento* che ne avevano tratto: il 70,8% lo quantifica in molto, un quarto circa (24,2%)

in abbastanza per cui neppure il 3% è sulla negativa (poco 2,6% e per nulla 0,2%), mentre il 2,2% non risponde. Un altro dato positivo è che tra le ultime due edizioni – le uniche che includevano la domanda – si registra un aumento del 15,8% di chi ha risposto molto anche se la somma dei “molto” e degli “abbastanza” registra tra i due anni solo una leggera crescita del 2,3% dal 92,7% al 95,0%. I risultati delle due domande sullo stage ci esimono ovviamente da ulteriori approfondimenti mediante l’analisi degli incroci.

Alla fine del percorso formativo quasi tutti hanno ottenuto la *qualifica* (90,5%), il 10% circa (8,5%) il diploma e l’1% il diploma di IP (dell’Istituto professionale, cioè il diploma di Scuola Secondaria di 2° grado a norma del DPR n. 87/2010) (cfr. tav. 1). Nell’intervista agli ex-allievi del 2010-11 erano previste solo le due prime possibilità e il totale si distribuiva tra il 95,8% e il 4,2%; fra gli ultimi due anni non si notano differenze rilevanti, mentre rispetto al 2010-11 si registrano una diminuzione dei qualificati, una crescita dei possessori del diploma professionale e la novità della comparsa dei diplomi di IP.

I diplomi professionali e di IP sono concentrati tra i maschi e i secondi mancano tra le ragazze. Ovviamente, i qualificati diminuiscono con l’età, mentre aumentano i diplomati. Tra gli ex-allievi di origine migratoria sono leggermente sovra-rappresentati i diplomi di IP e sotto-rappresentati di poco i diplomi professionali e l’andamento opposto si riscontra fra gli italiani. I diplomi professionali si riscontrano solo nel Nord Ovest (Piemonte, Liguria e soprattutto Lombardia) e nel Sud (Sicilia) e i diplomi di IP unicamente nel Nord Ovest (Lombardia). Per quanto riguarda i settori, i diplomati della IeFP si trovano nell’automotive e soprattutto nell’elettrico-elettronico, nel grafico e nella meccanica industriale e i diplomati dell’IP nell’elettrico-elettronico e nella meccanica industriale.

Più dell’80% (81,5%) dei qualificati ha ottenuto il titolo nel *mese* di giugno, nessuno a luglio, il 3% a settembre e il 15,6% in altra data: nel tempo diminuisce la percentuale di giugno e cresce l’indicazione di altro a significare che l’anno formativo tende a iniziare in modo non regolare, anche se ancora in misura contenuta. La percentuale di quanti hanno ottenuto il diploma professionale a giugno è più bassa di quella dei qualificati, collocandosi intorno al 70% (67,9%), ma ad essa va aggiunta la cifra di quanti lo conseguono a luglio che è del 10% circa (8,8%) per cui la differenza con i qualificati circa la data tradizionale di ottenimento del titolo (giugno/luglio) è modesta (4,8%); comunque, un quarto circa (23,3%) segnala un’altra data. Nel tempo si nota una diminuzione dei diplomati nelle date di giugno e di luglio e una crescita di altre date per cui la conclusione può essere come per la qualifica; da questo punto di vista, è sintomatico che le altre date sono assolutamente predominanti al Sud/Isole. Nessuno problema per il mese del conseguimento del diploma di IP che, essendo ottenuto in una scuola, risulta per tutti a giugno.

Tav. 2 - I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2014; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
		M	F	17	18	19 e >	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	13,0	15,4	0,0	13,5	14,9	10,8	13,1	12,6	15,5	7,9	19,1	7,9	13,7	6,1
Elettrico E- lettronico	31,4	37,3	0,0	29,1	27,9	36,1	30,4	38,2	27,8	30,9	43,8	35,3	29,7	47,9
Energia*	2,5	2,9	0,0	2,2	1,7	3,4	2,1	4,6	2,2	0,3	3,4	5,7	2,7	0,0
Grafico	11,7	10,1	20,3	10,9	13,3	10,6	12,5	6,9	9,1	21,4	14,2	4,4	11,2	16,4
Meccanico Industriale	20,1	23,8	0,0	16,5	18,9	23,0	20,1	20,3	15,6	32,3	13,0	21,9	19,1	29,6
Turistico Alberghiero	9,6	7,4	21,4	13,1	10,5	7,1	10,0	7,2	11,3	2,1	4,3	18,9	10,6	0,0
Altri**	11,7	3,0	58,3	14,7	13,0	9,1	11,7	10,3	18,4	5,0	2,2	5,9	12,9	0,0
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2932	2474	458	550	1198	1184	2542	390	1483	669	324	456	2652	280
% riga	100,0	84,4	15,6	18,8	40,9	40,4	86,7	13,3	50,6	22,8	11,1	15,6	90,5	9,6

Legenda:

* = Energie alternative/innovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

Molto più importante della data del titolo è certamente il *settore* nel quale è stato conseguito (cfr. tav. 2). Più del 30% (31,4%) l'ha ottenuto nel comparto elettrico-elettronico e intorno a un quinto (20,1%) nel meccanico industriale; tra il 10% e il 15% si collocano l'automotive (riparazione veicoli a motore) (13,0%), il grafico (11,4%) e i comparti altri con l'11,7% (che comprende benessere, 8,7%, punto vendita, 1,1%, lavorazione artistica del legno e amministrazione, ambedue 0,7%, agricoltura, 0,4%); al di sotto del 10% si riscontrano il turistico alberghiero (9,6%) e l'energia (2,5%). In questo caso il confronto è possibile solo con gli ex-allievi del 2011-12: tra i due anni crescono leggermente gli intervistati del settore elettrico-elettronico e sempre nella stessa misura diminuiscono quelli della meccanica industriale e dell'energia.

Il comparto elettrico-elettronico risulta *sovra-rappresentato* tra i maschi – e assente tra le donne – i diciannovenni, gli inchiestati di origine migratoria, nel Centro⁵ e tra i diplomati. La meccanica industriale cresce nel Nord Est, diminuisce nel Nord Ovest e nell'Italia Centrale e manca tra le donne. L'automotive aumenta nel Centro (eccetto che nell'Abruzzo dove manca) e cala nel Nord Est (eccetto che nel Friuli Venezia Giulia dove cresce), nel Sud/Isole (nella Sicilia, ma in Puglia e in Sardegna aumenta) e tra i diplomati. Il grafico è sovra-rappresentato tra le ex-allieve, il Nord Est (tranne che nel Friuli Venezia Giulia dove manca) e i diplomati e sotto-rappresentato tra gli intervistati di origine migratoria e nel Sud/Isole. I settori altri crescono tra le ragazze e nel Piemonte e diminuiscono tra i maschi, nel Nord Est, nel Centro (eccetto l'Umbria) e nel Sud/Isole e sono assenti tra i diplomati. Il turistico alberghiero è sovra-rappresentato tra le ex-allieve e al Sud/Isole (eccetto che in Puglia dove manca), è sotto-rappresentato nel Nord Est e nel Centro (tranne l'Umbria) e assente tra i diplomati. Il settore energia cresce tra gli ex-allievi di origine migratoria, è presente in Emilia Romagna, Piemonte, Sicilia e Umbria, assente nelle altre Regioni e manca tra le donne e tra i diplomati.

3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma

L'analisi della posizione degli ex-allievi a un anno dal conseguimento della qualifica/diploma professionale evidenzia i seguenti percorsi (cfr. Tav. 3):

- più del 40% (42,2% o 1238 ex-allievi) ha proseguito gli studi (il 15,62% nei percorsi di IeFP e il 26,6% nel sistema scolastico);
- il 30% (879) ha trovato un'occupazione;

⁵ Se non è specificato il dato riguarda tutte le Regioni della circoscrizione.

- un quarto quasi (24,7% o 724) dichiara, al momento dell'intervista, di non studiare e di non lavorare;
- il 3,1% (91) comunica di essere impegnato in altre attività (servizio civile, patenti europee, esperienza di tirocinio).

Rispetto alle due ultime edizioni del monitoraggio (2012 e 2013) si riscontra un ulteriore aumento della percentuale degli ex-allievi che continuano gli studi (il 2,0% in confronto a quella del 2013 e il 3,2% rispetto al dato del 2012); solo riguardo al 2013 si può precisare che la crescita ha interessato unicamente il passaggio al sistema scolastico (+2,2%), mentre la prosecuzione nella IeFP è rimasta nel complesso stabile (-0,2%). Nel 2014 resta invariato il dato degli occupati in paragone al 2013, dopo la diminuzione tra il 2012 e il 2013 (-3,9%), per cui sembrerebbe arrestarsi il calo verificatosi in proposito. Rispetto al monitoraggio del 2012, subisce un decremento di -2,4% il dato di coloro che non lavorano e non studiano (e leggermente di più, -2,7%, in confronto al monitoraggio del 2013), ma se nel 2014 si sommano, a chi non lavora e non studia, quelli che segnalano altre posizioni (27,8% in tutto), come nel 2012, la differenza si annulla; tuttavia, questa rimane riguardo al 2013 (-2,2%), un altro piccolo segnale positivo come quello della stabilità degli occupati tra il 2013 e il 2014 e quello più consolidato della crescita della prosecuzione degli studi tra il 2012 e il 2014.

Venendo agli *incroci*, le ragazze preferiscono continuare gli studi nella IeFP e meno nella scuola, trovano più difficilmente un'occupazione per cui non lavorano e non studiano in percentuali superiori al totale (cfr. tav. 3). Il passaggio al sistema educativo di istruzione e di formazione diminuisce con l'età, mentre crescono quanti trovano un'occupazione e non lavorano né studiano. Tra gli ex-allievi di origine migratoria calano rispetto al totale gli intervistati che si iscrivono alla scuola e alla IeFP e aumentano quelli che non lavorano e non studiano. Nel Nord Ovest gli inchiestati preferiscono passare all'IeFP e meno alla Secondaria di 2° grado e diminuiscono quelli che non lavorano e non studiano; nel Nord Est quelli che proseguono nella scuola si raddoppiano quasi, mentre si azzerano quasi quelli che scelgono la IeFP e calano quanti non lavorano o non studiano; al Centro diminuiscono i passaggi al sistema di istruzione e di formazione (soprattutto alla formazione), crescono quelli che trovano un lavoro, ma anche quelli che non lavorano e non studiano; nel Sud l'andamento è il medesimo tranne che per la percentuale degli ex-allievi che trovano un lavoro e che si colloca sul totale. Passando ai settori, gli ex-allievi dell'automotive e della meccanica industriale continuano gli studi in percentuali minori del totale, mentre trovano più facilmente un'occupazione; l'andamento è opposto per quelli dell'elettrico-elettronico; nell'energia gli intervistati sono sulla stessa linea dell'automotive, ma in più registrano percentuali superiori di ex-allievi che

non lavorano e non studiano; quasi i due terzi del grafico (63,3%) proseguono gli studi e in gran maggioranza nella scuola, mentre in negativo diminuiscono gli occupati, ma in positivo calano anche quelli che non lavorano né studiano; gli ex-allievi del turistico alberghiero trovano meno lavoro e crescono tra quanti non lavorano e non studiano; gli intervistati dei settori altri optano maggiormente per la IeFP e meno per la scuola e sono sovra-rappresentanti tra quanti non studiano né lavorano. Nel passaggio dai qualificati ai diplomati crescono le percentuali degli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione e diminuisce la continuazione degli studi soprattutto nella IeFP.

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Passando ora ad esaminare nei particolari i percorsi degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica/diploma, la maggioranza relativa (1238 o 42,2%), ha optato per la *prosecuzione degli studi*. Essi si sono divisi tra i due canali disponibili come segue: 780 (63,0%) si sono iscritti alla secondaria di 2° grado; 458, (37,0%), hanno scelto la IeFP. Come si è osservato sopra, nel tempo questa opzione è in crescita e l'aumento tende a concentrarsi sul passaggio al sistema scolastico.

I 780 ex-allievi che hanno scelto la *Secondaria di 2° grado* si sono divisi tra gli Istituti tecnici (474 o 60,8%) e gli Istituti professionali (292 o 37,4%), con una percentuale residua di 1,4% (11) ascrivibile ad altri percorsi scolastici e uno 0,4% (3 ex-allievi) che non risponde al quesito. Rispetto alla scorsa edizione del monitoraggio si registra un aumento percentuale consistente degli intervistati che sono passati all'Istituto tecnico (+19,0%) e una diminuzione in misura analoga degli intervistati che hanno optato per gli Istituti professionali (-18,8%). Gli *incroci* vedono gli iscritti all'Istituto tecnico diminuire con l'età, mentre l'andamento opposto si riscontra fra quelli dell'Istituto professionale; lo stesso trend di calo e di aumento si osserva tra italiani ed ex-allievi di origine migratoria. Gli studenti dell'Istituto tecnico aumentano nel Nord Est e nel Sud, mentre diminuiscono nel Nord Ovest e l'andamento opposto si registra per l'Istituto professionale.

Quanto ai settori, l'Istituto professionale cresce tra gli ex-allievi dell'automotive, dell'energia, del turistico alberghiero e dei settori altri, e diminuisce nell'elettrico-elettronico, nel grafico e nella meccanica industriale, mentre il trend contrario si nota per l'Istituto tecnico. Quanto ai 458 allievi che hanno proseguito gli studi nei percorsi di *IeFP*, due terzi quasi (62,2% o 285) sono passati al IV anno della FP e un quarto circa (23,8% o 109) si sono iscritti al corso annuale di specializzazione. Inoltre, percentuali inferiori al 10% hanno frequentato l'IFTS (0,7% o 1) o altri corsi di FP (9,6% o 44) e l'annualità per

Tav. 3 - Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2014; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Scuola	26,6	28,3	17,7	19,6	48,9	21,9	20,0	23,4	31,5	9,7	51,7	25,5	12,1	9,4
FP	15,6	14,5	21,8	28,7	1,8	1,9	3,3	13,1	14,3	4,2	11,6	12,7	28,0	23,1
Lavora	30,0	31,0	24,7	29,5	27,1	37,0	30,7	36,0	24,7	51,4	15,7	38,0	23,8	31,3
Né lavora Né studia	24,7	23,3	32,3	20,1	16,9	34,3	44,3	24,9	22,6	33,3	17,7	21,4	34,4	33,0
Altro	3,1	3,0	2,5	2,0	5,3	4,9	1,8	2,6	4,3	1,4	3,2	2,4	1,8	3,3
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2932	2474	458	1483	669	324	456	381	922	72	344	589	282	342
% riga	100,0	84,4	15,6	50,6	22,8	11,1	15,6	11,0	31,4	2,5	11,7	20,1	9,6	11,7

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

conseguire il diploma di IP (3,7% o 17). Rispetto al monitoraggio del 2013, l'unico che consente un confronto anche se non pieno, si registra un decremento degli ex-allievi che sono passati al IV anno (-11,7%) e una sostanziale stabilità di quelli che si sono iscritti all'annuale di specializzazione (-1,0%). Risultano in notevole aumento coloro che hanno frequentato gli IFTS o altri corsi di FP (+9,8%); inoltre, nel 2013 non erano considerati gli intervistati che hanno scelto l'annualità per conseguire il diploma di IP che se fossero sommati a quelli che hanno optato per il diploma professionale, si diminuirebbe a 8,0% il decremento degli iscritti al IV anno.

Passando agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, emerge che le scelte dei maschi e delle ragazze sono opposte nel senso che i primi si orientano principalmente verso il diploma professionale e le seconde verso la specializzazione. Quanto all'età, i diciassettenni preferiscono iscriversi al IV anno della FP e ovviamente, essendo solo qualificati, sono assenti dalle opzioni per il diploma di IP e l'IFTS. Gli ex-allievi di origine migratoria si orientano verso la specializzazione in percentuali superiori al totale e inferiori verso il diploma professionale. Quanto alle circoscrizioni geografiche, il Nord Ovest si colloca sul totale, il Nord Est e il Centro sono sovra-rappresentati tra gli altri corsi di IeFP e il Sud tra questi ultimi e nel IV anno. Il percorso del diploma professionale viene preferito dagli ex-allievi dei settori dell'automotive, dell'elettrico-elettronico, del grafico e del turistico alberghiero, la specializzazione dai comparti altri, il diploma di IP dalla meccanica industriale e gli altri corsi di IeFP dal settore energia. I possessori di un diploma professionale si sono orientati in percentuali superiori al totale verso il diploma di IP.

3.2. Gli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione

Dal punto di vista quantitativo, il secondo tipo di posizione in cui si collocano gli ex-allievi a un anno dalla qualifica/diploma consiste nello svolgere una *occupazione*. Come si è visto sopra, essa riguarda il 30,0% degli intervistati, pari a 879 soggetti. Tre domande cercano di identificare che cosa possa favorire la ricerca del lavoro, incominciando dall'analisi dei *settori* in cui si è trovata un'occupazione. Se le relative percentuali si considerano in se stesse, emerge che il comparto che assicura maggiore occupabilità è la meccanica industriale con più di un quinto del totale (21,5%); seguono tra il 10% e il 15% il turistico alberghiero (14,4%), l'elettrico-elettronico (12,6%) e l'automotive (11,3%); tra il 5% e il 10% si collocano altri settori professionali (9,6%), il benessere (7,8%), il punto vendita (7,6%) e l'energia (6,9%); al di sotto del 5% si trovano l'agricoltura (4,6%), il grafico (2,6%), la lavorazione artistica del legno (0,7%) e l'amministrazione (0,1%), mentre lo 0,2% non risponde (cfr. tav. 4). Se, in-

vece, si analizzano in confronto con la distribuzione generale degli ex-allievi tra i settori, si nota che nel caso della meccanica industriale, dell'automotive e della lavorazione artistica del legno si registra una sostanziale coincidenza tra le percentuali dei settori occupazionali e dei settori di qualifica/diploma, mentre il punto vendita, l'energia, l'agricoltura e i comparti altri si caratterizzano per una potenzialità occupazionale maggiore (le percentuali dei settori occupazionali sono superiori a quelle dei settori di qualifica/diploma) e l'elettrico-elettronico, il grafico e l'amministrazione minore. Nel tempo il paragone è possibile solo con il monitoraggio del 2013: tra i due anni non si riscontrano globalmente differenze di rilievo tranne che per una leggera crescita dell'elettrico-elettronico, dell'energia e del punto vendita e una modesta riduzione della meccanica industriale e del benessere.

In base ai soliti *incroci* e limitandosi ai settori principali e alle variazioni più importanti, si può dire che la meccanica industriale registra una sovra-rappresentazione dei maschi, dei diciannovenni e oltre, dei residenti nel Nord Est e dei diplomati e una sotto-rappresentazione delle ragazze, dei diciassettenni, dei residenti nel Centro e nel Sud. A sua volta il turistico alberghiero offre opportunità occupazionali superiori al totale agli ex-allievi di origine migratoria e ai residenti nel Sud e minori ai residenti nel Nord Ovest e ai diplomati. L'elettrico-elettronico vede una sovra-rappresentazione di ex-allievi di origine migratoria, di residenti nel Centro e nel Sud e di diplomati e una sotto-rappresentazione di residenti nel Nord Ovest. In quarto luogo, l'automotive offre maggiori opportunità lavorative ai residenti nel Sud e minori agli ex-allievi di origine migratoria, ai residenti nel Nord Est e ai diplomati. Nel comparto del benessere si riscontra una sovra-rappresentazione di ragazze, di diciassettenni, di residenti nel Nord Ovest e una sotto-rappresentazione di maschi, di diciannovenni e oltre, di residenti del Centro e del Sud e l'assenza dei residenti del Nord Ovest e dei diplomati. Nel punto vendita crescono con percentuali superiori al totale le ex-allieve e i residenti del Centro e diminuiscono gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti del Sud e i diplomati. Il settore energia offre maggiori opportunità occupazionali ai diciassettenni, agli ex-allievi di origine migratoria e ai residenti del Centro e minori ai residenti nel Sud e ai diplomati.

Un approfondimento limitatamente all'*automotive* è consistito in una domanda rivolta a identificare il *nome dell'azienda* che ha assunto i meccanici auto. Quasi il 60% (59,6%) ha indicato officine indipendenti, a grande distanza il 13,1% la FIAT e con molto maggiore distacco, il 2%, la Mercedes, mentre appena l'1% ciascuna hanno ottenuto industrie automobilistiche come la Renault, la Volkswagen, la Citroen, la Peugeot e la Chrysler; altra marche hanno totalizzato il 7,1% mentre l'11,1% non risponde. Il confronto con il monitoraggio del 2012, l'unico possibile, evidenzia una diminuzione delle officine indipendenti,

una crescita della percentuale della FIAT e del ventaglio delle industrie automobilistiche coinvolte.

Il 30% circa (29,8%) degli ex-allievi si è *rivolto al proprio CFP* per trovare lavoro il quale, quindi, ha costituito per loro una risorsa nella ricerca di una occupazione. La percentuale è certamente buona se si tiene conto che nelle assunzioni le imprese si servono di conoscenze dirette per il 55%, per il 28% delle banche dati aziendali e per il 7% di conoscenti e fornitori, mentre altri canali di ricerca ottengono percentuali marginali come per esempio l'1,8% dei Centri per l'Impiego (Unioncamere, 2014). Al tempo stesso ci si sarebbe aspettati una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi fossero stati coinvolti perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei Salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può fermare al conseguimento del titolo e, soprattutto, non dovrebbe mancare in un momento così decisivo della vita dei giovani come quello del reperimento del lavoro, in particolare in una fase di crisi come l'attuale. In questo senso, non è un segnale positivo il dato che la percentuale sia rimasta ferma nelle ultime tre edizioni del monitoraggio.

In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei *Servizi Al Lavoro (SAL)*. Questi presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnate e guidate con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende.

Dagli *incroci* emerge che le ex-allieve si rivolgono di meno al Centro forse perché pensano che sia orientato maggiormente al servizio dei maschi; non si notano, invece, differenze tra italiani ed ex-allievi di origine migratoria. I diciannovenni e oltre dimostrano maggiore fiducia nel CFP forse perché si sentono più svantaggiati degli altri a causa del loro ritardo negli studi. Il ricorso al proprio CFP cresce nel Nord Ovest e diminuisce nelle altre circoscrizioni soprattutto nel Centro. Per quanto riguarda i settori, quelli che ottengono maggiore fiducia nel momento della ricerca del lavoro sono la meccanica industriale e l'automotive, mentre la fiducia scende nell'elettrico-elettronico, nell'energia, nel turistico alberghiero e nei comparti altri. Da ultimo i diplomati si rivolgono maggiormente al CFP che non i qualificati.

Tav. 4 - I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2014; in VA e %)

Settori	Tot.		Sesso		Eta			Origine		Circoscrizione			Titolo	
	M	F	17	18	19 e >	Ital.	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Cent.	Sud Isole	Qualifica	Diploma	
Automotive	11,3	12,9	0,0	13,1	8,6	12,4	3,5	13,0	5,0	10,8	14,3	11,6	9,0	
Elettrico Elettronico	12,6	14,5	0,0	10,1	15,0	12,0	16,8	10,5	11,6	18,3	15,7	10,8	25,2	
Energia*	6,9	8,0	0,0	6,9	6,3	6,3	11,5	7,3	3,3	10,0	7,9	7,4	3,6	
Grafico	2,6	2,9	0,9	2,7	2,6	2,6	2,7	3,0	2,8	0,8	2,9	2,0	7,2	
Meccanica Industriale	21,5	24,5	0,1	17,2	20,3	21,4	22,1	22,6	32,6	12,5	11,4	19,4	36,0	
Turistico Alberghiero	14,4	12,9	24,8	10,3	16,7	14,1	16,8	11,0	16,0	13,3	24,3	15,4	8,1	
Benessere	7,8	0,9	54,9	13,8	10,7	8,0	7,1	13,0	0,0	3,3	5,7	9,0	0,0	
Legno	0,7	0,8	0,0	0,9	0,3	0,7	0,9	0,7	0,6	1,7	0,0	0,8	0,0	
Agricoltura	4,6	5,2	0,0	5,2	4,5	4,6	4,4	4,1	6,6	1,7	5,7	4,9	1,8	
Amministrazione	0,1	0,0	0,9	0,0	0,3	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,8	
Punto vendita	7,6	6,9	12,4	6,0	7,2	8,2	3,5	7,5	8,8	10,0	4,3	8,1	4,5	
Altro	9,6	10,2	5,3	7,8	7,2	9,4	10,6	7,1	12,2	16,7	7,9	10,3	4,5	
NR**	0,2	0,3	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,0	0,6	0,8	0,0	0,3	0,0	
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Tot VA	879	766	113	116	335	766	113	438	181	120	140	768	111	
% riga	100,0	87,1	12,9	13,2	38,1	87,1	12,9	49,8	20,6	13,7	15,9	87,4	12,6	

Legenda:
 * = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia
 ** = Non risponde
 VA = Valori Assoluti

Un'altra risorsa per la ricerca di una occupazione è costituita dall'impresa in cui si è effettuato lo stage. Dalle risposte degli ex-allievi è emerso che meno di un quarto (23,1%) degli occupati ha trovato lavoro *nell'azienda dello stage* e che la percentuale negli ultimi tre anni si è ridotta del 5,7% a testimonianza delle difficoltà crescenti che i giovani hanno incontrato nelle assunzioni.

Anche in questo caso le ex-allieve evidenziano problematiche più serie dei loro colleghi, mentre non ci sono differenze tra italiani e stranieri. Nel Nord Ovest crescono le probabilità di trovare un lavoro mediante lo stage, ma diminuiscono nel Centro e nel Sud. I settori con potenzialità maggiori sono la meccanica industriale e l'automotive e quelli con meno il turistico-alberghiero, l'energia, i comparti altri, l'elettrico-elettronico e il grafico. I diplomati hanno maggiori probabilità di trovare un lavoro nell'azienda dello stage.

Utilizzando le risorse elencate sopra che hanno agevolato il reperimento di una occupazione, la maggioranza assoluta (55,8%) è riuscita a trovare un lavoro *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma; inoltre, meno di un quinto (17,4%) ha impiegato 6 mesi e un quarto circa (23,3%) un anno. Nel monitoraggio del 2014 la prima percentuale è tornata sui valori del 2012 dopo un peggioramento nel 2013; nessun recupero rispetto al 2012 è avvenuto riguardo al periodo di sei mesi e rimane sostanzialmente la percentuale dell'anno scorso che aveva segnato la perdita di oltre 5 punti percentuali; la cifra relativa a un anno segna un abbassamento del 10,3% rispetto al 2013 ma al tempo stesso si colloca per il 3,1% sopra il 2012.

Periodi più brevi per trovare un'occupazione sono stati sperimentati: dalle coorti più giovani, dai residenti al Sud, dai settori dell'automotive, dell'energia e del turistico alberghiero. Invece, evidenziano tempi più lunghi: le ex-allieve, i diciannovenni e oltre, gli intervistati di origine migratoria, i residenti del Nord Est e del Centro, il settore grafico e altri settori.

Passando dai canali di ricerca e dai tempi, cioè dal percorso effettuato, al lavoro in se stesso, una prima domanda ha riguardato la *coerenza dell'occupazione con la qualifica/diploma*. Il 60% circa (58,0%) risponde positivamente mentre oltre il 40% (41,8%) è sulla negativa e lo 0,2% non risponde. Nel confronto con il monitoraggio del 2013, l'unico possibile, emerge che la coerenza subisce un decremento del 7,3%, un ulteriore segno dell'aggravarsi delle problematiche del mondo del lavoro tra il 2013 e il 2014. Inoltre, la coerenza cresce tra le ex-allieve, tra i più giovani, nel Nord Ovest nei settori automotive, turistico alberghiero, energia ed altri e tra i diplomati, mentre diminuisce tra i maschi, i diciannovenni e oltre, nel Nord Est, nel Centro e nel Sud, nei settori elettrico-elettronico, meccanico e grafico e tra i qualificati.

Quanto al *tipo di azienda* in cui gli occupati si sono inseriti, i tre quarti (75,3%) sono stati assunti da micro imprese (strutture imprenditoriali con

meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro), mentre le altre tipologie si collocano a grande distanza, 10,6% nelle piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro), 6,6% nelle grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro) e 2,8% nelle medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro), e il 4,7% non risponde. Fra le tre edizioni del monitoraggio prese in considerazione cresce la quota delle micro imprese e delle grandi, mentre si dimezzano quasi quelle delle piccole e delle medie.

Passando agli *incroci* con le variabili socio-demografiche solite, le ex-allieve si inseriscono per la quasi totalità nelle micro imprese, mentre si distribuiscono tra le varie tipologie grosso modo come il totale. I più giovani sono sovra-rappresentati nelle micro aziende al contrario dei diciannovenni e oltre che lo sono, anche se leggermente, nelle medie e nelle grandi. Gli italiani trovano più facilmente lavoro nelle micro imprese e meno gli ex-allievi di origine migratoria che, però, sembrano trovare difficoltà a capire la domanda. Il Nord Ovest si colloca grosso modo sul totale, nel Nord Est sono sovra-rappresentate le medie e le grandi imprese, mentre le micro prevalgono nel Centro e nel Sud dove le assunzioni nelle grandi imprese sono assenti. L'automotive vede una crescita percentuale superiore al totale dell'inserimento nelle grandi imprese e una riduzione riguardo alle piccole, nell'elettrico-elettronico diminuiscono, anche se leggermente, le assunzioni nelle micro; queste ultime sono assolutamente predominanti nei settori dell'energia, della grafica, del turistico alberghiero e nei settori altri; la meccanica industriale registra una sotto-rappresentazione delle micro e una sovra-rappresentazione delle piccole e medie. I diplomati diminuiscono nelle micro e crescono nelle altre tipologie, mentre i qualificati si collocano sul totale.

Venendo poi alle *modalità contrattuali*, gli ex-allievi che lavorano hanno dichiarato di essere occupati nelle seguenti tipologie:

- oltre un terzo (36,6%) è stato assunto con la formula dei contratti atipici (contratti di collaborazione, a chiamata, a progetto, ecc.);
- un po' meno di un terzo (32,4%) con il contratto di apprendistato;
- un quinto circa (18,3%) con un contratto a tempo determinato;
- il 10% quasi (9,1%) con un contratto a tempo indeterminato;
- il 3,4% con altre tipologie contrattuali non formalizzate;
- mentre solo 1 intervistato non risponde alla domanda.

Rispetto alle due precedenti edizioni si assiste ad un incremento dei contratti a tempo determinato (+2,6%), indeterminato (+6,5%) e atipico (+2,7%) e

ad una riduzione percentuale del numero dei contratti in apprendistato (15,4%) e delle tipologie contrattuali non formalizzate (-6,3%) che però compaiono solo nel 2013.

Sulla base degli *incroci* e prendendo come punti di riferimento i contratti atipici e le tipologie non formalizzate è possibile identificare i sotto-campioni con maggiore o minore stabilità contrattuale a livello di percentuali. La prima categoria comprende: i maschi, i diciassettenni, gli intervistati di origine migratoria, il Nord Ovest e il Nord Est, la meccanica industriale e i settori altri e i diplomati. Si trovano invece in una situazione più precaria: le ex-allieve, i diciottenni e i diciannovenni e oltre, gli italiani, il Centro e il Sud, i settori elettrico-elettronico, dell'energia, grafico e turistico alberghiero.

3.3. Gli ex-allievi che non lavorano né studiano: i veri inattivi sono solo l'1,9%

Dei 724 che non lavorano né studiano al momento del monitoraggio (24,7% rispetto al totale degli ex-allievi) la *situazione* è la seguente:

- la maggior parte, pari ad oltre i due terzi (67,7% o 490) ha dichiarato di essersi attivata nella ricerca di un lavoro ma senza esito;
- un quinto circa (17,3% o 125) ha trovato lavoro durante l'anno ma attualmente è disoccupato;
- meno del 10% (7,7% o 56) è rimasto in attesa di migliori opportunità;
- resta un numero residuo di ex-allievi (4,7% o 34) che ha svolto esperienze di tirocinio (2,6% o 19) o un corso di apprendistato (0,8% o 6) o che è in attesa di iscriversi ad un altro corso di IeFP (0,3% o 2) o che ha scelto l'alternativa "altro" (1,0% o 7);
- mentre il 2,6% (19) non ha risposto alla domanda (cfr. tav. 5).

Nel *triennio* preso in considerazione, il dato percentuale di coloro che hanno cercato lavoro senza trovarlo diminuisce leggermente rispetto al 2013 (-1,9%), mentre cresce del 10,2% in paragone al 2012; della stessa cifra (-10,2%) cala anche la quota di coloro che si sono posti alla ricerca di migliori opportunità. La porzione degli ex-allievi che hanno reperito un'occupazione durante l'anno ma attualmente sono disoccupati aumenta rispetto al 2013 (+3,3%), ma si riduce, anche se in misura minore (-2,6%) in paragone al 2012. La percentuale residuale del 4,7% che ha svolto altre esperienze rimane stabile rispetto al 2012, dopo che nel 2013 si era quasi azzerata. In sintesi, solo il 7,7% degli ex-allievi che non lavorano né studiano (unicamente l'1,9% sul totale degli intervistati) sembra veramente inattivo, ed è anche una percentuale in calo, mentre gli altri si sono impegnati in varie forme per uscire dalla loro situazione, benché senza successo.

Tav. 5 - Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2014; in VA e %)

Posizione	Tot	Sesso		Circoscrizione				Settori						
		M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico Elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Corso di IeFP	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cercato lavoro	67,7	67,0	70,3	66,8	54,9	72,1	76,0	69,5	65,4	87,5	68,9	59,5	69,1	73,5
In attesa	7,7	7,6	8,1	6,7	3,5	2,7	14,8	3,2	10,6	4,2	11,5	6,3	7,2	7,1
Tirocinio	2,6	2,4	3,4	2,7	6,2	1,8	1,0	2,1	2,9	0,0	3,3	3,2	2,1	2,7
Apprendistato	0,8	1,0	0,0	1,0	2,7	0,0	0,0	3,2	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Disoccupati	17,3	17,5	16,2	19,1	27,4	17,1	7,1	14,4	14,4	8,3	8,2	23,0	20,6	15,9
Altro	1,0	0,9	1,4	1,0	0,9	1,8	0,5	0,0	0,5	0,0	1,6	2,4	1,0	0,9
NR	2,6	3,1	0,7	2,7	4,4	2,7	0,5	0,0	3,8	0,0	6,6	5,6	0,0	0,0
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	724	576	148	298	113	111	202	95	208	24	61	126	97	113
% riga	100,0	79,6	20,4	41,2	15,6	15,3	27,9	13,1	28,7	3,3	8,4	17,4	13,4	15,6

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

NR = Non Risponde

Gli *incroci* permettono di individuare i sotto-campioni che si sono dati maggiormente da fare e quelli meno, pur in una situazione in cui gli ex-allievi non lavorano né studiano al momento del sondaggio. Nel primo gruppo si trovano i diciannovenni e oltre, gli intervistati di origine migratoria, i residenti nel Nord Est e nel Centro e gli ex-allievi dei settori automotive ed energia; nel secondo, le classi di età più giovani, i residenti nel Sud e gli ex-allievi dell'elettrico-elettronico e del grafico.

4. Valutazione complessiva dell'esperienza

Alla richiesta di esprimere il proprio grado di *soddisfazione* in merito all'esperienza formativa vissuta nella IeFP del CNOS-FAP, il 94,1% si colloca sui livelli più elevati, tra molto (67,3% o 1973) e abbastanza (26,8% o 785). Dei restanti 174, 75 (2,6%) risultano poco soddisfatti e 9 (0,3%) per nulla, mentre 90, pari al 3,1%, non hanno risposto al quesito. Nel tempo si nota un recupero dell'andamento del monitoraggio del 2012, dopo i dati meno positivi del 2013. Per quanto riguarda il grado più alto, si registra una sostanziale stabilità tra il 2014 e il 2012 (solo -2,1%) e al tempo stesso un aumento consistente di quasi il 10% (+9,9%) in confronto al 2013; la medesima stabilità tra il 2014 e il 2012 (unicamente +0,4%) si riscontra in relazione all'"abbastanza", mentre fra il 2013 e il 2014 la relativa percentuale diminuisce del -6,6%; invece, non ci sono variazioni di rilievo riguardo alle due altre alternative.

La valutazione è certamente positiva, ma rimane più di un quarto degli ex-allievi (26,8%) che non dà un giudizio di ottimo, ma solo di sufficiente. Attraverso gli *incroci* e utilizzando soprattutto i dati relativi agli ex-allievi abbastanza soddisfatti si possono identificare i sotto-campioni più favorevoli e quelli meno. Alla prima categoria appartengono: gli intervistati di origine migratoria, i residenti al Centro, i settori meccanico, grafico e turistico alberghiero e i diplomati. Danno più peso rispetto al totale alla sufficienza: le ex-allieve, i residenti al Sud, i settori automotive, elettrico-elettronico, energia e altri.

Le due successive domande (Sulla base degli anni trascorsi nei CFP salesiani rifrequenteresti o faresti frequentare a tuo figlio/a i nostri corsi di IeFP? Consigliaresti i corsi della Federazione CNOS-FAP ad un amico o ad un parente?) *approfondiscono* il tema della valutazione e confermano sostanzialmente l'andamento emerso riguardo al grado di soddisfazione.

Oltre l'80% (84,7% o 2484) *ripeterebbe* la stessa esperienza e iscriverebbe i propri figli ai Centri salesiani e poco più del 10% (11,8% o 347) si dichiara indeciso, mentre è determinato sulla negativa neppure il 3% (2,9% o 86); inoltre, unicamente lo 0,5% (15) non ha risposto al quesito. Nel tempo si segnala un

aumento percentuale degli ex-allievi che rifrequenterebbero i percorsi dei CFP del CNOS-FAP soprattutto rispetto al 2013 (+4,1%) e meno in confronto al 2012 (+1,3%); inoltre, diminuiscono gli indecisi -4,4% in paragone al 2013 e -1,3% riguardo al 2012, mentre restano sostanzialmente invariati gli altri dati. Gli incroci evidenziano solo una maggiore positività nel turistico alberghiero e una indecisione relativamente più estesa tra gli ex-allievi di origine migratoria

Percentuali molto simili si riscontrano nelle risposte all'altra domanda di valutazione. Anche in questo caso più dell'80% (82,5% o 2420) dichiara di essere pronto a *consigliare* i corsi di IeFP del CNOS-FAP ad un amico o ad un parente. Solo il 3% circa (2,9% o 85) risponde negativamente, mentre il 14,1% (412) risulta indeciso e lo 0,5% (15) non si pronuncia. Nel tempo l'andamento è pressappoco lo stesso che nella precedente domanda: gli ex-allievi che consiglierebbero i corsi aumentano in paragone al 2013 (+8,8%), ma sono stabili in confronto al 2012 (solo -0,2%), gli indecisi diminuiscono di -8,9% rispetto al 2013 e sono nel complesso invariati riguardo al 2012 (+0,5%), mentre le altre percentuali non subiscono cambiamenti di rilievo. Dagli incroci emerge unicamente una più grande disponibilità a consigliare nel settore energia, una minore nei settori altri e nei diplomati e una relativamente maggiore indecisione degli ex-allievi di origine migratoria e dei residenti al Sud.

Un'ultima domanda mira a valorizzare l'esperienza degli ex-allievi per ottenere *proposte* di miglioramenti da apportare ai percorsi di IeFP del CNOS-FAP. In proposito, il 90% quasi (87,7% o 2573) ha dichiarato che a loro parere non v'era nulla da cambiare. La quota residua risulta frammentata tra: percentuali attorno o al di sotto dell'1% su singole proposte già elencate nella domanda (qualità dei formatori, contenuti, metodi di insegnamento, attrezzature, stage, relazioni interpersonali, mantenimento di legami tra il CFP e gli ex-allievi); solo appena il 2,8% (82) si rifugia nell'"altro" e anche di meno (lo 0,5% o 15) non risponde. Il confronto con i monitoraggi del 2013 e del 2014 evidenzia un aumento di quanti ritengono che non ci sia alcun miglioramento da apportare e una riduzione dell'"altro". Dagli incroci emerge che i sotto-campioni più soddisfatti circa l'attuale offerta del CNOS-FAP risultano essere gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti al Nord Est e al Centro e il settore energia, mentre lo sono di meno i residenti al Sud e i settori altri.

La possibilità di dialogare direttamente con gli allievi e con le famiglie nelle interviste telefoniche ha consentito non solo di ascoltare le loro risposte alle domande del questionario ma anche di raccogliere il racconto del vissuto degli allievi all'interno dei CFP del CNOS-FAP in maniera informale. Molti ex-allievi si sono meravigliati nel constatare che a distanza di un anno i Salesiani dimostrassero un sincero interesse a verificare il percorso di vita dei "loro ragazzi". Inoltre, molti intervistati desideravano sottolineare che avevano mantenuto i contatti

con i rispettivi CFP, facendo nomi e cognomi di direttori e formatori e chiedendo di salutarli, in quanto questi avevano lasciato un'impronta significativa nella loro vita. Tali commenti sono il segnale evidente che l'esperienza formativa non termina con il conseguimento della qualifica, ma continua per molti come rapporto di reciproca amicizia e di sincera fiducia. In questo contesto si sono raccolti alcuni commenti di ex-allievi e genitori che confermano ulteriormente la *validità* delle opzioni fondamentali del *Progetto Educativo Nazionale Salesiano*.

1. L'importanza del lavorare insieme all'interno di un progetto educativo da parte di tutti gli operatori (= la *comunità formativa*):
 - "Lì da voi ci sentivamo una squadra, tutti uniti anche se provenienti da posti molto diversi".
 - "Il ragazzo non si è trovato spaesato. Dalla nostra famiglia è passato alla vostra famiglia".
 - "Una cosa favolosa! Un centro dove tutti ti danno una mano. L'esperienza dal punto di vista umano e formativo la consiglieri a tutti".
 - "Si sono create delle relazioni speciali con i formatori e con il personale del CFP. Persino il custode aveva creato un rapporto affettivo con mio figlio".
 - "I formatori erano molto pazienti e seri. Il Preside era più che un amico. Ambiente più che positivo".
 - "È la prima volta che mi trovavo veramente bene in una scuola".
2. L'attenzione al giovane (= una educazione *personalizzata* e non di massa):
 - "Mi avete ridato l'autostima e quella è una materia che non tutti sanno insegnare".
 - "Mi avete riavviato il circuito elettrico della fiducia".
 - "I professori erano molto vicini e attenti alle esigenze dei nostri figli".
 - "Gli insegnanti lavorano come se fossero i genitori dei ragazzi".
 - "Dopo gli anni al CFP mio figlio ha rinforzato la sua autostima. Ha accresciuto la capacità di credere nelle proprie competenze e ha tirato fuori delle qualità che fino a quel momento non erano emerse".
 - "Al CFP li hanno fatti crescere come persone con le qualità che avevano. Quelle poche biglie nel sacchetto che tenevano dalle passate esperienze fallimentari gliele hanno fatte fruttare bene. Ora magari questi ragazzi diventeranno ottimi operai, elettricisti o falegnami grazie ai formatori, e magari senza il CFP sarebbero stati pessimi ragionieri o ingegneri".
 - "Il CFP è stato un luogo di incontro e di salvezza per mio figlio. Voi gli avete ridato la voglia di credere nelle sue capacità!".
3. Il progetto educativo che guarda al presente, la professione, e al futuro, l'inserimento nella società, nella Chiesa, nel mondo del lavoro (= un *CFP inserito nel territorio*):

- "Rimpiango le giornate passate al Centro. Grazie a voi ho capito cosa volevo, ho proseguito gli studi e ora sono iscritto all'Università".
 - "Il percorso formativo che ha fatto mio figlio lo consiglierei a tutti. Al CFP dei salesiani lo hanno fatto crescere in senso umano, nelle relazioni sociali e gli hanno trasmesso delle competenze. Prima era un ragazzo isolato ora ha ritrovato la spinta per rimettersi in gioco".
 - "Al CFP insegnano ai ragazzi un mestiere e li preparano alla vita".
 - "Io penso che non tutti i ragazzi possano stare dietro una scrivania a lavorare. Questi centri devono esistere, sono fondamentali e bisognerebbe ampliare la scelta degli indirizzi, ad esempio calzolai, agricoltori".
4. Un progetto rispettoso della persona ma anche propositivo di valori umani e cristiani (= la pedagogia della proposta e non del silenzio per *formare onesti cittadini e buoni cristiani*):
- "Oggi che viviamo in un mondo di relazioni virtuali al CFP salesiano abbiamo sperimentato la solidità di relazioni vere e concrete".
 - "Avete dato a mio figlio il valore dell'io come persona a servizio degli altri".
 - "Ho avuto la percezione di un insegnamento a 360 gradi che riguardava non solo la didattica ma anche la vita".
 - "Al CFP abbiamo imparato un mestiere, e ricevuto dei valori sani".
 - "È stata una esperienza di crescita umana e spirituale".
5. Il miglioramento continuo che stimola il CFP a guardare chi è *in difficoltà*:
- "Come genitore la modalità educativa e formativa utilizzata nel vostro CFP mi ha soddisfatto e l'ho trovata adeguata specialmente per mio figlio che aveva specifici disturbi di apprendimento".
 - "Io consiglio il CFP per i ragazzi che hanno problemi perché nei Centri di Formazione Professionale dei salesiani una soluzione la trovano sempre".
 - "Ho rivisto mia figlia alzarsi dal letto con un sorriso per andare al CFP".
 - "Mio figlio aveva problemi di apprendimento ma voi lo avete fatto sentire capace e non diverso. Questo unito al valore dato alle materie laboratoriali ha dato al ragazzo la convinzione e la giusta motivazione per proseguire gli studi".
 - "Per gli allievi di origine migratoria il CFP è stato uno strumento che ha agevolato l'integrazione".
 - "Mi pento di non aver scelto il CFP subito dopo le medie per mio figlio. Avremmo risparmiato lacrime e amarezza e guadagnato da subito sorrisi".
 - "Come mamma sono rimasta stupita a vedere alzarsi mio figlio alle 6.00 del mattino per andare allo stage".
 - "Se qualcuno ha un figlio che non vuole studiare lo possono aiutare solo i salesiani di Don Bosco!".

5. Sintesi conclusiva e punti di forza e criticità

Il sondaggio ha raggiunto l'88,1% dell'universo dei qualificati/diplomati del 2012-13, cioè una porzione in grado di garantire la rappresentatività e la quota è rimasta sostanzialmente stabile negli ultimi tre anni. Il 90,5% sono qualificati dell'IeFP, l'8,5% sono diplomati dell'IeFP e l'1,1% possiedono il diploma della secondaria di 2° grado dell'IP e anche questi dati sono rimasti nel complesso invariati rispetto all'anno precedente, l'unico con cui è possibile il confronto. La percentuale degli ex-allievi non reperiti si situa intorno al 10% ed è anch'essa immutata negli ultimi tre anni, mentre la porzione dei numeri di telefono inesistenti si è contemporaneamente ridotta della metà.

In secondo luogo, è opportuno richiamare i dati principali sulle *variabili socio-demografiche ed educative* che identificano le caratteristiche degli intervistati e del loro contesto.

Una prima constatazione riguarda la predominanza dei *maschi* (84,4%) sulle femmine (15,6%) che nel tempo risulta nel complesso invariata e corrisponde alla vocazione tradizionale del CNOS-FAP. Le seconde risiedono principalmente nel Nord Ovest, mentre sono assenti in Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Puglia e Val d'Aosta, frequentano specialmente i comparti tradizionalmente "femminili" come il turistico alberghiero, il grafico e i settori altri e la loro presenza tra i diplomati è minima: probabilmente, l'Ente potrebbe cercare di coinvolgerle maggiormente e di ridurre i vuoti.

Il 60% circa ha conseguito la qualifica o il diploma con un'età regolare, cioè la gran parte degli intervistati, e questo è senz'altro un risultato importante, anche se sul lato meno positivo va osservato che la percentuale è rimasta stabile negli ultimi tre anni; comunque, è altrettanto rilevante che la IeFP continui ad offrire una opportunità di recupero a tutti gli studenti in difficoltà nella scuola.

Va anche sottolineata una discreta presenza di qualificati di *origine migratoria* (13,3%), che è il doppio degli iscritti nelle Scuole Secondarie di 2° grado del nostro Paese (6,6% nel 2012-13).

Quanto alle *circoscrizioni geografiche*, risulta che la metà degli ex-allievi risiede nel Nord Ovest, un quarto quasi nel Nord Est, poco più del 10% nel Centro e il 15,6% nel Sud e Isole. Nel triennio considerato, cresce il Nord Ovest e si riducono leggermente il Nord Est, il Centro e il Sud/Isole. Il paragone con la ripartizione degli iscritti alle istituzioni formative dell'IeFP in generale vede una sovra-rappresentazione degli ex-allievi nel Nord Ovest e una sotto-rappresentazione nel Nord Est e nel Sud/Isole.

Si è già accennato sopra alla distribuzione tra qualificati e diplomati e alla stabilità dei dati nel tempo. Quanto poi alla ripartizione tra i *settori*, oltre il 30% proviene dal comparto elettrico-elettronico e intorno a un quinto dal mec-

canico industriale; tra il 10% e il 15% si collocano l'automotive, il grafico e i settori altri che includono soprattutto il benessere e poi il punto vendita, la lavorazione artistica del legno, l'amministrazione, e l'agricoltura; al di sotto del 10% si riscontrano il turistico alberghiero e l'energia. In questo caso il confronto si può fare unicamente con i qualificati/diplomati del 2011-12: tra i due anni aumentano in misura modesta gli intervistati dell'elettrico-elettronico e sempre di poco diminuiscono quelli della meccanica industriale e dell'energia.

La crescita di quanti si iscrivono dopo un regolare percorso nella scuola di 1° grado e la loro consistenza grandemente maggioritaria (72,2%) confermano che sempre di più la IeFP sta assumendo la fisionomia di una istituzione formativa *normale*. La permanenza, anche se in diminuzione, di coloro che provengono dalle scuole di 2° grado nella misura di poco più di un quarto attesta il ruolo di recupero che la FP continua ad assolvere nei confronti dei "rottamati" dei sistemi scolastici, ossia di quei soggetti che vanno incontro ad insuccessi scolastici e/o che si ritirano spontaneamente perché non ce la fanno ad andare avanti.

Ad un anno dalla qualifica la posizione degli ex-allievi risulta la seguente:

- si consolida il sorpasso nella scelta di continuare gli studi (42,2%), rispetto a quella di andare subito a lavorare (30%), che certamente esalta la capacità della IeFP appena citata di rimotivare alla formazione giovani che per il carico precedente di fallimenti erano in pericolo di voltare le spalle al sistema educativo di istruzione e di formazione;
- nel 2014 rimane stabile il dato degli occupati (30%) in confronto al 2013 dopo il calo tra il 2012 e il 2013 per cui parrebbe fermarsi la diminuzione registratasi al riguardo;
- al momento dell'intervista un quarto quasi (24,7%) afferma di non studiare e di non lavorare, ma va subito precisato che il dato è in diminuzione nel tempo e che *solo l'1,9%* del totale degli ex-allievi è veramente inattivo;
- se tali andamenti vengono visti nel quadro della grave crisi economica, in particolare della occupazione giovanile, che affligge attualmente il nostro Paese, come è stato brevemente messo in risalto all'inizio dell'articolo, non si possono che ribadire le potenzialità positive della IeFP sotto tutti i punti di vista.

Rispetto *alla posizione dei lavoratori*, va evidenziato che:

- se le percentuali sulla distribuzione degli ex-allievi tra i *settori* si considerano *in se stesse*, emerge che quello che garantisce maggiore occupabilità è la meccanica industriale con più di un quinto del totale; seguono tra il 10% e il 15% il turistico alberghiero, l'elettrico-elettronico e l'automotive; tra il 5% e il 10% si collocano i settori altri, il benessere, il punto vendita e l'energia; al di sotto del 5% si trovano l'agricoltura, il grafico, la lavorazione artistica del legno e l'amministrazione;

- se la distribuzione degli ex-allievi per settori si analizza *in paragone* alla ripartizione generale degli ex-allievi tra i settori, si osserva che la meccanica industriale, l'automotive e la lavorazione artistica del legno evidenziano una sostanziale coincidenza tra le percentuali dei settori occupazionali e dei settori di qualifica/diploma, mentre il punto vendita, l'energia, l'agricoltura e i settori si qualificano per una potenzialità occupazionale maggiore (le percentuali dei settori occupazioni sono superiori a quelle dei settori di qualifica/diploma) e l'elettrico-elettronico, il grafico e l'amministrazione per una minore, per cui, mettendo insieme i dati dei due paragrafi, si può dire che *la meccanica industriale, l'automotive e i settori altri sono quelli che possono garantire maggiore occupabilità*;
- sul piano territoriale la percentuale degli occupati cresce nel Centro e leggermente si abbassa nel Nord Est, ma nel primo caso l'andamento si accompagna a un aumento degli ex-allievi che non lavorano né studiano e nel secondo alla loro diminuzione;
- ulteriori dati *positivi* vanno riscontrati nel fatto che tutti hanno effettuato uno o più stage durante il percorso formativo, che più della maggioranza assoluta ha trovato lavoro entro i primi tre mesi e quasi un quinto entro sei;
- il 30% circa si è rivolto al *proprio CFP* per reperire un'occupazione, una percentuale senz'altro rilevante, che però non è maggioritaria e che è rimasta stabile nel tempo per cui risulta particolarmente benvenuta l'iniziativa dello sportello SAL a cui si è accennato sopra;
- quanto alle *tipologie contrattuali*, va ricordata in negativo la consistenza dei contratti atipici e non formalizzati (intorno al 40%) e di quelli a tempo determinato (un quinto circa), mentre i contratti di apprendistato e a tempo indeterminato costituiscono una minoranza anche se consistente, più del 40%, per cui gli ex-allievi del CNOS-FAP soffrono anche loro della generale precarietà del lavoro giovanile con il solo dato positivo di una crescita consistente nel triennio del tempo indeterminato.

Nella parte terminale, alla richiesta di effettuare una *valutazione complessiva della propria esperienza formativa* nella IeFP del CNOS-FAP, gli ex-allievi hanno fatto registrare percentuali vicine al massimo sia nel manifestare il loro grado di soddisfazione per la formazione ricevuta, sia perché sarebbero disposti a compiere nuovamente la stessa scelta e la consiglierebbero anche ad altri. Tale andamento è stato confermato dalle poche indicazioni di miglioramenti che sono state espresse dagli intervistati. La valutazione è certamente positiva, ma resta più di un quarto degli ex-allievi che non dà un giudizio di ottimo, ma solo di *sufficiente* e si tratta soprattutto delle ex-allieve, dei residenti al Sud, dei settori automotive, elettrico-elettronico, energia e i settori altri: è un ambito

questo in cui ci aspettiamo a breve un impegno per raggiungere dappertutto o quasi l'ottimo nella globalità dei CFP salesiani.

Bibliografia

- BAILEY K.D., *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- BONANNI A., *Dopo nove anni crescono i disoccupati*, in "La Repubblica", (21 marzo 2009), p. 9.
- CENSIS, *46° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2012*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- COGGI G. - P. RICCHIARDI, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.
- DI FRISCHIA F., *PIL, l'Istat vede crescita zero. Disoccupazione record al 13,2%*, in "La Repubblica", (21 novembre 2014), p. 11.
- DI FRISCHIA F., *Prima discesa della disoccupazione*, in "Corriere della Sera", (31 gennaio 2015), p. 14.
- ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali. Sintesi dell'indagine ISFOL*, Roma, 22 giugno 2011.
- Italia a rischio di povertà: tasso di disoccupazione all'11.1%*, in <http://intermarketandmore.finanza.com> (28.03.2013).
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2009.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto", "Elettro-Elettronico" nell'anno 2009*, in "Rassegna CNOS", 26 (2010), n. 3, pp. 127-144.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero, Altri, nell'anno 2010*, in "Rassegna CNOS", 28 (2012), n. 1, pp. 95-120.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati e dei diplomanti dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turismo e Altri. Anno formativo 2010-11*, in "Rassegna CNOS", 29 (2013), n. 2, allegato.
- MARCHIORO D.M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP. Anno 2011/2012*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 1, pp. 137-155.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *Istruzione e Formazione Professionale: una filiera professionalizzante. a.f. 2012-13. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Isfol, Roma dicembre 2013.
- TROBIA A., *La ricerca sociale quali-quantitativa*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2014. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*, Roma, 2014.

Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: l’ordinamento

GIULIO M. SALERNO¹

*Sono ormai trascorsi quasi quindici anni
dalla riforma costituzionale del 2001
che ha ufficialmente riconosciuto la IeFP
come un settore ordinamentale dotato di esplicito
e diretto rilievo costituzionale:
tanti sforzi sono stati compiuti,
ma ancora alcuni passi indispensabili
devono essere fatti affinché la IeFP
possa raggiungere quella effettività e compiutezza
che appaiono indispensabili.*

*After fifteen years since
the constitutional reform in 2001,
which has recognized
the system of vocational education
and training as a sector of the system,
there are still some basic steps
to be totally effective.*

1. Premessa

Perché la formazione professionalizzante ha tante difficoltà nell’affermarsi compiutamente in Italia? Cosa è necessario per raggiungere un sistema di Istruzione e Formazione Professionale che possa considerarsi effettivamente ispirato ai canoni della “buona formazione”?

In questa sede si proverà a rispondere a queste domande così impegnative affrontando il tema dal punto di vista ordinamentale, cioè da quello normativo ed istituzionale. Infatti, non vi è dubbio che non può esservi “buona formazione” in assenza di un apparato giuridico – cioè di regole di comportamento e di istituzioni pubbliche che le applichino e se ne rendano garanti – capace di far funzionare appieno l’Istruzione e Formazione Professionale sull’intero territorio nazionale.

Da questo punto di vista, le questioni ancora aperte sono molteplici. Qui se ne esamineranno alcune, presumibilmente le principali, senza la cui risoluzione,

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

cioè, il destino della IeFP può risultare in varia guisa compromesso. Non si tratta, dunque, di essere pessimisti o ottimisti, quanto di osservare con realismo i dati di fatto. Essi ci dicono che, a dispetto dell'iniziativa e della passione di tanti operatori e formatori, la IeFP corre il rischio di perdere quanto sinora raggiunto se, sotto il profilo del sistema giuridico, non si affrontano risolutamente alcune questioni ancora aperte.

Tali questioni possono essere così riassunte: dare pieno ed effettivo valore "legale" all'Istruzione e Formazione Professionale nell'ambito del sistema nazionale di Istruzione e Formazione; assicurare una *governance* unitaria del sistema della IeFP sull'intero territorio nazionale; prevedere i livelli essenziali delle prestazioni da garantire in ogni ambito regionale; giungere alla definizione di un testo unico della normativa vigente nella IeFP; rispettare correttamente il principio di sussidiarietà con particolare riguardo all'intervento degli Istituti professionali di Stato; assicurare un grado effettivo di certezza alle risorse finanziarie destinate al sistema della IeFP anche mediante l'impiego dei costi *standard*; collegare la IeFP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro, rendendo i Centri di Formazione Professionale soggetti capaci di agire anche nell'intermediazione tra domanda e offerta di lavoro.

Nel presente contributo, quindi, le predette questioni saranno analizzate soprattutto al fine di fornire proposte di carattere operativo, da sottoporre quindi alla discussione pubblica perché si proceda con rapidità ed efficacia. Deve infatti riconoscersi che sono ormai trascorsi quasi quindici anni dalla riforma costituzionale del 2001 che ha ufficialmente riconosciuto la IeFP come un settore ordinamentale dotato di esplicito e diretto rilievo costituzionale: tanti sforzi sono stati compiuti, ma ancora alcuni passi indispensabili devono essere fatti affinché la IeFP possa raggiungere quella effettività e compiutezza che appaiono indispensabili. Come vedremo, è attualmente all'esame delle Assemblee parlamentari una riforma costituzionale che riguarda anche la IeFP; è allora necessario inquadrare le problematiche sopra indicate anche alla luce delle novità che sembrano prospettarsi nel prossimo futuro a livello costituzionale.

2. La piena "legalizzazione" della IeFP

È necessario assicurare che la Formazione Professionale sia pienamente riconosciuta nell'ordinamento, evitando quelle forme di oscuramento istituzionale che nella prassi sono spesso presenti. La IeFP è un settore dell'ordinamento direttamente previsto e garantito dalla Costituzione all'interno della materia dell'istruzione, e che per Legge dello Stato rappresenta uno dei due ambiti in cui si articola il sistema nazionale dell'Istruzione e della Formazione. Ma ciò viene

spesso e volentieri trascurato dai legislatori – nazionali e regionali – e dagli amministratori pubblici, sia a livello nazionale che regionale e locale.

Bastano solo pochi esempi per avere consapevolezza della frequente collocazione della IeFP in una posizione di “ombra” istituzionale. Quando lo Stato interviene con provvedimenti sull’edilizia scolastica, per dirne una, la IeFP non viene considerata dalle relative norme di Legge e dai conseguenti provvedimenti amministrativi, quasi che gli allievi dei percorsi formativi professionalizzanti non abbiano il medesimo diritto di fruire di strutture sicure ed efficienti. Perché il loro diritto-dovere all’istruzione in ambienti idonei viene meno garantito dallo Stato rispetto al pari diritto degli studenti delle scuole?

Ed ancora, la IeFP è tuttora ampiamente trascurata dalle procedure ministeriali che concernono l’orientamento dei ragazzi al termine dell’istruzione secondaria di primo grado, come se il diritto-dovere all’istruzione e formazione si esaurisse nel solo ambito scolastico, e non comprenda – come da anni è a chiare lettere previsto dalla Legge – anche il proseguimento dell’attività formativa nell’ambito dei percorsi della IeFP.

Certo, finalmente e dopo tanti sforzi, si è riusciti ad inserire anche i CFP nelle procedure di iscrizione on-line predisposte dal MIUR, ma perché il meccanismo concretamente funzioni è necessario che le singole Regioni aderiscano all’accordo con il Ministero. E ben poche, ad oggi, si sono apprestate a farlo. Tutto questo fa sì, in concreto, che il MIUR continui a fornire i dati relativi alle iscrizioni effettuate on-line sempre con il solo riferimento alle strutture scolastiche, ignorando quindi le migliaia di giovani che chiedono di iscriversi ai percorsi dei CFP, quasi si trattasse di allievi-fantasma.

Similmente, nell’ambito della “garanzia giovani”, tra i titoli formativi che si possono indicare al momento della registrazione la qualifica professionale triennale è stata inserita solo tardivamente e dopo molteplici insistenze, così dimenticando che la legge prevede espressamente questo titolo per l’assolvimento del diritto-dovere all’Istruzione e Formazione! Va sottolineato, tuttavia, che nei report settimanali la classificazione degli aderenti al programma per titoli prevede solamente la laurea, il diploma di Scuola Secondaria Superiore, un titolo di terza media o inferiore. Ancora una volta la qualifica o il diploma professionale non viene menzionato. Così, chi ha concluso i percorsi triennali della IeFP scoprirà – se avrà buona volontà e non si è ancora scoraggiato – che potrà accedere egualmente alle forme di intervento previste da “garanzia giovani”, ma digitando alla voce “diploma”, perché così viene spiegato in una risposta fornita nel sito ministeriale tra le FAQ!

Ma, oltre alla necessità di contrastare i predetti atteggiamenti delle pubbliche istituzioni, forse dovuti a ragioni culturali o ideologiche, di trascuratezza – se non di concreto ostruzionismo – nei confronti della IeFP, vi è anche la ne-

cessità di assicurare il pieno riconoscimento legale dei titoli acquisiti nel corso dell'intera filiera formativa professionalizzante, con particolare riferimento, tra l'altro, al diploma. Tutto ciò deve essere assicurato, non solo per dare piena effettività alla IeFP costituzionalmente garantita, ma anche in ossequio alla normativa europea che impone il riconoscimento e la promozione della formazione professionalizzante. A tal proposito, poi, occorrerebbe anche assicurare la sostanziale continuità procedimentale tra i percorsi della IeFP iniziale (triennale e quadriennale) e i percorsi della Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), affrontando, in particolare, la questione oggi costituita dal quinto anno. Senza la configurazione di un processo formativo complessivamente ricostruibile in termini unitari, e non – come avviene oggi – sostanzialmente spezzettato fra offerte differenziate messe a disposizione da soggetti e istituzioni di diverse impostazione e caratteristica, la Istruzione e Formazione Professionale rischia di restare la gamba debole del sistema.

3. La *governance* unitaria del sistema della IeFP alla prova della riforma costituzionale

Il caso della IeFP è eccezionale nel panorama italiano: si tratta di una competenza legislativa – e conseguentemente amministrativa e regolamentare – attribuita in via esclusiva alle Regioni, le quali agiscono, tuttavia, nei limiti dei principi generali sull'istruzione e nel rispetto di livelli essenziali delle prestazioni (LEP), che sono invece competenza esclusiva della Legge dallo Stato. Alla prova dei fatti, questo meccanismo previsto dalla Costituzione ha funzionato soltanto in parte e con evidenti lacune. Come vedremo tra poco, in particolare, il sistema dei LEP appare ancora privo di un cruciale tassello normativo, il regolamento che deve essere approvato dal Governo previa una necessaria intesa con le Regioni. Soprattutto, alla prova dei fatti appare evidente la disomogeneità delle condizioni in cui i soggetti della IeFP si trovano ad operare. Nel centro-sud del territorio nazionale, vi sono Regioni in cui non esistono praticamente percorsi di IeFP erogati da CFP (Umbria, Campania, Basilicata e Sardegna) o si tratta comunque di cifre assolutamente irrisorie (Marche, Abruzzo, Molise), ovvero inferiori a quelle presenti in Regioni assimilabili per livello economico (Lazio e Toscana). Insomma, ciò che manca all'ordinamento della IeFP è un assetto istituzionale dotato da meccanismi e strutture idonee a dare unitarietà di indirizzo, controllo e vigilanza ai singoli sistemi regionali di IeFP. Si sono create tante piccole "Repubbliche" autonome, con il problema aggiuntivo che l'autonomia conquistata spesso non viene neppure esercitata, oppure viene esercitata per consentire l'intervento formativo degli Istituti professionali di Stato in cosiddetto

regime di sussidiarietà, così tradendo in sostanza la stessa attribuzione costituzionale di competenza a favore dell'autonomia regionale.

La riforma costituzionale in corso di approvazione si avvia a modificare alcuni aspetti non secondari del meccanismo oggi vigente. Come possono essere interpretate queste innovazioni in modo da assicurare una *governance* ordinamentale compiutamente unitaria ed efficiente della Istruzione e Formazione Professionale? Lo scorso 27 gennaio la Camera dei deputati – che sta esaminando in prima lettura il disegno di legge di revisione costituzionale n. 2613-A – ha approvato un importante emendamento proposto della I Commissione (n. 30.900). Questo emendamento comporta una nuova distribuzione delle competenze (legislative, e quindi regolamentari e amministrative) tra Stato e Regioni in materia di “Istruzione e Formazione Professionale”, materia che viene da un lato distinta dalla “Formazione Professionale”, e dall'altro inserita nel possibile “regionalismo differenziato”.

In particolare, in quello che dovrebbe diventare l'art. 117, co. 2, lett. o), Cost., tra le materie di competenza legislativa esclusiva dello Stato, sono state inserite “*le disposizioni generali e comuni sull'istruzione e formazione professionale*”. Ne consegue che il testo della Costituzione vigente sarebbe così modificato: “*o) previdenza sociale, ivi compresa la previdenza complementare e integrativa; tutela e sicurezza del lavoro; politiche attive del lavoro; disposizioni generali e comuni sull'istruzione e formazione professionale*”. Può notarsi che in tal modo, dal punto di vista sistematico, la IeFP verrebbe così distinta dall'area in cui sono comprese le attività di “*istruzione e della ricerca*” (che è infatti disciplinata in un'altra lettera dell'art. 117, co. 2: “*n) disposizioni generali e comuni sull'istruzione; ordinamento scolastico, istruzione universitaria e programmazione strategica della ricerca scientifica e tecnologica*”), mentre risulterebbe affiancata alle materie della previdenza e lavoro.

Inoltre, nell'art. 117, co. 3 – che disciplina le materie in cui le Regioni avranno la competenza legislativa espressamente riservata – dopo i “*servizi alle imprese*” è stato aggiunto “*e della formazione professionale*”, e sono state soppresse le parole “*di istruzione e formazione professionale*”. A prima lettura, tutto questo implicherebbe quanto segue. La materia della IeFP non sarebbe più indicata come materia di competenza legislativa espressamente riservata alle Regioni; quindi in materia di IeFP le Regioni avrebbero soltanto la competenza residuale ai sensi dell'art. 117, co. 3, ultimo capoverso: “*in ogni materia non espressamente riservata alla competenza esclusiva dello Stato*”.

Inoltre, circa la IeFP sarebbe introdotta una nuova materia di competenza esclusiva espressamente riservata allo Stato, ma limitatamente alle “*disposizioni generali e comuni*”, in modo analogo alla tutela della salute, all'istruzione, alle attività culturali e turismo, e al governo del territorio. In sostanza, si avrebbe

un effetto di concentrazione delle competenze a livello centrale, in quanto ne conseguirebbe che sulla IeFP lo Stato potrebbe esercitare – a differenza di quanto avviene oggi – sia le competenze regolamentari (salvo delega dello Stato alle Regioni), sia le funzioni amministrative, o comunque potrà disporre la distribuzione delle funzioni amministrative tra i livelli di governo substatali, cioè attribuendole anche alle Regioni o agli Enti locali (cfr. art. 117, co. 5 e art. 118, co. 1).

Come detto sopra, poi, nella riforma costituzionale in corso di approvazione è stata introdotta una nuova materia di competenza esclusiva espressamente riservata alle Regioni e diversa dalla IeFP: la *“Formazione Professionale”*. La materia della *“Formazione Professionale”* (FP) sarà dunque distinta dalla *“Istruzione e Formazione Professionale”* (IeFP), e su di essa, dunque, non varranno le *“disposizioni generali e comuni”* che lo Stato detterà soltanto con riferimento all’*“istruzione e formazione professionale”*. La competenza regionale sulla *“Formazione Professionale”* non concernerà quindi gli ambiti propri dell’Istruzione e Formazione Professionale, da intendersi, a nostro avviso, non solo come IeFP iniziale relativa all’assolvimento del diritto-dovere all’Istruzione e Formazione, ma anche come intera filiera dell’istruzione professionalizzante (ad esempio, IFTS e ITS). Questa nuova materia *“Formazione Professionale”* – che riprende in parte la formulazione dell’art. 35 Cost. (*“(La Repubblica) cura la formazione e l’elevazione dei lavoratori”*) – dovrebbe avere per oggetto le attività formative diverse dall’istruzione professionalizzante, quelle cioè della formazione continua, a distanza, rivolta agli adulti. Alcuni problemi, tuttavia, potrebbero determinarsi nella precisa distinzione tra le competenze statali sulla *“IeFP”* e quelle regionali sulla *“FP”* in relazione a istituti trasversali, quali l’apprendistato. Le Regioni in materia di *“Formazione Professionale”* eserciteranno, inoltre, le competenze regolamentari e amministrative, ovvero potranno disporre la distribuzione delle funzioni amministrative tra i livelli di governo subregionali, cioè tra gli Enti locali. La competenza legislativa regionale in materia di *“Formazione Professionale”* – come avviene oggi per la competenza regionale sulla *“IeFP”* – incontrerà i soli limiti posti dalle Leggi dello Stato nelle materie attribuite alla competenza legislativa esclusiva dello Stato stesso. In particolare, le Leggi regionali sulla FP dovranno rispettare i livelli essenziali delle prestazioni prescritti dalle Leggi dello Stato ai sensi dell’art. 117, co. 2, lett. m.

Infine, come sopra accennato in relazione al cosiddetto *“regionalismo differenziato”*, nella riforma costituzionale in corso la IeFP è stata inserita tra le materie nelle quali singole Regioni potranno ottenere ulteriori competenze legislative, regolamentari e amministrative, anche su loro richiesta e con un’apposita Legge dello Stato (approvata previa intesa con le Regioni interessate, sentiti gli Enti locali, e purché le Regioni sia in condizioni di equilibrio di bilancio). Infatti,

nell'art. 116, co. 1 è stata inserita la seguente dizione: "o), limitatamente alle politiche attive del lavoro e all'istruzione e formazione professionale". Pertanto, singole Regioni potranno esercitare competenze proprie dello Stato anche in relazione alle politiche attive del lavoro e alla IeFP (ma ovviamente non sulla "Formazione Professionale", su cui avranno già competenza esclusiva), cioè dettare norme di legge in deroga alle "disposizioni generali e comuni", ovvero esercitare ulteriori funzioni regolamentari e amministrative.

In definitiva, il sistema che si intende prefigurare con la riforma in corso di approvazione dovrebbe condurre ad una distinzione tra le attività formative, quelle della IeFP e quelle della FP. Le prime saranno soggette ad un assetto ordinamentale in cui si accentuerà la guida unitaria da parte dello Stato, mentre le seconde saranno mantenute in capo alla sostanziale autonomia delle Regioni. A ciò si potrà fare eccezione per quelle Regioni che varranno far valere, anche per la IeFP, la possibilità di innescare il meccanismo del "regionalismo differenziato". In questo senso, quindi, l'eventuale richiesta di maggiore autonomia da parte delle Regioni si tradurrebbe non, come accade oggi, anche nella totale o parziale omissione nell'attivazione della IeFP, ma nella maggiore volontà di azione e di intervento in questo specifico settore formativo.

4. Un regolamento condiviso per i LEP da rispettare in ogni ambito regionale

La mancata determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) nella IeFP è stato un elemento che ha aiutato la frammentazione dell'offerta formativa professionalizzante nel territorio nazionale, e ha consentito ad alcune Regioni di trascurare in tutto o in buona parte l'obbligo legislativo di istituire percorsi di IeFP coerenti con il modello stabilito in sede nazionale. Anzi l'azione dei CFP da un lato è assente proprio nel Mezzogiorno, dove invece la loro funzione educativa professionalizzante appare per tante ragioni indispensabile; dall'altro lato non è valorizzata complessivamente in un Paese come il nostro dove è diffusa quella piccola e media impresa che avrebbe invece necessità di lavoratori adeguatamente formati, ma che da sola non può "creare" formazione. È dunque necessario che Stato e Regioni, come richiesto dalla normativa vigente, giungano all'intesa necessaria per giungere all'approvazione del regolamento governativo che deve disciplinare i LEP.

Si possono qui fornire alcune indicazioni propositive per consentire di pervenire ad un testo condiviso, base indispensabile per consentire una *governance* unitaria della IeFP, anche mediante la previsione di "percorsi di rientro" delle Regioni omissive e poteri sostitutivi.

In particolare, va ricordato che l'art. 15, comma 4, del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 prevede l'adozione di un regolamento governativo per definire le *“modalità di accertamento del rispetto dei livelli essenziali”* indicati nel Capo III del Decreto legislativo medesimo in materia di IeFP, cioè dei livelli essenziali delle prestazioni che le Regioni devono assicurare *“nell'esercizio delle loro competenze legislative esclusive in materia di istruzione e formazione professionale e nell'organizzazione del relativo servizio”* (ai sensi dell'art. 15, comma 2). Tale regolamento governativo, come richiesto dal predetto comma 4 dell'art. 15, corrisponde a quello già *“previsto dall'articolo 7, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53”* (cd. legge Moratti). Quest'ultimo fa riferimento al regolamento governativo da adottare, *“sentite le Commissioni parlamentari competenti”* per *“la definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici”* secondo la procedura di cui all'art. 17, comma 2, della Legge n. 400 del 1988, cioè quel regolamento detto di *“delegificazione”*, che consente – a certe condizioni – di innovare rispetto a preesistenti norme di legge. Inoltre, nel comma 2 dell'art. 7 della Legge 53/2003 si prevede che questo regolamento debba adottarsi previa intesa da adottarsi in Conferenza Stato-Regioni. Va precisato che le modalità di accertamento del rispetto dei LEP nella IeFP sono distinte dalla specifica attività di valutazione che riguarda la verifica del rispetto dei livelli essenziali nei percorsi formativi, valutazione che spetta al *“Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione”* ai sensi dell'art. 22 del D.lgs. 226/2005. Infine va sottolineato che il regolamento, disciplinando funzioni già spettanti in via istituzionale alle autorità pubbliche coinvolte a livello nazionale e territoriale, non prevede alcun maggiore o ulteriore onere a carico della finanza pubblica.

La titolarità dell'accertamento del rispetto dei livelli essenziali nella IeFP andrebbe attribuita ai due Ministeri competenti, cioè MIUR e Ministero del Lavoro, assicurando alle Regioni, sulla base del principio di leale collaborazione e trattandosi di materia di competenza esclusiva regionale, la partecipazione al procedimento di accertamento sia a livello nazionale che a livello territoriale. I Ministeri statali dovrebbe dare luogo ad una *“Commissione nazionale per l'accertamento del rispetto dei livelli essenziali nella IeFP”*, in cui andrebbero collocati sia i rappresentanti dei due Ministeri (a livello di Direttore Generale), che un rappresentante delle Regioni, designato dalla Conferenza Unificata.

Alla Commissione nazionale, coadiuvata anche dal supporto tecnico di INVALSI e ISFOL, potrebbero spettare i seguenti compiti: determinazione e aggiornamento delle linee guida dell'attività di accertamento; nomina delle Commissioni regionali; indirizzo, vigilanza e controllo delle attività svolte dalle

Commissioni regionali; deliberazioni inerenti all'accertamento del rispetto dei livelli essenziali; deliberazioni inerenti alla procedura di "rientro formativo". L'attività di accertamento dovrebbe essere svolta a livello regionale da "Commissioni regionali per l'accertamento dei livelli essenziali nella IeFP", con tre componenti (aventi competenze tecniche) nominati dalla Commissione nazionale, e di cui due designati dai Ministeri competenti nell'ambito delle rispettive strutture decentrate, e uno designato dalla Regione.

L'attività di accertamento del rispetto dei LEP nella IeFP, come detto sopra, ha per oggetto i livelli essenziali indicati nel Capo III del Decreto legislativo n. 226 del 2005, così come risultano definiti in base ai successivi atti applicativi, e in particolare negli accordi e nelle intese raggiunte tra Stato e Regioni. Si tratta dei seguenti LEP relativi a sei categorie di indicatori: i livelli essenziali dell'offerta formativa (come indicati nell'art. 16 del D.lgs. 226/2005); i livelli essenziali dell'orario minimo annuale e dell'articolazione dei percorsi formativi (come indicati nell'art. 17 del D.lgs. 226/2005); i livelli essenziali dei percorsi (come indicati nell'art. 18 del D.lgs. 226/2005); i livelli essenziali dei requisiti dei docenti (come indicati nell'art. 19 del D.lgs. 226/2005); i livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze (come indicati nell'art. 20 del D.lgs. 226/2005); e i livelli essenziali delle strutture e dei relativi servizi (come indicati nell'art. 21 del D.lgs. 226/2005).

La predetta Commissione regionale dovrebbe allora accertare il rispetto dei LEP in relazione alle sei predette categorie di indicatori con cadenza omogenea per tutti gli indicatori (annuale, oppure triennale collegata, ad esempio, all'avvio a regime dei percorsi formativi della IeFP), oppure con cadenza differenziata a seconda delle categorie di indicatori.

La stessa Commissione regionale, al termine delle attività di accertamento da svolgersi entro un determinato periodo di tempo, dovrebbe poi approvare specifiche relazioni da trasmettere alla Commissione nazionale per la valutazione definitiva.

Alla Commissione nazionale spetterebbe invece deliberare in via definitiva sull'accertamento del rispetto dei LEP in ciascuna Regione in relazione alle singole categorie di indicatori, dichiarando rispettivamente l'avvenuto rispetto o, in caso contrario, indicando le correzioni da apportare all'assetto organizzativo e il termine entro il quale adottare i provvedimenti correttivi, anche mediante la predisposizione di un apposito "piano formativo di rientro" nel rispetto dei LEP. E qualora una Regione non dovesse adempiere alle indicazioni della Commissione nazionale, quest'ultima potrebbe avere la facoltà di proporre al Governo l'adozione dei provvedimenti correttivi mediante l'esercizio dei poteri sostitutivi ai sensi dell'art. 120, comma 2, Cost. e dell'art. 8 della Legge n. 131 del 2003.

5. Un testo unico per la normativa nazionale relativa alla IeFP e leggi di sistema a livello regionale

La disciplina normativa relativa all'Istruzione e Formazione Professionale è fortemente frazionata in senso verticale, particolarmente differenziata in senso orizzontale, e intensamente interconnessa in senso trasversale.

In verticale, esistono norme collocate a diversi livelli di Governo (Stato, Regioni, Enti locali), e con diversa efficacia vincolante: Leggi statali che dettano principi generali, Leggi regionali, regolamenti statali e regionali, atti di vario tipo posti con accordi e intese in sede di Conferenza Stato-Regione, discipline applicative di carattere tecnico-operativo.

In orizzontale, la competenza statale è distribuita tra una pluralità di disposizioni presenti in Leggi, atti legislativi e regolamentari, così come la competenza regionale comporta la presenza contemporanea di una pluralità di discipline in ciascuna Regione, ciascuna organizzata con proprie Leggi, regolamenti ed atti attuativi di diversa tipologia ed efficacia (indirizzo, controllo, gestione, regolazione, etc.).

A ciò si aggiunga, in senso "trasversale" – come si detto all'inizio – la molteplicità di atti giuridici che esprimono la volontà congiunta di più diversi livelli di governo (essenzialmente Stato, Regioni e Enti locali, quando agiscono unitariamente all'interno della Conferenza Stato-Regioni ovvero della Conferenza unificata), ovvero di più soggetti dello stesso livello di Governo (ovvero la totalità delle Regioni nella Conferenza delle Regioni).

Tali atti sono adottati per lo più in quanto previsti da norme di legge statale, a valle o a monte dei procedimenti di attuazione delle norme medesime. In sostanza, la concreta applicazione della prescrizione legislativa viene condizionata al verificarsi di intese, accordi, pareri che richiedono la non facile convergenza tra una pluralità di soggetti appartenenti ad istituzioni differenziate. Questo, in definitiva, è il risultato del fatto che la competenza in materia di IeFP è attribuita in via esclusiva alle Regioni, nei predetti limiti unitari sopra indicati.

In tale contesto normativo, non solo la legittimità delle modalità di erogazione del servizio formativo di IeFP è messa costantemente a rischio, in ragione di errori dovuti all'insufficiente o incompleta conoscenza delle norme applicabili, ma soprattutto la stessa sistematicità e coerenza dell'intero assetto prescrittivo ne vengono inevitabilmente a soffrire. Con tutto ciò che ne consegue sul rispetto dei principi di certezza del diritto, e di affidamento dei privati nei confronti delle pubbliche amministrazioni. Insomma, è l'intera IeFP – e dunque lo stesso servizio formativo erogato agli allievi – che finisce per manifestarsi ed apparire secondo modalità incerte ed ambigue.

Per ridurre – e non certo per eliminare – incertezze ed ambiguità due potrebbero essere le strade da percorrere, una a livello centrale e l'altra a livello regionale.

A livello statale, in primo luogo, appare di estrema utilità giungere alla definizione di un testo unico – da redigersi con atto governativo su Legge di autorizzazione del Parlamento – che consenta la ricostruzione, in termini chiari, del sistema della molteplice normativa applicabile sull'intero territorio nazionale in ordine all'Istruzione e Formazione Professionale, al fine di facilitarne la conoscenza, la comprensione e l'applicazione in modo univoco da parte di tutti gli operatori e i destinatari della normativa medesima, ovvero, in primo luogo, gli allievi, le famiglie, le istituzioni formative, le imprese e le stesse pubbliche amministrazioni. Tale testo unico, dunque, dovrebbe abbracciare non solo le norme di rango legislativo di provenienza dello Stato, ma anche gli atti che ne costituiscono necessaria premessa ovvero conseguenza applicativa, quali le intese, gli accordi e i pareri delle sopra citate Conferenze, ovvero anche gli atti di provenienza europea.

A livello regionale, invece, appare indispensabile che si proceda all'approvazione di Leggi "di sistema", che mettano ordine, con un impianto unitario e dedicato, all'intera disciplina regionale sulla IeFP, ed aggiornando quindi la previgente normativa, rendendola coerente con il quadro nazionale ed europeo. Alcune Regioni si sono mosse in tal senso, e altre sono in procinto di farlo. Appare allora necessario riprendere l'iniziativa per l'approvazione delle Leggi sul sistema regionale di IeFP, affinché la tematica dell'Istruzione e Formazione Professionale sia nuovamente e con decisione posta all'ordine del giorno dei legislatori e degli amministratori regionali.

6. Dalla sussidiarietà "invertita" alla piena valorizzazione del "pubblico sociale"

I dati confermano che la Istruzione e Formazione Professionale è richiesta da una consistente fascia di giovani, ma questi non trovano risposte sufficienti, e proprio là dove se ne avrebbe maggior bisogno. Tra l'altro, la IeFP non solo è assente in alcune Regioni, ma in altre Regioni è anche impropriamente sostituita dagli Istituti professionali di Stato che erogano i percorsi formativi sulla base di un meccanismo che richiama formalmente la sussidiarietà, ma in un modo a nostro avviso, erroneo, ovvero, come vedremo meglio adesso, "invertito". Gli Istituti professionali di Stato non erogano vera e propria Istruzione e Formazione Professionale, ispirandosi la loro attività formativa ad altre e diverse logiche e metodologie. Questa sussidiarietà "invertita" è, in vero, un modo per favorire la presenza

degli istituti scolastici e conservare il loro personale, ma non soddisfa i veri interessi formativi degli allievi che richiedono un'istruzione professionalizzante. Va invece garantita e valorizzata la presenza dei CFP che sono effettiva espressione non tanto del "privato sociale" – come comunemente si afferma – ma del "pubblico sociale", ossia di quei soggetti che, come diretta espressione di formazioni sociali liberamente istituite, esercitano attività di rilievo e interesse pubblici.

D'altro canto, è vero che esiste nell'attuale sistema ordinamentale l'autonomia attribuita alle Regioni di disciplinare tale sottosistema con proprie leggi e di esercitare su tali basi le relative competenze amministrative, e soprattutto di individuare le risorse da destinare a tale fine, ovviamente integrando le predette risorse di provenienza statale con disponibilità tratte dallo specifico bilancio. Proprio tale autonomia, in assenza di vincoli giuridicamente cogenti posti dalla legislazione nazionale, ha fatto sì che le Regioni si siano trovate in una condizione di pressoché totale discrezionalità, se non addirittura di arbitrio. Talune, dando effettiva attuazione al principio di sussidiarietà orizzontale posto dall'art. 118, ultimo comma, della Costituzione, hanno individuato le risorse finanziarie in qualche misura sufficienti per consentire le attività in questione nel territorio regionale, riconoscendo così alle Istituzioni formative del "pubblico sociale" la possibilità effettiva di erogare un congruo numero di percorsi della IeFP iniziale in regime di accreditamento. Altre hanno operato secondo logiche assai diverse, o negando del tutto tale facoltà, o prevedendo risorse finanziarie molto limitate e quindi riconducendo la IeFP ad un ruolo del tutto secondario se non meramente ancillare rispetto alla cosiddetta "sussidiarietà" degli Istituti professionali di Stato, ovvero ancora attribuendo alle Istituzioni formative accreditate soltanto compiti di carattere socio-assistenziale per lo più attinenti al recupero della dispersione scolastica. La stessa presenza degli Istituti professionali di Stato nell'erogazione dei percorsi di IeFP, in ogni caso, rappresenta un tema assai delicato: mediante l'impiego delle risorse statali destinate istituzionalmente all'erogazione di percorsi scolastici – e che, in fatto, sono integrate da cofinanziamenti che, a vario titolo, giungono appositamente dalle Regioni – queste scuole si trovano di fatto a svolgere un ruolo di integrazione e talora di vera e propria supplenza nei confronti delle Istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

A ben vedere, questa forma di intervento delle scuole statali rappresenta una vera e propria inversione del principio di sussidiarietà. Quest'ultimo, inteso come sussidiarietà verticale, significa, innanzitutto, che le funzioni pubbliche vanno esercitate dal livello istituzionale più vicino al cittadino, e soltanto in caso di accertata incapacità o inefficienza, consente che possa subentrare temporaneamente e transitoriamente il livello istituzionale più lontano. Dal punto di vista orizzontale, poi, la sussidiarietà implica che le attività di rilievo pubblico possono essere svolte dagli stessi cittadini, sia individualmente che anche in forma

associata. Tali principi, espressamente accolti nella nostra Costituzione a partire dalla predetta riforma del 2001 e spesso applicati nella giurisprudenza della Corte costituzionale (si veda, in particolare, la sentenza n. 303 del 2003), impediscono allo Stato di subentrare nello svolgimento di funzioni spettanti per Costituzione alle autonomie territoriali in assenza di una normativa di Legge statale che sia giustificata da un interesse unitario, preveda l'intesa o il parere dell'Ente territoriale e rispetti il principio di leale collaborazione.

Nel caso della IeFP l'intervento degli Istituti professionali di Stato, nel senso "sussidiario" come appena detto, è stato previsto da un mero atto di natura regolamentare (il regolamento sul riordino degli Istituti professionali di Stato adottato il 15 marzo 2010, in attuazione dell'art. 64, comma 4, del D.L. n. 112/2008 convertito dalla Legge n.133/2008) e senza alcun riferimento ad un qualsivoglia interesse di carattere unitario che lo giustifichi. Si è trattato di un improprio utilizzo del principio di sussidiarietà che, presumibilmente collegato ad uno scopo politico del tutto contingente, determina in sostanza la sostituzione dello Stato alle Regioni nello svolgimento di un compito a queste costituzionalmente spettante, contrariamente a quanto previsto dall'art. 120, comma 2, Cost. che, invece, prevede l'intervento sostitutivo dello Stato subordinandolo a precise condizioni e a una determinata procedura disciplinata dalla Legge statale, ed esattamente quella poi dettata con la Legge n. 131/2003.

Con questa peculiare forma di sussidiarietà "invertita" dagli Istituti professionali di Stato, in sostanza, lo Stato provvede esso stesso a fornire i percorsi formativi della IeFP iniziale, secondo le due modalità indicate nel predetto regolamento del 2010, quella "complementare", ove i percorsi di IeFP sono svolti separatamente dai percorsi scolastici e dunque sono svolti in classi che seguono gli stessi canoni della IeFP, e quella "integrativa", ove i percorsi della IeFP – essenzialmente quelli triennali – sono svolti all'interno dei percorsi quinquennali scolastici, potendo così l'allievo conseguire, alla fine del terzo anno del professionale di Stato, anche il titolo della qualifica professionale. E ciò, se è concretamente e giuridicamente considerato realizzabile in quanto gli Istituti professionali di Stato si avvalgono delle quote del 20% di autonomia e del 25% di flessibilità loro riconosciute, pone dubbi in ordine alla coerenza tra il progetto educativo offerto che è proprio della formazione professionalizzante offerta dalle Istituzioni scolastiche, che nella loro evoluzione si sono in buona misura avvicinate ai percorsi liceali, e quello che è invece che è ormai consolidato nella formazione per competenze che è patrimonio tipico delle Istituzioni formative della IeFP. Dunque, appare discutibile il rilascio di un titolo di qualifica e di diploma professionale da parte di strutture scolastiche a ben altro predisposte, e che talvolta non dispongono delle condizioni operative, soprattutto in termini di risorse umane e strumentali, necessarie per fornire la formazione richiesta dalla IeFP. Ci si può domandare se ciò

risponda al principio di affidamento che deve guidare l'azione dell'autorità pubblica cui si rivolgono i cittadini, e soprattutto le famiglie degli allievi che intendono essere educati e formati secondo le finalità proprie della IeFP.

In ogni modo, attraverso le due predette modalità, i percorsi della IeFP, sia per la qualifica che per il diploma professionale, possono essere direttamente erogati da Istituti scolastici dello Stato; in sostanza, si tratta di percorsi di competenza regionale che sono posti in essere da Istituzioni scolastiche che, a ben vedere, traggono il loro sostentamento dal finanziamento cui lo Stato provvede per ben altre attività educative, ovvero per lo svolgimento delle attività propriamente scolastiche. Ma a tal proposito, va ricordato che, sulla base delle intese raggiunte tra le singole Regioni e i rispettivi Uffici scolastici regionali, le Regioni compartecipano di regola, talora anche ricorrendo alle risorse disponibili mediante il Fondo Sociale Europeo, ad una parte delle attività sostenute dagli Istituti professionali di Stato in relazione ai percorsi formativi della IeFP, in specie per le cosiddette *"misure di accompagnamento per i raccordi tra i sistemi"* (sono, ad esempio, le attività collegate alla *"curvatura professionalizzante"* dei percorsi scolastici, alla prevenzione della dispersione scolastica, ai tirocini, ai laboratori, al riconoscimento dei crediti o alla certificazione delle competenze), oltre che per le cosiddette *"azioni di sistema"* che, a ben vedere, non riguardano i singoli percorsi formativi, ma l'intero processo di partecipazione degli Istituti scolastici allo svolgimento di attività connesse alla IeFP (sono, ad esempio, le attività connesse alla formazione dei dirigenti o dei referenti scolastici, al *"supporto di rete"*, al *"chiarimento dei nodi problematici"*, o alla *"valutazione delle esperienze"*). Insomma, se è vero che nelle richiamate intese si prevede che l'intervento cosiddetto *"sussidiario"* degli Istituti professionali di Stato nel campo della IeFP non deve comportare *"oneri aggiuntivi"* per lo Stato e per le Regioni, è altrettanto vero che lo svolgimento di tali attività formative comporta un'entrata aggiuntiva per questi Istituti statali.

Così si produce un effetto paradossale: in un settore educativo come quello della IeFP già penalizzato dalla scarsità delle risorse (umane, strutturali e finanziarie), per un verso lo Stato finisce per impiegare una parte delle sue disponibilità finanziarie e delle sue strutture scolastiche per erogare un servizio formativo che non sarebbe in via primaria di sua competenza; per altro verso, le Regioni finiscono per concorrere finanziariamente ai percorsi di IeFP che sono erogati all'interno degli Istituti di Stato.

In definitiva, siamo di fronte ad una situazione definibile come un vero controsenso istituzionale, formativo e finanziario cui va posto rimedio. Occorre riportare lo Stato all'esercizio delle competenze istituzionali attribuitegli dalla vigente Costituzione e dalle Leggi dello stesso Stato, evitando così improprie sostituzioni rispetto alle funzioni spettanti invece alle Regioni, mantenendo gli Istituti pro-

fessionali di Stato nell'ambito delle competenze educative che sono proprie delle strutture formative scolastiche statali, e responsabilizzando le Regioni nel procedere concretamente all'espletamento di una funzione pubblica – quella concernente la disciplina e la gestione della istruzione professionalizzante – sin troppo variamente esercitata, ed anzi in alcune parti dell'Italia gravemente trascurata. Può dirsi che questo compito sia stato negletto principalmente in quelle Regioni dell'Italia centrale e meridionale ove maggiore è il bisogno di apprestare percorsi formativi per i profili professionali richiesti dalle imprese – soprattutto della manifattura e dell'artigianato, ma non solo – e dove particolarmente intensa è la dispersione scolastica.

In questo quadro, gli aspetti finanziari costituiscono un ambito non secondario, anche dal punto di vista della conformità ai principi costituzionali che sorreggono l'autonomia finanziaria degli Enti territoriali ai sensi dell'art. 119 Cost. La Corte costituzionale ha più volte ribadito, dopo la riforma costituzionale del 2001 ricordata all'inizio, che lo Stato non può provvedere ad erogare finanziamenti pubblici negli ambiti spettanti alla competenza legislativa – e dunque amministrativa – regionale. L'intervento finanziario dello Stato, quando non sia giustificato da interessi unitari e da esigenze di riequilibrio, si traduce in un'inammissibile alterazione dell'assetto delle competenze costituzionali, in una vera e propria invasione di campo, alterando il quadro delle responsabilità politiche dei singoli livelli di governo. L'intervento della sussidiarietà "invertita" posto in atto mediante gli Istituti professionali di Stato nei percorsi formativi della IeFP, può essere allora inteso come una forma di controverso finanziamento statale in una materia di competenza regionale, giacché consente alle Regioni – nella misura in cui sia concretamente ammessa e operante la presenza degli Istituti professionali di Stato – di ridurre consistentemente il loro intervento finanziario nei riguardi delle Istituzioni formative. Restituire a ciascun livello di Governo – statale e regionale – le proprie responsabilità istituzionali e finanziarie relative alla IeFP, dunque, è un obiettivo ormai irrinunciabile se si intende giungere ad un sistema nazionale dell'Istruzione e Formazione davvero equilibrato e correttamente funzionante.

7. La certezza delle risorse finanziarie alla IeFP anche mediante il ricorso ai costi standard

Come noto, i CFP operano non sulla base del pagamento di corrispettivi da parte dei soggetti che usufruiscono dei percorsi formativi – come fanno invece le scuole paritarie – ma sulla base del diretto finanziamento pubblico dell'offerta formativa effettuata e proprio in ragione del diretto operare come istituzioni formative che erogano un servizio pubblico. Se si vuole tenere ferma questa solu-

zione, che risponde al carattere pubblico del servizio erogato dalle istituzioni formative, deve essere garantito uno stabile ed adeguato finanziamento che assicuri certezza ed efficienza nell'erogazione del servizio formativo. In estrema sintesi, i percorsi formativi della IeFP potranno essere erogati in concreto soltanto a condizione che i finanziamenti provenienti dallo Stato e dalle Regioni almeno si stabilizzino (ovvero tornino ai livelli di non molti anni fa, ripristinando, ad esempio, il finanziamento del capitolo di bilancio presente nel MIUR ed eliminando l'avvenuta riduzione della quota di finanziamento in capo al Ministero del Lavoro), e soprattutto se si procederà alla corretta applicazione del meccanismo dei costi standard. Viceversa, i dati dimostrano che i finanziamenti tendono complessivamente a ridursi e che l'applicazione dei costi standard è talora una giustificazione per una corsa al ribasso che conduce inevitabilmente a ridurre la qualità dei servizi formativi, con grave danno per i giovani che frequentano i percorsi della IeFP, per le relative famiglie e per la società tutta.

Infatti, proprio l'appello ai costi standard sta dissimulando un tentativo di eccessiva e immotivata contrazione delle risorse erogate che potrebbe condurre dapprima al depauperamento dell'offerta formativa – sia in termini quantitativi che qualitativi – e successivamente alla stessa estinzione dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni formative. Il risultato sarebbe non soltanto un gravissimo danno inferto a quell'esperienza di istruzione professionalizzante che, pur tra tante difficoltà, è riuscita ad affermarsi nel panorama nazionale, tra l'altro anticipando con vera lungimiranza quella positiva commistione educativa tra formazione e lavoro che tanti adesso considerano indispensabile per il rilancio dell'Italia tutta. Ma l'esito conclusivo sarebbe anche la dispersione probabilmente irrecuperabile di un prezioso patrimonio fatto di persone in larghissima misura sinceramente appassionate, di competenze educative forgiate secondo canoni adatti a costruire percorsi formativi assai distanti da quelle tradizionalmente applicati nel settore scolastico, e di strutture, laboratori, impianti di addestramento che sarebbe costosissimo, se non forse impossibile, ricostituire.

Per procedere al calcolo di ciò che si può definire come il "Costo Annuale Standard per Allievo" (CASA), allora, si dovrà tendere a realizzare una funzione di costo ottimale che sia rivolta a determinare il costo giustificato, date le caratteristiche proprie del contesto in cui si opera e degli allievi cui ci si rivolge, per fornire il servizio educativo relativo al percorso formativo secondo parametri almeno coerenti con i LEP che abbiamo sopra richiamato (con riferimento, quindi, ai criteri di accreditamento e ai relativi obblighi di qualità, adeguatezza e funzionalità che gravano sulle Istituzioni formative per l'accREDITAMENTO dell'Istituzione formativa e per la legittima partecipazione ai bandi regionali di erogazione dei percorsi formativi), cioè per garantire l'erogazione annuale del servizio stesso a ciascun allievo che si iscriva al percorso in questione e che intenda così acqui-

sire una determinata qualifica o un determinato diploma professionale secondo modalità di sufficiente adeguatezza e funzionalità.

Il costo unitario annuale di erogazione del servizio educativo, dunque, dovrà considerare il prezzo degli *input* – cioè dei costi dei fattori della produzione dell'intero servizio formativo, così come essi sono effettivamente e concretamente determinabili in relazione ai canoni di adeguatezza, qualità e funzionalità che sono richiesti dai LEP propri della IeFP –, in relazione allo specifico *output* formativo perseguito, ovvero a quel particolare risultato professionalizzante cui tende il percorso erogato, e tenuto conto del contesto economico, di alcune particolari tipologie di destinatari del percorso stesso e dell'incidenza delle condizioni di disagio educativo nel quale si opera, cioè delle principali varianti che possono obiettivamente incidere sui fattori di costo presi in considerazione.

Ne discende che l'attribuzione di risorse finanziarie all'Istituzione formativa da parte delle Regioni non dovrebbe essere determinata in modo arbitrario, ma dovrebbe, più correttamente, corrispondere al fabbisogno complessivo standard collegato al costo annuale per ciascun allievo iscritto ai percorsi di IeFP attivati in relazione ai corrispondenti obiettivi formativi delle prestazioni erogate e tenuto conto delle variabili proprie del contesto in cui si opera.

Pertanto, oltre ad una quota dei costi imputabili alle spese per così dire "strutturali" che sono sostenute dall'Istituzione formativa, cioè quelle relative alla dotazione infrastrutturale e alla predisposizione e al funzionamento dell'assetto organizzativo minimo necessario, potrebbero essere considerate le spese "funzionali", quelle cioè direttamente imputabili all'erogazione del singolo percorso formativo e sempre in coerenza con i parametri considerati, come già detto, ai fini del rispetto dei LEP (ovvero, attualmente, dei requisiti di accreditamento) vigenti nella IeFP. Tali spese funzionali si riferiscono, in particolare, ai costi annuali per il personale dedicato (dirigenziale, docente e amministrativo), per i servizi "strumentali" – quelli cioè finalizzati ad assicurare adeguati servizi di supporto al percorso formativo (in materia di progettazione dei percorsi formativi, gestione delle attività formative, attività laboratoriali, supporto dei soggetti con disabilità) – e, infine, per i servizi "complementari", quelli cioè rivolti ad assicurare adeguatezza, efficacia e qualità dei percorsi formativi, in entrata, durante e al termine dei percorsi stessi, e con specifico riferimento, quindi, alle attività di orientamento, monitoraggio, valutazione, certificazione, qualità. L'ammontare così determinato, poi, dovrebbe essere parametrato in relazione a fattori di contesto collegati alle specifiche condizioni regionali in cui l'Istituzione si trova ad operare, sia dal punto di vista economico (quali, ad esempio, il reddito familiare medio nella Regione), sia dal punto di vista dei destinatari del percorso formativo (come, ad esempio, la presenza di disabili), ovvero delle condizioni di disagio educativo in cui si agisce, con riferimento, in particolare, al tasso di dispersione formativa nella Regione.

Questa proposta metodologica per il calcolo del predetto “Costo Annuale Standard per Allievo” (CASA) e del corrispondente fabbisogno standard per l’erogazione dei percorsi formativi nella IeFP, potrebbe consentire di assicurare, mediante parametri obiettivi, un’equilibrata e dunque corretta assegnazione delle risorse finanziarie alle Istituzioni formative accreditate, nel rispetto del principio dell’efficiente allocazione delle risorse pubbliche disponibili e in coerenza con la necessaria garanzia di un fondamentale diritto di cittadinanza, quello di Istruzione e Formazione nell’ambito dei percorsi della IeFP. Certo, l’applicazione di tale metodologia richiede consistenti requisiti informativi, ma questi ultimi appaiono senz’altro rintracciabili sulla base dell’ampia mole di dati di cui si può attualmente disporre. Nulla esclude, infine, che nella funzione di determinazione dei costi standard si possano introdurre correttivi volti ad incentivare le esperienze educative già positivamente realizzate dalle Istituzioni formative, ad esempio mediante forme premiali qualora si raggiungano risultati particolarmente apprezzabili sulla base delle attività di valutazione poste in essere dalle autorità competenti ovvero in relazione agli esiti occupazionali degli allievi che hanno già concluso i percorsi formativi, o ancora in relazione a risultati positivi nel processo di integrazione sociale di allievi stranieri o italiani seconda generazione. In questo modo il costo annuale standard per allievo, da strumento di efficiente allocazione delle risorse disponibili, concorrerebbe al miglioramento complessivo della qualità del sistema formativo della IeFP nel perseguimento di obiettivi di rilevante impatto sociale.

Insomma, il risultato sarebbe il contemporaneo perseguimento non solo dell’efficienza in senso economico-finanziario nell’ambito di un corretto rapporto tra le Amministrazioni regionali e le Istituzioni che operano nella IeFP, ma anche di un obiettivo di cruciale rilievo costituzionale, vale a dire la garanzia del diritto fondamentale all’Istruzione e Formazione sull’intero territorio nazionale in condizioni di effettiva eguaglianza. Insomma, l’esigenza di un attento impiego delle finanze pubbliche sarebbe positivamente coniugata con il rispetto della libertà individuale alla scelta educativa allorché quest’ultima si rivolga all’istruzione professionalizzante offerta dalle Istituzioni formative del “pubblico sociale”.

8. Il nuovo ruolo dei CFP nell’intermediazione tra domanda e offerta di lavoro per i giovani e gli adulti di servizio: verso i CFPL?

Il nuovo assetto dei servizi per il lavoro e lo stretto collegamento tra il mondo del lavoro – più flessibile soprattutto in uscita – e il procedimento di apprendimento professionalizzante, impone di riconsiderare la funzione dei CFP,

rendendoli strutture capaci di agire anche nell'intermediazione tra domanda e offerta di lavoro in maniera stabile e su tutto il territorio nazionale, utilizzando, in particolare, quella flessibilità che è propria dell'esperienza consolidata in tema di percorsi formativi personalizzati, orientati all'acquisizione di competenze e alla certificazione formale e informale.

Tale funzione risulta adesso valorizzata anche da alcune prescrizioni legislative del cd. Jobs Act, cioè della Legge n. 183 del 10 dicembre 2014. In particolare, nell'art. 1, comma 4, lett. n) si parla della "valorizzazione delle sinergie tra servizi pubblici e privati nonché operatori del terzo settore, dell'istruzione secondaria, *professionale* e universitaria, anche mediante lo scambio di informazioni sul profilo curricolare dei soggetti inoccupati o disoccupati, al fine di rafforzare le capacità d'incontro tra domanda e offerta di lavoro, prevedendo, a tal fine, la definizione dei criteri per l'accreditamento e l'autorizzazione dei soggetti che operano sul mercato del lavoro e la definizione livelli essenziali delle prestazioni nei servizi pubblici per l'impiego".

Inoltre, nella successiva lettera v) si parla della "attivazione del soggetto che cerca lavoro, in quanto mai occupato, espulso dal mercato del lavoro o beneficiario di ammortizzatori sociali, al fine di incentivarne la ricerca attiva di una nuova occupazione, secondo *percorsi personalizzati di istruzione, formazione professionale e lavoro*, anche mediante l'adozione di strumenti di segmentazione dell'utenza basati sull'osservazione statistica". Ed ancora nella lettera z), si fa riferimento alla "valorizzazione del sistema informativo per la gestione del mercato del lavoro e il monitoraggio delle prestazioni erogate, anche attraverso l'istituzione del fascicolo elettronico unico contenente le informazioni relative ai *percorsi educativi e formativi* (etc.)".

Ancora nella successiva lettera bb) si parla dello "scopo di rafforzare l'azione dei servizi pubblici nella gestione delle politiche attive e favorire la *cooperazione con i servizi privati*, anche mediante la previsione di strumenti atti a favorire il conferimento al sistema nazionale per l'impiego delle informazioni relative ai posti di lavoro vacanti".

Certo, molto dipenderà dai Decreti legislativi in corso di approvazione. In ogni caso, occorrerà comunque avere una visione aperta, in quanto una futura trasformazione dei CFP fino a farli divenire Centri di Formazione Professionale e per il Lavoro potrebbe essere l'occasione per mettere a frutto e a sistema i numerosi rapporti che la IeFP ha da lungo tempo sperimentato con il mondo delle imprese e del lavoro.

Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

“Leggere” le pratiche e la didattica professionalizzante.
Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Veneto

GIANCARLO GOLA - GIUSEPPE TACCONI¹

In continuità con le ricerche sui percorsi di IeFP nelle diverse Regioni italiane, il contributo intende esplorare come una didattica professionalizzante e laboratoriale, posta al centro dei percorsi curricolari di Istruzione e Formazione Professionale venga attuata, valorizzata e possa dare “valore” all’esperienza di apprendimento, non solo sul piano operativo, ma anche cognitivo, sostenendo un’ipotesi didattica che dia valore all’intelligenza pratica.

In continuity with the previous studies on vocational education and training in different Italian regions, the paper explores how a vocational education could give value to operational and cognitive learning.

Introduzione

In un recente saggio Pellerey (2013) ha posto la questione di accogliere e accompagnare in maniera adeguata gli studenti, anche i più deboli, a raggiungere traguardi di competenza e di professionalità e ha indicato alcune piste operative per promuovere lo sviluppo integrato tra saperi culturali e saperi professionali, conoscenze di natura dichiarativa e procedurale, unitamente alla costruzione e attivazione di posture personali da raggiungere anche al termine dell’obbligo formativo. L’attenzione dello studioso era principalmente sul versante metodologico e progettuale ed invitava gli esperti dell’educazione a rinnovare le prospettive di progettazione didattica e formativa.

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

Uno sguardo laterale è quello di “leggere” dentro le istituzioni formative (scuole e CFP) per cercare di comprendere non solo se la didattica funzioni e sia efficace, ma soprattutto se una didattica “sensibile alla pratica” possa avere valore fondativo anche sul piano cognitivo.

Dopo aver già in parte esplorato l’offerta formativa di IeFP nella Regione Veneto (cfr. Tacconi, Gola, 2012) e alcune interessanti sinergie locali tra mondo della scuola, della Formazione Professionale e del sistema imprenditoriale (Gola, Tacconi, 2014), in questo contributo abbiamo voluto affondare la “lente” su uno specifico studio di caso immergendoci nel contesto scuola non solo per dare significato alle esplorazioni precedenti, ma per capire se l’alleanza che virtuosamente sembra a volte co-esistere tra i sistemi, sia rintracciabile nelle programmazioni curricolari, nei modelli di insegnamento-apprendimento, nelle proposte di “microteaching” dentro le istituzioni scolastiche e formative, nell’organizzazione didattica modellizzata verso la pratica, nelle forme di sostegno offerte agli allievi, nell’alternanza scuola-lavoro, azioni che poi danno valore al sistema formativo nel suo complesso.

Per un orientamento significativo ad una “didattica professionalizzante”

Le strategie di insegnamento che risultano nettamente più efficaci sono quelle che si ritrovano nell’ambito della cosiddetta “istruzione visibile” o meglio che si orientano ad un “apprendimento visibile” (*Visible Learning*; cfr.: Hattie, 2009; 2012; Hattie, Yates, 2014). Un approccio in cui gli insegnanti sanno bene cosa vogliono insegnare, hanno obiettivi chiari, li fanno comprendere subito agli alunni, si allacciano alle loro preconoscenze, fanno ben vedere cosa gli alunni devono imparare, hanno un forte senso della coerenza esistente tra gli elementi che insegnano, presentano i contenuti in modo estremamente chiaro e semplice, fanno fare molta pratica guidata, usano continuamente feedback e valutazione formativa, ritornano più volte sugli stessi apprendimenti a distanza di tempo variando opportunamente i termini e la complessità degli esercizi-problemi da affrontare (Calvani, 2011, p. 5). Se, ad una prima analisi, questo “modello” sembra ricondurre ad una didattica tradizionalmente intesa come poco interessante, a volte noiosa e ripetitiva, tale modalità di insegnamento, nelle sue diverse varianti, è tutt’altro che passivizzante, pone la sua attenzione principale sull’interazione tra alunno e docente (cfr. Calvani, 2011; Laurillard, 2012) e di certo richiede di supportare quella fatica, anche mentale, che non sempre gli studenti sono disposti a mettere in campo (tanto meno nei contesti di IeFP).

La didattica nell'IeFP coniuga il tentativo di legare le pratiche lavorative ai saperi culturali, nella consapevolezza che le une sostengono, determinano e stimolano comprensione profonda sulle altre (cfr. Tacconi, 2011, p. 231). Eppure, se questo approccio operativo al sapere ha un suo valore etico ed educativo (già ampiamente documentato), evocato nelle forme dell'apprendimento pratico, sul piano operativo permangono dubbi sulla capacità di tale approccio di sostenere e accompagnare gli allievi, spesso deboli e fragili nell'accesso alla conoscenza nel senso ampio del termine.

Domande di ricerca

Le domande che guidano questo approfondimento di caso riprendono alcune delle questioni iniziali dell'Osservatorio IeFP (cfr. Tacconi, Gola, 2012):

- 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?
- 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 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?
- 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 l'offerta sul territorio?
- Come gli Istituti professionali gestiscono la parte professionalizzante del curriculum? Che dotazione di laboratori e personale specificamente dedicato prevedono? 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 ambiti del sistema? Quali le modalità di valutazione e di certificazione degli apprendimenti che favoriscono tali passaggi?

Accanto a queste sollecitazioni i ricercatori hanno voluto porre attenzione anche ai processi di insegnamento-apprendimento e alle attività didattiche nell'IeFP (in particolare quelle riferibili all'area delle competenze tecnico-professionali) in funzione degli allievi stessi, ponendo attenzione a quale significatività assumano, sul piano cognitivo, le esperienze didattiche attuate.

Metodo

Per rispondere alle istanze di cui sopra si è optato per la scelta di alcuni casi, nello specifico due istituzioni formative, un Istituto Professionale e un CFP, collocate nella Regione Veneto (territorio a forte vocazione imprenditoriale ed agricola), dove i percorsi triennali e quadriennali di IeFP, finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, intercettano più di 18.000 studenti (cfr. Gola, Tacconi, 2012, p. 134; cfr. anche 2014).

Oltre ad un tentativo di comparazione di dati ed elementi quantitativi, ricavabili dalla documentazione messa a disposizione dalle istituzioni indagate, si è deciso un affondo che rispondesse ad una specifica epistemologia di ricerca di matrice qualitativa, in adesione a metodi di ricerca già praticati (Tacconi, Mejia Gomez, 2010; 2013; Tacconi 2011), attraverso i quali raggiungere una comprensione profonda ed originaria della pratica formativa, delle esperienze e dei racconti dei docenti. I partecipanti, in questo tipo di ricerca, diventano a pieno titolo soggetti attivi della ricerca. Sono insegnanti e formatori che svolgono compiti didattici e di orientamento nei corsi di IeFP per la figura di Operatore Agricolo.

La tecnica di raccolta dei dati qualitativi, coerente con l'approccio illustrato, è stata quella dell'intervista in piccolo gruppo (Tacconi, Mejia-Gomez 2010, pp. 16-19; Tacconi, 2011, p. 46). In una prima fase ai partecipanti si sono poste domande generali, utili per avviare la conversazione. I partecipanti rispondevano alle domande singolarmente (in forma scritta); successivamente gli argomenti venivano ripresi in gruppo²:

- *Che cosa fa come docente?*
- *Che cosa le piace di più del suo lavoro? Che cosa le piace di meno? Provi a fare degli esempi.*
- *Come ha imparato quello che sa insegnare e fare?*
- *Provi a pensare alla sua esperienza di insegnamento. Quali sono gli aspetti di essa che ritiene maggiormente significativi? Provi a descrivere qualche episodio che li illustri.*
- *Che cosa le riesce meglio insegnare? Provi a raccontare un episodio.*
- *Quali strategie trova più utili durante l'insegnamento? Provi a descriverle.*
- *Le viene in mente una situazione critica che ha vissuto nel suo lavoro e per la quale ha trovato una via di uscita che giudica soddisfacente? Potrebbe illustrarla?*

² Scegliamo di denominare questi incontri di gruppo Focus Group (FG), per quanto la tecnica utilizzata si differenzi dal FG tradizionale. I partecipanti al primo incontro (FG1) sono stati 4 insegnanti dell'IP "D. Sartor" di Castelfranco (TV): 2 di area culturale e 2 di area tecnico-professionale. I partecipanti al secondo incontro (FG2) sono stati 9 insegnanti del CFP "Don Bosco" di Schio (VI): 5 di area culturale e 4 di area tecnico-professionale. I FG sono stati realizzati nel mese di febbraio 2015.

In una seconda fase, partendo dalle risposte dei singoli partecipanti, si è proposta una traccia di discussione di gruppo che poneva particolare attenzione al collegamento tra le strategie didattiche che ogni insegnante adottava e il contenuto culturale o professionale dell'insegnamento:

- *Pensate ad un contenuto difficile e rilevante in ordine al vostro ambito disciplinare (tecnico-professionale) e descrivete se siete riusciti a stimolare un buon apprendimento.*
- *Partendo dal presupposto che è importante costruire un collegamento tra asse tecnico-professionale e assi culturali, raccontate un esempio ben riuscito di raccordo.*
- *Ritenete di aver inventato (o sperimentato) qualche strategia particolarmente efficace per risolvere uno specifico problema di apprendimento? Provate a raccontarlo.*
- *Quale sarebbe secondo voi il limite o la difficoltà di coniugare saperi culturali e saperi tecnico-professionali?*

In una terza fase, si è cercato di analizzare singoli episodi ed esperienze didattiche in relazione a specifici processi di apprendimento, utilizzando due schemi di riferimento teorico (Pellerey, 2014; Laurillard, 2012) e provando a collocare le azioni didattiche entro detti quadri concettuali. L'ipotesi sottesa a questa fase è stata di trovare quelle convergenze (spesso implicite) tra saperi culturali e saperi professionali che potessero dare valore unificante all'esperienza di apprendimento che avviene all'interno di contesti quali quello dell'IeFP, ovvero contestualizzare quell'"intelligenza pratica" a cui si fa generalmente riferimento in detti contesti (Tacconi, 2011), ma che poi rimane spesso distante dalle logiche comuni.

Le interviste sono state registrate e trascritte integralmente; unitamente ai documenti raccolti costituiscono il repertorio di dati sui quali i ricercatori hanno posto una specifica attenzione e hanno svolto l'analisi e la rielaborazione. Il processo di analisi è stato condotto sui dati scritti e sulle interviste di gruppo, attraverso un percorso di lettura attenta e ripetuta, che portasse ad individuare unità di testo significative e temi emergenti. L'obiettivo della ricerca non era tanto l'individuazione di teorie esperienziali sottese ai racconti di esperienza dei partecipanti, quanto l'individuazione di alcuni nuclei tematici di rilievo utili a confrontare le questioni poste nel contesto della IeFP.

Una prima "lettura" dei percorsi di IeFP per l'Operatore Agricolo delle scuole partecipanti

Lo studio di caso si è focalizzato sui percorsi di durata triennale che consentono di conseguire la qualifica relativa alla figura professionale di "Operatore Agricolo", così come delineata dal documento sugli standard minimi stabiliti dalla Conferenza Stato-Regioni (figura del Repertorio Nazionale dell'Offerta di Istruzione e Formazione Professionale, all. 2 all'Accordo Stato-Regioni del

27.07.2011, integrato dall'Accordo Stato-Regioni del 19.01.2012) erogati da due diverse istituzioni formative, un Istituto professionale (IP) e un Centro di Formazione Professionale (CFP).

Gli Istituti tecnici e professionali agrari costituiscono, ancor oggi, nel panorama dell'istruzione superiore a livello nazionale, un importante segmento dell'istruzione tecnica e professionale (percorsi quinquennali, che si concludono con l'esame di Stato). Le norme sul dimensionamento scolastico (Istituti con almeno 600 alunni) hanno comportato in questi ultimi anni la riduzione del numero degli Istituti autonomi con soli corsi agrari e l'accorpamento di gran parte delle sezioni in Istituti d'istruzione superiore con più indirizzi. Gli alunni degli Istituti agrari sono in Italia circa 50 mila, equamente suddivisi tra tecnici e professionali, e rappresentano il 3,5% del totale degli studenti dell'istruzione tecnica e professionale. L'istruzione tecnica agraria mira essenzialmente a preparare giovani all'esercizio di funzioni tecnico amministrative e professionali nel settore dell'agricoltura. Al corso tradizionale, si sono affiancati, nel tempo, i percorsi di tecnico agrario specializzato in viticoltura ed enologia, che hanno aumentato le ore dell'area comune e introdotto l'area di progetto, e percorsi modulari di approfondimento in alcuni settori specifici dell'agricoltura (agro-industriale, territoriale, zootecnico ecc.). Il recente riordino della scuola superiore nel settore agrario ha portato a differenziare i percorsi del tecnico agrario e quelli del professionale agrario³. I Centri di Formazione Professionale sono invece enti accreditati dalle Regioni che erogano percorsi, triennali o quadriennali, di IeFP. Anche gli Istituti professionali possono erogare percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà. In Veneto, questa possibilità è data solo nella forma complementare. Nelle istituzioni scolastiche, i percorsi di IeFP sono dunque attivati parallelamente ai percorsi quinquennali di istruzione⁴.

La figura professionale di Operatore Agricolo prevede l'acquisizione di competenze a livello esecutivo, nel processo lavorativo, con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. La qualificazione nell'applicazione/utilizzo di metodologie di base, strumenti e informazioni gli consentono di collaborare nella gestione dell'azienda e di svolgere, a seconda dell'indirizzo, attività relative all'allevamento di animali domestici, alle coltivazioni arboree, alle coltivazioni erbacee, all'orto/floricoltura, alla silvicoltura e salvaguardia dell'ambiente, con competenze nello svolgimento

³ Cfr. Piano Offerta Formativa 2014-2015 Istituto Tecnico e Professionale D. Sartor.

⁴ Grazie all'Accordo territoriale in attuazione dell'intesa, sottoscritto il 13.01.2011 tra Regione Veneto e Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, dall'anno scolastico 2011-2012, le qualifiche professionali possono essere conseguite a conclusione di un percorso triennale realizzato oltre che presso un Organismo di formazione accreditato, anche presso gli Istituti Professionali Statali accreditati (Gola, Tacconi, 2012).

delle operazioni fondamentali attinenti alla produzione zootecnica e vegetale nonché nell'esecuzione di operazioni nella trasformazione di prodotti primari dell'azienda e nella tutela e protezione dell'ambiente naturale. Le competenze di base sono le stesse previste per qualsiasi biennio della scuola secondaria di II grado, mentre le competenze tecnico professionali sono quelle stabilite a livello nazionale:

- Definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e del sistema di relazione, ottimizzando i processi lavorativi e l'uso dei mezzi di produzione.
- Predisporre e curare degli spazi di lavoro in generale al fine di contrastare affaticamento e malattie professionali.
- Collaborare nella scelta dell'indirizzo produttivo e nella gestione dell'azienda.
- Collaborare nella redazione e archiviazione di documenti fiscali e amministrativi specifici del settore.
- Pianificare l'impiego, approntare e utilizzare in autonomia e sicurezza macchine, attrezzi, impianti e strutture nei vari processi di produzione di natura zootecnica, agricola, floriculturale, forestale.
- Effettuare la cura, la pulizia e la manutenzione delle macchine, attrezzi, impianti e strutture nonché l'alloggiamento delle macchine e degli attrezzi.
- Effettuare trasformazioni agro-industriali e alimentari di prodotti primari dell'azienda, adattando le tecniche alle diverse circostanze.
- Eseguire il confezionamento e la conservazione dei prodotti.
- Eseguire lo stoccaggio e la vendita dei prodotti.

Il percorso di IeFP per la qualifica di operatore agricolo è articolato in tre indirizzi: allevamento animali, coltivazioni arboree, erbacee e ortofloricole, silvicoltura e salvaguardia dell'ambiente. Alla fine del triennio IeFP, per il qualificato, ci sono tre possibilità:

- inserimento nel mondo del lavoro come operaio qualificato
- passaggio al quarto anno del percorso quinquennale, previa valutazione delle competenze acquisite e frequenza di un corso integrativo,
- continuazione del percorso di IeFP con la frequenza di un quarto anno per il conseguimento del diploma di Tecnico agricolo, con possibilità poi di frequentare un quinto anno complementare per il conseguimento del diploma di maturità per accedere all'università.

Già da queste sommarie descrizioni relative alla figura professionale si può comprendere come la struttura curricolare che sostiene dette competenze sia molto "curvata" sul piano tecnico-operativo (più che culturale) e professionale, come tra l'altro avviene per la maggioranza delle figure professionali in capo all'IeFP. È noto che la fisionomia delle filiere formative in capo all'IeFP è maggiormente vicina ad una dimensione tecnico-operativa (modello EQF di livello 3), rispetto a quella delle altre filiere formative quali gli istituti tecnici e liceali dove

l'enfasi è spostata sulla dimensione cognitiva (le dimensioni relazionali e gestionali sono maggiormente presenti ai livelli superiori di istruzione, associabili ai livelli EQF 4 e 5).

Le scuole selezionate per questa ricerca sono l'Istituto Professionale "D. Sartor" di Castelfranco Veneto (TV)⁵ e il CFP "Don Bosco" di Schio (VI)⁶. Entrambe le istituzioni erogano percorsi di IeFP in modalità ordinaria (il CFP) e in regime di sussidiarietà complementare⁷ (IP) nell'area formativa dell'agricoltura, precisamente per la 21^a figura professionale del repertorio, quella di Operatore Agricolo. Le realtà formative esplorate sono diverse per dimensione (685 studenti frequentanti l'IP a fronte dei 200 del CFP), per numero di percorsi formativi complessivi, per spazi esterni, strutture, laboratori ed aree attrezzate, ma sono accomunate dalla particolare attenzione alle didattiche laboratoriali nell'ambito agricolo.

Nel 2011 l'istituto tecnico-professionale "D. Sartor" ha aderito al progetto regionale per l'avvio dei corsi di IeFP con un corso per operatore agricolo, aumentando quindi la propria offerta formativa (pur nel contesto dell'agricoltura) che va dal percorso quinquennale, tecnico e professionale, ai percorsi di IeFP. Il percorso attuato all'interno dell'IP, oggetto del presente studio, prevede un primo anno comune e un successivo biennio articolato su due indirizzi: "Allevamento animali domestici" e "Coltivazioni arboree, erbacee, ortofloricole". In esito all'indirizzo "Allevamento animali domestici", lo studente è in grado di eseguire le operazioni fondamentali attinenti alla produzione zootecnica. In esito

⁵ L'Istituto Professionale di Stato per l'Agricoltura e l'Ambiente di Castelfranco Veneto ha origine nel 1954, quando fu istituita, nella cittadina veneta, una Scuola di Meccanica Agraria e di Orticultura (sulla storia dell'Istituto Agrario D. Sartor si veda "Piano dell'Offerta Formativa 2014-2015 dell'Istituto Tecnico e Professionale D. Sartor"; anche Pappagallo, Rubinato, 2014). Dal giugno 2005 l'Istituto è inserito nell'elenco regionale degli Organismi accreditati nell'ambito della Formazione superiore, così come previsto dalla Legge Regionale 19/2002. L'accreditamento è stato conseguito in seguito alla verifica della conformità della documentazione presentata e alla verifica ispettiva di audit effettuata dal personale incaricato dalla Regione Veneto. L'Istituto risulta iscritto all'elenco degli Organismi di formazione accreditati. Il 5 febbraio 2013 vi è stata la conferma dell'accreditamento a seguito di un nuovo controllo e audit che ha dato esito positivo. In seguito all'ultima verifica ispettiva solo la sede di Castelfranco risulta essere accreditata. Per mantenere l'accreditamento è necessario lavorare seguendo delle procedure che consentano di monitorare tutte le attività svolte, rendendo possibile il controllo di ogni settore e consentendo una maggiore efficacia di tutte le azioni svolte (cfr. Piano Offerta Formativa 2014-2015 Istituto Tecnico e Professionale D. Sartor).

⁶ Il Centro Formazione Professionale "Don Bosco" di Schio fa parte della rete dei CFP salesiani (CNOS-FAP). Propone alcuni percorsi formativi accreditati dalla Regione Veneto nel settore dell'agricoltura, nei servizi alle vendite e nella filiera elettronica-elettrotecnica.

⁷ In Regione Veneto possono essere realizzati percorsi nei CFP che fanno capo a Organismi accreditati o, in via sussidiaria, negli IP di Stato ai quali viene comunque richiesto di essere accreditati o che siano in via di accreditamento. L'"Accordo territoriale per la realizzazione di un'offerta sussidiaria di percorsi di IeFP negli IP del Veneto" è stato sottoscritto tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto già il 13 gennaio 2011.

all'indirizzo "Coltivazioni arboree, erbacee, ortofloricole", lo studente è in grado di eseguire le operazioni fondamentali attinenti alla coltivazione di piante arboree, erbacee, ortofloricole. Gli studenti che frequentano i percorsi di IeFP attuati in regime di sussidiarietà presso l'IP Sartor rappresentano il 9% del totale (61 su 685 studenti), gli altri si suddividono tra i percorsi quinquennali dell'istituto professionale e quelli dell'istituto tecnico. Dai dati forniti (si veda anche il POF dell'istituto), si riscontra un tasso di frequenza a tutti i percorsi formativi di IeFP attivati che va oltre il 90%, con una significativa riduzione, negli ultimi quattro anni, del tasso di dispersione scolastica, sceso dal 9,5% di quattro anni fa al 2% dell'ultimo anno; in ascesa invece la richiesta di passaggio tra i sistemi che, nell'ultimo anno, si attesta al 9%. In linea con quanto già rilevato (Tacconi, Gola, 2012, p.134), anche nel presente caso di studio, il percorso attivato ha riscosso un discreto successo, al di là dell'aumento degli iscritti e delle pre-iscrizioni per il nuovo anno scolastico, soprattutto per la capacità della scuola di ampliare l'offerta formativa nella filiera dell'agricoltura (dall'indirizzo tecnico, al professionale, all'IeFP) e per l'importanza data alle metodologie didattiche maggiormente basate sulle competenze pratiche. Si tratta di un "successo" formativo dichiarato dagli addetti ai lavori (insegnanti, dirigenti) più che dai destinatari (studenti); questi ultimi sono soddisfatti quando portano a compimento il corso e raggiungono la qualifica professionale. In effetti, presso detto istituto il tasso di abbandono è basso e il successo formativo, in termini di frequenza e di compimento del percorso, è significativo.

Il percorso attuato all'interno del CFP "Don Bosco" di Schio (VI) – l'altra realtà formativa oggetto del presente studio – prevede un solo indirizzo per la figura di Operatore Agricolo. Gli studenti che frequentano il CFP in quest'area formativa rappresentano il 34% del totale (69 su 200); anche in questa realtà si riscontra un tasso di frequenza a tutti i percorsi formativi di IeFP attivati che va oltre il 90%, una forte contrazione dell'abbandono scolastico e l'aumento dei passaggi tra i sistemi che, nell'ultimo anno, si attesta al 6,5%.

Questi dati dimostrano la capacità dei due istituti di "contenere" la dispersione scolastica in una situazione formativa non facile per via della tipologia di allievi frequentanti.

Nonostante una consolidata esperienza di progettazione del curriculum in chiave di competenze culturali e tecniche, all'esterno le scuole si presentano però con un piano formativo descritto in termini prevalentemente disciplinari. Questo potrebbe stare a dimostrare che il linguaggio percepito al di fuori delle istituzioni scolastiche e degli addetti ai lavori è ancora sbilanciato verso la logica dei contenuti e delle materie (v. Tab.1).

Da un sommario sguardo ai percorsi curricolari dei due istituti per il profilo di Operatore Agricolo indirizzo Coltivazioni erbacee arboree ortofloricole, pre-

sente in entrambe le realtà (l'IP propone anche un secondo indirizzo per l'allevamento animali domestici), si può notare come ci sia un allineamento, almeno in termini progettuali, circa la formazione culturale e i livelli essenziali previsti per il biennio, che cerca di rispondere agli standard di apprendimento attesi. Al termine del secondo anno del triennio di IeFP (obbligo di istruzione), gli esiti di apprendimento attesi coincidono con i saperi e le competenze indicati negli assi culturali (di cui al DM 139 del 22.8.2007), mentre per il terzo anno del triennio di IeFP (diritto-dovere all'istruzione-formazione) si fa riferimento agli standard formativi minimi, relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche, definiti dall'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011⁸.

Si nota, invece, una certa distanza, seppure non eccessiva, tra i percorsi dei due istituti nell'ambito della formazione tecnico-professionale (che comunque risponde agli standard di competenza definiti nel repertorio nazionale dell'offerta IeFP di cui all'all. 2 dell'Accordo del 27.7.2011 e successivo accordo Stato-Regioni del 19.1.2012). Infatti, presso l'IP sono inserite alcune discipline, quali chimica e chimica agraria, biologia applicata, economia agraria e tecniche di allevamento animale, che non sono presenti nel percorso del CFP; questa questione è correlata anche alla scelta (impropria) di differenziare il monte ore annuo dei percorsi di IeFP erogati da organismi accreditati da quello dei percorsi di IeFP erogati in regime di sussidiarietà (nel triennio, negli IP si possono programmare 3.168 ore, a fronte delle 2.970 dei CFP). Il numero superiore di ore disponibili nei percorsi dell'IP non garantisce "a priori" maggiori competenze tecnico-professionali in uscita rispetto ai percorsi erogati dal CFP. Gli esiti formativi e in particolare il gradimento delle aziende ospitanti, infatti (durante gli stage di alternanza-scuola lavoro), consentono in entrambi i casi di affermare che, sul piano delle competenze tecnico-professionali, gli studenti sono preparati. Il giudizio sulle esperienze in azienda è più che positivo. Lo affermano i formatori e dirigenti scolastici di entrambi gli istituti. Ecco un esempio:

«quando i ragazzi vanno in alternanza-scuola lavoro, le aziende fanno i complimenti alla scuola, perché i ragazzi sono preparati sul piano tecnico-professionale; i datori di lavoro a volte li assumerebbero subito. Anzi a volte preferiscono i ragazzi del triennio (sia dell'IeFP che del professionale) piuttosto che quelli del quinquennio, forse perché loro sono più portati all'azione, alla pratica...» (FG1, 25)⁹.

⁸ Per un approfondimento si veda il Piano regionale dell'offerta sussidiaria negli Istituti Professionali orientati al raggiungimento degli standard formativi minimi di base e tecnico-professionali definiti negli Accordi nazionali del 29.4.2010, del 27.7.2011 e del 19.1.2012 (in Regione Veneto, All. B - DGR n. 139 del 10 febbraio 2015).

⁹ Il codice consente di identificare il FG a cui l'estratto si riferisce e il relativo turno di parola.

Permane, tuttavia, la differenza curricolare rispetto al monte ore, che di certo non favorisce gli enti e che provoca situazioni di criticità nel processo di passaggio orizzontale e verticale degli studenti che intendono proseguire i loro studi in un altro segmento del sistema.

Tab. 1 - Quadro disciplinare rispetto al percorso professionale IeFP per la figura di "Operatore Agricolo" attuato nelle scuole oggetto di studio (indirizzo Coltivazioni erbacee arboree ortofloricole)

Percorso Operatore Agricolo	IP	CFP
Materie area comune (assi culturali)		
Italiano	✓	✓
Storia	✓	✓
Lingua Inglese	✓	✓
Diritto ed Economia	✓	✓
Matematica	✓	✓
Scienza	✓	✓
Religione	✓	✓
Scienze motorie e sportive	✓	✓
Materie Professionalizzanti (asse tecnico-professionale)		
Fisica	✓	✓
Chimica e Chimica agraria	✓	
Tecnologie dell'informazione e comunicazione	✓	✓
Economia e contabilità	✓	✓
Ecologia e pedologia	✓	✓
Tecniche di allevamento animale	✓	
Laboratori tecnologici ed esercitazioni	✓	✓
Ecologia e pedologia	✓	
Tecniche di allevamento animale	✓	
Laboratori tecnologici ed esercitazioni	✓	✓
Laboratorio di moltiplicazione		✓
Progettazione del verde		✓
Sicurezza sul lavoro	✓	✓
Biologia applicata	✓	
Tecniche di allevamento vegetale	✓	✓
Agronomia e meccanica agraria	✓	
Economia agraria e gestione aziendale	✓	
Stage	✓	✓

Elementi per un tentativo di raccordo tra sistemi: CFP e IP a confronto

I due istituti hanno attuato (sia per obbligo normativo, sia per scelta pedagogico-didattica) alcune interessanti azioni che dimostrano la capacità di innovazione e sperimentazione in risposta a specifici bisogni (cfr. Tab. 2). Tra i molti elementi appare significativa qualche novità (che non sempre o ancora è comune

negli IP e nei CFP di altri territori o che è presente solo nei documenti programmatici) come ad esempio la curvatura dei percorsi IeFP sul piano di una didattica per competenze realmente agita, l'istituzione di "dipartimenti di indirizzo" (o più semplicemente di consigli di classe che si riuniscono frequentemente per affrontare le problematiche del corso e degli studenti), i comitati allargati per il reciproco riconoscimento delle competenze, la presenza di attività didattiche di potenziamento e sostegno (corsi di recupero e corsi integrativi).

La collaborazione con il territorio e tra scuole

Tra i punti di forza delle due istituzioni si ritrova una forte sinergia con il territorio e le scuole circostanti, che dimostra un radicamento nel tessuto locale e sociale, consentendo facili scambi e ricerche di collaborazioni per le attività esercitative e le occasioni di alternanza scuola-lavoro, le visite didattiche ad aziende locali del settore, la partecipazione a progetti di sostegno, la cooperazione con altre scuole, anche con scuole primarie e secondarie di primo grado¹⁰. Entrambi gli istituti invitano i propri allievi, su base volontaria, a partecipare a manifestazioni esterne (fiere, mostre, open-day, meeting, concorsi) volte anche alla promozione dell'istituto sul territorio.

La rete tra scuole di filiera è una risorsa importante che CFP e IP valorizzano. Alcuni interessanti confronti tra le istituzioni formative IP e IeFP che erogano percorsi nella filiera agro-alimentare sono emersi anche in occasione del Meeting delle Scuole Agrarie del Triveneto¹¹ a cui hanno partecipato rappresentanti di istituzioni scolastiche pubbliche e private che hanno svolto e svolgono percorsi formativi nella filiera. La necessità di aiutare e sostenere ragazzi "molto dediti al fare e meno all'uso del libro e della penna" ha richiesto a molte scuole di selezionare per i percorsi di IeFP un gruppo di insegnanti fra quelli con maggiore esperienza didattica e, soprattutto, più attenti ai comportamenti e alle esigenze degli studenti stessi. A questi è stato chiesto di ripensare i modelli didattici cercando una continua relazione tra il momento applicativo e il momento teorico. Il confronto tra i docenti delle scuole agrarie e i formatori del CFP ha messo in luce il tema della progettazione didattica orientata alle competenze (Unità di Apprendimento centrate sui processi di lavoro e sulle attività tecniche), della valutazione degli apprendimenti e della predisposizione della prova finale come

¹⁰ Si vedano a titolo di esempio i progetti: Green School Competition; Move for the Future; progetto Rete scuole Agrarie etc. (cfr. il Piano Offerta Formativa 2014-2015 dell'Istituto Tecnico e Professionale "D. Sartor").

¹¹ Relazione sui focus group tra docenti dei CFP e dell'Istruzione in occasione del Meeting Scuole Agrarie, svoltosi ad Abano Terme nel 2013 (documento non pubblicato).

prova esperta. I laboratori vengono concepiti come “spazi cognitivi” e non solo sperimentali. L’incontro è stato anche l’occasione per ragionare in termini di strutture valutative e prove finali di qualifica, consentendo un confronto approfondito, tra docenti e formatori, sull’impianto valutativo alla fine del triennio. Sul tema già la normativa regionale relativa all’esame finale nei percorsi di IeFP rende chiarezza, tuttavia lo scambio informativo ha permesso a IP e CFP di dirimere la questione attorno alle prove esperte, ai criteri di valutazione, al peso su comportamenti e capacità personali in relazione all’ammissione agli esami. Il rapporto instaurato tra gli organismi formativi (non solo della rete delle scuole agrarie) permette una maggiore trasparenza tra i sistemi e i curricula e costituisce un elemento primario per il reciproco riconoscimento di competenze nella gestione dei passaggi di allievi all’interno del sistema.

L’ambiente di apprendimento e “l’imprinting” della scuola

In entrambi gli istituti (IP e CFP), anche se con caratteristiche diverse, vista la dimensione e gli spazi interni ed esterni disponibili, notevole importanza rivestono gli ambienti laboratoriali e gli spazi e gli ambienti che vengono dedicati alle attività tecniche-professionali (spazi esterni utilizzati per semine e coltivazioni ortofrutticole, serre coperte, recinti e spazi per l’allevamento e la cura degli animali; spazi interni per la trasformazione dei prodotti agricoli ecc.). Si configura un modello di scuola concepito come “spazio per l’apprendimento”. Sia il CFP che l’IP hanno dovuto adeguare le proprie strutture ai meccanismi dell’accreditamento regionale (previsto a livello normativo). Di particolare interesse all’IP il progetto dell’“azienda agraria” a gestione separata, che viene condotta con criteri di efficacia, efficienza ed economicità e soddisfa anche le esigenze pratico-dimostrative delle esercitazioni agrarie e il funzionale collegamento con gli insegnamenti delle materie professionali della scuola. Essa è riconosciuta nel territorio dalle aziende del settore come un laboratorio all’avvio della professione¹². L’attenzione alla dimensione spaziale in queste realtà scolastiche è al centro del dibattito pedagogico anche a livello internazionale (Hattie, 2009). La ne-

¹² L’azienda agraria presente nel IP “D. Sartor” prevede una struttura organizzativa e gestionale autonoma dall’istituto, dei referenti per le diverse attività aziendali, che coadiuvano il dirigente nella conduzione dell’azienda. L’azienda si estende su una superficie di 21 ettari, produce cereali autunno-vernini ed estivi, soia, foraggio, frutta, ortaggi, piante da fiore e da orto. Nei laboratori agroalimentari si realizzano anche farine, succhi di frutta, vino, confetture, tutti destinati alla vendita diretta. La trasformazione dei prodotti agricoli in forma minore è presente anche presso il CFP. Numerose realtà dell’IeFP e tecnico-professionali afferenti al comparto agro-alimentare nel territorio italiano possiedono anche aziende agrarie (non tutte in regime di contabilità separata).

cessità spinta di non limitare la lezione all'aula e costringere gli allievi tra i banchi è molto presente e scuole come il CFP e l'IP oggetto dell'indagine possono creare le condizioni affinché gli allievi possano muoversi, agire, fare, provare e sperimentare (Tacconi, 2011, pp. 83-84). La cura e l'organizzazione degli spazi (aula e ambienti scolastici) sono dimensioni che facilitano il benessere degli studenti e degli insegnanti. Nel benessere si favoriscono le condizioni per l'apprendimento.

Di particolare rilevanza è anche l'*imprinting* della scuola, spesso dettato da un certo clima relazionale, da atteggiamenti di apertura e confronto degli adulti con gli allievi, da rigore e trasparenza, da equità e attenzione agli altri che si respirano nella scuola. Sono elementi che hanno poco a che fare con lo spazio "fisico", ma dal quale implicitamente vengono influenzati. Tornando ai casi specifici, abbiamo rilevato in entrambi gli istituti una particolare propensione alla creazione di un clima relazionale positivo, che influenza anche gli stessi allievi. A questo riguardo, alcuni formatori raccontano:

«...una cosa bella che ci è stata detta dalla Preside di un istituto agrario, nel quale hanno ospitato dei nostri alunni dopo il triennio, è che nonostante ci sia la necessità di recuperare su alcune discipline e sullo studio, accolgono volentieri i ragazzi che escono da questa scuola per il comportamento e l'impegno; probabilmente un lavoro che si vede poi all'esterno è strutturare un percorso che questa scuola propone e che consente ai ragazzi di relazionarsi, di avere a che fare con il mondo del lavoro, di impegnarsi...» (FG2, 35);

«...quest'estate è venuto un ragazzo che aveva appena terminato il triennio con la qualifica, che non aveva mai avuto problemi di comportamento, anzi era un modello di studente, e mi disse – professoressa la ringrazio per la sua severità, perché adesso finalmente ho capito a cosa serve – forse un po' di disciplina e rigore aiutano poi nell'inserimento professionale futuro e alla convivenza civile...» (FG2, 43);

«...anche le aziende che ospitano i ragazzi in stage spesso apprezzano il nostro lavoro e, in particolare, l'attenzione al comportamento; ci dicono che i ragazzi sono molto corretti, sanno agire adeguatamente, anche se devono ancora crescere; ma l'importante per le aziende è che sappiano relazionarsi con gli altri e con gli adulti...» (FG2, 50).

Gli apprezzamenti, più o meno espliciti, che provengono dall'esterno della scuola spesso nascono da regole essenziali e da un clima relazionale positivo che aiuta e facilita una crescita responsabile. Sono quei tratti che determinano alcune *disposizioni interne stabili* (Pellerey, 2013, p. 76) che aiutano a sviluppare autonomia, responsabilità e senza le quali la conoscenza non diviene competenza: una persona competente si riconosce appunto per il proprio patrimonio di saperi e disposizioni.

Le evidenze raccolte dalle interviste ai docenti consentono un approfondimento qualitativo, in particolare su alcuni elementi (e attori) che intervengono e influenzano il processo di insegnamento-apprendimento.

Tab. 2 - Quadro riassuntivo di convergenza e raccordo di alcune specificità delle scuole coinvolte

Elementi di raccordo	IP	CFP
Istituzione di dipartimenti disciplinari (o di asse/indirizzo) tra docenti	✓	✓
Rilascio di certificazioni intermedie e finali di competenze per l'eventuale passaggio ad altri percorsi (agenzie formative, IP, ecc.), come da Accordo del 27 luglio 2011	✓	✓
Riconoscimento crediti formativi, come da Accordo 27 luglio 2011	✓	✓
Attività di accompagnamento (alternanza scuola-lavoro, realizzazione di stage formativi e raccordo con le imprese)	✓	✓
Recupero laboratoriale degli apprendimenti o altre forme di recupero degli apprendimenti (corsi di recupero)	✓	✓
Attività di Accoglienza e Orientamento	✓	✓
Presenza di tutoraggio ed azioni di recupero antidispersione	✓	✓
Rilascio della certificazione del certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (Decreto MIUR 9/2010)	✓	✓
Progettazione formativa in riferimento agli standard formativi delle competenze di base come da Accordo 27 luglio 2011	✓	✓
Progettazione formativa in riferimento agli standard formativi delle competenze tecnico-professionali, come da Accordo 27 luglio 2011	✓	✓
Passaggi e passerelle – definizione di ambiti di equivalenza formativa concernenti gli esiti di apprendimento tra gli ambiti disciplinari della IeFP e gli ambiti disciplinari dell'istruzione professionale	✓	✓
Molteplici modalità di verifica degli apprendimenti	✓	✓
Sistema di valutazione anche per competenze	✓	✓
Documentazione delle competenze, nonché delle principali conoscenze e abilità acquisite, in rapporto agli Standard di apprendimento (ad es. Portfolio; UdA)	✓	✓
Prova finale a conclusione del percorso triennale (competenze di base; prova esperta; colloquio finale)	✓	✓
Attribuzione di crediti formativi agli studenti	✓	✓
Fattoria Didattica (a contabilità separata) per occasioni aggiuntive di alternanza scuola-lavoro	✓	
Zone destinate a laboratori didattici agricoli (non a contabilità separata)	✓	✓
Partecipazione ad interventi sul territorio	✓	✓
Collegamento con le istituzioni scolastiche di I e II Grado del territorio e reti di scuole	✓	✓
Progetti educativi di istituto (anche extra curricolari)	✓	✓
Progetti di innovazione didattica	✓	✓
Progetti di formazione e aggiornamento dei docenti	✓	✓
Progetti di innovazione scientifica nel settore agricolo	✓	

I docenti incontrati e la passione per l'insegnamento

Non sempre si ritrovano docenti appassionati o semplicemente desiderosi di mettersi in "gioco", appesantiti come sono dal fatto che una percezione collettiva e diffusa fa apparire le classi della Formazione Professionale non un'aula ma una linea di conflitto:

«...Anche a livello di Istituto, bisogna dire, che c'è questa idea della IeFP: non tutti gli insegnanti vedono questo corso in maniera positiva o importante; noi che ci lavoriamo dentro credo di sì, perché abbiamo capito che questo servizio è unico e valido, ma non è un pensiero comune e diffuso tra tutti i docenti (che l'IeFP sia un percorso positivo come

il percorso quinquennale); ...effettivamente c'è la sensazione che lavorare nell'IeFP... sia un po' come essere in prima linea, con ragazzi difficili...» (FG, 1, 60).

Già in ricerche precedenti (Tacconi, 2007; 2011; Tacconi, Mejia Gomez, 2010; 2013), esplorando la voce dei docenti e degli ex-allievi dei percorsi di IeFP, si sono documentate, invece, storie di successo e di passione da parte degli stessi docenti. Anche negli incontri presso il CFP e l'IP ritroviamo forti motivazioni, fedeltà ed etica professionale; dice ad esempio il direttore di una delle due scuole:

«...ho delle persone che amano lavorare con i ragazzi e si preoccupano anche fuori delle ore scolastiche delle loro esigenze; anche i ragazzi capiscono e trovano sostegno in loro, un punto di appoggio, questo li spinge a dedicarsi e a fare il più possibile...» (FG, 2, 55).

Le caratteristiche degli allievi che frequentano gli IeFP

Gli studenti che frequentano e si accostano all'IeFP in genere sono deboli sul piano culturale; molti provengono da numerosi insuccessi scolastici, che hanno alimentato in loro la percezione di "non farcela", di essere inadeguati alla scuola, favorendo processi di esclusione, risentimento, delusione. Oltremodo appare sempre più difficile (come dalle parole dell'insegnante sotto riportate) notare nei ragazzi la capacità di faticare e impegnarsi; è una percezione diffusa non solo nei contesti dell'IeFP, ma in generale in molti contesti scolastici della scuola superiore di secondo grado. Accanto a questo quadro grigio ci sono pennellate di colore, ovvero la vitalità degli stessi studenti, le emozioni e le angosce che portano dentro le aule scolastiche e l'energia che, invece, spesso provoca disagio tra loro e gli insegnanti:

«Le aspettative dei ragazzi sono senz'altro diverse. I ragazzi del triennio sono poco motivati allo studio, lo dicono platealmente, senza mezzi termini, sono interessati solo agli aspetti operativi e devo dire che le nuove classi che arrivano sono piuttosto carenti anche rispetto alla "motivazione" professionale, non solo allo studio. La nuova (classe) prima, ad esempio, sembra composta di ragazzi che sono entrati qua solo perché non hanno voglia di studiare e che frequentano solo con lo scopo di assolvere l'obbligo scolastico. Questo lo noto sempre di più; ho visto però che dalla piccola esperienza che abbiamo (abbiamo "sfornato" i primi qualificati l'anno scorso), nel tempo, quelli che sono qualificati sono contenti del percorso fatto, dell'ambiente e dell'aria che si è respirata, delle competenze acquisite, consentendo loro di costruire una motivazione alla professione, pur partendo da scarsa motivazione. Forse erano più motivati alla partenza (di questi di oggi) o forse hanno maturato una motivazione durante l'attività del triennio. Anche i ragazzi del percorso quinquennale lasciano un po' a desiderare, a volte sono anche più indecisi e incerti, soprattutto in merito al loro futuro professionale. Forse i più grandi qualche dote e capacità superiore la possiedono, qualcosa in più sul piano cognitivo o maggiore capacità di stare a scuola, rispetto ai ragazzi dell'IeFP, ma nel complesso (a parte le eccezioni) mi sembra che in termini di motivazione professionale non sia così grande il divario tra i ragazzi del

triennio e quelli del quinquennio. Dei ragazzi della formazione professionale metterei in evidenza questa “mancanza di voglia di andare a scuola”, questa è la caratteristica principale...» (FG, 1, 40).

Alcuni pregiudizi tra i banchi di scuola

Nelle voci dei protagonisti che frequentano i CFP (Mejia Gomez, 2014), il Centro appare quasi l'ultima ancora di salvezza, quella istituzione formativa che ha consentito di essere considerato, di fare cose importanti, di avere un mestiere in mano. Queste note di esperienze vissute e coinvolgenti sono di coloro che i percorsi IeFP li hanno frequentati, conclusi, sono di coloro che hanno ricostruito la fiducia in se stessi e negli altri passando anche dalla scuola. Vi è, tuttavia, un'altra visione dell'IeFP, diffusa un po' su tutto il territorio nazionale, che è spesso presente nei banchi di scuola e che fa “sentire diversi” chi vi si accosta, anche se poi da dentro si tratta di “una scuola su misura”. Sostiene un'insegnante che è frequente tra i ragazzi un pregiudizio nei confronti della IeFP:

«...c'è un messaggio errato in entrata che arriva ai ragazzi. Molte volte i ragazzi comunicano tra loro e agli insegnanti cose di questo genere: “ma siamo dell'IeFP, della formazione professionale...”; si sentono ragazzi di serie B già così; sono arrivati così (dalle medie, anche da prima) e questo è un passaggio sbagliato; sentono molto queste note, sono già ragazzi fragilissimi; arrivano con questo bagaglio..., poi sono anche ragazzi capaci... Solo, mi sembra, non sono per niente autonomi; anche gli altri non lo sono, ma nel comparto della IeFP lo sono ancora di meno; tuttavia nel loro piccolo lavorano, ma per loro risulta molto pesante impegnarsi; vanno molto seguiti» (FG1, 50).

È comune che gli studenti interiorizzino i criteri di giudizio diffusi nel linguaggio e nel contesto sociale: “chi va alla formazione professionale ha poca voglia di studiare, di impegnarsi ecc.”. I ragazzi stessi vedono i percorsi di IeFP in modo negativo o comunque come percorsi di serie B (cfr. anche Tacconi 2007).

L'azione didattica adattata

La necessità di far fronte ad allievi considerati “difficili”, per i motivi di cui sopra, trova legittima e concreta risposta in azioni didattiche che tutti i docenti (ed in particolare quelli che si occupano delle competenze culturali) cercano di mettere in atto, anche se spesso modificando “in corsa” i propri approcci e a volte abbandonando le proprie sicurezze. Il ricorso ad una molteplicità di strategie e metodologie didattiche, il continuo adattamento del contenuto didattico a situazioni concrete e ai soggetti presenti in aula, la ricerca di esemplificazioni il più possibile vicine alle esperienze degli allievi, alla loro vita quotidiana, sono costanti delle pratiche didattiche dei docenti che operano in questi percorsi, sia nel CFP che nell'IP (si veda anche Tacconi, 2007; 2010; 2011).

Questioni meno note e implicite

Se osserviamo, altresì, l'aspetto curricolare e didattico dell'insegnamento nell'area degli assi delle competenze culturali e in quella degli assi tecnico-professionali (tema sul quale ci si è maggiormente soffermati durante l'analisi delle note e dei diversi materiali raccolti), si rileva un nodo critico, ma anche una possibile risorsa del sistema. Merita considerare il tema sul piano specificamente didattico, ovvero di quale possa essere una "didattica ottimale" in contesti come quelli sopra illustrati, dove scarsa motivazione, lacune pregresse, disagi cognitivi, sociali e familiari sono costanti presenti nei gruppi classe che compongono il panorama dell'IeFP. Da numerose ricerche è emerso come gli insegnanti-formatori si sforzino di innovare i processi didattici (Tacconi, 2007; 2010; 2011), a volte per necessità e sopravvivenza di gestione classe, a volte per rispondere alle faticose situazioni degli allievi, altre grazie alle personali capacità del singolo docente.

Un approccio didattico a sostegno dell'intelligenza pratica?

Si dichiara, a più voci, la necessità, in ambito scolastico, di dare valore alla cosiddetta *intelligenza pratica* (Stenberg, Wagner, 1986), rintracciabile in simili contesti formativi, che, a detta di insegnanti, formatori, pedagogisti, sembra guidare le azioni didattiche, eppure questa "idea" di ritrovare o di stimolare dentro la pratica o a partire da essa anche le capacità degli studenti di elaborare, sostenere, scoprire le proprie strutture cognitive (anche semplici) non trova facilmente riscontro né sul piano teorico, né sul piano pratico. Dalle evidenze (ancora frammentarie) che emergono ad esempio nei contesti dell'IeFP sembra affiorare una "intelligenza nelle mani" che tuttora trova poca presa nel sistema scolastico italiano. Ad oggi sembra, infatti, difficile immaginare che, nel contesto della scuola italiana (sia essa maggiormente orientata all'ambito professionale e tecnico o a quello culturale), ci si accosti ad una logica di scoperta della conoscenza e di apprendimento vicina al modello dell'apprendistato cognitivo, ovvero a logiche didattiche che attivino in primis i processi di apprendimento necessari a padroneggiare contenuti, procedure, modalità di azione. Per qualificare sul piano metodologico-didattico tali esperienze, risulta necessario immaginare una progettualità didattica che proceda dall'esplicito (e concreto) alle dimensioni implicite della conoscenza e del sapere, ovvero, per riprendere Pellerey (2013), si tratta di sviluppare negli individui quegli "abiti di lavoro e di studio" che consentono di agire e di pensare in chiave culturale, professionale e personale e questo significa passare da un "apprendistato pratico" ad un "apprendistato (anche) cognitivo" (cfr. Tacconi, 2011, p. 316; Pellerey 2014, p. 80).

Conclusioni

Su un piano meramente istituzionale, le esperienze presentate dimostrano una significativa adesione sia dell'IP che del CFP alle diverse e numerose istanze normative previste dal sistema regionale di IeFP (adeguamento dei percorsi curricolari; strutture scolastiche accreditate ecc.), che, anche se aggravano – e di molto – il compito degli addetti ai lavori, dimostrano come queste istituzioni scolastiche e formative si adoperino a rimanere al passo con le trasformazioni richieste e attraenti per l'utenza nel suo complesso. I percorsi delineati suggellano un modello formativo di IeFP che risponde a istanze territoriali (esempio di filiera formativa in linea con la caratterizzazione della zona e i bisogni del territorio), che consente agli studenti di raggiungere una qualifica spendibile sia sul piano professionale, sia – anche se in parte e solo per pochi – in funzione di un proseguimento negli studi. La presenza di aree attrezzate (quali la fattoria didattica e gli spazi esterni) specificamente dedicati a produzioni vegetali, allevamenti ecc. e di laboratori di apprendimento tecnico-professionale e sperimentale (tipica dei contesti formativi dell'IeFP) risulta efficace per sostenere processi di apprendimento legati alla pratica lavorativa.

Al livello operativo di coloro che “entrano in aula”, le esperienze citate consentono di affermare (in linea con studi precedenti) che formatori e insegnanti (seppur in maniera spesso ancora inconsapevole) stiano elaborando strategie formative con una centratura sulle esperienze di apprendimento, piuttosto che sui contenuti disciplinari. L'attenzione e la passione di un corpo docente coinvolto e impegnato nella formazione culturale e in quella tecnico-professionale, che spesso si “mette in gioco” anche in situazioni didattiche inusuali, sfidando luoghi comuni e momenti difficili, dimostra la capacità di mettere in atto dispositivi formativi complessi (anche in poco tempo) e di rovesciare le situazioni tipiche, favorendo vie di accesso al pensiero che passano per le esperienze concrete (cfr. Tacconi, 2011, p. 321).

Ad un livello di maggiore astrazione, stiamo assistendo, ormai da alcuni anni, a cambi di prospettiva paradigmatica sia in riferimento al significato attorno alla conoscenza, sia a come gli individui apprendono la conoscenza stessa e gestiscono le informazioni, con ancora parziali tentativi di legittimazione anche negli ambiti educativi e scolastici in cui possono realizzarsi tali innovazioni. Si vanno delineando, in tal senso, alcune ipotesi teoriche che probabilmenteosteranno il prossimo decennio educativo/formativo (e il relativo dibattito): da un lato l'ancoraggio ad approcci di marca costruttivista di tipo moderato e ragionevole (Pellerey, 2014), dall'altra l'aggancio ad approcci basati sulla cognizione incarnata e sull'apprendimento integrale e ad un'ipotesi di stili educativi che si accostano maggiormente agli apprendimenti personali (cfr. Waring, Evans,

2015), dove sembrano trovare convergenza conoscenze fattuali e conoscenze operative, modalità di apprendimento diverse, che sollecitano molteplici processi cognitivi, per accumulazione, assimilazione, trasformazione ecc. senza necessariamente una gerarchia tra gli stessi processi (su una prospettiva situata e personale degli schemi conoscitivi, già Pellerey poneva la necessità di tener conto dei processi cognitivi che possono essere messi in atto da parte dei singoli; cfr. Pellerey, 2014, p. 94).

Gli insegnanti e i formatori sono chiamati, in tal senso, ad una profonda modificazione più che sul *fare* sul *pensare didattico*: come afferma Calvani (riprendendo Hattie), questo richiede a ciascun docente di mettere l'alunno in condizione di svolgere attività cognitive via via più complesse, con un forte rispetto per l'allievo e i suoi errori e con un feedback continuo da parte dell'insegnante e dell'allievo stesso (2011, p. 5). La sfida rimane aperta e significativa anche – e forse soprattutto – nel contesto dell'IeFP.

Bibliografia

- CALVANI A. (2011), *Per una scuola dalle esperienze ottimali*, in Form@are, n. 76, v. 11, pp. 3-7.
- GOLA G., TACCONI G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia*, Rassegna CNOS, 28/2, pp. 129-140.
- GOLA G., TACCONI G. (2014), *Osservatorio sulle politiche IeFP italiane. Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta formativa di IeFP nella Provincia di Treviso*, in Rassegna CNOS, n. 2, pp. 167-184.
- HATTIE J. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York, Routledge.
- HATTIE J. (2012), *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York, Routledge.
- HATTIE J.A.C., YATES G. (2014), *Visible Learning and the Science of how we Learn*. Routledge, UK.
- LAURILLARD D. (2012), *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London & New York, Routledge.
- MEJIA GOMEZ G. (2014), *La voce dei protagonisti. Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP*, in Rassegna CNOS n. 2, pp. 67-75.
- PAPPAGALLO L.M., RUBINATO L., a cura di (2014), *Un sogno da coltivare*, Istituto Agrario D. Sartor, Castelfranco Veneto.
- PELLEREY M. (2013), *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi d Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*, Rassegna CNOS, 2, pp. 65-80.
- PELLEREY M. (2014), *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in Rassegna CNOS, 2, pp. 77-96.
- PELLEREY M. (2014), *Che cosa abbiamo imparato sul piano della progettazione didattica dalle critiche al costruttivismo in ambito pedagogico?*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 245-258.

- STENBERG R.J., WAGNER R.K. (1986), eds., *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TACCONI G. (2007), *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp)*, in ISRE, Vol.14/2, pp. 80-111.
- TACCONI G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti*, in Rassegna CNOS 2, pp. 167-183.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G., GOLA G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, Rassegna CNOS, 1, pp. 127-136.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP Puglia*, PrintMe, Taranto.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2013), *Success Stories. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma.
- WARING M., EVANS C. (2015), *Understanding Pedagogy. Developing a critical approach to teaching and learning*, London & New York, Routledge.



Soggetto: *Katherine Paterson*

Regia: *Gábor Csupó*

Genere: *drammatico, fantasy*

Fotografia: *Michael Chapman, John Cavill*

Montaggio: *John Gilbert*

Musiche: *Aaron Zigman*

Sceneggiatura: *David Paterson, Jeff Stockyell*

Scenografia: *Robert Gillies*

Costumi: *Barbara Darragh, Victoria Ingram, Petra Verweij*

Interpreti: *Josh Hutcherson (Jess Oliver Aarons),*

Anna Sophia Robb (Leslie Burke),

Bailee Madison (Maybelle Aarons),

Zooey Deschanel (Miss Edmunds),

Lauren Clinton (Janice Avery)

Stati Uniti d'America 2007

Durata: 94'

Colore

Un ponte per Terabithia (tit. orig. *Bridge to Terabithia*)

S'intitola *Un ponte per Terabithia* il pregevole film che proponiamo all'attenzione del lettore in questo numero della rivista. La pellicola è stata tratta dal libro omonimo, edito nel 1976, scritto da Katherine Paterson, autrice statunitense di opere per ragazzi, la quale all'epoca affermò che aveva creato questa storia per aiutare suo figlio David a superare un grande dolore: la sua migliore amica, una bimba di otto anni, era stata infatti colpita ed uccisa da un fulmine. La stessa scrittrice aggiunse anche significativamente di aver voluto comporre l'opera per cercare di dare un senso ad una tragedia che sembrava non averne alcuno. Già questa premessa serve a comprendere come ci si trovi dinanzi ad un'opera letteraria e ad un film che possono utilmente essere proposti a giovani lettori o

¹ Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia.

spettatori per impegnarli in riflessioni su temi di grande spessore dal punto di vista esistenziale.

Per cominciare il tema della morte e dell'elaborazione del lutto sono due dei motivi presenti nel film, due eventi che si possono presentare talvolta anche molto presto nella vita di una persona, e che in famiglia e negli ambienti educativi sarebbe bene che venissero affrontati, magari trattandone con delicatezza e poesia, come suggeriscono questo libro e il lungometraggio che ne è stato ricavato.

La storia è quella di un preadolescente che vive in una chiassosa famiglia, in condizioni economiche precarie, con ben quattro sorelle, due delle quali particolarmente antipatiche, una madre quasi depressa e per questo disattenta rispetto ai bisogni dei suoi figli, e un padre che non si cura di lui, preferendo riservare le sue attenzioni alla piccola ultimogenita, May Belle, di sei anni. Anche a scuola Jess Oliver, il protagonista, vive in una condizione di disagio ed emarginazione poiché i suoi compagni, in particolare due di essi, si prendono gioco di lui, in modo spesso pesante. Ad aggravare la situazione c'è Janice Avery, una bulla strafottente che non perde occasione per vessare in vari modi compagni e compagne. In questo scenario di vuoti affettivi e morali e di angherie di vario genere, Jess ha però l'occasione di instaurare un rapporto privilegiato con una nuova compagna di classe, arrivata da lontano, che improvvisamente compare sulla scena della sua tormentata esistenza. L'incontro con Leslie, questo il nome della nuova allieva, avviene in un modo inizialmente non propizio: in una gara di corsa, attività che Jess ama grandemente, ella, unica partecipante femmina in una competizione riservata ai soli maschi, batte Jess stesso, dopo che quest'ultimo si era allenato durante l'intero periodo delle vacanze estive. Ma l'ennesima sconfitta e l'antipatia verso questo nuovo scomodo soggetto umano, lasciano ben presto il posto ad una complicità che nasce tra i due coetanei quando Jess ascolta Leslie mentre legge un suo componimento fantasia. Quando il protagonista del film, colpito dalle immagini contenute in un tema scritto dalla nuova compagna di classe, in cui ella descrive un'immersione subacquea mai effettuata, la accusa di aver barato, avendo Leslie scritto delle cose inverosimili e del tutto inventate, ella gli risponde con una affermazione che vale la pena di proporre, per discuterne, all'attenzione di giovani spettatori che abbiano visionato il film: «Inventare non è mentire!» Si capisce dunque fin dall'inizio che Leslie, forte di una fantasia fertile e creativa, è destinata a giocare un ruolo decisivo nella vita di Jess. È Leslie infatti che guida Jess a visitare un bosco, al di là di un torrente, che diviene, grazie alla loro immaginazione, il regno di Terabithia, un posto magico in cui i due si sentono re e regina.² Leslie

² Interamente girato in Nuova Zelanda, per realizzare le numerose sequenze nel bosco incantato di Terabithia il regista ha scelto i suggestivi paesaggi naturali della Woodhill Forest e del Waitakere Ranges Regional Park.

raccomanda la prima volta a Jess: «Chiudi gli occhi e tieni la mente ben aperta!» Il luogo è popolato da fantastiche creature, i terabithiani, ma anche da esseri malvagi, ai quali i due ragazzini collegano i bulli della scuola. Nel regno di Terabithia i due ragazzi si rifugiano per far pratica delle loro capacità immaginifiche. Tra maestosi alberi possono così incontrare le forze negative guidate dal Signore del Male, un personaggio misterioso che li insegue e li aggredisce in vari modi, ma senza mai far loro un male irrimediabile: sono più le paure che egli riesce ad incutere nei due giovani. Jess e Leslie hanno quindi modo di affrontare, e battere grazie alla fantasia, quei simboli della cattiveria e della malvagità che corrispondono alle persone che nella vita reale li opprimono. Lo spazio e il tempo dell'immaginazione divengono quindi spazio e tempo di compensazione, di sperimentazione della paura, ma anche di progressiva consolazione, e, quel che più conta, di una riappropriazione della fiducia in loro stessi e nelle loro possibilità di reazione contro le avversità nel mondo reale. Un gigantesco troll³, che si para improvvisamente minaccioso innanzi ai loro occhi, somiglia infatti a Janice Avery, la bulla della scuola. Dapprima spaventoso, il troll si rivela però disposto all'aiuto e all'accoglienza verso la fine del film, esattamente come accade alla Janice bulla, che si ricrederà sul suo atteggiamento dopo aver fatto la cocente esperienza della derisione da parte dei compagni, ed essere riuscita a mentalizzare la condizione di un soggetto vittima di bullismo. In una delle scene finali Janice si pone infatti al fianco di Jess, cercandone l'amicizia.

È da interpretare sul piano simbolico una serie di elementi che compaiono nel film, e che è possibile prendere appunto in considerazione per una opportuna attività di riflessione. Innanzitutto nella colonna sonora si fa notare un rumore che si ode spesso durante il film: si tratta di un tintinnio a volte immaginario, ma ben udito da Jess e Leslie quando sono nel bosco, provocato dalle catene con le quali il Signore del Male tiene prigionieri gli abitanti di Terabithia; a volte questo tintinnio è invece provocato da un mazzo di chiavi che appartengono al padre del ragazzino. Non è un caso che il Signore del Male venga associato al padre di Jess. Quando il genitore disattento riuscirà dopo una corsa nel bosco a raggiungere e ad abbracciare il figlio per consolarlo, il Signore del Male si dissolverà nel nulla, vinto dall'affetto di un padre che ha ritrovato la sua dimensione generativa. Da notare che per un po' di tempo egli aveva smarrito le sue chiavi e solo dopo averle ritrovate riesce ad aiutare Jess. Il tintinnio e le chiavi sono dunque simboli dalla duplice valenza: essi infatti indicano qualcosa che ha il potere di tenere chiusi, o incatenati, ma nello stesso tempo anche il

³ I troll nella mitologia del nord d'Europa sono creature dalle sembianze umane, di grandi dimensioni, e in questo caso maligne, o di dimensioni d'uomo, e in questo caso benevole. Irsuti e con il naso grosso, i troll possono essere visti solo dai bambini e sono ritenuti piuttosto stupidi.

potere di liberare. Due facce di una possibilità che sta nelle mani del padre del protagonista della vicenda.

Vi è poi la corda sospesa sopra un corso d'acqua, che Leslie e Jess adoperano per oltrepassarlo, a mo' di liana, ogni volta che vogliono accedere al regno di Terabithia. Da notare come sia Leslie ad avvalersene per la prima volta. Leslie stessa rappresenta verosimilmente il femminile, la parte forse più coraggiosa, presente anche in Jess, ma che in quest'ultimo tarda ad emergere. Lo stesso slancio che si dà la ragazzina per giungere alla riva opposta, può essere collegato al bergsoniano *slancio vitale*, che sta alla base di ogni processo evolutivo. È un continuo slancio verso la vita che consente il dipanarsi di un'evoluzione creatrice, richiamandosi alla fondamentale opera del filosofo francese.⁴ Vale la pena di ricordare che la conseguenza più suggestiva della teoria dello slancio vitale si determinò nel campo dell'arte, nel quale l'intuizione di Bergson servì a corroborare l'idea che ogni essere umano fosse chiamato a trasformare la propria vita in un'incessante creazione estetica, e che non vi fosse una sostanziale separazione tra l'opera d'arte e il soggetto che la produceva. Non è un caso che sia Leslie sia Jess siano dediti a due pratiche che consentono loro di esprimersi artisticamente: la prima si dimostra abile nello scrivere, attività che esercita con passione, il secondo invece si dedica con costanza ed efficacia al disegno. Sono due abilità, lo scrivere e il disegnare, due talenti, che consentono a Leslie e Jess di sperimentare quel *bonheur de vivre*, quella gioia di vivere, che nella vita quotidiana, in famiglia e a scuola, essi non hanno modo di sperimentare. La produzione artistica dunque si attesta come possibilità di compensazione – rispetto ad un reale impregnato di disagio – una compensazione che certamente svolge una funzione consolatoria, e che consente loro una sorta di sublimazione di una realtà di vita opprimente, ma che nel caso dei due giovani protagonisti del film pone le premesse per creazioni ulteriori. La corda, per tornare a riflettere sul secondo simbolo individuato, rappresenta l'occasione per effettuare un passaggio che si rivela cruciale. Si tratta di una fune che sembra essere lì per caso, e che si spezza ad un certo punto della vicenda, determinando una separazione dolorosa per Jess. La corda si attesta simbolicamente ad indicare dunque il caso, che dapprima si presenta come un'opportunità propizia, da non perdere, mentre poi verso la fine del film si tramuta nel caso avverso, fatale, che porta ad una morte, quella di Leslie, e come si diceva ad una separazione. Ma lo spezzarsi della corda si può davvero considerare un caso avverso rispetto a Jess? Per certi aspetti certamente sì, il ragazzino perde infatti la sua migliore amica e vive una sofferenza atroce e disperante poiché alimentata da uno sconfinato senso di col-

⁴ Bergson H., *L'evoluzione creatrice*, Bur Rizzoli, Collana Classici Moderni, Milano 2012 (orig. *L'Évolution créatrice*, 1907).

pa. Per un altro verso invece quella separazione segna per Jess una sorta di rinascita: una volta ritrovata la figura paterna – bellissima la scena quando Jess è inseguito nel bosco dal Signore del Male il quale, una volta raggiuntolo, si trasforma nel padre che lo abbraccia e lo consola – il ragazzino reagisce e decide di costruire un ponte, altro elemento simbolico di grande significato, che consentirà a lui e alla sua sorellina minore, di accedere con sicurezza nel regno di Terabithia, ovvero nel regno della fantasia, ma anche di fare facilmente ritorno alla vita di tutti i giorni. Il ponte indica dunque la possibilità di unione fra due territori che appaiono opposti, un'unione che corrisponde anche ad una conciliazione tra due energie psichiche divergenti, l'una che tenderebbe a tenere Jess ancorato alla sua realtà di disagio, l'altra che gli propone di procedere nella conoscenza di qualcosa che ancora gli risulta sconosciuto. Il passaggio di andata e ritorno ripetuti per e da Terabithia si configura allora come un percorso interno, un andirivieni anche spirituale, sorretto da una dimensione estetica, che è anche quella del coraggio, che può portare il ragazzino a modellare ulteriori aspetti di sé stesso. Il ponte indica la possibilità di superare i propri limiti, dettati spesso dalla paura, verso la risoluzione dei conflitti, esterni ed interni.

La visione del film, come si spera di aver comunicato al lettore, offre insomma ottimi spunti per lavorare con gli allievi a scuola o con preadolescenti in contesti educativi. Numerosi sono i momenti che si possono isolare per farne oggetto di discussione, come quando si può assistere ad una conversazione tra Jess, Leslie e la piccola May Belle, conversazione in cui i due fratelli parlano di Dio e dell'inferno e Leslie dice: «Io non credo in Gesù, voi ci credete e ne avete paura».

Belle poi le presenze di due insegnanti che dimostrano di possedere quella finezza clinica che dovrebbe contraddistinguere la professionalità di tutti coloro che si occupano di insegnamento. La prima è l'insegnante di musica, capace con la sua freschezza di affascinare i suoi allievi ottenendone l'adesione durante le sue 'artistiche' lezioni; la seconda invece è l'insegnante di inglese, la quale nonostante la sua rigidità didattica, si dimostra attenta nei confronti di Jess, riuscendo con delicatezza a mettersi al fianco del suo dolore per aver egli perduto la sua unica amica. Molto toccante è la frase che ella dice a Jess, tra le lacrime, condividendo la sua sofferenza: «Quando persi mio marito anche a me dicevano di non piangere, ma io non volevo dimenticare». L'insegnante di inglese è uno degli adulti che si fanno carico di parlare della morte con Jess, senza censure e con molta autenticità, come fa il padre di Leslie che, alla veglia funebre della figlia, gli dice: «Lei è stata speciale per te, fa' tesoro di tutto quello che è stata: così continuerà a vivere».

Il film, in conclusione, si presta in modo mirabile ad una visione condivisa con allievi o soggetti in giovane età e ad un successivo lavoro di comunicazio-

ne/riflessione su temi particolarmente connessi con la fase della preadolescenza, temi trattati con finezza e delicatezza, senza enfaticizzazioni gratuite. L'amicizia, i soprusi scolastici, i disagi in famiglia, il sentimento di emarginazione, la pratica della fantasia attraverso mezzi espressivi, come si diceva, quali la scrittura o il disegno, o attraverso l'esplorazione e la frequentazione di spazi riservati, sono tutti temi che si prestano ad essere proposti all'attenzione di giovani spettatori per farli poi conversare, sempre in modo delicato e rispettoso, sulle loro proprie difficoltà, ma anche sulle risorse che essi stessi sanno individuare per superare un'età attraversata spesso da dubbi, incertezze e paure.

Il significato del film è dunque carico di speranza, nel cambiamento soprattutto. Quella della fantasia viene indicata come la via maestra per sopravvivere alle difficoltà, ma anche per combatterle, per superarle. Nemmeno la morte può costituire la fine di un orizzonte esistenziale che può sussistere se si nutre di ricordi e di nuove progettualità: il ponte che Jess costruisce, dopo la morte di Leslie, simboleggia la possibilità di entrare nel regno della fantasia e di uscirvi, quindi di tornare costruttivamente nella realtà di tutti i giorni. Il regno della fantasia è interpretabile secondo due diverse prospettive: una, la più costruttiva, declinata secondo una volontà di ossigenare mente e spirito in luoghi privilegiati, distaccati dalla normale vita di tutti i giorni, per fare però poi ritorno in quest'ultima con risorse potenziate da ciò che l'immaginazione umana è in grado di offrire, la seconda invece pericolosamente riferibile a quelle fughe senza ritorno in immaginari capaci di estraniare dalla realtà stessa, al punto da rendere difficile il ritornarvi positivamente, ovvero con i mezzi adatti per affrontarla. Ed è un ponte il manufatto, reale e simbolico, attraverso il quale Jess potrà andare a Terabithia, portando con sé la sorella minore, e fare ritorno, riconoscendo sia nel territorio incantato, sia anche nella vita di tutti i giorni, a casa e a scuola, non più solo mostri e nemici, ma anche esseri gentili d'animo e benevolenti.

Comunicazione digitale e nuovi media: una sfida per l'educazione

TERESA DONI¹

Oggi più che mai, nel continuo crescere ed evolversi di modelli e strumenti tecnologici che caratterizzano la cultura odierna, diventa fondamentale riflettere sulla pervasività di questi nuovi fenomeni mediali. La cosiddetta "comunicazione digitale" che coinvolge tutti, trova soprattutto nelle giovani generazioni il terreno ideale per radicarsi e dare vita a un nuovo modo di rapportarsi con se stessi, con gli altri e con la realtà circostante. Tutto ciò interpella fortemente il mondo degli adulti e il loro compito educativo, rendendo più che mai urgente una riflessione sul significato antropologico di questa trasformazione. Conoscere e approfondire alcune delle principali caratteristiche di questa "svolta" digitale apportata dai nuovi media è il primo passo per entrare in sintonia con la cultura attuale e portarne alla luce potenzialità e risorse.

Today more than ever, we see the continuous growth and evolution of prototypes and technological apparatuses that characterize today's culture; thus making it essential for one to reflect on the pervasiveness of the new media phenomena. The so-called "digital communication" that encompasses everyone, especially finds in the younger generations the ideal ground to root itself and give life to a new way of dealing with itself, with others and with the surrounding reality. All this strongly challenges the world of the adults and their educational task, thus making it more urgent than ever to reflect on the anthropological significance of this transformation. To understand and investigate some of the main characteristics of this digital "turning point", the new media is the first step to get in tune with the current culture and to bring to light its potential and resources.

Oggi più che mai, nel crescere continuo e nel rapido evolversi di modelli e strumenti tecnologici che caratterizzano profondamente la cultura odierna, diventa fondamentale riflettere sulla pervasività dei fenomeni mediali che tutti noi stiamo vivendo giorno per giorno. In modo particolare, questa "rivoluzione comunicativa" interpella il mondo della scuola e più in generale dell'educazione, rendendo più che mai urgente una riflessione sul significato antropologico di questa trasformazione.

In primo luogo è importante guardare questa realtà, che coinvolge soprattutto le nuove generazioni, non come un pianeta sconosciuto, distante, perico-

¹ Docente di Teorie Sociali della Comunicazione e Animazione della Cultura e della Comunicazione presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

loso – se non addirittura minaccioso – nei confronti del mondo comunicativo e culturale tradizionale, ma come un nuovo “sistema solare” ricco di potenzialità, di nuova energia, di possibilità da scoprire e condividere. E non sembri azzardata questa metafora. Con l’avvento della cosiddetta “comunicazione digitale”, quello che è avvenuto all’interno delle logiche comunicative si può paragonare a una vera e propria rivoluzione copernicana: alla centralità dei *media* sostenuta da McLuhan, si sostituisce la centralità dei soggetti. Lo spettatore tradizionale, che al tempo della televisione si configurava come un terminale più o meno passivo del sistema di comunicazione, nello scenario attuale – caratterizzato da una logica di comunicazione a forte struttura interattiva – si trasforma in **utente e produttore di servizi**².

Alla formazione all’uso critico e alla fruizione consapevole dei messaggi mediatici deve quindi affiancarsi l’educazione alla **produzione responsabile** degli stessi. Tutto ciò coinvolge, ovviamente, il modo stesso di intendere l’educazione ai media e apre orizzonti nuovi alla formazione degli educatori e degli insegnanti. Ma prima di entrare nel cuore del discorso pedagogico ed educativo, è bene cercare di definire i contorni e individuare le caratteristiche della nuova “cultura digitale”, così da saperci orientare e non correre il rischio di perderci tra concetti e parole nuovi (spesso mutuati dalla lingua inglese), non sempre comprensibili a una generazione che non è quella dei nostri figli.

■ Le caratteristiche della comunicazione digitale

La prima caratteristica della svolta digitale impressa alla realtà quotidiana di tutti noi dall’avvento dei nuovi media, è quella della pervasività e rapidità di rinnovamento. L’uso continuo e a volte compulsivo di *computer*, *tablet*, e *smartphone* ridefinisce costantemente il nostro rapporto con il mondo circostante, con le persone, con noi stessi. La facilità di accesso alle informazioni e il flusso ininterrotto delle stesse impone un continuo “aggiornamento” del pensiero e una mobilità caratterizzata da una sempre maggiore velocità e capacità di accedere a più dispositivi contemporaneamente. È il cosiddetto fenomeno del **multitasking**³, del fare, cioè, più attività contemporaneamente attraverso l’uso di diversi strumenti. È ormai abituale, ad esempio, mentre si guarda la TV, ascol-

² Cfr. PIER CESARE RIVOLTELLA, *La comunicazione nell’era digitale. Prospettive di intervento formativo*. Relazione all’Incontro Mondiale delle Facoltà di Comunicazione delle Università Cattoliche, Roma 22 maggio 2008, in <http://images.comune.savona.it/IT/è/ServiziSociali/la/lacomunicazione digitale.pdf>.

³ Letteralmente “multiprocessualità”, termine usato in informatica per definire un supporto che permette di eseguire più programmi contemporaneamente.

tare musica in cuffia dall'*Ipod* e mandare un *tweet* o aggiornare il proprio profilo *Facebook* sullo schermo del cellulare.

Il maggiore studioso italiano del rapporto tra nuovi media e adolescenti, Pier Cesare Rivoltella, fa spesso notare che, se questa capacità di fare più cose contemporaneamente (*skill*) può essere per certi versi interpretata positivamente, d'altro canto comporta un pericolo per la concentrazione e l'attenzione che è costretta a spostarsi continuamente da un oggetto all'altro secondo una discontinuità che certo non aiuta la riflessione e l'approfondimento⁴.

Secondo lo stesso autore, un'altra caratteristica dei nuovi media digitali, particolarmente rilevante per l'educazione, è quella della **portabilità**⁵. La sempre maggiore miniaturizzazione dei dispositivi, infatti, permette di concentrare in un semplice telefonino molteplici e diverse possibilità: navigare in internet, chattare con gli amici, scattare foto (soprattutto *selfie!*), ascoltare musica, girare e condividere video, spedire e ricevere e-mail, scambiare sms e *WhatsApp*, oltre che, naturalmente, fare telefonate. E tutto ciò si può fare nella propria cameretta, così come in metro, al cinema, perfino in classe durante le lezioni. Ovviamente questa facilità di accesso permette un consumo sempre più "privato" e meno soggetto al controllo dei genitori e degli educatori.

Ancora, i nuovi media sono **interattivi** e **partecipativi**. Questa caratteristica, come accennato in precedenza, trasforma il tradizionale schema della comunicazione che non segue più la logica: fonte → messaggio → ricevente passivo, sostituendolo con un nuovo schema in cui il ricevente diventa anche produttore di contenuti multimediali, a cui si apre un mondo di possibilità di interazione e scambi. In tempo reale è possibile scrivere un commento ad un articolo di giornale, inviare un video sul canale *Youtube*, partecipare ad un *Blog* di una trasmissione televisiva, postare su *Facebook* foto di un evento eccezionale di cui si è testimoni occasionali. L'interattività promossa dal Web permette così alla creatività individuale di esplodere offrendo a tutti di potersi esprimere e condividere con il resto del mondo le proprie opere. E poco importa se la maggior parte di questi prodotti artigianali sono di bassa qualità: il processo creativo innescato

⁴ Cfr. PIER CESARE RIVOLTELLA, *La comunicazione nell'era digitale*. È proprio di questi giorni la pubblicazione sulle pagine scientifiche del quotidiano britannico *The Guardian*, di un articolo che presenta un recente studio inglese condotto dal neuroscienziato Daniel J. Levitin, direttore del Laboratory for Music, Cognition and Expertise alla McGill University e autore del libro *The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*. (La mente organizzata: restare lucidi nell'era dell'eccesso di informazione). Secondo tale studio, il *multitasking* rende meno efficienti e comporta un vero e proprio esaurimento delle funzioni cerebrali, arrivando ad abbassare il livello di QI anche di 10 punti.

⁵ Cfr. PIER CESARE RIVOLTELLA, *Media digitali, apprendimento, formazione*, in http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/allegati/35539/Rivoltella_Media-digitali-apprendimento-formazione.pdf.

e incentivato dalla possibilità di potersi esibire in questa nuova vetrina globale rappresenta di per sé un cambio di paradigma epocale⁶.

Collegata alla possibilità d'interazione e partecipazione è senz'altro la caratteristica **globalizzante** dei nuovi media, i cui contenuti scorrono fluidamente attraverso i confini nazionali, modificando il modo in cui pensiamo noi stessi e il nostro posto nel mondo. Oggi è possibile seguire un corso di comunicazione dell'Università di Chicago, leggere un giornale spagnolo, partecipare in videoconferenza alla presentazione di un libro a Berlino, acquistare un quadro all'asta di Londra, prenotare un albergo a New York, rimanendo comodamente seduto alla propria scrivania.

Di contro, tale potenzialità inclusiva che scavalca i confini nazionali e si estende in maniera finora impensata, racchiude in sé anche la negazione della partecipazione e l'esclusione di chi, per qualsiasi motivo, sfugge alla "copertura" della rete.

I nuovi media, infatti, paradossalmente, accentuano e demarcano in forme a volte invalicabili lo **scarto generazionale** e le **disuguaglianze** tra chi è connesso e chi non lo è, tra chi è alfabetizzato al loro linguaggio e chi non ne conosce termini e codici⁷.

Se il divario culturale tra giovani e adulti, tra genitori e figli è sempre stato oggetto di attenzione delle scienze sociali e degli studi pedagogici, soprattutto in questo primo scorcio di XXI secolo l'accelerazione del ritmo del cambiamento tecnologico ha senza dubbio acuito la distanza tra la generazione dei cosiddetti "nativi digitali"⁸ e le generazioni precedenti. La facilità con cui gli adolescenti apprendono i linguaggi dei nuovi media e la disinvoltura con cui passano da un dispositivo all'altro spesso li pone in ambienti mediatici totalmente estranei a quelli degli adulti, permettendo loro di vivere esperienze del mondo radicalmente diverse e accentuando così il senso di inadeguatezza e a volte di paura di genitori ed educatori di fronte a una realtà per loro sconosciuta e incomprensibile. Ecco che, quindi, diventa urgente il discorso dell'alfabetizzazione degli adulti ai nuovi media oltre che dell'educazione dei ragazzi al loro uso critico, consapevole

⁶ Cfr. MARCO DE LA PIERRE, *New media e cultura convergente*, in <http://blog.dotflorence.com/formazione-web-turistico/new-media-e-cultura-convergente>.

⁷ Parliamo di *digital divide* (divario digitale) proprio in riferimento alla distanza che si crea tra chi ha accesso effettivo alle nuove tecnologie (soprattutto computer e internet) e chi ne è escluso. Tale esclusione può dipendere da diversi fattori: livello di istruzione, difficoltà economiche, età, sesso, appartenenza a gruppi etnici, etc. Il divario può essere inteso a livello individuale, di un singolo Paese o globale.

⁸ L'espressione "nativi digitali" (in originale *digital native*) è stata coniata nel 2001 dallo scrittore Mark Prensky e indica la generazione di chi è nato e cresciuto in corrispondenza con la diffusione delle nuove tecnologie informatiche (da 1985 in poi). E quindi si tratta soprattutto di giovani che non hanno avuto alcuna difficoltà a imparare l'uso di queste tecnologie.

e responsabile. Perché tutto ciò sia possibile è indispensabile e non più procrastinabile non solo l'adeguamento del sistema scolastico e universitario alle nuove tecnologie digitali (*media education*)⁹, ma anche l'acquisizione di una nuova mentalità che impari a costruire veri ecosistemi comunicativi negli spazi dell'educazione (educomunicazione)¹⁰. Riflessioni successive ci aiuteranno a comprendere meglio le caratteristiche e le implicanze di queste due posizioni pedagogiche per rispondere con maggiore competenza e con rinnovata passione educativa alle richieste, spesso implicite ma non meno pressanti, dei giovani di oggi.

Bibliografia

- DE LA PIERRE M., *New Media e cultura convergente*, in <http://blog.dotflorence.com/formazione-web-turistico/new-media-e-cultura-convergente/>.
- GIANNATELLI R. (2002), *Media Education*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La Comunicazione. Il Dizionario di scienze e tecniche*, LDC-RAI ERI 2002.
- SOARES DE OLIVEIRA I. (2002), *Educomunicazione*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La Comunicazione. Il Dizionario di scienze e tecniche*, LDC-RAI ERI 2002.
- RIVOLTELLA P. C., *La comunicazione nell'era digitale. Prospettive di intervento formativo*. Relazione all'Incontro Mondiale delle Facoltà di Comunicazione delle Università Cattoliche, Roma 22 maggio 2008, in <http://images.comune.savona.it/IT/f/ServiziSociali/la/lacomunicazionedigitale.pdf>.
- ID, *Media digitali, apprendimento, formazione*, in http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/allegati/35539/Rivoltella_Media-digitali-apprendimento-formazione.pdf.

⁹ Cfr. ROBERTO GIANNATELLI, *Media Education*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La Comunicazione. Il Dizionario di scienze e tecniche*, LDC-RAI ERI 2002, 722-727.

¹⁰ Cfr. ISMAR SOARES DE OLIVEIRA, *Educomunicazione*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La Comunicazione. Il Dizionario di scienze e tecniche*, LDC-RAI ERI 2002, 418-421.

“La società delle sette giare”. Il 48° Rapporto Censis/2014 sulla situazione sociale del Paese

RENATO MION¹

La tradizionale presentazione del 48° Rapporto Censis 2014 ha individuato due punti caratterizzanti la società italiana: a livello fenomenologico nella presenza di un “capitale sociale inagito” sia umano che culturale, e a livello interpretativo nella incapacità di una serie di importanti attori sociali di interagire efficacemente per il bene del Paese, che sono stati rappresentati dalla metafora, dell’“Italia delle sette giare”. L’uscita da questa situazione stagnante non potrà essere garantita se non da una rinnovata concezione della politica, come arte di guida e spinta di orientamento. L’articolo presenta quindi nella seconda parte la mappatura di alcuni fenomeni emergenti scelti in base all’humus culturale di fondo (la solitudine) e al loro influsso sui processi formativi dei giovani, come il rapporto con i media digitali personali, l’indebolimento dei ceti medi, la crisi dei corpi intermedi, e il potenziamento dell’identità culturale. In una carrellata conclusiva si evidenzia lo status del sistema di istruzione e del lavoro nel Paese al 2014.

The Annual 48° National Report Censis 2014, has identified two characteristic points of Italian society: at fenomenological level it described the presence of “inactive social capital”, both cultural and human either, and at interpretative level was indicated the inability of important social actors to effectively interact for the common good of the country. It was represented by the methafor of “The Italy of seven jars”. The switch from these stagnated situation could be guaranted by the renewed sense of politics, like the guidance art and thrust orientation. In the second section the paper presents the mapping of some emerging phenomena chosen from the cultural humus (loneliness) and their influence on the educational processes of youth, like their connexion with the social and individual digital network, weakening of the middle class, the crisis of the intermediate bodies and the enhancement of cultural identity. At the conclusion biglhbts the status of the Italian educational and labor system at 2014.

Anche quest’anno, come ogni primo venerdì di dicembre da quarantotto anni a questa parte, la Fondazione presieduta da De Rita ha presentato il Rapporto sulla situazione sociale del Paese - 2014, che racconta la realtà italiana nei 12 mesi trascorsi, restituendoci una rappresentazione accurata di come siamo, ma anche di come dovremmo essere, e ci consente di riflettere su vizi e virtù collet-

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell’Educazione presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma.

tive, aiutandoci a leggere i segni del cambiamento per saperlo gestire e valorizzare².

1. Le novità del Rapporto

Quest'anno i punti salienti del Rapporto sono sostanzialmente **due**: *uno* di tipo più fenomenologico, costruito dai ricercatori della Fondazione intorno al concetto di "capitale sociale inagito". Il *secondo* decisamente più interpretativo attiene alla metafora delle "sette giare" usata sapientemente da De Rita per raccontare una società a-sistemica, organizzata per compartimenti stagni, ciascuno autoreferente ed utile solo a se stesso.

De Rita descrive il Paese come "la società delle sette giare", cioè contenitori, dove avviene una fermentazione interna, di cui, in assenza di processi esterni di scambio, nessuno ricava benefici. L'augurio che intravediamo sotto alla puntuale analisi fenomenologica è che i contenitori si aprano e che la situazione di grave atonia possa essere superata grazie ad una politica finalmente in grado di orientare la società e di promuovere, di nuovo, l'interesse collettivo.

Le riflessioni che qui proponiamo intendono muoversi su questi *due livelli*, innanzitutto quello introduttorio e contestualizzante di De Rita, che ci offre un quadro interpretativo globale dell'attuale vissuto degli italiani, che dà senso alla presentazione di tutti i successivi settori più analitici, alcuni dei quali, particolarmente emergenti costituiranno la seconda parte del nostro intervento.

Siamo un Paese dal "**capitale inagito**" *perché non riusciamo più a valorizzare il nostro patrimonio più grande*: le risorse umane, culturali e imprenditoriali di cui disponiamo. La paura del futuro blocca l'Italia, spegne i desideri e le aspettative di sviluppo. Il 60% teme di diventare povero, che diventa il 64% tra i 45-64enni e il 67% fra gli operai. 8 milioni di persone non lavorano e le imprese non investono. Si tratta di un patrimonio che rimane fermo.

Agli oltre 3 milioni di disoccupati si sommano i quasi 2 milioni di inattivi scoraggiati ed i 3 milioni di persone che, pur non cercando attivamente un impiego, sarebbero disponibili a lavorare. Si tratta di un **capitale umano inutilizzato enorme** (8 milioni di italiani) cui si aggiungono gli occupati part time involontari (2,5 milioni nel 2013, raddoppiati rispetto al 2007), gli occupati "sospesi" (240mila lavoratori in cassa integrazione) ed i lavoratori sotto inquadri: 4 milioni in cui rientrano ormai due terzi dei laureati e persino un ingegnere su tre.

² CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del paese, 2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 562.

Più penalizzati sono i giovani: i 15-34enni costituiscono il 50,9% dei disoccupati totali. E i Neet, cioè i 15-29enni che non sono impegnati in percorsi di istruzione o formazione, non hanno un impiego né lo cercano, sono in continua crescita: da 1.832.000 nel 2007 a 2.435.000 nel 2013. C'è poi il capitale umano sottoutilizzato, composto dagli occupati part time involontari (2,5 milioni nel 2013, raddoppiati rispetto al 2007) e dagli occupati in Cassa integrazione, il cui numero di ore è passato nel periodo 2007-2013 da poco più di 184.000 a quasi 1,2 milioni, corrispondenti a 240.000 lavoratori sottoutilizzati. E c'è anche il capitale umano *sottoinquinato*, cioè persone che ricoprono posizioni lavorative per le quali sarebbe sufficiente un titolo di studio inferiore a quello posseduto: sono più di 4 milioni di lavoratori, il 19,5% degli occupati. Il fenomeno dell'*overeducation* riguarda anche i laureati in scienze economiche e statistiche (il 57,3%) e persino un ingegnere su tre³.

Siamo inoltre incapaci di valorizzare anche la nostra più grande eredità, il nostro incredibile *patrimonio artistico e culturale* che non produce valore. Il numero di lavoratori nel settore della cultura (304.000, l'1,3% degli occupati totali) è meno della metà di quello di Regno Unito (755.000) e Germania (670.000), è di gran lunga inferiore rispetto a Francia (556.000) e Spagna (409.000). Nel 2013 il settore ha prodotto un valore aggiunto di 15,5 miliardi di euro (solo l'1,1% del totale del Paese) contro i 35 miliardi della Germania e i 27 della Francia⁴.

Di fronte a tale situazione, De Rita richiama le parole del frate francescano Bernardino da Feltre che già a metà del secolo XIV sosteneva che "*Moneta potest considerari vel rei, vel, si movimentata, capitale*". È la prima volta che il termine "capitale" con logica di "moneta movimentata" entra nella cultura occidentale, qualche secolo prima di Marx e di Weber: se le risorse liquide non si movimentano, restano sterili, sono solo cose. Si mettono sotto il materasso. In ogni caso se si rinuncia alle aspettative di sviluppo e alla loro trasformazione in progetti, si spegne la dinamica vitale di un Paese ed emerge la molecolarità, gli interessi privati, l'egoismo individuale, la solitudine del singolo e l'incertezza del sistema. Siamo una società liquida, che rende liquefatto il sistema. Ma senza ordine sistemico, i singoli soggetti sono a disagio, si sentono abbandonati a se stessi, in una estraneità che porta a un fatalismo cinico e a episodi di autogestione sommersa, ormai presenti in varie realtà locali.

Siamo una società a-sistemica, dove prevale l'incertezza. Di conseguenza, la gestione dei soldi da parte delle famiglie è fatta di breve e brevissimo periodo. Tra il 2007 e il 2013 tutte le voci delle attività finanziarie delle famiglie sono

³ CENSIS, *Idem*, pp. 17-23.

⁴ CENSIS, *Idem*, pp. 24-31.

diminuite, tranne i contanti e i depositi bancari, aumentati in termini reali del 4,9%, arrivando a costituire il 30,9% del totale (erano il 27,3% nel 2007). A giugno 2014 questa massa finanziaria liquida è cresciuta ancora, fino a 1.219 miliardi di euro. Prevale un cash di tutela, con il 45% delle famiglie che destina il proprio risparmio alla copertura da possibili imprevisti, come la perdita del lavoro o la malattia, e il 36% che lo finalizza alla voglia di sentirsi con le spalle coperte. La parola d'ordine è: tenere i soldi vicini per ogni evenienza, «pronto cassa». La percezione di vulnerabilità porta il 60% degli italiani a ritenere che a chiunque possa capitare di finire in povertà, come fosse un virus che può contagiare chiunque. La gestione del contante è una strategia di risposta adattativa di fronte all'incertezza.

Pensando al futuro, il 29% degli italiani prova ansia perché non ha una rete di protezione, il 29% è inquieto perché ha un retroterra fragile, il 24% dice di non avere le idee chiare perché tutto è molto incerto, e solo poco più del 17% dichiara di sentirsi abbastanza sicuro e con le spalle coperte. Tra i giovani (18-34 anni) sale al 43% la quota di chi si sente inquieto e con un retroterra fragile, e scende ad appena il 12% la quota di chi si sente al sicuro.

Tab. 1 - *Opinioni sui fattori più importanti per avere successo nella vita: un confronto internazionale (in %)*

	Italia	Francia	Germania	Regno Unito	UE
Avere una buona istruzione	51	82	82	73	63
Lavorare sodo	43	30	30	74	46
Conoscere le persone giuste	29	21	21	19	24
Avere fortuna	23	19	20	9	22
Venire da famiglia bene	20	5	7	7	10
Essere intelligenti	7	18	21	7	16
Essere un maschio	4	3	2	2	3

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte
 Fonte: elaborazione Censis sui dati Eurobarometro, 2014

Tra i fattori più importanti *per riuscire nella vita*, il 51% richiama una buona istruzione e il 43% il lavoro duro, ma per entrambe le variabili la percentuale italiana è inferiore alla media europea, pari rispettivamente al 63% per l'istruzione (82% in Germania) e al 46% per il lavoro sodo (74% nel Regno Unito). In Italia risultano molto più alte le percentuali di chi è convinto che servono le conoscenze giuste (il 29% contro il 19% inglese) e il fatto di provenire da una famiglia benestante (il 20% contro il 5% francese). Il riferimento all'intelligenza come fattore determinante per l'ascesa sociale raccoglie il 7% delle risposte in Italia: il valore più basso in tutta l'Unione europea⁵.

⁵ CENSIS, *Idem*, pp. 3-10.

Ma come spiegare questa atonia che attanaglia la società italiana? È, infatti, a questo punto della narrazione che entra in campo la straordinaria capacità interpretativa di De Rita che con la **metafora delle sette giare spiega le ragioni dell'“inagito”**. La profonda crisi della cultura sistemica induce il Paese a vivere in orizzontale. Interessi e comportamenti, individuali e collettivi, si aggregano in mondi non dialoganti. Non comunicando in verticale, vivono in se stessi e di se stessi. L'attuale realtà italiana viene rappresentata come la “società delle sette giare”, cioè contenitori caratterizzati da una “fermentazione interna”, di cui, senza processi esterni di scambio e di dialettica, non beneficia nessuno.

Le sette giare sono⁶: i poteri sovranazionali, la politica nazionale, le sedi istituzionali, le minoranze vitali, la gente del quotidiano, il sommerso, il mondo della comunicazione.

I poteri sovranazionali. Siamo sempre più condizionati dal circuito sovranazionale, senza che mai corrisponda alle aspettative collettive. La finanza internazionale si regola e ci regola attraverso lo strumento del mercato. E le autorità comunitarie ci chiedono una crescente cessione di sovranità, che spinge a un crescente egoismo nazionale e a un continuo confronto duro sui relativi interessi.

La politica nazionale. In una società molto frammentata e molecolare si era creato un vuoto di decisionalità. Su questo vuoto si è costruita un'onda di decreti d'urgenza che hanno messo in crisi la rappresentanza dei corpi intermedi spesso aggirati. Dall'autunno 2011 è partita una stagione di riforme che ha portato a 86 decreti approvati dal Consiglio dei Ministri e presentati al Parlamento per la conversione in legge. Di questi, 72 sono stati convertiti in legge, 6 sono confluiti in altri provvedimenti e 3 sono in corso di conversione (a ottobre 2014). La decretazione d'urgenza supportata dai voti di fiducia rischia di confinare la politica ad un ripiegamento su se stessa e di restare confinata al gioco della sola politica.

Il funzionamento delle istituzioni. Vivono di sé in una dinamica tutta loro quasi estranea alla realtà quotidiana: abbiamo grandi enti pubblici vuoti di competenze il cui funzionamento è affidato a funzionari, appaltato a società esterne di consulenza o di informatica, personale pubblico che sente la tentazione di fare politica in un costante rimpallo delle responsabilità fra le diverse sedi di potere, per la paura che nel nome della trasparenza e della legalità, il coperchio salti.

Le minoranze dei piccoli “mondi vitali”. È la piccola ma folta neo-borghesia dei piccoli imprenditori *made in Italy* che resta dentro la sua vitalità. I medio-piccoli imprenditori concentrati sull'export e sulla presenza internazionale nel manifatturiero, ma anche nell'agroalimentare, nel turismo, nel digitale, nel terziario di qualità, costituiscono un insieme variegato che si è rivelato molto competitivo. Tendono però a non fare gruppo. Preferiscono vivere ancorati alle loro

⁶ XIV-XXII.

dinamiche aziendali, con la durezza della competizione che alimenta il loro gene egoista, riducendo le relazioni verso l'esterno senza efficacia collettiva. Si sentono poco assistiti dal sistema pubblico, così aumenta il loro congenito individualismo e si riducono le loro appartenenze associative e di rappresentanza.

La gente del quotidiano. È un altro mondo che vive di se stesso. Qui non c'è mobilità verticale, né perseguita singolarmente, né espressa in aggregazioni intermedie (sindacali, professionali, sociali). C'è una sospensione delle aspettative: un terreno dove possono incubarsi crescenti diseguaglianze e imprevedibili tensioni sociali. Emerge soltanto la voglia dei nuovi diritti nella sfera individuale, con rivendicazioni soggettive (il diritto di avere un figlio anche in età avanzata, alla dolce morte, ad avere un matrimonio di tipo paritario) che però riguardano una minoranza attivista, incapace però di indurre grandi trasformazioni sociali, come era invece avvenuto negli Anni '70 (anni di grandi battaglie sui diritti, ma anche di grandi desideri collettivi).

Il sommerso. Consente a famiglie e imprese di "reggere". È il riferimento adattativo di milioni di italiani, che si nascondono, si proteggono, occultando lavoro, reddito, risparmio, anch'esso sommerso, in nero, cash. Il mondo del sommerso rinforza così l'estraneità alle generali politiche di sistema.

I media. Sono tutti effervescenti in se stessi, ma in progressivo allontanamento dal *rigoroso mandato di aderenza alla realtà e della sua rappresentazione*. Preoccupati solo della competizione per il primato, restano chiusi nella giara, ribollendo solo della propria fermentazione. E i media digitali personali rispondono sempre più alla tendenza dei singoli alla introflessione. La pratica diffusa del *selfie* è l'evidenza fenomenologica della concezione dei media come specchi introflessi piuttosto che strumenti attraverso i quali scoprire il mondo e relazionarsi con esso.

In conclusione, Le sette giare chiuse e sigillate appaiono, quindi, incapaci di fertilizzare con il loro contenuto la realtà che le contiene. L'augurio che ci facciamo è che i contenitori si aprano e che la grave atonia autoreferenziale possa essere superata attraverso la crescita della politica come funzione di orientamento della società, come arte di guida, se si vuole evitare che la dinamica tutta interna alle sette giare porti a una perdita di energia collettiva, a una inerte accettazione dell'esistente, al consolidamento della deflazione che stiamo attraversando.

2. Una mappatura dei fenomeni emergenti

La seconda parte del Rapporto sulla situazione del Paese è caratterizzata dalla presentazione di alcuni fenomeni tipici che in quest'ultimo periodo hanno at-

tirato l'attenzione del Censis in maniera più acuta. Alcuni sono di carattere internazionale, altri sono invece più nazionali. Su questi ci soffermiamo allo scopo di offrire una piattaforma di contesto sociologico non solo rispetto ai soggetti e processi descritti più dettagliatamente nelle parti successive del Rapporto, ma anche scegliendone tra l'enorme massa di dati alcuni che meglio rispondono agli interessi dei nostri lettori e qualificano la rivista.

2.1. La solitudine dei soggetti individuali e sociali

Una caratteristica della società italiana che il Censis evidenzia con abbondanza e accuratezza di dettagli è la solitudine dei soggetti, caratterizzata da almeno 5 indicatori, e cioè dalla diffusione dei media digitali personali di introspezione che ci fa un popolo di narcisisti e indistinti, dallo scavalco dei corpi intermedi, dalle scissioni territoriali e sociali che corrodono il ceto medio, dall'adattamento interstiziale degli immigrati e dalla sommersa esigenza ancora *in nuce* di un nuovo umanesimo ancora non ben definito⁷.

L'estraneità dei soggetti alle dinamiche di sistema risalta nel rapporto con i media digitali personali. A fronte del 63,5% di italiani che utilizzano internet, gli utenti dei social network sono il 49% della popolazione e arrivano all'80% tra i più giovani di 14-29 anni. Tra il 2009 e il 2014 gli utenti di Facebook 36-45enni sono aumentati del 153% e gli over 55 del 405%. Delle 4,7 ore al giorno trascorse mediamente sul web, 2 sono dedicate ai social network. La pratica diffusa del *selfie* è l'evidenza fenomenologica della concezione dei media come specchi introflessi in cui riflettersi narcisisticamente, piuttosto che strumenti attraverso i quali scoprire il mondo e relazionarsi con l'altro da sé. Il suo aspetto innovativo non consiste solo nella produzione autogestita della propria immagine, ma soprattutto nel suo immediato inserimento nei circuiti globali dei social network, affinché la propria immagine diventi pubblica e susciti la ricercata risposta dei "mi piace" come segni tangibili della propria popolarità virtuale e temporanea.

Non è contraddittorio però un altro dato, secondo cui la solitudine è oggi per il Censis una componente strutturale della vita delle persone: il 47% degli italiani dichiara di rimanere solo durante il giorno per una media quotidiana di solitudine pari a 5 ore e 10 minuti. Vivono di più la solitudine nel quotidiano le donne (il 54% contro il 39,5% dei maschi), i residenti al Nord-Ovest (52,3%) e al Nord-Est (58,2%), più che al Sud (38,4%), nonché le persone con oltre 65 anni (55%). È come se ogni italiano vivesse in media 78 giorni di isolamento in un anno, senza la presenza fisica di alcuna altra persona.

⁷ CENSIS, *Idem*, pp. 32-38.

Rimane però sempre vero che la solitudine fisica può venire compensata da una vita relazionale, che per molti giovani rimane assai spesso solo virtuale (il 31% degli intervistati si dichiara sempre connesso). Con lo smartphone è possibile coltivare relazioni ovunque senza l'ansia del confronto faccia a faccia, dove si può rimanere nell'ombra e al contempo sapere tutto di tutti. In più esso offre il vantaggio ulteriore di rappresentare un mezzo efficacissimo di costruzione della propria identità e, letteralmente, della propria immagine sociale.

Lo scavalco dei corpi intermedi sta denunciando a livello sociale una situazione che a lungo andare crea l'isolamento dei vertici dalla base, bypassando i corpi intermedi di rappresentanza, in nome di un sentimento diffuso di emergenza nazionale. Si tende a giustificarla con l'urgenza di un necessario cambiamento del Paese, che pensa di riaffermare la centralità dei Ministeri romani rispetto alle periferie amministrative e istituzionali, o ai vari corpi di rappresentanza sociale, sindacale, e politica, che invece più facilmente potrebbero evidenziare le priorità concrete della società italiana.

Malgrado però la sfiducia generalizzata che gli italiani nutrono verso le classi dirigenti del Paese, e viceversa, la maggioranza (il 60% circa) continua a considerare gli organismi intermedi come un elemento centrale nel funzionamento democratico. Il 42,5% li ritiene importanti, in quanto rappresentanti di interessi e valori comuni a gruppi di cittadini, e pertanto fondamentali nell'incidere sulle decisioni della politica; mentre un altro 17,2% ritiene un valore la loro presenza, in quanto collante aggregativo in una società sempre più individualista.

Di contro, tra quanti non reputano i soggetti intermedi utili alla vita democratica (il 40% circa) è solo il 12,7% a considerare il loro ruolo del tutto inutile, in considerazione del fatto che gli interessi devono esprimersi attraverso la politica e le istituzioni; il 16,9% pensa infatti che siano superati perché superate sono le logiche aggregative degli interessi, non più basate su appartenenze professionali, mentre ben il 10,7% punta proprio il dito sull'approccio corporativo e la tendenza a chiudersi nella difesa di microinteressi settoriali.

Il ceto medio si è indebolito, a livello territoriale le disuguaglianze sociali si sono ampliate, le opportunità di integrazione sono diminuite, si sta aggravando l'isolamento e lo slittamento verso il basso del ceto medio e delle grandi città del Sud. Il tasso di occupazione dei 25-34enni oscilla tra il 34,2% di Napoli e il 79,3% di Bologna, la quota di persone con titolo di studio universitario passa dall'11,1% di Catania al 20,9% di Milano, a Bari solo 2,8 bambini di 0-2 anni ogni 100 sono presi in carico dai servizi comunali per l'infanzia contro i 36,7 di Bologna. Per un Paese come l'Italia, che ha fatto della coesione sociale un valore centrale e che si è spesso ritenuto indenne dai rischi connessi alle fratture sociali che si ritrovano nelle *banlieue parigine* o nei quartieri degradati della *inner London*, le problematiche ormai incancrenite di alcune zone

urbane ad elevato degrado non possono essere ridotte a una semplice eccezione alla regola⁸.

2.2. Un'identità culturale da potenziare

Il motore della trasformazione antropologica sembra avere ingranato la marcia veloce. In questi ultimi anni sul piano antropologico si assiste ad una sorta di accelerazione dei tempi di trasformazione dei modelli culturali, storicamente lenti e dai cambiamenti quasi impercettibili.

Nella indefinitezza suscitata dal crollo del materialismo marxista e del materialismo liberista, che forse sarebbe più corretto definire consumismo, si cominciano ad intravedere i profili di una nuova e diversa cultura, carica di sintomi contrastanti e perciò assai sfuggenti.

Le diverse crisi che in questi anni si susseguono con una certa rapidità aggravate dalle varie bolle finanziarie portano ad una fragilità interna del sistema, che però continua a restare vivo (e lo deve!). Ma il modello liberista, nella sua accezione quotidiana di individualismo accentuato sembra avere prodotto germi di ulteriore durezza e aggressività.

La crisi economica accresce ansie e inquietudini. È difficile cogliere tracce di una nuova fiducia nel futuro e negli altri. Solo il 20,4% degli italiani pensa che gran parte della gente sia degna di fiducia, mentre il restante 79,6% è invece convinto che bisogna stare molto attenti. Sembra quasi che si vada assemblando una cultura dai caratteri contraddittori e fortemente instabili. Da una parte i sistemi economici continueranno a fare il loro lavoro, affinché il consumismo diventi il paradigma del nostro tempo, ma dall'altra anche la crisi sembra collaborare al di là delle sue intenzioni a promuovere altre dimensioni più rispondenti al miglioramento della vita umana sul pianeta e alle esigenze di un nuovo umanesimo, come l'intolleranza crescente per le violazioni sull'ambiente e sul clima, la nuova voglia di natura e di qualità della vita, la noia per l'accumulo insensato di cose superflue, il bisogno di percorsi di umanizzazione rintracciabili in alcuni segmenti sociali.

Da questa confluenza eterogenea la società sta partendo per costruire i sentieri verso una società postmaterialista: una società caratterizzata anche da una forse inconsapevole, ma reale ricerca di un nuovo umanesimo. Lo dimostrano infatti i dati di questa tabella, che nella sua articolata distribuzione per sesso e per classi di età, evidenzia come le categorie prevalentemente culturali siano quelle più determinanti sulla costruzione della identità personale e nazionale. Inoltre, emerge con chiarezza una serie di differenze, se non significative alme-

⁸ CENSIS, *Idem*, pp. 44-47.

no consistenti, rispetto a certe variabili nelle quali ogni gruppo si sente maggiormente rappresentato.

In effetti la propria crescita umana personale sta diventando l'unica certezza su cui contare. Non vi contribuisce più il territorio (troppo violato fisicamente e moralmente per sentirlo proprio), né il lavoro (che spesso non è quello che si vorrebbe), non il reddito (sempre più incerto), né i consumi (che si riducono). L'identità si fonda soprattutto sulla natura, sul nostro carattere e sull'educazione ricevuta, sul bagaglio di principi che abbiamo interiorizzato, sul capitale delle conoscenze che possediamo nella nostra mente, sulla nostra interiorità.

Tab. 2 - Opinioni circa i fattori su cui si fonda l'identità personale (in %, per sesso e classi di età)

	SESSO		CLASSE DI ETÀ IN ANNI				TOTALE
	Maschio	Femmina	18-29	30-44	45-64	65 oltre	
L'educazione ricevuta	57.1	45.5	47.6	49.3	52.8	54.5	51.3
L'istruzione e la cultura	46.8	44.0	51.2	36.1	49.3	47.3	45.5
Il carattere personale	40.9	49.5	44.0	47.5	46.3	41.0	45.1
Gli interessi e le passioni	33.3	37.0	50.6	30.4	32.7	33.3	35.2
Il territorio in cui si è nati	21.1	16.8	22.3	21.4	15.6	18.5	19.0
La famiglia di provenienza	16.6	19.8	13.3	22.9	16.8	18.0	18.2
Il Lavoro	18.5	10.3	7.8	17.1	15.9	14.0	14.5
La nazionalità	9.2	8.9	10.2	6.1	8.6	12.6	9.0
Il territorio in cui si vive	7.0	4.8	3.0	6.8	6.8	5.9	6.0
Genere maschio/femmina	2.9	8.1	3.0	6.1	6.8	4.5	5.5
Il tipo di consumi	2.9	4.0	4.2	4.3	4.1	0.9	3.5
Il livello di reddito	3.5	3.2	4.8	3.2	3.5	2.3	3.4
Altro	0.8	0.8	1.2	0.4	0.9	0.9	0.8

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte
Fonte: Indagine Censis, 2014

A conferma di quanto detto si avverte inoltre il bisogno di nuovi percorsi di senso, di consapevolezza, anche di ricerca e di approfondimento, che arriva alla disponibilità a frequentare ambienti e occasioni, da cui altrimenti ci si sarebbe tenuti lontani. Da questo punto di vista, un'altra recente ricerca del Censis⁹ offre uno spunto significativo. Un'alta percentuale di atei o agnostici di un campione rappresentativo di famiglie romane si dice disponibile a incontri culturali di approfondimento organizzati sul territorio dalle parrocchie. Non è più l'epoca di Peppone e don Camillo, l'Italia è ormai lontana dalle identificazioni rurali in questa o quella chiesa (il cattolicesimo o il comunismo militante) e si cercano "laicamente" occasioni di senso e di crescita dove che sia. Anche una parte del seguito trasversale suscitato dalla figura di Papa Francesco risponde a questa sommersa esigenza.

⁹ CENSIS, *Idem*, pp. 53.

È una identità propriamente “culturale, che trova riflesso nella dimensione culturale del proprio orgoglio di dirsi italiani e che dal Censis viene elencata in maniera assai dettagliata, per concludere con un auspicio: “La nuova cultura che avanza è allora un agglomerato di schegge diverse, un campo magnetico di forze centripete, la direzione di marcia non è univoca e sarà la forza delle circostanze a determinarne l’assetto nel medio periodo. Le terre sono ancora magmatiche e non è certo che un’influenza concentrata e potente (un’improvvisa e provvidenziale risalita del benessere economico) non possa riportare alla gioia del semplice consumo, magari ridimensionato e corretto”¹⁰.

3. I processi formativi

Nella terza parte del Rapporto sono presi in esame i settori e i soggetti del sociale, secondo cinque settori molto vitali del sistema sociale italiano, e cioè i processi formativi, il lavoro e le professionalità, il sistema di welfare, il territorio e le reti, i soggetti economici.

Privilegiamo lo studio dei processi formativi, per l’importanza che stanno assumendo nel dibattito pubblico, in cui il Paese sta cercando faticosamente di recuperare una visione condivisa di educazione e di formazione attraverso anche il documento sulla “Buona Scuola”.

Si riconferma la convinzione che l’educazione costituisce il miglior investimento di energie per i giovani, le famiglie, i docenti, e che essa debba sempre più acquisire centralità sistemica. Per questo è necessario investire nell’infanzia, favorire l’incontro con il lavoro e con le tecnologie digitali, coinvolgendo sempre più il sistema universitario¹¹.

3.1. Il sistema di istruzione

Per quanto si riferisce al sistema formativo nell’anno in corso se ne fa un **monitoraggio sintetico**, rilevando la progressiva riduzione del numero di quanti hanno al massimo la licenza elementare, passando dal 22,5% al 21 del totale. Ciò in virtù dei più elevati livelli di scolarizzazione delle coorti giovani (63,8% diplomati tra i 20-24enni e 23,1% di laureati in età compresa tra i 25 e i 29 anni) e della progressiva contrazione di quelle più anziane e meno scolarizzate. Anche per la sola popolazione occupata si innalzano i livelli di istruzione.

Incrociando sesso con titolo di studio e posizione nella professione emerge ancora l’esistenza di un divario di genere, particolarmente tra i laureati. Le

¹⁰ *Ibidem*, p. 54.

¹¹ CENSIS, *Idem*, pp. 82-135.

donne laureate sono inquadrare nella professione perlopiù come impiegati o intermedi (54,3%), mentre tra gli uomini sussiste un maggiore bilanciamento tra laureati in posizioni analoghe (34%) o inquadrati come dirigenti o quadri (26%).

Diminuisce ancora la popolazione scolastica, che nel 2014 ammonta nel complesso a 8.920.114 studenti, 23.587 in meno rispetto al 2013. Tale decremento, imputabile in gran al calo demografico, si concentra maggiormente nella scuola dell'infanzia sottraendo utenza soprattutto alle scuole non statali, particolarmente diffuse nel ciclo pre-primario.

Aumentano gli alunni con cittadinanza non italiana, che superano quota 800.000 e rappresentano oramai il 9% del totale, ma ad un tasso di crescita che diminuisce costantemente, assestandosi sul +2% rispetto al +4,1% dell'anno precedente.

Le scelte di studio si focalizzano sempre più sui percorsi liceali. Degli oltre 500.000 studenti, iscritti al primo anno delle scuole secondarie di II grado, nell'anno scolastico 2013-2014 il 42,5% risulta iscritto a un liceo, il 33,1% a un istituto tecnico, il 20,4% a un istituto professionale e il restante 4% a un istituto artistico. Tra i ripetenti, il 21% degli iscritti si iscrive al primo anno degli istituti professionali, il 13,4% negli istituti tecnici ed appena il 5,2% nei licei.

In ogni caso assistiamo alla perdita di appeal dell'offerta educativa, testimoniata anche dal progressivo decrescere del tasso di passaggio all'università che nel 2012-2013 è sceso al 56,6% e si va costantemente assottigliando.

Anche nell'anno accademico 2012-2013 tutti gli indicatori che monitorano la presenza degli studenti negli atenei italiani sono di segno negativo: gli iscritti nel complesso registrano un decremento pari a -2,4%, come pure i laureati (-0,5%). Sono soprattutto gli immatricolati a riportare la contrazione più marcata (-9%), equivalente a oltre 25.000 nuovi studenti in meno all'interno dell'istruzione terziaria di tipo accademico.

Le donne laureate sfiorano oramai quota 60% (59,3%), prevalentemente nell'area linguistica (86,6%) e psicologica (84,1%), che stanno ormai diventando aree disciplinari femminilizzate. Si distinguono inoltre per livelli di partecipazione costantemente più elevati, superiori almeno di 2 punti percentuali a quelli dei maschi.

A livello internazionale dobbiamo infine lamentare alcuni ritardi.

Innanzitutto la quota dei diplomati nel 2012 era di 83,9% (di cui 82,1% maschi e femmine 85,9%). Sebbene tale valore avvicini l'Italia alla media OCSE (84,3%), rimane tuttavia lo scostamento con gli altri Paesi europei, dove è già stata ampiamente superata la soglia del 90% di diplomati (Germania 94,7%, Ungheria 94,4%, Irlanda e Regno Unito 93,4%, Spagna 93,1%, Finlandia 92,8% e Danimarca 92,4%).

3.2. Il sistema del lavoro

Nell'ambito dei processi formativi quello dell'avviamento al lavoro e della disoccupazione giovanile sta costituendo una delle emergenze preoccupanti proprio per la sua durata e per la sua continuità. La situazione occupazionale nel 2014, anche in relazione agli altri più significativi Paesi europei, presenta come primo problema il difficile accesso al lavoro, come conseguenza della bassa produttività¹².

Se consideriamo i Paesi europei di eguale grandezza demografica rispetto al nostro, troveremo più similitudini che differenze: i disoccupati fra i 15 e i 24 anni sono 710.000 in Italia, 713.000 nel Regno Unito, 654.000 in Francia. Ai due estremi opposti si collocano la Spagna, con 837.000 disoccupati, e la Germania, con 332.000. In Italia la quota di giovani sul totale dei disoccupati è pari al 22,7%, in Francia del 21,5%, ma nel Regno Unito tale quota supera un terzo (35,8%). In Spagna dove c'è forte carenza di lavoro, la quota dei giovani in cerca di occupazione è del 15% sul totale dei disoccupati; in Germania, dove c'è piena occupazione, la quota è pure del 15,8%, con una proporzionalità rispetto alle varie fasce demografiche.

Nonostante la difficile situazione, c'è voglia di darsi da fare tra i giovani italiani, molti dei quali aspirano a creare da sé un lavoro. Il 22% ha avviato una impresa o intende seriamente farlo nei prossimi anni, un dato in linea con la media europea e superiore a quello tedesco (15%). L'universo dei giovani intraprendenti sarebbe ancora più ampio se ci fosse un tessuto di imprese e istituzioni pronto a dare loro sostegno nell'avvio di una nuova attività. Il 38% sarebbe interessato ad avviare un proprio business, ma ritiene che sia troppo complicato, mentre in Europa tale quota scende al 22% e in Germania al 12%.

Le professioni si stanno ibridizzando così da creare una crisi di identità nelle stesse rappresentanze. Si affermano infatti identità lavorative sempre più ibride, non collocabili in profili tradizionali come gli operai, gli impiegati, i professionisti, ecc. Se quindi anche i soggetti di rappresentanza appaiono sempre più svuotati di ruolo, proprio per l'incapacità di ricondurre a un unico modello di riferimento dimensioni sociali che diventano sempre più complesse e poliedriche, è segno che la crisi al loro interno non è insignificante.

Si moltiplicano i tempi di non-lavoro nell'ambito della vita delle persone. Il lavoro, che un tempo rappresentava una dimensione cristallizzata nella vita delle persone, ha finito per diventare una sommatoria di esperienze, spesso intermittenti e sempre meno capaci di costruire percorsi di identificazione professionale.

¹² CENSIS, *Idem*, pp.139-179.

Crescono gli occupati con orario flessibile: il *part time* (verticale o orizzontale) continua ad aumentare, sebbene con minore intensità rispetto agli anni passati (complessivamente +2,8%), soprattutto tra gli uomini (+7,5%).

Le carenze del mercato del lavoro italiano emergono in pieno dal confronto dei dati internazionali, dai quali risulta particolarmente evidente la bassa partecipazione al lavoro, soprattutto femminile.

Il tasso di attività della popolazione in età compresa tra i 15 e i 64 anni registrato nel 2014 è pari al 63,5%, un valore che colloca l'Italia in fondo alla graduatoria europea e a grande distanza dalla media dei Paesi UE, pari al 72,1%. Scoraggiante in particolare il confronto relativo al tasso di attività femminile: l'Italia detiene infatti il penultimo posto nel *ranking europeo*, dove sopravanza soltanto il dato maltese.

Problematico, sebbene meno allarmante, risulta il confronto europeo sul livello di disoccupazione. L'Italia, sebbene in difficoltà, non si discosta troppo dalla media dei 27 Paesi dell'Unione. Il Paese registra, infatti, nel 2014 una media di 12,2 disoccupati ogni 100 appartenenti alle forze di lavoro (15-74enni) a fronte di una media UE a 27 pari al 10,7%.

4. Conclusione

Il discorso delle sette giare è particolarmente incisivo; è una metafora molto espressiva che induce immediatamente all'idea del travaso e dei vasi intercomunicanti. Ciò sarà possibile solo attraverso la convergenza nelle mete e l'interazione dei vari soggetti. A tale scopo non basta l'impegno personale, individuale, anche di ciascuna di esse, o un comando per metterle insieme. È importante capire le aspettative e orientare i comportamenti. Ma chi lo fa?

C'è bisogno della politica, come arte deputata a risolvere i problemi, lontana dalla tradizionale identificazione con il peso dell'apparato statuale, capace invece di immedesimarsi responsabilmente col potere, sviluppando una sua gestione in modo organizzato, così da capire e orientare il potere insieme al capitale.

Rilanciare la politica significa allora riprendere capacità di interpretazione e di orientamento sia dei fini che dei mezzi (risorse), ideali e materiali, cautelandosi tuttavia da imprevisti e prevenendo almeno tre possibili pericoli:

- il secessionismo sommerso delle Regioni più deboli,
- il populismo dello scontento che cavalca la deflazione,
- l'autoritarismo dell'ordine e del controllo.

Uscire fuori dalle giare!

È la parola d'ordine di questi tempi, pena l'incancrenirsi delle giare in se stesse. Le sette giare vanno connesse tramite una crescita della politica.

La deflazione economica ma anche la deflazione delle aspettative individuali e collettive, della mobilità verticale individuale e di gruppo, della rappresentanza degli interessi, della capacità di governo ordinario invocano che la politica riprenda coscienza dei suoi “fondamentali” e di alcune non transeunti virtù in primo luogo l’aderenza spietata alla realtà, senza aver paura della dialettica, l’unico strumento per confrontare opinioni, per maturare decisioni, per far crescere classe dirigente. “Allora il fare politica può riprendere la sua funzione di promozione dell’interesse collettivo. Addirittura con l’ambizione di essere quel soggetto generale dello sviluppo, su cui si articolò con successo il ruolo dello Stato, che ha governato l’Italia per lunghi decenni, poi intellettualmente e istituzionalmente soffocato dalla voglia di potere, di comando, di dominanza dell’apparato pubblico, quella voglia ereditata dai partiti”¹³.

¹³ CENSIS, *Idem*, pp. 22-23.



D'AMICO N., *Storia della formazione professionale in Italia*. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo. Prefazione di Giuseppe De Rita, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 697.

Quest'opera non è solo una raccolta dell'evoluzione legislativa su una benemerita, storica attività che ha dato lustro da sempre al nostro Paese; è anche e soprattutto una storia umana di povertà materiali e di ricchezze interiori, di carità e di munificenze; di pii educatori e di botteghe ferventi di opere e di insegnamenti, di piccoli e grandi maestri artigiani, di illuminati imprenditori che hanno tenuto viva nei secoli la tradizione di eccellenza del lavoro italiano, di giovani uomini e giovani donne del popolo che hanno trovato nell'artigianato un mestiere, una ragione di vita e una fonte di crescita umana. È questa la frase con cui inizia la quarta di copertina del libro e che ho voluto riportare alla lettera perché sintetizza bene il valore e il significato del volume e soprattutto dalla Formazione Professionale.

Della lunghissima evoluzione, a cui l'opera dedica quasi 700 pagine, mi limito a ricordare il momento più importante dell'ultimo decennio e cioè l'introduzione dei percorsi sperimentali triennali e quadriennali che ha innovato e migliorato in misura significativa il sottosistema dell'IeFP. Essi sono divenuti, infatti, un efficace strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di acquisizione di una professionalità competente, accogliendo circa 300mila giovani; hanno un costo inferiore rispetto al parallelo percorso scolastico statale triennale; si sono rivelati un efficace strumento di promozione della occupabilità/occupazione dei giovani. L'offerta, inoltre, dimostra una evidente natura popolare in quanto gli iscritti provengono in prevalenza dalle classi sociali meno abbienti, da famiglie immigrate e da condizioni disagiate. Del resto, essa non si presenta come concorrenziale rispetto alla secondaria di 2° grado, ma piuttosto come complementare: in quanto, in caso di assenza, non verrebbe supplita da alcuna modalità scolastica. Ma ciò che sembra degno di rilievo è il fatto che – oltre all'evoluzione realizzata sul piano ordinamentale – la IeFP sia riuscita anche a predisporre un modello formativo proprio e avanzato. I capisaldi sono da una parte la definizione di una chiara strategia d'azione focalizzata sulla concezione della "persona competente" e dall'altra l'affermazione della centralità dell'"esperienza reale" nei processi di apprendimento. La prima ha permesso di superare ogni forma di giustapposizione tra Istruzione e Formazione Professionale mediante la messa a punto di un'offerta unitaria dal valore pienamente educativo, culturale, sociale e professionale. La seconda ha consentito di costruire un processo di apprendimento su compiti reali, basati sui principi della personalizzazione, della partecipazione degli allievi, del compito reale, della comunità di apprendimento, del coinvolgimento della società civile.

C'è purtroppo da dire che i percorsi di IeFP sono attuati a macchia di leopardo: non si riscontrano in tutte le Regioni e solo nel Nord vi è una copertura soddisfacente, mentre la situazione è molto carente nel Centro e nel Sud, tranne che nel Lazio e nella Sicilia. Un discorso simile va ripetuto per le risorse che si sono dimostrate inadeguate rispetto alla domanda dei giovani e che oltre tutto sono state oggetto negli ultimi anni di notevoli tagli. Ci si sarebbe aspettati che il piano La Buona Scuola avesse affrontato e risolto definitivamente il problema. Tuttavia, il rapporto del settembre 2014 e l'anticipazione delle linee guida del 3 marzo 2015 sembrano confermare la natura prevalentemente "scuola-centrica" delle politiche educative del nostro Paese.

Il volume è senz'altro molto valido. La presentazione dell'evoluzione storica è documentata, completa e ricca. L'analisi delle politiche viene effettuata in maniera precisa, acuta e convincente. Inoltre, il volume copre un vuoto della storiografia educativa e dell'analisi ordinamentale del nostro Paese, affiancandosi alle poche opere esistenti in materia con una sua caratterizzazione e valore preciso.

Ci si può solo augurare che il libro contribuisca a far riconoscere la parità del sottosistema della istruzione e della Formazione Professionale con gli altri sotto-sistemi e soprattutto con quello scolastico e lo faccia uscire da quella minorità a cui è stato condannato ingiustamente per troppo tempo.

G. Malizia



GARDNER H. - DAVIS K., *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014.

Parlare di uso e abuso di tecnologia da parte dei giovani è oggi una moda e il timore di incappare nel solito libro pieno di luoghi comuni e frasi fatte può spingere un lettore poco coraggioso a desistere. Chi inizierà a leggere questo libro lo farà molto probabilmente per il richiamo esercitato dalla fama di uno dei due autori, Howard Gardner, universalmente noto per i suoi studi relativi alle intelligenze multiple. *Generazione App* è frutto di un progetto di ricerca guidato da Gardner, iniziato nel 2006, dedicato all'impatto dei nuovi media digitali sull'orientamento etico dei giovani. Katie Davis, colpita dalle "nuove identità" dei giovani, ha iniziato a studiarne i blog, per poi unirsi al gruppo diretto da Gardner. Di qui è nato il progetto di scrittura comune che ha dato vita a questa pubblicazione, edita nel 2013 negli Stati Uniti e l'anno seguente in Italia. Il libro si prefigge di sondare tre temi: il mutato senso dell'*identità* personale, il diverso modo di vivere le relazioni di *intimità* con le altre persone e la variazione nell'uso della creatività e dell'*immaginazione* per effetto delle tecnologie digitali. Per sviluppare l'argomentazione attorno a queste tre "i", gli autori si sono mossi in diverse direzioni. Nel 2008 hanno realizzato delle interviste con quaranta docenti, tutti con più di vent'anni di insegnamento alle spalle e provenienti da scuole di diverso ordine e grado. Tra il 2009 e il 2011 hanno realizzato sette *focus group* con cinquantotto professionisti impegnati da almeno vent'anni in attività a diretto contatto con giovani. Tra il 2011 e il 2012 Howard Gardner e Katie Davis hanno condotto tre studi paralleli sulla produzione artistica e letteraria degli adolescenti tra il 1990 e il 2011. Oltre a questi filoni di ricerca, molto interessanti sono la conversazione che i due autori intrattengono, nella parte iniziale, con la sorella diciassettenne della Davis e l'intervista in chiusura del libro che Gardner fa al nipotino di sei anni. È bene che il lettore tenga a mente che tra i due autori c'è una differenza di età di oltre trent'anni. Eppure la posizione della Davis è più vicina a quella di Gardner che a quella di ragazzi più giovani di lei di una quindicina d'anni. Gli stessi autori ribadiscono l'ormai invalso uso di denominare la generazione dell'ultimo decennio "generazione digitale" o "generazione web", ma ritengono tali definizioni fuorvianti, in quanto incentrate unicamente sulla tecnologia. Con l'epiteto "generazione app", gli autori vorrebbero superare la tecnologia e prendere in considerazione in particolare modo la psicologia di chi la usa. La lettura di questo libro può essere consigliata a genitori, educatori, formatori e insegnanti. Molto felice è l'immagine del "genitore elicottero", sempre presente nella vita del figlio con sms o telefonate, chiaramente non molto distante da molti genitori dei nostri giorni. Sicuramente la società studiata dagli autori, quasi unicamente quella statunitense, si presenta sempre iperconnessa; il ruolo dell'insegnante, in questo contesto, è quello di comprendere da un lato come servirsi della tecnologia nel processo educativo e dall'altro cercare di stimolare i ragazzi a porsi delle domande per accenderne la fantasia. Infatti sembra che un abuso di applicazioni informatiche porti molti ragazzi ad una sorta di appiattimento. L'uso dell'ingegno e dell'immaginazione non sono più necessari, in quanto tantissime applicazioni permettono anche ai meno capaci di dar vita a qualcosa: una musica, un filmato, un video musicale, una poesia, una lettera d'amore. Qualcosa comunque di confezionato e non originale. Comunque il libro non sottolinea solo gli aspetti negativi dell'essere sempre connessi. Infatti ribadisce come le applicazioni informatiche potrebbero aiutare in molti campi, sia nelle relazioni personali che nell'istruzione. Ovviamente un abuso porta ad un annichilimento, a non porsi più alcuna domanda, in quanto tutto è racchiuso in uno scrigno magico, sia esso il cellulare o il computer. Giunti alla termine del libro non resta che riflettere e pensare a quale pratica un insegnante dovrebbe adottare per servirsi della tecnologia in modo da farla entrare nella classe, ma contemporaneamente educare i bambini e i ragazzi al fatto che le applicazioni informatiche sono degli strumenti, delle opportunità e non devono sostituirsi ad una mente pensante.

Liala De Lucia



Nardo E., *Prof. non capisci niente! Manuale di sopravvivenza per insegnanti sotto stress*, Trento, Erickson, 2014.

Incontrarsi con il mondo giovanile, per l'adulto, è impresa ardua, perché quel mondo viaggia secondo coordinate diverse e talvolta terribilmente lontane dal suo, scrive la Sciaunich, nell'introduzione al testo "*Prof, Non capisci niente*". Molti insegnanti danno per scontato che la bellezza del sapere e l'importanza della conoscenza siano esperienze con le quali gli studenti debbano misurarsi per crescere e costruire il loro futuro. Eppure, la realtà scolastica mostra spesso un disincanto degli alunni, in particolare in età adolescenziale, rispetto a quei saperi tipicamente scolastici a cui partecipano, provocando scoraggiamenti e delusioni sia agli stessi giovani, sia ai docenti. La conoscenza che viene proposta a scuola rischia di risultare estranea al contesto sociale e storico in cui gli studenti vivono. A più latitudini, ci si chiede quali siano i metodi e le strategie per catturare attenzione, impegno, piacere del confronto e della discussione, conoscenza del mondo ecc. L'autrice propone alcune strategie, partendo dall'idea che i contenuti di apprendimento siano davvero significativi per lo studente, quando vengono collegati al vissuto e lo trascendono, offrendo anche nuove possibilità di interpretazione, quando l'apprendimento amplia le conoscenze pregresse, fornisce elementi di novità e risposte a domande reali, a volte molto diverse da quelle che l'insegnante presuppone. Tuttavia, l'apprendimento non può divenire significativo se non accompagnato da pratiche e "allenamenti" allo studio stesso; così l'autrice, nel Cap. 2, si sofferma su alcuni metodi e tecniche che potrebbero favorire uno studio "efficace" e guidare nella costruzione di un percorso di studio personalizzato. Ciò passa attraverso l'ascolto attento della lezione, la capacità di prendere appunti, schematizzare e sintetizzare contenuti e infine, dall'importanza di strutturare processi metacognitivi sulle conoscenze. Secondo la Nardo, l'insegnante è tenuto a svolgere continuamente un lavoro di riflessione sui processi cognitivi e in modo naturale esplicitare gli stessi assieme agli studenti, favorendo in loro momenti di riflessione. La tesi è che l'insegnante ottiene risultati migliori quando fornisce ai propri allievi strategie di studio e strategie metacognitive sulla memoria, la comprensione, l'attenzione, il controllo. Se apprendimento significativo e processi di studio e riflessione sono al centro di una didattica efficace, un tema "spinoso" che l'autrice affronta nel Cap. 3 è quello della valutazione. È un argomento difficile: non c'è incontro tra docente-alunno, docente-famiglia, colleghi nel quale la valutazione in qualche misura non entri in gioco. Riconoscendo qualche limite a una proposta schematica di valutazione, esiste una connessione molto stretta tra il tipo di processo valutativo e la prassi didattica, tra il modo di condurre la lezione e la tipologia di verifica; spesso i docenti implicitamente danno per scontato l'esistenza di processi di apprendimento analoghi per tutti. Da tempo si ritiene necessario proporre percorsi valutativi anche di auto-riconoscimento delle proprie capacità, esporre in anticipo modalità di valutazione trasparenti (indicatori, evidenze), fornire un set di parametri valutativi alla classe a seconda del compito assegnato. Infine, ma forse centrale nel dibattito valutativo, si pone l'esigenza di valutare ciò che lo studente sa, non ciò che lo studente è. Questo atteggiamento provoca spesso diverse distorsioni, quelle stesse che a volte sono alla base di disitima, disinteresse alla disciplina, noia degli studenti dentro il contesto scolastico. Accade ai docenti di farsi influenzare da qualche impressione generale dello studente (effetto alone) o da recenti comportamenti o da errori di giudizio da prima impressione (si pensi alla prima interrogazione, al primo compito in classe). Si propone la necessità di creare un clima relazionale positivo, di sostegno sociale, ma anche emotivo, e questo, per l'autrice, è un compito che ciascun insegnante dovrebbe perseguire. Proprio dalla disamina delle caratteristiche del buon insegnante, l'idea che emerge è il tentativo di mettere in atto un *modellamento positivo* sul discente, attraverso la rimozione di alcuni ostacoli. Non sempre, infatti, l'insegnante è in grado di proporre strategie efficaci, occorre perseguire nuove strategie verso il sapere insegnare. Occorre poi che l'insegnante rinnovi anche il suo sapere disciplinare, pena un decadimento e impoverimento dei contenuti didattici. Superare l'ostacolo generazionale richiede all'insegnante di mettersi al

passo con i tempi (si pensi ai nuovi linguaggi e media); infine, va superato anche l'ostacolo motivazionale del docente. La professione dell'insegnante richiede molte energie che, col passare del tempo, sembrano esaurirsi, bisogna infatti anche saper riconoscere i propri bisogni e il proprio stato emotivo, per poter porre attenzione a quello degli altri. Scrive l'autrice nelle conclusioni che creare apprendimento è un'arte che va sempre affinata, adattata, reinterpretata, e la gioia per l'apprendere può essere contagiosa come una risata, la sfida di riuscire ad accendere la fiamma della motivazione può lasciarci tanto esausti quanto soddisfatti. Il testo, nel trattare le ampie tematiche proposte, prende spesso spunto da alcune interazioni tipiche tra professore e alunno e si addentra in una relazione educativa e comunicativa, ma anche didattica, proponendo riflessioni teorico concettuali accompagnate da schede operative per ottimizzare l'esperienza di insegnamento e comunicare efficacemente in classe.

Giancarlo Gola

In allegato a questo numero

DALL'Ò P., *Itinerari di navigazione del sito del CNOS-FAP per docenti e formatori*

L'articolo presenta una prima proposta di "itinerario di navigazione" tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP, www.cnos-fap.it. Si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione alla pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma dunque sulle "strategie didattiche" rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi formatori.

Care colleghe formatrici e cari colleghi formatori,

a volte ci manca il tempo per scambiare con calma una parola sull'andamento del nostro lavoro. Certo, spesso è sufficiente uno sguardo per intenderci, soprattutto tra colleghi che lavorano insieme da anni ma, forse, qualche volta avremmo bisogno... di *tempi* e *spazi* più nostri nei quali poter fare il punto della situazione, *momenti* e *luoghi* per condividere idee, materiali, risorse e, soprattutto, le difficoltà vissute e le soluzioni adottate, le delusioni e le soddisfazioni che l'impegno formativo ci riserva.

Ci piacerebbe ascoltare dai nostri colleghi – appartenenti anche ad altri centri professionali – *cose concrete* e, a nostra volta, vorremmo render loro partecipi dei nostri successi "didattici" ed "educativi". In fondo, dobbiamo riconoscerlo, si tratta di successi costruiti insieme e se ne abbiamo l'occasione, condividerli è spontaneo e motivante.

I ragazzi e i giovani che incontriamo ogni giorno nei laboratori e nelle aule sono giustamente esigenti: ci chiedono presenza costante, idee che gustino di concretezza e progetti sui quali poter porre con orgoglio il proprio nome e cognome. Ma per fare tutto questo servono energie e determinazione.

In questa prospettiva, le pagine che seguono intendono rappresentare, almeno un po', quegli *spazi* e quei *tempi* nei quali riprendere fiato, scambiare una parola e rimettere in ordine le idee.

Ecco dunque alcuni **“itinerari di navigazione”** tra i testi, gli studi e i contributi presenti nel sito web della Federazione CNOS-FAP (www.cnos-fap.it). Il sito contiene un repertorio molto vasto di materiali redatti con lungimiranza nel corso di vari anni non solo da esperti e docenti universitari ma anche dagli stessi formatori che operano nei centri di formazione. Per consentire (soprattutto a noi formatori impegnati direttamente “sul campo”) un reperimento veloce ed efficace di risorse e contributi, è molto utile dotarsi di *una mappa* centrata su alcuni temi-chiave.

Per questo primo “itinerario” (altri due seguiranno nei prossimi numeri della rivista) si è scelto di interrogare il sito sul **tema della “didattica”**. In una prima generale ricognizione dei materiali disponibili, le domande-guida sono state le seguenti: che cosa può suggerire il sito www.cnos-fap.it sul *modo* di fare scuola di coloro che insegnano nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)? Quali soluzioni adottano? E, ancora, quali proposte elaborano nelle diverse discipline? Quali loro esperienze vanno valorizzate? Si sono volute evidenziare, dunque, da una parte alcune *strategie didattiche* messe in atto con successo e, dall’altra, qualche significativa *unità di apprendimento*. Si tratta di materiali, di diversa tipologia e ampiezza, da consultare ed eventualmente da approfondire, da adattare e magari reinventare creativamente. Nella versione digitale dell’articolo, ogni collegamento riportato è direttamente *linkabile*.

La versione digitale dell’allegato è consultabile dal sito del CNOS-FAP nella sezione “Rassegna” (Allegati).