

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 32 - n. 2 Maggio-Agosto 2016

## Editoriale

3

## Studi e ricerche

REDAZIONE CNOS-FAP, *Intervista a Don Pascual Chávez Villanueva,  
Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana*

31

PELLERÉY M., *Orientamento professionale e prospettiva temporale*

53

TACCONI G., *Il mestiere del formatore secondo Primo Levi*

65

## Progetti e esperienze

NICOLI D., *Progetto Fenice. Un network nazionale di Scuole per il lavoro*

81

SALATIN A., *Progettare il "curricolo verticale" nella IeFP*

93

LUCILLO M., *Il laboratorio di Nazaret. Sperimentazione di un sussidio di educazione religiosa  
per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*

109

## Osservatorio sulle politiche formative

MEJIA GOMEZ G. - TACCONI G., *La voce di testimoni privilegiati. La via dell'integrazione e della contaminazione tra istruzione e formazione secondo la FLC-CGIL* ..... 121

SALERNO G.M., *La riforma della Costituzione e l'Istruzione e Formazione Professionale* ..... 145

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *L'infanzia di Ivan (tit. orig. Ivanovo detstvo)* ..... 169

## Schedario: Rapporti

MION R., *"Dio a modo mio". Giovani e fede in Italia* ..... 175

MALIZIA G., *Schede sui principali rapporti: Sistema Informativo Excelsior, Dossier statistico immigrazioni* ..... 189

## Schedario: Libri

*Recensioni* ..... 207

## Allegato - Una "Rivista" nella rivista "Rassegna CNOS"

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *L'orientamento* ..... 209

*Il Ministro Stefania Giannini ha annunciato, in tempi recenti, l'investimento di 10 milioni di euro per il Piano "La Scuola al centro", un progetto che intende promuovere "una scuola aperta, che appartenga a tutta la comunità, dove famiglie e studenti possano sentirsi come in una seconda casa, da frequentare non solo quando ci sono le lezioni, ma anche in orario extra scolastico"; misura per il "contrasto alla dispersione, ma anche come risposta tempestiva e concreta ai fenomeni di disagio sociale che caratterizzano alcune aree del Paese" (corsivo presente nel Comunicato Stampa del MIUR del 27 aprile 2016).*

*Il progetto, al di là delle prevedibili valutazioni positive e critiche che si sono immediatamente registrate, mette a fuoco una grossa criticità ancora presente nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano ed oggetto di analisi: la **dispersione scolastica**, tema da anni al centro delle politiche di istruzione e formazione promosse dall'Unione Europea.*

*Il presente editoriale<sup>1</sup> intende approfondire questa problematica, sulla base di stimoli avanzati da due tra i numerosi e qualificati contributi: uno di respiro europeo e uno circoscritto all'Italia.*

*Gli autori del presente Editoriale, alla luce dei dati e delle esperienze analizzate, sono portati a concludere che il problema dell'**abbandono precoce** costituisce una sfida complessa per cui la qualità delle politiche dell'istruzione e della formazione rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per risolvere la questione e, pertanto, va completata con interventi nel sistema sociale più ampio per ridurre le disuguaglianze di status esistenti e nel mercato del lavoro per assicurare a tutti un'occupazione dignitosa. L'ottica prevalentemente statale delle riforme in atto in materia di istruzione e formazione, poi, frena e/o rallenta, ancora una volta, l'orientamento alla costruzione di un sistema scolastico e formativo davvero "plurale", orientamento che sembra efficace, invece, a contrastare l'abbandono precoce dove questa scelta è effettuata. L'editoriale, ancora, prosegue nel fare il punto sulle sperimentazioni in atto e conclude su alcune novità introdotte nel presente numero di Rassegna CNOS.*

<sup>1</sup> L'Editoriale è opera congiunta di: don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, del prof. Giulio M. Salerno, Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata, don Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

## A. La IeFP come argine all'abbandono precoce. Una prospettiva europea

*L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione costituisce una sfida complessa sul piano individuale, nazionale ed europeo che preoccupa tutti gli Stati del nostro continente, anche se in misura diversa. Per rendersene conto, è sufficiente riflettere sulle gravi conseguenze negative che derivano da tale fenomeno sia per le singole persone che per la società: per le prime si tratta del pericolo di disoccupazione, di esclusione sociale e di salute carente, mentre alla seconda può comportare una crescita della spesa pubblica per il welfare e per la trasmissione intergenerazionale degli esiti scolastici e socio-economici.*

*Esso rappresenta anche un parametro fondamentale per giudicare il funzionamento di un sistema educativo. Pertanto, non stupisce che uno dei criteri più importanti che la Commissione Europea usa per valutare i miglioramenti realizzati dai Paesi membri nel campo dell'istruzione e della formazione consiste nella percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente gli studi e la formazione: a sottolineare tale rilevanza si può anche ricordare che tutti gli Stati dell'UE si sono impegnati a ridurre tale tasso a meno del 10% entro il 2020.*

*L'importanza di tale sfida ha convinto l'Unità italiana di Eurydice a pubblicare nella nostra lingua gran parte di un Rapporto della relativa rete sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione<sup>2</sup>. Come indicato nel quaderno, l'obiettivo del volume è: «Di valorizzare l'impegno in questo settore tanto degli Stati membri quanto della Commissione europea, monitorando gli sviluppi nella progettazione e attuazione di strategie globali e basate su dati concreti per combattere l'abbandono precoce e sostenere l'apprendimento degli studenti»<sup>3</sup>. Nella sintesi che segue, tenuto conto del pubblico della presente Rivista, una prima sezione che corrisponde ai primi cinque capitoli del quaderno, sarà dedicata al tema in generale, mentre una seconda approfondirà le problematiche che riguardano l'Istruzione e la Formazione Professionale.*

<sup>2</sup> Per lo studio originale cfr. COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2014; per la traduzione italiana cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione in Europa*. Strategie, politiche e misure, in «Quaderni di Eurydice», (marzo 2016), n. 31, pp. 1-164.

<sup>3</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *o.c.*, p. 11.

## 1. Una panoramica complessiva: definizione, dati, fattori, strategie

*In base alla definizione dell'UE dei soggetti in situazione di abbandono precoce, cioè: «Quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione»<sup>4</sup>, e all'obiettivo prioritario dell'Unione d'Europa, accennato sopra, di abbassare tale tasso ad una cifra inferiore al 10% entro il 2020, il testo in esame offre un quadro generale della situazione nel nostro continente.*

### 1.1. Entità del problema

*Secondo le ultime percentuali disponibili, fornite in un allegato da parte dell'Unità italiana di Eurydice che ha aggiornato il rapporto originale al 2014, il dato medio dell'UE si situa all'11,1% e registra tra il 2011 e il 2014 una diminuzione del 2,3%; inoltre, sempre nel 2014 le femmine evidenziano una cifra inferiore ai maschi (9,5% e 12,7% rispettivamente) e i nativi ai migranti (10,3% e 21,1% e tra questi ultimi quelli dell'UE sono al 18,1% e quelli non UE al 21%).*

*Sui 28 Paesi membri 19 hanno già conseguito al 2014 l'obiettivo prioritario di una percentuale più bassa del 10%; inoltre, 15 sono riusciti a raggiungere la meta nazionale che si erano fissati autonomamente. L'Italia è tra questi e nel periodo 2011-14 è anche passata dal 17,8% al 15%; al tempo stesso, sul lato negativo, va osservato che nella classifica UE essa occupa il quint'ultimo posto, superata solo dal Portogallo (17,4%), dalla Romania (18,1%), da Malta (20,4%) e dalla Spagna (21,9%), e inoltre il relativo rapporto della Commissione Europea ha osservato che il conseguimento nel 2014 dell'obiettivo nazionale è stato agevolato dal fatto che era il meno ambizioso tra quelli degli altri Paesi dell'UE (16%).*

*La quasi totalità degli Stati membri ha predisposto una propria definizione di abbandono precoce accanto a quella dell'UE che generalmente si collega al dibattito in corso in ognuno dei Paesi su tale fenomeno, fornendo inoltre la base per le statistiche di ciascuna nazione. In tale esercizio talora si fa riferimento al fatto di lasciare la scuola prima della conclusione dell'istruzione secondaria superiore e in altri casi si sottolinea l'abbandono prima del termine dell'istruzione obbligatoria o senza conseguire una qualifica come un diploma di fine studi.*

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 35 e cfr. ivi anche la seguente precisazione: «Pertanto, l'abbandono precoce può essere distinto dalla dispersione scolastica, che si riferisce all'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine, ad esempio a metà di un trimestre [...]».

*La maggioranza dei Paesi organizza la raccolta di statistiche nazionali sull'abbandono precoce che servono ad integrare le informazioni che provengono dall'indagine sulla forza lavoro europea. Queste raccolte si fondano sulle anagrafi o sui data base degli studenti che possono servire soprattutto per monitorare l'assenteismo e offrire un sistema di allarme preventivo. In quasi tutti gli Stati membri le analisi si basano su statistiche aggregate a livello nazionale o superiore e solo nella metà su informazioni relative al piano scolastico o locale per cui il quadro che si ottiene non fornisce una visione precisa e completa della situazione a livello di base. Da ultimo i dati che vengono raccolti sono generalmente quantitativi e solo in pochi casi qualitativi per cui mancano informazioni adeguate su motivazioni, strategie e percorsi imboccati dopo aver lasciato il sistema educativo.*

## 1.2. Fattori dell'abbandono precoce nell'UE

*Si sottolineava all'inizio la natura complessa dell'abbandono: questa si riflette in particolare nei fattori che sono alla base di tale problematica. Se a prima vista essa riguarda il sistema di istruzione e formazione, non si può ignorare che le sue cause si annidano anche in contesti più ampi e che su tale fenomeno incidono pure dinamiche afferenti all'economia, all'occupazione, alla situazione sociale e alla sanità. Il quaderno di Eurydice distingue tre gruppi di macro-fattori secondo che siano legati al contesto individuale e familiare, al sistema educativo e al mercato del lavoro.*

*La prima categoria comprende l'appartenenza di genere, la provenienza da famiglie migranti o da una minoranza etnica e la situazione socio-economica. Più precisamente, ad essere colpiti in misura maggiore dal fenomeno dell'abbandono precoce sono anzitutto i maschi che sperimentano una probabilità doppia rispetto alle femmine. Tuttavia, il legame con il genere non è così evidente in quanto le differenze tra uomini e donne tendono a ridursi man mano che si eleva il livello della condizione sociale dei primi. A loro volta, gli studenti nati all'estero o appartenenti a una minoranza etnica presentano percentuali di abbandono precoce superiori ai nativi. Al riguardo va però osservato che questi giovani sperimentano problematiche più rilevanti nell'accesso e nella frequenza delle scuole e delle istituzioni formative a motivo delle difficoltà linguistiche e culturali, della segregazione socio-economica di cui sono oggetto e delle carenze nel supporto all'apprendimento. Le considerazioni appena richiamate ci fanno capire che l'appartenenza al genere maschile, l'essere un migrante o un membro di una minoranza non possono essere ritenute da sole fattori decisivi nel caso dell'abbandono precoce. Al contrario lo status socio-economico si presenta come il fattore più rilevante: in particolare, una condizione di disoccupazione, redditi insufficienti e bassi livelli di istruzione della famiglia possono convincere gli allievi in difficoltà a scuola di non essere fatti per lo studio e a lasciare quest'ultimo per tentare la via del lavoro.*

*Un secondo macro-fattore è costituito dallo stesso sistema educativo. Tre aspetti vengono soprattutto chiamati in causa: le ripetenze che possono accrescere le disparità nell'istruzione; la segregazione socio-economica delle scuole che implica una concentrazione di studenti svantaggiati nel medesimo istituto con un effetto moltiplicatore delle difficoltà di apprendimento; la differenziazione precoce dei percorsi educativi che può portare gli alunni inseriti in filiere di prestigio inferiore a demotivarsi e a perdere interesse per l'apprendimento. Al tempo stesso, il quaderno sottolinea i contributi che possono venire in positivo dal sistema educativo in vista della riduzione degli abbandoni precoci: la buona qualità della scuola dell'infanzia, il passaggio graduale all'istruzione secondaria superiore, la maggiore pertinenza dei programmi, una più grande disponibilità ed accessibilità di percorsi differenziati, una più ampia flessibilità.*

*La situazione del mercato del lavoro rappresenta un terzo macro-fattore e può influire nelle due direzioni, negativa come "attrazione" e positiva come "allontanamento". Se si fa riferimento al primo senso, in un dato luogo e tempo si può verificare un aumento delle opportunità occupazionali e questo andamento può spingere i giovani a lasciare la scuola per contribuire al miglioramento della condizione economica della famiglia e per acquisire una propria indipendenza. Inoltre, se il tasso di disoccupazione si mantiene elevato, gli studenti possono concludere che non vale la pena restare a scuola poiché la probabilità di essere disoccupati è alta a prescindere dal livello di istruzione raggiunto. Se però si rendono conto che una qualifica elevata facilita la transizione al mondo del lavoro, possono divenire più disponibili a proseguire i loro studi.*

### 1.3. Strategie, politiche e misure contro l'abbandono precoce

*Dopo aver cercato di misurare l'entità del fenomeno dell'abbandono precoce nell'UE e di identificare i fattori che contribuiscono a causarlo, il quaderno concentra l'attenzione sulle strategie, le politiche e le misure per combatterlo. Anzitutto viene richiamata la Raccomandazione del giugno 2011 in cui il Consiglio Istruzione dell'UE ha fornito delle indicazioni per orientare gli interventi in questo ambito<sup>5</sup>. Il documento sottolinea la necessità di politiche mirate ed efficaci, basate su dati sicuri e sulla condizione specifica di ogni Stato membro e propone ai vari Paesi di adottare una strategia globale per rispondere alla sfida complessa dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione. La Raccoman-*

<sup>5</sup> Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

*dazione di integralità negli interventi significa in concreto: attenzione alla totalità dei livelli del sistema educativo; coinvolgimento di tutte le parti interessate; scelta di un approccio equilibrato tra prevenzione, intervento e compensazione; previsione di misure specifiche per i gruppi che si trovano in situazioni di maggiore rischio. Il riscontro del documento nei singoli Paesi vede otto di questi che hanno adottato (o lo stanno facendo) una strategia globale di tale tipo; in aggiunta, in altri sei Stati si riscontrano piani d'azione di ampio respiro, anche se non si può parlare di una strategia globale nel senso indicato. Tuttavia, malgrado le differenze, esiste comunque in tutti un nucleo comune che consiste nell'attenzione al monitoraggio, nella prevenzione, nell'intervento, nella compensazione e nella cooperazione intersettoriale.*

*Indipendentemente dal riferimento o meno a una strategia globale, tutti i Paesi dell'UE hanno preso provvedimenti al fine di diminuire il numero dei giovani in situazione di abbandono precoce, anche se non sempre le misure adottate sono state introdotte specificamente con l'intenzione di lottare contro tale fenomeno. Il quaderno ne offre un elenco distribuito in base ai tre ambiti ricordati, prevenzione, intervento e compensazione, e in ordine decrescente secondo il numero degli Stati in cui sono state realizzate.*

*Incominciamo con la prima area. L'ambito delle politiche e misure di prevenzione comprende: lo sviluppo del sistema di orientamento scolastico e professionale, che riguarda la quasi totalità dei Paesi, al fine di aiutare gli studenti a capire i propri punti forti, talenti, opzioni di studio e prospettive occupazionali, ma su cui si ritornerà più ampiamente in seguito; il potenziamento dell'accesso e della qualità dell'educazione e cura della prima infanzia, una strategia che come la precedente viene attuata da quasi tutti gli Stati, con lo scopo soprattutto di porre le basi del successo nella carriera scolastica successiva e di ridurre lo svantaggio dei bambini che provengono da famiglie disagiate; l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi educativi, che vede impegnata oltre la metà dei Paesi sia nell'evitare scelte premature che possono demotivare gli alunni privi di una guida appropriata, sia nel facilitare il passaggio tra i vari ordini e gradi di scuola o fra tipi differenti di istruzione; l'introduzione di provvedimenti di discriminazione positiva in sei Stati che mirano ad assicurare maggiori risorse e supporto a scuole e a zone che evidenziano problematiche socio-economiche, livelli bassi di successo scolastico, scarsa frequenza e percentuali elevate di abbandono; l'offerta di attività extracurricolari da parte di un numero ristretto di membri dell'UE per arricchire l'esperienza di apprendimento; la previsione nella formazione iniziale e continua dei docenti da parte di sei Paesi di programmi per migliorare la loro capacità di comprensione delle ragioni dell'abbandono, dei relativi segnali e del ruolo dell'insegnante; la riduzione della pratica delle ripetenze da parte di un numero ridotto di Stati al fine di diminuire le disparità nell'istruzione; l'adozione di misure di in-*

tegrazione sociale ad opera di due Paesi allo scopo di combattere la segregazione nelle scuole, allargandone la composizione sociale. Secondo il relativo grafico presente nel quaderno *l'Italia attuerebbe quattro su otto di queste politiche e cioè l'orientamento scolastico e professionale, il miglioramento dell'accesso e della qualità dell'educazione e cura della prima infanzia, l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi educativi, lo sviluppo di attività extracurricolari e le misure di discriminazione positiva.*

*Il secondo ambito comprende politiche e misure di intervento mirate ad individuare quanto prima gli studenti in difficoltà. Esse includono strategie quali: l'offerta di un sostegno individuale agli studenti, soprattutto a quelli con problemi, che si riscontra nella gran parte dei Paesi; la messa a disposizione di un supporto linguistico agli allievi di madrelingua differente dalla lingua in cui ha luogo l'insegnamento, che è attuata in molti Stati; la collaborazione con i genitori e altre strutture al di fuori della scuola che è praticata da un numero relativamente ampio di Paesi allo scopo di motivare i giovani all'apprendimento e di individuare quanto prima i segnali del disimpegno anche con l'aiuto di servizi specializzati; l'individuazione dei gruppi in pericolo di abbandono che si riscontra in più della metà degli Stati e su cui si ritornerà più ampiamente nel seguito; il monitoraggio dell'assenteismo e l'impegno a identificare i primi indizi del pericolo di abbandono che sono presenti in oltre la metà degli Stati; la previsione di personale specializzato che si riscontra in un certo numero di Paesi. Secondo il Rapporto *l'Italia praticerebbe tutte queste misure tranne l'ultima.**

*Le politiche e le misure di compensazione costituiscono il terzo ambito che include: attività per individuare i giovani che hanno abbandonato per aiutarli a ritornare nel sistema educativo, che sono presenti nella maggior parte dei Paesi; introduzione di riforme nell'istruzione della seconda opportunità per potenziarne l'offerta formativa, che si riscontra in una dozzina di Stati. A giudizio del quaderno il nostro Paese attuerebbe ambedue le misure.*

*In relazione alla Raccomandazione del Consiglio dell'Istruzione dell'UE citata sopra, il quaderno si preoccupa di precisare i gruppi di studenti a più alto rischio di abbandono e i Paesi che destinano ad essi politiche e misure. Bisogna dire che tutti sono impegnati in questa direzione, anche se poi vi sono differenze sulle singole strategie. La gran parte degli Stati concentra i suoi sforzi sui giovani che provengono da famiglie e aree svantaggiate ed interviene con misure quali ad esempio: l'offerta di un supporto aggiuntivo in relazione ai bisogni di apprendimento tramite lezioni addizionali, rafforzamento dell'orientamento e migliore cooperazione con le famiglie; potenziamento delle competenze degli insegnanti; messa a disposizione di aiuti economici. Ventuno Paesi focalizzano il loro intervento sugli studenti con bisogni educativi speciali e puntano a favorire l'istruzione inclusiva, assicurando tra l'altro un ambiente più favorevole, parità nell'ac-*

cesso all'istruzione, insegnanti di sostegno, opportunità più ampie di orientamento e supporto nel passaggio al mondo del lavoro. Poco meno della metà degli Stati è impegnata ad aiutare giovani appartenenti a minoranze soprattutto Rom mediante programmi separati di istruzione, offerta di ulteriori risorse per l'apprendimento individuale, misure per l'individuazione dei soggetti in questione, in particolare Rom, per facilitare l'iscrizione e la frequenza a scuola e per fornire assistenza supplementare.

Il Rapporto dedica degli approfondimenti specifici a due tipi di misure per affrontare l'abbandono precoce. Il primo è costituito dall'orientamento scolastico e professionale a cui si è già accennato sopra. Una considerazione importante che va fatta sin dall'inizio è che tale strategia viene considerata dalla quasi totalità dei Paesi come una misura chiave per lottare contro l'abbandono e questo non solo in funzione preventiva, ma anche in favore di chi ha già abbandonato e vuole ritornare nel sistema educativo. Va pure precisato che l'orientamento era ritenuto un principio generale del processo educativo anche prima che si pensasse ad esso come ad uno strumento per contrastare l'abbandono precoce. Nella prospettiva da ultimo menzionata gli vengono attribuiti come obiettivi più importanti quelli di offrire supporto agli allievi, portare a loro conoscenza le opportunità esistenti, promuovere la capacità di scegliere i percorsi più adatti nel sistema educativo e nel mondo del lavoro. Destinatari sono soprattutto gli studenti della secondaria superiore, ma in sedici Paesi si aggiungono anche gli alunni della primaria perché i bambini vanno orientati e sostenuti a partire dai primi anni scolastici in modo da sviluppare adeguatamente le loro aspirazioni e aiutarli nelle decisioni relative alla continuazione degli studi.

L'orientamento viene assicurato tradizionalmente da servizi interni alle scuole che si occupano soprattutto di studenti in difficoltà, ma recentemente molti Paesi lo hanno incluso nel curriculum per cui è stato reso disponibile a tutti gli allievi come misura preventiva. In quest'ultimo caso esso può costituire una materia a sé o essere integrato in altre discipline o rappresentare una tematica trasversale a tutto il programma. Riguardo al personale, se l'orientamento viene fornito da servizi interni, esso è composto da esperti mentre, quando è parte del curriculum, la sua erogazione è affidata ai docenti. Nella quasi totalità dei Paesi il ruolo principale è svolto da insegnanti non specializzati e solo in un terzo viene impartita al personale responsabile una formazione iniziale sulle competenze per gestire gruppi di giovani in pericolo di abbandono. Non stupisce pertanto che alcuni Stati dichiarino che da loro l'orientamento non è di buona qualità.

Un altro ambito di approfondimento è costituito dalla cooperazione governativa e intersettoriale. La lotta all'abbandono precoce rinvia a un modello valido di governance che assicuri relazioni efficaci tra settori di intervento politico (cooperazione orizzontale) e tra livelli nazionali, regionali, locali e scolastici (coope-

razione verticale). In molti Paesi il primo tipo di collaborazione è già operante nella struttura istituzionale, mentre in altri i rapporti sono meno organizzati e regolari. Potenziare questa forma di cooperazione è senz'altro centrale e da questo punto di vista un contributo importante può venire dall'introduzione di organismi di coordinamento che, però, finora si riscontrano in pochi Stati. A livello locale vanno incoraggiati i partenariati tra agenzie che cooperano per rispondere alle esigenze degli allievi in pericolo di abbandono e in particolare la costituzione di gruppi di lavoro multidisciplinari per la gestione comune di casi. Il successo della cooperazione richiede a monte che vengano precisati adeguatamente i ruoli delle varie istanze coinvolte. Essenziale è anche il monitoraggio e la valutazione dei vari tipi di collaborazione, ma finora solo pochi Paesi li hanno organizzati in maniera sistematica.

## 2. La IeFP e l'abbandono precoce

L'iniziativa europea per l'occupazione giovanile riconosce che la IeFP svolge un ruolo chiave nella lotta all'abbandono precoce<sup>6</sup>. Ed è sulla base di questa affermazione di fondo che va letta l'analisi che segue, presa dalla sintesi di uno studio del Cedefop, ancora in corso, che è contenuta nel quaderno in esame.

### 2.1. Difficoltà nella misurazione dell'abbandono precoce dei percorsi di IeFP

Attualmente mancano in Europa criteri comuni per misurare l'abbandono precoce nella IeFP in quanto i dati che vengono utilizzati per l'indicatore UE relativo a tale fenomeno a livello generale, e di cui si è parlato sopra, non consentono di distinguere le cifre in base al tipo di percorso che i giovani hanno lasciato prematuramente. Pertanto, molti Paesi per studiare il fenomeno fanno ricorso a una serie di approcci alla raccolta e al monitoraggio dei dati i quali sono difficilmente confrontabili. Comunque, due sono gli indicatori principali: il mancato completamento del percorso seguito e il mancato raggiungimento di una determinata qualifica.

Il Cedefop (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), servendosi dei dati dell'indagine PIAAC (Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti) dell'Organizzazione per la Cooperazione e

<sup>6</sup> Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *o.c.*, p. 101.

*lo Sviluppo Economico (OCSE) del 2012<sup>7</sup>, evidenzia che delle persone del gruppo di età 16-34 anni colpite da dispersione scolastica a livello secondario superiore, il 30,7% riesce ad ottenere una qualifica di livello secondario superiore tramite la IeFP rispetto a solo il 9,1% mediante l'istruzione generale, mentre il 48,8% rimane in abbandono precoce e dell'11,4% non si conosce la situazione. Per precisione va aggiunto che in un gruppo di Paesi dell'UE le percentuali di abbandono precoce nei percorsi di IeFP sono superiori a quelle dell'istruzione generale; tuttavia, in proposito va osservato che in vari Stati membri dell'Unione Europea gli studenti che sono vittime di insuccessi scolastici vengono orientati verso l'IeFP per cui l'andamento appena richiamato non può essere attribuito necessariamente alla carenza di qualità dell'offerta dell'IeFP, ma potrebbe dipendere dalla selettività dei sistemi scolastici che tendono a canalizzare verso l'IeFP i giovani in pericolo di abbandono. Un'altra considerazione che rafforza il ruolo chiave dell'IeFP nella lotta all'abbandono precoce si fonda sul dato che i Paesi con una struttura di IeFP relativamente debole incontrano maggiori difficoltà nell'affrontare il problema degli studenti che lasciano prematuramente la scuola e la ragione va probabilmente identificata nella carenza di percorsi di Formazione Professionale sufficientemente attraenti. Da ultimo, come si è già accennato sopra, il sottosistema della IeFP è frequentato da molti allievi che hanno abbandonato o deciso di cambiare tipo di scuola o di corso e questo perché preferiscono la didattica tipica dell'IeFP basata su metodologie attive e focalizzate sul lavoro. Tuttavia, sebbene le strategie di insegnamento della IeFP siano cruciali nella lotta all'abbandono precoce, spesso le relative strutture non ricevono da parte dei governi l'attenzione e le risorse di cui avrebbero bisogno e che meriterebbero.*

## 2.2. Fattori che influenzano l'abbandono precoce nei percorsi di IeFP

*Questa sezione va letta insieme alla precedente n. 1.2 di cui rappresenta una specificazione in relazione agli allievi della IeFP. Incominciando dai fattori connessi al contesto individuale e familiare, una prima precisazione riguarda il genere nel senso che nel caso della IeFP non si verifica in maniera sistematica che i maschi lascino prematuramente i relativi percorsi in misura maggiore delle femmine, ma emerge che, soprattutto nell'apprendistato, l'incidenza del genere dipende piuttosto dal carattere "maschile" o "femminile" della professione di riferimento: in altre parole, l'abbandono precoce dei ragazzi o delle ragazze cresce se si tratta di un mestiere particolarmente connesso alle donne o viceversa agli uomini. Pas-*

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 136.

sando poi al caso dei migranti o dei giovani appartenenti a minoranze etniche, quasi tutti gli Stati registrano tra di loro percentuali maggiori di abbandono della IeFP rispetto agli allievi nativi. Le cause di tale andamento sono numerose e complesse: i fattori principali vengono identificati sia nei precedenti insuccessi scolastici, spesso connessi al livello insufficiente delle competenze linguistiche nella scuola dell'obbligo, sia nella condizione di povertà e di disagio in cui si trovano le famiglie; altre cause riguardano le aspettative delle famiglie, l'assenza di centri di IeFP in alcune comunità e la mancanza di coinvolgimento dei genitori negli studi dei figli.

Varie precisazioni si riscontrano in relazione ai fattori connessi all'organizzazione dei percorsi della IeFP. In proposito va ricordata in primo luogo l'incidenza di un inadeguato orientamento che certamente non si riscontra solo nell'IeFP, ma che nell'IeFP risulta particolarmente in evidenza perché le opzioni tra percorsi sono molto maggiori. Le problematiche principali riguardano la scelta sbagliata del programma, la difficoltà di coinvolgere attivamente gli allievi nel processo decisionale e il non essere riusciti a ovviare alla delusione per l'interruzione precoce di un percorso di istruzione generale. Strategie che possono contribuire a superare queste problematiche consistono nell'offerta di una formazione preprofessionale o comunque della possibilità di sperimentare diverse attività professionali prima di optare per un determinato programma. Altri aspetti che possono incidere negativamente sono: la mancanza di corrispondenza tra le attese circa il mestiere a cui ci si sta preparando e la sua reale configurazione; l'immagine negativa dei percorsi di IeFP che si riscontra nel linguaggio comune di insegnanti, genitori, lavoratori e imprenditori; la presenza nei programmi di IeFP di un numero consistente di conoscenze teoriche non integrate adeguatamente nel contesto formativo e poco significative per gli allievi. Al tempo stesso va sottolineato sul piano positivo che una IeFP di buona qualità può sviluppare nei giovani una identità professionale per cui essi arrivano a percepire la formazione come rilevante per il loro futuro lavorativo e per la loro stessa vita. Da ultimo, sempre nell'ambito del macro-fattore dell'organizzazione della IeFP e limitatamente all'apprendistato, non si possono trascurare problematiche come: la difficoltà di trovare una sistemazione dei giovani nelle imprese; le problematiche che allievi di 15 o 16 anni possono incontrare nell'adeguarsi alle regole del posto di lavoro; la mancanza di un ambiente propizio all'inserimento lavorativo nelle aziende a cui si è assegnati. Anche in questo caso non va però dimenticato il ruolo positivo sul piano motivazionale dell'apprendimento basato sul lavoro.

Un terzo gruppo di fattori è relazionato al mercato del lavoro. Li ricordiamo in sintesi: l'interesse degli imprenditori per i giovani all'ultimo anno di studi, prima della qualifica, quindi già relativamente competenti, ma meno costosi dei qualificati; le norme specifiche sul lavoro dei vari Paesi che potrebbero non richiedere

*una qualifica formale per svolgere determinati mestieri; le condizioni dure di lavoro in certi settori; un contesto economico in crisi che può essere demotivante per gli allievi che devono terminare i propri percorsi di IeFP e che non è in grado di assicurare un numero sufficiente di contratti di apprendistato.*

### 2.3. Politiche e misure specifiche per la lotta all'abbandono precoce nell'IeFP

*Anche questa sezione va letta insieme alla n. 1.3 di carattere generale poiché precisa in relazione alla IeFP quanto lì indicato. Prendendo le mosse dall'ambito della prevenzione, un primo gruppo di politiche e di misure riguarda i programmi di transizione. Si è già osservato sopra che vari casi di abbandono precoce dei percorsi di IeFP dipendono da passaggi effettuati senza sufficiente preparazione e sostegno e con poche informazioni. Pertanto in alcuni Paesi vengono previsti programmi esplorativi delle offerte di IeFP che aiutano i giovani a comprendere la natura dei differenti lavori, a capire cosa significhi studiare e lavorare per prepararsi ad essi e a scoprire i propri interessi e capacità anche con il supporto di un tutor. Un'altra opportunità è fornita dai sistemi di garanzia per lo studio e riguardano gli apprendisti che non riescono a trovare un'impresa ospitante e che nel frattempo possono frequentare forme alternative di formazione che consentono loro di prepararsi a un contratto di formazione. Degli incentivi economici per combattere l'abbandono precoce nell'IeFP vi sono diverse modalità: finanziamenti di programmi dell'IeFP sulla base dei risultati per sollecitare gli Enti di formazione a predisporre misure adeguate per affrontare il problema in questione; finanziamenti agli studenti legati al conseguimento della qualifica; responsabilizzazione delle istituzioni formative nei confronti degli allievi, coinvolgendo in prima persona i relativi dirigenti; incentivi finanziari per gli imprenditori che assumono apprendisti, misura da avviare soprattutto nei periodi di crisi, o bonus in base al numero degli apprendisti che concludono positivamente il loro percorso; borse di apprendistato a favore degli allievi per incentivarli a continuare gli studi. Per gli Enti di formazione possono essere previste anche risorse o competenze aggiuntive per la lotta all'abbandono precoce consistenti in finanziamenti supplementari o nella messa a disposizione di esperti esterni. Un'ultima misura consiste nell'assicurare la formazione degli insegnanti e dei formatori aziendali in vista della loro preparazione a lavorare con gli allievi a rischio di abbandono.*

*Anche l'ambito dell'intervento comprende una gamma ampia di misure. I sistemi e unità di allerta precoce intendono rispondere all'esigenza di agire appena gli allievi manifestano i primi segni di disagio in modo da non aspettare che la decisione di abbandonare sia già stata presa e, quindi, l'operazione di dissuasione risulti molto più difficile. Per ovviare a conflitti e a incomprensioni tra l'apprendi-*

sta e il tutor/datore di lavoro, in alcuni Paesi viene offerto un supporto individualizzato mediante coaching, tutoraggio e gestione dei casi allo scopo di identificare potenziali problemi, realizzare una collaborazione tra studenti, imprenditori ed Enti di formazione e fornire sostegno tecnico o formativo. Alcuni giovani in situazioni particolarmente problematiche potrebbero avere bisogno di un supporto superiore a quello che può essere fornito da un orientatore, un tutor o un coach e richiedere interventi complessi da parte di équipes multi-professionali. Un'ultima modalità di azione consiste in misure di sospensione breve mediante le quali si consente agli allievi in difficoltà di usufruire di una interruzione negli studi al di là del consueto contesto della classe o del corso.

Come si è più volte sottolineato, l'IeFP esercita una funzione rilevante nell'ambito della compensazione o reintegrazione perché molti degli studenti che hanno lasciato prematuramente l'istruzione generale o la Formazione Professionale, quando decidono di riprendere gli studi, si iscrivono alla IeFP o comunque a percorsi che si servono della didattica propria dell'IeFP come l'apprendimento basato sul lavoro. Fra tali misure, una prima categoria consiste nell'apertura dell'IeFP a nuovi gruppi di allievi che prima non avevano i requisiti per entrarvi. In secondo luogo, vanno ricordati i programmi IeFP della seconda opportunità che vengono elaborati per giovani adulti che hanno lasciato prematuramente i percorsi di istruzione e che vogliono un'altra opportunità di apprendimento formale. Il terzo gruppo di misure di compensazione è costituito da programmi integrali di ricollocazione che utilizzano metodologie del settore IeFP.

In conclusione, dalla disamina fin qui compiuta è emerso chiaramente che il problema dell'abbandono precoce costituisce una sfida complessa per cui la qualità delle politiche dell'istruzione e della formazione rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per risolvere la questione e, pertanto, vanno completate con interventi nel sistema sociale più largo per ridurre le disuguaglianze di status esistenti e nel mercato del lavoro per assicurare a tutti un'occupazione dignitosa.

Negli ultimi anni tutti i Paesi dell'UE hanno effettuato progressi importanti nella lotta all'abbandono precoce e hanno messo in campo un ventaglio ampio di politiche e di misure. Tale andamento va considerato uno sviluppo senz'altro positivo e non ci si può che rallegrare dei risultati raggiunti. Tuttavia, rimangono ancora vari problemi che vanno avviati al più presto quali: le disuguaglianze nelle percentuali dell'abbandono tra studenti stranieri e nativi, tra maschi e femmine e soprattutto tra allievi di diverso background socio-economico e culturale; alti tassi di ripetenza e bassi indici di partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia e all'IeFP; la durata insufficiente dell'istruzione obbligatoria, la carenza di autonomia e la mancanza di interventi prioritari a favore di aree a rischio; l'insufficienza di investimenti aggiuntivi.

*Per quanto riguarda l'Italia, non si può negare la riduzione notevole tra il 2011 e il 2014 del tasso di abbandoni dal 17,8% al 15%; al tempo stesso, rimangono due dati negativi: nella classifica tra i Paesi UE il nostro è il quint'ultimo come percentuale di giovani che hanno lasciato prematuramente gli studi ed è ancora alquanto lontano dall'obiettivo prioritario di un tasso inferiore al 10% da raggiungere nel 2020. Se si tiene conto di una conclusione del rapporto che, cioè, tassi bassi di partecipazione alla IeFP sono in stretta relazione con percentuali elevate di abbandoni, si capisce che una delle ragioni principali alla base del problema italiano è la politica miope che è stata seguita, ed è tuttora seguita, nei confronti della promozione della IeFP nelle istituzioni formative che invece, come viene messo in risalto nel rapporto ISFOL commentato nel prosieguo, costituiscono una delle barriere più importanti nei confronti dell'abbandono.*

## **B. La “Scolasticizzazione” della IeFP finalmente subisce un arresto. Il XIV Monitoraggio ISFOL (a.f. 2014-15)**

*Dopo tanti anni caratterizzati da un aumento notevole e costante degli iscritti alla IeFP, nel 2014-15 il totale degli allievi del triennio di qualifica sembra stabilizzarsi, anche se gli andamenti risultano diversi a seconda della tipologia a cui ci si riferisce<sup>8</sup>. Insieme con quello dell'arresto della “scolasticizzazione” della IeFP è uno dei dati più significativi che si riscontrano nell'ultimo rapporto annuale di monitoraggio che l'ISFOL ha predisposto per incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Qui di seguito ne offriremo una sintesi ragionata che si articolerà intorno alle tematiche principali: la partecipazione, gli esiti, le risorse, le direttrici di lavoro per il futuro.*

### **1. La partecipazione ai percorsi di IeFP**

*Per la prima volta dall'avvio del sistema di IeFP il totale degli allievi resta nel complesso invariato tra il 2013-14 e il 2014-15. Gli iscritti ai percorsi di qualifica ammontano nell'ultimo anno formativo a 316.599 e sopravanzano il 2013-14 solo*

<sup>8</sup> Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, *Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2014-15. XIV rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma, ISFOL, febbraio 2016, pp. 232.

di 581; se si aggiungono quelli del IV anno, cioè del diploma, si arriva alla cifra di 329.387 che totalizza soltanto circa 1.200 unità in più rispetto al 2013-14. Tuttavia, secondo il Rapporto in esame, non si può ancora affermare con sicurezza che la crescita della IeFP debba considerarsi terminata per due ragioni principali: il protrarsi della crisi economica ha comportato un generale contenimento delle risorse e i dati del XIV monitoraggio non hanno potuto tener conto in misura completa del numero degli iscritti alla sussidiarietà in Calabria. All'interno del secondo ciclo gli allievi della IeFP rappresentano l'11,6% del numero complessivo, mentre la porzione dell'istruzione professionale rimane ferma al 18,2% e soprattutto appare in sofferenza in quanto tra l'altro contribuisce per oltre un terzo alla dispersione dell'intera scuola secondaria (35,8%) e si caratterizza per una quota di non ammessi agli scrutini finali (15,2%) che è tripla di quella dei licei.

Se i dati si articolano in base alle tipologie fondamentali<sup>9</sup>, emergono differenze significative. Continua ad aumentare il numero sia degli allievi delle istituzioni formative accreditate (IF), circa 3.000 in più, come d'altra parte è avvenuto negli ultimi due anni, sia di quelli dei percorsi in sussidiarietà complementare; al contrario si registra una vera inversione di tendenza riguardo agli iscritti alla sussidiarietà integrativa che calano di circa 3.000 unità dopo gli ultimi anni segnati da un notevole aumento. Più precisamente nel 2014-15 gli iscritti alle IF raggiungono la cifra di 143.909 (43,7% del totale e +0,7% in confronto con il 2013-14), quelli alla sussidiarietà integrativa di 166.605 (50,6% e -1,1% rispettivamente) e quelli alla sussidiarietà complementare di 18.873 (5,7% e +0,4%). Nella distribuzione in base alle circoscrizioni geografiche, gli allievi delle IF prevalgono nel Settentrione (68,5% nel Nord Ovest e 64% nel Nord Est), scendono al 30,6% nelle Isole e intorno a un quarto (26,6%) nel Centro e diventano marginali nel Meridione (3,6%); l'andamento opposto si riscontra riguardo a quanti frequentano gli IPS (nell'ordine: 31,5%, 36%, 69,4%, 73,4%, 96,4%).

I segni del mutamento nella distribuzione tra le tipologie risultano più evidenti nelle iscrizioni al primo anno. Anzitutto, va evidenziato che prosegue l'andamento che vede l'IeFP approssimarsi all'istruzione professionale: infatti, nel

<sup>9</sup> Accanto ai percorsi di IeFP erogati dai centri accreditati di competenza regionale degli Enti di Formazione Professionali sono stati avviati a partire dal 2011-12 quelli realizzati dagli istituti professionali di Stato secondo le due modalità della sussidiarietà integrativa che "permette agli studenti iscritti ai corsi quinquennali riformati di acquisire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale corrispondente, in un percorso non terminale" e della sussidiarietà complementare che "permette agli allievi di conseguire i titoli di qualifica al III anno e di diploma professionale al IV anno in percorsi di IeFP interamente di competenza regionale", MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, o.c., p. 17.

2014-15 le matricole della prima ammontano a 116.918 appena 16mila in meno di quelle della seconda. Dopo il primo calo nelle iscrizioni al 1° anno del 2012-13 (-5.597), nel biennio seguente il dato si stabilizza intorno ai 117.000 e nel 2014-15 le 116.918 matricole si articolano tra le tipologie come segue: 46.644, pari al 39,9% del totale, nei centri accreditati, 64.247 (55%) nella sussidiarietà integrativa e 6.027 (5,1%) nella sussidiarietà complementare. Nel confronto sono i primi a guadagnare 2.814 allievi in più, mentre la scuola complessivamente perde 2.233: probabilmente questo andamento potrebbe dipendere dalle difficoltà che gli IPS avrebbero incontrato a interpretare un modello pedagogico e didattico basato sulla pratica e sull'alternanza scuola-lavoro. Va anche aggiunto che gli ultimi dati sulle preiscrizioni degli alunni del terzo anno della secondaria di 1° grado evidenziano un calo rilevante dei potenziali iscritti ai percorsi in sussidiarietà (-6,4%) e una speculare crescita significativa di quelli ai centri accreditati; nonostante la domanda in aumento, rimane tuttavia il problema dell'offerta inadeguata delle IF a motivo della carenza di finanziamenti per cui il contributo sussidiario della scuola assume un carattere sostitutivo piuttosto che integrativo. Sul piano positivo va sottolineato che nel 2014-15 la "scolasticizzazione" della IeFP, che negli anni precedenti sembrava inarrestabile, subisce una battuta di arresto, anche se di un solo punto percentuale, mentre contemporaneamente continua la crescita degli allievi delle IF malgrado le difficoltà incontrate nel trovare i necessari finanziamenti.

Nel 2014-15 si consolida il profilo verticale della IeFP con la lenta diffusione dell'offerta dei percorsi del diploma quadriennale che nell'anno in questione viene espressa da 9 fra Province e Regioni Autonome: Piemonte, Trento, Bolzano, Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Molise, Calabria e Sicilia. Rimangono, tuttavia, 12 Regioni che non hanno ancora attivato i cosiddetti quarti anni e questo per scelta o per carenza di finanziamenti. In qualche caso, dopo averli realizzati per qualche anno, le Regioni sono dovute ritornare sui loro passi per ristrettezze di natura economica, come è avvenuto per la Liguria e la Sicilia. Nel 2014-15 il diploma ha registrato un aumento degli allievi del 5,2% passando da 12.156 a 12.788; la sussidiarietà complementare ha guadagnato 633 iscritti, toccando i 2.490, ma le IF hanno mantenuto la loro netta prevalenza con 10.298, pari all'80,5%. Gli iscritti al IV anno delle IF costituiscono il 36,1% dei qualificati delle medesime istituzioni, ma nelle Regioni in cui il diploma è consolidato il tasso di passaggio raggiunge il 60-65% per cui si può pensare a un ampio bacino di ulteriori potenziali utenti.

La porzione dei ragazzi non solo è superiore a quella delle ragazze, ma risulta anche in aumento. Nel triennio di qualifica i primi costituiscono il 61,3% rispetto al 60,8% del 2013-14 e sopravanzano le seconde quasi del 23%; inoltre, la percentuale dei ragazzi è più elevata nella IeFP che non nella secondaria di 2° grado e nell'istruzione professionale. La predominanza dei maschi è più accentuata nel

regime di sussidiarietà con un divario del 27%, mentre nelle IF si scende al 16%. Passando alla distribuzione nel territorio, la quota maggiore di ragazze si riscontra nelle Isole che, però, hanno perso la prevalenza degli anni precedenti a motivo di una rilevante diminuzione della formazione degli operatori del benessere registrata in Sicilia. Da ultimo la transizione dal primo al terzo anno premia le allieve in tutte le circoscrizioni geografiche, particolarmente nel Nord, tranne questa volta nelle Isole.

Nel tempo la quota di chi ha scelto la IeFP come prima opzione e non per ripiego aumenta fino a raggiungere il 47% degli iscritti al 1° anno, mentre solo nel 2009-10 si toccava il 39%. Se si tiene presente che la percentuale dei 14enni nei percorsi tradizionali degli IPS raggiunge il 54,9%, appare chiara la funzione di "barriera antidispersione" che esercita la IeFP, accogliendo una quota superiore di giovani provenienti da precedenti insuccessi scolastici. Nel confronto fra le tre tipologie di IeFP sono le IF e la sussidiarietà complementare ad accogliere più allievi con scelte di ripiego (54,9% e 67,2% rispettivamente), mentre la sussidiarietà integrativa si ferma al 50%.

La natura inclusiva della IeFP si manifesta nella notevole partecipazione di stranieri e di disabili. Questo andamento non trova corrispondenza negli altri segmenti del secondo ciclo nei quali la probabilità di ritardi scolastici per i ragazzi con cittadinanza non italiana risulta in media tre volte superiore. Nel quadriennio la quota di allievi stranieri assomma a 45.690, pari al 13,9% del totale; tale porzione è sostanzialmente doppia rispetto a quella della secondaria di 2° grado (7%) e superiore, anche se meno, a quella dell'istruzione professionale (12,6%). La distribuzione fra le tre tipologie vede le IF al primo posto con il 17,3%, la sussidiarietà integrativa al secondo con l'11,9% e quella complementare al terzo con il 5%. Inoltre, nell'ultimo biennio si riscontra una diminuzione del 4,5% che, però, riguarda l'offerta nella scuola, mentre nelle IF l'andamento è in crescita. La ripartizione tra le circoscrizioni geografiche vede il Nord con il 60%, il Centro con il 31% e il Sud con il 9%. Al quarto anno la presenza degli stranieri cala dal 17,6% del triennio di qualifica al 13,5% del diploma; al tempo stesso va evidenziato che la continuità è buona nelle IF, mentre si riduce al minimo nel regime di sussidiarietà.

La porzione dei ragazzi con disabilità assomma al 6,5% del totale degli allievi dei percorsi triennali e costituisce più del triplo della quota nelle secondarie di 2° grado che è del 2,1%. La percentuale più elevata si trova nelle IF con il 7,5% dei loro iscritti, mentre nella sussidiarietà integrativa si raggiunge il 5,7% e in quella complementare il 6,2%. La quota più numerosa si riscontra nel Settentrione con il 51%, mentre il Centro accoglie il 22% e il Sud il 27%.

## 2. Gli esiti

*I qualificati nell'anno formativo 2014-15 assommano a 71.308 allievi e rivelano una leggera diminuzione dello 0,3% rispetto all'anno precedente che, però, si concentra interamente nel canale degli IPS mentre i CFP accreditati evidenziano una crescita, anche se modesta. Il totale si distribuisce fra le tre tipologie come segue: 32.528, pari al 45,6%, frequentano le IF, 34.780 (48,8%), la sussidiarietà integrativa e 4.000 (5,6%), quella complementare. Come era da attendersi, il Setteentrione vede la prevalenza dei qualificati nelle IF, mentre nel Centro e nel Meridione sono più numerosi quelli della sussidiarietà integrativa.*

*Se si fa riferimento al triennio 2012-15, sono le IF a mostrare percentuali superiori di qualificati rispetto agli iscritti al primo anno: la cifra è del 70,6% e registra un andamento in crescita in paragone al 60,4% del 2013 e al 65,7% del 2014. In aggiunta, pure le percentuali di passaggio tra i vari anni si presentano elevate con il 90,8% tra il primo e il secondo, il 92% circa fra il secondo e il terzo e l'84,7% tra il 3° e la qualifica. Al contrario la sussidiarietà integrativa scende dal 56,9% del 2014 al 54% del 2015 e quella complementare dal 61,2% al 60%.*

*Se si fa riferimento alle figure professionali, sono 6 quelle in cui si focalizza il 70% dei qualificati del 2014-15. Anzitutto si tratta degli operatori della ristorazione e del benessere con, rispettivamente, 21.387 e 8.236 allievi; seguono poi le qualifiche relative al comparto meccanico come l'operatore elettrico (6.091), meccanico (4.878) e della riparazione dei veicoli a motore (4.241) e quella dell'operatore amministrativo segretariale (4.851). Le 6 figure e la relativa classifica rimangono le medesime degli anni formativi precedenti.*

*A loro volta i diplomati ammontano nel 2014-15 a 9.825 e registrano un aumento nel biennio del 6%. Come era da aspettarsi, la gran parte frequenta le IF, 7.918 o l'80,6% del totale, rispetto a 1.907 (19,4%) in sussidiarietà complementare. Il paragone con gli iscritti all'inizio dell'anno vede una percentuale del 76,9% nelle IF con un aumento dell'1% rispetto al 2013-14 e quella del 76,6% nelle scuole. Per quanto riguarda i diplomi più ambiti, le prime tre posizioni rimangono invariate nell'ultimo biennio con, nell'ordine, il tecnico di cucina (1.218), dei trattamenti estetici (1.053) e dell'acconciatura (977); nel 2014-15 seguono il tecnico riparatore di veicoli a motore (833), dei servizi di impresa (730) ed elettrico (679) con il primo e il terzo che guadagnano rispetto al 2013-14 e il secondo che perde leggermente. Nel biennio si registra un divario notevole in positivo riguardo ai diplomi di tecnico di animazione turistico-sportiva (+45,3%), di riparatore di veicoli a motore (+43,1%) e di tecnico della trasformazione agroalimentare (+34,5%), mentre un calo notevole si osserva relativamente al tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatici (-50%) e a quello delle lavorazioni artistiche (-20,4%).*

*Per completezza riportiamo anche alcuni esiti che si trovano in un Rapporto ISFOL del 2015 e che sono altrettanto significativi<sup>10</sup>. Incominciamo da quelli occupazionali che sono senz'altro lusinghieri. Nonostante la debolezza strutturale del contesto economico nazionale, a tre anni dalla qualifica il 50% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione; a sua volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. Tra quanti hanno reperito un impiego, la maggioranza si trova in condizione di lavoratore dipendente (85,6%), l'8,3% ha scelto il lavoro autonomo e il 6,4% dispone di un contratto atipico. Anche in questo caso sono i centri accreditati a ottenere i migliori risultati.*

*In tale contesto si capisce come mai la grande maggioranza degli ex-allievi esprima una valutazione positiva dei percorsi di IeFP. Nell'indagine su un campione rappresentativo di qualificati a tre anni dal titolo, il 78% manifesta la propria soddisfazione riguardo alla scelta della IeFP e le assegna un punteggio superiore a 8 in una scala da 1 a 10 che è in genere più alto che non per altri tipi di istruzione; tale apprezzamento sale all'81% tra gli ex-allievi dei centri accreditati, mentre quelli degli IPS si situano a 11 punti percentuali di distanza. Quasi due qualificati su tre hanno trovato utile la formazione ricevuta nella IeFP ai fini dello svolgimento del proprio lavoro e pure in questo caso sono quelli delle IF accreditate a dare le valutazioni più positive (62,4% rispetto al 51,4% degli IPS). Inoltre, il 60% dichiara che l'occupazione reperita corrisponde in tutto o in parte alla formazione ricevuta, anche se una minoranza consistente denuncia un disallineamento con il percorso seguito nella IeFP. Il giudizio risulta positivo pure riguardo all'esperienza formativa: l'82,6% sarebbe pronto a rifare la scelta della IeFP; gli ex-allievi apprezzano in particolare le relazioni con i compagni e i formatori e valutano favorevolmente i contenuti e i metodi dell'apprendimento; e sono i qualificati dei centri accreditati ad apparire più entusiasti e soddisfatti rispetto ai loro colleghi degli IPS.*

### 3. Le risorse

*Nel 2014 le risorse finanziarie impegnate dalle Amministrazioni ammontano a euro 516.171.765 e registrano un calo di ben il 20% rispetto al 2013; analogo andamento negativo si riscontra riguardo a quelle erogate che si sono fermate a euro 486.399.972 ed evidenziano una diminuzione del 17%. La riduzione va attribuita non solo alle difficoltà economiche in cui si dibatte il Paese soprattutto nel 2014, ma anche ai tempi lunghi per la disponibilità reale delle risorse presso*

<sup>10</sup> Cfr. ISFOL, *Rapporto sul sistema di IeFP*, Roma, settembre 2015, pp. 59-68.

le singole Amministrazioni. Tale situazione sta mettendo seriamente in crisi il sistema di IeFP, portando tra l'altro alla chiusura di Enti di formazione storici proprio nelle aree più problematiche dell'Italia e privando di conseguenza settori disagiati del mondo giovanile di valide opportunità di formazione alternative alla scuola.

Significativo in proposito è il confronto nel tempo tra la partecipazione ai percorsi della IeFP e l'entità delle risorse ad essa destinate a livello nazionale. Tra il 2008 e il 2014 le iscrizioni alla IeFP sono cresciute in maniera consistente e continua: infatti, si è passati da 152.885 a 316.599, triplicando quasi il totale. Al contrario, le somme stanziare a livello nazionale sono diminuite dai 242 milioni del 2008 ai 189 del periodo 2010-14.

Venendo più nel dettaglio alle fonti di finanziamento, va in primo luogo sottolineato che le risorse disponibili vengono assicurate in gran parte dalle Regioni e dalle Province: nel 2014 le percentuali sul totale sono il 49,1% di quelle impegnate e il 53,5% di quelle erogate e ambedue crescono in confronto con il 2013 (+9,2% e +7,4%). A loro volta le quote impegnate dai Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali e dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca calano (-7,1% e -11,4%), mentre aumentano quelle comunitarie (+9,3%); sul piano delle risorse erogate, si registra una diminuzione dei fondi comunitari (-3,5%) e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (-5%).

Passando da ultimo alla ripartizione in base alle circoscrizioni territoriali, il Settentrione riceve le risorse impegnate ed erogate in gran parte dalle Regioni e dalle Province. Nell'Italia Centrale bisogna distinguere tra fondi impegnati ed erogati: i primi arrivano prevalentemente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, i secondi dalle Amministrazioni locali. Nel Meridione la provenienza preponderante è dal Ministero appena citato in ambedue i tipi di risorse. Anche nelle Isole è necessario distinguere perché la principale fonte dei fondi impegnati sono risorse comunitarie e di quelli erogati le Regioni/Province.

## **4. Direttrici di lavoro per il futuro**

Per dare una base solida alle proposte di miglioramento del sistema attuale di IeFP, è opportuno richiamare le principali tendenze emerse dalla precedente analisi quantitativa e alcune linee di intervento.

### **4.1. Principali tendenze**

*Se ne riportano sei.*

1. *La IeFP, in primo luogo, riesce a soddisfare una duplice domanda formativa espressa dalla società civile: da una parte si tratta di venire incontro all'esigenza dei giovani e delle famiglie di una preparazione professionalizzante che*

permetta di inserirsi nel mondo del lavoro a breve termine e al tempo stesso assicuri l'apprendimento delle competenze di base per la cittadinanza; dall'altra, si richiede di rispondere al bisogno di inclusione sociale che viene da un'utenza in buona parte svantaggiata per cui la IeFP si pone come un argine al fenomeno della dispersione.

2. Pertanto, il sistema di IeFP risulta pienamente allineato con gli orientamenti e le politiche educative professionalizzanti che caratterizzano lo scenario internazionale. Infatti, esso si dimostra capace di accogliere con successo la porzione dei giovani destinati a rimanere fuori dei processi tradizionali di apprendimento. In proposito, è sufficiente ricordare che tra il 50% e il 67% degli iscritti al 1° anno (e la percentuale più elevata riguarda le IF) arriva con il peso di un precedente insuccesso scolastico e, nonostante ciò, una quota compresa tra il 70% dei centri accreditati e il 54% della sussidiarietà integrativa riesce a ottenere la qualifica alla fine del triennio.
3. Questa capacità di favorire il successo di un'utenza disagiata dipende dal modello pedagogico-didattico adottato nella IeFP – e funzionante al meglio nelle IF. In particolare i suoi punti di forza sono: «Le caratteristiche professionalizzanti che recuperano la teoria attraverso la pratica, la consistente quota di stage nel curriculum [...], la didattica per competenze, il riconoscimento del valore formativo del lavoro, la relativa presenza di adeguate strutture laboratoriali, l'enfasi sulle competenze trasversali, la didattica attiva, un'azione formativa flessibile, personalizzata e inclusiva, che arriva a sensibilizzare le famiglie alle attività svolte nei centri»<sup>11</sup>.
4. I diversi risultati delle tre tipologie mettono in evidenza la superiore capacità formativa delle IF: come emerso dalla precedente analisi, su tutti gli aspetti presi in considerazione dal monitoraggio queste si segnalano sempre per esiti migliori rispetto alla sussidiarietà integrativa e complementare. Sulla base della loro esperienza previa con utenze problematiche, le IF si sono dimostrate maggiormente capaci di affrontare la sfida rappresentata da giovani in situazioni di grave insuccesso scolastico. Inoltre, non va neppure ignorata la difficoltà denunciata dagli IPS in regime di sussidiarietà di comporre le esigenze legate al conseguimento del diploma di maturità con quelle connesse al raggiungimento di una qualifica professionale. Tali problematiche dovranno portare a un serio ripensamento del modello stesso della sussidiarietà.

<sup>11</sup> MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, *o.c.*, p. 30.

5. *La "scolasticizzazione" della IeFP subisce nel 2014-15 una battuta d'arresto. Negli ultimi cinque anni, infatti, il "tasso di formazione" è calato notevolmente e si è passati dal 62,6% di partecipazione delle IF ai percorsi di IeFP nel 2009-10 al 40,5% nel 2013-14. A sua volta, la presenza della scuola nella IeFP aumenta nel medesimo periodo del 20%. Come si è visto sopra, nel 2014-15 riprendono a crescere in percentuale gli iscritti alle IF mentre diminuiscono gli iscritti alla sussidiarietà. È comunque difficile dire se si tratti di una inversione di tendenza o se, nonostante la superiorità formativa delle IF, le Regioni/Province continueranno a preferire di risparmiare sulla IeFP ritornando a favorire la crescita degli IPS in sussidiarietà ai quali, come si sa, provvede economicamente lo Stato.*
6. *Una osservazione simile all'ultima appena riportata può essere ripetuta riguardo alla stabilizzazione del numero degli iscritti che si è verificata nel 2014-15 dopo tanti anni di notevole aumento. Infatti, a giudizio dei responsabili del monitoraggio non si può ancora dire con certezza che la crescita della IeFP debba ritenersi conclusa. Al momento sembra più fondata la tesi di quanti affermano che la contrazione della IeFP delle IF accreditata sia legata alla diminuzione dei finanziamenti o alle disfunzioni del sistema di qualche Regione.*

#### 4.2. Linee di intervento

*Nel quadro degli andamenti emersi dall'analisi della situazione della IeFP, si possono proporre delle linee di intervento che dovrebbero consentire di rispondere più adeguatamente alle esigenze del sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale. Anche qui si propongono almeno sette interventi.*

1. *Anzitutto, andrebbe ripensata l'attribuzione delle risorse mediante la previsione di costi standard, in modo tra l'altro da riequilibrare i divari territoriali, e sarebbe necessario anche potenziare i finanziamenti nei confronti di soggetti che si dimostrano capaci di offrire una formazione di qualità con particolare riguardo alle IF. Infatti, la continua diminuzione degli investimenti, accompagnata dal progressivo aumento della domanda di IeFP, sta provocando una riduzione delle risorse per singolo corso e un impoverimento dell'offerta che nel medio termine sono destinati ad incidere negativamente sulle finalità della professionalizzazione e della lotta alla dispersione.*
2. *Risulta urgente potenziare i processi di valutazione delle politiche formative avviate in questi anni. Nel 2014 si è iniziata in proposito, su proposta del CNOS-FAP, una sperimentazione nelle IF che, pur essendo stata predisposta sul modello di quella della scuola, cerca di tenere conto delle specificità dei centri accreditati. La sperimentazione punta a dare indicazioni, "linee guida" secondo il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzio-*

ne e formazione – alla valutazione delle competenze degli allievi e delle attività delle strutture formative, nonché quella dell'intero sistema della IeFP e delle relative politiche formative.

3. Un'altra dimensione del sistema da rivisitare riguarda la relazione tra IeFP e fabbisogni formativi. Da questo punto di vista è urgente intervenire sulla corrispondenza tra l'offerta espressa dal Repertorio nazionale e la domanda dei diversi territori. In particolare, si tratta di introdurre nuove figure professionali e di ritarare gli standard di quelle esistenti.
4. Si impone anche l'esigenza di integrare in modo armonico i vari segmenti della IeFP, degli IFTS e degli ITS nella filiera lunga della formazione tecnico-professionale. Pertanto, si dovrà intervenire per rendere coerenti i diversi repertori e per precisare la funzione che i sottosistemi degli IFTS e degli ITS sono chiamati a svolgere in termini di professionalizzazione e di architettura di sistema.
5. L'elevazione del livello qualitativo dell'offerta della IeFP dipende fondamentalmente dalla crescita delle competenze del personale, in particolare dei formatori e dei dirigenti. Un'altra urgenza è, pertanto, costituita dal potenziamento della preparazione dei docenti e della leadership delle istituzioni di IeFP per cui si dovrà puntare a migliorare la qualità sia della formazione iniziale che della formazione in servizio.
6. Una ricerca condotta dall'ISFOL nel 2014 su un campione nazionale di 6.000 persone fra i 30 e i 54 anni ha confermato che l'offerta formativa della IeFP è poco conosciuta a livello della popolazione italiana adulta. Pertanto, il Rapporto del XIV monitoraggio propone di avviare una strategia istituzionale di comunicazione pubblica per favorire una informazione più approfondita del canale della IeFP e dei suoi punti forti.
7. Il documento in esame non ha avuto il coraggio di dire esplicitamente, anche se implicitamente contiene i presupposti dell'affermazione che segue, che bisognerebbe **«superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso**, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP»<sup>12</sup>. In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla riforma Moratti, prevedendo nel secondo ciclo solo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e la IeFP.

<sup>12</sup> FORMA, Ddl "Buona Scuola" e IeFP. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015, p. 5.

*Un analogo giudizio si potrebbe esprimere, a giudizio di molti, anche sul documento della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome: "Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Proposta delle Regioni e delle Province Autonome per l'apertura di un confronto con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali" del 24 marzo 2016.*

*Il testo, lucido nell'analisi dei limiti del (sotto)sistema di IeFP ("Due sistemi di IeFP diversi e sempre più distanti", "Entrambi i sistemi sono in sofferenza", "Tutti i tavoli di riflessione: possibilità attuale di ricondurli ad uno"), si rivela lacunoso e poco coraggioso nella formulazione delle proposte ("Questione della riqualificazione della sussidiarietà"; "Questione dei passaggi e dello sviluppo verticale del sistema"; "Revisione del Repertorio nazionale delle qualificazioni"; "Integrazione dell'anagrafe nazionale degli studenti e dei sistemi informativi"; "Sistema Nazionale di Valutazione"). Il documento citato punta, infatti, ancora una volta, sulla necessità di ammodernare soprattutto l'Istruzione Professionale di Stato, non avanzando proposte per curare le criticità dell'altro soggetto del (sotto)sistema, l'istituzione formativa. Ancora una volta, le politiche formative sono più concentrate sul presente che su una visione strategica di ampio respiro, quelle che in Europa si sono rivelate efficaci dove Danimarca, Germania, Olanda, Svezia, Regno Unito realizzano una quotata formazione pratica, certamente non ancillare rispetto a quella teorico generalista. In questo contesto è emblematico il più recente caso dell'Inghilterra<sup>13</sup>. Anche l'atteso Decreto Legislativo che ridefinisce l'offerta dell'Istruzione Professionale di Stato e il raccordo con i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale non sembra andare in questa direzione.*

## **C. Il punto sulle sperimentazioni in atto: il sistema duale e la valutazione nella IeFP**

*Rassegna CNOS nel numero 1/2016 ha scritto sia sulla via italiana del sistema duale (Gotti/Piano) che sulla valutazione della IeFP (Salatin). In questa sede si riportano solo alcuni aggiornamenti su entrambe le sperimentazioni.*

- **Il sistema duale**

*Le nuove regole sull'apprendistato duale sono ormai applicabili in tutta Italia anche se ad oggi solo alcune Regioni (Lombardia e Piemonte) le hanno recepite con propri atti. Infatti, dopo l'approvazione del Decreto Ministeriale attuativo (Dm. 12*

<sup>13</sup> ZAGARDO G., SALERNO G.M., *Istruzione e Formazione (IeFP) nell'a.f. 2012/13*, Tipografia Pio XI, 2014, pp. 7-9.

ottobre 2015), scade il 21 giugno il termine entro cui le Regioni dovrebbero adeguare le proprie regolamentazioni alle modifiche normative. Dopo questo termine, anche senza intervento delle Regioni, saranno applicabili le norme relative ai requisiti dei datori di lavoro, alla durata massima dei percorsi e della formazione esterna, alle competenze dei tutor e alla valutazione delle competenze, definite dallo stesso decreto ministeriale. Dal 18 maggio 2016 sono invece già applicabili le nuove regole retributive per le imprese aderenti a Confindustria, perché è stato firmato l'Accordo Interconfederale con Cgil, Cisl e Uil (18.5.2016), che si aggiunge a quello territoriale lombardo della Confederazione dell'Artigianato con Cna, Casartigiani, Clai, Cgil, Cisl, Uil, dello scorso 4 marzo. Nel nuovo quadro così composto l'apprendistato duale diventa molto conveniente anche rispetto ai contratti a tempo indeterminato che per quest'anno potranno ancora contare su una decontribuzione, seppur ridotta del 60% rispetto a quella dell'anno precedente. Dal primo gennaio 2013, i datori di lavoro usufruiscono di una contribuzione a loro carico pari all'11,31% della retribuzione imponibile ai fini previdenziali, riconosciuta anche per i 12 mesi successivi al termine del periodo di apprendistato. Inoltre la Legge 183/2011 (Legge di stabilità 2012) ha previsto per i datori di lavoro che occupano un numero di addetti pari o inferiore a nove, uno sgravio contributivo quasi totale, salvo il versamento dell'1,61% relativo all'assicurazione sociale per l'impiego e ai fondi interprofessionali per la formazione, per i periodi contributivi maturati nei primi tre anni di contratto. Per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, il Dlgs 150/2015 prevede, a titolo sperimentale fino al 31 dicembre 2016, l'esonero dal contributo sul licenziamento (Legge 92/2012) e da quello dell'1,61% per il finanziamento della Naspi e del fondo per la Formazione Professionale. Inoltre l'aliquota contributiva a carico del datore di lavoro è ridotta al 5%.

Nel nuovo schema triangolare, le istituzioni formative diventeranno vere e proprie agenzie formative, impegnate nell'integrazione dello studio e del lavoro, affiancando l'apprendista nel percorso di formazione e di tutoraggio del suo inserimento nell'impresa e il datore di lavoro per la gestione del piano formativo e per l'apprendimento in azienda. Mancherebbe, per completezza, solo un necessario raccordo con la disciplina del lavoro minorile, la cui integrale applicazione, in assenza di deroghe legate al valore formativo del lavoro in apprendistato, rischia di non veder decollare il sistema duale in Italia. Infatti, l'interpretazione fornita dal ministero del Lavoro (risposta all'interpello 11/2016) in base alla quale gli apprendisti di 15 anni siano da considerare bambini, potrebbe determinare l'applicazione integrale della disciplina del lavoro minorile, che è ancora più restrittiva, per i giovani che non abbiano compiuto 16 anni, precludendo loro la possibilità di svolgere in apprendistato attività tipiche dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

- **La valutazione nella IeFP: il progetto sperimentale VALEFP**

*Di questa seconda sperimentazione si richiamano solo alcuni adempimenti osservati dai CFP che hanno partecipato alla sperimentazione.*

*Hanno partecipato alle prove INVALSI 44 CFP (25 appartenenti al CNOS-FAP, 11 al CIOFS/FP e 8 Enti aderenti alla CONFAP), circa 92 classi e 1671 allievi. Di questi ultimi 1261 hanno compilato sia la prova cartacea che quella compulsory basic training (CBT), molto gradita.*

*La sperimentazione punta a testare le prove somministrate in CBT in vista di una loro messa a regime nel 2018 e di una loro caratterizzazione rispetto a quelle adottate per gli indirizzi liceali e tecnici.*

*Nei prossimi mesi sono previsti gli altri adempimenti da parte dei CFP: la compilazione del questionario e del Rapporto di Autovalutazione (RAV). Un apposito seminario, programmato per l'autunno 2016, permetterà agli operatori di conoscere i primi dati della sperimentazione e sarà l'occasione per tracciare le linee strategiche per gli anni 2017/2018.*

## **D. Una proposta aperta agli Enti di FP: il progetto FENICE**

*La Federazione CNOS-FAP, consapevole delle difficoltà in cui si trova il (sotto)sistema di IeFP pur in presenza di risultati lusinghieri, sollecita gli Enti a progettare nuove vie per portare l'attuale IeFP in una nuova situazione di forza e di qualità attraverso la proposta del progetto FENICE di cui si dà conto, in una prima versione aperta ad ogni approfondimento, all'interno di questo numero.*

*Il progetto Fenice – Scuola per il lavoro mira ad accompagnare i CFP (al momento quelli del CNOS-FAP e dell'ente ENDO-FAP) che vorranno aderire ad una trasformazione che consenta loro di fronteggiare al meglio la grave emergenza della disoccupazione giovanile, cogliendo le opportunità del sistema duale italiano, della riforma della Costituzione, dei progetti di rilancio dello sviluppo e di inclusione sociale tramite la leva del lavoro.*

*Il progetto, nelle sue articolazioni essenziali, propone un'offerta formativa centrata su percorsi formativi personalizzati, sulla base di un'alleanza più stretta tra formazione e impresa, distribuita equamente su tutto il territorio nazionale e orientata alla qualità.*

*La Scuola per il lavoro, ispirata al modello delle Studio School inglesi, è un'istituzione educativa finalizzata a mettere in luce i talenti di ciascun allievo e renderli proficui per sé e per la società, secondo il percorso del "noviziato professionale" nel corso del quale egli assume la decisione di vita e di lavoro, si coinvolge entro una relazione allievo-maestro all'interno di una comunità educativa*

*che opera tramite compiti reali simili a quelli del lavoro, così da maturare un io solido, instaurare legami positivi con gli altri ed offrire il suo personale contributo al miglioramento della comunità sociale.*

## **E. Le scuole tecniche e professionali salesiane nel mondo: una prima panoramica**

*Vista la rilevanza della formazione tecnica e professionale, la redazione di Rassegna CNOS, dopo aver messo a fuoco i punti di forza e di debolezza della IeFP in Italia attraverso l'intervista al nuovo Direttore Generale del CNOS-FAP, ha ritenuto utile continuare a riflettere sul contesto in cui operano i Salesiani nell'erogare l'offerta tecnica e professionale, per ricavarne stimoli significativi per i nostri territori.*

*Inizia questo viaggio ideale attraverso il racconto colloquiale con don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.*

*Dodici anni di animazione e di governo della Congregazione Salesiana hanno permesso a don Pascual di conoscere la multiforme realtà salesiana in questo particolare ambito ed il relativo contesto.*

*L'intervista offre anche al lettore della Rivista un primo quadro delle attività presenti nella Congregazione. Contributi successivi offriranno focus approfonditi in specifiche nazioni o aree geografiche.*



# Intervista a don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana

REDAZIONE DI RASSEGNA CNOS

*L'articolo riporta un'intervista<sup>1</sup> rivolta a don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore Emerito della Congregazione salesiana, al quale è stato chiesto di tracciare una panoramica dell'impegno dei Salesiani nella Formazione Professionale nelle diverse regioni del mondo.*

*This article contains an interview with Fr Pascual Chavez Villanueva, Rector Major Emeritus of the Salesian Congregation, who has been asked to give an overview of the Salesian commitment in the different parts of the world.*

## 1. Il nuovo incarico

- *Don Pascual, Le chiediamo una breve presentazione della sua persona: chi è, quali attività svolge ora e quali attività ha svolto negli ultimi tempi?*

Sono un salesiano originario del Messico.

Sono stato Direttore dell'Istituto Teologico di Guadalajara, poi Provinciale dell'Ispezzoria salesiana del Nord, quindi, nel Capitolo Generale 25°, sono stato eletto Consigliere Regionale per la Regione Interamerica.

Nel Capitolo Generale 26° sono stato eletto Rettor Maggiore, un incarico che ho svolto dal 2002 al 2014.

Al termine del mio mandato sono stato inviato dal nuovo Rettor Maggiore, don Ángel Fernández Artime, alla Comunità salesiana di San Tarcisio (Roma), tenendo come missione la disponibilità per l'animazione spirituale della Congregazione, della Famiglia Salesiana e della Vita Consacrata, in genere, lì e dove fosse richiesto.

<sup>1</sup> Il testo colloquiale è ricavato da una intervista registrata ed è stato rivisto dall'intervistato.

## 2. Una prima panoramica della scuola tecnica e professionale salesiana nel mondo: una molteplicità di proposte

- *Dal curriculum presentato emerge la sua vasta conoscenza della Congregazione Salesiana.*

*Ci piacerebbe avere da Lei una prima panoramica dell'impegno dei Salesiani nel campo della scuola tecnica e professionale nel mondo.*

Pur premettendo che sono passati già più di due anni da quando ho concluso il mio mandato e che dunque non sono aggiornato, mi sento di affermare che i Salesiani sono stati fedeli a Don Bosco nel portare avanti, in ogni parte del mondo, una delle sue scelte prioritarie.

Don Bosco, infatti, come ha cominciato la sua attività?

Con i ragazzi di Torino che, venendo dalla campagna, non erano preparati per una società che si trovava all'inizio dello sviluppo industriale. Questi ragazzi erano destinati praticamente ad essere sfruttati ed emarginati e don Bosco sapeva che il meglio che poteva offrire era proprio addestrarli per il lavoro per inserirli nella società e nel contempo difenderne i diritti di ragazzi lavoratori.

Però da quell'esperienza capì che la forma più efficace per concorrere alla trasformazione della società era prendere il mondo del lavoro anche attraverso la *formazione*, che in quel momento si chiamava *Arti e Mestieri*.

Una proposta che, nel tempo, i Salesiani hanno attualizzato in quella che oggi viene comunemente chiamata *Formazione Professionale*.

Da questo punto di vista la scelta di don Bosco è stata molto rispettata dai Salesiani ovunque, anche se oggi, nella panoramica della Congregazione Salesiana, si vedono zone in cui la presenza in questo campo è piuttosto debole.

Ma questo è dovuto a ragioni storiche.

Ad esempio, chi avrebbe detto che Oświęcim, prima dell'affermazione del comunismo, era la scuola tecnica che forniva panchine e lampadari per le città della Polonia? Ora Oświęcim è rimasta una piccola cosa dal punto di vista della Formazione Professionale rispetto al suo passato glorioso.

In Messico, un altro esempio, sono stati i Salesiani a sviluppare la formazione tecnica, la scuola tecnica, gli istituti tecnici e politecnici. Ma anche qui, quando lo Stato ha assunto in proprio questo compito ha, di fatto, tolto ai Salesiani la possibilità di continuare questo servizio. Le imprese, sulle quali i Salesiani confidavano, non avevano tante risorse per continuare ad ammodernare gli istituti.

Ci sono zone geografiche salesiane, poi, dove prevale il servizio della parrocchia rispetto al servizio della Formazione Professionale. Ma non per questo mi sento di affermare che quei Salesiani non sono stati fedeli a don Bosco. Quello era l'unico servizio possibile per restare in quel contesto. A Cuba, ad

esempio, il mio predecessore chiese al governo di Fidel Castro non di riavere le scuole che ci erano state confiscate ma semplicemente di costruirne delle nuove. La risposta è stata negativa perché quel servizio era ritenuto un compito esclusivo dello Stato.

Queste pluralità di situazioni spiegano, dunque, la diversa presenza salesiana nel campo tecnico e professionale nel mondo. I Salesiani, in conclusione, sono rimasti fedeli a don Bosco ma con una **fedeltà creativa**.

Che cosa significa fedeltà creativa?

Da una parte c'è la scelta di don Bosco e dei Salesiani di stare vicino ai ragazzi poveri e bisognosi nel campo del lavoro avendo come obiettivo il loro inserimento con successo, ma non preparandoli ad essere un ingranaggio della catena di produzione. Sarebbe molto brutto se i Salesiani fossero visti come quelli che forniscono elementi della catena di produzione. I Salesiani formano delle persone.

Dall'altra c'è la creatività nel senso che don Bosco prima, i Salesiani poi, hanno avuto la fantasia di vedere che cosa si poteva fare in quel particolare contesto per rispondere ai bisogni dei giovani poveri.

Per questo oggi, quando parliamo di formazione tecnica o professionale salesiana, pensiamo ad un **ventaglio di presenze molto diverse** e non ad una sola attività. E così rispondo alla domanda, descrivendo le principali forme di offerta educativa realizzata dai Salesiani nelle varie parti del mondo.

#### *– I Corsi tecnici e professionali*

Sono quei corsi che si attuano in tanti dei nostri laboratori, nei centri di ampia accoglienza e che sono caratterizzati per non essere formali. Quello che interessa, in questo caso, è rispondere praticamente al bisogno dei giovani. I corsi possono essere brevi o lunghi, senza avere tutto il peso di una struttura molto grande anche per il suo mantenimento.

#### *– Le scuole tecniche e scuole agronomiche e agropecuarie*

Queste scuole sono formate con un indirizzo tecnico specifico, sono scuole formali e, di norma, di primo livello. Coltivano una formazione umanistica tecnica.

Le scuole agronomiche e agropecuarie definiscono il campo e l'ambito dove si muovono: fondamentalmente operano nell'ambito della produzione agricola con tutto quello che riguarda un'autentica agronomia; in qualche opera c'è anche tutto quanto riguarda la parte pecuaria del bestiame, non soltanto come allevamento ma veramente come tecnica, come scienza.

Queste sono scuole formali, vengono riconosciute dallo Stato e hanno avuto un grande sviluppo nella Congregazione. Abbiamo grandissime scuole di questo tipo, soprattutto nel Cile e nell'Argentina.

Due grandissime scuole sono presenti in Venezuela, quella di Barinas e quella di Valencia. Una scuola molto grande e significativa è operante a La Vega, nella Repubblica Dominicana.

C'è tutta una parte dell'Argentina che ha grandissime scuole, compresa una facoltà di enologia; insieme alla formazione è attiva anche la produzione di vino.

In Europa, queste scuole sono quasi scomparse, tranne in Francia dove ne abbiamo ancora due. In Italia avevamo le scuole di Cumiana e di Lombriasco. Oggi è rimasta solo quella di Lombriasco, ma è una realtà molto più ridotta rispetto al passato.

C'è stata in Irlanda Pallaskenry che è praticamente una scuola agricola ma insieme ad altre offerte educative.

Ora ne abbiamo alcune in Africa, come la scuola agricola di Lubufu nello Zambia.

#### – *I centri di avviamento al lavoro*

Questi centri sono presenze destinate ad operai che già sono nel mondo del lavoro ma hanno bisogno di formazione perché non l'avevano o di aggiornamento imposto dallo sviluppo scientifico e tecnologico.

Questi, di solito, sono centri di alto livello, come quelli del Venezuela, perché devono stare all'altezza di quelle che sono oggi le esigenze dell'industria.

Ci sono però anche Centri di avviamento al lavoro formali, cioè riconosciuti dallo Stato e Centri di avviamento al lavoro caratterizzati dall'offerta per quelle classi più svantaggiate della società, come il mondo operaio.

#### – *Le piattaforme sociali*

Ho visto questo particolare servizio soprattutto in Spagna.

Si tratta di una proposta caratterizzata fortemente dall'attenzione allo sviluppo sociale di persone bisognose e svantaggiate e, pertanto, dotate di una pluralità di offerte, compresa quella di piccoli laboratori per rispondere alle emergenze. Questo tipo di servizio mi sembra molto interessante perché permette da una parte di rispondere ad un bisogno e dall'altra di non creare grandi strutture come sono i Centri di Formazione Professionale. Il vantaggio delle piattaforme sociali in Spagna è che vengono finanziate dallo Stato; non hanno un riconoscimento formale da parte dello Stato ma, in quanto finanziate, sono una offerta educativa e sociale preziosa per le persone.

#### – *Le cooperative*

Si tratta di iniziative che hanno cominciato con la cura delle persone più bisognose e che, progressivamente, si sono sviluppate diventando anche grandi realtà produttive.

Vorrei riferirmi a due opere che, a mio avviso, sono tra le più significative.

Ad El Salvador, nel Centro America, c'è un'opera che si chiama il *Poligono In-*

*dustriale*, una iniziativa veramente molto bella. È un grandissimo quartiere pieno di piccoli laboratori i cui proprietari sono persone del posto e non Salesiani. I Salesiani hanno cominciato a promuoverli e svilupparli, hanno coinvolto le persone sin dall'inizio, hanno cercato il finanziamento fundamentalmente in Europa e questo ne ha permesso lo sviluppo. Per questo si parla di Poligono Industriale, perché fa riferimento ad una varietà di servizi e di laboratori che hanno una finalità lucrativa ma con una dimensione sociale. Non è la tipica impresa di una persona perché ha una forte dimensione sociale, che però fa sì che alla fine siano loro non solo i gestori ma veramente i proprietari dell'insieme. Questa è una delle esperienze più belle da me conosciute: una iniziativa che è diventata, in un quartiere popolare, un autentico polmone di trasformazione sia dal punto di vista sociale che tecnico e industriale.

L'altra esperienza è attiva nell'Ecuador. Lì un gruppo di Salesiani hanno cominciato ad accompagnare i contadini che avevano, come attività principale, la vendita di latte alla Nestlé. Si trovavano in una situazione di vera dipendenza dalla Nestlé: il latte che non veniva prelevato andava perduto.

Salesiani e contadini hanno reagito a questa situazione creando una vera impresa. Avvalendosi anche di una persona esperta di produzione di formaggi proveniente dalla Svizzera, hanno dato vita al *Salinerito* che oggi è il brand di formaggi più quotato in tutto l'Ecuador perché di alta qualità. Questa cooperativa ora ha grandi negozi dove vende questi formaggi. Quindi quello che iniziò in una piccola provincia dell'Ecuador ora è diventato una vera azienda. Dai formaggi sono passati anche alla produzione di vestiti e tanti altri articoli, per cui si è sempre andato diversificando il lavoro. Anche questa è una iniziativa che è iniziata con la proposta salesiana e si è sviluppata poi con le proprie gambe.

Questi sono due esempi di grandi cooperative, anche se non sono le uniche. Ci sono esperienze simili nell'ambito delle missioni, forse non conosciute come queste. Per esempio in Bolivia abbiamo l'area di San Carlos dove un gruppo di Salesiani italiani ha sviluppato una grande cooperativa di produzione di vestiti dando vita, anche in quel territorio, al cooperativismo.

#### – *La microimpresa*

La microimpresa ha una sua caratteristica peculiare.

Salesiani o istituzioni salesiane hanno orientato alcune opere nell'accompagnamento di persone ad avviare una propria impresa. Naturalmente si comincia sempre con poco. I Salesiani, in questo caso, funzionano come una banca che dà i primi elementi per avviare l'impresa. L'impresa inizia, cresce e restituisce quanto ricevuto per dare la possibilità ai Salesiani di continuare questo servizio con altri. Questo servizio funziona in India; lì un confratello, in particolare, porta avanti questa attività.

### – *I Centri di Formazione Professionale*

I Centri di Formazione Professionale sono conosciuti, in genere, in tutta la Congregazione, anche se con sviluppi diversi dovuti a circostanze storiche e contestuali. Formano, in particolare, nel campo della meccanica, dell'automotive, dell'elettricità, della grafica ...

Osservo, però, che la grafica è in crisi un po' ovunque. In più parti stanno chiudendo grandi scuole grafiche. Per quale motivo? Soprattutto per l'avanzamento del mondo digitale. In questo contesto le scuole grafiche sono sempre più difficili da mantenere e i giovani le scelgono in misura minore perché stentano, poi, a trovare lavoro.

### – *Gli istituti tecnologici*

Gli istituti tecnologici sono la parte superiore della scuola tecnica. La scuola tecnica è fondamentalmente una scuola basica che dà i primi elementi per un inserimento sociale quasi sempre nel campo meccanico, elettromeccanico ed elettrotecnico, della falegnameria ... mentre l'istituto tecnologico punta a formare un giovane ad un livello superiore, un autentico tecnologo.

### – *I politecnici*

I politecnici sono molto simili agli istituti tecnologici però hanno un livello universitario. Mi riferisco, ad esempio, all'Università politecnica salesiana dell'Ecuador. Questa università ha cominciato sfruttando quei centri di educazione superiore che aveva l'Ispettorìa: il Centro Tecnologico di Cuenca, la scuola agricola, l'Istituto di Antropologia di Quito. Questa scuola è passata, progressivamente, ad un livello tecnologico superiore e, alla fine, è diventata Università. Per quale motivo? Perché ha assunto altri elementi che non sono tipicamente tecnici, per questo è diventata università e non è rimasta a livello di politecnico.

Però è anche scuola politecnica perché continua ad avere un orientamento molto forte nel campo tecnico. Ora ha una presenza molto grande sia a Quito che a Cuenca e Guayaquil.

### – *La facoltà di enologia*

Abbiamo una facoltà di enologia a Rodeo del Medio in Argentina, dove è attiva anche una impresa di produzione vitivinicola. La produzione del vino, oltre a Rodeo del Medio, avviene a La Navarre, un luogo scelto direttamente da Don Bosco in Francia e a Cremisan. Questi sono i tre grandi nuclei di produzione di vino. Nel passato forse Cremisan funzionava anche come una scuola agricola. Oggi, però, è solo produzione di vino di qualità. In Italia c'era una scuola agricola in Sicilia ma è stata chiusa.

### – *Le università politecniche*

Varie sono le università politiche nel mondo, ma la più conosciuta è quella dell'Ecuador.

### 3. L'importanza della scuola tecnica e professionale per i Salesiani

- *Don Pascual, quale importanza riveste questo servizio per la Congregazione Salesiana?*

La Formazione Professionale, purtroppo, è considerata da molti scuola di basso profilo, che non riserva prestigio a chi vi lavora. Come se un domani il prestigio sociale dovesse essere determinato dal tipo di lavoro aureolato in mitiche figure professionali, e non invece anche da chi dimostra capacità utili allo sviluppo della società civile. Ed è quello che accade con i nostri giovani, molti dei quali si inseriscono progressivamente in livelli sempre più alti sia dal punto di vista professionale che produttivo.

La cosa più importante è dare la possibilità di istruirsi e di formarsi al lavoro a chi rischia di dover vivere di espedienti, sulla strada, vittima dell'ignoranza e dell'ozio. Questa è stata la scelta fondamentale di don Bosco: l'istruzione e la formazione al lavoro, essendo il lavoro una vera disciplina interiore, il segreto per misurare le proprie capacità, un modo per essere al servizio degli altri, per sentirsi utili, per ritrovare una dignità nuova.

Don Bosco completò, a suo modo si intende, quello che mancava nella legislazione della famosa Legge Casati del 1859, istituendo laboratori e successivamente scuole professionali, perché quella legge non teneva in conto ciò che oggi si chiama Formazione Professionale a favore dei ragazzi più poveri o che vivevano ai margini della società.

Così è nata in Valdocco la *parva charta* della Congregazione, il modello che verrà esportato in tutto il mondo, quello di un Casa salesiana che si rivolge a studenti e a giovani lavoratori, tenendo ben presente che non tutti i giovani erano chiamati agli studi classici o magistrali o commerciali. Questi ultimi da don Bosco erano chiamati "artigiani", per loro scrisse un Regolamento ed un itinerario educativo specifico.

C'erano dunque studenti e artigiani: gli studenti potevano andare all'Università; gli artigiani tendevano a passare direttamente al lavoro. Nel tempo questa distinzione si è sfumata: anche molti artigiani, che sceglievano il lavoro, poi, riprendevano gli studi fino all'Università.

Le testimonianze di questi più di centocinquanta anni della presenza salesiana nel mondo più volte hanno confermato la bontà del metodo, delle scelte iniziali, quando i Salesiani, per prima cosa hanno creato laboratori moderni, al passo dei tempi, per formare i ragazzi al lavoro, coinvolgendo le stesse imprese.

Il coinvolgimento delle imprese in Italia lo state facendo molto bene. Io mi sono premurato di dirlo ovunque; quando parlo di questo io dico sempre che non

vado a chiedere un favore perché è un problema sociale; invito le imprese ad unirsi ad un progetto di sviluppo sociale.

Ad un imprenditore non gli dico “mi dia soldi” ma lo invito a prendere coscienza che è una responsabilità sociale sostenere queste scuole e lo invito ad entrare in un grande progetto che passa attraverso lo sviluppo proprio delle scuole tecniche e professionali. Molte imprese, nel tempo, sono intervenute per dotare i laboratori di mezzi e tecnologie innovativi e rispondenti ai tempi.

Se non fosse stato così tutto questo non sarebbe stato possibile.

Oggi, per esempio, in Spagna che cosa mi dicono i confratelli? Quando c'erano Salesiani coadiutori che dirigevano tutti i laboratori con parte del loro stipendio, questi si potevano ammodernare.

Oggi che il personale è prevalentemente fatto di laici, vengono a diminuire le condizioni per ammodernare le scuole tecniche e professionali. Se non c'è lo Stato o l'impresa sei destinato a scomparire. Questo lo dico per far vedere quanto è difficile tenere scuole tecniche e professionali costantemente all'altezza dei tempi.

- *Tra le realtà salesiane che ha visitato, potrebbe descriverci “esperienze di eccellenza” che meritano di essere conosciute e raccontate?*

Prima di rispondere a questa domanda vorrei fare una precisazione sull'espressione molto in voga “esperienze di eccellenza”. La parola eccellenza rimanda, di solito, all'eccellenza tecnica, all'eccellenza formativa. Però la parola “eccellenza” può significare anche che in un piccolo paese povero la tua presenza sia essenziale. E allora vuol dire che l'eccellenza non dipende soltanto dall'eccellenza tecnica o formativa, perché altrimenti molte delle nostre presenze non entrerebbero in questo campo; dovrei rispondere soffermandomi solo su pochi grandi centri che sono all'avanguardia, anche per i motivi che ho già detto del finanziamento e delle risorse.

Però quando in un contesto se non c'è quell'offerta non c'è nulla, allora l'eccellenza è molto grande. A cosa serve che io arrivi con macchine tutte digitali, per esempio, in Africa dove forse non c'è l'energia elettrica o c'è due ore su 24? A che mi serve quello?

È per questo che eccellenza è una parola che va contestualizzata. Io preferisco parlare di “**significatività**”, di “**rilevanza sociale**”. Perché alle volte la rilevanza sociale è molto più importante dell'eccellenza tecnica. Sarebbe molto più ristretta ad alcune aree del mondo: il Giappone, la Germania ad esempio, gli Stati Uniti, l'Europa, l'Italia; ma anche qui c'è la distinzione tra il nord e il sud dell'Italia.

Dopo aver fatto questa precisazione, ora passo a descrivere quelle opere che

mi sembrano più “significative”, più caratterizzate da “rilevanza sociale”, seguendo la presenza della Congregazione nel mondo organizzata per aree geografiche.

### **Regione Interamerica**<sup>2</sup>

L'unico centro negli Stati Uniti in grado di eccellere è il Don Bosco Technical Institute di Los Angeles perché, oltre ad essere di altissima qualità, è l'Istituto Tecnico più quotato negli Stati Uniti. I ragazzi pagano una retta che sia aggira intorno ai 12.000 dollari annui; l'amministrazione, pertanto, deve raccogliere milioni di dollari all'anno per migliorare e continuare a svilupparsi. Se si misura l'eccellenza dalla qualità dai risultati non troviamo altre realtà a questo livello.

Poi c'è l'Istituto Tecnologico Salesiano di Saltillo in Messico; è un'opera che da Rettor Maggiore ho contribuito a far crescere, mettendola in contatto con grandi imprenditori disposti a finanziare un Centro di Formazione Professionale. Dapprima lo Stato, che non aveva mai aiutato una scuola non sua gravandola anzi di tasse come se fosse un'impresa economica, donò una grandissima estensione di terreno, poi concesse due milioni di dollari per il suo sviluppo, aggiungendosi alle donazioni degli imprenditori. Oggi è un istituto tecnologico salesiano e il punto di riferimento di una città industriale come Saltillo.

La scuola per operai di Città del Messico è una realtà molto semplice che accompagna e prepara i giovani al lavoro.

Il centro Cultural Agropecuario (agricoltura e allevamento) di Chinanteco è il migliore che abbiamo nella Prelatura Missionaria di Oaxaca.

Il Centro di Formazione Professionale di Managua è stato molto importante nel periodo della rivoluzione sandinista, perché, oltre a essere il punto di riferimento della città, in un territorio come il Nicaragua tra i più poveri insieme all'Honduras, è dotato di grandi laboratori e coinvolge moltissimi giovani e famiglie.

Ricordiamo l'Istituto Tecnico Don Bosco di Panama, l'Istituto Tecnico San Giuseppe di San José in Costa Rica e l'Istituto Tecnico e il Centro Ricaldone di San Salvador: sono opere di grande livello anche se non comparabili con il Don Bosco Technical Institute di Los Angeles.

Il Poligono Industrial El Salvador non è nel nostro elenco perché non è riconosciuto come salesiano, ma sono i Salesiani ad averlo avviato e sostenuto.

L'Istituto Agronomico e Tecnico di La Vega nella Repubblica Dominicana è tra le nostre migliori scuole agricole nel campo della ricerca, dell'apprendistato e della produzione, insieme a quella di Barinas e quella di Rodeo Del Medio. La

<sup>2</sup> La **Regione Interamerica** comprende; Cuba, Repubblica Dominicana, Porto Rico, Canada, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Panama, Bolivia, Colombia, Ecuador, Haiti, Messico, Perù, Stati Uniti, Venezuela.

scuola Agronomica Salesiana di Barinas insieme a quella di La Vega sono le più grandi e importanti che abbiamo, anche per estensione.

L'Istituto Politecnico Salesiano di Santiago de Los Caballeros non è stato costruito da noi ma ci è stato offerto dallo Stato: è un grande Politecnico di livello universitario.

L'ITESA, è un istituto tecnologico di Santo Domingo.

Il Centro agricolo e il CFP di Cap-Haitien ad Haiti, si trova in una realtà molto povera. Il centro agricolo, essendo l'unico del territorio, è molto importante sia per persone che lo frequentano sia per la rilevanza nel territorio.

L'ENAM (Ecole National des Art e Mestier) a Port-au-Prince era una gemma della presenza salesiana. È stato lo stesso presidente della repubblica a volere una scuola, dopo aver visto il lavoro dei Salesiani nella Repubblica Dominicana. A causa del terremoto sono morti più di 500 dei nostri ragazzi. Adesso è stato ricostruito.

Un'esperienza salesiana molto positiva è la rete dei Centri di Addestramento al lavoro in Venezuela. Inizialmente le Opere dell'Ispettorìa erano finanziate dalle grandi aziende del petrolio. Poi c'è stato un cambiamento profondo che riportò il nostro lavoro a servizio dei più poveri con il conseguente distacco delle famiglie benestanti. Da quel momento si è creata una rete di centri per l'addestramento (Boleita, La Dolorita, Carrasquero, Coro, Puerto Ayacucho, Punto Fijo, San Felix, Tariba, Valencia) per andare incontro agli operai non sufficientemente preparati. Si avviò non un Centro ma una rete con un livello tecnologico di notevole livello pur continuando nel servizio di accompagnamento al lavoro.

Il Centro Don Bosco di Bogotà è un grande centro tecnologico, molto quotato.

Ci sono le Scuole Professionali di Bucaramanga e la scuola Tecnica di Contratación, importante perché è per i figli dei lebbrosi. L'Istituto Tecnico Agricolo di Fusagasugà è interessante per l'allevamento dei pesci; ad ogni fine settimana diventa mercato ittico.

La Scuola Agropecuaria di La Holanda (Granada) è parte delle missioni.

Centri di Addestramento al Lavoro sono a Barranquilla, Buenaventura, Cali, Cartagena, Condoto, Ibaguè, Ciudad Don Bosco di Medellín.

L'Università Politecnica Salesiana di Cuenca in Ecuador ha diverse facoltà: scienze elettriche, ingegneria elettronica, scienze meccaniche, scienze umane. Ha sede a Cuenca con un campus a Quito e uno a Guayaquil.

Abbiamo un Centro di promozione sociale (Cooperativa) di Talagua – Bolivar in Ecuador.

La Scuola Professionale di Arequipa è stato un ottimo servizio della Germania salesiana. La Germania ha finanziato questa scuola; personalmente, quando l'ho conosciuta, ero abbastanza critico perché il modello tedesco mira a preparare gli studenti come parte del sistema di produzione. Ora so che questa prospettiva è cambiata e ha più spazio la formazione della persona. Il livello è molto alto perché quello che si produce è per la vendita.

L'Istituto Superiore di Agronomia di Independencia è in Bolivia: ci sono la Escuela Tecnica Profesional di El Alto e il CFP di Santa Cruz, ma soprattutto interessante è l'Istituto Superiore Agricolo de La Muyurina sempre in Bolivia. Era una scuola degli Stati Uniti consegnata ai Salesiani. Era il massimo al suo tempo, ma forse come Salesiani non sono stati all'altezza.

### **Regione America Latina Cono Sud<sup>3</sup>**

In America Latina Cono Sud abbiamo soprattutto le scuole tecniche del Cile: il Collegio Tecnico Industrial di Antofagasta, la Scuola Agricola Salesiana di Cautemu, l'unica in Cile, e dopo le Scuole Professionali di Concepcion, di Copiapò, di Puerto Montt, di Puerto Natales, di Punta Arenas, di La Gratiud Nacional a Santiago, di Talca El Salvador, di Valparaiso. Sono buone scuole ma non di più perché i salesiani hanno deciso di puntare sull'Università cattolica.

Ci sono i centri di avviamento al lavoro nel Nord dell'Argentina (Cordoba, Rosario, Santa Fe, Tucuman): ci sono diversi centri perché c'è una grande sensibilità per i poveri. C'è solo una grande scuola agrotecnica a San José. La più importante è la Scuola Vitivinicola e Facoltà enologia e industrie ortofrutticole di Rodeo del Medio. È molto importante anche perché non abbiamo in Congregazione niente di simile, con una produzione annua di cinquecentomila litri di vino.

Nell'Argentina Sud troviamo l'Universidad Salesiana di Bahia Blanca specializzata in Economia, Diritto, Scienze politiche.

Il centro di avviamento al lavoro di Tacurù è in Uruguay, un paese geograficamente molto piccolo, il più laico nel mondo. I Salesiani però sono conosciuti per essere sempre stati a favore dei più poveri, soprattutto nell'area di Tacurù, un'area di forte senso sociale. In questa cittadina i Salesiani hanno un piccolo centro ma è il riferimento di tutto il territorio, anche dei politici.

In Paraguay c'è l'Istituto Agropecuario di Coronel Oviedo, importante per evitare che i grandi imprenditori latifondisti del Brasile si impadroniscano del Paraguay, che è molto povero. Questa grande scuola, al confine con il Brasile, conta più di 300 studenti.

Importante è anche l'Università di Campo Grande perché è un'Università di grande ricerca. Abbiamo 15.000 studenti. Con facoltà che riguardano anche la zootecnia, ma non è espressamente tecnica, perché ci sono molte facoltà.

San Paulo del Brasile ha quattro grandi università, ma non a livello tecnico.

Itaquera: è una cittadella creata da un salesiano, don Rosalvino. È frequentata da più di 5.000 studenti con corsi diversi che vanno dalla scuola di samba alla produzione di vestiti, ai parrucchieri. È un punto di riferimento in tutto San

<sup>3</sup> La **Regione America Latina - Cono Sud** comprende: Argentina, Brasile, Cile, Paraguay, Uruguay.

Paulo come risorsa sociale. Don Rosalvino ha avviato più di 300 case famiglia con dei piccoli laboratori; la realtà più feconda, però, è il coinvolgimento di persone che la sostengono.

### **Regione Mediterranea**<sup>4</sup>

In Italia sono presenti molte opere della Ispettorica salesiana Italia Centrale (ICC), della Ispettorica salesiana di Piemonte e Valle d'Aosta (ICP), della Ispettorica salesiana Lombardo Emiliana (ILE). Una delle scuole più importanti della ILE è Sesto San Giovanni (Milano), mentre le più rilevanti della ICP sono Chatillon, Torino Agnelli e Rebaudengo, di livello elevato, quasi universitario.

I Centri più significativi della Ispettorica salesiana dell'Italia Meridionale (IME) si trovano a Pristina (Kosovo) e a Tirana.

Dopodiché c'è l'Ispettorica salesiana Nord-Est (INE), che ospita tre grandi realtà: il Bearzi di Udine, che negli anni si è mantenuto di alto livello, l'Istituto di Mestre e l'Istituto Meccatronico di Verona San Zeno.

I Centri della ILE e dell'INE sono quelli che hanno avuto maggiore successo, mentre molti Centri dell'Ispettorica salesiana Sicilia (ISI) sono stati chiusi.

Per quanto riguarda i Salesiani in Medio Oriente (MOR) c'è una scuola tecnica molto al Cairo e un centro notevole ad Alessandria. Entrambe sono scuole paritarie italiane.

In Portogallo, invece, non vi sono Centri di Formazione Professionale, ma scuole umanistiche, scuole di alto livello in cui non vi è sensibilità per il mondo del lavoro.

In Spagna, nelle nuove ispettorie di Madrid (SSM), ci sono diversi Centri di Formazione Professionale (CFP) perché la Spagna è sempre stata molto attenta alla Formazione Professionale. Uno dei Centri più importanti è il CFP di Aranjuez, è molto grande ed ha la particolarità di essere stato una scuola di gesuiti, i quali nel 1980 riconobbero la proprietà ai Salesiani e diedero loro questo CFP insieme a quelli di P. Aramburu a Burgos e a tutte le strutture, in forma gratuita chiedendo solamente di non cambiare il nome (infatti Aramburu è un gesuita).

La Corunã Calvo Sotelo, Atocha Madrid e Carabanchel sono alcuni dei Centri più grandi e più belli della Spagna. Altri Centri rilevanti sono: Oviedo, una grande scuola nelle Asturie, Pamplona nella parte della Navarra; Vigo San Roque, è tutto finanziato da una banca; Villamuriel è stato costruito dalla Renault e il Centro di Formazione al Lavoro di Fuenlabrada che si trova in un quartiere povero, è costituito da una parrocchia con la quale cercano di aiutare le persone.

<sup>4</sup> La **Regione Mediterranea** comprende: Italia, Spagna, Medio Oriente, Albania, Kosovo, Lituania, Moldavia, Principato di Andorra, Portogallo, Romania, San Marino, Svizzera italiana, Tunisia, Capo Verde, Madeira.

Anche l'altra ispettoria spagnola è ricca di Scuole professionali (Alcoy, Algeciras, Antequera, Badalona, Cádiz, Cartagena, Cordoba, El Campello, ...): ciò dimostra proprio come in Spagna le presenze salesiane siano distribuite omogeneamente in tutto il territorio. Molto conosciuta è la Scuola Professionale di La Almunia, che era per la Spagna ciò che era per l'Italia è stato Rebaudengo: punto di riferimento di tutti i coadiutori; in questa scuola venivano mandati a studiare la maggior parte dei ragazzi dal Rettor Maggiore di allora, d. Ricaldone.

### **Regione Europa Centro e Nord<sup>5</sup>**

In Austria non ci sono centri di avviamento al lavoro.

In Bulgaria, il CFP per zingari a Stara Zagora è molto importante perché si trova in una zona poverissima della Bulgaria, che è una zona missionaria della Repubblica Ceca; la Repubblica Ceca è uno dei Paesi europei più sviluppati a livello industriale, ma nonostante ciò non ci sono scuole, men che meno centri di formazione professionale; l'unico è questo per gli zingari, ma come estensione missionaria.

In Bosnia Erzegovina c'è il CFP di Zepce e in Francia le scuole professionali e agricole a Giel, Pouille e Ressins; in Marocco il Centro di Kenitra e in Belgio il Centro di Addestramento al lavoro a Liège.

L'Irlanda ha soltanto la scuola agricola di Pallaskenry.

In Germania è notevole il CFP per giovani handicappati di Waldwinkel, è un Centro di alto livello ed è una cittadella, un posto incantevole, che comprende persino un hotel con piscina e grandi spazi: tutto ciò senza il supporto del governo. Il CFP di Helenenberg si trova in quella che era la parte della Germania dell'Est, insieme al quale vale la pena menzionare anche 9 centri per minorenni rifugiati che hanno ad oggi ricevuto 500 giovani siriani ai quali viene offerto l'apprendimento della lingua e di un mestiere per il loro inserimento sociale, come avviene nei centri di Würzburg ed in altri centri a Berlino e a Monaco, per esempio.

A Wroclaw ci sono laboratori per artigiani handicappati, Tarnowskie Gory e la Scuola professionale di Oświęcim è da ricordare per l'importanza che ha avuto in passato.

La Slovacchia ha la scuola professionale di Zilina, la Slovenia ha la scuola professionale di Podgorica, l'Ucraina ha il piccolissimo CFP di Lviv e in Ungheria ci sono altre scuole professionali per zingari come Ujpest e Kazincbarcika; quest'ultimo è un quartiere interamente zingaro.

<sup>5</sup> La **Regione Europa Centro e Nord** comprende: Austria, Belgio, Bielorussia, Bulgaria, Rep. Ceca, Croazia, Georgia, Germania, Gran Bretagna, Francia, Irlanda, Malta, Marocco, Montenegro, Olanda, Polonia, Russia, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Svezia, Svizzera, Ucraina, Ungheria.

## Regione Asia Sud<sup>6</sup>

Della Regione Asia Sud si tiene in considerazione solamente l'India.

La scuola professionale di Kurla è una di quelle di più alto livello tra i centri di formazione professionale di Bombay; questa potrebbe già essere considerata quasi di livello universitario, per l'ingegneria e altri campi.

Nell'ispettoria di Calcutta vi sono molti Centri di Formazione Professionale. Per esempio Mirpara o il Centro di Addestramento al Lavoro di Liluah, molto grande, avrà almeno 3000 studenti; i centri di FP e informatica a Siddhipur, Kathmandu, tutti nel Nepal.

Ricordo la scuola tecnica DBVTC (Don Bosco Vocational Training Centre) di Dimapur.

Importantissimo è il Don Bosco University of Engineering and Technology College di Azara perché è una grandissima Università che iniziò come un collegio di alto livello e un Centro di Formazione Professionale fino a raggiungere un livello tale che oggi è la prima Università cattolica di tutta l'India, ed è un'Università di tecnologia e ingegneria. Loro stessi hanno creato un centro di ricerca a Guwahati.

Da menzionare sono anche la Scuola professionale di Guntur e tante altre; a Bangalore c'è il Life Skill Training Centre e la Scuola Tecnica di Bhadravati; importante è anche quella di Mannuthy. A Madras, invece, ci sono diverse cose: i Laboratori per handicappati di Madras Vyasapadi (Citadel BD Beatitudes "from the womb to the tomb"), una cittadella in cui una Congregazione si prende cura dei bambini abbandonati "from the womb" e cura anche gli anziani che stanno per morire "to the tomb"; tra la vita e la morte si sviluppa tutta l'attività della cittadella e ci vivono 6000/7000 persone: qui si capisce proprio cosa significa l'importanza di un autentico polmone sociale e industriale. Poi c'è il Collegio politecnico di Thirukazhukundram: qui i ragazzi studiano soltanto informatica; finiti i tre anni hanno due alternative, andare a lavorare in Europa o negli Stati Uniti grazie alla loro formazione di alto livello, o restare a lavorare sul posto iniziando a guadagnare.

Il Sacred Hearth College di Tirupattur: fondato nel 1934 dal grande missionario monsignor Carreno, è il primo centro universitario della Congregazione, creato prima della nascita dell'Ateneo Salesiano.

Nell'area di New Delhi c'è una bassa presenza salesiana, ci sono pochissimi centri. Va segnalata però la scuola professionale di Pinguli e soprattutto il DB College of Engineering di Fatorda che è specializzato a livello tecnologico. Di alto livello è anche il DB Technical School di Shillong.

<sup>6</sup> La **Regione Asia Sud** comprende: Bangladesh, India, Nepal, Sri Lanka.

## Regione Asia Est-Oceania<sup>7</sup>

In questa Regione ci sono molti Centri di Formazione Professionale.

In Cina si trovano scuola tecniche di alto livello, quasi paragonabili a quelle degli Stati Uniti, frequentate solo da allievi di famiglie ricche: Technical School of Aberdeen di Hong Kong, di Macau e di Tainan (Taiwan).

In Papua Nuova Guinea, Filippine e Isole Salomon sono presenti centri come le scuole tecniche di Calauan, East Boroko, Honiara e la scuola grafica di Makati. Tali attività, promosse dai Salesiani, risultano molto importanti visto che in questi Paesi sperduti del Pacifico ci sono poche opportunità per i ragazzi. In particolare le scuole di Calauan e Makati sono molto grandi ed importanti, così come la scuola di informatica che si trova a Canlubang, nel nord delle Filippine.

Nella parte sud delle Filippine, invece, sono presenti molti centri di avviamento al lavoro ed un centro tecnologico a Cebù, il DB Technological Center.

Purtroppo in Myanmar non ci sono attività significative, così come nello Sri Lanka e questo è un vero peccato in quanto i centri creati non sono riusciti a svilupparsi in maniera significativa.

Una realtà molto significativa in Thailandia è il Centro di Pakkred, un centro di addestramento per persone non vedenti. Il Centro è stato creato da un nostro confratello con l'intenzione di integrare le persone con tale disabilità che, senza questo servizio, verrebbero emarginate per la concezione tipicamente buddhista della loro società.

Interessanti sono anche i centri di Surat Thani, Phnom Pehn e Sihanoukville perché si trovano in Cambogia in una zona comunista e per noi Salesiani, cattolici, è una grande opportunità poter stare lì.

Un altro Paese comunista era il Vietnam. Tuttavia lì abbiamo avuto la fortuna che il governo lasciasse ai Salesiani la gestione dei vecchi Centri di Formazione Professionale. Nel 2004 mi sono recato lì per la prima volta e ho potuto constatare la sola presenza di una piccola scuola. Oggi, invece, si è costituita una vastissima rete di centri di FP: Dong Thuan, Hoc Mon, K'Long-Duc Trong, Ky Anh, My Lam, Phuoc Loc, Tan Ha, Xuan Hiep.

Passando al Giappone troviamo l'Istituto politecnico Mechida e Suginami di Tokyo, centri molto importanti che hanno vinto premi per esempio per creare macchine ad energia solare.

## Regione Africa e Madagascar<sup>8</sup>

In Africa Meridionale soltanto il Centro di Addestramento al Lavoro di Manzini (Swaziland) è una scuola imponente e grandissima con una serie di centri

<sup>7</sup> La **Regione Asia Est Oceania** comprende: Australia, Cambogia, Cina, Fiji, Filippine, Giappone, Indonesia, Korea, Mongolia, Myanmar (Birmania), Nuova Zelanda, Pakistan, Papua New Guinea, Salamone Isole, Samoa, Thailandia, Timor Est, Vietnam.

<sup>8</sup> La **Regione Africa e Madagascar** comprende: Africa Centrale (Congo R.D), Africa Est

diversi. Soltanto nell'ultima mia visita ho trovato una trentina di volontarie olandesi.

Sono da sottolineare tutti i Centri di Formazione realizzati in Angola, considerando che l'Angola fino al 1980 era in guerra civile; in poco tempo abbiamo avuto i CFP di Benguela, Cabinda, Calulo, Dondo, Lixeira e São Paulo a Luanda, di Luena, N'Dalatondo, di Kabiri dove in particolare c'è anche la scuola agricola e di allevamento del bestiame. Mi sembra importante una sottolineatura. I Salesiani, a seconda della provenienza, hanno puntato su cose diverse: i Salesiani polacchi hanno realizzato parrocchie, invece i Salesiani spagnoli hanno dato il loro contributo migliore con la formazione professionale. Lo stesso si può notare in Mozambico. Un salesiano Angel Miranda, di Bilbao ha promosso la Scuola Professionale di Inharrine, il CFP di Maputo, di Matola, di Matundo, di Moamba. In Etiopia i centri sono stati fondati principalmente dai Salesiani della Lombardia: CFP di Mekanissa ad Addis Abeba, di Dilla, di Gambela, di Makallé e il Centro di Addestramento al lavoro di Adwa. Nell'Africa Centrale le scuole professionali sono state fondate da Salesiani provenienti dal nord del Belgio ed è possibile vedere le scuole di Bukavu e di Goma, di Salama, il CFP di Ngangi a Goma, di Kinshasa Lukunga, scuola importantissima perché la città è molto popolosa, il CFP di Masina sempre a Kinshasa, di Lubumbashi Cité des Jeunes, di Maison des Jeunes a Lubumbashi. Inoltre troviamo la Scuola Professionale Oyster Bay di Dar Es Salaam in Tanzania insieme a Dodoma, di El Obeid in Sudan, di Kakuma per i profughi, in quanto nel territorio tra Somalia e il Kenya vi è la presenza di un campo con più di 350.000 profughi. Khartoum non era una nostra opera, ma l'abbiamo ricevuta dai Comboniani. In Africa Occidentale abbiamo presenze create soprattutto dagli spagnoli dell'Ispettorato di Barcellona e possiamo vedere i CFP di Bamako, di Sikasso in Mali, di Bobo-Dioulasso in Burkina Faso, di Cotonou. Tutte le Ispettorie della Spagna presenti hanno creato CFP. In Africa Ovest hanno contribuito soprattutto i Salesiani del Piemonte (scuola professionale di Akure, Lagos, Onisha in Nigeria) e della Germania (Sunyami in Ghana). Nell'Africa dei Grandi Laghi troviamo in Uganda le Scuole professionali di Bombo, di Gulu, e di Kamuli; in Burundi i CFP di Buterere e di Rukago; in Rwanda di Butare, di Gatenga Kigali, sempre create dai francesi. In Madagascar abbiamo il CFP di Ivato N. Dame di Clarivaux, di Mahajanga costruito dall'Ispettorato del Veneto ed è un grandissimo CFP e di Tulear e in Mauritius il CFP di Port Louis costruito dai siciliani.

(Kenia, Nord Sudan, Sud Sudan, Tanzania), Africa Grandi Laghi (Burundi, Rwanda, Uganda), Africa Meridionale (Sud Africa, Lesotho, Swaziland), Africa Occidentale Anglofona (Ghana, Liberia, Nigeria, Sierra Leone), Africa Occidentale Francofona (Benin, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Guinea-Conakry, Mali, Senegal, Togo), Africa Tropicale Equatoriale (Camerun, Ciad, Congo, Gabon, Guinea Equator., Rep. Centrafricana), Etiopia, Eritea, Angola, Madagascar, Mauritius, Mozambico, Zambia, Malawi, Namibia, Zimbabwe.

Quanto ho richiamato sopra è quella visione di insieme che mi è stata chiesta e che ho visitato.

#### 4. Elementi di prospettiva

- *Don Pacual, se fosse chiamato a dare suggerimenti ad un decisore politico che governa in Europa, in Africa, in Asia, ... quali proposte metterebbe sul tavolo in materia di Istruzione e formazione per i giovani?*

La prima cosa che direi con forza riguarda il diritto all'educazione ed a una educazione di qualità, capace di aiutare a sviluppare tutte le dimensioni della persona e tutti i talenti e le potenzialità dei giovani.

La seconda cosa che direi è quella di avere chiaro che l'educazione raggiunge il suo obiettivo quando forma l'uomo, il professionista, il cittadino: questo per me è il punto più importante. Tutto ciò significa che valori, saperi (abilità) e impegno sociale sono inseparabili nella missione delicata ed importantissima di formare le nuove persone di cui ha bisogno la società ed il mondo di oggi. Don Bosco, con il linguaggio dell'epoca, diceva "formare buoni cristiani e onesti cittadini".

La terza, che mi sta a cuore, è capire che la formazione professionale non può essere mai considerata come una formazione di secondo livello, di basso profilo, dinnanzi alla supposta eccellenza della Università, dimenticando che la cosa più importante è proprio la qualità della proposta educativa e il profilo di uscita degli studenti. Vorrei ricordare che il Massachusetts Institute of Technology, più conosciuto come MIT, è uno dei centri di ricerca più importanti del mondo e che ha generato tanti Premi Nobel di Scienze come la Harvard University. Non è un'Università ma un Istituto Tecnologico.

La quarta è che si deve tenere in conto, con responsabilità, non solo la situazione di partenza familiare, sociale, economica, culturale, ideale dei giovani, ma anche la loro motivazione, la loro sensibilità, il proprio orientamento, il che rende la formazione professionale l'alternativa più preziosa e congrua.

*Last but not least:* ribadirei che una politica di integrazione, non di esclusione, comporta la scelta di partire dal basso non dall'alto, da coloro che meno hanno ricevuto nella vita non da coloro che hanno già tutto. Solo così si potrà trasformare la società attraverso l'educazione e le offerte formative.

- *Un'ultima domanda ci sembra obbligata. Lei è stato Rettor Maggiore per 12 anni. Cosa suggerirebbe ai Salesiani per rendere questo servizio a favore dei giovani efficace e adeguato ai tempi di oggi?*

Oggi più che mai ci troviamo dinanzi a sfide immense, il che spiega che si

parli di “emergenza educativa”; ma queste sfide sono nel contempo delle grandissime opportunità per un rinnovamento dell’educazione, in generale, e della Formazione Professionale in particolare: motivazioni, metodologie, investimenti ... penso che dovranno cambiare e che stanno già cambiando.

Oggi se vuoi puntare sull’educazione non puoi continuare a scaricare tutto quanto quello che sai sui ragazzi quando i ragazzi oggi sono capaci di sviluppare per se stessi tutto.

Chi ha creato la “quarta rivoluzione industriale”? Tutta gente che non è andata all’Università, ma con una grandissima capacità di innovazione: per esempio Zuckerberg, che ha creato tutto il mondo di Facebook, o Steve Jobs, che ha creato tutto il mondo di Apple, Snapchat, Instagram, ... sono tutti ragazzi; come Chiara Ferragni in Italia: non c’è un brand che non prenda questa ragazza di 22 anni e che è seguitissima su YouTube, ...; sono tutti ragazzi giovanissimi che hanno anche milioni di ragazzi che li seguono.

Quello di cui hai bisogno oggi sono le motivazioni, le metodologie e gli investimenti. Ciò significa che senza perdere mai di vista che noi non collaboriamo alla catena di montaggio della produzione industriale, questo si deve ribadire, ma alla formazione della persona capace di creare il nuovo, dobbiamo puntare sulla formazione e sulla innovazione. Altrimenti i nostri CFP perderanno il treno del profondo cambiamento in corso e dunque il servizio che sono chiamati ad offrire a tutti as cominciare dai ragazzi, perché li prepareremo per un mondo che non esiste ma dobbiamo prepararli per un mondo che non esiste ma che esisterà se loro lo sviluppano.

Come don Bosco, la nostra missione tanto bella e impegnativa mira a formare l’uomo onesto, fedele agli impegni, capace di creatività, in grado di stare con gli altri in forme di convivenza e solidarietà, portando i ragazzi all’avanguardia del progresso.

Non dimentichiamo che per gli educatori salesiani e per i loro collaboratori l’impegno nella formazione professionale per i giovani si colloca anche nell’azione preventiva del disagio che ragazzi e ragazze incontrano, quando abbandonano la scuola e si disperdono nel lavoro nero o rischiano la devianza. Tale azione preventiva è urgente, in quanto emerge sempre più un clima che tende a sminuire il valore della formazione umana, intesa come esigenza di risposte interiori al significato della vita e come sviluppo della capacità di decisioni libere, a vantaggio di una maggiore attenzione ai problemi scientifici e tecnico-produttivi, che rischia di sacrificare all’obiettivo della produzione e della competizione il rispetto della singola persona e dei suoi valori umani.



# SCUOLE TECNICHE E PROFESSIONALI SALESIANE NEL MONDO

(Dati Statistici CG27 - 2014)

## EUROPA NORD

Centri	28
Allievi	3768

## EUROPA OVEST

Centri	199
Allievi	37773

## ITALIA-MEDIO ORIENTE

Centri	83
Allievi	26641



# SCUOLE TECNICHE E PROFESSIONALI SALESIANE NEL MONDO

(Dati Statistici CG27 - 2014)





# SCUOLE TECNICHE E PROFESSIONALI SALESIANE NEL MONDO

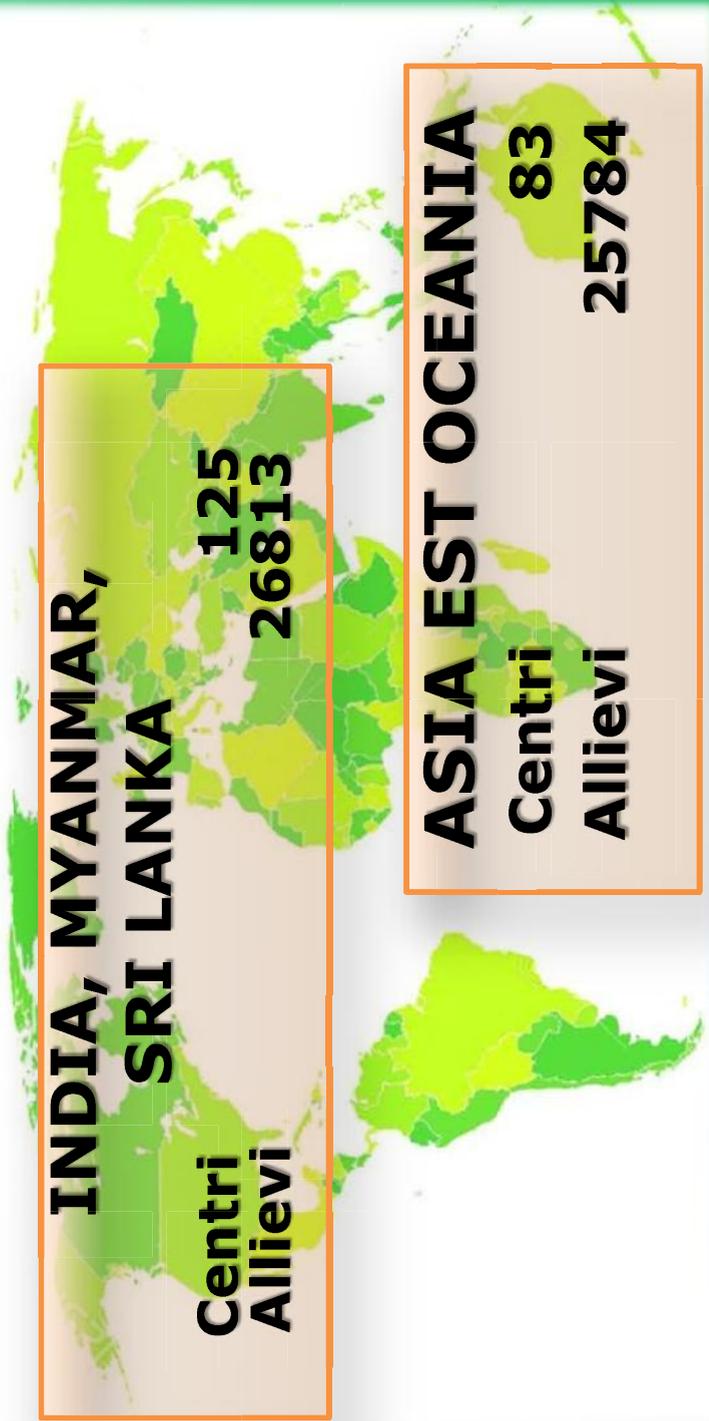
*(Dati Statistici CG27 - 2014)*





# SCUOLE TECNICHE E PROFESSIONALI SALESIANE NEL MONDO

(Dati Statistici CG27 - 2014)



# Orientamento professionale e prospettiva temporale

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

*Due significative tendenze sembrano dominare nell'ambito dei processi sia formativi, sia orientativi, anche in ambito professionale. La prima insiste sul ruolo costruttivo di sé che ciascuno è chiamato a compiere. La seconda mette in evidenza la dimensione narrativa che sottende a questa impresa, sia dal punto di vista del senso e della prospettiva esistenziale che ne sta alla base, sia in quello della necessità di reinterpretare le proprie vicende passate in vista della progettazione del proprio futuro. L'articolo esplora le ricadute di queste tendenze sull'attività di orientamento professionale tenendo conto degli apporti degli studi sulla prospettiva temporale avviati a suo tempo da Philip Zimbardo e di quelli di Mark Savickas sulla consulenza orientativa denominata "life design".*

*Two significant approaches are needed in the area of education, guidance and also in vocational training. The first one insists on the creation of the self that everyone is called to accomplish. The second one highlights the narrative dimension of the self and the past experience in order to reinterpret the events of the past for planning the own future. The following article explores the impact of these approaches on the activities of vocational guidance considering the studies on time perspective made by Philip Zimbardo and those on guidance counselling called "Life Design" made by Mark Savickas.*

## 1. Introduzione

Due significative tendenze sembrano dominare nell'ambito dei processi sia formativi, sia orientativi, anche in ambito professionale. La prima insiste sul ruolo costruttivo di sé che ciascuno è chiamato a compiere. La seconda mette in evidenza la dimensione narrativa che sottende a questa impresa, sia dal punto di vista del senso e della prospettiva esistenziale che ne sta alla base, sia in quello della necessità di reinterpretare le proprie vicende passate in vista della progettazione del proprio futuro. Ad esempio, nell'ambito delle teorie psicologiche, sia umanistiche, sia socio-cognitive, si insiste sullo sviluppo della capacità di autodeterminazione, cioè sulla capacità di compiere scelte che implicano una prospettiva esistenziale, in qualche caso differente da quella precedentemente

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

assunta, come nel caso delle cosiddette transizioni. Si evidenzia in ciò l'aspetto decisionale che implica l'elaborazione o la rielaborazione di progetti di vita e l'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare. Accanto a questa capacità si colloca quella di auto-regolazione, intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità<sup>2</sup>. Le teorie più recenti riguardanti l'orientamento professionale sembrano valorizzare di più la capacità di autodeterminazione, centrando la proposta sullo sviluppo di un progetto di vita lavorativa, che tenga conto della propria storia personale.

Quanto alla dimensione narrativa, essa è stata valorizzata in ambito sia filosofico, sia pedagogico, sia orientativo. I riferimenti comunemente assunti riguardano spesso i contributi di Jerome Bruner e Paul Ricoeur, seguiti da una folta schiera di studiosi. Ad esempio, Ricoeur<sup>3</sup> distingue per il concetto di identità narrativa due diverse possibili accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione.

L'insistenza sull'aspetto narrativo, che sta alla base della propria identità, evoca anche quanto lo stesso Jean Guichard descrive come un processo di costruzione di sé, nel quale entra in gioco in maniera essenziale la componente temporale, considerata nelle sue tre dimensioni fondamentali: passato, presente e futuro (Guichard, 2009). Nel 2009 Mark L. Savickas e un folto gruppo di specialisti, tra cui lo stesso Jean Guichard, proponevano un nuovo paradigma di riferimento per l'attività di orientamento professionale, un paradigma elaborato nei precedenti tre anni, centrato sull'attività di promozione delle competenze necessarie al fine di progettare la propria vita professionale, nell'anticipare e gestire le transizioni e dare spazio alla speranza per un futuro significativo, nonostante la complessità del mondo del lavoro e delle professioni, indotta dalle

<sup>2</sup> Alcuni Autori integrano queste due capacità nell'unica competenza denominata appunto competenza strategica di autoregolazione, includendo in essa anche la dimensione della scelta (Zimmerman, 1989). Quest'ultimo approccio viene però applicato soprattutto ai contesti scolastici e all'apprendimento che vi si attua.

<sup>3</sup> Si può vedere in particolare il volume: P. RICOEUR, *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di A. DANESI, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994.

condizioni economiche, dalla globalizzazione e dalla rivoluzione digitale (Savickas et alii, 2009).

Parallelamente in questi ultimi anni la dimensione temporale dell'esperienza umana, certamente intimamente connessa con l'approccio narrativo, è stata approfondita sulla base degli studi di molti Autori, tra cui Kurt Lewin e Joseph Nuttin, da parte di Philip Zimbardo. È sembrato, quindi, utile esplorare più in profondità il ruolo della prospettiva temporale nell'attività di orientamento professionale. Per questo presenteremo in primo luogo l'elaborazione di Philip Zimbardo, da integrare in seguito con l'apporto di Joseph Nuttin sul piano della dinamica motivazionale, per poi rileggere quanto proposto da Mark Savickas.

## 2. La dinamica personale indotta dalla prospettiva del tempo futuro

Philip Zimbardo è un ben conosciuto professore di origini siciliane attivo dal 1968 nella Stanford University americana, oggi emerito. A partire dalla metà degli anni ottanta del secolo passato insieme a John Boyd ha sviluppato un quadro di riferimento e uno strumento di rilevazione del ruolo che il tempo passato, quello presente e quello futuro anticipato giocano nella dinamica soggettiva. Ne è nato un movimento di interesse e di ricerca assai sviluppato in molti Paesi, anche in Italia, ben rappresentato in un recente volume, che raccoglie numerosi saggi scritti in suo onore in occasione dell'ottantesimo compleanno (Stolarski, Fieulaine, van Beek, 2015).

Vengono presi in considerazione le caratterizzazioni fondamentali del tempo presente, quello che si sperimenta nell'oggi, del tempo passato, nella sua interpretazione attuale, del tempo futuro, quale può essere anticipato. Ne è derivato, dopo un adeguato lavoro progettuale e sperimentale, un questionario di auto-percezione largamente applicato. Dall'elaborazione dei dati via via raccolti sono emerse cinque dimensioni come fondamentali che tendono a caratterizzare le persone nel loro atteggiamento verso il passato, il presente e il futuro.

Zimbardo e Boyd hanno esplorato in primo luogo l'influenza del passato sullo stato psicologico presente. Dopo aver ripercorso le varie teorie elaborate in proposito da Freud ai comportamentisti e molte non verificate convinzioni sulla natura e il ruolo dei ricordi, giungono alla conclusione che: «Non sono gli eventi passati che influenzano più di ogni altra cosa la nostra vita. L'atteggiamento verso gli eventi passati è più importante degli eventi in sé. La distinzione fra il passato e il modo di in cui lo interpretiamo è cruciale, perché è qui che può trovare spazio il cambiamento. [...] Le credenze sul passato influenzano pensieri, sentimenti e azioni nel presente. Le persone che hanno un atteggiamento posi-

tivo verso il passato – che sia fondato su ricordi veritieri o meno – tendono a essere più felici, più sane e avere più successo delle persone che hanno un atteggiamento negativo verso il passato» (Zimbardo, Boyd, 2009, 83). Di qui la prima dimensione da prendere in considerazione: l'orientamento verso il passato, positivo o negativo. Ricerche italiane hanno rilevato come i soggetti con un atteggiamento prevalentemente negativo sono caratterizzati da bassa autostima, avvertono forti sentimenti di inadeguatezza e di depressione. Difficilmente si impegnano in un compito e quasi sempre presentano disturbi di tipo psicologico. Quando prevale l'aspetto *positivo* i soggetti tendono ad affrontare i problemi quotidiani cooperando con gli altri, perché ritengono importante mantenere buone relazioni sociali, sono poco aperti alle novità, avvertono forti sentimenti nostalgici e sono inclini a pregiudizi fino a giungere a una vera e propria paura di tutto ciò che sia nuovo e diverso. Hanno, comunque, un forte senso di continuità personale e un sentimento stabile di sé nel tempo (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007, 178-179).

Quanto al presente vengono esaminati due orientamenti fondamentali, denominati rispettivamente *presente edonista* e *presente fatalista*. Il primo orientamento segnala i soggetti che “sono concentrati sulla gratificazione immediata, sull'auto-stimolazione, sui benefici a breve termine”, mentre sono “attratti dalle cose che procurano piacere ed evitano le cose che procurano dolore” (Zimbardo, Boyd, 2009, 101). Nelle indagini europee emerge che essi difficilmente dedicano molto tempo al lavoro o allo studio e sono attratti notevolmente da eventi eccitanti e stimolanti. Sono insofferenti nei confronti di ogni tipo di abitudine e hanno un *focus* temporale rivolto a motivazioni estrinseche e raramente a quelle intrinseche. Sono soggetti che preferiscono *hobbies* estremi (ad esempio, il gioco d'azzardo) e tutte le attività che richiedono elevati livelli di energia; si descrivono come molto “susceptibili” e spesso presentano comportamenti antisociali e atteggiamenti anticonformisti (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007, 177-178).

Circa l'orientamento denominato *presente fatalistico* esso sembra derivare dall'esperienza ripetuta di non poter far nulla per cambiare il presente e soprattutto il futuro. «“Una sorta di impotenza appresa”, “una visione fatalistica della vita” che può essere riassunta della convinzione che “la mia vita è controllata da forze su cui non ho alcuna influenza”» (Zimbardo, Boyd, 2009, 104-5). In generale, viene affermato che la prevalenza di tale orientamento porta a focalizzarsi sul qui ed ora con una modalità di pensiero poco astratta e molto concreta; non si hanno stimoli e si crede che ogni evento si risolva in modo già prestabilito. Per alcuni soggetti il fatalismo è ancorato al proprio credo religioso, al punto da ritenere che ogni iniziativa sia gestita da un'autorità divina; per altri è il prodotto di una rappresentazione di sé fallimentare con credenze di impossibilità a cambiare gli eventi. Tendono a credere che il proprio successo o insuc-

cesso sia determinato da altri e che, indipendentemente da quanto studiano o lavorano, non riusciranno mai a ottenere buoni risultati, perché questo dipende esclusivamente dagli altri. Sono soggetti con basso senso di autoefficacia che credono nella fortuna per modificare le circostanze del momento (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007, 177-178).

L'orientamento verso il futuro caratterizza soggetti che sono aperti specificamente verso di esso e manifestano in genere una grande attenzione alla responsabilità e alla ottimizzazione delle proprie decisioni. Sono individui che accettano volentieri un ritardo nelle gratificazioni, in vista di migliori risultati a lungo raggio, e investono molta energia nelle attività che svolgono, essendo orientati principalmente agli esiti finali. I comportamenti assunti sono di tipo strumentale, ossia legati al conseguimento degli obiettivi, e sono molto abili nell'evitare le attività che li distolgono dal loro obiettivo primario. In genere essi sono molto tenaci e perseveranti, meticolosi e attenti; non sono propensi a correre dei rischi. Sono soggetti che fanno scelte impegnative e non incontrano difficoltà; sono caratterizzati, inoltre, da alti livelli di coscienziosità e di perseveranza (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007, 178). Nell'ambito dell'orientamento verso il futuro si colloca anche l'apertura verso un futuro trascendente, una proiezione di sé che va oltre la vita terrena in vista di una possibile pienezza di vita o di un fallimento totale oltre la morte. Recentemente è stata avanzata un'integrazione all'impianto tradizionale di Zimbardo, distinguendo tra futuro positivo e futuro negativo: il secondo essendo caratterizzato da paura e ansietà, previsione di sofferenza e di gravi perdite.

### **3. Incidenza della prospettiva temporale sui processi di orientamento professionale**

Mark Savickas ha riassunto secondo tre grandi prospettive quanto passa nella situazione italiana sotto la denominazione di "orientamento professionale". La prima prospettiva considera il soggetto come un portatore stabile di attitudini, interessi, valori. Rilevare per mezzo di opportuni strumenti tali tratti e caratteri personali è il primo passo. Il secondo prende in considerazione il mondo del lavoro, anch'esso considerato abbastanza stabile nella sua configurazione fondamentale, organizzato secondo filiere professionali e chiare gerarchie di ruoli. L'attività di orientamento tende a favorire l'incontro positivo e produttivo tra persona e una specifica posizione lavorativa, sia nel momento preparatorio, quello dello studio e della formazione, sia poi nel momento dell'inserimento effettivo nel lavoro. Questa prospettiva viene descritta da Savickas sotto la formula di "vocational guidance". In un suo lavoro tradotto in italiano egli ricorda

come la teoria di Holland sulla congruenza della scelta professionale ha avuto una grande diffusione e nella pratica essa viene applicata: «Per aiutare i clienti ad acquisire una migliore conoscenza di sé e del lavoro e a realizzare il *matching* tra se stessi e l'occupazione» (Savickas, 2014, 22).

La seconda prospettiva vede la persona come un soggetto evolutivo, che può impegnarsi nel costruire conoscenze, competenze e atteggiamenti orientati verso specifiche carriere professionali, caratterizzanti il mondo del lavoro, quale viene da esso percepito. L'attività di orientamento favorisce, da una parte, che l'impostazione formativa sia coerente con tale aspirazione, dall'altra, che la percezione della posizione lavorativa sia valida e aggiornata. Si tratta di quanto passa sotto la denominazione di "career education". In questa impresa si aiutano le persone: «(a) a comprendere gli stadi del percorso professionale, (b) a conoscere i compiti evolutivi immediatamente successivi, (c) a basarsi su atteggiamenti, convinzioni e competenze necessari a gestire tali compiti» (*Ibidem*).

Queste due prospettive rivestono ancora la loro importanza quando si deve rispondere a una domanda relativa a come fare carriera nelle professioni gerarchizzate e nelle organizzazioni burocratiche.

L'impostazione della terza prospettiva, denominata "life design", deriva dalla constatazione che il mondo del lavoro ha ormai caratteristiche instabili, fortemente evolutive sia dal punto di vista tecnologico, sia organizzativo, e, quindi, è ben difficile fare riferimento a precise figure e ruoli professionali predefiniti. Di conseguenza occorre puntare sul potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, al fine di metterlo in grado di affrontare le incertezze e complessità del presente e, soprattutto, quelle del futuro, rendendolo così attivo costruttore di sé in vista di progetti esistenziali, aperti anche a profonde forme di decostruzione e ricostruzione, che nelle varie transizioni esistenziali si rendessero necessarie. Si evidenzia così da una parte il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, che sta alla base dello sviluppo di sé e delle scelte anche faticose da compiere; dall'altra, si esalta il ruolo della narrazione nella ricostruzione del proprio passato e della riflessione critica su di esso, nonché della prospettazione del futuro, in un impegno di elaborazione o rielaborazione di un proprio progetto di vita. È immediato cogliere il collegamento tra questo impianto e quello sviluppato sulla base delle ricerche di Joseph Nuttin e di Philip Zimbardo. Sugli orientamenti da assumere nel presente incide fortemente il giudizio che si dà del proprio passato e la capacità di prospettarsi il proprio futuro, ma anche il come si vive il proprio oggi. Il suggerimento di Zimbardo è quello di favorire un equilibrio basato su un visione prevalentemente positiva del passato, una buona apertura verso il futuro, mentre nel presente prevale una componente moderatamente edonistica e per nulla fatalistica (Zimbardo, Boyd, 2009, 289).

La teoria temporale di Zimbardo ha dato origine anche ad una metodologia di recupero psicologico di persone che manifestano la sindrome definita “disturbo post traumatico da stress”. Tale approccio ha avuto origine nel trattare casi di veterani di guerra, la cui esistenza era segnata da giudizi del tutto negativi sulle esperienze passate e che provocavano stati depressivi, perché ormai fatalisticamente orientati nel giudicare negativo sia il loro presente, sia soprattutto il loro futuro. La cura sperimentata era basata sul favorire una ricostruzione del passato, nella quale emergevano accanto a episodi negativi anche esperienze positive, con una vera propria reinterpretazione progressiva della propria storia di vita, una nuova narrazione del proprio passato, che poneva le basi per un prospettiva esistenziale più aperta verso un futuro positivo e soprattutto diventava base di appoggio per nuove scelte di vita, iniettando nelle persone nuove energie motivazionali al fine di realizzarle (Zimbardo, Sword, Sword, 2012).

#### **4. Un approfondimento dell'orientamento come aiuto a costruire la propria identità professionale**

L'impianto proposto e sviluppato da Savickas considera la costruzione di un percorso professionale da due punti di vista: uno, oggettivo, è costituito dalla sequenza di ruoli che una persona ricopre nella vita; l'altro, soggettivo, si sviluppa a partire dal pensiero o dall'attività mentale che consente di costruire una storia sulla propria vita in ambito lavorativo (Savickas, 2014). In questo processo costruttivo gioca un ruolo essenziale il linguaggio, sia nella direzione della costruzione di sé attraverso la riflessione sulle proprie esperienze, sia in quella che coinvolge le relazioni sociali e i ruoli lavorativi con i quali si entra in relazione. Tale linguaggio sta alla base di quella narrazione di sé, che molti eventi e persone contribuiscono a costruire. Essa tende a sviluppare la propria identità professionale, un'identità che: «Si adatta e si forma negoziando continuamente posizioni sociali e coinvolgendo la persona in relazioni interpersonali» (Ibidem, 37). In questa storia possono emergere momenti di ansia prodotti da nuovi compiti, da esigenze di cambiamento o da traumi che attentano alla propria identità professionale. È particolarmente in queste occasioni che la consulenza può svolgere un ruolo fondamentale. In effetti nel modificare la propria identità lavorativa: «Il soggetto cerca di cogliere l'ordine degli eventi della propria vita attraverso la riflessione e la meditazione e di collegare i cambiamenti ricorrendo al ragionamento autobiografico per far continuare la storia. La narrazione di storie è il micro-processo attraverso il quale si svolge il lavoro sull'identità, quando un persona cerca di dare un senso a sé e alla situazione» (Ibidem, 40).

Nel Manuale pubblicato sul web Savickas nel 2015<sup>4</sup> riassume così il quadro di riferimento adottato: «La gente utilizza racconti per organizzare la propria vita, per costruire la propria identità, per dare senso ai propri problemi. Chi entra in consulenza porta con sé una storia relativa a qualche transizione. Questa narrazione permette di prendersi cura di lui. Partendo da essa, nella relazione attivata il consulente, aiuta la persona a riflettere sulla propria vita. In questo modo è possibile destabilizzare alcune vecchie idee, che bloccano le decisioni da prendere, e ciò generalmente favorisce una consapevolezza nuova, che facilita la scelta. Da lui stesso emerge la prospettiva per impostare una nuova storia identitaria. Questa consente di elaborare o cambiare la propria storia in modo da chiarire le scelte da compiere e attivare le azioni trasformatrici per affrontare la transizione» (Savickas, 2015, 9).

Saggiamente Savickas indica sul piano operativo un approccio di tipo eclettico. In effetti nell'attività di orientamento, sia in quella che viene ordinariamente sviluppata nelle realtà educative e formative, sia quella più specialistica di tipo consulenziale, che viene rivolta a singoli soggetti, si deve tener conto della realtà concreta nella quale si vive. Sulla base dei bisogni personali e del contesto sociale l'azione orientativa può scegliere quale orientamento preferire: se quello denominato "vocational guidance" al fine di individuare un buon inserimento occupazionale a partire dai tratti che lo caratterizzano, o quello denominato "career education" che mira a sviluppare un adattamento personale alla prospettiva occupazionale preferita, o quello da lui promosso e denominato "life design" al fine di costruire una propria storia professionale (Savickas, 2012, 12).

Anzi: «L'approccio *life design* mira a collocarsi accanto alla *vocational guidance*, non a rimpiazzarla» (Savickas, 2015, 8). Riassumendo tale impostazione egli descrive i tre orientamenti operativi dal punto di vista della visione che si ha del soggetto, visto come "attore" nel primo caso, come "agente" nel secondo, come "autore" della propria vicenda lavorativa nel terzo. Anche la caratterizzazione dell'azione da intraprendere nell'aiutare le persone assume denominazioni differenti: di guida alle proprie scelte professionali, di educatore che promuove la propria preparazione professionale, di consulente che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale. Si tratta di metodologie operative che devono entrare nelle competenze pratiche di ogni orientatore. Questo non può rimanere rigidamente legato ad una di esse, bensì adattarsi alle esigenze delle singole persone e alle condizioni esistenziali nelle quali esse si trovano, scegliendo come modulare il suo intervento in vista del potenziamento di un'identità professionale aperta agli sviluppi di una società complessa, dinamica e, spesso, piena di

<sup>4</sup> <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>

esigenze di adattamento, mantenendo comunque una propria prospettiva di senso esistenziale.

Quanto proposto da Savickas, da altri studiosi dei processi di orientamento professionale, e dallo stesso Zimbardo, porta a considerare l'importanza del momento presente come occasione per rielaborare le esperienze passate, soprattutto se queste portano a visioni negative di sé e della propria storia, e per ricostruire in maniera più consapevole e dinamica la prospettiva futura. Si tratta di passare da una prospettiva negativa su di un passato, che incide pessimisticamente sulle possibilità di un futuro ragionevolmente soddisfacente, ad un orientamento positivo verso il futuro, favorendo un rinnovato impegno costruttivo della propria identità lavorativa. In questo passaggio, un atteggiamento tendenzialmente fatalista minerebbe tale compito progettuale, mentre uno edonista moderato, secondo i suggerimenti di Zimbardo, non dovrebbe incidere più di tanto.

## 5. La situazione peculiare degli adolescenti e giovani

L'orientamento professionale ormai deve essere considerato come una dimensione fondamentale di ogni attività educativa, inclusa quella scolastica, lungo tutto l'arco della vita. In particolare essa deve essere presente fin dalla scuola dell'infanzia. In un contributo precedente (Pellerey, 2016) è stata esaminata l'esigenza di promuovere un quadro complesso di competenze come sviluppo dell'occupabilità. Tra queste venivano citate le cosiddette soft skills e le hard skills generiche, cioè le competenze personali generali e quelle culturali e tecnologiche di base. Ambedue queste categorie di competenze si radicano a livello della scuola dell'infanzia in quelle che vengono definite "funzioni esecutive" e che riguardano lo sviluppo delle prime capacità di gestione di se stessi, come la gestione dell'impulsività, dell'attenzione, delle emozioni, della cosiddetta memoria di lavoro, dello spirito di iniziativa e della flessibilità cognitiva. Durante il primo ciclo scolastico si accentua la possibilità di sviluppo di tali funzioni, mettendole al servizio di apprendimenti che riguardano le competenze culturali e tecnologiche di base, e favorendo la capacità di auto-determinazione e di auto-regolazione. Si giunge così a un passaggio assai delicato, quello che riguarda la scelta del percorso formativo del secondo ciclo. Un passaggio segnato troppo spesso da influenze poco riferibili alle qualità del soggetto e ad un senso e una prospettiva esistenziale sufficientemente consapevoli. In una ricerca italiana (Nota, Santilli, Soresi, 2016) è stata evidenziata l'importanza di aiutare la riflessione critica dei quattordicenni, al fine di stimolare in loro nuove narrazioni circa il proprio futuro professionale, favorendo maggiore senso di responsabilità e competenza decisionale nell'affrontare un mondo che appare loro incerto e complesso.

In effetti, a mano a mano che gli studenti progrediscono nella loro esperienza scolastica ed extra-scolastica, essi passano per numerose esperienze, che possono essere rilette, anche con l'aiuto di opportuni consulenti, per promuovere nuove consapevolezze su di sé, sulle proprie aspirazioni e potenzialità, sul senso che si vuole attribuire alla propria esistenza. Cercare di cogliere in ogni esperienza significativa le ragioni delle emozioni positive o negative provate aiuta a cogliere un possibile filo rosso di collegamento, una prima ipotesi di futuro. Csikszentmihalyi (1999) ha esplorato l'intera gamma delle esperienze segnate da risvolti emozionali, segnalando quelle segnate da un coinvolgimento personale intenso e produttivo. E ha racchiuso il livello massimo di questi stati personali intensi nel concetto di "flow", cioè di piena partecipazione e di esplicitezza completa delle proprie capacità e potenzialità. L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta per se stessa e fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione. È un'esperienza di sé come persona che riesce ad agire al massimo delle proprie capacità e questo stato di cose è già di per se stesso motivo di rinforzo. Ricostruire la propria storia personale cercando di individuare quali esperienze si sono di più avvicinate a questo stato soggettivo, permette di individuare tendenze personali, certamente da verificare nel futuro, ma che possono costituire una prima base per nuove narrazioni di sé.

Quanto proposto da Savickas può così essere rivisto nel caso di adolescenti che affrontano le loro prime transizioni, qualche volta senza particolari traumi, ma spesso, come le statistiche segnalano, origine di fallimenti, insuccessi, frustrazioni. Occorre quindi che essi possano essere affiancati da persone di fiducia, insegnanti o altri educatori, che li aiutino a ricostruire la propria identità scolastica e professionale, a sviluppare una nuova e più consapevole narrazione di sé. E, altrettanto spesso, occorre che tale azione orientativa o ri-orientativa coinvolga le loro famiglie.

## 6. Ricadute sull'azione formativa

L'apporto originario di Joseph Nuttin circa il ruolo nel presente della prospettiva temporale (Nuttin, 1992) metteva in luce in particolare l'incidenza delle percezioni del tempo futuro sullo stato motivazionale del presente, sottolineando in ciò il ruolo dei contenuti o delle tematiche che lo caratterizzano a breve, a medio e a lungo termine. Una recente ricerca ha convalidato tale assunto evidenziando strette correlazioni tra componenti motivazionali, come percezione di autoefficacia, e attribuzioni causali e orientamenti temporali degli adolescenti (Crea, Emad, 2016).

La prospettiva del tempo futuro è stata definita come “la presente anticipazione dei traguardi futuri” (Husmans, Lens, 1999, 113) che si intendono conseguire. In questa prospettiva gioca un ruolo centrale la distanza temporale rispetto al presente, sia in generale, sia per specifiche finalizzazioni. Tale distanza può variare da obiettivi vicinissimi, come l’esame di domani, a obiettivi di media distanza, come conseguire una qualifica professionale o un diploma tecnico, oppure ottenere un posto di lavoro, oppure di grande distanza, come risparmiare denaro in vista della pensione, fino a prospettive che superano la stessa esistenza, come andare in cielo (Zimbardo, Boyd, 2009). L’effetto motivazionale, cioè la carica energetica che tale prospettiva riesce ad attivare, e la conseguente capacità di impegnarsi nel presente, dipende sia da caratteristiche individuali coltivate nei processi educativi anche della primissima infanzia, sia dall’ambito di riferimento.

Nel processo formativo emerge quindi come centrale l’impegno dei formatori nell’alimentare la prospettiva esistenziale arricchendola progressivamente di senso e di percezione di possedere le risorse ed energie personali per poterla conseguire in maniera valida e feconda. Un cammino lungo e impegnativo dal punto di vista educativo che si radica nell’ambiente familiare e si sviluppa nei percorsi scolastici e negli ambienti di vita quotidiana. Spesso, purtroppo, sono presenti influenze che possono trasformare e perturbare negativamente tale cammino. Sia la comunicazione sociale legata ai mass e social media, sia le comunicazioni di tipo personale possono anch’esse favorire un disimpegno personale. La mancanza di prospettiva protratta nel tempo, adeguatamente sollecitante e orientante il presente, fa ricadere in una ricerca di gratificazioni immediate a scapito di una costruzione di sé in vista del proprio futuro. Occorre da questo punto illuminare meglio bambini, adolescenti e giovani. Cedere facilmente alle gratificazioni immediate, rinunciando a impegnarsi per conseguire obiettivi significativi per la propria crescita e qualificazione è causa di impoverimento personale che si paga nel futuro. La stessa occupabilità presente e futura dipende in gran parte da un’imprenditorialità di sé, che diventa imprenditorialità futura nel mondo del lavoro e delle professioni: una vera e propria proattività rivolta al futuro e non solo come reattività negativa rispetto a quanto ci circonda o alle parole che ci deprimono.

## Riferimenti bibliografici

- BERNAUD J., *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.
- CREA G., S. A. M. EMAD., Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti, *Orientamenti Pedagogici*, 63, 2/2016, pp. 345-381.
- CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row, 1990.
- DI FABIO A., Life design and career counseling innovative outcomes, *The Career Development Quarterly*, 64. March, pp. 35-48, 2016.
- GUICHARD J., Self-construction, *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp. 251-258, 2009.
- LAGHI F., M. D'ALESSIO, R. BAIOTTO, *Ricerca di senso e prospettiva temporale*. In E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, Roma, Las, pp. 173-196, 2007.
- HUSMANS J., W. LENS, The role of the future in student motivation, *Educational Psychologist*, 34, pp. 113-125, 1999.
- LAGHI F., R. BAIOTTO, F. LIGA ET ALII, Identity status differences among Italian adolescents: associations with time perspective, *Children and Youth Services Review*, 35, pp. 482-487, 2013.
- NOTA L., S. SANTILLI, S. SORESI, A life-design-based online career intervention for early adolescents: description and initial analysis, *The Career Development Quarterly*, 64. March, pp. 4-19, 2016.
- NUTTIN J., *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, Las, 1992.
- PELLERER M., Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali, *Rassegna Cnos*, 32, 1/2016, pp. 41-50.
- RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di A. Danese, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994.
- SAVICKAS M. ET ALII, Life design: a paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp. 239-250, 2009.
- SAVICKAS M., Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century, *Journal of Counseling & Development*, 90, pp. 13-19, 2012.
- SAVICKAS M., *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.
- SAVICKAS M., *Life-design counseling manual*, reperibile tramite il sito: <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>, 2015.
- STOLARSKI M., N. FIEULAIN, W. VAN BEEK (Editors), *Time perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, Heidelberg, Springer, 2015.
- ZIMBARDO P. G., J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009.
- ZIMBARDO P. G., R. M. SWORD, R. K. M. SWORD, *The time cure. Overcoming PSTD with the new psychology of time perspective therapy*, San Francisco, Jossey-Bass, 2012.
- ZIMMERMAN B. J., A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339, 1989.

# Il mestiere del formatore secondo Primo Levi

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*Il contributo sviluppa un discorso didattico sulla formazione a partire da una particolare lettura tematica de La chiave a stella (1978), il libro che Primo Levi ha dedicato al lavoro. Ne emerge una prospettiva che vede la narrazione come risorsa fondamentale per un'azione formativa che sappia valorizzare e mettere in parola il sapere pratico.*

*This article discusses the theme of education starting from the reading of the book "La chiave a stella" (1978) which Primo Levi has dedicated to work. What emerges is a perspective considering the narration as a fundamental resource for an effective training action.*

Primo Levi (Torino, 1919-1987), scrittore che fa dell'esperienza vissuta la materia prima del suo scrivere, ne *La chiave a stella* (1978), mette in scena la conversazione tra un Narratore (Levi stesso, chimico e scrittore) e Tino, o Libertino, Faussonne, un tecnico piemontese, montatore e collaudatore di strutture metalliche, tralicci, ponti sospesi, trivelle petrolifere e gru, che racconta le sue imprese lavorative vissute in giro per il mondo (tra l'Italia, l'Alaska, l'Arabia Saudita, l'India e l'Unione Sovietica).

Nei quattordici capitoli del libro, ciascuno dei quali contiene un racconto che potrebbe anche essere letto autonomamente, confluisce la materia di diversi contatti e conversazioni sul lavoro che Levi stesso dichiara di aver avuto con montatori in carne e ossa e operai specializzati conosciuti personalmente nella sua lunga esperienza lavorativa di chimico e di industriale (cfr. Levi, 2016, p. 120)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Carvet – Università di Verona.

<sup>2</sup> Ferrari, nella sua biografia, precisa: «L'atto di concepimento del libro ha addirittura un luogo, Togliattigrad, dove (Levi, ndr) era stato per una questione di vernici. Là aveva incontrato "una mezza dozzina di simili di Faussonne", che stavano costruendo lo stabilimento della Ziguli» (Ferrari, 2007, p. 78). Dal un punto di vista metodologico, è poi utile sottolineare che, come si ricava dalla citazione di una nota di J. Conrad sul suo romanzo *Tifone*, con cui Levi chiude *La chiave a stella*, non importa se il Capitano MacWhirr, personaggio del romanzo conradiano, non sia esistito veramente: «L'invenzione cosciente ha avuto poco a che fare con lui. Se anche fosse vero che il Capitano MacWhirr non ha mai camminato o respirato su questa terra (il che, per conto mio, è estremamente difficile da credere), posso tuttavia assicurare ai lettori che egli è perfettamente autentico» (Levi, 1978, p. 180). Anche del personaggio Faussonne insomma si può dire che, pur essendo finto, non è un falso.

Lo stile è quello dell'intervista: il Narratore sollecita con una serie di domande e asseconda con delicatezza i racconti del protagonista, che sembrano quasi audio-registrati e trascritti; inoltre, la lingua che Fausone utilizza è sostanzialmente la lingua parlata, la lingua del mestiere (cfr. Belpoliti, 2015, pp. 289-290)<sup>3</sup>.

L'idea principale di questo contributo è che si possa leggere il romanzo come un'azione formativa, intendendo la formazione come una forma di relazione che accompagna il soggetto a mettere in parola il sapere dell'esperienza, sollecita delicatamente a raccontare storie e per questo richiede rispetto, attenzione, ascolto, curiosità e autentico interesse per la storia altrui, capacità di coinvolgersi nella relazione anche con la narrazione della propria.

Non è che Levi metta esplicitamente a tema la questione della formazione, se non con brevi cenni dedicati per la verità più all'esperienza scolastica che a quella formativa (in cui non mancano battute polemiche sul sapere astratto della scuola<sup>4</sup>), ma forse l'operazione non è priva di plausibilità e di autorizzazioni che provengono dal testo stesso.

Quella che intendo proporre non è dunque una lettura critica o filologica dell'opera ma una lettura tematica, che cerchi di mettere a fuoco alcune intersezioni tra il testo letterario e una riflessione specificamente didattica sulle pratiche formative<sup>5</sup>. Ho provato a leggere e rileggere il libro di Primo Levi facendo emergere quei nuclei che possono essere significativi per illustrare l'azione didattica in un contesto formativo, avendo in mente soprattutto i contesti della formazione con

<sup>3</sup> In un passo in cui riporta un discorso in cui Fausone parla di una ragazza, si ha proprio l'impressione della trascrizione; il Narratore infatti aggiunge: «Lui, veramente, aveva detto “na fija”, ed infatti, in bocca sua, il termine “ragazza” avrebbe suonato come una forzatura, ma altrettanto forzato e manierato suonerebbe “figlia” nella presente trascrizione» (Levi, 1978, p. 41). In realtà, come giustamente osserva Ernesto Ferrero, non bisogna dimenticare che: «...per restituire la freschezza di un racconto che si vuole orale occorre dispiegare un massimo di capacità artigianale. Si costruisce un massimo di naturalezza solo con un massimo di artificialità [...]. Nulla di più piatto e deprimente di una conversazione registrata al magnetofono e poi trascritta. I ritmi, le inflessioni, la vivacità spontanea del discorso vanno ricostruiti in laboratorio. In Levi la finezza dell'orecchio procede di pari passo con l'acutezza dell'occhio, e la integra. [...] L'oralità di Fausone, definita come grigia e ripetitiva, sulla pagina si rivela tutt'altro che spenta. Levi recupera e adatta, proprio come un battilastra o uno stagnino, i gerghi tecnici [...], i modi di dire, i proverbi, la figuratività concreta del dialetto, che nasce da un rapporto diretto con le cose» (Ferrari, 2007, p. 85).

<sup>4</sup> Cfr., ad esempio, Levi, 1978, p. 67, su coloro che: «sul lavoro imparano quelle cose che non hanno imparato a scuola», e p. 83, sulla convinzione di Fausone che, se si fosse limitato a imparare quello che gli insegnavano a scuola e gli fosse mancata l'esperienza nella bottega del padre, non avrebbe fatto carriera.

<sup>5</sup> Sull'importanza metodologica di una prospettiva transdisciplinare, che sappia confrontare: «...il messaggio letterario con tutti gli altri messaggi che lo attraversano», cfr. Zinato, 2008. Sulla letteratura – e la narrazione in genere – come fonte rilevante anche per la costruzione di un sapere specificamente didattico, cfr. Tacconi, 2010 e 2016.

adulti che hanno maturato un'esperienza lavorativa<sup>6</sup>. A questo fine, nel resoconto che segue, farò frequente riferimento alle parole stesse dello scrittore.

L'idea di una formazione come paziente accompagnamento alla messa in parola del sapere maturato nell'esperienza e dei significati ad esso connessi si lega, del resto, alla ricerca etnografica con la quale Levi, che fra l'altro aveva anche tradotto due opere di Claude Lévi-Strauss (Belpoliti, 2015, pp. 296-298), aveva avvertito una forte affinità, tanto da esprimere una cura da vero e proprio etnografo non solo nel riportare le parole di Faussonne<sup>7</sup> ma in tutte le sue opere testimoniali sull'esperienza concentrazionaria. Il Levi "formatore" corrisponde un po' al Levi etnografo delle esperienze brutalmente patite nel Lager nazista, su cui qui non mi soffermerò, e al Levi etnografo di vari mestieri, che, secondo le parole che l'Autore stesso utilizza ne *Il sistema periodico* (Levi, 1975, p. 207), altro non sono che casi particolari del "mestiere di vivere"; sarà questo l'oggetto specifico del presente contributo. Infatti proprio il coinvolgimento relazionale e riflessivo dei vari soggetti che la pratica etnografica attiva, attribuendo loro il duplice statuto di fonti e strumenti di una conoscenza rilevante, assume un valore formativo e trasformativo per tutti coloro che sono in gioco<sup>8</sup>.

## 1. La formazione come creazione di uno spazio in cui il soggetto riesca a dare senso al suo lavoro

La formazione consiste innanzitutto nel creare uno spazio in cui sia possibile interrogarsi sul significato, far emergere o far rintracciare un senso nel lavoro che si fa. E questo può avvenire attraverso la narrazione, che è in se stessa attribuzione di senso – e di forma – a ciò che si vive.

<sup>6</sup> Trovo che ci sia una forte affinità tra l'idea di formazione che può essere estratta dal libro di Primo Levi e quella che, in questi anni, siamo andati sviluppando soprattutto nella formazione dei formatori (cfr., ad esempio, Tacconi & Mejia Gomez, 2013b; Tacconi, 2011).

<sup>7</sup> «Ho promesso a Faussonne che mi sarei attenuto con la miglior diligenza alle sue indicazioni; che in nessun caso avrei ceduto alla tentazione professionale dell'inventare, dell'abbellire e dell'arrotondare; che perciò al suo resoconto non avrei aggiunto niente, ma forse qualche cosa avrei tolto, come fa lo scultore quando ricava la forma dal blocco; e lui si è dichiarato d'accordo» (Levi, 1978, p. 116). Proprio alla pratica del diario, che fa pensare al metodo etnografico, si riferisce Primo Levi in un altro brano nel quale è lui a raccontare a Faussonne una storia di lavoro: «Una notte [...] mi sono messo a rileggere il mio diario. Non era proprio un diario, erano appunti che prendevo giorno per giorno, è un'abitudine che viene a tutti quelli che fanno un lavoro un po' complicato [...]. Per non dare sospetti, non scrivevo niente durante la giornata, ma mettevo giù gli appunti e le mie osservazioni alla sera, appena ritornavo nella foresteria» (ibid., p. 174). Su Primo Levi etnologo, cfr. Baldasso, 2007, pp. 47-78; Levi Della Torre, 2006.

<sup>8</sup> Si fa riferimento qui all'affinità che si può stabilire tra pratica etnografica e pratica formativa. Sul possibile rapporto tra etnografia e formazione, cfr. Lipari, 2016.

Il gusto del lavoro ben fatto e l'amore per il lavoro sono, ne *La chiave a stella*, al tempo stesso, indizio di un senso incontrato e motore che spinge a rigenerarlo continuamente. Su questo si possono richiamare alcune emblematiche espressioni del personaggio Faussone:

«...io, l'anima ce la metto in tutti i lavori, lei lo sa, anche nei più balordi, anzi, con più che sono balordi, tanto più ce la metto. Per me, ogni lavoro che incammino è come un primo amore» (Levi, 1978, pp. 40-41);

«...metter su una macchina come quella, lavorarci dietro con le mani e con la testa per dei giorni, vederla crescere così, alta e dritta, forte e sottile come un albero, e che poi non cammini, è una pena: è come una donna incinta che le nasca un figlio storto o deficiente, non so se rendo l'idea". La rendeva, l'idea» (ibid., p. 145).

Faussone riesce a dare senso e forma alla sua passione (intesa sia come trasporto amoroso sia nell'accezione del "patire") per il lavoro, che gli fa mettere tutto se stesso in ciò che fa. È questo, del resto, ciò che muove anche il suo desiderio di narrare.

Sono in particolare il gusto del lavoro ben fatto, la soddisfazione e la dignità del creare ciò che alimenta il senso<sup>9</sup>. Non è che Levi non veda anche le ambiguità del lavoro, soprattutto la durezza e l'iniquità del lavoro servile e alienante, solo si rifiuta di identificare il lavoro *tout court* con il lavoro servile, come un'antica tradizione culturale (quella che contrappone appunto *otium* e *ne-gotium*) e il clima fortemente ideologizzato degli anni Settanta (che tendeva a considerare il lavoro, soprattutto quello di fabbrica, come pura alienazione ed esperienza disumanizzante<sup>10</sup>) avrebbero invece indotto a fare.

Per Levi, quando si ha la percezione che il lavoro è utile e ha senso, il lavoro stesso diventa uno spazio di fioritura dell'umano; questo vale addirittura nel brutale contesto del *Lager* (Levi, 1958; Camon, 1997, pp. 66-67), che pure è il luogo della forma più radicale di de-umanizzazione<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Parlando del padre, Faussone osserva: «A lui un lavoro come il mio gli sarebbe piaciuto, anche se l'impresa ci guadagna sopra, perché almeno non ti porta via il risultato: quello resta lì, è tuo, non te lo può togliere nessuno, e lui queste cose le capiva, si vedeva dalla maniera come stava lì a guardare i suoi lambicchi dopo che li aveva finiti e lucidati. Quando venivano i clienti a portarseli via, lui gli faceva come una carezzina e si vedeva che gli dispiaceva...» (ibid. p. 84).

<sup>10</sup> Su questo, cfr. Ferraro, 2007, pp. 82-84.

<sup>11</sup> Ha ragione Alberto Peretti quando osserva che: «...*La chiave a stella* è la risposta alle barbarie descritte in *Se questo è un uomo*. Al delirio di annullamento che regna nei campi di sterminio oppone il racconto di uomini che si guadagnano da vivere con l'intelligenza vitale delle loro mani. E così facendo guadagnano il mondo alla vita» (Peretti, 2011, p. 45).

Per un formatore, i presupposti per creare un setting come quello che ho cercato di illustrare sono almeno due: riuscire a dare egli stesso un senso al suo lavoro (come Levi, che mette continuamente in campo i suoi lavori, di chimico e di scrittore) e alimentare un'idea positiva del lavoro. Tutto questo viene magistralmente espresso nel brano che riporto sotto e che può essere considerato un po' il cuore de *La chiave a stella*:

«Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare, l'amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra: ma questa è una verità che non molti conoscono. Questa sconfinata regione, la regione del rusco, del boulot, del job, insomma del lavoro quotidiano, è meno nota dell'Antartide, e per un triste e misterioso fenomeno avviene che ne parlano di più, e con più clamore, proprio coloro che meno l'hanno percorsa. Per esaltare il lavoro, nelle cerimonie ufficiali viene mobilitata una retorica insidiosa, cinicamente fondata sulla considerazione che un elogio o una medaglia costano molto meno di un aumento di paga e rendono di più; però esiste anche una retorica di segno opposto, non cinica ma profondamente stupida, che tende a denigrarlo, a dipingerlo vile, come se del lavoro, proprio od altrui, si potesse fare a meno, non solo in Utopia ma oggi e qui: come se chi sa lavorare fosse per definizione un servo, e come se, per converso, chi lavorare non sa, o sa male, o non vuole, fosse per ciò stesso un uomo libero. È malinconicamente vero che molti lavori non sono amabili, ma è nocivo scendere in campo carichi di odio preconcepito: chi lo fa, si condanna per la vita a odiare non solo il suo lavoro, ma se stesso e il mondo. Si può e si deve combattere perché il frutto del lavoro rimanga nelle mani di chi lo fa, e perché il lavoro stesso non sia una pena, ma l'amore o rispettivamente l'odio per l'opera sono un dato interno, originario, che dipende molto dalla storia dell'individuo, e meno di quanto si creda dalle strutture produttive entro cui il lavoro si svolge» (Levi, 1978, p. 81).

Si ha qui il manifesto di una visione positiva del lavoro che, pur lontana da ogni ingenuità, guarda al lavoro come a uno spazio concreto di realizzazione umana e non separa il lavoro e l'opera dall'azione<sup>12</sup>.

A questa idea del lavoro si collega strettamente il tema della narrazione. Proprio la narrazione infatti consente di configurare di senso la propria esperienza e di scoprire il lavoro come spazio di esercizio di una: «...intelligenza trasformativa e creativa, usata per dar vita al mondo, per trasformarlo e portarlo a maggior compimento. Per far scorrere la vita dove essa giace come rappresa» (Peretti, 2011, p. 45).

<sup>12</sup> Anche attraverso il lavoro, l'uomo dà forma a se stesso, alla propria esistenza, entra in relazione con sé e con gli altri, esprime e manifesta la sua identità e unicità. In questo senso, anche sulla scorta delle riflessioni di Peretti (2011, pp. 102-104), ritengo che l'analisi di Levi sul lavoro sia più profonda di quella, pur affascinante, che H. Arendt sviluppa nel suo *Vita activa* (1997), perché fa incontrare e rende complementari il lavoro, l'opera e l'azione. La svalutazione del lavoro – a livello sociale, economico, giuridico – a cui assistiamo oggi potrebbe essere legata anche a una visione culturale ancora molto diffusa che relega il lavoro nel regno della necessità, al di fuori della sfera dell'agire politico e dell'esistenza autentica, di ciò che vale veramente la pena di essere vissuto.

Concretamente questo potrebbe portare un formatore ad apprezzare sinceramente la genuinità dei racconti di pratica, come Primo Levi, che riesce anche a scoprire in essi l'eco di antiche poesie, e a curare con particolare attenzione quel *setting* che consente alle storie di decollare:

«Dopo il tè con la vodka, poiché la storia di Faussonne non accennava ancora a decollare, io ho cautamente accennato a un formaggio fermentato e a certi salamini ungheresi che stavano nella mia camera. Lui non ha fatto complimenti (non ne fa mai: dice che non è nel suo stile), e così il tè si è andato trasformando in una merenda cenatoria...» (Levi, 1978, p. 30).

Proprio i momenti conviviali, quelli in cui si sospende l'azione per ritrovarsi attorno a una mensa a condividere storie e leggende, diventano emblema dello spazio relazionale ideale per l'elaborazione dialogica del vissuto, lo scambio di esperienze, lo sviluppo di consapevolezza e la condivisione dei racconti che fanno trovare senso.

## 2. La formazione come arte dell'ascolto

La formazione si nutre di ascolto. Come il Narratore-intervistatore, così anche il formatore è tenuto a prestare attenzione alle parole e ai volti di chi ha davanti e, per farlo, deve essere capace di ascoltare criticamente anche se stesso.

Come ricordavo sopra, il personaggio Faussonne racconta la sua storia secondo un suo stile particolare<sup>13</sup>, nel registro tipico del parlato, che spesso lo porta a "lasciarsi andare" e a perdere il filo; il suo modo di raccontare è caratterizzato dalla concretezza che all'enunciato teorico fa sempre seguire un esempio pratico (cfr. *ibid.*, p. 37). Il Narratore riesce a sintonizzarsi col suo interlocutore, a distinguere la voce singolare e a creare quel clima di fiducia che solo può aprire al reciproco ascolto.

L'ascolto dell'altro richiede anche vigilanza e ascolto di sé. Forse per questo il Narratore-intervistatore inserisce spesso delle note riflessive in cui dà conto di accorgersi delle sue intromissioni e dell'effetto che esse fanno sul parlante. Ecco un esempio:

<sup>13</sup> Faussonne, fa dire Levi al Narratore: «...non è un gran raccontatore: è anzi piuttosto monotono, e tende alla diminuzione e all'ellissi come se temesse di apparire esagerato, ma spesso si lascia trascinare, ed allora esagera senza rendersene conto. Ha un vocabolario ridotto, e si esprime spesso attraverso luoghi comuni che forse gli sembrano arguti e nuovi: se chi ascolta non sorride, lui li ripete, come se avesse a che fare con un tonto» (Levi, 1978, p. 3).

«Faussone ha incassato senza batter ciglio la mia frivola intromissione. Aveva però assunto un'aria distante, forse messo a disagio dall'aver io usato il passato remoto come si fa quando si è interrogati in storia» (ibid., p. 29).

In realtà, è lo stesso dispositivo narrativo di sdoppiarsi, distinguendo un "io" narrante e un "io" narrato, che rivela quel distanziamento da sé che è necessario all'autoriflessione e consente di guardare da un punto di vista esterno tanto all'altro che a sé, di: «...relativizzare se stesso, di far di sé il proprio oggetto di osservazione al pari di ogni altro essere e oggetto» (Levi Della Torre, 2006, p. 94)<sup>14</sup>. L'intervistatore impara pian piano, anche attraverso prove ed errori, a rispettare il racconto dell'altro:

«...mi sono trattenuto per non guastare il suo racconto» (Levi, 1978, p. 33);

«...a questo punto mi sono accorto che non Faussone, ma io stavo perdendo il filo [...]. L'ho pregato di essere più chiaro e conciso...» (ibid., p. 39);

«...l'espressione mi suonava strana, ed ho chiesto un chiarimento» (ibid., p. 43);

«...la parlata di Faussone mi riesce chiara, ma non sapevo che cosa fosse lo scodimento. Gliel'ho chiesto...» (ibid., p. 142).

«...ho rassicurato Faussone: gli ho garantito che stavo seguendo il suo racconto con interesse (il che era vero) e con piena comprensione. Questo era un po' meno vero, perché certe imprese per capirle bisogna farle, o almeno vederle...» (ibid., p. 64).

Dagli esempi riportati sopra, si può ricavare che, per Levi, ascoltare l'altro significa ascoltare anche se stessi, astenersi dal giudizio, non interrompere, rispettare, alimentare autentico interesse per le parole dell'altro, immergersi nel suo mondo, chiedere quando non si capisce qualcosa.

Si tratta anche di imparare ad ascoltare attentamente il non verbale, come si può notare nell'esempio delle mani di Faussone, che sono più espressive del suo volto e che il Narratore osserva con grande attenzione:

«...lunghe, solide e veloci, molto più espressive del suo viso. Avevano illustrato e chiarito i suoi racconti imitando volta a volta la pala, la chiave inglese, il martello; avevano disegnato nell'aria stantia della mensa aziendale le catenarie eleganti del ponte sospeso e le guglie dei derrick, venendo a soccorso della parola quando questa andava in stallo» (ibid., pp. 162-163).

Insomma, c'è proprio un'arte dell'ascoltare, che è utile allo scrittore e – possiamo aggiungere noi – è essenziale anche al formatore:

<sup>14</sup> Proprio da questa presa di distanza critica e autocritica nasce, non di rado, l'ironia.

«...come c'è un'arte di raccontare, solidamente codificata attraverso mille prove ed errori, così c'è pure un'arte dell'ascoltare, altrettanto antica e nobile, a cui tuttavia, che io sappia, non è stata mai data norma. Eppure, ogni narratore sa per esperienza che ad ogni narrazione l'ascoltatore apporta un contributo decisivo: un pubblico distratto od ostile snerva qualsiasi conferenza o lezione, un pubblico amico la conforta; ma anche l'ascoltatore singolo porta una quota di responsabilità per quell'opera d'arte che è ogni narrazione» (ibid., pp. 33-34).

Solo un ascolto attento genera vera narrazione, ma la qualità di questo ascolto – così come la chiarezza dell'espressione nello scrivere – è in Levi direttamente collegata a una postura etica di responsabilità nei confronti dell'altro.

### **3. La formazione come accompagnamento alla messa in parola delle “malizie” e degli altri saperi dell'esperienza**

Primo Levi mette in bocca al suo personaggio un'espressione particolare, per dire i saperi dell'esperienza a cui nella sua opera si propone di prestare paziente ascolto:

«...montare una gru è un bel lavoro, e un carro-ponte ancora di più, però [...] ci vuole uno che sappia le malizie...» (ibid., p. 5).

Le “malizie” di un mestiere sono i trucchi e gli stratagemmi che si imparano – e non si finisce mai di imparare – con l'esperienza e che diventano caratteristici del lavoratore competente. Proprio l'esperienza, infatti, fatta di dimestichezza, di incontri e di scontri con i materiali e le cose, in tutti i mestieri, affina sempre di più la conoscenza e rende i soggetti competenti e inventivi. È quanto il nostro Autore afferma del suo mestiere di chimico:

«...anch'io [...] avevo col rame una lunga dimestichezza, trapunta di amore e di odio, di battaglie silenziose ed accanite, di entusiasmi e stanchezze, di vittorie e sconfitte, e fertile di sempre più affinata conoscenza, come avviene con le persone con cui si convive a lungo e di cui si prevedono le parole e le mosse. La conoscevo sì, la cedevolezza femminea del rame, metallo degli specchi, metallo di Venere; conoscevo il suo splendore caldo e il suo sapore malsano, il morbido verde-celeste dei suoi ossidi e l'azzurro vitreo dei suoi Sali. Conoscevo bene, con le mani, l'incrudimento del rame...» (ibid., p. 78).

La conoscenza che porta impresso il segno dell'esperienza è una conoscenza tacita, corporea, sensibile, che passa prevalentemente attraverso le mani. Di questa forma di conoscenza Faussone è un autentico esperto:

«...un montaggio è un lavoro che ognuno se lo deve studiare da sé, con la sua testa, e ancora meglio con le sue mani: perché sa, le cose, a vederle da una poltrona oppuramente da un traliccio alto quaranta metri, fa differenza...» (ibid., p. 38).

Tale conoscenza, che non disgiunge intelletto e manualità, che anzi arriva al concetto proprio attraverso il lavoro delle mani e di tutto il corpo e si costruisce pazientemente a contatto con le cose stesse e con situazioni concrete, sempre uniche e sfidanti, può dare un senso di pienezza a chi la possiede e, come dicevamo, è propria di tutti le professioni, anche di quelle intellettuali:

«...il suo (quello di Fausson, ndr), e il mestiere chimico che gli somiglia, perché insegnano a essere interi, a pensare con le mani e con tutto il corpo, a non arrendersi davanti alle giornate rovescie ed alle formule che non si capiscono, perché si capiscono poi per strada; ed insegnano infine a conoscere la materia ed a tenerle testa. Il mestiere di scrivere, perché concede (di rado: ma pure concede) qualche momento di creazione, come quando in un circuito spento ad un tratto passa corrente, ed allora una lampada si accende, o un indotto si muove» (ibid., p. 52).

Si tratta di una conoscenza che non si lascia rinchiudere in definizioni e leggi causali, ma si offre, in un certo senso, all'evidenza solo nel racconto, capace di mostrare, ma non di dimostrare:

«...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. Provi un po' a parlarne con un contadino, o con un maestro di scuola, o con un medico, o peggio che tutto con un politico: se sono onesti e intelligenti, si metteranno a ridere» (ibid., p. 171).

È dunque un sapere pratico, che non trova spazio nei libri ufficiali e accreditati o nei manuali pronti all'uso; solo la narrazione viva consente di mettere in parola qualcosa della complessità di questo sapere, restituendo anche qualche aspetto dell'"impressione che fa", cioè del suo contenuto emotivo:

«Ma è inutile che le stia a raccontare dell'India, non si finirebbe più, e poi magari lei ci è stato... no? Comunque, sono cose che si leggono sui libri; invece, come si tirano i cavi di un ponte sospeso, nei libri non c'è, o per lo meno non c'è l'impressione che fa» (ibid., p. 108).

Esemplare, in questo senso, è un brano in cui, Fausson, nel mezzo dell'articolato racconto con cui illustra all'altro protagonista del libro il mestiere del padre, che di professione faceva lo stagnino, e in particolare la tecnica utilizzata per realizzare pentole di rame stagnato, afferma:

«...vede, era un mestiere come tutti i mestieri, fatto di malizie grosse e piccole, inventate da chissà quale Fausson nei tempi dei tempi, che a dirle tutte ci andrebbe un libro, e è un libro che non lo scriverà mai nessuno e in fondo è un peccato» (ibid., p. 80).

"Aver mestiere" (ibid., p. 12) è ciò che davvero conta sul lavoro; per Levi è un concetto concreto e operativo<sup>15</sup>, che comporta la conoscenza delle "malizie"

<sup>15</sup> Sul concetto leviano di "mestiere", cfr. Borri, 1992, pp. 18-19.

del mestiere, dei trucchi e degli stratagemmi che, se non fossero messi in parola (trasformati in forma di linguaggio, racconto, “libro”), andrebbero tristemente persi e non potrebbero diventare un patrimonio utile e tramandabile agli altri.

Dar voce al mestiere significa dar voce anche alla consapevolezza meta-ri-flessiva propria del lavoratore competente, che non solo sa fare, ma sa anche riflettere su ciò che sa e sul suo stesso percorso di apprendimento, su come ha imparato a fare quello che sa fare e sull'effetto che tale apprendimento ha in lui generato. È il caso di Faussonne e di ciò che per lui ha significato, ad esempio, imparare l'arte di saldare:

«...saldare è stato importante, non saprei dire perché. Forse perché non è un lavoro naturale, specialmente saldare autogeno: non viene di natura, non assomiglia a nessun altro lavoro, bisogna che la testa, le mani e gli occhi imparino ciascheduno per conto suo, specie gli occhi, perché quando ti metti davanti agli occhi quello schermo per ripararti dalla luce vedi solo del nero, e nel nero il vermino acceso del cordone di saldatura che viene avanti, e deve venire avanti sempre alla stessa velocità: non vedi neanche le tue mani, ma se non fai tutto a regola, e sgarri anche di poco, invece di una saldatura fai un buco. Sta di fatto che dopo che ho preso sicurezza a saldare, ho preso sicurezza a tutto, fino alla maniera di camminare: e anche qui, la pratica che ho fatto nella bottega di mio padre, altroché se mi è venuta a taglio, perché mio padre buonanima mi aveva insegnato a fare i tubi di rame dalla lastra, allora i semilavorati non si trovavano, si prendeva la lastra, si battevano gli orli a bisello, si incavalcavano i due orli, si copriva il giunto con il borace e con graniglia di ottone, e poi si passava sulla forgia a coke, né troppo piano né troppo in fretta, se no l'ottone o che scappa fuori, o che non fonde: tutto così a occhio, se lo immagina che lavoro? E poi, dal tubo grosso si facevano i tubi più piccoli alla trafila, tirando con l'argano a mano, e ricuocendo a ogni passata, roba da non crederci; ma alla fine la giunta si vedeva appena appena, solo la venatura più chiara dell'ottone: a toccare con le dita non si sentiva niente [...]. Le stavo dicendo che imparando a saldare ho imparato un po' tutto...» (Levi, 1978, pp. 127-128).

Imparare dall'esperienza significa acquisire quella sicurezza che fa camminare nella vita, ma anche sviluppare un senso di prudenza, che è quella forma di saggezza che si apprende anche – o forse solo – attraverso “i guai”:

«...se non hai prudenza tu per conto tuo, presto o tardi finisci male, e la prudenza è più difficile da imparare che il mestiere. Per solito si impara dopo, e è ben difficile che uno la impari senza passare dei guai: fortunato quello che i guai li passa subito e piccoli. Adesso ci sono gli ispettori dell'infortunio, che ficcano il naso dappertutto, e fanno bene; ma anche se fossero tutti dei padreterni, e sapessero i trucchi di tutti i lavori, che poi non è neanche possibile perché di lavori e di trucchi ce n'è sempre di nuovi: bene, lei crede che non capiterebbe più niente?» (ibid., p. 131).

Del resto proprio gli errori, i “collaudi negativi” e, in genere, i *feedback* che provengono dalla realtà rispetto a ciò che si crea con le proprie mani fanno imparare non solo il mestiere ma anche come stare al mondo:

«...per me un uomo che non abbia mai avuto un collaudo negativo non è un uomo, è come se fosse rimasto alla prima comunione. Poco da dire, sono degli affari che io conosco bene; lì sul momento fanno star male, ma se uno non li prova non matura. È un po' come i quattro presi a scuola» (ibid., pp. 155-156);

«...guardi che fare delle cose che si toccano con le mani è un vantaggio; uno fa i confronti e capisce quanto vale. Sbaglia, si corregge, e la volta dopo non sbaglia più» (ibid., p. 180).

Le malizie, la pazienza di imparare dagli errori e tutti gli altri saperi connessi con l'esperienza sono proprio ciò di cui la formazione è chiamata a facilitare una traduzione in parola. Anzi l'idea stessa di formazione che si può ricavare ascoltando Primo Levi (cfr. Varchetta, 2010) coincide con l'accompagnamento a rendere dicibile un sapere che è detenuto dal soggetto e che altrimenti sarebbe condannato a restare inespresso e dunque inerte.

#### **4. La formazione come narrazione aperta che aiuta a pensare**

Abbiamo già visto che la pratica porta all'esercizio di quello che potremmo chiamare un pensiero manuale e narrativo. È una lezione che a Levi arriva anche da letture darwiniane sul rapporto mano-cervello:

«...(la) mano artefice che, fabbricando strumenti e curvando la materia, ha tratto dal torpore il cervello umano, e che ancora lo guida stimola e tira come fa il cane col padrone cieco» (Levi, 1978, p. 163).

Viene rovesciato il paradigma che assegna il primato alla mente e l'agire stesso è visto come una forma di costruzione della conoscenza. Sono proprio le difficoltà, le diversità e le difformità con cui la pratica mette a confronto le situazioni ideali che fanno pensare e rendono persino piacevole il raccontare:

«...sul lavoro, e mica solo sul lavoro, se non ci fossero delle difficoltà ci sarebbe poi meno gusto a raccontare; e raccontare, lei lo sa, anzi, me lo ha perfino detto, è una delle gioie della vita» (ibid. p. 143);

«...non so, a me non è mai successo, ma fare un lavoro senza niente di difficile, dove tutto vada sempre per diritto, dev'essere una bella noia, e alla lunga fa diventare stupidi» (ibid., p. 146).

Il pensiero si attiva più facilmente quando ci si ferma davanti a un ostacolo e si pensa. È la difficoltà che muove il pensare. Rispetto a questo, la narrazione è insieme una forma del pensare e un dispositivo che porta a generare ulteriore pensiero:

«...nell'ascoltare Faussonne, si andava coagulando dentro di me un abbozzo di ipotesi, che non ho ulteriormente elaborato e che sottopongo qui al lettore: il termine "libertà" ha notoriamente molti sensi, ma forse il tipo di libertà più accessibile, più goduto soggettivamente e più utile al consorzio umano, coincide con l'essere competenti nel proprio lavoro, e quindi nel provare piacere a svolgerlo» (ibid., p. 145).

Nel brano riportato sopra, Levi, riflettendo su un racconto di Faussonne, stabilisce una relazione tra competenza (saper fare un lavoro a regola d'arte) e piacere di lavorare, tra etica ed estetica. La narrazione e il pensiero che nasce da essa resistono alla tentazione di semplificare la realtà e tengono insieme in modo complesso anche elementi che sembrerebbero tra loro distanti:

«...non è stata una storia bella. È stata piuttosto una storia stupida; non una di quelle che fa piacere raccontarle, perché a raccontarla uno si accorge che è stato stupido a non capire le cose prima. Non se la prenda tanto [...]. Le storie di lavoro sono quasi tutte così; anzi tutte le storie dove è questione di capire qualche cosa. Succede lo stesso quando uno finisce di leggere un libro giallo, che si batte la mano sulla fronte e dice "eh già", ma è solo un'impressione; è che nella vita le cose non sono mai tanto semplici. Semplici sono i problemi che fanno fare a scuola» (ibid., p. 169).

Il lavoro non è fatto solo di vicende epiche e, nel caso in questione, l'etica del racconto non coincide con la sua estetica. Eppure raccontare rimane un fondamentale atto conoscitivo. Consente di accorgersi retrospettivamente, attraverso appunto la riflessione, di come sono andate le cose e così di contribuire a una comprensione più profonda della vita, ma anche all'apertura prospettica di ulteriori possibilità di pensare e di agire.

Il pensiero che la narrazione genera assume spesso la forma interrogativa e dunque aperta, come nel caso dello spunto di pensiero pedagogico che riporto qui di seguito:

«...deve l'educatore prendere esempio dal fuciatore, che battendo rudemente il ferro gli dà nobiltà e forma, o dal vinaio, che ottiene lo stesso risultato sul vino distaccandosi da lui e conservandolo nel buio di una cantina? È meglio che la madre abbia a modello la pellicana, che si spenna e si denuda per rendere morbido il nido dei suoi nati, o l'orsa, che li incoraggia ad arrampicarsi in cima agli abeti e poi li abbandona lassù e se ne va senza voltarsi indietro? È un miglior modello didattico la tempra o il rinvenimento? Alla larga dalle analogie: [...] forse è colpa loro se oggi i sistemi pedagogici sono così numerosi, e dopo tremila anni di discussione non si sa ancora bene quale sia il migliore» (ibid., p. 78).

Gli interrogativi formulati dall'Autore sono rilevanti, nel contesto del nostro discorso, perché riguardano proprio la formazione: si tratta di un "mettere in forma" o della creazione delle condizioni perché possa emergere la forma propria di ciascuno? Si tratta di accudire o di promuovere autonome esplorazioni? La questione non è sciolta. Rimane la domanda rivolta a tutti gli interlocutori, che

lascia aperta la responsabilità di pensare. Forse la risposta, come è caratteristico di quella forma specifica di costruzione della conoscenza che è la letteratura, sta nella domanda stessa.

E sulla formazione possiamo ricavare indirettamente un altro pensiero dell'Autore, che ritroviamo proprio nelle trame di un racconto. Le zie di Faussonne, nel capitolo intitolato appunto *Le zie*, gli raccomandano di dare qualche consiglio al loro nipote che lo porti finalmente a trovarsi una "brava ragazza" e metter su casa. Il protagonista-narratore le asseconda, ma in realtà sa di mentire:

«...non gli avrei detto nessuna parolina, non gli avrei dato consigli, non avrei cercato in nessun modo di influire su di lui, di contribuire a costruirgli un futuro, di stornare il futuro che lui stesso si stava costruendo, o il destino per lui [...]. È già difficile per il chimico antivedere, all'infuori dell'esperienza, l'interazione fra due molecole semplici; del tutto impossibile predire cosa avverrà all'incontro di due molecole moderatamente complesse. Che predire sull'incontro di due esseri umani? O sulle reazioni di un individuo davanti ad una situazione nuova? Nulla: nulla di sicuro, nulla di probabile, nulla di onesto [...]: meglio astenersi dal governare il destino degli altri, dal momento che è già così difficile ed incerto pilotare il proprio» (ibid., pp. 166-167).

Formare non può essere un verbo transitivo, non significa cioè pretendere di pianificare e "governare il destino degli altri". Al più andrà trattato come un verbo riflessivo, un'azione che ha per soggetto il soggetto stesso che "si forma", nell'incontro sempre imprevedibile con l'altro e con situazioni spesso nuove.

## 5. La formazione come scambio di doni

Nel gesto a cui Primo Levi dà efficace rappresentazione letteraria sta molto del lavoro del formatore: raccogliere le storie, spesso "corpulenti" (cfr. ibid. p. 141), che vengono donate e restituirle (ancora una volta abbiamo a che fare con un dono), generando così un sapere inedito sull'esperienza, ma anche intrecciare, nello scambio, le storie proprie con quelle degli altri e costruire così una comunità di racconto.

Dichiarando di aver scelto la strada del narratore di storie, Primo Levi afferma che le storie che ha raccolto sono:

«...storie mie finché ne avevo nel sacco, poi storie d'altri, rubate, rapinate, estorte o avute in dono, per esempio appunto le sue; o anche storie di tutti e di nessuno, storie per aria, dipinte su un velo, purché un senso ce l'avessero per me, o potessero regalare al lettore un momento di stupore o di riso» (ibid., p. 148).

Le storie di Faussonne – o dei tanti Faussonne incontrati nella sua vita – sono storie regalate, germogliate da atti di fiducia che hanno reso possibile la comunicazione reciproca:

«...dopo qualche esitazione, e dietro mia rinnovata richiesta, Faussone mi ha dichiarato libero di raccontare le sue storie, ed è così che questo libro è nato» (ibid., p. 149).

Davvero efficace, a questo riguardo, è l'avvio del primo capitolo del libro, intitolato *Meditato con malizia*:

«Eh no: tutto non le posso dire. O le dico il paese, o che le racconto il fatto: io però, se fossi in lei, sceglierei il fatto, perché è un bel fatto. Lei poi, se proprio lo vuole raccontare, ci lavora sopra, lo rettifica, lo smeriglia, toglie le bavature, gli dà un po' di bombé e tira fuori una storia; e di storie, ben che sono più giovane di lei, me ne sono capitate diverse...» (ibid., p. 3).

Si intravede in queste parole quello che potrebbe essere il lavoro dell'etnografo-scrittore che osserva, raccoglie i racconti, li trasforma in testi ben levigati e restituisce al parlante – e, attraverso la scrittura, non solo al parlante ma a ciascun futuro lettore – un racconto di racconti e così facendo genera nuova conoscenza.

Anche la formazione può essere vista in modo analogo (cfr. Tacconi, & Mejia Gomez, 2013a; 2013b), come un'opera di tessitura, che porta a cucire insieme storie e parole ricevute e a riconsegnare testi/tessuti che, proprio in questa tessitura, guadagnano un valore aggiunto di significato, come se fossero tanti tasselli che vanno a comporre un unico mosaico. Ci è lecito ritenere che anche in operazioni come questa Levi vedrebbe qualcosa di analogo a quello che a lungo ha fatto in laboratorio, nel suo lavoro di chimico<sup>16</sup>:

«...non è detto che l'aver trascorso più di trent'anni nel mestiere di cucire insieme lunghe molecole [...] non insegnino nulla sul modo di cucire insieme parole e idee, o sulle proprietà generali e speciali dei tuoi colleghi uomini» (Levi, 1978, pp. 148-149).

Più avanti, nello splendido capitolo intitolato *Tiresia*, Faussone e il narratore-intervistatore hanno il seguente scambio di battute:

«...ma così queste storie che io le racconto lei poi le scrive?». Gli ho risposto che forse sì: che non ero sazio di scrivere, che scrivere era il mio secondo mestiere, e che stavo meditando, proprio in quei giorni, se non sarebbe stato più bello farlo diventare il mestiere primo o unico. Non era d'accordo che io le sue storie le scrivessi? Altre volte si era mostrato contento, o addirittura fiero» (ibid., pp. 45-46).

<sup>16</sup> Sul paragone tra i due mestieri, quello di chimico e quello di scrittore, e su: «...l'idea dell'esperienza come materia prima con cui lo scrittore si confronta come un chimico che prepara una reazione», cfr. Bartezzaghi, 2012, pp. 23-31.

Faussone regala all'intervistatore il suo racconto, anche quando non è solo il racconto di epiche avventure lavorative ma il racconto dello sconforto e della fatica, dei "giorni che tutto va per traverso" (ibid., p. 46). Poi chiede:

«Ma mi dica un po', capita anche a voi altri?» (idem).

A questo punto è l'intervistatore che racconta:

«Gli ho risposto che fare confronti è difficile; che tuttavia, avendo fatto anche mestieri simili al suo, gli dovevo dare atto che lavorare stando seduti, al caldo e a livello del pavimento, è un bel vantaggio; ma che, a parte questo, e supponendo che mi fosse lecito parlare a nome degli scrittori propriamente detti, le giornate balorde capitano anche a noi. Anzi: ci capitano più sovente, perché è più facile accertarsi se è "in bolla d'aria" una carpenteria metallica che non una pagina scritta; così può capitare che uno scriva con entusiasmo una pagina, o anche un libro intero, e poi si accorga che non va bene, che è pasticciato, sciocco, già scritto, mancante, eccessivo, inutile; e allora si rattristi, e gli vengono delle idee sul genere di quelle che aveva lui quella sera, e cioè mediti di cambiare mestiere, aria e pelle, e magari di mettersi a fare il montatore. Ma può anche capitare che uno scriva delle cose, appunto, pasticciate e inutili (e questo accade sovente) e non se ne accorga o non se ne voglia accorgere, il che è ben possibile, perché la carta è un materiale troppo tollerante. Le puoi scrivere sopra qualunque enormità, e non protesta mai: non fa come il legname delle armature nelle gallerie di miniera, che scricchiola quando è sovraccarico e sta per venire un crollo. Nel mestiere di scrivere la strumentazione e i segnali d'allarme sono rudimentali: non c'è neppure un equivalente affidabile della squadra e del filo a piombo...» (ibid. p. 47).

Al di là di ciò che questo testo afferma sul mestiere di scrivere, a cui altri hanno dedicato attenzione (cfr., ad esempio, Beccaria, 2013, pp. 203-212), è importante notare il fatto che qui scatta tra i due una vera condivisione e il dialogo diventa scambio alla pari (si legga tutto il capitolo intitolato *Tiresia*), riconoscimento e reciproco affidamento. Così, nella condivisione di storie, si genera una forte solidarietà umana, una comunità di racconto, che fa sentire "un po' parenti" (cfr. Levi, 1978, p. 78).

In conclusione, posso dire di aver cercato, in questo contributo, di mostrare come la narrazione di Primo Levi, soprattutto se messa a confronto con i vissuti di chi opera nel mondo della formazione e delle organizzazioni (cfr. Tacconi, & Mejia Gomez, 2013b; Varchetta, 2010), possa ancora oggi ispirare e aprire possibilità nuove di pensare e di configurare l'agire formativo. Nel *modus operandi* del Levi Narratore-intervistatore ne *La chiave a stella*, ma anche in quello del Levi scrittore, è stato possibile rintracciare alcuni spunti rilevanti anche per chi opera nel campo della formazione. L'esperienza è materia prima per lo scrittore ma anche per il formatore. Forse non è un caso che proprio quella letteratura che si alimenta di un interesse autentico per il reale, e che per questo esprime anche una sensibilità etnografica, riesca a dar conto in modo così ricco e profondo

anche del nesso che si dà tra agire lavorativo e costruzione di significati, che è poi il terreno privilegiato su cui sono chiamate a muoversi anche la formazione e la ricerca sulle pratiche formative.

## Bibliografia

- ARENDE H., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1997 [ed. or. *The human condition*, 1958].
- BALDASSO F., *Il cerchio di gesso. Primo Levi narratore e testimone*, Bologna, Pendragon, 2007.
- BARTEZZAGHI S., *Una telefonata con Primo Levi*, Torino, Einaudi, 2012.
- BECCARIA G.L., *Le orme della parola. Da Sbarbaro a De André, testimonianze sul Novecento*, Milano, Rizzoli, 2013.
- BELPOLITI M., *Primo Levi di fronte e di profilo*, Milano, Guanda, 2015.
- BORRI G., *Le divine impurità. Primo Levi tra scienza e letteratura*, Rimini, Luisé, 1992.
- CAMON F., *Conversazione con Primo Levi. Se c'è Auschwitz, può esserci Dio?*, Parla, Guanda, 1997.
- FERRARI E., *Primo Levi. La vita, le opere*, Torino, Einaudi, 2007.
- LEVI P., *Io che vi parlo. Conversazione con Giovanni Tesio*, Torino, Einaudi, 2016.
- LEVI P., *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, 1978.
- LEVI P., *Il sistema periodico*, Torino, Einaudi, 1975.
- LEVI P., *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 1958.
- LEVI DELLA TORRE S., Primo Levi etnologo. In: MEGHNAGI, S. (Ed.). *Primo Levi. Scrittura e testimonianza* (pp. 86-95), Firenze, Libri Liberi, 2006.
- LIPARI D., *Dentro la formazione. Etnografia, pratiche, apprendimento*, Milano, Guerini Next, 2016.
- PERETTI A., *La sindrome di Starbuck e altre storie. Il lavoro attraverso la letteratura*, Milano, Guerini e Associati, 2011.
- TACCONI G., Il lavoro dell'educatore. Un approccio narrativo, *Rassegna CNOS*, 32(1), 125-39, 2016.
- TACCONI G., Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento* 9(3), 123-29, 2011.
- TACCONI G., Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori, *Rassegna CNOS*, 26(2), 167-83, 2010. [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/167\\_Rassegna%20CNOS%20-%202010%20-%20n.2.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/167_Rassegna%20CNOS%20-%202010%20-%20n.2.pdf) (ver. 22.05.2016).
- TACCONI G. & MEJIA GOMEZ G., *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: CNOS-FAP. <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Success%20Stories.PDF> (ver. 15.05.2016), 2013a.
- TACCONI G. & MEJIA GOMEZ G., Formare i formatori attraverso la condivisione di storie di pratica professionale. In MEJIA GOMEZ G. (Ed.), *Storie di pratica didattica nei CFP-1* (pp. 2-6). Roma: CNOS-FAP. [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf) (ver. 22.05.2016), 2013b.
- VARCHETTA G., *Ascoltando Primo Levi. Lavoro, narrazione, etica*. Milano, Guerini e Associati, 2010<sup>3</sup>.
- ZINATO E., Il lavoro non è (solo) un tema letterario: la letteratura come antropologia economica. *Moderna*, X/1, 115-31, 2008.

# PROGETTO FENICE

## Un network nazionale di Scuole per il lavoro

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

*L'articolo presenta il progetto di trasformazione dei CFP in Scuola per il lavoro, un'istituzione educativa peculiare, che mira a riconoscere e valorizzare i talenti di giovani ed adulti secondo il percorso del "noviziato professionale" che consente loro di maturare un io solido, instaurare legami positivi con gli altri ed offrire il suo personale contributo al miglioramento della società.*

*In this paper I present the transformation project of CFPs in School for Work, a peculiar educational institution, which aims to recognize and promote the talents of young people and adults through the path of "professional apprenticeship" that allows them to develop a strong and fixed self, permits to institute positive links with others and to offer his personal contribution to society's improvement.*

### Il senso del progetto

Il progetto Fenice – Scuola per il lavoro mira ad accompagnare i CFP di CNOS-FAP e di Endo-fap, e degli altri Enti che vorranno aderirvi, ad una trasformazione che consenta loro di fronteggiare al meglio la grave emergenza della disoccupazione giovanile, cogliendo le opportunità del sistema duale italiano, della riforma della costituzione, dei progetti di rilancio dello sviluppo e di inclusione sociale tramite la leva del lavoro. Esso propone un'offerta formativa centrata su percorsi formativi personalizzati, sulla base di un'alleanza più stretta tra formazione e impresa, distribuita equamente su tutto il territorio nazionale, orientata alla qualità.

La Scuola per il lavoro, ispirata al modello delle Studio School inglesi, è un'istituzione educativa finalizzata a mettere in luce i talenti di ciascun allievo e renderli proficui per sé e per la società, secondo il percorso del "noviziato professionale" nel corso del quale egli assume la decisione di vita e di lavoro, si coinvolge entro una relazione allievo-maestro entro una comunità educativa che opera tramite compiti reali simili a quelli del lavoro, così da maturare un io solido, instaurare legami positivi con gli altri ed offrire il suo personale contributo al miglioramento della comunità sociale.

Le Scuole per il lavoro (SPL) aderenti al Network FENICE condividono i seguenti valori e scelte metodologiche:

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

1. *Valore educativo e culturale del lavoro* come esperienza decisiva per la formazione della persona, del cittadino e del lavoratore; compito di una società veramente democratica è scoprire che cosa uno è adatto a fare e dargli l'opportunità di farlo. Ciò forma un io solido, radicato in legami sociali fecondi, in grado di apportare la propria novità al mondo.
2. *Valorizzazione del territorio*: la Scuola per il lavoro riconosce ed assume le vocazioni culturali ed economiche del territorio in cui opera; persegue uno sviluppo umano e sostenibile tramite la valorizzazione delle risorse personali.
3. *Alleanza con le imprese*: l'opera educativa della Scuola è perseguita con i partner del mondo economico e del lavoro con i quali condivide un rapporto di fiducia e l'idea della centralità delle persone come chiave del successo dei progetti di impresa.
4. *Spirito familiare e di comunità*: l'organismo formativo è un contesto di apprendimento amichevole e familiare dove ognuno può trovare accoglienza ed una proposta operativa di valore, su misura dei suoi talenti. Tutti gli operatori condividono uno stile di comunità da cui scaturiscono relazioni tra allievi ed adulti che, tramite il legame allievo-maestro, consentono il potenziamento delle qualità di ciascuno.
5. *Metodo dei compiti reali - commesse*: il noviziato professionale reale rappresenta il metodo proprio della Scuola per il lavoro, fondato sull'esternalizzazione delle facoltà umane entro un'azione significativa ed utile, portata a termine in modo da arrecare valore a concreti destinatari. L'istituzione formativa è un laboratorio di intrapresa formativa, che opera per commessa con le regole e la serietà proprie di un organismo che eroga prodotti e servizi. Tre sono le categorie dei compiti previsti: professionali, civici e di arricchimento personale.
6. *Utilizzo "pedagogico" delle tecnologie*: le nuove tecnologie – comunicative, progettuali, simulate, produttive... – sono progettate in modo da consentire un positivo percorso di crescita degli allievi, tramite un metodo che mira a potenziarne la libertà positiva, ovvero la capacità di operare con autonomia e responsabilità per il miglioramento della vita comune.
7. *Presidio formativo*: la Scuola assume una configurazione snella, proiettata in direzione della massima iniziativa degli allievi; il suo organigramma prevede un arricchimento della figura del docente in direzione del tutor/educatore del lavoro; inoltre si prevede una forte presenza di tutor, mediatori e orientatori, oltre a responsabili-coordinatori.

Le Scuole per il lavoro si riconoscono dal medesimo marchio, operano come comunità di apprendimento sulla base di un network condiviso ed un piano comune, illustrano periodicamente le evidenze della qualità del proprio agire e perseguono un miglioramento continuativo.

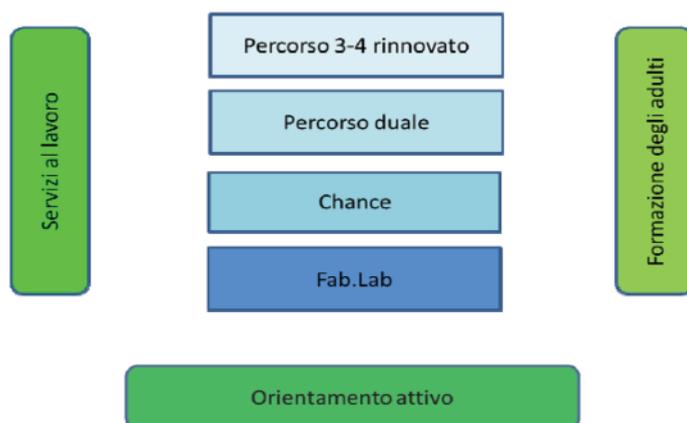
## Il percorso dell'allievo come noviziato professionale

La proposta formativa si fonda su una metodologia peculiare, che sostituisce il concetto di corso con quello di percorso. Il corso è una soluzione organizzativa della formazione che, essendo basato su una struttura rigida ed omogenea, più adatto ad una società dotata di una configurazione semplice e per tipi di utenti omologhi per lingua, condizione familiare e sociale, motivazioni, livelli di partenza e progetti. Tutti questi elementi non sono più presenti nell'attuale società complessa, che attribuisce rilevanza ai fattori soggettivi, e sottoposta ad una dinamica di cambiamento continuo. Di conseguenza, occorre un dispositivo di organizzazione nella forma del percorso formativo centrato sulla dinamica antropologica esistenziale dell'allievo, per tappe di crescita della persona.

TAPPE DEL PERCORSO	ESITO DELLE TAPPE	ATTIVITÀ
<b>Diploma</b>	Consolidamento capacità teorico-operative (4 Eqf) Acquisizione capacità progettuali Decisione circa il futuro	Laboratori di asse/area Laboratori progettuali interni Project work Moduli per il prosieguo Valutazione saperi e competenze (diploma professionale)
<b>Qualifica</b>	Acquisizione di capacità teorico-operative (3 Eqf) Decisione circa la continuità	Laboratori di asse/area Laboratori esterni (Asl) Modulo per la continuità Valutazione saperi e competenze (qualifica professionale) Attività educativa integrativa
<b>Principiante</b>	Acquisizione di capacità teorico-operative elementari Coltivazione di un interesse specifico	Laboratori di gruppo classe Laboratori esterni (Asl) Attività educativa integrativa Valutazione saperi e competenze (obbligo di istruzione)
<b>Avvio</b>	Adesione al gruppo Attività di gruppo Ingresso nel mondo professionale	Attività di classe (profilo, incontri, ricerche, eventi) Presentazione attività educativa integrativa
<b>Preingresso</b>	Acquisizione dei requisiti di base di lingua italiana Pre-corso orientativo per consolidare la decisione	Modulo linguistico Laboratorio di orientamento alla decisione

## L'offerta formativa

La Scuola per il lavoro così configurata prevede una diversificazione dell'offerta formativa, così da rispondere alle diverse esigenze dell'utenza potenziale, comprendente sette linee di servizio: il percorso tri-quadriennale rinnovato, il percorso duale, il progetto Chance per i giovani più in difficoltà, la Fabbrica Laboratorio (Fab.Lab) o Laboratorio di intrapresa formativa, l'orientamento attivo, i servizi per il lavoro e la formazione continua e permanente per gli adulti e le imprese.



Lo schema seguente evidenzia le tipologie di utenza di ogni offerta formativa:

PERCORSI	UTENTI
<b>Tri-quadriennale (4-1)</b>	Adolescenti e giovani in possesso di diploma di scuola secondaria di I grado
<b>Duale</b>	Giovani adulti in condizione di sospensione sociale
<b>Chance</b>	Giovani in particolari condizioni di difficoltà
<b>Fab.Lab</b>	Allievi dei corsi, studenti di altre istituzioni, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali
<b>Orientamento attivo</b>	Studenti in difficoltà, allievi, giovani adulti, adulti
<b>Formazione degli adulti</b>	Formazione individuale e formazione per le imprese
<b>Servizi al lavoro</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti

## 1) Percorso tri-quadriennale rinnovato

Il diploma professionale rappresenta lo snodo strategico dell'offerta formativa delle Spl perché propone un'idea di cittadino autonomo e responsabile ovvero intraprendente, non limitato ad un ruolo esecutivo, ma capace di muoversi entro un contesto in continuo cambiamento, che presenta fattori di imprevedibilità, ed assumere decisioni fondate sull'ideale dell'"umanesimo tecnologico". Il percorso tri-quadriennale rinnovato, secondo lo schema 4-1, in forte coerenza con il diritto-dovere di istruzione e formazione, è rivolto a tutti i giovani in possesso del diploma della scuola secondaria di primo grado; fatta salvo la possibilità di concludere il percorso con la qualifica, questa offerta formativa apre ad una progressione verso l'alto tramite IFTS e ITS. Il percorso tri-quadriennale con alternanza (560 ore nel triennio) e una forte componente di cultura e tecnica professionale, ha mostrato nel corso del tempo il suo valore tanto da essere divenuto una presenza stabile nel contesto del sistema educativo di istruzione e formazione. Esso va quindi confermato, e nel contempo rinnovato in relazione ad alcuni punti critici evidenziati nel corso degli ultimi anni:

- sul piano del disegno didattico-organizzativo, va superato il modello dell'istruzione specie degli assi culturali, che vanno riprogettati come laboratori centrati non sulle discipline, ma su *argomenti di vita attiva*, con speciale attenzione alla cultura professionale, nella forma della commessa di lavoro, come fondamento di una formazione integrale della persona;
- sul piano della progettazione, occorre accentuare i fattori di intraprendenza degli allievi (autonomia e responsabilità), fornendo loro occasioni in cui possano assumere la guida del proprio cammino formativo, sia come singoli sia in gruppo;
- sul piano del presidio dei contesti di apprendimento, occorre accentuare il ruolo del tutor formativo e quello dei formatori-mentor che si prendono a carico l'accompagnamento costante di alcuni allievi;
- sul piano organizzativo, occorre superare la rigidità del gruppo classe introducendo il curriculum personalizzato a cura dello studente, con gruppi di livello impegnati in attività obbligatorie, opzionali ed elettive, nei diversi orari della giornata e con formule fluide;
- sul piano delle tecnologie, occorre arricchire l'offerta di contesti di apprendimento attivo tramite il Laboratorio di intrapresa formativa.

Tenuto conto di ciò, si ripropone un percorso tri-quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale della solita durata di 4200 ore. Esso prevede un accorpamento disciplinare, sulla base di "aree di attività" (cultura e tecnica professionale; comunicazione; presente, passato e futuro; calcoli e decisioni; vivere lo spazio comune). Tramite i Laboratori è possibile perseguire il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti per superare lacune, carenze o criticità degli al-

lievi, rafforzandone i punti di forza ed affinandone la preparazione complessiva. La valutazione delle modalità e tempistiche di erogazione di questi percorsi è affidata all'équipe formativa che segue il gruppo classe. Lo stage ed il project work sono svolti di norma in forma individuale o di piccolo gruppo all'interno del quale sia riconoscibile il contributo del singolo allievo.

## 2) Percorso duale

Questa offerta si rivolge ad un'utenza ulteriore rispetto a quella dei corsi ordinari tri-quadriennali; essa mira a: garantire la qualità dei percorsi in riferimento a standard consistenti di tipo professionale pedagogico ed organizzativo, garantire la personalizzazione della formazione entro una dinamica di comunità educativa, evitare la frammentazione dei percorsi consentire l'adattabilità dei percorsi alle specifiche esigenze delle imprese e degli allievi ed apprendisti.

Il percorso duale è composto da due soluzioni: apprendistato ed alternanza "rafforzata". Esso si sviluppa secondo l'approccio del "noviziato professionale" sulla base di una coprogettazione con le imprese partner strutturata in base ai seguenti fattori: cammino formativo dell'allievo / apprendista nel formare il profilo finale delle diverse figure professionali, ruolo assolto rispettivamente dall'impresa e dall'organismo formativo e loro interazione reciproca, modalità di valutazione, attestazione e certificazione di esperienze, competenze e saperi acquisiti.

Lo schema operativo, centrato sui compiti di realtà e sul metodo della riflessione, prevede normalmente cinque fasi di lavoro:

1. l'allievo inizia il suo percorso nella Spl, con approccio attivo, tramite unità di apprendimento preparatorie al noviziato professionale con cui è dotato dei fondamenti e degli strumenti per l'esercizio della formazione-azione in azienda e nel territorio;
2. successivamente nell'azienda l'allievo effettua l'attività lavorativa (ordinaria e straordinaria), documentando i compiti e relazionando sui contenuti connessi, con la continua consulenza del tutor formativo;
3. l'allievo torna nella Spl per la sistematizzazione della documentazione prodotta (relazione e glossario), la riflessione ed il completamento formativo;
4. i due tutor concordano il capolavoro richiesto all'allievo, espressivo dell'insieme dei saperi e delle competenze acquisite e lo accompagnano alla sua realizzazione;
5. l'allievo rielabora il proprio project work e si prepara all'esame finale che si svolge in modalità mista Spl – azienda.

## 3) Chance – educazione alla decisione

Chance è una proposta di educazione alla decisione, rivolta a giovani in particolari condizioni di difficoltà che ne impediscono la crescita; ciò a causa del-

l'assenza di figure adulte, di dinamiche insieme di isolamento e di branco, di mancanza di occasioni di ingaggio positivo in compiti dotati di valore formativo e sociale. Questa proposta, collocata nella frontiera tra mondo istituzionale e mondo informale, assume un carattere di re-civilizzazione, punta ad insegnare l'arte di vivere tramite l'incontro con adulti significativi e l'ingaggio in contesti di educazione al lavoro. Essa rappresenta una porta di ingresso alla possibilità di mobilitare pensiero ed azione, tramite il ruolo decisivo di un adulto con le caratteristiche di formatore-educatore, centrata su piccoli gruppi, strutturata su una successione di moduli laboratoriali di orientamento, che portino gli allievi ad una decisione circa il loro futuro progetto di vita e di lavoro e li inserisca in percorsi formativi e di transizioni lavorative coerenti con le loro decisioni, caratteristiche e condizioni.

Tre sono le leve per il successo della proposta:

1. disponibilità di "educatori al lavoro" dotati di carica personale, capacità pedagogiche e preparazione culturale e tecnica che consenta loro di operare in prossimità dei contesti in cui vivono i ragazzi e giovani in difficoltà;
2. disponibilità di laboratori tecnologici fortemente innovativi che stimolino una crescita sostanziale degli allievi secondo il metodo dell'ingaggio su compiti significativi ed utili, senza richiedere loro prerequisiti formali, ma una motivazione all'intrapresa formativa, integrata ad occasioni di crescita educativa e di volontariato a favore degli altri;
3. strutturazione di percorsi formativi connessi ad opportunità occupazionali reali, così da disegnare veri e propri sentieri di ingresso al lavoro coerenti sia con le caratteristiche degli allievi e con le dinamiche del sistema economico e sociale.

La struttura dei percorsi Chance è così delineata:

FASE	AZIONI
Previa	Individuazione del territorio in base ad indicatori di disagio sociale, dei luoghi di prossimità ai giovani posti in particolari condizioni di difficoltà, delle dinamiche economiche e sociali. Progettazione ed acquisizione dei laboratori di intrapresa formativa, distinti in fase orientativo-decisionale e fase formativa professionalizzante. Realizzazione della rete di supporto e formazione degli educatori al lavoro.
Avvio	Mobilitazione delle risorse di rete e degli educatori al lavoro al fine di costituire dei gruppi di allievi nei laboratori orientativi.
Realizzazione	Completamento dei prodotti dei laboratori con eventi di presentazione degli stessi da parte degli allievi.
Decisione	Tramite attività di riflessione e incontri con testimoni (ex allievi, imprenditori, formatori), si accompagnano gli allievi alla decisione di vita / di lavoro che prevede un percorso per il prosieguo formativo ed occupazionale.

#### 4) Fab.Lab – Laboratorio di intrapresa formativa

Questo laboratorio rappresenta una configurazione formativa di tipo inedito, rivolta ad un'utenza varia costituita da allievi dei corsi, studenti di altre istituzioni, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali. Esso enfatizza il metodo dell'intrapresa formativa e la forte disposizione dei giovani e degli adulti per i dispositivi tecnici, e propone loro un ambiente stimolante, eccellentemente dotato di risorse tecnologiche e di figure di tutor di intrapresa formativa preparati a tale compito.

Il laboratorio supera la nozione di *simulazione* – che reca in sé il limite della finzione, e propone lo stile della *emulazione* che significa imitare ed eguagliare qualcosa di reale, competere con ciò che esiste anche per migliorare la realtà. Esso richiede l'elaborazione di un nuovo dispositivo strutturato secondo due modalità:

- 1) per gli allievi e studenti dei percorsi, esso è progettato per compiti-commissa, elaborati secondo una sequenza progressiva d'intesa con una *azienda madrina* per ogni figura professionale;
- 2) per utenti singoli o piccoli gruppi che vogliono cimentarsi in progetti tecnologici innovativi, esso è progettato per prototipi con l'accompagnamento di esperti tecnici ed anche, se i progetti ne presentano i requisiti, di brevettazione ed avvio alla produzione.

Il laboratorio presenta le caratteristiche di comunità professionale propria della Scuola per il lavoro; inoltre le attività sono integrate con proposte miranti all'apprendimento delle "soft skill" che integrano le conoscenze e le competenze specifiche, ed indicano le richieste che spesso i datori di lavoro rivolgono ai dipendenti junior e rappresentano, quindi, un fattore importante per accrescere le prospettive occupazionali degli allievi. Esse mirano a tre atteggiamenti fondamentali: la partecipazione, l'etica professionale e la consapevolezza di sé.

Tutti i processi formativi e realizzativi del laboratorio sono gestiti tramite una piattaforma informatica elaborata ad hoc, compresa la valutazione dei prodotti e delle competenze acquisite.

La proposta del Laboratorio di intrapresa formativa è distinta in tre tipologie:

1.	Moduli formativi basati su compiti reali integrati con i percorsi formativi. Essi necessitano di una coprogettazione con le strutture formative richiedenti il servizio.
2.	Compiti tecnico-professionali a sé stanti richiesti da due tipologie di utenza: – allievi dei corsi per attività elettive di arricchimento del loro curriculum personale; – utenti non iscritti a corsi che desiderano integrare il proprio curriculum con certificazioni di competenza, anche in vista dell'acquisizione di titoli di studio.
3.	Opportunità volte a verificare la praticabilità di idee e progetti di innovazione tecnologica proposte sia da singoli che da gruppi.

## 5) Orientamento attivo

L'orientamento attivo rappresenta un processo educativo che si accompagna allo sviluppo evolutivo dell'individuo in consonanza con la sua crescita personale in riferimento alle più importanti transizioni del suo percorso di vita/di lavoro. Esso costituisce l'insieme delle opportunità che interessano le persone nelle varie fasi di transizione. Queste si collocano lungo il percorso di vita della persona e coinvolgono i momenti dell'istruzione-formazione, del lavoro e dell'acquiescenza (lavorativa).

Si intende fornire una nuova generazione di opportunità orientative, così delineate:

- a) "Centri aperti" e micro laboratori di orientamento per i ragazzi della seconda classe delle scuole secondarie di primo grado e della secondaria di secondo grado;
- b) progetti individualizzati su base laboratoriale per ragazzi in difficoltà iscritti alle scuole secondarie di primo grado;
- c) servizi orientativi integrati (colloquio, bilancio, progetto personale, accompagnamento) per utenze diversificate: giovani, adulti, persone
- d) moduli per iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale mirati al progetto personale di lavoro e di intrapresa;
- e) piano di visite guidate alle Scuole per il lavoro rivolte a giovani, insegnanti e dirigenti scolastici, personale amministrativo e politico degli enti locali e territoriali,
- f) piano di informazione, matching e supporto amministrativo e formativo per le imprese che intendono impegnarsi nel sistema duale (apprendistato e alternanza "lunga").
- g) campagne di orientamento in collaborazione con le imprese e le loro associazioni, riferiti ai settori dinamici del sistema economico dotati di reali opportunità occupazionali.

## 6) Servizi al lavoro

Il servizio al lavoro realizzato in "osmosi" con la Scuola per il lavoro assume un profilo peculiare rispetto alla generalità delle agenzie operanti su quest'ambito. Esso si caratterizza per l'ispirazione educativa e sociale, in quanto persegue la valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che intenda assumere un ruolo lavorativo positivo, al fine di farne emergere talenti e capacità, formare saperi e competenze, fornirgli le opportunità di inserimento nella società sulla base di un profilo di lavoro buono. Tale servizio mira a realizzare un *rapporto fiduciario tra azienda e organismo formativo*, accompagnando l'azienda nella strategia di

investimento sulle risorse umane come chiave del successo dei suoi progetti di impresa. In tal modo, esso punta a creare una rete di “imprese pedagogiche”, pienamente coinvolte entro il movimento della “alleanza formazione-lavoro” in forte cooperazione con organismi formativi ed i servizi al lavoro.

Quattro sono le linee d’azione del Servizio:

- opera in forte interazione con i servizi formativi dell’organismo nell’ambito del sistema duale, con compiti di reperimento delle imprese, supporto alle stesse per l’assunzione degli apprendisti, gestione del matching impresa-allievo in riferimento all’alternanza “lunga”, accompagnamento delle imprese nell’espletamento dei compiti amministrativi e formativi;
  - fornisce servizi di sostegno all’inserimento lavorativo per giovani ed adulti, con particolare riferimento ad allievi ed ex allievi del CFP – Scuola per il lavoro;
  - fornisce servizi di ricerca e selezione del personale per le imprese;
- promuove i servizi di formazione continua e permanente per il personale delle imprese.

I servizi si dividono in due ambiti:

1. Servizi alla persona, comprendenti l’informazione, l’accoglienza ovvero il primo filtro e la presa in carico, l’orientamento professionale, la consulenza orientativa, l’accompagnamento al lavoro ed infine l’incrocio domanda/offerta (matching).
2. Servizi alle imprese comprendenti la promozione e lo scouting, l’informazione e le forme di accesso ai servizi, la consulenza e l’incontro domanda/offerta di lavoro.

Si rende pertanto necessaria una riprogettazione dei servizi al lavoro connessi ai CFP, nella prospettiva della piena integrazione con le offerte formative della Scuola per il lavoro; essi si integrano strettamente con le figure di tutor formativi che vi operano e mira alla realizzazione di una rete di “imprese pedagogiche” che operano in forte cooperazione con tale struttura. Essi forniscono inoltre un piano di informazione, matching e supporto amministrativo e formativo per le imprese che intendono impegnarsi nel sistema duale (apprendistato e alternanza “lunga”).

## 7) La proposta per il Mezzogiorno

Il Mezzogiorno d’Italia evidenzia una condizione peculiare rispetto agli altri territori: esso presenta il più alto tasso di dispersione e di neet, oltre che di disoccupazione specie giovanile, e nel contempo il più basso livello di presenza di istituzioni formative, visto che molte di queste, in molte Regioni, sono state sistematicamente smantellate negli ultimi due decenni.

Molti istituti di ricerca, tra cui l'ISFOL, segnalano da anni la connessione positiva tra la presenza di istituzioni formative e l'occupazione giovanile; ciò motiva l'avvio di una mobilitazione di vari soggetti istituzionali, culturali, economici e sociali, al fine della diffusione di Scuole del lavoro progettate ad hoc per rispondere al meglio alle esigenze del nostro Mezzogiorno.

Si propone un modello di Scuola del lavoro fortemente radicato nell'alveo della rete di iniziative ecclesiali, sociali e civiche che delineano il "network del risveglio", non solo una ripresa economica, ma una rivitalizzazione dei fattori generativi di valore di una società. Tale Scuola riempie uno spazio rimasto sinora scoperto, rappresenta la proiezione istituzionale del movimento teso alla valorizzazione delle vocazioni e dei talenti dei giovani tramite il lavoro e l'intrapresa.

Potendo progettare nuovamente tale istituzione, si ritiene necessario integrare le varie proposte qui presentate entro un nucleo istituzionale ricco delle varie opportunità previste:

1. una Scuola per il lavoro in grado di erogare le diverse offerte formative indicate in precedenza (percorsi tri-quadriennali, percorsi duali, Chance, nuovo orientamento);
2. un Laboratorio polivalente Fab.Lab e di intrapresa formativa;
3. un Servizio al lavoro volto ad attivare una rete di soggetti economici, sia presenti nel territorio sia in contesti differenti sia pure con possibilità di connessione economica con questo.

A tale configurazione di servizi si aggiunge l'impresa di transizione, a conduzione mista pubblico-privato, per fornire ai giovani occasioni di esperienze lavorative qualificanti orientate a sbocchi lavorativi reali. L'impresa di transizione è un'istituzione a valenza mista, formativa e produttiva, gestita dalle forze positive del territorio nella quale i giovani possano compiere il percorso di alternanza e di transizione verso il lavoro e l'intrapresa svolgendo compiti su commessa divenendo in tal modo "vivai" di opere economiche per l'occupazione e lo sviluppo. Si tratta di uno strumento formativo centrato sul principio di empowerment e sulla creazione di legami economici virtuosi tra territori differenti.

Per realizzare tale linea d'azione, occorre operare nel seguente modo: individuare i territori e gli interlocutori istituzionali, economici e sociali disponibili al progetto; elaborare un progetto di Scuola per il lavoro adatta al contesto territoriale; definire un piano d'azione che preveda il reperimento delle risorse logistiche, umane, finanziarie e di rete necessarie allo scopo; attuare gli interventi sperimentali assicurando un adeguato accompagnamento e monitoraggio.



# Progettare il “curricolo verticale” nella IeFP

ARDUINO SALATIN<sup>1</sup>

*In questo contributo viene anzitutto richiamato il contesto dell'obbligo di istruzione e degli “assi culturali” come riferimento principale della prospettiva del curricolo verticale nella IeFP, per poi soffermarsi su alcuni criteri e modelli di progettazione formativa più funzionale a tale prospettiva. Infine verranno proposti alcuni esempi di strumenti elaborati (e in corso di elaborazione) nel quadro di una ricerca-azione promossa dal CNOS-FAP.*

*This article develops the theme of compulsory education and “cultural axes” as the main reference of the vertical curriculum perspective in VET, then it explains what criteria and training planning models are more functional to this perspective. Lastly, some examples of instruments elaborated during a research promoted by the CNOS-FAP Federation in this area are presented.*

L'attenzione ad una progettazione formativa e didattica di tipo diacronico finalizzata a sostenere in modo strutturato le progressioni degli allievi non ha una grande tradizione nella IeFP, in quanto spesso confluiscono in essa giovani provenienti da itinerari molto frammentati e talora erratici, spesso dopo vari passaggi e/o fallimenti nei percorsi scolastici tradizionali. In questo contesto non è dunque strano che l'attenzione sia stata finora più orientata alla personalizzazione e al recupero piuttosto che alla continuità formativa in una prospettiva curricolare.

In questi ultimi anni tuttavia, il progressivo consolidamento ed estensione dei percorsi triennali di qualifica, e talora anche la concorrenza dell'istruzione professionale a carattere sussidiaria, ha sollecitato in molti formatori e in diversi CFP l'esigenza di una presa in carico più adeguata delle “progressioni” degli allievi in termini curriculari e non solo individuali. Non si tratta qui di cedere ad una forma di ri-scolarizzazione del modello della formazione professionale iniziale, quanto piuttosto di assumere in modo più strutturato e consapevole una programmazione organica su base poliennale, soprattutto a partire dal primo biennio, che integri i saperi culturali, le competenze professionali e quelle “per

<sup>1</sup> INVALSI.

la vita". Ciò vale anche per i quarti anni che, pur ancora scarsamente diffusi a livello regionale, costituiscono un elemento chiave dell'offerta formativa della IeFP anche nella prospettiva del nuovo sistema duale.

In questo contributo viene anzitutto richiamato il contesto dell'obbligo di istruzione e degli "assi culturali" come riferimento principale della prospettiva del curriculum verticale nella IeFP, per poi soffermarsi su alcuni criteri e modelli di progettazione formativa più funzionale a tale prospettiva. Infine verranno proposti alcuni esempi di strumenti elaborati (e in corso di elaborazione) nel quadro di una ricerca azione promossa dal CNOS-FAP in quest'ambito.

## **1. L'obbligo di istruzione e le competenze chiave di cittadinanza come orizzonte di riferimento per un curriculum verticale della IeFP**

L'approvazione della L. 107/2015 e gli accordi Stato-Regioni in materia di IeFP hanno rilanciato il ruolo della IeFP per lo sviluppo di una nuova offerta formativa nazionale afferente al secondo ciclo di istruzione e di formazione. Tale prospettiva se da un lato sta rafforzando il processo di "riabilitazione" della IeFP come segmento di pari dignità del secondo ciclo, dall'altro la obbliga ad arricchire ancor di più la propria offerta curriculare in termini culturali.

Nonostante infatti la consolidata presenza di standard formativi e professionali di cui gode da tempo la IeFP, il nuovo quadro normativo impone la necessità di uno sviluppo del curriculum in una chiave anche integrata rispetto all'offerta scolastica.

Un ulteriore elemento di evoluzione sul fronte dell'attenzione al curriculum<sup>2</sup> è dato dalla necessità della IeFP di partecipare e sottoporsi ai dispositivi di valutazione avviati a livello nazionale (e non solo ad attenersi ai dispositivi regionali di accreditamento). Infatti, con l'avvio del nuovo SNV, il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80 del 28 marzo 2013) e del relativo Regolamento (settembre

<sup>2</sup> In termini generali, il curriculum consiste in ciò che viene effettivamente insegnato, oppure nei contenuti selezionati e nei materiali che li veicolano, fino ad intendere ciò che un individuo ha esperito come risultato della scolarizzazione o come ogni attività pianificata dalla scuola o infine come l'insieme di conoscenze apprese dentro e fuori dalla scuola (Guasti, 2003). Il curriculum organizza e descrive l'intero percorso formativo che uno studente compie, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali. L'unitarietà del percorso non contraddice la peculiarità dei diversi momenti evolutivi nei quali l'apprendimento si svolge, che vedono un progressivo passaggio dalle forme più semplici e immediate, alla capacità sempre maggiore di riflettere e formalizzare l'esperienza, attraverso la ri-costruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà.

2014), i processi e le procedure prescritti per le istituzioni scolastiche si stanno estendendo progressivamente alle sedi accreditate e alle istituzioni della IeFP: sia in termini di valutazione delle strutture che di valutazione dei risultati di apprendimento degli allievi<sup>3</sup>.

La costruzione del curricolo verticale risponde sostanzialmente all'esigenza di garantire la continuità del processo educativo di istruzione e al sua controllabilità. L'istanza della continuità educativa in Italia è emersa con forza negli anni settanta, con l'espansione verso il basso (scuola dell'infanzia) e verso l'alto (scuola secondaria) della scolarità, che hanno evidenziato le varie forme di discontinuità subite da molti alunni:

- discontinuità istituzionale, derivante dalla diversa genesi dei segmenti scolastici e dalla diversa normativa che li regola;
- discontinuità pedagogica, consistente nella diversità delle concezioni che il personale dei diversi gradi ha circa la scuola e le sue funzioni, gli alunni e le loro caratteristiche;
- discontinuità curricolare, causata dal mancato coordinamento longitudinale di obiettivi, contenuti, metodi;
- discontinuità organizzativa, determinata dalla diversità delle variabili riguardanti la composizione del gruppo docente, il sistema dei tempi, l'uso degli spazi, dei mezzi, delle attrezzature.

## 1.1 L'obbligo di istruzione e gli assi culturali

Tutto ciò sollecita nella IeFP l'approfondimento e la revisione dei percorsi didattici finalizzati alla promozione delle competenze di base aventi come quadro di riferimento gli "assi culturali", introdotti con l'obbligo di istruzione fino a 16 anni (cfr. DM 139/2007), la cui padronanza diventa sempre più una condizione essenziale per una adeguata formazione all'occupabilità e alla cittadinanza attiva. Gli assi culturali sono quattro (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), a loro volta collegati a 8 competenze essenziali (cfr. Fig.1). Le competenze chiave dell'obbligo di istruzione sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento / apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e

<sup>3</sup> Proprio per questo nel 2014 la Federazione CNOS-FAP ha avviato una proficua collaborazione con l'INVALSI, con ISFOL e con Tecnostruttura delle Regioni avente come obiettivo generale quello di contribuire alla stesura delle *Linee Guida* previste per la Valutazione del Sistema di IeFP (cfr. Art. 2 comma 4 – Regolamento SNV). In tale contesto sono stati costituiti – agli inizi del 2015 – dei gruppi di lavoro misti Invalsi-Enti di FP per l'elaborazione e validazione di prove standardizzate di valutazione (i cosiddetti test Invalsi) destinati agli studenti del secondo anno dei percorsi triennali di qualifica, relativamente alle *literacy* di italiano e matematica.

le competenze contenuti negli assi culturali. L'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica, oltre ad offrire la possibilità alle istituzioni scolastiche, anche attraverso la quota di flessibilità, di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale. L'obbligo di istruzione si caratterizza, dunque, per la congruenza dei saperi e delle competenze acquisite, che assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio<sup>4</sup>. Nel disegno promosso dall'UE sul rinnovamento dei sistemi di formazione iniziale e continua, si parla invece di "competenze chiave per l'apprendimento permanente": esse costituiscono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini ritenute necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione<sup>5</sup>.

Anche il quadro europeo di riferimento (EQF) – come è noto – delinea otto competenze chiave e le descrive in termini di conoscenze, abilità e attitudini essenziali (cfr. Fig. 1). Tuttavia solo una di queste, l'imparare ad imparare, è comune a quello previsto dal DM 139/2007, tutt'ora in vigore.

Le competenze chiave risultano comunque essere collegate da un rapporto di interdipendenza e l'accento è posto sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione efficace delle emozioni.

<sup>4</sup> Il DM 139/2007 individua le competenze che devono poter essere certificate in uscita dal biennio dell'obbligo scolastico e assume una definizione di competenza come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale, descritte in termini di responsabilità e autonomia". Le conoscenze sono definite a loro volta come il risultato dell'assimilazione di fatti, principi, teorie e pratiche relative da un settore di studio, mentre le abilità vanno interpretate come le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi.

<sup>5</sup> Infatti, secondo le indicazioni espresse dalla *Raccomandazione* europea, le competenze chiave dovrebbero essere acquisite dai giovani alla fine del loro ciclo di istruzione obbligatoria e formazione, preparandoli alla vita adulta, soprattutto alla vita lavorativa, formando allo stesso tempo una base per l'apprendimento futuro; dagli adulti in tutto l'arco della loro vita, attraverso un processo di sviluppo e aggiornamento delle loro abilità.

**Figura 1** – *Prospetto sinottico delle competenze chiave in Italia e nell'Unione Europea*

Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dicembre 2006)	Assi culturali (DM 139, 22 agosto 2007)	Competenze di cittadinanza (DM 139, 22 agosto 2007) Vs. assi culturali
Comunicare nella madrelingua	Asse dei linguaggi	Comunicare Collaborare e partecipare
Comunicare nelle lingue straniere		
Competenza digitale	Asse scientifico-tecnologico	Agire in modo autonomo e responsabile
Competenze di scienza e tecnologia		
Competenze matematiche	Asse matematico	Individuare collegamenti e relazioni
Competenze sociali e civiche	Asse storico-sociale	
Consapevolezza ed espressione culturale	Asse storico-sociale Asse storico-sociale	Acquisire e interpretare l'informazione
Imparare a imparare	Asse storico-sociale	Progettare
Spirito di iniziativa e intraprendenza		Risolvere problemi
		Imparare a Imparare

Parallelamente, nella formazione professionale iniziale, si è proceduto, con l'accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010, alla formalizzazione degli standard minimi formativi delle competenze tecnico-professionali comuni a tutti i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Nel corso dell'anno successivo, sono stati poi definiti gli standard minimi formativi relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche.

Si tratta in entrambi i casi di processi di sviluppo che richiamano gli esiti della riflessione sviluppatasi a livello comunitario, che ha spostato l'attenzione rivolta ai sistemi educativi sugli esiti dei processi di apprendimento (*learning outcomes*) piuttosto che sui loro input (programmi di studio, dimensione temporale dei percorsi, etc.) e che trova una diretta traduzione nel Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni (EQF) del 2008<sup>6</sup>.

Sotto il profilo contenutistico, siamo quindi in presenza di un profilo formativo riferito a conoscenze e abilità intrecciate in competenze, piuttosto che a saperi e conoscenze declinati in una logica meramente contenutistica: è questo

<sup>6</sup> L'avvento dei curricula orientati ai risultati di apprendimento (*outcome-oriented*) ha comportato per lo più un cambiamento strutturale nella Formazione Professionale iniziale; le forme assunte nei singoli paesi sono tuttavia soggette ad un processo di regolazione tuttora in corso. Ad esempio, i curricula in Finlandia, Paesi Bassi e nel Regno Unito, sono stati riscritti in fasi successive per trovare il giusto equilibrio tra istanze diverse.

il senso della declinazione dei 4 assi culturali articolati in ampie competenze aggreganti:

- **Asse dei linguaggi.** Le competenze linguistiche e comunicative sono patrimonio comune a tutti i contesti di apprendimento e costituiscono una cornice di riferimento culturale generale per i saperi afferenti sia ai quattro assi culturali, sia alle discipline di indirizzo.
- **Asse matematico.** È mirato all'acquisizione di saperi e competenze che pongono lo studente nelle condizioni di acquisire una corretta capacità di giudizio, sapersi orientare consapevolmente nel mondo contemporaneo applicando i principi e i processi matematici di base, per sviluppare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui.
- **Asse scientifico tecnologico.** L'asse scientifico-tecnologico rende gli studenti consapevoli dei legami tra scienza e tecnologia, della loro correlazione con il contesto culturale e sociale, con i modelli di sviluppo e la salvaguardia dell'ambiente.
- **Asse storico sociale.** Contribuisce a riconoscere, nell'evoluzione dei processi produttivi, le componenti scientifiche, economiche, tecnologiche e artistiche che li hanno determinati nel corso della storia, con riferimento sia ai diversi contesti, locali e globali, sia ai mutamenti delle condizioni di vita.

## 1.2 I curricoli e l'approccio per competenze

La competenza diventa in tal modo un principio d'organizzazione del curricolo, mediante la quale costruire condizioni di apprendimento autentico e significativo, che diventi patrimonio personale spendibile in una pluralità di ambienti di vita. Le riforme in corso implicano perciò un vero e proprio ripensamento delle funzioni dell'insegnamento-apprendimento ed una netta trasformazione dell'organizzazione scolastica e formativa intesa in senso tradizionale. Ecco perché nel corso del recente passato il mondo della scuola e quello della Formazione Professionale sono stati investiti da un processo di progressiva destrutturazione dei curricoli tradizionali basati sulle conoscenze disciplinari a favore di un approccio "per competenze"<sup>7</sup>. Il principio guida è quello secondo cui, per garantire una

<sup>7</sup> Il secondo ciclo di istruzione e formazione ha come riferimento unitario il PECUP (profilo educativo, culturale e professionale), definito dal decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, (allegato A). Esso è finalizzato a: la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, per *trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni*; lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Il Profilo sottolinea la dimensione trasversale ai differenti percorsi di istruzione e di formazione frequentati dallo studente, evidenziando che *le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire) siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale.*

formazione di qualità, sia necessario porre l'accento non solo sulla trasmissione di saperi, ma sull'utilizzo che gli studenti fanno di ciò che apprendono sia nel percorso formativo che in altri contesti, una volta messi di fronte a compiti e situazioni complesse.

Sotto il profilo metodologico, il passaggio da un impianto disciplinarista ad un approccio *competence-based* richiede da un lato lo sviluppo di referenziali atti a descrivere l'articolazione delle diverse competenze, dall'altro l'ideazione di "curricoli verticali" strutturati per competenze.

In questa prospettiva si può affermare che il curricolo verticale nasce in parallelo al dibattito sulle competenze, nel senso che non si esaurisce in una semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare/apprendere, ma richiede la reinterpretazione dei concetti di continuità e discontinuità nel percorso di istruzione e formazione, attraverso una riflessione sulle conoscenze, sulle abilità e sugli atteggiamenti da promuovere in forma progressiva e coordinata<sup>8</sup>.

In tal senso il curricolo verticale si presta ad una duplice analisi. Dal punto di vista di colui che apprende, è caratterizzato da un progressivo e graduale innalzamento del livello delle competenze attese, espresse in termini di risultati di apprendimento. Al contempo, assumendo la prospettiva di coloro che curano la fase della progettazione curricolare, il curricolo verticale trova il proprio elemento focale nella considerazione delle competenze attese al termine dell'intero percorso formativo. Queste rappresentano a loro volta il punto di partenza da cui muovere per procedere ad una "progettazione a ritroso"<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Pellerey (2013) mette in guardia sul fatto che l'elevamento dell'obbligo di istruzione e la relativa certificazione delle competenze degli assi culturali possa costituire una pericolosa sollecitazione alla omogeneizzazione sia sul piano contenutistico, sia su quello metodologico tra componenti distinte del sistema educativo (licei, istituti tecnici, istituti professionali, IeFP), ciascuno contraddistinto da una peculiare identità. Contrariamente ad una tendenza che va verso una omogeneizzazione tra componenti distinte presenti nel sistema educativo, Pellerey sottolinea l'importanza per l'Istruzione e Formazione Professionale dell'attivazione di "una forma di sistema formativo duale, che integri in un processo coordinato e armonico quanto prevedono: il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualificazioni; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; un inserimento positivo nel mondo del lavoro; lo sviluppo delle competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese". Cfr. PELLEREY M. (2013), "Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale", Rassegna CNOS 2/2013, pp. 65-80.

<sup>9</sup> Cfr. WIGGINS - MC TIGHE, 1998. L'espressione "a ritroso" richiama l'andamento del percorso progettuale proposto: si parte da alcune domande tipicamente valutative, che sollecitano ad analizzare la competenza che si intende promuovere, per poi andare a strutturare il percorso formativo. In termini operativi la messa a fuoco della competenza si realizza attraverso la rappresentazione delle dimensioni implicate nel processo in una mappa concettuale e la successiva elaborazione di una rubrica valutativa, che consenta di descrivere diversi livelli di padronanza in rapporto alle dimensioni previste nella mappa. Si tratta inoltre di ipotizzare una prova di competenza a conclusione del percorso, ovvero la sollecitazione di una prestazione con la quale si ritiene di poter apprezzare la competenza maturata dal soggetto.

In termini progettuali, le conoscenze vengono selezionate in nuclei fondanti che diventano i cardini della programmazione interdisciplinare. Ciascun nucleo fondante individuato è alla base di una o più "Unità di Apprendimento" (UdA) che predispongono l'ambiente adeguato alla promozione delle competenze.

In termini valutativi, sono poi previste metodologie diverse (osservazioni in situazione, verifiche tramite test, prove autentiche, interrogazioni ...) che mirano ad accertare, oltre al raggiungimento di certe acquisizioni culturali, la presenza di atteggiamenti e processi che diventano importanti sul versante metacognitivo e comportamentale.

Anche nel campo dell'IeFP si richiede quindi un accurato lavoro di riflessione e di innovazione metodologica in grado di aiutare i formatori a presidiare al meglio la promozione di tali competenze e a gestire i vari strumenti didattici specifici, con particolare riferimento alle unità di apprendimento.

## 2. La programmazione di unità di apprendimento a carattere poliennale

Gli assi culturali rappresentano uno sforzo per ridurre soprattutto la discontinuità curricolare e pedagogica.

Essi si pongono infatti come insiemi di saperi disciplinari e pluridisciplinari, afferenti ad ambiti esperienziali e culturali omogenei. In tal senso l'asse è linea fondamentale di demarcazione di fenomeni culturali per la costruzione di competenze tra loro complementari e nella convinzione che tutto il sapere, di cui si sostanzia la cultura di un popolo, possa ruotare attorno ad essi.

Gli assi possono costituire per i docenti e i formatori l'elemento unificante nella diversità (epistemologica) e nell'integrazione (metodologica), su cui tracciare dei percorsi di apprendimento. Lo scopo è incrementare competenze condivise e diverse, nella comune finalità costituita dalle competenze di cui il soggetto formativo deve poter disporre per orientarsi culturalmente (competenze culturali di base) e nella vita futura (competenze chiave).

### 2.1 Modularizzazione e UdA

Nei contesti italiani di IeFP tale orientamento si è tradotto in una spinta alla modularizzazione<sup>10</sup> dei percorsi, con particolare riferimento alle unità di apprendimento.

<sup>10</sup> Ciò appare in sintonia con quanto accade a livello europeo. Di recente infatti il Cedefop (2015) ha curato un'indagine a livello europeo dal titolo *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training* sullo sviluppo dei curricula basati su impianti di modularizzazione. Lo studio, che pone a confronto i sistemi della VET in quindici diversi paesi, ha messo a punto un framework per l'individuazione e la misurazione mediante posizionamento delle diverse forme di modularizzazione riscontrate.

Secondo il Cedefop (2015), il processo di modularizzazione comporta le seguenti caratteristiche:

- le unità sono costituite da un set delimitato di “risultati di apprendimento” (conoscenze, skill e competenze) che costituiscono una porzione coerente di una qualifica;
- un’unità va considerata come l’unità minima di una qualifica che può essere valutata, trasferita, validata e certificata;
- un’unità può essere specifica di una singola qualifica e/o comune a più qualifiche.

Sul piano operativo, la progettazione persegue un cammino definito per gradi di padronanza, che scandiscono la progressione degli allievi verso i traguardi formativi attesi. Il sapere che si intende acquisire non è tuttavia separabile dalla pratica, ovvero dall’agire applicato a problemi reali.

Nell’esperienza dei CFP del CNOS-FAP (cfr. Nicoli, 2014, Tacconi, 2015), la progettazione viene definita a partire dai nuclei essenziali del sapere e delle prestazioni, sotto forma di compiti reali ed adeguati, tramite i quali si ritiene di poter perseguire una reale padronanza dei saperi professionali e culturali previsti. La progettazione indica la scansione delle prestazioni che segnano il cammino formativo dell’allievo, a partire da quelle professionali, ma incrementandole con quelle proprie degli assi culturali.

In un primo tempo, gli assi culturali – essendo in prevalenza per loro natura propria “astratti” – debbono cercare nell’area professionale le “situazioni di apprendimento” che consentano loro di avere un “corpo” e quindi di riferirsi ad uno specifico ambito di realtà.

Ma gli assi culturali posseggono una loro identità peculiare che va segnalata tramite compiti e prodotti propri, definendo le necessarie collaborazioni con le discipline convergenti. I compiti che generano prodotti debbono essere mirati, ovvero finalizzati agli obiettivi di padronanza attesi, significativi, ovvero rilevanti nel progetto formativo, ed infine utili, ovvero dotati di valore sociale oltre che culturale.

Nella definizione del piano formativo, va tenuto conto della necessità di sottoporre agli allievi – secondo una progressione graduale – compiti di natura complessa e non soltanto richieste di prestazioni semplici e ripetitive.

L’Unità di Apprendimento (UdA) rappresenta una componente o segmento del curriculum. A livello di pianificazione annuale, è sufficiente individuare le competenze al cui sviluppo contribuiranno le varie UdA, che verranno poi declinate nelle loro componenti a livello di progettazione di dettaglio delle singole UdA. Al termine di un primo abbozzo progettuale, è importante utilizzare i progetti regionali come una sorta di *check list*, per verificare se il piano riesce a coprire i nuclei davvero essenziali o se ce ne sono di poco o per nulla esplorati, che dunque è necessario integrare nel piano.

Esse sviluppano un campo di apprendimento, preferibilmente integrato, cioè affrontato da più discipline e insegnanti, con l'apporto di più punti di vista. Il punto di arrivo è costituito da un prodotto che gli allievi sono chiamati a realizzare, mobilitando così una serie di conoscenze e abilità e maturando gradualmente le competenze previste dai docenti che la progettano. I risultati attesi (conoscenze, abilità, competenze) vengono attinti in fase di progettazione dalle relative rubriche e sono riportati in forma più essenziale nella certificazione delle competenze.

In parte le conoscenze e abilità mobilitate dal compito sono previste come prerequisiti, in parte verranno sviluppate grazie alle richieste del compito stesso, che pone per sua natura gli allievi nella condizione di affrontare situazioni nuove. Il percorso è organizzato in una serie di esperienze di apprendimento diverse, che superano la logica lezione/esercizio/interrogazione, dando spazio al laboratorio, alla ricerca personale, alle attività di gruppo, alle esperienze extrascolastiche anche con l'apporto di esperti esterni.

In un anno formativo, attraverso la realizzazione di alcune UdA si vanno man mano a coprire tutti i risultati attesi previsti dalla certificazione delle competenze, rendendo possibile una compilazione non formalistica di tale documento. L'UdA infatti indica le evidenze valutative utili per dichiarare sia in corso d'anno che alla fine se una determinata competenza è stata raggiunta o è in via di acquisizione.

La valutazione avviene in un contesto definito *autentico*, in quanto mette l'allievo nella condizione di fare qualcosa con quello che sa all'interno di compiti veri o verosimili: lo studente viene considerato comunque e sempre persona desiderosa di apprendere e di coinvolgersi in compiti socialmente significativi.

## 2.2 Gli standard formativi minimi

L'articolo 18, comma 2 del D.lgs. n. 226/2005 prevede, quale livello essenziale delle prestazioni, la definizione di standard minimi formativi nazionali delle competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche. Questi indicano il riferimento minimo comune nazionale dei risultati di apprendimento in esito ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e sostituiscono le competenze di base di cui all'Accordo Stato-Regioni 15 gennaio 2004. Gli standard minimi formativi nazionali delle competenze di base esprimono, inoltre, il carattere culturale e professionale proprio della Istruzione e Formazione Professionale, attraverso un forte riferimento alla logica costitutiva delle competenze chiave europee e della Raccomandazione Europea sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualificazioni per l'apprendimento permanente in una prospettiva di sviluppo progressivo. In particolare le competenze in esito al terzo anno assumono quale base e sviluppano le competenze e i

saperi dell'obbligo di istruzione. Le competenze del quarto anno, sempre in una logica evolutiva, assumono le competenze in esito al terzo anno e si incentrano sugli aspetti di caratterizzazione professionale, in rapporto alle competenze tecnico-professionali. La formulazione di tali competenze tiene inoltre conto delle finalità più generali dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (profilo educativo, culturale e professionale di cui all'Allegato A del D.lgs. n. 226/2005) e delle dimensioni di consapevolezza, responsabilità e padronanza, rispetto alle quali sono particolarmente utili le competenze chiave europee n. 5 "Imparare ad imparare" e n. 7 "Spirito di iniziativa e imprenditorialità".

Gli standard formativi sono articolati in: competenza linguistica; competenza matematica, scientifico-tecnologica; competenza storico, socio-economica.

Gli standard minimi formativi nazionali rendono possibile l'individuazione – a livello territoriale – di diverse soluzioni di articolazione intermedia o di eventuali ulteriori specificazioni, in rapporto alle scelte di sistema ed agli specifici ordinamenti didattici definiti dalle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle proprie competenze esclusive in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

## 2.3 Il processo di verticalizzazione

La progettazione verticale deve iniziare dal punto di arrivo, ovvero dal risultato di apprendimento previsti al termine dei vari percorsi.

Esso può dunque essere il PECUP, a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oppure i traguardi delle competenze previste dall'obbligo di istruzione, oppure gli standard minimi dei percorsi triennali di qualifica o dei quarti anni (2011).

Devono poi essere considerati anche i livelli previsti dal *Quadro Europeo delle Qualifiche*, che riferiti ai risultati di apprendimento alla fine del terzo e del quarto anno, sono rispettivamente il 3 e il 4.

È così possibile immaginare una matrice generativa di UdA per i 4 assi culturali, per i 4 anni del percorso di IeFP, in relazione ai vari indirizzi di qualifica/diploma.

Il disegno complessivo prevede:

- a) la copertura progressiva di prototipi di UdA organizzati secondo i seguenti elementi:
  - per i 4 assi culturali (con i sotto-ambiti previsti) + una sezione dedicata alle competenze trasversali comuni (es. sicurezza, qualità, ...);
  - per ciascun anno di corso (4 annualità);
  - per ciascun indirizzo di qualifica/diploma attivato;
- b) una mappa di navigazione attraverso cui orientarsi per scegliere e disegnare possibili percorsi.

Nel paragrafo successivo viene esemplificata la procedura realizzate nell'ambito della ricerca – azione citata nella *Premessa*, relativamente all'asse culturale del linguaggio.

### 3. Esempi di quadri di riferimento riferiti agli assi culturali e alle competenze chiave di cittadinanza

Riportiamo di seguito lo schema riassuntivo e di *progressività della competenza nell'asse dei linguaggi* che caratterizza quattro UdA, considerando che nella progettazione è stato utilizzato un metodo "a ritroso", cioè a partire dalla competenza richiesta alla fine del IV anno sono state definite le competenze degli altri tre anni e così anche i prerequisiti e i compiti che si possono trovare specificamente nelle UdA stesse.

#### 3.1 Schema generale di progettazione per il curriculum verticale

Tale schema permette al docente/i di fissare gli elementi base dell'Unità di Apprendimento, definendo in modo chiaro le competenze, abilità e conoscenze, cioè i risultati di apprendimento<sup>11</sup> che si intendono raggiungere, frutto di quella progettazione a ritroso di cui i paragrafi precedenti.

La scheda traduce poi i contenuti dell'UdA per l'allievo, attraverso un linguaggio chiaro e diretto che permetta allo stesso di individuare in modo chiaro la consegna, di immedesimarsi nella situazione reale e di conoscere il processo attraverso cui dovrà arrivare alla realizzazione di determinati prodotti, conoscendo anche i criteri con cui verranno valutati.

<sup>11</sup> PER LA FORMAZIONE CULTURALE, gli esiti di apprendimento attesi al termine del secondo anno del triennio di IeFP (obbligo di istruzione) coincidono con i saperi e le competenze indicati negli assi culturali descritti nel documento tecnico allegato 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 minimi formativi relativi alle competenze di base* linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche definiti nell'allegato 4 dell'Accordo del 27 luglio 2011. Per la FORMAZIONE TECNICO-PROFESSIONALE, gli esiti di apprendimento attesi al termine del triennio di istruzione e formazione professionale coincidono con gli *standard di competenze* – declinati in *abilità minime e conoscenze essenziali* – definiti nel Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale di cui all'allegato 2 dell'Accordo del 27.7.2011 e nell'allegato 3 (competenze tecnico-professionali comuni a tutti i percorsi) all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010, integrato e ampliato dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19.1.2012.

Figura 2 – Schema generale

<b>Codice identificativo (progressivo)</b>	
<b>Titolo</b>	<i>Riportare possibilmente un titolo metaforico ed evocativo della sostanza delle competenze/prodotti elaborati nell'unità di apprendimento</i>
<b>FIGURA DI RIFERIMENTO RELATIVA ALLA QUALIFICA/DIPLOMA PROFESSIONALE DI CUI AL REPERTORIO NAZIONALE DELL'OFFERTA IeFP</b>	<i>Es. operatore alla riparazione dei veicoli a motore: indirizzo riparazioni parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore</i>
<b>Destinatari (per annualità di riferimento)</b>	<i>Es. Allievi classe III</i>
<b>Ambito degli esiti di apprendimento/ traguardi di competenza di riferimento</b>	<p><b>Standard minimi o delle competenze (culturali o tecnico professionali)*: es.</b> <i>Effettuare l'accoglienza e l'assistenza adottando adeguate modalità di approccio e orientamento al cliente.</i></p> <p><b>Competenza chiave di cittadinanza:</b> <b>es.</b> <i>saper comunicare nella lingua madre</i></p> <p><b>Asse culturale: es.</b> <i>linguaggi</i></p> <p><b>Descrizione della competenza target (da selezionare e graduare in funzione dell'annualità di riferimento)</b> <i>Es. saper redigere e saper esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi tecnici (es: relazioni, tabelle, schede, presentazioni, report ...) relativi a situazioni professionali</i></p>
<i>Abilità (o abilità minime)</i>	<i>Conoscenze (o conoscenze essenziali)</i>
<i>Riportare gli elementi di competenza specifici per l'UDA, ricordando che molte abilità possono concorrere alla realizzazione di un compito anche se le attività dell'Uda non sono necessariamente sufficienti al raggiungimento completo dell'abilità stessa</i>	<i>Riportare gli elementi di competenza specifici per l'UDA ricordando che molte conoscenze possono concorrere alla realizzazione di un compito anche se le attività dell'Uda non sono necessariamente sufficienti al raggiungimento completo delle conoscenze stesse</i>

Un esempio compilato è riportato nello schema seguente:

**Figura 3 – Esempio di progettazione per il curriculum verticale nel settore della riparazione dei veicoli a motore**

Figure professionali di riferimento (di cui al repertorio nazionale dell'offerta IeFP)		<b>Linguaggi</b>			
<b>Asse culturale di riferimento</b>		<b>ALLIEVI 1° ANNO</b>	<b>ALLIEVI 2° ANNO</b>	<b>ALLIEVI 3° ANNO</b>	<b>ALLIEVI 4° ANNO</b>
<b>DESTINATARI</b>		14	15	15	16
<b>Monte ore didattico</b>		Italiano e informatica	Italiano e informatica	Ital., meccanica e informatica	Ital., meccanica e informatica
<b>Docenti coinvolti</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Nuovo Obbligo formativo 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Nuovo Obbligo formativo 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Nuovo Obbligo formativo 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;</li> <li>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Nuovo Obbligo formativo 2007)</li> </ul>
<b>Standard minimi o delle competenze (culturali o tecnico professionali) di riferimento</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper scrivere semplici testi su temi familiari e di interesse personale, ad esempio descrizione di attività extrascolastiche ed esperienze significative.</li> <li>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi in relazione al proprio settore di attività extrascolastiche ed esperienze significative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper scrivere e presentare, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi semplici e coerenti su argomenti relativi a vari interessi e in relazione al proprio settore di indirizzo professionale. (B1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper scrivere ed esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi chiari (report e relazioni) con un registro linguistico appropriato al settore a cui ci si rivolge.</li> <li>Saper accogliere il cliente in riferimento ad una problematica semplice o complessa di un autoveicolo, sapendone comprendere le aspettative umane e tecniche, raccogliendo le informazioni necessarie (B2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper redigere e saper esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi tecnici (es: relazioni, tabelle, schede, presentazioni, report ...) relativi a situazioni professionali con interlocutori del settore fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione.</li> <li>Saper applicare correttamente, controllare e adeguare le tecniche di interazione in base al cliente e al caso specifico (B2/C1)</li> </ul>
<b>ELEMENTI DI COMPETENZA TARGET</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper scrivere semplici testi su temi familiari e di interesse personale, ad esempio descrizione di attività extrascolastiche ed esperienze significative.</li> <li>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi in relazione al proprio settore di attività extrascolastiche ed esperienze significative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper scrivere e presentare, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi semplici e coerenti su argomenti relativi a vari interessi e in relazione al proprio settore di indirizzo professionale. (B1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper scrivere ed esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi chiari (report e relazioni) con un registro linguistico appropriato al settore a cui ci si rivolge.</li> <li>Saper accogliere il cliente in riferimento ad una problematica semplice o complessa di un autoveicolo, sapendone comprendere le aspettative umane e tecniche, raccogliendo le informazioni necessarie (B2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saper redigere e saper esporre, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi tecnici (es: relazioni, tabelle, schede, presentazioni, report ...) relativi a situazioni professionali con interlocutori del settore fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione.</li> <li>Saper applicare correttamente, controllare e adeguare le tecniche di interazione in base al cliente e al caso specifico (B2/C1)</li> </ul>
<b>SINTESI CONSEGNA compito all'allievo</b>		Narrazione al gruppo classe di un'esperienza personale di visita in officina	Presentazione (ai compagni del primo anno) delle modalità più efficaci di accoglienza del cliente in officina	Redazione e illustrazione di una relazione tecnica da presentare al cliente	Stesura di una relazione tecnica in tema di manutenzione/riparazione di un veicolo, da presentare ai colleghi

A queste schede si collegano le griglie di valutazione che vanno compilate per ciascun studente coinvolto nello svolgimento dell'Unità di Apprendimento alla fine di tutte le attività previste. La griglia pertanto riassume tutte le dimensioni, oggetto di valutazione, che sono state sollecitate nel corso delle diverse fasi dell'Unità di Apprendimento. Essa è organizzata in modo tale da ricomprendere per ognuna delle competenze target definite nell'UdA, i criteri di valutazione e i successivi livelli. Il team di docenti/formatori, nel corso della progettazione dell'Unità di Apprendimento avrà cura di definire gli indicatori/criteri coerenti con i compiti e i prodotti progettati.

La griglia la valutazione viene espressa in termini di livelli di padronanza raggiunti; ogni livello è descritto con chiarezza pertanto allo studente, alla fine dell'UdA, dovrebbero essere chiare le competenze raggiunte e gli ambiti di possibile miglioramento. I livelli raggiunti concorrono alla formulazione della valutazione del percorso scolastico annuale; pertanto il consiglio di classe assumerà le indicazioni che emergono dalla valutazione della singola UdA come integrazione nella formulazione dei voti nelle discipline/assi culturali e aree professionali, coinvolte nell'UdA e del voto in condotta o nella descrizione del profilo dello studente.

## Riferimenti bibliografici

- BALDACCI M., *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006.
- CEDEFOP, *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*, Luxembourg, Publications Office, Cedefop working paper, No 26., Luxembourg, Publications Office, Cedefop working paper, No 29, 2012.
- CEDEFOP, *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*, Luxembourg, Publications Office, Cedefop working paper, No 26, 2015.
- GUASTI L., "Curriculum e standard" in: CERINI G. e SPINOSI M. (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2003, pp. 109-117.
- MCTIGHE J., WIGGINS G., *The Understanding by Design Handbook*, Alexandria, ASCD, 1999.
- NICOLI D., *Valutazione delle unità di apprendimento e delle prove esperte nel sistema di istruzione e formazione professionale*, 2014.
- PELLERREY M., *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*, Rassegna CNOS 2/2013, pp. 65-80.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro*, Roma, Las, 2015.



# IL LABORATORIO DI NAZARET

## Sperimentazione di un sussidio di educazione religiosa per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

LUCILLO MAURIZIO<sup>1</sup>

*L'Accordo di revisione del Concordato tra Stato e Chiesa ha assicurato l'Insegnamento della Religione Cattolica in tutte le scuole pubbliche non universitarie dell'ordinamento italiano. La riforma complessiva del sistema dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale prevista dalla Legge 53/2003 ha stabilito che tale insegnamento debba essere presente anche nei percorsi di IeFP.*

*Il CNOS-FAP ha promosso la sperimentazione di un sussidio appositamente predisposto per i propri percorsi, che è stato proposto a partire dall'anno formativo 2014-2015.*

*Il sussidio fa proprie la natura scolastica culturale dell'IRC e le più accreditate scelte pedagogiche di Educazione Religiosa scolastica. Punto di partenza privilegiato è la persona dello studente, con il suo vissuto sia interiore sia relazionale, dal quale emergono interrogativi di significato, che avviano un processo di ricerca, il quale viene portato, nel contesto didattico, ad un confronto con la fede religiosa cristiana. Il sussidio è composto da una sequenza di percorsi che consentono l'accostamento a tutti i nuclei tematici che costituiscono i contenuti della fede religiosa cristiana.*

*The revision Agreement of the Concordat between State and Church ensured that the Catholic Religion would be taught in all public, non-university schools of the Italian education system. The global reform of the educational system and of the education and vocational training system, as provided for by Law 53/2003, established that such teaching must be included in professional education paths as well.*

*CNOS-FAP promoted the experimentation of a subsidy specifically conceived for its own educational paths, which was proposed since the 2014-2015 academic year.*

*The subsidy integrates the scholastic cultural nature of Catholic teaching and the most qualified pedagogical choices of scholastic Religious Education.*

*The core starting point is the student as a person, with his or her own spiritual and relational past, from which significant questions emerge; these questions start a research path that leads, in the educational context, to a comparison with the Christian religious faith.*

*The subsidy is composed of a sequence of paths that allow to address all the core topics that represent the focus points of the Christian religious faith.*

### 1. Il riferimento normativo

L'IFP è parte integrante del sistema di Istruzione e di Istruzione e di Formazione Professionale così come previsto dalla Legge Delega 53/2003.

L'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) ne è una componente disci-

<sup>1</sup> Docente emerito presso l'Istituto Tecnico Economico Turistico "G. Mazzotti" di Treviso; collaboratore per l'IRC dell'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana di Roma.

plinare. La sua presenza è legittimata dall'Accordo di revisione del Concordato del 1984, che ne stabilisce la natura di disciplina scolastica, definendo le ragioni della sua presenza e della sua collocazione.

Sono ragioni sia di natura storico culturale, sia di natura pedagogica. Il Decreto Lgs 226/2005 ha provveduto a inserire l'IRC nei percorsi di IeFP.

Il CNOS-FAP ha deciso di redigere un sussidio per l'Educazione Religiosa nei percorsi di IeFP e ne ha affidato l'incarico al gruppo dei collaboratori del prof. Zelindo Trenti, docente emerito di Pedagogia religiosa all'Università Salesiana di Roma. Il primo volume per la classe I° è uscito nel 2014. Il secondo volume per la classe II° è uscito nel 2015. I volumi III° e IV° sono stati approntati ed usciranno in successione. In questo intervento vengono presentati i criteri che sono stati adottati nell'elaborazione effettuata.

## 2. Le ragioni della religione nella scuola

La Religione è un fenomeno universale, che attraversa tutte le società, che dà forma a tutte le culture, che plasma le istituzioni della vita civile. Per questa sua grande rilevanza esso non può non trovare spazio e attenzione nel sistema dell'istruzione e della formazione, in tutti i suoi gradi e in tutte le sue ramificazioni. L'Accordo di revisione del Concordato (18.02.1984) lo ha solennemente dichiarato.

*La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. (art 9, 2)*

Innanzitutto si dichiara che la cultura religiosa è un *valore* in sé, a prescindere dalla sua concretizzazione storica in una confessione credente.

Questa affermazione non è il risultato di un accordo tra lo Stato e la Chiesa, ma la constatazione da entrambe le parti di una realtà di fatto acquisita. Le Scienze della Religione e la Storia delle Religioni sono concordi nel garantire scientificamente questa affermazione.

La religione non è solo presente nelle culture e nel vissuto delle persone, ma costituisce un valore in quanto offre significato all'esistenza e al suo impatto con le vicende che l'attraversano. In secondo luogo l'Accordo riconosce che i principi che reggono la società e le istituzioni italiane hanno come uno dei fondamenti la fede religiosa nella confessione cattolica.

Conoscere le fede religiosa cattolica significa perciò conoscere le ragioni ideali per le quali si è giunti a formulare i principi fondamentali della nostra carta costituzionale.

Le affermazioni proclamate dall'Accordo garantiscono la laicità dello Stato, in quanto esso non è stato motivato a farle da una adesione confessionale, ma da una ragione culturale pervasiva dell'intera realtà vissuta dagli italiani.

### 3. L'aspetto culturale della religione

La Religione, da un punto di vista culturale, è una manifestazione fenomenica dello sviluppo dell'autocoscienza dell'umanità. L'uomo incomincia a stupirsi di fronte ad una realtà che lo precede e che lo supera. Si sente da essa dipendente per il soddisfacimento di tutti i suoi bisogni, da quelli materiali di sopravvivenza a quelli spirituali di senso del suo esistere.

La religione diventa ricerca di una relazione con una realtà superiore, presagita e creduta, dalla quale ottenere il bene e nella quale trovare protezione dalle minacce insite nella natura.

Nello stesso tempo essa è ricerca di risposte ai problemi del valore dell'esistenza umana, dell'esistenza del dolore, dell'essere destinati alla morte.

Lo stupore è il punto di partenza del pensare, secondo il noto aforisma di Hannah Arendt.

Due aspetti sono dunque presenti:

- un aspetto esteriore di rapporto con la realtà;
- un aspetto interiore di ricerca di senso.

La Storia delle Religioni attesta che entrambi gli aspetti sono presenti fin dalle epoche più remote.

La realtà naturale fenomenica precede l'uomo. Egli è consapevole di non essere l'autore né il padrone. Ricerca l'origine e la causa di ciò che esiste. Crede in divinità creatrici che possono dispensare il bene e proteggere dal male. Crea dei riti per mettersi in relazione con esse.

La Modernità, ma già a partire da Agostino, che da questo punto di vista può essere considerato un moderno, ha evidenziato soprattutto la dimensione dell'*inquietudine* interiore dell'uomo e il suo senso di *spaesamento* di fronte alle condizioni dell'esistenza. La religione è stata chiamata ad interpretare l'inquietudine esistenziale come appello ad una presenza capace di appagarla. La Modernità, da questo punto di vista, vede la religione più rivolta all'interiorità dell'uomo.

La religione, da parte sua, si è assunta il compito di interprete dell'esistenza umana. Essa diventa il mezzo per la comprensione di sé e per l'elaborazione della comprensione della vita.

La religione cristiana, come pure altre forme di religione, non si limita a fondare se stessa solamente sulle istanze che provengono dalle condizioni della vita

umana, ma afferma esplicitamente la presenza di Dio, come velata nella realtà percepita. Crede che Dio ha preso nella storia l'iniziativa di togliere il velo e di ri-velarsi all'uomo.

La Bibbia ebraico-cristiana contiene la rivelazione che sta a fondamento della fede in Dio.

Studio culturale della Religione complessivamente significa:

- approccio al fenomeno religioso come si manifesta nella vicenda umana,
- accesso alle fonti della fede cristiana alle quali la comunità credente fa riferimento.

È questa la visione della religione che è presente nel nostro lavoro.

## 4. L'educazione religiosa nella scuola

L'Educazione religiosa nella scuola si concretizza in una specifica disciplina scolastica, con il suo insegnante idoneo all'insegnamento, con il suo orario definito, con la sua partecipazione al raggiungimento delle finalità precisate dal Profilo di ciascun grado e di ciascun indirizzo.

Il riferimento principale del sistema dell'istruzione e dell'Istruzione e Formazione Professionale è costituito decisamente dalla *persona* della ragazza e del ragazzo inseriti in uno dei percorsi delineati. L'art 1 della L. 53 lo mette in primo piano.

*... favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori ...*

La scuola è dunque per la persona e, precisamente, per la sua crescita e per la sua valorizzazione. Non si tratta in primo luogo di trasmettere una dottrina, ma di far incontrare la persona con una proposta che favorisca la crescita e la valorizzazione della propria vita. Ciò comporta, per le discipline scolastiche, il considerare se stesse non più come un sistema di sapere da far apprendere per se stesso, ma come un contributo, sì specifico disciplinare, ma da collocare nella cornice di un progetto di crescita e di valorizzazione della persona.

Un secondo aspetto da tenere presente è quello della particolare condizione dell'*età evolutiva*. In essa si affaccia l'esigenza di definire e di costruire l'*identità*, in una fase della vita in cui in particolare l'adolescente sente prepotentemente l'urgenza di diventare protagonista della propria esistenza. L'adolescente sente prorompente l'istanza di acquistare autonomia, ma, nel contempo, è ancora legato al contesto *familiare*, dal quale dipende e nel quale trova ancora tutela.

Entrambe le tensioni devono essere compresenti.

Queste affermazioni istituzionali sono state precedute da una riflessione di pedagogia scolastica che ha coinvolto la metodologia di insegnamento e apprendimento in generale e quella dell'IRC in particolare. È su quest'ultima, ovviamente, che ci vogliamo soffermare. In estrema sintesi si tratta di questo.

L'Educazione Religiosa vuole prendere seriamente in considerazione la persona e, nel nostro caso concreto, la persona in età adolescenziale. Non si tratta di un periodo della vita statico e caratterizzato da uniformità, ma di un'età di sviluppo, con fasi di passaggio non lineari, con raggiungimento di traguardi parziali e provvisori, con sempre nuove sollecitazioni e incontri. L'esperienza vissuta dall'adolescente costituisce il punto di partenza del percorso educativo proposto. L'adolescente difficilmente può vivere senza riflettere su quanto gli sta accadendo. Certo, oggi, la fuga dalla riflessione, l'accettazione della banalità degli avvenimenti, l'evasione dal pensare, sono diffuse. Tuttavia i momenti di crisi sono frequenti e creano nell'animo il bisogno di porre degli interrogativi e di ricercare delle risposte.

L'Educazione Religiosa vuole fare emergere gli interrogativi significativi, quelli che riguardano il senso della vita che si conduce, i valori ai quali si crede e per i quali ci si impegna, il progetto di sé che si sta elaborando, le relazioni che si intraprendono. L'emergere dell'interrogativo significativo mette in moto un processo di ricerca:

- per comprendere il senso dell'interrogativo;
- l'incidenza che esso ha sul proprio progetto di maturazione;
- la possibile risposta che può essere data.

Per realizzare il processo riteniamo sia necessario accostare testimonianze, documenti, testi, che consentono:

- la comprensione più seria possibile del problema;
- la formulazione di una risposta, come risultato personale della ricerca condotta.

Ciò ha comportato, in primo luogo, il costante e pervasivo riferimento alla *identità personale* dell'adolescente, sia nella dimensione individuale, sia nel riferimento alla famiglia, sia nella situazione sociale, sia nel contesto di istruzione e di formazione professionale.

L'adolescente è chiamato costantemente a riflettere sulla sua vita e non a lasciarsi vivere e condurre dagli altri.

Ne consegue il richiamo alla *responsabilità personale*, in contrapposizione ad una realtà giovanile che porta ad una comoda omologazione, facendo sentire l'adolescente tranquillo quando si adegua al modo di pensare e di comportarsi degli altri.

La responsabilità è collegata alla *libertà*. L'adolescente si rivela assetato di libertà, ma spesso non associa questa sua aspirazione alla responsabilità per la quale deve rispondere delle sue scelte.

Deve, inoltre, rendersi consapevole dei *condizionamenti* ai quali è sottoposto nelle concrete condizioni della sua vita.

L'adolescente si rende progressivamente conto della *problematicità dell'esistenza*. Si affacciano, così, le *domande di senso*, che dal quotidiano si allargano all'intero arco della vita.

È la vita stessa che porta gli interrogativi e che muove alla ricerca di risposte.

La religione è da sempre posta sul versante della domanda di senso e dell'offerta di risposte.

L'Educazione Religiosa nella scuola comporta un accostamento e un confronto col Vangelo e con la tradizione della Chiesa, pur non richiedendo un'adesione di fede, ma solo la conoscenza e l'apprezzamento dei valori cristiani. Nello stesso tempo viene richiesto di conoscere e riconoscere il contributo che la religione ha dato all'edificazione della civiltà. Il documento principale di riferimento della proposta didattica è costituito dalla Bibbia e, in particolare, dal Vangelo di Gesù Cristo.

## 5. La nostra proposta

Per tutte queste ragioni, istituzionali e pedagogiche, il nostro progetto di percorsi didattici di Educazione Religiosa pone convintamente come punto di partenza una analisi del vissuto adolescenziale. Ovviamente sono state effettuate delle scelte; sono state lungamente confrontate con amiche e amici sperimentatori, che hanno apportato proposte, modifiche, correzioni, ecc.

L'analisi del vissuto è elemento essenziale nel nostro progetto. Non è un espediente per catturare l'attenzione. Il vissuto è la vita stessa dell'adolescente, quella che sta vivendo e alla quale egli è chiamato a dare significato. Noi riteniamo che la vita non sia banale. Ogni vissuto ha i suoi perché, le sue scelte, le relazioni che si sviluppano, le sensazioni e i sentimenti che sorgono. Crediamo che se banalità c'è, sia compito dell'educazione superarla. Indurre a porre domande al vissuto fa parte del compito educativo. Le domande devono essere condotte ad essere pertinenti e a consentire un percorso educativo. Diventa serio compito educativo indirizzare la domanda, perché essa sia aperta ad un percorso di ricerca e di apprendimento.

Nell'esperienza di classe le domande possono essere molteplici, oppure una stessa domanda può essere posta con formulazioni diverse. Talvolta la domanda è evasiva e fuorviante. Compito dell'insegnante educatore è riformulare la domanda, nel rispetto di quanto sostanzialmente detto dagli studenti, in modo che possa con precisione indirizzare e motivare la successiva ricerca.

Dove possibile, può essere efficace l'accostamento a testimonianze di adolescenti che hanno affrontato le stesse problematiche e che hanno espresso le

loro opinioni. Ciò consente una più ricca puntualizzazione della domanda e un prima ipotesi di risposta, costruita a partire dal proprio vissuto e dal confronto col vissuto altrui.

Viene, poi, proposto l'accostamento ad un testo che affronta l'argomento da un punto di vista più generalmente culturale. Si vuole, in questo modo, rendere effettivo un percorso complessivo che miri a dare una risposta personale, non puramente disciplinare all'interrogativo posto in partenza, ma che sia frutto dell'apprendimento fatto proprio attraverso l'insieme del lavoro scolastico, o, più precisamente, frutto della competenza acquisita attraverso tutte le esperienze di apprendimento fino a quel momento attuate. L'insegnante può anche omettere questo passaggio interdisciplinare, in relazione alla classe nella quale opera e al tempo a disposizione.

Il punto irrinunciabile di arrivo, che caratterizza la disciplina Educazione Religiosa, è costituito dal confronto col testo biblico o della tradizione cristiana. Il termine *confronto* esplicita chiaramente la nostra proposta educativa. Lo studente, con il suo problema, si pone di fronte all'esperienza biblica o ad una testimonianza autorevole della tradizione cristiana e ne esplora la proposta per costruire la propria risposta personale.

L'incontro con il messaggio cristiano risulta un contributo alla crescita e alla maturazione della persona.

Il messaggio, oggettivamente uguale per tutti, viene fatto proprio da ciascuno, in ragione della problematica personalmente e soggettivamente vissuta.

Vale la pena esplicitare il concetto espresso facendo riferimento ad una sezione del Vangelo di Giovanni, che viene usata nel nostro sussidio. Il Vangelo di Giovanni, nei primi capitoli, presenta alcuni personaggi che incontrano Gesù, a partire da situazioni personali diversamente caratterizzate. Due giovani, Andrea e Giovanni, che seguono Giovanni il Battezzatore, vengono da questi indirizzati verso Gesù. Essi stanno vivendo il clima di attesa messianica fortemente presente nel loro ambiente. Decidono di seguire Gesù e, dopo un intenso colloquio, di mettersi a vivere con lui. È chiara la loro affermazione: "Abbiamo trovato il Messia" (Gv 1, 41). Decidono di abbandonare il loro mestiere e la loro famiglia e di entrare a far parte del progetto messianico, anche se non hanno ben chiaro come esso si realizzerà. Sono uomini in attesa e in ricerca. Credono che l'incontro con Gesù consentirà loro di realizzare quanto sperano e attendono. Non hanno trovato la realizzazione, ma hanno intuito la via per poterla raggiungere. Un secondo personaggio compare individualmente e di nascosto: è Nicodemo. Costui è "uno dei capi dei Giudei" (Gv 3, 1). Egli comprende dai segni che Gesù compie che egli è "venuto da Dio come Maestro" (Gv 3, 2). Anche Nicodemo è un uomo che crede in Dio ed è in attesa della sua venuta. Egli intraprende un fitto e impegnativo colloquio con Gesù. La sua reticenza gli permette sì l'ascolto, ma egli

non prende una decisione. La parola di Gesù lo fa meditare in segreto ed egli senza farsi notare segue colui che ha chiamato e riconosciuto come maestro. Di lui il Vangelo di Giovanni non parla più, se non alla conclusione. Nicodemo ri-comparirà solo alla fine, testimone e operatore della sepoltura di Gesù morto crocifisso (Gv 19, 39-42). Egli esce allo scoperto e ha il coraggio di presentarsi a Pilato e di chiedere il corpo del condannato. Un terzo personaggio è una donna di Samaria, che incontra del tutto casualmente Gesù al pozzo di Sicar (Gv 4, 5-30). La conversazione che la donna avvia appartiene alle chiacchiere al pozzo per passare il tempo e per la curiosità di conoscere un estraneo. Gesù non spreca il tempo a parlare del nulla, ma porta, inconsapevolmente, la donna a confessare se stessa e, successivamente, a diventare annunciatrice del Messia. Da una curiosità superficiale sulla venuta del Messia, la donna viene portata a rivedere la sua vita e a riconoscere che la presenza messianica la induce a guardare chiaro nel suo vissuto. Infine, un quarto uomo si presenta a Gesù disperato. È un uomo che ha l'esperienza del potere; infatti è un funzionario del re. Ma si rende conto che la malattia mortale del figlio non può essere vinta con le risorse del potere. L'incontro con Gesù non è facile. Non si può pretendere da lui che si comporti come un mago che fa prodigi. L'atteggiamento corretto verso di lui è la fede nella presenza di Dio che è salvezza. Il funzionario crede in Gesù e la sua fede, come risposta alla presenza del Messia, rende effettiva la salvezza per il figlio.

Persone diverse, partendo da attese personali proprie, incontrano lo stesso Gesù, e giungono ad una mutazione di se stessi personale e unica. È quanto ci si attende dal processo personalizzato di apprendimento.

Il sussidio proposto porta come titolo "Il Laboratorio di Nazaret". Il *laboratorio* è una modalità di azione didattica di grande rilevanza nell'istruzione e formazione professionale. Esso è considerato uno strumento idoneo per sviluppare negli studenti un protagonismo attivo. In esso è possibile, per il ragazzo, misurare le proprie abilità e le competenze raggiunte in ordine alla soluzione dei problemi. Esso è, inoltre, luogo di incontro e di confronto con gli altri. In esso diventa concreto il desiderio di ricerca. Si apprende ad organizzare il proprio apprendimento e a stabilizzarlo in competenze. La didattica laboratoriale proposta richiede che il lavoro sia svolto prevalentemente in piccoli gruppi. Essa sviluppa una forte interattività tra gli studenti e con l'insegnante. L'apprendimento è frutto di cooperazione e di condivisione. Il nostro laboratorio è idealmente collocato a Nazaret, dove si pensa a Gesù in interazione di apprendimento con i suoi familiari e con i suoi amici.

## 6. Il riferimento alle fonti

L'impianto dell'IRC nel quadro della riforma di cui alla Legge 53/2003 afferma esplicitamente che una componente di fondamentale rilevanza sia epistemologica che didattica deve essere riservata alla *categoria della fonte*. E ciò vale per tutti i gradi e ordini di istruzione.

La fonte primaria è costituita dalla Bibbia. La competenza biblica fa irrinunciabilmente parte della professionalità del docente. La gestione dell'insegnamento e del sussidio presuppone una adeguata preparazione biblica. Nell'Educazione Religiosa la Bibbia viene proposta anche agli studenti. L'insegnante deve, perciò, essere anche competente nell'accompagnare lo studente nell'approccio al testo biblico.

Nel sussidio vengono proposti riferimenti a testi abbastanza facili e usualmente noti.

Nella proposta didattica interessa sia la conoscenza essenziale della fonte biblica in se stessa sia la sua attitudine ad entrare in correlazione con l'esperienza dell'uomo in generale e con quella dell'adolescente in particolare.

Si pensi, ad esempio, all'episodio del ragazzo Gesù che a Gerusalemme si allontana dalla sua famiglia per starsene ad ascoltare e ad interrogare i dottori nel Tempio. Il Vangelo di Luca attribuisce all'avvenimento un significato teologico. Noi, in sede didattica, ravvisiamo anche, in questo gesto di Gesù, un atteggiamento tipico adolescenziale di incipiente autonomia dalla propria famiglia per perseguire un proprio progetto di vita. Viene accentuato questo aspetto per mettere in relazione reciproca l'atteggiamento adolescenziale con quello di Gesù, per comprendere, nel confronto col testo biblico, il comportamento tipicamente adolescenziale e appropriarsi del senso e del valore dell'aspirazione all'autonomia. Poiché le Linee Guida richiedono una conoscenza adeguata delle fonti bibliche e, in particolare, della figura di Gesù di Nazaret, si è ritenuto necessario predisporre degli interventi didattici di presentazione dell'AT e del NT.

Il nostro sussidio offre due UdA su questo argomento. Inoltre, i singoli testi biblici che vengono di volta in volta proposti sono corredati da una breve rubrica *Per la comprensione del testo*; mentre la traccia di lavoro data dal *Laboratorio* dovrebbe consentire il confronto tra l'interrogativo di avvio e la risposta alla conclusione.

Si vuole, inoltre, sottolineare che i testi biblici proposti fanno riferimento a problemi che l'uomo biblico si è posto, a partire dal proprio contesto culturale, usando la lingua del suo ambiente, e ricercano la risposta nel confronto con la parola di Dio rivelata e creduta.

La Bibbia e, in particolare, il vangelo appaiono sempre legati ad un vissuto storico, pienamente umano, e non appartengono ad un mondo immaginoso fuori

dalla storia. Gli autori biblici sono uomini della loro cultura ed usano il loro linguaggio, benché essi siano ispirati dalla presenza dello Spirito di Dio.

Una seconda fonte è data dalla comunità credente, la Chiesa. Essa vive nella storia e partecipa delle vicende della storia. Due aspetti sembrano da mettersi senz'altro in evidenza. In primo luogo la Chiesa ha sempre riflettuto sulla propria fede. In secondo luogo la Chiesa si è sempre confrontata con le vicende storiche dell'umanità. La Chiesa ha fin dal suo inizio riflettuto sulla propria fede. Si è posta una serie di interrogativi e vi ha dato risposta, riferendosi alla fonte biblica e alla propria tradizione ricevuta dai primi testimoni. Chi è Dio per l'uomo? Che cosa significa credere in Lui? Chi è l'uomo di fronte a Dio? Qual è il suo destino? Perché l'uomo compie il male? Esiste una salvezza per l'uomo? Chi è Gesù? In quale rapporto sta con l'uomo? Perché esiste la Chiesa? In quale rapporto sta con Dio e con Gesù? È una istituzione umana o è opera dello Spirito di Dio oppure è l'uno e l'altro? La vita umana comporta un impegno morale? Chi lo stabilisce? È un problema interiore all'uomo stesso o si pone in riferimento a Dio? Chi giudica l'uomo?

Di fronte a questi interrogativi si è sviluppata la *teologia*. Essa si può definire come la riflessione scientifica sulla fede, condotta all'interno della comunità credente, con gli strumenti della ragione e con costante riferimento alla Bibbia e alla tradizione. È scontato affermare che la teologia fa parte delle competenze dottrinali dell'insegnante. Nell'attività didattica si deve tenere conto del fatto che gli studenti cercano continuamente le ragioni di ciò che viene loro proposto, e, perciò, compatibilmente con le loro capacità e competenze, si affrontano i grandi interrogativi teologici.

La Chiesa è un fenomeno storico e si è dovuta confrontare con le istituzioni a lei contemporanee, con le diverse correnti culturali, con le forze politiche detentrici del potere. Anche la Storia della Chiesa fa parte della preparazione dottrinale dell'insegnante. Gli studenti, sia in ambito scolastico sia in una diversità di altri ambiti, incontrano la presenza della Chiesa, con tutta una serie di problemi e di controversie che ne derivano. Le Linee Guida assumono queste problematiche e si propongono di illuminarle con un'analisi sincera e rigorosa. Il sussidio riserva, a cominciare dal II anno, ampio spazio alla presenza della Chiesa nella storia. L'insegnante affronterà quei temi che si rendono urgenti nella concreta situazione della sua classe.

## 7. Struttura del testo

Ciascun volume è composto da un certo numero di *Nuclei tematici*, che fanno riferimento alle *conoscenze* e alle *abilità* proposte dalle Linee Guida, e che costituiscono i *saperi* e i *saper fare* specifici della disciplina.

Ciascun Nucleo è concepito come a sé stante e intende affrontare un contenuto disciplinare attraverso una sequenza di aspetti, in un disegno unitario essenziale, anche se non esaustivo. L'insegnante, in base alle esigenze della sua programmazione e agli interessi degli studenti, può svolgere un Nucleo o una sua parte autonomamente rispetto al testo complessivo. Ogni Nucleo viene introdotto con una pagina che presenta in sintesi i contenuti e offre una traccia dello svolgimento che viene proposto.

A sua volta, ciascun Nucleo è composto da più Unità di Apprendimento, che costituiscono i *percorsi* di apprendimento, finalizzati all'acquisizione di conoscenze e di abilità che consentono di raggiungere livelli accettabili di *competenze*. Ciascuna UdA è completa in se stessa e può essere gestita autonomamente. La sequenzialità non è vincolante. L'insegnante può scegliere di quale UdA servirsi, senza uno stretto vincolo di propedeuticità o di successione, benché esista una logica complessiva che le pone in una precisa sequenza e le lega insieme. L'UdA è centrata su un *tema* singolo pertinente l'Educazione Religiosa. L'UdA è concepita come un *percorso di apprendimento*, costruito per tappe successive.

1. Viene innanzitutto *esplorata l'esperienza* in riferimento all'età e alla preparazione degli studenti. Si parla di un avvenimento o di un atteggiamento o di uno stato d'animo, a seconda dei casi.
2. Dall'esperienza vengono fatte *emergere domande* di significato e di conoscenza coerenti con il percorso di Educazione Religiosa. La domanda consente di motivare e di mettere in moto un processo di ricerca. L'importante è che la domanda sia significativa per il vissuto adolescenziale e motivi alla ricerca.
3. Ove possibile, si propone la testimonianza di ragazze e di ragazzi che hanno vissuto il medesimo problema, che lo hanno affrontato e che hanno cercato una risposta o una soluzione.
4. Viene chiesto di prendere posizione rispetto alla testimonianza analizzata.
5. Viene avviato un *confronto* con la risonanza che le domande hanno nel *contesto culturale* attraverso la proposta di accostare un documento autorevole.
6. Infine si conducono gli studenti all'*incontro con il testo biblico, con la riflessione teologica, con i documenti magisteriali cristiani cattolici*.
7. Lo studente dovrebbe essere in grado di dare risposta alle domande che si è posto e di dimostrare competenza nell'affrontare problematiche analoghe.

Alla conclusione di ciascun Nucleo vengono proposte verifiche ed esercizi di problem solving per consentire la presa di coscienza del livello di competenza raggiunto.

La proposta didattica intende creare le condizioni per valorizzare il lavoro per competenze nella prospettiva di rendere di fatto centrale la persona dello

studente in apprendimento e la sua personale elaborazione e appropriazione dei contenuti proposti.

La proposta di testi di *autori* diversi e, soprattutto, biblici costituisce un elemento caratterizzante del sussidio. Si ritiene di grande importanza che lo studente apprenda a confrontarsi con le fonti più autorevoli che costituiscono la cultura religiosa. La lettura dei testi richiede spesso un breve aiuto per la comprensione del testo.

Alla lettura viene sempre fatta seguire la rubrica *Laboratorio per la riflessione personale o per il lavoro di gruppo*. Essa consente l'approfondimento e la costruzione della risposta all'interrogativo di partenza.

## 8. Come si usa un testo di confronto

Esso è stato scelto perché:

- assume la problematica che si sta affrontando,
- contribuisce a definire l'interrogativo,
- ne chiarisce le implicazioni,
- apre ad ulteriori sviluppi,
- aiuta a comprendere la significatività,
- suggerisce elementi per la costruzione personale della risposta.

Il testo scelto fa, ovviamente, riferimento al processo di ricerca intrapreso e costituisce una tappa per la sua effettuazione efficace. Può essere letto individualmente, a coppie, in gruppo, dall'intera classe. Deve essere affrontato con preoccupazione analitica. Si devono mettere in evidenza le parole chiave, le opinioni espresse, le argomentazioni portate. Opinioni e argomentazioni devono essere analizzate criticamente. Spesso può essere utile illustrare e discutere di fronte all'intera classe i risultati raggiunti. Al termine del lavoro devono essere fissati i risultati raggiunti e devono essere determinati quali nuovi problemi si aprono.

# La voce di testimoni privilegiati La via dell'integrazione e della contaminazione culturale tra istruzione e formazione secondo la FLC-CGIL

GUSTAVO MEJIA GOMEZ e GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*Con questo contributo continuiamo a dare voce alle organizzazioni sindacali – questa volta la CGIL – sulle trasformazioni che interessano l'Istruzione e formazione professionale, la sperimentazione sul duale e le prospettive che le varie trasformazioni possono aprire rispetto a questo segmento dell'offerta formativa nel nostro Paese.*

*This article aims to once again give voice to trade unions – CGIL this time – about the changes affecting VET, the experimentation of the dual system and the perspectives which can be created by the various transformations taking place in the training field in our country.*

## Introduzione

Ci siamo trovati, lo scorso 28 aprile 2016, a Roma, nella sede del centro nazionale della FLC-CGIL, con **Luigi Rossi**, uno dei componenti della Segreteria nazionale di FLC<sup>2</sup>-CGIL, e **Giovanni Lo Cicero**, che a lungo è stato responsabile nazionale del comparto della Formazione Professionale e attualmente si occupa delle tematiche relative ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nella Regione Sicilia.

In un clima di grande attenzione e disponibilità, abbiamo potuto conversare per un'intera mattinata sugli scenari che interessano l'IeFP e, più in generale, sul rapporto tra istruzione, Formazione Professionale e lavoro, in un tempo in cui, per varie ragioni, le trasformazioni in atto rendono il quadro generale non solo problematico ma anche particolarmente vivace e aprono diverse possibilità di ripensare in modo complessivo i sistemi.

La conversazione è stata audio-registrata e, in seguito, trascritta. Il testo della trascrizione è stato inviato agli intervistati, che hanno potuto rivederlo ed emendarlo, e poi analizzato dagli autori di questo contributo. Qui di seguito da-

<sup>1</sup> CARVET - Università degli Studi di Verona

<sup>2</sup> Federazione Lavoratori della Conoscenza; cfr. <http://www.flcgil.it/>.

remo innanzitutto conto dei principali temi emersi, riportando ampi stralci della conversazione effettuata, cercando di essere il più possibile fedeli al senso delle parole dei nostri interlocutori<sup>3</sup>. Nell'analisi abbiamo cercato anche di tener conto del pensiero articolato e documentato che, su questi temi, in CGIL non si è mai smesso di sviluppare (cfr. Rossi, Caramia, 2016)<sup>4</sup>.

In conclusione, formuleremo qualche nostra riflessione sui temi emersi e cercheremo di mettere a fuoco alcuni interrogativi che possano contribuire a proseguire una riflessione che ci auguriamo possa continuare perché si è rivelata davvero ricca e promettente.

## **1. I limiti della riforma costituzionale del 2001 e la necessità di un'autocritica da parte dei vari soggetti attivi nel sistema**

Per i rappresentanti della FLC-CGIL, punto di partenza indispensabile per ripensare il sistema della Formazione Professionale in Italia è una riflessione critica, da parte di tutti i soggetti coinvolti, che aiuti ad analizzare la situazione e a nominare con chiarezza anche i nodi problematici più rilevanti dell'esperienza fatta negli ultimi decenni. Afferma a questo riguardo Luigi Rossi:

[...] abbiamo sempre detto [...] che per noi la qualità era inderogabile; per questo abbiamo analizzato la situazione del sistema della formazione [...] (in modo) spassionato, anche denunciando qual era la situazione che, in qualche maniera, interessava questo settore. Penso che un ragionamento sulla formazione professionale e sul suo rapporto con tutto il resto (del sistema) [...] vada fatto anche partendo da una disamina di come questo settore si è gestito, autogestito o è stato gestito; [...] per esempio, in alcune parti del Paese, e non solo, abbiamo [...] anche casi in cui la compromissione con il mondo politico è stata spesso e volentieri molto forte, troppo forte, tale da snaturare il senso e l'obiettivo della formazione professionale (stessa). Credo che su questo punto bisognerebbe fare una riflessione critica seria, che coinvolga tutti. Non si tratta di trovare responsabili su cui scaricare (le colpe), [...] credo che si debba fare un ragionamento rispetto a come è stata la gestione e a perché ci sia stata questa compromissione, che poi ha portato a risultati spesso imbaraz-

<sup>3</sup> Per quanto riguarda i testi, ci siamo limitati ad alcuni lievi interventi che, pur mantenendo il tono vivo della conversazione, li ripulissero di qualche elemento tipico del parlato e li rendessero facilmente fruibili al lettore. Abbiamo inserito tra parentesi tonde alcuni elementi che risultavano impliciti nella frase e abbiamo utilizzato invece le parentesi quadre per segnalare l'omissione di parti del discorso che risultavano ridondanti o non essenziali per la comprensione.

<sup>4</sup> Cfr. la documentazione che dà conto dell'elaborazione e della proposta della FLC-CGIL sulla Formazione Professionale e sull'alternanza scuola/lavoro: <http://www.flcgil.it/scuola/formazione-professionale/lavoro-proposta-cgil-di-riforma-formazione-professionale-qualificare-competenze-lavoratori.FLC>; <http://www.cgil.it/scuola-lavoro-le-chiavi-del-futuro-le-proposte-della-cgil>; cfr. anche la documentazione relativa al "Convegno nazionale Formazione professionale" del 2012 in <http://www.flcgil.it/web-cronache/2012/12-12-convegno-nazionale-formazione-professionale/> (ultima consultazione 30.05.2016).

zanti. Io vengo dal Veneto, tanto per essere chiari, e [...] anche lì ci sono stati problemi e situazioni di questo tipo. Lo dico perché, se vogliamo partire con un ragionamento di qualità [...], dobbiamo individuare, anche da questo punto di vista, [...] una *mission* chiara. La valutazione critica di come si è arrivati in questa situazione non può essere lasciata al caso e neanche si può eludere. Bisogna fare un'analisi della situazione per capire come uscirne [...] e come il sistema può in qualche maniera riaccreditarsi [...]. Io sono arrivato (alla Segreteria nazionale) nel 2008, avevo letto la relazione della commissione De Rita del 2009 che [...] disegnava già una situazione drammatica e segnalava esattamente alcuni di questi punti come ineludibili. Credo che non abbiamo fatto tesoro di quei ragionamenti e credo invece che adesso lo dovremmo fare, soprattutto in tempi in cui sta cambiando lo scenario, [...] anche perché i soggetti che operano sono spesso gli stessi. Quelli che hanno gestito prima sono gli stessi che continuano a gestire ora e che, in qualche maniera, forse, non se la sono sentita di fare i conti con quelle compromissioni e con quelle situazioni poco chiare. Credo che, anche da questo punto di vista, ci sia da fare un'operazione di chiarezza, per capire che, se l'obiettivo è quello della qualità, evidentemente i rapporti devono essere altri e le garanzie devono essere date. L'Europa ci guarda, anche da questo punto di vista; alcune raccomandazioni puntano molto sulle garanzie che dobbiamo dare perché il percorso sia effettivamente virtuoso [...]. Non è una questione di attribuzione di colpe, ma un modo per riflettere. Io devo partire da quello che ho, da quello che non ho e da quello che in qualche maniera non sono riuscito a utilizzare, deformazioni comprese, per fare un ragionamento che mi rilanci su una prospettiva all'altezza della situazione. Dietro a questo discorso stanno il sistema politico, il sistema degli accreditamenti e inevitabilmente il conseguente sistema di qualità [...]. Criteri differenziati da Regione a Regione – è quello che successo in questi anni – è chiaro che portano a situazioni poco sostenibili. Abbiamo visto crescere a dismisura (il numero degli enti accreditati); com'è possibile che, in certe Regioni, si sia passati da un numero di enti a due cifre, a un numero di enti a tre cifre? C'è qualcosa che non funziona. Poi ci sarebbe da ragionare sui fondi, sia regionali che europei [...]. Ma, se dobbiamo partire con l'assunto che quelli sono gli obiettivi, che vogliamo una formazione professionale forte, [...] con un forte intreccio con il mondo dell'istruzione, secondo me, non possiamo non partire da questo punto [...] (Luigi Rossi).

Il problema può essere ricondotto alla Riforma del Titolo V della Costituzione del 2001. Secondo Giovanni Lo Cicero,

[...] quella riforma, a distanza di quindici anni, sta anche mostrando la corda su alcuni aspetti: l'estrema disgregazione delle politiche regionali ci ha portati, anche nell'ultimo congresso e nei documenti che ne sono usciti, a rivalutare l'esigenza di una ri-centralizzazione delle politiche, perché la delega totale alle Regioni ha prodotto il fatto che ci sono state Regioni che sono scattate in avanti – Regioni che hanno risorse, Regioni ricche che hanno anche sistemi produttivi avanzati – e Regioni che sono rimaste al palo o Regioni che sono addirittura retrocesse in condizioni terribili. [...] A un nostro convegno [...] della fine del 2012 [...] sono stati dibattuti temi importanti<sup>5</sup>. Avevamo invitato Lo Bello<sup>6</sup>. Ora, fermo restando che saranno gli organi inquirenti a stabilire qual è il suo livello di coinvolgimento, (mi limito a

<sup>5</sup> Cfr. la nota n. 3, ndr.

<sup>6</sup> Ivan Lo Bello, numero due di Confindustria, responsabile del settore Education, ed ex capo degli imprenditori siciliani, attualmente indagato dai pm di Potenza nell'ambito dell'inchiesta sullo scandalo petroli, ndr.

osservare che), in questo Paese, il livello di corruzione è diventato ormai insostenibile e che questo è un freno [...] per le politiche di sviluppo complessivo e anche per quelle volte a garantire il pieno diritto di cittadinanza a tutti i cittadini. Vaste zone del Paese sono segnate da una terribile arretratezza, proprio perché esiste un sistema di collusione e di corruzione estremamente diffuso e capillare. Purtroppo, in molte Regioni, questo ha coinvolto in pieno anche i sistemi regionali di formazione e istruzione professionale [...] (Giovanni Lo Cicero).

È ancora Lo Cicero che, in un altro passo dell'intervista, chiarisce ulteriormente il suo pensiero su questo tema:

La componente di IeFP, al momento, è finanziata a carico delle Regioni, con quel meccanismo che ha prodotto enormi disparità sul territorio nazionale e purtroppo anche enormi distorsioni [...]. Probabilmente le distorsioni si sono sviluppate di più in quelle Regioni che erano più permeabili a fenomeni corruttivi o distorsivi di altra natura, ma alcune commistioni le abbiamo viste anche in [...] importanti Regioni del nord. Abbiamo visto sia in Veneto che in Piemonte [...] e anche in Lombardia, in qualche caso, degli episodi che non sono poi così diversi da quelli corruttivi o distorsivi e clientelari che si sono sviluppati in altre Regioni. Voglio dire che purtroppo la permeabilità di un sistema così legato e così prossimo alla politica regionale produce qualche rischio di natura corruttiva [...] (Giovanni Lo Cicero).

L'estrema eterogeneità dei sistemi regionali ha prodotto il fenomeno di un'IeFP presente a macchia di leopardo sul territorio nazionale, organizzata secondo modelli molto differenti, finanziata secondo modalità non sempre adeguate, che spesso non hanno impedito abusi e irregolarità. Un'analisi attenta di questa situazione è condizione essenziale per ogni ripensamento del sistema.

## **2. La necessità di un riordino dell'istruzione professionale e dell'IeFP**

La Legge 107/2015 richiede una ridefinizione dell'istruzione professionale e dei suoi rapporti con l'IeFP. Su un ridisegno complessivo del sistema incidono anche le riforme costituzionali recentemente approvate in Parlamento, che saranno oggetto di referendum confermativo in ottobre e che potrebbero ridisegnare la distribuzione delle competenze in capo allo Stato e quelle in capo alle Regioni:

[...] abbiamo assistito a una situazione in cui, in qualche modo, si cercava di dare delle risposte territoriali, producendo però di fatto una frantumazione senza controllo, anzi con forti distorsioni. Credo che dovremmo rimettere in campo l'IeFP con la revisione del titolo quinto, ma anche con [...] una rivisitazione del sistema di IeFP [...]. Non bastano degli accorgimenti [...], ci vuole una struttura con una cornice più forte. La gestione delle proposte deve essere pubblica [...], altrimenti (verrebbero meno) quegli elementi di qualità che, secondo noi, diventano la garanzia e la prospettiva della qualità di questo settore. Se ragioni in quei termini, dici: "C'è lo Stato che ci dice...", quello è, noi dobbiamo stare dentro questi parametri, ognuno con le proprie specificità, con le proprie capacità, ma dentro, per unificare la proposta". Devo dire che la sfida è molto alta, perché [...] abbiamo situa-

zioni regionali dove non c'è assolutamente nulla e situazioni regionali dove c'è ricchezza di proposte [...] (Luigi Rossi);

[...] la sussidiarietà orizzontale, da parte del privato sociale, di fatto esiste solo in alcune Regioni. Al tempo stesso, in quelle Regioni, esistono anche percorsi di eccellenza [...] di istituti tecnici e istituti professionali che realizzano progetti importanti di integrazione e di recupero della dispersione attraverso la laboratorialità e forme di alternanza abbastanza intense. [...] In alcune Regioni c'è una maggiore capacità di dare risposte al recupero della dispersione attraverso la sussidiarietà orizzontale; in quelle Regioni, i risultati dei percorsi di IeFP sono valutabili positivamente, ma sono Regioni con un'intensa economia, con un tessuto sociale molto evoluto, [...] dove le criticità intervengono soprattutto sulle sacche dell'immigrazione, dato che la scelta degli immigrati spesso è orientata a segmenti che più direttamente conducono verso l'occupabilità, proprio per un fatto di promozione sociale e per l'esigenza di un'immediata capacità di produrre reddito, vista anche la condizione socio-economica in cui la famiglia immigrata spesso si trova (Giovanni Lo Cicero).

Per i rappresentanti della FLC-CGIL è importante che il sistema di istruzione e formazione sia unico e integrato. Per questo bisognerebbe evitare disegni che mirassero a realizzare due sistemi paralleli, tra loro non comunicanti:

[...] (alcuni) pensano di surrogare l'istruzione attraverso il sistema regionale. Io credo che questo sia un passaggio delicatissimo [...]. Se è così, tra l'altro, costruisci un intero sistema parallelo, che finisce direttamente all'ITS, con queste caratteristiche, con queste differenziazioni, senza che ci sia la possibilità di un'osmosi vera tra i due sistemi. Per [...] noi è il peggio del peggio. Le passerelle le abbiamo già viste con la Moratti, avete visto la fine che hanno fatto (Luigi Rossi).

I sistemi di accreditamento regionale degli enti riconosciuti adatti ad erogare servizi di IeFP dovrebbero utilizzare criteri davvero selettivi e tener conto non solo degli aspetti legati al lavoro ma anche dei requisiti specificamente educativi e formativi che tali ambienti dovrebbero assicurare:

[...] c'è un problema serio sugli accreditamenti regionali, che sono diversi, e sul fatto che si discuta oggi di affidare all'ANPAL<sup>7</sup> un nuovo modello di accreditamento dei CFP (Centri di formazione professionale, ndr). Ci convince il fatto che il modello di accreditamento sia centralizzato, ma non che sia esclusivamente demandato all'ANPAL, piuttosto che a un soggetto che abbia anche attenzione alla qualità degli ambienti educativi, quale potrebbe essere il MIUR; questo è certamente un limite per immaginare un nuovo sistema di accreditamento. D'altra parte, noi, già nel documento del 2014, [...] parlavamo proprio della rilevanza e della centralità di un accreditamento che fosse forte, robusto e assolutamente selettivo, perché i soggetti in grado di contribuire al sistema, anche in una logica di percorso integrato, non possono essere se non accreditati a maglie molto strette, e non in modo cristallizzato nel tempo. [...] Abbiamo sempre denunciato tutte quelle realtà che a noi risultavano [...] (poco capaci di) dare tutela ai temi della sicurezza dei lavoratori e, a maggior ragione, degli utenti, tanto più quanto più si stratta di utenti che si collocano nella fascia dell'obbligo. È vero che alcuni soggetti datoriali ci hanno sempre rimproverato una scarsa attenzione verso il deficit

<sup>7</sup> Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (in acronimo ANPAL), ndr.

dello Stato nella manutenzione dei beni pubblici, perché non c'è accreditamento per gli istituti scolastici, mentre ci sono forme di accreditamento per i CFP e per gli Enti di formazione; l'obbligo di avere certificazioni e planimetrie non c'è né per gli uffici pubblici, né per le scuole statali che, in alcune zone del Paese, sono sicuramente in una situazione di degrado impresentabile. Del resto la nostra organizzazione fa delle campagne proprio per la messa in trasparenza delle difficoltà. È vero pure che non si può immaginare che si faccia l'IeFP, ma nemmeno la formazione continua, in un sottoscala o in un garage, e mi consta personalmente di averli visti luoghi così, a cui magari i controllori degli accreditamenti avevano dato la loro certificazione, perché i metri quadri erano quelli previsti, la presa era a norma ecc.; poi che si trattasse di un ex garage, dove avevano messo una porta a vetri dietro la saracinesca, non importava. Questo, per conto nostro, non è un elemento di qualità che possiamo difendere e sostenere; pensiamo, al contrario, che ci voglia, anche negli accreditamenti, un criterio molto selettivo riguardo agli ambienti formativi, alle sedi e anche alle competenze del personale. Questo non significa che debbano essere tagliati i formatori che non hanno le certificazioni formali; bisogna trovare dei sistemi per validare quelle competenze che sono state sviluppate in contesti non formali o informali (Giovanni Lo Cicero).

Va migliorato anche il sistema informativo e di acquisizione di dati, perché i decisori politici possano operare le loro scelte basandosi effettivamente su dati attendibili:

dovremmo avere dati di raffronto veri. Una volta ho chiesto all'ISFOL se mi dava i dati della dispersione in formazione, ma non me li hanno dati. È un dato che non compare; i dati servono per avere chiari i termini di un ragionamento, perché territorialmente questo potrebbe avere un senso, potremmo capire meglio alcune cose. Mi dicono che è un dato che loro non chiedono, perché viene quasi naturale pensare che, essendo i CFP la scuola dell'ultima istanza, non ci sia dispersione [...]. Noi abbiamo i dati della dispersione scolastica, ma abbandoni e dispersioni ci sono anche nella formazione professionale. Cerchiamo di indagare, perché forse questo ci può aiutare a capire un po' meglio come si può intervenire e migliorare la situazione [...] (Luigi Rossi).

Il cantiere delle riforme, dalla "Buona scuola" del Governo Renzi alle riforme costituzionali, può rappresentare un'opportunità perché pone l'esigenza di ridisegnare la regia unitaria di un sistema che, negli ultimi quindici anni, ha creato una situazione eccessivamente frammentata nelle diverse Regioni del Paese.

### **3. Le criticità della sperimentazione nazionale sul duale**

Per capire a fondo i cambiamenti in atto, che toccano anche il sistema dell'IeFP, non basta guardare alla Buona scuola. È necessario tenere in considerazione cosa si sta muovendo sul versante del *Jobs Act*, l'altro discusso intervento del Governo Renzi, in particolare per quanto riguarda l'apertura di una "via italiana" al sistema duale:

[...] rispetto alle prospettive di oggi, siamo molto preoccupati per una serie di questioni, non solo per l'esperimento, chiamiamolo "duale", per comodità, perché davvero duale poi non è [...], (ma anche per le altre) prospettive in campo. [...] In questa situazione di disarticolazione complessiva, rischiamo di perdere il nucleo centrale del ragionamento, che rimangono i ragazzi, [...] la qualità dell'intervento che dobbiamo garantire e [...] l'intreccio tra pubblico e privato, che poi dovrebbe tendere a quell'obiettivo. [...] So che di questi temi si ragiona in questi giorni anche al ministero, anzi nei due ministeri interessati; vorrei capire meglio come noi potremmo intervenire in questa fase, per dare il nostro contributo [...]. Abbiamo seguito fin dall'inizio la questione del duale<sup>8</sup>, perché ha degli aspetti che ci preoccupano. Intanto c'è la questione [...] del ministero di riferimento, che non è cosa banale; lì il cavallo di Troia rimane l'apprendistato, [...] aspetto che andrebbe indagato. Passando attraverso la destrutturazione di questo strumento, si è pensato: "Essendo l'apprendistato un contratto di lavoro, [...] bypassiamo il problema e indirizziamolo direttamente al ministero del lavoro"; la scelta [...] sembra avere anche una sua *ratio*; di fatto non è così, secondo noi, perché parliamo appunto [...] di istruzione, di educazione e formazione e quindi ci sembra quasi naturale che, con i dovuti e necessari collegamenti, perché così doveva essere e dovrà essere, la cosa passasse anche di là. Che invece tutto passi nelle mani del ministero del lavoro ci preoccupa molto, anche perché non c'è alcun rapporto col ministro della pubblica istruzione. [...] Vengo da una discussione con il sottosegretario Bobba; siamo andati a dirgli che siamo molto preoccupati, perché questo problema non lo si percepisce, e abbiamo chiesto al MIUR di fare i passi dovuti per cercare di intervenire. Pensate semplicemente alla determinazione dei percorsi, [...] alla definizione, per esempio, degli esami finali; come fa il ministero del lavoro, se non ha rapporti con il MIUR, a definire i percorsi, a sapere come questi si possono intrecciare? [...]. Sembra una banalità, ma, come sappiamo noi della scuola, non lo è, implica tutta una serie di vincoli normativi [...] (Luigi Rossi).

I rischi segnalati sono, da una parte, che si riproduca, sul percorso duale in apprendistato, la frammentazione che caratterizza il sistema di IeFP, dall'altra che non ci sia una vera attenzione formativa soprattutto da parte delle aziende, come la trascuratezza della regolamentazione sulla questione della formazione dei tutor aziendali lascerebbe temere:

Il sistema [...] si porta appresso le storture che erano in esso già presenti. I sistemi regionali sono molto diversi; tra l'altro questo sistema, secondo me, rischia di riprodurre la struttura attuale. Mi riferisco alla questione nord-sud; credo che questo sistema non faccia altro che riprodurre quello che c'era inizio. Non è virtuoso, nel senso di riequilibrare e dare altre opportunità, ma ratifica l'esistente; secondo me, è ancora più pericoloso, perché vede le questioni solo dal punto di vista lavorativo e non dal punto di vista dell'istruzione. Visto da quella prospettiva, sarebbe un'altra cosa, perché, da quel punto di vista, dovrei lavorare per equiparare, piuttosto che per certificare la situazione che c'è; questo è molto pericoloso. [...] Tralasciamo la questione di come noi vediamo le opportunità di sviluppo del sud, dello sviluppo complessivo del Paese e dell'Europa. È inutile che lo scriviamo nei documenti, se poi non lo pratichiamo; c'è da fare un ragionamento rispetto a questa situazione: la solu-

<sup>8</sup> Si fa riferimento al progetto sperimentale "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'IeFP" che rientra nel Programma "FIxO YEI. Azioni in favore dei giovani Neet in transizione Istruzione-Lavoro", ndr.

zione che si sta tentando mi sembra, da questo punto di vista, debole; dura due anni, ci sono soldi, una certa consistenza di risorse. La cosa è nata, come sapete bene, in maniera molto rapida, con qualche incongruenza [...]. Sto parlando del sistema duale, quello attuale, quello che è stato istituito con la selezione dei 300 CFP, tanto per capirci [...]. È lo stesso problema che abbiamo con l'alternanza; non si parla della formazione del tutor all'interno, in un caso e neanche nell'altro; il problema è speculare [...]. Siamo al paradosso ormai: Confindustria sta chiedendo soldi [...], risorse per fare quest'operazione! [...]: "Vogliamo delle risorse perché questi per noi sono costi indotti e quindi in qualche maniera chiediamo di...", esattamente l'inverso di quello che succede in Germania, tanto per capirci [...]. Sulla questione dell'alternanza non c'è il registro delle imprese; tra l'altro, per il registro, loro dovevano pagare un "obolo", che si rifiutano di pagare. (Nella legge è indicato il registro delle imprese), ma poi hanno fatto il dispositivo successivo dell'alternanza che deroga da quello che è previsto. Il registro delle imprese attualmente non c'è, certificato; è surrogato da protocolli e convenzioni, che si fanno a livello territoriale (Luigi Rossi).

Un ulteriore problema che i rappresentanti sindacali sottolineano è quello legato all'età degli apprendisti, anche nella sperimentazione, e del rischio di guardare alla legislazione sul lavoro minorile come a un ostacolo:

[...] Noi siamo per la buona istruzione e per la buona formazione [...]; qui si parla di un sistema che porterebbe dentro l'apprendistato anche ragazzi che potrebbero avere anche solo quattordici, quindici anni. [...] Eviterei di scrivere che "la disciplina del lavoro minorile – come è scritto qui<sup>9</sup> – ostacola la normativa sulla dualità"; è pesante questa cosa; perché qui si dice che ci sono "elementi di disciplina che ancora ostacolano..."; "ancora", perché altri sono stati rimossi. Poi dice: "la normativa sul lavoro minorile"; lo sapete che c'è una diversa attenzione, cioè, se il ragazzo ha quindici anni, è lavoro minorile, quindi è sottoposto a una serie di garanzie [...]. Dire che la legge sul lavoro minorile diventa un ostacolo è un problema, è esattamente il contrario di quello che abbiamo affermato noi sulla formazione [...]; hanno ricostruito il quadro e poi alla fine mi dicono: "Cos'è che ostacola? Ostacola la legge sul lavoro minorile"; in realtà noi abbiamo ragazzi che stanno sotto i sedici anni e quindi inevitabilmente devono essere assoggettati [...] a delle visite mediche, all'orario di lavoro, alle soste che devono essere previste". Non si può vedere questo come "ostacolo" (Luigi Rossi);

(i minori potrebbero andare in apprendistato) già a quattordici anni, purché in impresa formativa simulata. È una parte della sperimentazione del progetto FIXO riguardo all'apprendistato [...]. Il quattordicenne non può essere assunto con contratto di apprendistato, ma può entrare nel percorso formativo, purché il primo anno sia fatto in impresa formativa simulata; [...] vorrei sapere: il coltello del *commis* di cucina taglia di meno se l'impresa è simulata? Non credo (Giovanni Lo Cicero).

Spesso, nel dibattito, si mette in campo il modello tedesco che si vorrebbe imitare o trasferire in Italia. A questo riguardo, per i nostri intervistati, è importante fare comparazioni corrette:

<sup>9</sup> Luigi Rossi fa riferimento a un articolo pubblicato sullo scorso numero di Rassegna CNOS. Cfr. Gotti, & Piano, 2016.

quando parliamo di Europa, dobbiamo fare, secondo me, dei raffronti corretti [...]: la dualità tedesca non è l'alternanza; [...] quello è un sistema di qualità, dove per esempio le aziende non sono formatrici per spirito divino, ma vengono certificate e controllate. Lo dico perché adesso, con l'alternanza, senza il registro delle imprese, il problema si è complicato [...]. Sono andato a sentire il vice ministro tedesco, che ci spiegava qual era il sistema duale e [...] diceva: "Guardate che questo è un sistema di qualità, dove le aziende concorrono per entrarci, perché sanno che questo è il distintivo per permettergli di..." [...]; tra l'altro i ragazzi, spesso e volentieri, a seconda dei territori, nella dualità entrano a diciotto anni; [...] la tendenza comunque è che si entra nel sistema duale sempre più avanti [...], perché, anche per loro il problema non è l'iper-specializzazione, ma dare una cultura del lavoro che sia poi capace di adattarsi alle varie situazioni (Luigi Rossi).

L'esperienza tedesca è davvero duale perché ad essa concorrono sia le istituzioni scolastiche (in capo ai Länder, dunque statali) che le imprese (che sono la componente generalmente privata che co-gestisce la formazione). Queste ultime poi esprimono un alto livello di responsabilità sociale che le porta ad investire per la formazione delle giovani generazioni. Del resto, per un'impresa tedesca, ospitare apprendisti in formazione duale è considerato socialmente come una sorta di bollino di qualità. Anche il contesto socio-economico è profondamente differente e difficilmente comparabile. La via italiana manca delle caratteristiche e dei presupposti sociali e culturali propri del contesto tedesco.

#### **4. Gli elementi critici dell'alternanza scuola-lavoro**

Al tema del duale si lega anche la recente normativa che introduce in tutti i percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado esperienze di contatto col mondo del lavoro con un incremento di orario non banale anche in quegli indirizzi che già prevedevano esperienze di stage nel proprio curriculum. Il problema è che la quantificazione è definita dal centro; questo non rispetta l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche:

...riguardo alle recenti riforme, sia la riforma della scuola, la L. 107/2015, sia tutto il quadro complessivo dei decreti attuativi del Jobs Act, la posizione della CGIL è stata estremamente critica. [...] Per quello che riguarda la 107, con le altre organizzazioni sindacali, [...] abbiamo assunto posizioni comuni di contrasto ad alcuni aspetti che riteniamo deteriori. In particolare, vorrei parlare della questione dell'alternanza. Non riteniamo [...] il termine deterioro in sé, perché non è una questione semantica; anzi [...] noi della CGIL siamo sostenitori di un'alternanza positiva [...] da un trentennio a questa parte. Abbiamo contribuito in alcune Regioni a sviluppare il ragionamento sull'alternanza, [...] favorendo, negli istituti professionali di Stato e anche nei tecnici, lo sviluppo di varie forme di alternanza. Perché oggi diventiamo sostenitori di un referendum che chiede l'abrogazione di parte dell'articolo sull'alternanza della 107? Per l'esattezza, si tratta solo di una parte del comma 33, il primo passaggio, nel quale si cristallizzano, in maniera rigida, le 200 ore e le 400 ore, 200 ore nei licei e 400 ore nei tecnici e professionali. Per noi questo è profon-

damente sbagliato, perché la cristallizzazione [...] dell'orario produce un vulnus [...] nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che noi abbiamo invece sempre sostenuto. L'istituzione scolastica dovrebbe, nella sua autonomia, stabilire la quota di alternanza che è possibile realizzare e che probabilmente sarà diversa nei diversi contesti territoriali. Nei contesti siciliani, per parlare di cose che conosco direttamente, dove l'impresa è micro-impresa, quasi sempre familiare, è difficile che si possa creare (qualcosa di diverso da) un "mercato dell'alternanza", che vede ancora una volta un tentativo di trovare sostegni ulteriori, altri strumenti di approvvigionamento di risorse pubbliche, piuttosto che una vera integrazione di percorsi di istruzione e di lavoro, che invece è quello che ci sta a cuore. Pensiamo che, nelle realtà dove è possibile, le ore di alternanza possano essere anche molte più delle 400 previste, ma questo deve essere deciso in autonomia dalla singola istituzione scolastica. Abbiamo ritenuto estremamente positive alcune sperimentazioni sull'alternanza che, nel recente passato, si sono sviluppate, come ad esempio quella della Ducati-Lamborghini e quella dell'Enel; le abbiamo valutate con attenzione, pur cogliendo anche le criticità rispetto ad alcuni elementi (Giovanni Lo Cicero);

...stiamo girando [...] per l'Italia; abbiamo trovato un istituto tecnico a Brescia, dove ci sono attualmente più di mille studenti, che praticamente da dieci anni faceva integralmente alternanza scuola-lavoro. Sapete qual è il problema adesso? Che ovviamente lo facevano con la modularità necessaria, per rispondere alle esigenze del territorio [...]. Adesso non ce la fanno più, perché quel numero di ore condiziona a tal punto che non hai la possibilità (di fare bene le cose). Hanno dovuto mettere mano a tutto, creando dei problemi anche all'attività con le aziende e all'articolazione del curriculum. La centralità [...] è il ragazzo, perché [...] poi la situazione territoriale cambia, la situazione industriale, il tessuto economico del territorio cambiano, ma quello che a noi interessa – e che va salvaguardata – è l'autonomia scolastica, perché l'autonomia scolastica è lo strumento che ci dà la possibilità di intervenire sui ragazzi con le loro specificità, le loro differenze, le loro aspirazioni. Per questo ci sembra non solo incongruo, ma anche assolutamente in controtendenza, nella 107, quest'operazione. Tra l'altro l'abbiamo sempre contestata precedentemente, ci veniva naturale contestarla anche qui, se termini (di confronto) erano la qualità (della formazione) e la centralità dei ragazzi. Notate bene, non mettiamo in discussione l'obbligatorietà [...], non diciamo no all'obbligatorietà, diciamo sì all'obbligatorietà, diciamo sì anche ai cento milioni e alle risorse [...] che vengono messe a sostegno e che per noi la scuola superiore dovrebbe recuperare rispetto a quello che le era stato tolto. Perché, se parliamo di questa roba, dobbiamo ricordarci dei laboratori tagliati, degli assistenti tagliati, dei docenti tagliati, delle ore tagliate e dell'impossibilità di attuare una metodologia laboratoriale nella scuola statale; dobbiamo ricordare che comunque hanno tagliato nove miliardi. Ecco, di fronte a questo scenario, noi riteniamo giusto che ci sia l'obbligatorietà, ma riteniamo anche giusto che sia una scuola che, nella sua progettazione, ci metta anche un'articolazione che sia aderente con le sue necessità (Luigi Rossi).

L'alternanza rischia di restare un flop se il centro spinge le istituzioni scolastiche verso una logica di puro adempimento. L'alternanza è importante ma può essere definita in modo calibrato solo considerando attentamente le specificità delle diverse realtà territoriali:

[...] Sull'alternanza era evidente che c'erano questi problemi; siamo a fine anno scolastico, abbiamo coinvolto 520.000 ragazzi delle terze per fare quest'operazione [...]. Sono andato in Puglia e lì i ragazzi del settore alberghiero, mi hanno fatto presente che d'estate and-

vano a lavorare, andavano a fare i camerieri, ma venivano pagati. È una banalità, ma guarda che, dal punto di vista sociale, è importante. Magari ci sono situazioni di difficoltà economica, chi ha il padre che non ha lavoro o è in cassa integrazione; questi ragazzi andavano a lavorare e prendevano dei soldi. Adesso, ci dicono: "...siccome la scuola non è in grado di fare l'operazione organizzativa durante l'anno, ce lo fa fare d'estate, però io vado a lavorare gratis adesso e soldi non ne prendo" [...]. Si deve ragionare in termini diversi, perché quei ragazzi in Puglia, in quella situazione, evidentemente dovranno avere un'articolazione di quell'attività [...] differente. I ragazzi stessi ce l'hanno detto, sono venuti a un convegno che abbiamo fatto a Otranto, si sono alzati e ci hanno detto: "Guardate, è un alberghiero che ha organizzato questa roba, però noi abbiamo questo problema!", e sono i ragazzi più bisognosi, che vengono da strati sociali differenti, magari immigrati [...]. Non ho una percezione esatta di quello che vuole fare il Governo, però io vedo che su queste questioni qualitative hanno glissato. Anch'io, quando ho visto il registro, ho pensato: "bene"; in realtà adesso è il preside che decide la ditta, senza consultazioni [...]. Anche qui vi lascio immaginare cosa può succedere in zone territorialmente molto problematiche [...]. Potrebbe succedere che i presidi mandino alcuni ragazzi in aziende che poi magari sono riconosciute e chiuse per collusione con la mafia [...]. Questo rischiamo di trovarci, se inneschiamo un meccanismo di questo tipo. [...] Quindi diventa assolutamente necessario – ecco il senso del referendum – dare alle scuole [...] la possibilità di dire: "So quali sono i miei ragazzi? So quali sono i miei territori? Articolo la mia proposta che è obbligatoria all'interno di uno schema che sia compatibile da tutti i punti di vista?" (Luigi Rossi).

L'accento deve essere posto su autonomia scolastica ed esigenze formative dei soggetti, altrimenti è forte il rischio che l'alternanza non solo non sia praticamente realizzabile ma soprattutto che sia un'azione davvero formativa, capace di incidere veramente sui curricoli.

## **5. Il cuore della proposta della FLC-CGIL: l'integrazione virtuosa tra istruzione e formazione**

La proposta di FLC-CGIL si colloca nel quadro di un ulteriore innalzamento dell'obbligo di istruzione, che si vorrebbe per tutti fino almeno ai diciott'anni d'età:

[...] più volte, per almeno due congressi, quindi per almeno sedici anni, abbiamo sviluppato un ragionamento innanzitutto sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, che non è meramente [...] innalzare a diciotto anni l'obbligo scolastico, mettendo i giovani nella condizione passiva di dover restare dentro il sistema dell'istruzione pubblica per forza, ma ha il senso di stimolare un'adeguata capacità di riforma dei percorsi dell'istruzione pubblica, in modo che l'istruzione riesca a essere inclusiva e accogliente, e di innalzare i livelli di istruzione, cosa che riteniamo debba avvenire su tutto il territorio nazionale. Faccio un esempio: in passato, la stazione dei carabinieri, l'ufficio postale e la scuola erano i tre simboli che in qualche modo davano la determinazione dell'articolazione dello Stato all'interno anche del più marginale dei paesi di questa nazione. Riteniamo che il dettato costituzionale, che parla di istruzione pubblica e di obbligo di istruzione, parli proprio di questo, cioè della capillarità con cui bisogna raggiungere ogni luogo di questo Paese, per far

vivere una cittadinanza attiva ai nostri cittadini. Perché questo avvenga, riteniamo che sia necessario che, in qualsiasi segmento in cui si articola l'istruzione [...] e soprattutto nell'istruzione tecnica e nell'istruzione professionale, ci debba essere una forte integrazione sia con il sistema delle imprese, sia con le agenzie sociali, quelle che oggi si chiamano "della società civile". Perché questo avvenga, ci vuole un coordinamento che sia dello Stato o per lo meno della Repubblica, intesa nel senso della riforma costituzionale degli anni 2000 (Giovanni Lo Cicero).

Nella cornice dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, vanno costruite forme di integrazione virtuosa tra i percorsi dell'Istruzione secondaria di II grado e quelli dell'IeFP. I due mondi sono chiamati a contaminarsi – anche e soprattutto culturalmente – per contribuire insieme a una formazione complessiva – generale e professionale – dei cittadini che sia di alta qualità:

ci siamo sempre interessati [...] dello stretto rapporto che ci doveva essere – per noi virtuoso – tra l'istruzione, quella classica, e la formazione; penso anche agli anni '80, [...] a tutti i tentativi che sono stati fatti, all'IeFP, ma anche alla formazione continua, ad esempio. Soprattutto oggi, rispetto a un quadro di riferimento che dovrebbe essere la cornice dell'apprendimento permanente, che dovrebbe in qualche maniera dare un senso non solo politico, ma anche culturale a un'operazione che in Europa è stata già fatta con diverse sensibilità e diverse scelte. È una linea direttrice per noi fondamentale [...]. Abbiamo vissuto [...], anche grazie alla crisi, un periodo di stasi, sia di elaborazione culturale, sia di elaborazione sindacale, su questa questione. Nel 2012, abbiamo fatto una scelta precisa [...]: siamo usciti con un intervento nazionale, a cui abbiamo invitato tutti, [...] Confindustria [...] e gli altri soggetti, [...] e dove abbiamo riaperto la questione, dal nostro punto di vista; [...] cercavamo di ridefinire l'intreccio [...] virtuoso, che ci doveva essere tra formazione e istruzione, per cercare di dare una risposta che fosse all'altezza della situazione e di qualità. [...] Abbiamo sempre pensato alla formazione professionale come a un elemento che si caratterizza per la qualità dell'intervento che fa; modalità diverse, obiettivi diversi, con una storia diversa, ma la qualità dell'intervento diventava per noi assolutamente imprescindibile [...], perché una formazione di qualità si coniuga con un'istruzione di qualità e può dare quei risultati a cui noi pensavamo, solo se si prevede un intreccio anche culturale tra i due mondi (Luigi Rossi);

[...] abbiamo sempre pensato che nella formazione professionale ci siano grandi risorse, [...] grandi potenzialità, ma abbiamo anche sempre pensato che essa si debba realizzare nel quadro di una forte integrazione con l'istruzione, perché vorremmo rimanere dentro un dettato costituzionale che parla dell'istruzione come di un impianto di diritto costituzionale. È vero che la riforma del titolo quinto, all'inizio degli anni 2000, ha prodotto una più forte possibilità di sussidiarietà orizzontale, alla quale noi non siamo contrari a priori [...]; non abbiamo alcuna difficoltà a misurarci con questa sussidiarietà orizzontale, ma pensiamo che sarebbe più logico che questo avvenisse in un quadro di forte integrazione tra i sistemi. Soprattutto pensiamo che, per poter dare risposte alle richieste che ci vengono dall'Europa – risposte non solo formali, per accedere ai fondi, ma anche sostanziali, per portare i sistemi di istruzione e formazione italiani ai livelli del resto di questa disastrosa Europa, che oggi presenta gravi scricchiolii –, sarebbe più opportuno che ci fossero un forte controllo pubblico e una forte integrazione anche con le esperienze più lodevoli che si sono sviluppate nel privato sociale. Riteniamo che tutto questo debba avvenire in

integrazione, con un forte controllo centrale [...]. Abbiamo scritto in vari documenti la nostra idea di integrazione, che è [...] integrazione dell'istruzione col sistema produttivo, attraverso la partecipazione dei soggetti del privato sociale che hanno la capacità e la flessibilità che certe volte l'istruzione pubblica non riesce ad avere. Ma questo limite dell'istruzione pubblica noi riteniamo che sia uno dei limiti che deve essere superato dalla stessa istruzione pubblica, se davvero si vuole rispettare quel dettato costituzionale che per noi è il faro al quale fare riferimento (Giovanni Lo Cicero).

Bisogna insomma uscire da una visione emergenziale della Formazione Professionale, che la vede solo come misura di intervento su categorie deboli di utenza, una specie di "pronto soccorso" formativo che non farebbe altro che attestare le disparità di partenza:

l'approccio non dovrebbe essere autoreferenziale, perché ciò vorrebbe dire certificare la situazione attuale; [...] sarebbe un errore proprio di partenza culturale. Se sono formazione professionale, perché c'è quel disagio, allora lavoro su quello, lo certifico, divento sostanzialmente lo strumento che lo attesta. Devo essere qualcosa di diverso, devo costruire le condizioni perché i ragazzi non si ritrovino nella filiera successiva, magari quella generazionale, che si riproduce. Devo dare di più e devo essere uno strumento che, in qualche maniera, permette di fare. Su questa missione secondo me c'è l'intreccio. Tra l'altro [...], se si costruisce un sistema come questo, metti insieme le sinergie, potresti utilizzare in maniera diversa il fondo sociale europeo, potresti avere risorse che ti permettono di fare un'operazione virtuosa anche dal punto di vista economico [...]; tutto questo andrebbe inserito nella cornice di apprendimento permanente, su cui la formazione ha un ruolo anche diverso, magari più ampio e più strutturato delle altre filiere. Non lo dico strumentalmente, lo dico perché ci vuole, perché [...] dobbiamo pensare a un sistema che ti dia possibilità di entrata e di uscita e ti accompagni per il resto della vita lavorativa e da cittadini (Luigi Rossi).

Nell'integrazione, a cambiare non sarebbe sollecitata solo la componente dell'IeFP, ma anche l'istruzione stessa, che dovrebbe farsi più accogliente e inclusiva:

[...] vengo dalla scuola, ma sono sempre stato sostenitore della contaminazione culturale. Ho visto formatori (di CFP, ndr.) bravissimi e ho visto docenti (della scuola, ndr.) bravissimi. Credo che, nel mettere insieme questi soggetti, formati in maniera diversa, che hanno metodologie diverse, ci sia un arricchimento comune [...]. Parlando di integrazione, vorrei parlare [...] anche di una scuola superiore fortemente modificata. [...] Si può pensare, se si parla di questi soggetti da formare, che ci debba essere, per esempio, l'obbligo di classi di numero inferiore? Si può pensare che in prima e in seconda non ci sia la bocciatura? Penso a una scuola che faccia entrare quei ragazzi che normalmente, negli istituti professionali di Stato, sono bocciati al 50%, una scuola che li faccia restare almeno un biennio dentro quel percorso, che però sia dotata di metodologie, di laboratori che diano la possibilità di non fare la lezione frontale e dove il ruolo del formatore sarebbe assolutamente fondamentale. Poi c'è una questione immediata di soldi, di finanziamenti e quant'altro; una soluzione di questo tipo ci permetterebbe di mettere risorse insieme e di risolvere i problemi, molto probabilmente anche con qualche risparmio da parte dello Stato. La dispersione del sistema di finanziamento in tanti rivoli produce quello che abbiamo visto, spesso e volentieri; fra un po' vedremo come sarà la modifica del titolo quinto. Però noi pensavamo a un intreccio tra l'uno e l'altro mondo, una questione che modifica sostanzialmente tutto il sistema, addirittura

a partire dalla scuola 0-6 [...], perché è da lì che si parte; si rimodula l'ordinamento complessivo, si dà l'istruzione fondamentale e all'istruzione superiore si dà un ruolo, che, se ci pensate bene, è sempre stato surrogato da tutte le sperimentazioni che sono state fatte, ma non c'è mai stato nel nostro Paese. L'unico che c'è stato è quello della Gelmini, a detrimento; ha modificato, ha ridotto ore, laboratori e quant'altro; esattamente l'opposto di quello che serviva. Quindi si tratta di cominciare a rifinanziare, a mettere insieme i vari soggetti, a garantire continuità in termini economici anche per i CFP; in questo senso il percorso sarebbe doppiamente virtuoso, perché ci sarebbe un processo di risparmio e di ottimizzazione delle risorse. Mettere insieme, in una grande elaborazione culturale, credo che questa sia una grande occasione per la quale dobbiamo spenderci; sarebbe una grande occasione per fare un'operazione vera [...]. Facevo questi due esempi: classi ridotte per avere una capacità diversa, più tempo per espletare metodologie laboratoriali nel biennio; poi, in prima, non boccio nessuno, però ti faccio una verifica al secondo anno, in maniera tale che avrò modo di capire meglio la situazione, di tenerti dentro il sistema, capendo quelle che sono le tue necessità; però tutto questo non basta; c'è tutto il resto, che va a corroborare un sistema di questo tipo. Se parlo di intreccio, è evidente che, in un percorso quinquennale, se hai diciotto anni, o quadriennale – si tratta capire poi come si configura l'ordinamento complessivo – [...] devo darti anche delle ulteriori opportunità; la qualifica la vuoi prendere? Sei libero di prenderla, nel senso che, in quel percorso, tu hai anche la possibilità di maturare una qualifica. Vuoi una certificazione delle competenze specifiche? Io devo darti quella possibilità all'interno di questo percorso. [...] Non è un percorso scolastico fine a se stesso, semplicemente con l'obiettivo finale del diploma, è un percorso che dà anche la possibilità di arricchire *in itinere* il percorso culturale personale, anche attraverso una certificazione di questo tipo [...]. (D'altro canto, sulla formazione professionale), non possiamo non fare i conti con come abbiamo gestito la formazione prima, nel peggio e nel meglio, puntando a un sistema di qualità, che però si intrecci fortemente con un sistema che è tutto da emendare, perché anche il sistema della scuola media superiore ha le sue carenze. Dobbiamo fare la scuola per i ragazzi; se facciamo la scuola per gli alunni, è chiaro che dobbiamo in qualche maniera mettere gli alunni nelle condizioni di avere delle risposte dalla scuola stessa. È la scuola che si deve adattare – è questo che voglio dire – con le modalità e le modularità più opportune. Abbiamo un'occasione storica, perché ci sono dei cambiamenti in atto. Quello che ci preoccupa è che di tutto questo nella legge 107 non c'è niente (Luigi Rossi).

Insomma, i nostri interlocutori hanno avuto modo di illustrare la loro idea di integrazione anche culturale tra Istruzione secondaria di II grado e IeFP sistemi chiamati ad interagire per superare la frattura di una scuola originariamente pensata come antitesi rispetto al lavoro (*scholé*, che il latino equivale a *otium*) e di un lavoro a lungo visto come luogo di afflizione che poco avrebbe a che fare con lo sviluppo del cittadino democratico.

## **6. La ragione di fondo della proposta: un'idea di scuola e di formazione**

Da quanto affermato sopra, emerge che la questione è sostanzialmente di tipo culturale e riguarda il rapporto scuola - lavoro:

[...] viviamo ancora fortemente un contesto in cui si separano le culture professionali e accademiche, dalla cultura del lavoro. Per questo una delle nostre istanze nella CGIL, sempre molto forte e sempre molto rappresentata nei nostri documenti, è quella di inserire la cultura del lavoro in tutti i percorsi d'istruzione (Giovanni Lo Cicero);

[...] la discussione sui due saperi, il saper fare e il sapere [...], fa parte del nostro patrimonio genetico. Ma ci pensate, noi, che difendiamo il mondo del lavoro, che non ragioniamo sul rapporto che c'è tra scuola e lavoro? Sarebbe innaturale! Però c'è da lavorarci molto, perché dobbiamo in qualche maniera superare alcuni ritardi, alcune contraddizioni e rilanciare le questioni in maniera diversa da come abbiamo fatto finora (Luigi Rossi).

Ci sono tanti pregiudizi che rimangono da superare:

[...] la nostra cultura è quella scolastica; quando formiamo i nostri docenti, dovremmo ricordarci che questo è un capitolo essenziale. Ho molti amici docenti, inevitabilmente, e ci sono ancora docenti che sostengono che alcune braccia le abbiamo sottratte all'agricoltura! Però capisci bene che, se uno fa un ragionamento del genere, non si pone neanche il problema e va aiutato a farlo. Sapete qual è la conseguenza? Che il 50% dei suoi ragazzi viene bocciato in prima! "Quello è, io ho i miei parametri". Non si pongono il problema dal punto di vista del ragazzo, non si pongono il problema di dire: "Questo ragazzo è arrivato con queste capacità, quello che io gli propongo è esattamente quello che è necessario?". Non se lo pongono, troppo complicato, troppo difficile. Quando parlavo di commistione culturale, parlavo anche di questo (Luigi Rossi).

La prospettiva dell'integrazione ha a che fare con il tentativo di ricucire la tradizionale frattura di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente, ma anche con un'idea di scuola non funzionale al mondo produttivo ma alla crescita di cittadini responsabili e consapevoli:

[...] se si pensa a un rapporto diretto tra scuola e formazione, a una scuola direttamente connessa con il mercato del lavoro, si arriva inevitabilmente all'iper-specializzazione [...]. Cioè il datore di lavoro ti dice che vuole un lavoratore che immediatamente possa stare nel mercato [...] e questo snatura il senso di tutta l'operazione, la piega a esigenze che non sono naturali e che pagheremmo poi, soprattutto se non abbiamo un sistema di apprendimento permanente che possa accompagnare i soggetti con la formazione continua [...]. Ci sarebbe (bisogno) dell'interazione delle due soggettività, diciamo così, "culturali", perché è evidente che ci sono due scuole di pensiero, ma anche attività differenti, com'è giusto che sia. C'è un'articolazione, c'è una proposta differente [...]; quando vado in giro, cito Gramsci, don Milani, don Bosco. [...] Trentin, non più di dieci anni fa, ci poneva un problema serio da questo punto di vista e lo analizzava e lo proponeva come una rielaborazione alta della nostra posizione. Capisco però che andrebbe ripreso quello spirito di discussione, dentro un contesto che si è molto modificato [...]. Se tu vuoi uscire dalla crisi e vuoi percorrere quella strada in maniera virtuosa, la cultura professionale deve stare insieme con la scuola, con l'istruzione [...], che nel frattempo deve modificare alcuni aspetti: [...] mica possiamo tenere i ragazzi (dentro al sistema) fino ai diciotto anni con la lezione frontale! (Luigi Rossi).

Qualche punto di eccellenza riteniamo di poterlo [...] indicare; penso all'esperienza di scuole in terre difficili, che comunque sviluppano percorsi virtuosi. Ne conosco in Sicilia, a Palermo e a Catania, dove, intervenendo su situazioni davvero critiche, spesso drammatiche,

di svantaggio socio-economico complessivo del territorio e di grande rischio di dispersione scolastica, cercano di costruire percorsi virtuosi con esperienze che vanno in controtendenza [...]. (Ci sono) istituti professionali di Stato dove, proprio utilizzando l'autonomia, la capacità di modulare e di integrare percorsi di alternanza scuola-lavoro, percorsi incentrati sul fare, non solo si portano (gli allievi) ad avere grandi competenze e quindi a raggiungere una maggiore occupabilità [...] in uscita dai percorsi di istruzione, ma si riesce anche a sopperire alla necessità di recupero della dispersione o dei saperi, attraverso la via del fare, la laboratorialità, che, per altro, proprio per averla praticata [...] nel mio fare professionale, so bene essere la via maestra per riuscire ad agganciare molti giovani. (Ho maturato) un'esperienza professionale proprio in un CFP, ma conosco anche le parallele esperienze nell'istruzione professionale di Stato e ho visto la capacità di recuperare, di far ritornare nell'istruzione giovani che erano dati per persi, per abbandonati, perché leggevano (l'istruzione) come una forma estranea di cultura, diversa da quella dalla quale provenivano e alla quale si sentivano collegati. Noi pensiamo che una legge fisica si possa anche imparare e comprendere, imparando a piantare un chiodo con il martello, insomma pensiamo che questo sia uno strumento importante. Il problema è quale meta-riflessione, quale percorso si utilizza per agganciare i saperi, perché, se piantare il chiodo con il martello è imparare a piantarlo velocemente e bene, perché questo è utile all'impresa che dovrà poi assumere il giovane piantatore di chiodi – adesso banalizzo –, credo che questo non produca un innalzamento dei saperi e un innalzamento dei livelli di istruzione di quella persona; quell'allievo sarà un bravissimo piantatore di chiodi, ma saprà piantare chiodi e basta. A noi interessa un'altra cosa [...]: la capacità di fare fronte all'enorme frammentarietà del lavoro, alla rapidissima obsolescenza dei saperi, e di reinterpretare i propri saperi. Se questo avviene anche attraverso il fare e produce una meta-riflessione, che genera un ancoraggio dei saperi alla propria struttura personale, allora si raggiunge il risultato che noi vorremmo ottenere. Poi chiamiamola "istruzione", chiamiamola "istruzione e formazione professionale", chiamiamola "apprendimento attraverso la laboratorialità", (non importa); nei fatti è questo ciò che ci interessa. Il semplice asservimento (della formazione) alla costruzione di saperi veloci, utili nell'immediato, anche per una maggiore occupabilità del giovane, è un percorso che non ci interessa. Noi vorremmo esplorare tutte le possibilità integrate che portano invece a quella piena consapevolezza dei propri saperi e a quella meta-riflessione che porta a costruire nuovi saperi, perché sappiamo che, in questo mondo, in questa società della conoscenza, come qualcuno l'ha definita, è assolutamente necessario possedere quella competenza, il saper imparare nuovi saperi, il saper costruire nuovi saperi, e questo attiene molto ai percorsi del lavoro. Siamo per questo fortemente convinti che la cultura del lavoro debba essere centrale anche all'interno di ogni percorso di istruzione. Per questo non siamo contrari aprioristicamente a che si dia una vera integrazione dei saperi professionali, dei saperi del lavoro e dei saperi riconosciuti più espressione della cultura "alta". Il nostro non è il problema di [...] essere tornati su posizioni gentiliane; noi vorremmo – e non è una pia aspirazione – [...] che tutti i giovani cittadini di questo Paese [...] fossero messi nelle condizioni di avere ciascuno un livello garantito ed equivalente di saperi e di capacità di divenire cittadini pienamente consapevoli; per questo abbiamo bisogno che ci sia una diffusione capillare degli strumenti per potere accedere a questo sapere. Quando si parla di livelli essenziali delle prestazioni, noi non possiamo immaginare che questi siano i livelli minimi; dobbiamo immaginare una vera essenzialità di questi livelli e l'essenzialità di questi livelli deve essere pari per il cittadino che decide di frequentare il corso di formazione e istruzione professionale, perché è vocato più all'esperienza di apprendimento attraverso percorsi pratici e di laboratorialità, e per quello che ha scelto i percorsi dei licei, sia pure ancora improntati in maniera gentiliana (Giovanni Lo Cicero).

La finalità della scuola non può essere esterna ai soggetti in apprendimento a cui essa si rivolge. Una scuola tutta piegata sulle esigenze del mondo produttivo produrrebbe una formazione iper-specializzata che inevitabilmente perderebbe di vista le esigenze di crescita dei soggetti in apprendimento. D'altra parte, una via all'apprendimento che punti sul fare e sulla laboratorialità deve accompagnare questo fare con forti processi riflessivi, perché l'apprendimento legato al fare non si riduca ad addestramento ma si trasformi in opportunità di far luce sull'intelligenza che è dentro ai processi lavorativi e sui tanti saperi che anche nel lavoro sono implicati.

Per questo è importante pensare a proposte di alta qualità non solo sul versante dell'offerta scolastica ma anche sul versante dell'IeFP, che declinino un criterio di discriminazione positiva, secondo cui si tratta di dare di più a chi ha di meno:

[...] il sistema (di IeFP) è visto come un sistema di serie B. Quando parliamo di qualità intendiamo certamente considerare la possibilità di esigenze diverse e risposte diverse, ma devono essere risposte di qualità. Riteniamo, infatti, che giustappunto a quelle fasce sociali e a quei soggetti sociali che sono più in difficoltà ci sia da offrire di più e di meglio, non di meno. [...] La formazione professionale non è la scuola dei drop-out e degli immigrati, non lo deve essere [...] (Luigi Rossi).

Istruzione e IeFP possono dunque convivere, se però si pensano come orientate a una missione comune, che è quella della formazione delle nuove generazioni.

## 7. Il profilo del formatore e le questioni contrattuali

Non si può pensare a una formazione di qualità se non si punta a qualificare il personale. In questo senso diventa centrale la contrattazione nazionale:

[...] permettetemi di fare il sindacalista [...]: se parliamo di un sistema di qualità, noi puntiamo a fare il nostro lavoro, anche nella definizione contrattuale, partendo da questi presupposti. Non ci sembra che nella controparte ci sia stata, spesso, [...] questa idea; per esempio il contratto nazionale per noi è un elemento forte di qualità complessiva, perché lì si gioca la partita rispetto all'accreditamento, alla qualità, ma soprattutto alla capacità dei lavoratori di stare dentro questo processo. Dentro c'è quell'elemento culturale a cui facevo riferimento prima, ma c'è anche un elemento contrattuale forte. Io vorrei che, per esempio, i formatori fossero in qualche maniera valorizzati e riconosciuti e, se possibile, ancora di più formati. Abbiamo qualche problema, invece perché i nostri datori di lavoro ci stanno dicendo che il contratto di lavoro nazionale della formazione professionale, spesso e volentieri, lo accantonerebbero e magari prenderebbero come punto di riferimento il contratto delle cooperative sociali e quant'altro. Allora mi pare evidente che, se non si parte da questa considerazione, è chiaro che non sussiste tutto quello di cui abbiamo detto [...]. La qualità parte esattamente dalla professionalità di chi poi la formazione professionale deve farla marciare su due gambe [...]. Se io non definisco con chiarezza questo

elemento, la partita è persa in partenza. Ma guardate che adesso c'è in atto un processo esattamente opposto, [...] anche di Enti da cui non ci aspettavamo richieste di genere, [...] anche di Enti molto vicini a organizzazioni sindacali che cominciano a dire che la situazione non può essere sorretta [...] per via della (sostenibilità), della difficoltà economica. Tu fai un ragionamento rispetto alla [...] rendicontazione a piè pagina e sembra che quella che sia..., ma non può essere così [...]. (Certo, ci sono anche problemi di finanziamento) e la continuità del finanziamento è un elemento fondamentale, però bisogna partire da quell'assunto: che ci sia uno strumento che sia garanzia di uniformità a livello nazionale [...]. Per noi l'unico elemento unificante, paradossalmente – l'abbiamo riconosciuto al tavolo delle trattative – è il contratto nazionale, che mette tutti sullo stesso piano e ti costringe a fare una valutazione totale (Luigi Rossi).

Giovanni Lo Cicero sottolinea una questione più generale, a cui si lega anche il processo del riconoscimento del sapere che tanti formatori e formatrici hanno maturato nell'esperienza. Si tratta della mancata adeguazione del nostro Paese agli standard europei in materia di qualifiche e di processi di validazione e certificazione delle competenze:

credo che ci siano dei vulnus che sono ancora a monte, indipendentemente da una meta-riflessione sul sistema di istruzione e sono dei vulnus di adeguamento di alcune cose consolidate in Europa, in senso più generale, anche nei Paesi di nuovo ingresso nell'Unione Europea, che invece, in Italia, che è pure uno dei Paesi promotori, non sono mai state realizzate. Mi riferisco a nodi problematici che si intrecciano fortemente con la questione delle politiche contrattuali [...], del contratto nazionale, della qualità legata anche a un dato che non sia meramente economico, che è economico e normativo insieme e discende dai contratti nazionali. [...] Innanzitutto, in Italia non c'è un vero quadro delle qualifiche, come quello europeo; l'EQF, in Italia, il repertorio nazionale, che tra l'altro viene dato come preconditione, non esiste, se non come mero assunto formale, e non sicuramente con il dettaglio e la capacità di descrivere le qualifiche professionali, che sono previsti dall'EQF. Questo ci porta alla certificazione delle competenze – altra parola chiave – che, dal punto di vista formale, in Italia, a partire dal decreto 13/13, è una cosa possibile, demandata ai centri per l'impiego, che non si sa cosa sono e di chi sono, in questa fase di riforma dell'architettura costituzionale e dell'abolizione delle Province verso enti di aria vasta [...]. La certificazione delle competenze, tra l'altro, in tutto il mondo europeo, con modelli diversi – penso alla Francia, ma anche al mondo germanofono, che ha modelli diversi di certificazione – parte sempre da bilancio, analisi, valutazione e validazione delle competenze. Mentre noi, col decreto 13/13, [...], in realtà parliamo di certificazione e non di validazione di competenze. Il nostro quadro delle qualifiche, anche per un'idea, io credo, retribuita del mondo dell'impresa italiana, non è definito in blocchi individuabili, cioè in famiglie professionali, e poi discendendo in competenze specifiche, anche competenze più circoscritte che possono costruire un percorso di qualifica che, sia nel tempo dell'istruzione, sia in ambito non formale e nel lavoro, possano costruire quella competenza complessiva con le relative skills, che sono i descrittori di una qualifica [...]. Il problema è che in Italia queste strumentazioni, di cui altri Paesi europei si sono dotati in maniera forte, non esistono. Non parlo di certificazioni di competenze, come un nostro amico comune ce ne parlava, in termini di "indulgenza plenaria"; per noi la certificazione delle competenze non può essere un'indulgenza plenaria, dev'essere la costruzione di un percorso che davvero individui, valuti e validi quelle competenze. Questo in Italia manca e manca come punto

di riferimento sia per l'impresa, che così è più libera di dequalificare, di utilizzare strumenti economici di risparmio a carico del lavoro, sostanzialmente di non investire in quella sfera che è la formazione continua, la sfera della costruzione di competenze, dell'innalzamento dei livelli sia di conoscenza che di competenza, ma di investire, ancora una volta, solo sul risparmio economico, quasi come sulla delocalizzazione. Pensiamo che questo sia un vulnus forte, che porta questo Paese all'arretramento; pensiamo che invece dovremmo insieme stimolare tutte quelle forme che, in un quadro di diritti e di competenze riconosciute e validate in maniera forte, portino a un innalzamento anche complessivo dell'economia e pensiamo anche che ci debba essere un maggiore investimento in ricerca, che in Italia è troppo modesta [...]. Tutto quello che abbiamo detto rispetto a questi nodi problematici porta immediatamente alla questione del profilo del formatore professionale, all'individuazione, attraverso il bilancio, l'analisi, la valutazione e la validazione, delle competenze di coloro che, nel sistema sia pubblico che privato, hanno operato in questi anni e devono essere messi nelle condizione di integrare i loro saperi, anche per una scelta contrattuale, [...] quella della formazione continua in servizio [...], di cui si può ottenere un riscontro, solo se c'è un forte investimento contrattuale, in un quadro condiviso. Nei contratti che abbiamo sottoscritto, abbiamo scritto alcuni punti che riguardano la formazione continua del personale. In realtà sono parti che rimangono quasi sempre disattese, vuoi per il problema sostanziale del calo di risorse economiche, che deriva dal restringimento del perimetro pubblico dei finanziamenti, vuoi anche per una difficile disposizione, al di là di alcuni esempi virtuosi. So, ad esempio che il CNOS, ha sempre investito sulla formazione e sulla ricerca, questo mi è assolutamente chiaro e noto, mentre, in altri Enti e nella gran parte delle esperienze che conosciamo, non avviene esattamente lo stesso percorso virtuoso. Credo che quello del profilo del formatore sia una cosa assolutamente essenziale [...] che debba intrecciarsi anche con i saperi degli insegnanti, non solo quelli che operano in questo specifico settore (Giovanni Lo Cicero).

La questione richiamata sopra della valorizzazione della cultura del lavoro non si gioca solo nell'affermare in linea di principio il valore dell'IeFP. Si gioca anche nella possibilità di riconoscere e valorizzare la cultura del lavoro dei tanti docenti che operano nella formazione professionale:

vengo dal Veneto, dove [...] abbiamo fatto un ragionamento su queste questioni, ma anche sul profilo professionale, sui titoli di studio, sull'operatività del soggetto [...]. Lo so benissimo, pur venendo dalla scuola, ma conoscendo anche tanti formatori [...], quanto valore c'è nella formazione professionale; ma è appunto per ciò che vorrei che questo emergesse. Molti pensano al formatore come all'infermiera del pronto soccorso, cioè come all'ultima istanza; arrivi lì quando non sai cosa fare; intanto fai qualcosa. Non può essere così, perché, se la formazione è intesa così, cadono tutti quei presupposti che abbiamo cercato di elencare e cadono anche quelli contrattuali; dobbiamo costruire un soggetto forte, da questo punto di vista, che ha le sue specificità; è quello che vogliamo e [...], secondo me, siamo nella situazione giusta per fare un passaggio di questo tipo, per le congiunture che non sempre sono positive, ma che in qualche maniera ci danno la possibilità (di agire) anche culturalmente [...]. Un'operazione del genere deve partire dal formatore [...]; questo si può fare, solo se hai persone che stanno dentro, in continuità; non possono essere partite IVA. Devi costruire un sistema che parta dalla professionalità di chi ci sta dentro; l'investimento dev'essere fatto in primis sui lavoratori e con continuità. Lì c'è anche la questione della formazione continua, lì c'è anche la questione del sistema (Luigi Rossi);

alcune Regioni hanno investito nell'indebitamento, portando poi il sistema al collasso, come in Sicilia [...]; altre Regioni hanno investito in una logica diversa, hanno evitato il *turnover* degli strutturati, ricorrendo quasi esclusivamente a lavoratori non strutturati, precari, prima con collaborazioni a progetto, poi, prima ancora che non fossero più possibili perché la normativa le impediva, [...] chiedendo loro di aprirsi una partita IVA; erano delle finte partite IVA. Questa ovviamente per noi non può essere una risposta positiva a quelle istanze di qualità del servizio, di continuità e di innalzamento della qualità complessiva dell'output formativo che immaginiamo. Ovviamente abbiamo tentato, dov'era possibile, di contrastarle, o di governare processi di stabilizzazione che portassero a ripristinare le coordinate più naturali di un lavoro dipendente, che deve avere delle caratteristiche precise, se vuole in qualche modo concorrere a un percorso di istruzione formalizzato, ancorché parallelo a quello scolastico e magari considerato di seconda scelta [...] Dove le Regioni si indebitavano con l'indebitamento pubblico, per continuare a garantire una maggiore diffusione della formazione, in realtà questo non avveniva in maniera corretta e premiante per gli stessi operatori della formazione, perché, proprio in quelle Regioni, in virtù dei grandi numeri, legati ai fenomeni distorsivi di natura clientelare, il contratto si applicava a metà. Si applicava esclusivamente per le parti di riferimento normativo; le parti di riferimento economico è difficile farle applicare con coerenza, perché c'è sempre la questione dell'ente che vive di finanze derivate, quindi si arriva al paradosso di dire "Siccome non ho ricevuto il finanziamento, non posso pagarti, non ti pago lo stipendio. Tu vieni a lavorare lo stesso, perché comunque dobbiamo continuare". In Sicilia, purtroppo, continuiamo a vederlo, perché, nonostante il forte impegno [...] (di alcuni enti) verso il risanamento delle condizioni ordinarie di rapporto [...], la difficoltà è ancora profonda e ancora alcuni enti hanno circa venti mesi di stipendi non erogati [...]. In Veneto o in Piemonte i problemi sono più legati alla costanza o alla coerenza dei flussi di finanziamento, ma poi il finanziamento comunque riesce ad arrivare. [...]. In altre Regioni, come la Sicilia, [...] esistono anche ritardi strutturali della macchina amministrativa, legati alla cattiva capacità programmatica e alla cattiva capacità organizzativa delle stesse pubbliche amministrazioni, che incide in maniera profondissima sul diritto delle persone e mina anche la stessa capacità di offrire un servizio di qualità. È difficile chiedere di offrire un servizio di qualità a una persona che, in cinque anni, ha preso venti mesi di stipendio in meno e che deve indebitarsi per comprarsi la benzina per raggiungere il luogo di lavoro [...]. In alcune situazioni critiche, come quelle siciliane, (ci sono) soggetti che hanno intravisto nella IeFP che si va strutturando, essendo diventata ordinamentale, una fetta di mercato utile a mantenere la propria offerta formativa e che quindi stanno riconvertendo la loro offerta formativa, che prima era orientata ad altri segmenti della formazione, verso l'IeFP, immettendo in quel servizio personale non qualificato, non perché non ha le qualifiche, le abilitazioni o i titoli per poter fare il formatore, ma perché non ha l'esperienza, perché finora aveva operato con adulti, con giovani adulti disoccupati, e quindi si trova a doversi confrontare con classi di IeFP, in zone critiche, in paesi marginali o in aree marginali delle città metropolitane, e si trova assolutamente impreparato a gestire tali condizioni; chi invece le ha vissute con un'esperienza ultradecennale sa bene che ci vogliono grandi capacità proattive e anche grande preparazione [...]. In una situazione di calo di risorse, si è portati anche a tagliare quelle figure che riteniamo assolutamente indispensabili, che sono quelle che curano gli aspetti relazionali della formazione (Giovanni Lo Cicero).

Il riconoscimento delle competenze maturate, nel quadro di un sistema di qualifiche professionali, le garanzie contrattuali riferite a un profilo professionale forte, un

consistente investimento nella Formazione Professionale specifica, sia iniziale che continua, dei docenti e delle docenti dell'IeFP, la certezza dei finanziamenti regionali sono alcune delle più importanti condizioni per dare qualità al sistema.

## ■ Conclusione

Dopo aver ricostruito il più fedelmente possibile la posizione della FLC-CGIL sulle questioni relative o connesse all'IeFP nel nostro Paese, organizzando i materiali raccolti durante l'intervista attorno ai principali macro-temi emersi nell'analisi, segnaliamo alcuni punti che, a nostro avviso, potrebbero aiutare a portare avanti una riflessione condivisa tra realtà che spesso, in passato, hanno faticato a dialogare tra loro, come appunto la CGIL e gli enti di formazione che operano nei vari sistemi regionali e si riconoscono in Confap.

Dal dialogo sono emerse innanzitutto delle premesse largamente condivise. Una prima premessa è che tutti i soggetti sono invitati a fare una riflessione critica – e autocritica – sulla frammentazione dei sistemi regionali a cui abbiamo assistito in questi ultimi quindici anni e anche sui vari fenomeni di collusione e corruzione che hanno interessato il finanziamento dei percorsi formativi in diversi contesti. Una seconda premessa è che gli obiettivi strategici (la centratura sulle esigenze dei soggetti in apprendimento e la qualità complessiva dell'offerta formativa) sono in larga parte condivisi e che comune è l'idea di fondo che i percorsi di istruzione e di formazione non vadano pensati in modo funzionale al mondo produttivo, ma centrati prioritariamente sulle esigenze formative dei soggetti. Una terza premessa è che questa stagione, che sollecita tutti – istituzioni scolastiche e enti di formazione – a cambiare, mette a confronto con un nodo culturale di fondo che spesso ha visto, soprattutto a livello di secondo ciclo, le esigenze della formazione culturale contrapporsi a quelle della Formazione Professionale<sup>10</sup>.

Premesso tutto ciò, ci sembra che le posizioni espresse dai rappresentanti della CGIL siano basate su alcuni assunti che ci permettiamo di formulare:

1. la qualità dell'IeFP passa solo dalla sua integrazione con l'Istruzione;
2. la qualità dell'IeFP è garantita solo dal "pubblico";
3. veramente "pubblico" è solo lo Stato.

Anche dal punto di vista lessicale, nelle parole dei nostri amici sindacalisti, "sussidiario" apparirebbe il sistema dell'IeFP regionale, mentre l'ordinamento at-

<sup>10</sup> Su alcuni nodi di carattere culturale che riguardano il rapporto tra scuola e lavoro e su una visione unitaria del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione, che però rispetta l'esigenza di una relativa autonomia del sottosistema dell'IeFP, ancora in capo alle Regioni, cfr. Tacconi, 2015.

tualmente ancora in vigore definisce “sussidiari” i percorsi di IeFP in capo agli Istituti professionali di Stato<sup>11</sup>. La posizione dominante, nel ragionamento dei nostri interlocutori, è assegnata alla scuola statale, al di là di ogni evidenza sulla difficoltà dell’istruzione di “tenere dentro” il sistema i giovani meno propensi a un apprendimento tutto centrato sui saperi culturali e all’evidenza documentata secondo la quale gli enti di formazione riuscirebbero a configurare itinerari formativi sufficientemente flessibili e personalizzati da consentire a molti di questi di soggetti di raggiungere mete significative in termini di apprendimento culturale e professionale (ISFOL, 2016). Per quanto riguarda il sistema di IeFP (che, nonostante i percorsi in regime di sussidiarietà integrativa e complementare, è attualmente un sistema “pubblico”, finanziato dalle Regioni, ma non statale), gli intervistati denunciano un eccesso di frammentazione territoriale, mentre, rispetto all’alternanza scuola-lavoro a livello di istruzione secondaria di II grado, l’argomentazione che mettono in campo è quella contraria che denuncia un eccesso di dirigismo centralista che contrasta con l’autonomia.

Ai nostri interlocutori della CGIL ci permettiamo di fare le seguenti domande:

- è possibile che, dietro all’insistenza sul, chiamiamolo così, “primato della scuola”, si nasconda un pregiudizio antico sul lavoro (e sui percorsi formativi che intendono valorizzarne il potenziale anche in ordine all’educazione alla cittadinanza critica e responsabile) a cui si fatica ad attribuire una valenza culturale e formativa?
- In che misura si è disposti a riconoscere valenza “pubblica” anche a realtà come i CFP che concorrono a realizzare servizi formativi che in buona parte hanno saputo documentare esiti formativi rilevanti?
- Non c’è il rischio di identificare il più che necessario “controllo” da parte del “pubblico” – per la verità, più dello Stato che delle Regioni – con un compito di gestione diretta di tutti i servizi educativi e formativi che, di fatto, finora non ha fatto altro che alimentare le inerzie del sistema, rendendolo sostanzialmente irreformabile?
- Non è che il paradigma dell’autonomia potrebbe indicare una strada percorribile sia per l’istruzione che per l’IeFP, anche se questa rimanesse a livello regionale?

Dal dialogo con i rappresentanti di FLC-CGIL nascono però delle domande anche per gli enti di formazione accreditati dalle Regioni:

<sup>11</sup> In realtà, se si vuole, “sussidiario”, perché decentrato, è il sistema di IeFP dal punto di vista dell’istituzione statale, che è chiamata a disegnare il secondo ciclo nel suo complesso. Dal punto di vista però delle Regioni, che ancora posseggono competenze esclusive in materia di IeFP, sono “sussidiari” i percorsi gestiti non direttamente dalle Regioni o Province autonome, attraverso gli enti accreditati, ma i percorsi di IeFP erogati in forma integrativa o complementare dagli Istituti professionali di Stato.

- in che misura si è davvero disposti ad assumere una forte responsabilità sociale e a collaborare in rete con le istituzioni scolastiche per realizzare un'offerta formativa centrata davvero sui soggetti in formazione e non sugli enti che gestiscono i servizi? In che misura, in particolare, si accetta la sfida di complessità che l'interazione col sistema dell'istruzione comporta? Quante energie vengono spese per lavorare in rete e progettare percorsi congiunti, magari sulle filiere del terziario?
- In che misura si è disposti a gestire in modo trasparente i fondi e ad evitare ogni forma di collusione?
- In che misura si rispettano le contrattazioni nazionali per quanto riguarda il profilo dei formatori?
- Che tipo di investimento si sta facendo nella ricerca e nella formazione, iniziale e continua, dei formatori?
- Quanto il rapporto che si intrattiene con le realtà aziendali è tale da agire sulle culture aziendali stesse? Ci si limita a mandare gli allievi nei luoghi di produzione o si stimolano le aziende ad assumere un'ottica formativa?

Certo, per quanto riguarda l'IeFP, agende come quelle indicate dovrebbero coinvolgere nella riflessione anche altri soggetti: le istituzioni scolastiche, soprattutto quelle che in questi anni hanno attivato percorsi di IeFP; le imprese, che non sempre sono propense a investire in termini di formazione (pensiamo alla difficile individuazione e formazione delle figure dei tutor aziendali), le Regioni che, in molti casi, anche là dove il sistema di IeFP si è andato configurando, sembrano aver sostanzialmente dismesso una competenza che la Costituzione assegnava loro in via esclusiva, rinunciando di fatto a svolgere un ruolo politico forte nella regia e nel governo del sistema.

Ma è un dato positivo che si sia creata questa occasione di scambio tra rappresentanti della CGIL e inviati, diciamo così, legati al mondo degli enti di formazione e qui, in particolare, alla Federazione CNOS-FAP. È proprio del dialogo autentico trasformare ogni incontro in occasione di reciproca messa in questione. L'intervista ha rappresentato per noi uno spazio molto ricco di autentico dialogo<sup>12</sup> e di confronto, oltre che di condivisione di una stessa passione e tensione civica e culturale. Ci auguriamo che questo dialogo possa continuare, magari anche attraverso le pagine della nostra rivista.

## Bibliografia

- GOTTI E. - PIANO R., Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'avvio di una sperimentazione nazionale. *Rassegna CNOS*, 32(1), 2016, pp. 107-23.
- ISFOL, *Istruzione e formazione professionale a.f. 2014-15: XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*. Roma: ISFOL. In <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=20733> (ver. 30.05.2016).
- ROSSI L. & CARAMIA G. (Eds.), *Istruzione e lavoro. Una freccia senza bersaglio. Analisi, Schede di lettura, Commenti*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2016.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma, LAS, 2016.

# La riforma della Costituzione e l'Istruzione e Formazione Professionale

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

*Il disegno di legge costituzionale, intitolato "Disposizioni per il superamento del bicameralismo paritario, la riduzione del numero dei parlamentari, il contenimento dei costi di funzionamento delle istituzioni, la soppressione del CNEL e la revisione del titolo V della parte II della Costituzione" (A.C. 2613-D), definitivamente approvato dalla Camera dei deputati il 12 aprile 2016, e sottoposto nel prossimo autunno a referendum popolare, è oggetto del presente approfondimento in relazione a quale potrebbe essere il nuovo assetto dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'ambito del processo di ridefinizione e di riallocazione delle competenze pubbliche risultanti dalla riforma costituzionale.*

*The constitutional draft law "Provisions on Overcoming Equal Bicameralism, Reduction of the Number of Members of Parliament, Reduction of Operating Costs of Institutions, Suppression of the National Council of the Economy and Labour, and the Revision of Part II, Title V, of the Constitution" which was definitively adopted by the Italian Chamber of Deputies on 12 April 2016 and will be subject to a referendum in autumn, is the object of this study with regard to what could be the new structure of Vocational Education and Training within the redefinition process of public competences resulting from the constitutional reform.*

## 1. Premessa

Il disegno di legge costituzionale, intitolato "Disposizioni per il superamento del bicameralismo paritario, la riduzione del numero dei parlamentari, il contenimento dei costi di funzionamento delle istituzioni, la soppressione del CNEL e la revisione del titolo V della parte II della Costituzione" (A.C. 2613-D), definitivamente approvato dalla Camera dei deputati il 12 aprile 2016, e sottoposto nel prossimo autunno a referendum popolare, è oggetto del presente approfondimento in relazione a quale potrebbe essere il nuovo assetto dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'ambito del processo di ridefinizione e di riallocazione delle competenze pubbliche risultanti dalla riforma costituzionale.

<sup>1</sup> Ordinario di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

Anche per consentire la migliore comprensione di quella parte della legge costituzionale che coinvolgerà la IeFP in caso di esito positivo del *referendum*, appare allora necessario svolgere qualche riflessione introduttiva sui principali aspetti procedurali che hanno caratterizzato questo progetto di “grande riforma” della seconda Parte della Costituzione. L’analisi poi proseguirà con l’esame dei profili innovativi che toccheranno in modo diretto o indiretto le attività di istruzione e formazione. Si darà anche qualche indicazione prospettiva circa la futura *governance* nazionale di questo specifico settore delle attività educative che, a partire dalla riforma costituzionale 2001, ha acquisito immediato rilievo costituzionale. A tal proposito, va subito detto che anche con la riforma costituzionale l’IeFP rimarrà sempre oggetto di riconoscimento e protezione da un’apposita disposizione di rango costituzionale che ne assicurerà così la permanente autonoma distinzione rispetto all’istruzione scolastica.

La necessità di procedere a tale analisi e alle conseguenti riflessioni di prospettiva appare tanto più rilevante se si considera che la IeFP coinvolge attualmente molteplici livelli di governo – statale, regionale e locale – che, in caso di esito positivo del *referendum*, saranno tutti coinvolti dalla riforma e dunque dovranno confrontarsi con un profondo mutamento dei parametri costituzionali relativi all’attribuzione e all’esercizio delle funzioni pubbliche di ordine legislativo, regolamentare e amministrativo. Soprattutto, sarà modificato il rapporto tra gli enti del decentramento territoriale e l’autorità statale che sarà dotata di poteri di governo e di indirizzo unitario della IeFP. In questo settore, inoltre, in virtù del principio di sussidiarietà orizzontale – costituzionalmente riconosciuto ai sensi dell’art. 118, comma 4, Cost. che rimane fermo anche con la riforma in corso – sono attivamente protagoniste numerose istituzioni formative accreditate del “pubblico sociale”. Esse dovranno confrontarsi ed interagire con il mutato assetto istituzionale della IeFP nel quale dovranno applicarsi nuovi principi costituzionali volti ad assicurare la trasparenza dell’azione amministrativa ed obiettive condizioni di efficienza nell’esercizio delle funzioni pubbliche. È allora altrettanto evidente che il concreto dispiegarsi delle istituzioni formative accreditate nei rapporti con le istituzioni, con le famiglie, con gli allievi e con il mondo del lavoro e delle imprese, sarà fortemente interessato dai molteplici cambiamenti che la riforma costituzionale prefigura.

È perciò opportuno considerare con il giusto anticipo gli effetti e le conseguenze che la riforma costituzionale potrebbe determinare, anche al fine di suggerire gli sviluppi attuativi maggiormente coerenti con un’esigenza che è ormai largamente riconosciuta, quella cioè di consentire anche in Italia – similmente a quanto avviene in altri Paesi a noi vicini – l’effettiva e diffusa presenza dell’istruzione professionalizzante. Si tratta cioè di verificare se tramite l’attuazione di questa riforma costituzionale la scuola risulti finalmente e diffusamente af-

fiancata, su tutto il territorio nazionale, dall'altra "gamba" dell'istruzione, quella in cui l'educazione dei giovani viene collegata direttamente alla conoscenza del mondo del lavoro.

## **2. Considerazioni introduttive sui profili procedurali, istituzionali e politici della riforma costituzionale**

In via generale, va rilevato che il testo di "grande riforma" della Costituzione che sarà sottoposto prossimamente al voto popolare è il risultato di un procedimento deliberativo che si è svolto secondo modalità assai articolate e nelle quali, se da un lato il Governo ha svolto un ruolo cruciale, dall'altro lato il Parlamento è intervenuto in modo rilevante e non secondario. Come noto, infatti, il disegno di legge costituzionale è stato inizialmente presentato dal Governo Renzi (il 18 aprile 2014 al Senato, dopo essere stato approvato in Consiglio dei Ministri il 31 marzo 2014), subito dopo la costituzione dell'esecutivo (entrato in carica il 22 febbraio 2014), a testimonianza della centralità attribuita nel programma governativo alla necessità di procedere a modificare in più punti il testo costituzionale. Soprattutto si intendevano affrontare i due più delicati punti critici della vigente forma statutaria: per un verso, il rapporto tra Governo e Parlamento, e per altro verso il decentramento territoriale delle istituzioni. Circa il secondo aspetto, che è quello qui rilevante, occorre soprattutto di affrontare e risolvere i difetti emersi a seguito della revisione costituzionale del 2001, i cui risultati sono piuttosto scadenti per non pochi aspetti.

A tal proposito, similmente ad altri precedenti Governi, anche quello presieduto da Renzi ha istituito, all'interno della Presidenza del Consiglio, un apposito Dipartimento con competenze in tema di "riforme istituzionali", così confermandosi lo stretto e diretto interesse dell'intero governo ad utilizzare le proprie competenze di proposta e di guida della maggioranza in materia di riforme. Del resto, questo interesse era stato espressamente annunciato dal Presidente del Consiglio al momento della presentazione delle dichiarazioni programmatiche di fronte alle Assemblee parlamentari.

Erano così riecheggiate le parole pronunciate il 22 aprile 2013 dal Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano innanzi allo stesso Parlamento, al momento della sua eccezionale rielezione nella carica, allorché il Capo dello Stato aveva aspramente rimproverato i partiti per l'insuccesso delle iniziative di riforma avviate nel corso della precedente legislatura (la XVI), insuccesso considerato come "il punto di arrivo di una lunga serie di omissioni e di guasti, di chiusure e di responsabilità". Napolitano, definendo imperdonabile la mancata riforma elettorale e il nulla di fatto in tema di riforma della II parte della Costituzione, lan-

ciava un duro monito: «Se mi troverò davanti a sordità come quelle contro cui ho cozzato nel passato, non esiterò a trarne le conseguenze».

Può ricordarsi che il primo Governo della XVII legislatura, quello di larga coalizione presieduto da Enrico Letta, non era poi riuscito nell'intento. Sul versante sia della riforma costituzionale che di quella elettorale, infatti, fallì il tentativo di approvare una legge costituzionale che, richiamando esperienze precedenti (la L.cost. 1/1993, e la L.cost. 1/1997), intendeva istituire una Commissione bicamerale con funzioni referenti in entrambe le materie. La procedura di formazione di questa legge costituzionale si fermò all'ultimo passaggio, verso la fine del 2013, quando mancava ormai soltanto la seconda approvazione della Camera dei deputati.

Con l'avvento del Governo Renzi il processo di riforma delle istituzioni è dunque tornato al centro dell'attenzione dell'esecutivo, tanto più innanzi ad un Parlamento le cui divisioni e debolezze hanno paradossalmente favorito l'azione del Governo su questo fronte. Da ciò è anche scaturita la sensazione di un procedimento parlamentare di approvazione posto sotto l'attenta vigilanza governativa, e dunque non lasciato al solo ed autonomo determinarsi delle forze politiche. Lo stesso svolgimento dei lavori parlamentari è stato poi caratterizzato da accelerazioni inusuali nella prassi e da una serie di decisioni procedurali connesse all'interpretazione delle norme regolamentari che hanno favorito il positivo concludersi del procedimento di approvazione.

Il disegno di legge costituzionale presentato inizialmente dal Governo Renzi, va aggiunto, rifletteva in gran parte i risultati dei lavori svolti dalla Commissione per le riforme costituzionali – composta da giuristi ed esperti di diversa estrazione politica ed ideologica – che era stata nominata durante l'esecutivo Letta dall'allora Ministro per le riforme Gaetano Quagliariello. In tal modo, per un verso si faceva proprio un disegno riformatore che a grandi linee risultava già largamente condiviso anche a livello scientifico, per altro verso si evitava di ricominciare nuovamente nell'analisi e nel confronto delle diverse ipotesi di riforma che già da lungo tempo erano all'attenzione degli studiosi.

Il Parlamento, in ogni caso, è intervenuto in modo consistente sul testo inizialmente proposto dal Governo: dapprima il Senato l'8 agosto 2014 ha approvato con modificazioni il testo originario; poi la Camera ha apportato altre modifiche, approvando un nuovo testo il 10 marzo 2015; infine il Senato ha apportato ulteriori cambiamenti con l'approvazione del 13 ottobre, cui dunque è dovuto il testo definitivo. Questo testo è poi stato riapprovato dalla Camera, sempre in prima lettura l'11 gennaio 2016 e successivamente, in seconda deliberazione, sia dal Senato (il 20 gennaio 2016) che dalla Camera (il 12 aprile 2016). Centinaia sono stati gli emendamenti apportati in sede parlamentare, anche provenienti dalle opposizioni, sia alla Camera che al Senato.

In particolare, per quanto qui interessa, la materia della IeFP è stata oggetto di una sorta di “navette” tra la competenza delle Regioni e la competenza dello Stato. Mentre inizialmente il testo approvato dal Senato nell’agosto 2014, con l’approvazione di uno specifico emendamento, manteneva in capo alle Regioni l’attuale competenza esclusiva sull’Istruzione e Formazione Professionale, con una modifica apportata nella successiva approvazione della Camera si è giunti alla formulazione – poi divenuta definitiva – che riserva, da un lato, allo Stato le “*disposizioni generali e comuni sull’istruzione e formazione professionale*” e, dall’altro lato, alle Regioni l’“*organizzazione in ambito regionale (...) della formazione professionale*”. Si è così pervenuti ad una sorta di parziale e bilanciato riaccostamento delle funzioni pubbliche in materia di istruzione e formazione: allo Stato andranno i compiti di unificazione e di direzione centrale del sistema nazionale dell’Istruzione e Formazione Professionale, mentre alle Regioni resterà non solo la piena competenza in tema di Formazione Professionale, ma anche la competenza di dare specifica e differenziata attuazione ai singoli sistemi regionali dell’Istruzione e Formazione Professionale, declinando le indicazioni “*generali e comuni*” statali in modo coerente con le esigenze proprie di ciascuna comunità regionale.

Tornando al procedimento seguito, va segnalato che nel corso dei lavori parlamentari l’accordo inizialmente raggiunto con uno dei principali partiti di opposizione, Forza Italia, è venuto meno, e dunque le seconde approvazioni delle due Camere sono avvenute a maggioranza assoluta, e pertanto con il consenso per lo più della maggioranza governativa. Non si è raggiunta, quindi, nelle due ultime approvazioni parlamentari quella maggioranza dei due terzi che ai sensi dell’art. 138 Cost. consente di procedere all’immediata promulgazione della legge costituzionale e alla conseguente entrata in vigore di quest’ultima. Occorrerà così attendere tre mesi che decorrono dalla pubblicazione in Gazzetta ufficiale avvenuta il 15 aprile 2016 – e che dunque scadono il 15 luglio 2016 –, entro i quali è possibile chiedere il *referendum* popolare sulla legge approvata dalle Camere in duplice lettura.

Tutto ciò ha condotto inevitabilmente all’attivazione del *referendum* confermativo-oppositivo che si svolgerà nel prossimo autunno, e che è oggetto di richieste – parlamentari e di iniziativa popolare – provenienti sia dallo schieramento favorevole che da quello contrario alla “grande riforma” costituzionale in oggetto. Il senso di questo *referendum* è costituzionalmente vincolato nel suo oggetto e nella sua domanda: si chiede al popolo di approvare o meno nella sua intelligenza il testo della legge costituzionale che è scaturito dal procedimento parlamentare, al fine di consentire o meno l’entrata in vigore di questa stessa legge. E ciò vale tanto più quando si tratta di un atto legislativo di revisione della Costituzione, il cui contenuto è conclusivamente determinato dal Parla-

mento nell'esercizio della sua propria ed esclusiva competenza e responsabilità. Spetterà dunque al popolo, mediante il voto referendario, valutare nel suo complesso questo disegno di legge di revisione, soppesando tutti gli elementi che lo compongono.

Per quanto riguarda la IeFP il disegno di legge costituzionale prefigura, come vedremo, prospettive di riforma particolarmente incisive che potranno determinare consistenti innovazioni rispetto all'attuale quadro ordinamentale. Per esprimere un giudizio di merito su questo specifico aspetto della riforma, dunque, occorre considerare con attenzione le molteplici modifiche che si intendono apportare sia alla specifica disciplina costituzionale della IeFP che ad altri profili istituzionali a quest'ultima indirettamente collegati. Così si potrà valutare in piena consapevolezza se le modifiche prefigurate si rivolgono sostanzialmente a soddisfare le più rilevanti esigenze di innovazione che da tempo costituiscono oggetto delle più impellenti richieste volte a dare effettività, stabilità e piena diffusione alla IeFP.

### **3. In particolare, la revisione del Titolo V della seconda Parte della Costituzione**

Il disegno di legge costituzionale, tra l'altro, comprende importanti modificazioni del Titolo V della seconda Parte della Costituzione, quella porzione della Costituzione, cioè, che è dedicata alle Regioni, alle Province e ai Comuni. Va ricordato che queste stesse disposizioni costituzionali sono state oggetto di interventi riformatori piuttosto recenti (vedi le Leggi cost. n. 1/1999 e n. 3/2001) in ordine alla modifica della forma di governo regionale, all'ampliamento dei poteri e delle funzioni delle Regioni e degli enti locali, e all'istituzione delle Città metropolitane. A seguito di queste innovazioni, in particolare, la forma di governo delle Regioni è divenuta "neo-parlamentare", e le competenze legislative delle Regioni sono state fortemente incrementate, sia introducendo nuovi ambiti di competenze legislative regionali concorrenti, sia delimitando la competenza legislativa statale ai soli settori espressamente indicati nella Costituzione, sia, infine, introducendo il principio, tipico peraltro degli ordinamenti federali, in base al quale le materie legislative non espressamente attribuite alla competenza dello Stato sono, in via residuale, di spettanza regionale. Nuovi e rilevanti compiti e funzioni di rango amministrativo, in base ai principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione, sono stati poi attribuiti agli enti decentrati. Ed ancora, si è introdotto nella Costituzione il principio di sussidiarietà cd. "orizzontale", quello cioè rivolto non solo a garantire, ma soprattutto a promuovere l'autonoma iniziativa dei privati, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale (art. 118, ultimo comma, Cost.).

Se devono riconoscersi i risultati positivi della revisione della forma di governo regionale, l'ampliamento dei poteri legislativi delle Regioni non ha avuto, invece, altrettanto successo. Soprattutto, nella riforma costituzionale si sono ben presto individuati alcuni difetti, come, ad esempio, la sovrapposizione di alcune materie di competenza legislativa esclusiva dello Stato con altre di competenza concorrente regionale la cancellazione dell'interesse nazionale quale limite della legislazione regionale, e la mancanza di un potere statale sostitutivo capace di intervenire efficacemente in caso di inadempienze regionali. Il confuso quadro di attribuzioni legislative tra Stato e Regioni ha prodotto ulteriori incertezze nella distribuzione delle funzioni amministrative, sicché il contenzioso che ne è derivato ha subito interessato la Corte costituzionale che è dovuta intervenire a più riprese in una difficile opera di supplenza e ricomposizione del sistema dei rapporti tra Stato e autonomie territoriali. La stessa concretizzazione del principio di sussidiarietà orizzontale è stata ostacolata dal confuso riparto delle attribuzioni tra le diverse istituzioni, risultandone talora impedito – come nel caso della stessa IeFP – il pieno ed effettivo dispiegamento.

Certo, ormai a distanza di quindici anni dalla Legge costituzionale n. 3 del 2001 molti aspetti controversi sono stati affrontati in modo più o meno puntuale dalla giurisprudenza della Corte costituzionale. Ma le incertezze, le lacune e i conseguenti contrasti continuano a manifestarsi con effetti certamente non positivi per il corretto ed efficace determinarsi delle politiche pubbliche, talora irragionevolmente frazionate tra i diversi livelli di governo, e spesso, anche per tali ragioni, produttive di sprechi e cattiva gestione della cosa pubblica.

Inoltre, proprio in alcuni ambiti collegati all'erogazione di prestazioni pubbliche rivolte ad assicurare diritti sociali da garantirsi a favore dell'intera collettività in condizioni di eguaglianza, come ad esempio proprio nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, le competenze istituzionalmente spettanti alle Regioni non sono state esercitate in modo sufficientemente omogeneo sull'intero territorio nazionale. Sicché dall'attribuzione della titolarità – e della conseguente responsabilità – regionale su tali competenze non è derivato l'esercizio di queste ultime da parte di tutte le Regioni nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni che, invece, devono essere per Costituzione garantiti a tutti i cittadini, a prescindere dalla Regione di residenza. Alcune Regioni si sono attivate, mentre altre sono rimaste parzialmente o totalmente inattive. Dal punto di vista qui in esame, la previsione costituzionale del diritto individuale all'istruzione, inteso quindi anche come diritto all'istruzione e formazione, dunque, è rimasta in parte sulla carta, anche perché lo Stato è rimasto sostanzialmente privo della possibilità di agire come "*ultima ratio*" rispetto alle inefficienze del sistema, ormai totalmente regionalizzato, della IeFP. Quindi, la mancanza di una *governance* unitaria, o comunque di competenze centrali capaci di conferire o di

restituire quel minimo di indispensabile unità al sistema della IeFP, ha sostanzialmente contribuito ad una forte limitazione “fattuale” del diritto di cittadinanza in questione.

È a partire da questa problematica condizione, dunque, che vanno considerate le nuove modifiche che il disegno di legge costituzionale in oggetto intende apportare al Titolo V della seconda Parte della Costituzione in relazione alla IeFP. In via generale, può dirsi che l’ampia revisione di questa parte della Costituzione persegue essenzialmente i seguenti obiettivi che qui di seguito saranno analizzati con esplicito riferimento all’Istruzione e Formazione Professionale: l’integrale soppressione della categoria delle materie di competenza legislativa concorrente; la ridefinizione dell’elenco delle materie rientranti nella competenza legislativa esclusiva dello Stato, talora connesse alla sola attività “unificante” degli ambiti così acquisiti; la predisposizione di un nuovo elenco di materie rientranti nella competenza legislativa esclusiva delle Regioni, ma tutti collegati al solo ambito o interesse regionale; l’introduzione della clausola di supremazia a favore della legge statale che è dotata del potere di intervenire pure nelle materie di competenza regionale quando siano in giuoco interessi di carattere unitario; la riformulazione del regionalismo differenziato in modo da renderlo più rispondente a criteri di efficienza e sostenibilità finanziaria; e, infine, la “decostituzionalizzazione” delle Province, sostituite da “enti di area vasta” definiti nelle linee essenziali dalla legge dello Stato e rimessi per il resto all’autonoma discrezionalità regolatoria di ciascuna Regione. Vanno poi considerati, come vedremo, anche ulteriori nuovi principi costituzionali attinenti all’esercizio delle funzioni amministrative e ai profili della copertura finanziaria dei poteri pubblici, soprattutto di carattere locale, che comunque possono avere un qualche rilievo anche nei riguardi delle attività proprie della IeFP.

Deve comunque aggiungersi che nel progetto di riforma costituzionale l’indirizzo complessivamente centripeto viene bilanciato dal nuovo Senato rappresentativo delle istituzioni territoriali, al cui interno i 74 senatori eletti tra i consiglieri regionali (in numero quindi del tutto prevalente rispetto ai 21 senatori scelti tra i Sindaci e i cinque senatori di nomina presidenziale) potranno partecipare all’esercizio della funzione legislativa dello Stato. Ciò avverrà soprattutto in relazione a quindici casi, espressamente indicati (art. 70, primo comma, testo riformato), nei quali le leggi saranno approvate paritariamente da entrambe le Assemblee parlamentari, come avviene attualmente. Negli altri casi, tra i quali vi sarà, ad esempio, quello relativo alle leggi statali che detteranno le disposizioni “*generali e comuni*” in tema di IeFP, il Senato potrà, entro dieci giorni dall’approvazione della Camera, esaminare il testo legislativo su richiesta di un terzo dei suoi componenti; in tale evenienza, entro i trenta giorni successivi il Senato potrà approvare proposte di modifica al testo già deliberato dalla Camera

alla quale spetterà poi pronunciarsi in via definitiva (art. 70, terzo comma, testo riformato). In tal modo, anche in tema di IeFP, i rappresentanti delle autonomie regionali presenti in Senato potranno sollecitare il ripensamento della Camera cui comunque sarà data l'ultima parola in base alle regole che disciplinano il bicameralismo differenziato cui si impronta la riforma.

#### 4. La IeFP nella riarticolazione delle competenze legislative dello Stato e delle Regioni

Il primo aspetto che occorre prendere in considerazione è quello relativo alla nuova collocazione della Istruzione e Formazione Professionale all'interno del processo di riarticolazione delle competenze legislative tra Stato e Regione. Innanzitutto, come sopra accennato, il disegno di legge costituzionale prevede l'eliminazione delle materie di competenza legislativa concorrente tra Stato e Regioni, quelle materie cioè nelle quali spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali che sono riservati alla legislazione dello Stato. A ben vedere, tale soppressione risponde ad una complessiva esigenza di adeguamento del nostro sistema delle fonti rispetto all'ordinamento dell'Unione europea. Infatti, poiché una parte sempre più rilevante delle norme nazionali è di derivazione europea, risultando cioè come la specificazione e l'adattamento di principi di provenienza europea (quelli cioè che sono dettati con le direttive), è sempre più difficile conciliare l'esistenza un doppio ordine di principi, europei e statali, nelle medesime materie di competenza regionale. In sostanza, in un ambito in cui è già presente una normativa europea di principio, è difficile che l'intervento dello Stato – rivolto quindi di per sé stesso a dettagliare questi principi – possa mantenere lo stesso carattere di disciplina di principio, riuscendo così nel difficile intento di non intervenire su aspetti e profili applicativi o di dettaglio che invece dovrebbero spettare, per Costituzione, alle Regioni.

Tale difficoltà appare ancor più evidente nel caso dell'Istruzione e Formazione Professionale che, secondo l'attuale testo costituzionale (cfr. art. 117, comma 3), è attribuita ad una specifica competenza legislativa delle Regioni ritagliata all'interno della più complessiva competenza legislativa concorrente sull'istruzione. Infatti, come noto, adesso la Costituzione prevede che l'istruzione sia materia di legislazione concorrente *“con esclusione della istruzione e formazione professionale”*. Pertanto, risulta che quest'ultima (sub-)materia spettante alle Regioni sia ancor più protetta rispetto all'intervento legislativo statale, essendo quindi subordinata non ai *“principi fondamentali”* dettati con legge statale, ma soltanto alle norme che sono dettate dallo Stato sulla base di com-

potenze legislative statali esclusive capaci di incidere sul settore in questione quali, ad esempio, le *“norme generali sull’istruzione”* ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. n), o quelle che provvedono alla *“determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”* ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. m). Come noto, la IeFP è un settore per così dire specialissimo – e su cui la dottrina e la Corte costituzionale hanno dovuto dedicare non poca attenzione quando si sono dedicate all’esatta ricostruzione dei confini delle reciproche attribuzioni legislative tra Stato e Regioni –, perché espressamente ed esclusivamente attribuito dalla Costituzione alle Regioni, proprio nel momento stesso in cui è stato sottratto ai *“principi fondamentali”* dettati dallo Stato in materia di *“istruzione”*.

Anche nel settore dell’Istruzione e Formazione Professionale, pertanto, la problematica sopra rilevata dei *“doppi principi”* europei e nazionali si è verificata nella pratica, quando per alcuni specifici profili (si pensi, ad esempio, alle tematiche relative alla certificazione delle competenze) lo Stato ha proceduto a dettare norme volte a dare attuazione a direttive europee. Come si conciliavano queste normative statali con il fatto che da un lato dovevano dettagliare le normative di principio stabilite in sede europea, e dall’altra parte non sarebbero potute presentarsi come *“principi fondamentali”*, dato che in materia di IeFP lo Stato non può dettarli trattandosi di competenza esclusiva regionale? Si è ricorsi, allora, allo schermo che può essere offerto dalle *“norme generali sull’istruzione”* o dalle norme sui *“livelli essenziali delle prestazioni”*, non senza creare problemi e incertezze sulla legittimità degli interventi statuali.

Ne risulta, allora, che la soppressione della categoria della legislazione concorrente facilita la risoluzione di questi problemi che non sono soltanto, come potrebbe sembrare a prima vista, mere questioni teoriche, ma si collegano alla questione per così dire cruciale e preliminare, cioè la determinazione del livello di governo cui spetta, di volta in volta, determinare le regole unitarie per l’intero sistema della IeFP.

Va rilevato che nel testo dell’art. 117 Cost., così come riformulato nel disegno di legge costituzionale approvato dal Parlamento, ben sedici delle venti materie che sono attualmente di competenza concorrente regionale vengono assegnate alla competenza legislativa esclusiva dello Stato. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, il riassorbimento è limitato alle *“disposizioni generali e comuni”*, come, per esempio, sia in relazione alla *“istruzione”* (secondo quanto previsto dall’art. 117, comma 2, lett. n, nel testo riformato) che in ordine alla *“istruzione e formazione professionale”* (secondo quanto previsto dall’art. 117, comma 2, lett. o, nel testo riformato). In molti altri casi, si opera similmente, facendo riferimento alla disciplina avente interesse nazionale (si pensi, per esempio, alle materie collegate all’energia, ai porti ed aeroporti o alle reti di trasporto).

Dal punto di vista opposto, nel progetto di riforma costituzionale alcune materie che nel testo costituzionale vigente spettano alla competenza concorrente o residuale regionale, sono mantenute sempre in capo alle Regioni, ma delimitandone la competenza al solo *“ambito regionale”* o con riferimento al solo *“interesse regionale”*. Ad esempio, per quanto qui ci interessa, la materia della *“formazione professionale”* nel testo riformato è assegnata alla competenza legislativa regionale proprio in relazione alla sola *“organizzazione in ambito regionale dei servizi alle imprese e della formazione professionale”* (secondo quanto previsto dall’art. 117, comma 3, nel testo riformato).

Va poi aggiunto che nel disegno di legge costituzionale l’elenco delle competenze esclusive dello Stato appare incrementato con l’attribuzione della disciplina di altre materie che sono rilevanti ai nostri fini. Si tratta, in primo luogo, di materie che, in base alla stessa giurisprudenza costituzionale successiva alla riforma del 2001, sono già state riconosciute come di implicita spettanza dello Stato, come, ad esempio, le *“norme sul procedimento amministrativo e sulla disciplina giuridica del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche tese ad assicurarne l’uniformità sul territorio nazionale”* (art. 117, comma 2, lett. g, testo riformato). In secondo luogo, vi sono altre competenze, sempre esclusive dello Stato, che si aggiungono *ex novo*, e che risultano sempre avere un qualche rilievo con quanto qui in discussione, essendo relative ad attività, finalità o settori ordinamentali direttamente o indirettamente collegati alla IeFP. Sono, ad esempio, le nuove competenze esclusive legislative dello Stato concernenti le *“disposizioni generali e comuni per le politiche sociali”* (art. 117, comma 2, lett. m, testo riformato), le disposizioni in materia di *“ordinamento scolastico, istruzione universitaria e programmazione strategica della ricerca scientifica e tecnologica”* (art. 117, comma 2, lett. n, testo riformato), la *“tutela e sicurezza del lavoro”* e le *“politiche attive del lavoro”* (art. 117, comma 2, lett. o), il *“coordinamento (...) dei processi e delle relative infrastrutture e piattaforme informatiche dell’amministrazione statale, regionale e locale”* (art. 117, comma 2, lett. r, testo riformato), le *“disposizioni generali e comuni sulle attività culturali e sul turismo”* (art. 117, comma 2, lett. s, testo riformato), e *“l’ordinamento delle professioni”* (art. 117, comma 2, lett. t). In tutti questi ambiti, più o meno interconnessi con la IeFP, la competenza legislativa esclusiva dello Stato potrà assicurare quella concentrazione del processo decisionale che sinora è mancato in non pochi aspetti che coinvolgono procedure, competenze o attività pubbliche e private connesse – talora anche solo strumentalmente – con la IeFP, e nei quali il comporsi ad unitarietà delle molteplici voci regionali è stato talora arduo, o comunque vi si è pervenuti soltanto parzialmente ed in genere con non poche difficoltà. E di ciò è stata manifesta testimonianza il difficile percorso normalmente seguito per dare luogo ad accordi o intese tra le Regioni in sede di Con-

ferenza sulle predette materie come, ad esempio, è avvenuto in materia di professioni circa la definizione dei profili o qualifiche, oppure ancora circa le banche-dati degli allievi, e così via.

Venendo al punto essenziale, secondo quanto previsto nel disegno di legge costituzionale e come più volte qui già ricordato, la competenza legislativa esclusiva dello Stato avrà per oggetto soltanto le *“disposizioni generali e comuni”* sulla IeFP. Non appare semplice definire a priori in cosa consisteranno esattamente le *“disposizioni generali e comuni”* entro le quali dovrà limitarsi l'intervento legislativo dello Stato, anche perché si tratta di una nuova – e sinora sconosciuta – categoria giuridica su cui quindi è assai probabile che la Corte costituzionale sarà chiamata a pronunciarsi al momento in cui si darà effettiva applicazione alla riforma. Tuttavia, si può ragionevolmente ritenere che le *“disposizioni generali e comuni”* sulla IeFP debbano essere intese come quelle disposizioni di legge che dettano il quadro normativo omogeneo e coerente a livello nazionale dell'intero sistema della IeFP e che risultano necessarie per assicurare e garantire il perseguimento di interessi unitari e infrazionabili nell'erogazione delle relative prestazioni di rilievo pubblico su tutto il territorio nel rispetto del principio di eguaglianza. In questo senso ed entro questi limiti tali disposizioni stabiliscono una disciplina *“generale e comune”* a tutto l'ordinamento, e dunque inderogabile da parte delle singole Regioni, alle quali spetterà la competenza legislativa residua, rivolta cioè a specificare, dettagliare ed adattare in sede regionale (senza però possibilità di modifica o di deroga) le disposizioni statali generali e comuni, tenuto conto delle differenziate e specifiche esigenze localizzate nel rispettivo territorio. Le leggi regionali in tema di IeFP dovranno rispettare anche le altre competenze legislative esclusive dello Stato comunque afferenti o collegate alla materia della IeFP quali, in particolare, le leggi statali che stabiliscono i livelli essenziali delle prestazioni attinenti all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione, oppure, tra le altre materie sopra ricordate di competenza esclusiva dello Stato, le leggi statali relative all'ordinamento delle professioni, o quelle in tema di *“politiche attive del lavoro”*, o ancora in materia di coordinamento informatico.

Va poi sottolineato che nella riforma costituzionale si distinguono molteplici ambiti ordinamentali relativi alle attività di rilievo educativo e formativo – *“istruzione”*, *“ordinamento scolastico”*, *“istruzione universitaria”*, *“istruzione e formazione professionale”*, e *“formazione professionale”* –, senza collegarli tra di loro con la tecnica del ritaglio o in base al criterio della residualità, e soprattutto sottraendo una parte di tali ambiti dalle attuali competenze legislative delle Regioni. Adesso, come già accennato, l'attuale testo costituzionale individua una complessiva competenza legislativa statale sulle *“norme generali sull'istruzione”* (art. 117, comma 2, lett. n), attribuisce la materia della *“istruzione”* alla

competenza legislativa concorrente regionale, definisce la materia della *“istruzione e formazione professionale”* come un settore di competenza esclusiva regionale che è ritagliato all’interno del più vasto ambito dell’*“istruzione”* (che invece, come appena detto, è di competenza concorrente regionale), e non cita espressamente né l’istruzione universitaria – che, solo in base alla giurisprudenza costituzionale, è rimasta in capo allo Stato –, né la Formazione Professionale, che dunque è un ambito rientrante nella competenza residuale – e quindi sempre esclusiva – delle Regioni, ai sensi dell’art. 117, comma 4, Cost.

Con la futura riarticolazione delle competenze legislative previsto dalla riforma, invece, la competenza dello Stato si eserciterà espressamente sulle sole *“disposizioni generali e comuni sull’istruzione”*, integralmente sull’ordinamento scolastico e sull’istruzione universitaria, e sulle sole *“disposizioni generali e comuni sull’istruzione e formazione professionale”*. Alle Regioni spetteranno, invece, le competenze legislative residuali – nel senso che non potranno intervenire sulle *“disposizioni generali e comuni”* di competenza statale – sulle materie della *“istruzione”* e della *“istruzione e formazione professionale”*, e la competenza esclusiva sulla *“organizzazione in ambito regionale della formazione professionale”*.

Dunque, per quanto qui ci interessa, sarà soprattutto necessario distinguere con particolare nettezza la materia dell’Istruzione e Formazione Professionale, su cui lo Stato avrà competenza in relazione alle *“disposizioni generali e comuni”*, non soltanto dalla materia dell’*“istruzione”* e da quella dell’*“ordinamento scolastico”*, ma anche dalla materia dell’Istruzione professionale, su cui le Regioni avranno competenza esclusiva circa l’*“organizzazione in ambito regionale”*. Se la distinzione rispetto all’istruzione scolastica appare di più immediata comprensione – seppure qualche problema potrebbe porsi, ad esempio, in relazione alle scuole ove si offrono percorsi di IeFP in regime, come si usa dire, di sussidiarietà *“integrativa”* o *“complementare”* – qualche maggiore difficoltà si potrebbe incontrare nella distinzione tra IeFP e FP, in quanto attività sempre e congiuntamente rivolte a fornire competenze e ad acquisire profili formativi professionalizzanti e per di più in genere concretamente erogate nelle medesime istituzioni formative.

A nostro avviso, per Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) dovrebbe ragionevolmente intendersi – soprattutto per la necessaria e primaria compresenza della finalità dell’*“istruzione”* che la distingue ontologicamente e funzionalmente dalla Formazione Professionale (FP) – tutto quel complesso di attività propriamente educative che a partire dalla istruzione e formazione iniziale, che concerne l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e formazione mediante percorsi formativi professionalizzanti, abbracciano l’intera filiera dell’istruzione professionalizzante destinata ai soggetti in età formativa, ivi compresi, dunque, secondo l’attuale ordinamento, gli IFTS e gli ITS, e cioè quei percorsi nei quali

si conclude l'istruzione professionalizzante. La Formazione Professionale coinvolge invece quelle attività rivolte alla formazione ed elevazione professionale dei lavoratori ai sensi dell'art. 35, comma 2, Cost., quelle attività cioè che, a differenza della IeFP, non sono destinate di per sé stesse all'assolvimento di complessive finalità educative degli individui in età scolare e perciò a fornire quell'istruzione che è indispensabile per il pieno e maturo accoglimento di ciascuna persona nel tessuto sociale, ma che sono specificamente e direttamente rivolte all'inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro, ovvero alla formazione, all'aggiornamento, alla specializzazione o alla riconversione delle relative competenze professionali. La distinzione appare tanto più evidente se si considera che nel progetto di riforma costituzionale la FP è strettamente collegata – quasi si trattasse di endiadi – alla materia della organizzazione dei *“servizi alle imprese”*, materia sempre rimessa alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni in relazione al rispettivo ambito territoriale. Anzi, nel testo costituzionale riformato, si unificano in una sola formulazione le competenze legislative regionali in materia di *“promozione dello sviluppo economico locale e organizzazione in ambito regionale dei servizi alle imprese e della formazione professionale”*. In realtà, sono ambiti che, per quanto strumentalmente ed indirettamente connessi, vanno tenuti distinti, trattandosi in un caso di attività direttamente rivolte a beneficio della formazione ed elevazione professionale dei lavoratori, e nell'altro caso di attività destinate a favorire e promuovere in vario ed altro modo le attività imprenditoriali che si svolgono nell'ambito regionale e locale.

Dunque, in questo senso la specifica materia dell'*“organizzazione in ambito regionale (...) della formazione professionale”* – che riprende in parte la formulazione dell'art. 35 Cost. (*“[La Repubblica] cura la formazione e l'elevazione dei lavoratori”*) – dovrebbe avere invece direttamente per oggetto tutte quelle attività formative diverse dall'istruzione professionalizzante prevalentemente destinata ai soggetti in età formativa, e quindi quelle attività rientranti nella formazione continua, a distanza, o comunque rivolta agli adulti al fine di consentire essenzialmente l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro. Alcuni problemi, è evidente, potrebbero determinarsi nella precisa distinzione tra le competenze statali sulla IeFP e quelle regionali sulla FP in relazione a istituti trasversali, quali, ad esempio, l'apprendistato che sono rivolti a platee differenziate di soggetti, sia in età scolare che in età adulta, e che hanno una duplice e contemporanea finalità, di istruzione e di formazione professionalizzante. In questo caso, è ragionevole ritenere che il ruolo unificante debba essere comunque svolto dalle normative statali, in quanto la compresenza del carattere educativo attrae inevitabilmente l'istituto giuridico sotto la sfera della competenza statale.

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, anche le leggi regionali sulla FP dovranno rispettare i livelli essenziali delle prestazioni eventualmente prescritti dalle leggi dello Stato in relazione ai diritti afferenti alla Formazione Professionale.

Va ricordato che sulla IeFP lo Stato eserciterà non solo la competenza legislativa esclusiva in relazione alle *“disposizioni generali e comuni”*, ma anche le corrispondenti competenze regolamentari (cfr. art. 117, comma 6, testo riformato, che attribuisce la potestà regolamentare *“allo Stato e alle Regioni secondo le rispettive competenze legislative”*), fatta salva la possibilità che lo Stato deleghi tale competenza regolamentare alle Regioni; cfr. art. 117, comma 6, testo riformato, che consente *“la facoltà dello Stato di delegare alle Regioni l’esercizio di tale potestà nelle materie di competenza legislativa esclusiva”*) e potrà esercitare, sempre per dare attuazione alle disposizioni legislative statali generali e comuni, le funzioni amministrative collegate all’attuazione di tali disposizioni *“generali e comuni”* o comunque potrà disporre la distribuzione di tali specifiche 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).

A tal proposito, può dirsi che l’assegnazione della competenza regolamentare attribuita allo Stato nello stesso ambito corrispondente alle norme legislative *“generali e comuni”* sulla IeFP, consentirà di affrontare in modo unitario e presumibilmente più rapido molteplici questioni applicative, che sinora sono rimaste inevase in ragione delle diverse impostazioni accolte dalle singole Regioni, e che invece devono essere affrontate con una logica nazionale. Inoltre, nell’ottica della riforma costituzionale è opportuno che lo Stato mantenga anche il diretto esercizio delle funzioni amministrative in questione, quelle cioè connesse alla funzione di governo e direzione unificante del sistema nazionale, mentre ovviamente resteranno in capo alle Regioni tutte le restanti funzioni amministrative (così come la competenza legislativa di articolarle sul proprio territorio tra i rispettivi enti locali) volte a dare concreta attuazione ai singoli sistemi regionali di IeFP. Resterà dunque alle Regioni il compito di assicurare l’effettiva erogazione dei percorsi formativi della IeFP – ovviamente nel rispetto delle disposizioni generali e comuni dettate con legge dello Stato – e dunque spetteranno sempre alle Regioni, sempre nei limiti appena ricordati, i compiti di *“amministrazione attiva”*, cioè, in particolare, quelli relativi alla programmazione territoriale dell’offerta formativa e ai rapporti giuridici e finanziari con le istituzioni formative accreditate.

Conseguentemente, nell’esercizio delle funzioni proprie dello Stato in materia di IeFP (legislative, regolamentari, ed amministrative relativamente all’attuazione delle disposizioni generali e comuni), non ci sarà più la necessità dell’in-

tervento regionale in sede di preventiva concertazione, come adesso avviene mediante l'indispensabile e spesso defatigante richiesta delle intese o degli accordi in Conferenza Stato-Regioni cui è sempre subordinata una qualche azione unificante dello Stato, trattandosi di materia tuttora costituzionalmente attribuita alla competenza esclusiva delle Regioni. Non sarà esclusa invece la possibilità che permanga la possibile ed anzi auspicabile condivisione tra le Regioni per quanto riguarda la definizione degli aspetti attuativi, a livello regionale, delle disposizioni statali *"generali e comuni"*, al fine di assicurare una qualche necessaria corrispondenza – in senso interregionale – tra i provvedimenti attuativi adottati dalle singole Regioni. Tra l'altro nulla esclude che, anche in questo ambito applicativo delle disposizioni statali *"generali e comuni"* della IeFP, le Regioni diano finalmente attuazione al penultimo comma dell'art. 117 Cost. (che rimane immutato anche con la riforma costituzionale), in cui si prevede che le Regioni possono ratificare tra loro delle *"intese"* per *"il migliore esercizio delle proprie funzioni, anche con individuazione di organi comuni"*.

Viceversa, le Regioni in materia di *"organizzazione in ambito regionale (...)* della *formazione professionale"* eserciteranno anche le competenze regolamentari e amministrative, ovvero potranno disporre la distribuzione delle funzioni amministrative tra i livelli di governo subregionali, cioè tra gli enti locali.

## **5. I possibili scenari sulla governance nazionale della IeFP**

Quali saranno i possibili futuri scenari sulla *governance* della IeFP a seguito dell'approvazione della riforma costituzionale? È evidente che molto dipenderà da ciò che in concreto sarà prescritto dalle leggi dello Stato che detteranno le *"disposizioni generali e comuni"* in cui sarà definito il nuovo assetto nazionale – sia dal punto istituzionale, che da quelli funzionale e finanziario – della IeFP. Molto, cioè, dipenderà dalla lettura più o meno rigorosamente unitaria che si vorrà dare della nuova impostazione costituzionale di questo ambito di attività educative. In via generale, in ogni caso, può dirsi che il mutato assetto costituzionale richiederà necessariamente che la IeFP sia disciplinata in modo da assicurare un sistema unitario a livello nazionale, che consenta la presenza del sistema di istruzione e formazione sull'intero territorio italiano, secondo regole, criteri e *standard* normativi da applicarsi in modo omogeneo in tutte le Regioni, al fine di assicurare l'effettiva erogazione del servizio educativo e formativo della IeFP a favore di tutti gli allievi richiedenti e nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni indispensabili per garantire il diritto all'Istruzione e Formazione Professionale in condizioni di eguaglianza.

Si può prevedere che in tale nuovo assetto, ispirato dalla nuova impostazione costituzionale fondata sull'accentramento delle decisioni di carattere "generale e comune" in capo allo Stato, vi saranno nuovi meccanismi istituzionali, funzionali e finanziari unitari che consentiranno di dare vita ad un sistema nazionale della IeFP caratterizzato da unitarietà, omogeneità e coerenza sull'intero territorio nazionale, soprattutto al fine di consentire l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione anche nell'ambito della IeFP secondo condizioni uniformi a tutti gli aventi diritto. Si tratterà, in primo luogo, di predisporre meccanismi che garantiscano in tutto il Paese l'erogazione dei medesimi livelli essenziali delle prestazioni (LEP) in relazione al diritto-dovere all'istruzione professionalizzante (qualifica e diploma della IeFP, apprendistato nei percorsi di qualifica e diploma della IeFP, sistema duale, IFTS, ITS). È tuttavia necessario ricordare che le leggi statali dovranno limitarsi – a pena di violare il dettato costituzionale – a porre le disposizione "generalì e comuni", quelle cioè indispensabili a tracciare in modo unitario il quadro generale dell'assetto istituzionale e della disciplina regolatoria, e dunque la normativa essenziale della IeFP e in tal senso comune a tutte le Regioni. Lo Stato non potrà intervenire sino al punto di negare alle Regioni la possibilità di declinare la disciplina generale e comune all'interno delle singole e differenziate realtà territoriali. Viceversa, dovrà essere assicurata l'omogeneità del sistema nazionale della IeFP sull'intero territorio statale, consentendo interventi di controllo, monitoraggio, di vigilanza rivolti a garantire l'effettività della IeFP in tutte le Regioni, il rispetto della normativa generale e comune, anche mediante un'apposita strumentazione sostitutiva.

In questo quadro, sarà opportuno mantenere al contempo l'indispensabile autonomia delle Regioni in sede attuativa ed applicativa delle disposizioni generali e comuni dello Stato affinché, in coerenza con il principio di sussidiarietà, possano dare specifica attuazione al sistema nazionale della IeFP secondo le rispettive esigenze e le specifiche caratteristiche del contesto culturale, sociale, lavorativo e produttivo.

Pertanto, dal punto di vista istituzionale, si può immaginare una nuova configurazione delle competenze amministrative statali che tenga conto della collocazione della IeFP in un ambito organicamente collegato dalla Costituzione in stretta connessione sia con il mondo dell'istruzione che con quello del lavoro. Ad esempio, si potrebbe definire un assetto istituzionale peculiare e appositamente dedicato alla IeFP, e dunque non più suddiviso artificialmente fra i due ministeri tradizionalmente coinvolti (MIUR e Lavoro), in quanto si dovrà tenere conto dell'originale trasversalità propria di questa materia che incrocia ed accomuna istruzione e formazione. A tale nuovo ed unitario assetto istituzionale potrebbero darsi compiti non solo di indirizzo, coordinamento, controllo e vigilanza, ma anche di predisposizione e proposta dei necessari atti regolamentari attuativi delle disposizioni di legge statali.

Così si potrebbe dare luogo ad una “Agenzia nazionale dell’istruzione e formazione professionale” soggetta alla vigilanza di una sorta di doppio vertice politico costituito in pari posizione dal MIUR e dal Ministero del Lavoro, e al cui interno far convergere le attività di complessiva direzione nazionale delle amministrazioni pubbliche coinvolte (statali, regionali e locali) nei molteplici ambiti formativi collegati alla Istruzione e Formazione Professionale, connessi cioè ai percorsi formativi professionalizzanti, compresi quindi quelli che si svolgono negli Istituti Professionali di Stato, almeno allorché operino in funzione effettivamente sussidiaria. Dunque, appare opportuno che in questa Agenzia non soltanto siano presenti organismi di rappresentanza delle amministrazioni direttamente coinvolte e comunque corresponsabili dell’erogazione dei servizi educativi, ovvero le Regioni, ma sia anche previsto che le decisioni principali siano assunte dopo aver svolto indispensabili forme strutturate di consultazione con gli enti nazionali delle istituzioni formative accreditate, in modo che si possa dare voce a chi opera in concreto nell’attuazione dei percorsi formativi.

Dal punto di vista funzionale, si potrebbe attribuire a tale Agenzia il compito di provvedere alla predisposizione dei necessari strumenti di regolazione nazionale ed unitaria, aventi carattere regolamentare (e dunque legittimamente adottate da un’autorità statale ai sensi dell’art. 117, comma 6, testo riformato), su quei molteplici versanti che devono essere disciplinati – e a tutt’oggi ancora più o meno scoperti – per dar consistenza effettiva ad un sistema nazionale della IeFP. Ad esempio, l’Agenzia potrebbe intervenire mediante la predisposizione di norme regolamentari rivolte ai seguenti fini: l’individuazione dei soggetti formativi abilitati all’erogazione dei percorsi di IeFP mediante uniformi standard nazionali di accreditamento; l’omogenea predisposizione dei criteri di determinazione e di attivazione dei percorsi della formazione professionalizzante; la determinazione nazionale delle figure e qualifiche professionali cui si rivolgono tali percorsi; o ancora la compiuta precisazione dei LEP stabiliti con legge statale e che devono essere rispettati in sede regionale.

Dal punto di vista finanziario, appare indispensabile che, anche per il tramite dell’Agenzia, si possa portare stabilità e assicurare indispensabile consistenza al finanziamento dei percorsi della IeFP, soprattutto mediante la determinazione, in sede regolamentare, dei meccanismi nazionali di assegnazione e di ripartizione delle risorse statali tra i singoli sistemi regionali sulla base di parametri collegati ai bisogni della corrispondente domanda formativa e volti a promuovere la realizzazione dei singoli sistemi regionali di IeFP efficienti e ben funzionanti sull’intero territorio nazionale; il ripristino e il consolidamento dei canali di finanziamento provenienti dalle amministrazioni statali competenti, anche assicurando l’unitarietà delle scelte di ripartizione delle risorse tra i diversi percorsi formativi professionalizzanti della IeFP; e, ancora, la corretta definizione dei pa-

rametri dei costi standard cui collegare il finanziamento regionale della IeFP, in modo che non siano stabiliti dalle Regioni in modo del tutto discrezionale e contingente, né collegandoli alla decrescente spesa storica regionale, ma determinati sulla base di valutazioni oggettive ed accertate di contabilità analitica in coerenza con i criteri di accreditamento nazionali e con l'obiettivo di assicurare l'erogazione dei LEP in condizioni di efficienza sull'intero territorio nazionale. Si dovrà così dare attuazione ad un nuovo principio costituzionale introdotto con la riforma, cioè quello di promuovere, con legge dello Stato, la definizione di "indicatori di riferimento di costo e di fabbisogno" al fine di promuovere "condizioni di efficienza" nell'esercizio delle funzioni degli enti decentrati (cfr. art. 119, comma 4, testo riformato). Potrebbe allora spettare proprio alla predetta Agenzia definire in via regolamentare tali indicatori sulla base delle disposizioni "generali e comuni" dettate dalla legge dello Stato in materia di IeFP, e dunque promuovere condizioni di efficienza nell'esercizio delle funzioni amministrative esercitate dalle Regioni e dagli enti locali in relazione al finanziamento dei percorsi della IeFP.

## 6. Gli altri principi innovativi incidenti sulla IeFP:

- a) la clausola di supremazia;
- b) il rinnovato regionalismo differenziato;
- c) la "decostituzionalizzazione delle Province" e la loro trasformazione in "enti di area vasta"

Come detto sopra, nella riforma costituzionale della seconda Parte della Costituzione, vi sono altri principi innovativi che potranno avere significative conseguenze anche sulla disciplina – e quindi sullo svolgimento effettivo – delle attività rientranti nella IeFP. Si tratta essenzialmente dei seguenti tre principi: l'introduzione di una clausola di supremazia che potrà consentire allo Stato di intervenire anche negli ambiti rimessi alla competenza legislativa delle Regioni; la modifica della possibilità già attribuita alle Regioni di acquisire competenze (legislative, regolamentari ed amministrative) ulteriori e differenziate rispetto a quelle ordinariamente loro spettanti per Costituzione, vale a dire un rinnovato regionalismo differenziato; ed infine, la deconstituzionalizzazione delle Province, trasformate definitivamente in "enti di area vasta". Vediamo adesso più analiticamente queste tre ulteriori indicazioni risultanti dalla riforma costituzionale.

### a) La clausola di supremazia

In primo luogo, con la riforma costituzionale si intende colmare una lacuna che si è determinata a partire dalla revisione costituzionale del 2001 allorché

l'art. 117 Cost. è stato radicalmente modificato anche mediante la soppressione dell'"interesse nazionale" quale limite delle leggi regionali (che era previsto nel primo comma dell'originario art. 117 Cost.). Con la riforma si introduce una clausola di supremazia che consente alla legge statale di intervenire in materie di competenza regionale *"quando lo richieda la tutela dell'unità giuridica o economica della Repubblica, ovvero la tutela dell'interesse nazionale"* (art. 117, quarto comma, testo riformato).

Va ricordato, a questo proposito, che dopo la soppressione della clausola dell'interesse nazionale nel 2001, si è consentito il ricorso ad un istituto introdotto in via giurisprudenziale dalla Corte costituzionale (cfr. la sentenza n. 303/2003), ovvero la cosiddetta *"chiamata in sussidiarietà"* delle competenze regionali da parte del legislatore statale. Tale istituto ha talora consentito alla legge statale, nel rispetto delle condizioni indicate dalla Corte costituzionale (in particolare la leale collaborazione con gli enti decentrati, e dunque il rispetto della necessaria concertazione da raggiungersi mediante intese, accordi o pareri variamente declinati in sede legislativa), di dettare norme anche nelle materie di competenza regionale concorrente o esclusiva, sulla base di un'articolata e sofisticata ricostruzione del principio di sussidiarietà e del principio di legalità dell'amministrazione. Tuttavia nel settore della IeFP, pur in presenza di palesi omissioni o inadempienze da parte di non poche Regioni nell'attivazione dei relativi percorsi formativi, il ricorso alla *"chiamata in sussidiarietà"* non ha mai trovato concreta applicazione. Questo dimostra che si è trattato di uno strumento rimesso per lo più alla volontà politica *"del caso"*, cioè di volta in volta palesata dallo Stato, e non di un mezzo ordinariamente utilizzabile in caso di inadempienze o omissioni regionali.

Parimenti incongruo ed inapplicato al settore in questione è stato l'altro strumento previsto dalla Costituzione per assicurare *"unità giuridica"* e la *"tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali"*, cioè il potere sostitutivo statale disciplinato ai sensi dell'art. 120, secondo comma, Cost. E questo soprattutto perché si tratta di uno strumento avente carattere straordinario, previsto essenzialmente per rimediare a gravissime situazioni di inattività o violazioni operate in sede amministrativa dagli enti decentrati, e al quale non si può evidentemente ricorrere quando vi sia una mera divergenza politica tra lo Stato e alcune Regioni a causa di una diversa valutazione sul *"merito"* di una determinata questione.

Viceversa, mediante la clausola di supremazia prevista dalla riforma costituzionale, la legge dello Stato potrà intervenire, per l'appunto senza che ricorrano specifiche circostanze di carattere straordinario, ma qualora vi siano avvertite esigenze di tutela dell'unità giuridica della Repubblica, ovvero per ragioni di tutela di interesse nazionale. Tra le predette esigenze può senz'altro ipotizzarsi il

caso in cui talune Regioni non provvedessero in futuro a dare concreta, piena ed effettiva attuazione alle “*disposizioni generali e comuni*” dettate dallo Stato in materia di IeFP, determinando così nell’ordinamento repubblicano una palese e manifesta situazione di “disunità”, di effettiva differenziazione giuridica e dunque di ingiusta discriminazione tra i cittadini in relazione all’esercizio di un diritto fondamentale ormai costituzionalmente protetto, quello cioè all’istruzione e formazione che rientra nel più complessivo diritto all’istruzione di cui all’art. 33 Cost.

Va aggiunto che, al fine di consentire di dare maggior rilievo alle posizioni regionali, la riforma costituzionale prevede un peculiare ruolo del Senato nel procedimento parlamentare di approvazione delle leggi statali in cui troverà applicazione la clausola di supremazia. In particolare, da un lato le leggi di questo tipo saranno sottoposte all’esame del Senato entro dieci giorni dalla trasmissione dalla Camera, e il Senato potrà proporre modifiche solo a maggioranza assoluta; ma, dall’altro lato, la Camera potrà respingere le proposte del Senato soltanto a maggioranza assoluta (cfr. art. 70, quarto comma, testo riformato).

## **b) Il rinnovato regionalismo differenziato**

La riforma costituzionale coinvolge poi la IeFP anche in relazione al cosiddetto “regionalismo differenziato”, ovvero quella particolare disciplina costituzionale che, al di là di quanto già consentito alle cinque Regioni a statuto speciale, consente di differenziare il regime di competenze e funzioni anche tra le singole Regioni di diritto comune (ovvero le altre quindici Regioni ordinarie).

Infatti, 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 la Regione sia “in condizioni di equilibrio di bilancio”. Tale definizione al momento sembra escludere, di per sé, le otto Regioni, prevalentemente del centro-sud, che sono attualmente sottoposte al cosiddetto piano di rientro per il deficit in materia sanitaria, in quanto per accedere al regionalismo differenziato occorrerà procedere con risorse proprie o comunque risultanti dall’autonomia finanziaria che spetta alle Regioni ai sensi dell’art. 119 Cost.

Pertanto, singole Regioni potranno esercitare competenze proprie dello Stato anche in relazione alla IeFP (ma ovviamente non sulla “Formazione Professionale”, su cui avranno già competenza esclusiva), cioè dettare norme di legge pure in deroga alle “disposizioni generali e comuni”, e dunque anche difformi dal quadro risultante dalla *governance* nazionale che scaturirà dalla nuova competenza legislativa statale in materia di IeFP, anche eventualmente esercitando funzioni regolamentari e amministrative ulteriori rispetto a quelle esercitabili da tutte le altre Regioni.

Si tratta di una modalità che dovrebbe essere attentamente valutata, perché si consentirebbe ad alcune Regioni di dare vita ad un sistema della IeFP diverso dal quadro unitario nazionale, configurandosi in modo “atipico” rispetto alle altre. Non solo ciò potrebbe essere considerato positivamente, ma dovrebbe anche essere ammesso soltanto se si trattasse di estendere le potenzialità della IeFP, non certo nel caso opposto, o se addirittura si consentisse atteggiamenti ostruzionistici ed omissivi. Ciò sarebbe infatti contraddittorio non solo con il principio di unitarietà che, a seguito della riforma costituzionale, sorreggerà l'intero sistema nazionale della IeFP, ma anche con la necessaria tutela dei livelli essenziali delle prestazioni che andranno effettivamente garantiti in tutte le Regioni.

### **c) La decostituzionalizzazione delle Province e la loro trasformazione in “Enti di area vasta”**

Con la riforma costituzionale le Province saranno testualmente cancellate da tutte le disposizioni del testo costituzionale e, in quanto tali, non faranno più parte degli enti costitutivi della Repubblica.

Tuttavia, con una norma transitoria (art. 40, comma 4, legge costituzionale), si consentirà la sostanziale permanenza delle attuali Province – e comunque di un ente di livello intermedio tra le Regioni e i Comuni – sotto la nuova definizione di “enti di area vasta”. Tali Enti di area vasta saranno disciplinati negli aspetti essenziali e generali con la legge dello Stato, mentre le altre disposizioni saranno di competenza delle Regioni. Tra l'altro, poiché si ipotizza che le Province saranno compiutamente trasformate in “forme associative dei Comuni”, in questo caso la legge dello Stato dovrà essere approvata secondo il procedimento che vedrà in posizione paritaria tra le due Assemblee parlamentari, in quanto si tratterà di uno di quei casi in cui il Senato manterrà un ruolo simile a quello attualmente svolto (cfr. art. 70, comma 1, testo riformato).

In sostanza in questo modo si farà salva – e dunque potrà continuare ad essere applicata – la vigente disciplina legislativa dello Stato (la cosiddetta legge “Delrio” n. 56 del 2014) e le leggi regionali che sinora ne hanno dato attuazione. Come noto, si è proceduto, innanzitutto, alla modifica dell'assetto istituzionale delle Province, i cui organi sono adesso selezionati mediante elezione di secondo grado da parte dei consiglieri comunali dei rispettivi territori. Inoltre, sono state individuate le funzioni fondamentali delle Province – tra le quali non vi è la IeFP – e nel contempo si è drasticamente ridotto sia il personale che le risorse finanziarie di tali enti. Così si è avviato un ampio e per molti aspetti confuso processo di riduzione alle competenze delle Province, che ha spesso comportato la sottrazione della competenza relativa alla IeFP e l'attribuzione di tale competenza ad un altro livello ordinamentale (spesso riaccentrandola in sede regionale). Sino a quando non sarà cambiata dal Parlamento la legge Delrio, dunque, l'at-

tuale assetto delle competenze resterà fermo. Pertanto, approvata la riforma, occorrerà continuare a monitorare con attenzione sia quanto farà il legislatore statale, sia l'evoluzione del processo regionale di cosiddetto riordino delle funzioni provinciali che sta determinando, come appena ricordato, il diffuso trasferimento delle funzioni in materia di IeFP dalle Province alle Regioni ovvero ad enti o agenzie di derivazione regionale. La situazione potrà apparire invece diversa nelle Città metropolitane, cui invece potrebbe essere conservata la competenza sulla IeFP.

## 7. Conclusioni

In definitiva, sulla base di quanto sin qui esaminato, con la riforma costituzionale si determinerà un nuovo assetto ordinamentale della IeFP. Essa resterà un settore costituzionalmente individuato e sempre distinto dall'istruzione scolastica. Su di essa lo Stato avrà funzioni di governo centrale e di indirizzo unitario e alle Regioni spetteranno rilevanti compiti di attuazione in coerenza con le rispettive esigenze e nel rispetto del quadro nazionale. Certo, molto dipenderà da come si darà concreta applicazione ai molteplici aspetti innovativi della riforma che riguardano, da diversi punti di vista, la IeFP. Questa sfida non può essere respinta in modo aprioristico, ma va raccolta ed affrontata secondo ragione se si intende non solo mettere in sicurezza questo settore educativo che negli ultimi anni ha offerto un contributo indubbiamente positivo al nostro Paese, in termini di formazione professionalizzante, di integrazione sociale e di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, ma anche consolidare ed accrescere un patrimonio di esperienze, competenze ed abilità che non deve essere disperso, ma rafforzato e condotto con lungimiranza in modo che possa acquisire, non diversamente da quanto avviene in altri Paesi, un ruolo cruciale all'interno del complessivo sistema nazionale di istruzione e formazione.

L'altro obiettivo fondamentale perseguito dalla nuova riforma del Titolo V è quello volto alla soppressione delle Province dal testo della Costituzione. Le quali, per conseguenza, risulterebbero decostituzionalizzate ma non soppresse come enti di area vasta, che continuerebbero comunque ad esistere per l'adempimento delle funzioni sovracomunali non regionalizzabili. Si tratta, in altre parole, di un intervento volto a dare una piena copertura costituzionale (successiva) alla cd. legge Delrio (Legge n. 56/2014) che ha trasformato le vecchie Province in enti di area vasta a elezione di secondo grado da parte dei consiglieri comunali dei rispettivi territori. Grazie a una norma finale della legge cost. approvata dal Parlamento (art. 40, co. 4), che ne compartisce la disciplina tra legislazione statale e legislazione regionale, si ricava, infatti, che gli enti di area vasta mantengono

senz'altro una rilevanza costituzionale, pur lasciando alla piena discrezionalità del legislatore ordinario la relativa disciplina ordinamentale, volta, per esempio, ad ampliarne la taglia dimensionale minima (finalità che fu perseguita dal Governo Letta ma che risultò frustrata – a Costituzione vigente – dalla declaratoria di illegittimità di cui alla sentenza della Corte costituzionale n. 220/2013).

# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

CINEMA  
per pensare e far pensare



## L'infanzia di Ivan

(Tit. orig.: *Ivanovo detstvo*)

Regia: Andrej Tarkovskij

Soggetto: da temi del racconto *Ivan*, di Vladimir Bogomolov

Sceneggiatura: Michail Papava, Vladimir Bogomolov,  
con la collaborazione di E. Smirnov

Fotografia: Vadim Jusov

Montaggio: Ljudmila Fejginova

Musica: Vyacheslav Aleksandrovich Ovchinnikov

Scenografia: Evgenij Cernajev

Produzione: Mosfilm

Cast: Nikolaj "Kolja" Burljaev (Ivan), Valentin Zubkov  
(Capitano Cholin), Evgenij Zakirov (Tenente Galcev),  
Valentina Maljavina (Maša), Irma Tarkovskaja (madre di Ivan)

URSS 1992

Durata: 95'

Formato: bianco e nero

Il film è facilmente reperibile in dvd

Si esprime la convinzione che rientra tra i compiti della scuola e di tutti gli ambienti educativi insegnare ai giovani a prendersi cura dei più piccoli, dei bambini e delle bambine, affinché essi comincino a capire – ancor prima di diventare padri e madri, o forse anche solo zii e zie, comunque adulti auspicabilmente responsabili verso le nuove generazioni – quanto sia importante assicurare a ciascun essere umano nei primi anni della sua vita il pieno soddisfacimento dei suoi diritti. A questo scopo si possono utilizzare molte opere di registi di grande spessore artistico, che si sono occupati della condizione infantile in diversi contesti, situazioni ed epoche. Il film che questa volta si propone all'attenzione del lettore è il prezioso *L'infanzia di Ivan*, del celebrato autore di cinema russo Andrej Tarkovskij, opera che presenta uno dei più duri drammi di ogni epoca: quello dei bambini soldati. Il tempo è quello della seconda guerra mondiale e il luogo

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

è una località non specificata situata sul fronte russo-tedesco. Si tratta di un film adatto a soggetti di un'età non troppo giovane, si pensa a studenti o giovani degli ultimi anni delle superiori, concludendosi esso con la scoperta della morte per impiccagione, per mano dei tedeschi, del protagonista, un ragazzino in età adolescenziale coinvolto in azioni di guerra durante il secondo conflitto bellico mondiale. Il testo filmico è stato ricavato da un racconto dello scrittore russo Vladimir Bogomolov<sup>2</sup>. Mentre nel libro è un giovane tenente che descrive alcuni suoi incontri con l'esploratore dodicenne Ivan, che ha perduto per la guerra tutta la sua famiglia, nel film di Tarkovskij, realizzato in uno splendido bianco e nero, il punto di vista diventa quello di Ivan, che è poi quello di Tarkovskij stesso, che si immedesima nel protagonista della vicenda e che invita lo spettatore a fare la stessa cosa. Ivan, al quale sono stati uccisi dai tedeschi tutti gli adulti di riferimento, svolge il ruolo di informatore per i soldati russi, e per mantenere fede al suo compito, attraversa di notte le linee nemiche, al di là di un fiume. Le informazioni che egli riesce a raccogliere sono di importanza strategica per lo stato maggiore sovietico, il quale sfrutta l'abnegazione e il coraggio del giovanissimo soldato. La guerra gli ha appunto tolto gli affetti più cari ed egli si è trasformato in un perfetto ingranaggio per la macchina della guerra.

Dopo che il film di Andrej Tarkovskij fu proiettato nel 1962 alla XXIII Mostra del cinema di Venezia, l'opera ebbe recensioni di toni assai diversi sui giornali dell'epoca. Alcuni critici cinematografici di sinistra, che scrivevano su *L'Unità*, quotidiano organo ufficiale del Partito Comunista Italiano dall'anno della sua fondazione, il 1924, ebbero parole piuttosto critiche, in senso negativo, verso il film del valente regista, film al quale peraltro era stato attribuito il Leone d'oro, a pari merito con l'altrettanto denso e struggente *Cronaca familiare* del regista Valerio Zurlini. *L'infanzia di Ivan* fu accusato di un certo formalismo e decadentismo e di una certa compiacenza verso un lirismo ritenuto poco adatto a celebrare gli eroici soldati russi che avevano combattuto contro il nazismo. L'accusa dei critici di sinistra riguardava, tra altri elementi ritenuti negativi, l'inserimento da parte di Tarkovskij di quattro inserti onirici che mostrano Ivan immerso in contesti pieni di sole, di natura, situati in paesaggi in cui compare sovente la mamma del giovanissimo soldato.

I quattro momenti sono di una liricità sorprendente, comparando in essi una serie di figure simboliche il cui significato si può utilmente prendere in considerazione: il mare, l'acqua, un cerbiatto, una farfalla, le mele, i cavalli, nonché,

<sup>2</sup> BOGOMOLOV V., *L'infanzia di Ivan*, Il Saggiatore, Milano 1997, pp. 167.

proprio nell'incipit del film, una meravigliosa quanto enigmatica ragnatela. Essa è un artefatto della natura di evidente forza espressiva simbolica, anticipatore di ciò che capiterà al giovane protagonista, che l'osserva per un attimo, attratto dalla sua perfezione, per poi guardare e procedere oltre, di corsa, ridendo felice, e poi volando... avendo così modo di scorgere, dall'alto, la sua mamma, che trasporta un secchio d'acqua dal quale egli, sempre in sogno, berrà più volte.

Sorprendentemente furono proprio queste immagini poetiche, di grande valenza artistica, che infastidirono, all'epoca dell'uscita del film, parte della critica.

Appunto ai critici che avevano formulato, a proposito del lavoro di Tarkovskij, giudizi poco lusinghieri e del tutto fuori luogo, rispose, con grande onestà intellettuale, l'illustre filosofo Jean-Paul Sartre. Pur essendo anch'egli orientato verso la sinistra internazionale, nonché sostenitore dell'ideologia marxista e del conseguente materialismo storico, in una lettera pubblicata sullo stesso quotidiano, egli scrisse che *L'infanzia di Ivan* era: «Uno dei più bei film che mi sia stato dato di vedere negli ultimi anni» e che: «Sarebbe stato necessario penetrare più profondamente le intenzioni dell'autore per comprendere lo stesso significato del tema: la guerra uccide coloro che la fanno anche se sopravvivono ad essa. E, in senso ancor più profondo, la storia, con un unico movimento, reclama i propri eroi, li fa e poi li distrugge rendendoli inadatti a vivere senza soffrire nella società che essi hanno contribuito a forgiare». A proposito del virtuosismo stilistico presente nel film egli scrisse anche che: «Non si tratta né di espressionismo né di simbolismo ma di un modo di raccontare che l'argomento stesso esige [...]. Gli incubi, le allucinazioni non hanno nulla di gratuito. Non si tratta di un pezzo di bravura e neppure di un sondaggio praticato nella 'soggettività' del bambino: essi restano perfettamente oggettivi, si continua a vedere Ivan dall'esterno come nelle scene 'realistiche'; la verità è che il mondo intero per questo bambino è un'allucinazione e che lo stesso bambino, mostro e martire, è in questo universo un'allucinazione per gli altri». Nella stessa lettera Sartre scriveva che l'eliminazione di Ivan rappresentava una "perdita secca" e che: «Quel piccolo morto, minuscola spazzatura della storia, rimane una domanda senza risposta che non compromette nulla ma che fa vedere tutto sotto una luce nuova: la Storia è tragica»<sup>3</sup>. Le parole di Sartre restituiscono un riconoscimento dovuto ad un'opera cinematografica la cui visione può costituire in effetti l'occasione propizia per riflettere con i giovani sull'assurdità della guerra e per alimentare in loro un costruttivo desiderio di pace. *L'infanzia di Ivan* fa pensare a tutti quei bambini e bambine che in un modo o nell'altro sono immersi nei con-

<sup>3</sup> Tutte le citazioni sono state tratte dalla lettera di Jean-Paul Sartre che comparve ne *L'Unità* del 9 ottobre 1962.

flitti bellici, e che spesso son costretti spesso costretti a combattere<sup>4</sup>. Se la guerra appare ingiusta nei confronti di tutti gli esseri umani, risulta altresì drammaticamente e maggiormente ingiusto che, per i danni sia dal punto di vista fisico che psichico, nonché sul piano spirituale – sommamente significativo al riguardo il capolavoro di Roberto Rossellini *Germania anno zero*<sup>5</sup> – essa coinvolga bambini e bambine, soprattutto, come s'è detto, quando essi sono costretti a diventare uccisori. Il fenomeno dei bambini soldato è presente in misura crescente anche nell'epoca attuale e sebbene non si possano contare con esattezza, le stime riportate da Amnesty International dicono di trecentomila bambini costretti a combattere, il 40% dei quali sono bambine. La stima dell'ONU è di duecentocinquantamila<sup>6</sup>.

Una delle vie percorribili nelle sedi educative ove si possano coltivare i sentimenti dei giovani è quella della sensibilizzazione ai diritti inalienabili dei bambini, che rappresentano quanto di più sacro ed inviolabile si possa incontrare nell'esistenza. *L'infanzia di Ivan*, se da un lato informa su come la guerra possa rendere mostruoso anche un bambino, dall'altro ci ricorda costantemente, fino all'ultimo fotogramma, come lo stesso bambino – ogni bambino e ogni bambina – abbiano il diritto alla felicità. Le sequenze commoventi dei sogni, in cui Ivan ride colmo di serenità, ma anche quando egli abbraccia i soldati adulti, nei quali ricerca la perduta figura paterna, aprono il cuore alla pietà, sentimento di primaria importanza per sentirsi disposti a lavorare per un futuro di pace.

Profonde e di monito sono le battute che si ascoltano quasi al termine del film, quando il tenente Galcev, a Berlino, con l'Armata Rossa, accede agli archivi in cui vi sono i documenti che attestano le esecuzioni della Gestapo e scopre

<sup>4</sup> Tra gli extra contenuti nel dvd distribuito da *General Video* ve n'è uno che celebra in modo enfatico i bambini russi durante la seconda guerra mondiale. Accanto a numerose immagini di vita quotidiana, intese a comunicare la grande capacità di sopportazione da parte loro delle condizioni più tristi e difficili causate dagli accadimenti bellici, si vedono anche scene di vita militare in cui compaiono bambini in divisa che si rapportano con i superiori come veri e propri soldati adulti, destando in questi ultimi un evidente e ostentato – propagandistico – compiacimento.

<sup>5</sup> Altri film sui bambini in guerra, che meriterebbero adeguate ed estese riflessioni, sono *Roma città aperta* (Roberto Rossellini, Italia 1945); *Sciuscià* (Vittorio De Sica, Italia 1946); *Paisà* (Roberto Rossellini, Italia 1946); *Bambini in città* (Comencini, Italia 1946); *Giochi proibiti* (*Jeux interdits*, René Clément, Francia 1952); *Il vecchio e il bambino* (*Le Vieil homme et l'enfant*, Claude Berri, Francia 1967); *Anni '40* (*Hope and Glory*, Jhon Boorman, Gran Bretagna 1987); *Arrivederci ragazzi* (*Au revoir les enfants*, Louis Malle, Francia 1987); *Uova di garofano* (Silvano Agosti, Italia 1991).

<sup>6</sup> Cfr. per maggiori informazioni <http://www.sositalia.it/news/focus/focus-bambini-soldato/bambini-soldato-numeri-e-luoghi> ed anche <http://www.unicef.it/doc/5306/bambini-soldato-oltre-250000-nel-mondo.htm>. Nel nostro paese opera attivamente la Coalizione Italiana Stop all'Uso dei Bambini Soldato.

che Ivan è stato impiccato; la sua voce fuori campo – la voce della sua coscienza – dice fra sé e sé: «Possibile che questa non sia l'ultima guerra? ... L'ultima guerra...». Gli risponde la voce del suo capitano, Cholin, caduto durante un'azione al fronte: «Sei coi nervi a pezzi Galcev... Devi curarti amico! Devi curarti davvero!» «No Cholin, non è così! – gli risponde saggiamente il tenente sopravvissuto – Per te non ha importanza, perché sei stato ucciso! Ma io sono vivo, e devo pensare al futuro!». Un futuro che Andrej Tarkovskij ha senza dubbio sperato senza guerre, una speranza e un desiderio che possiamo cercare di trasmettere ai giovani anche attraverso la visione e il lavoro di riflessione su questo drammatico e insieme poetico lascito cinematografico: un autentico dono del grande regista russo.

Un modo per rendergli omaggio consiste, a conclusione di questo scritto, nel lasciargli la parola, proponendo alcune sue righe commoventi, nel parere di chi scrive, tratte da un volume di cui si consiglia la lettura per comprendere la profondità d'animo di questo autore di cinema. «I capolavori nascono nello sforzo di esprimere degli ideali morali ed è alla luce di essi che sorgono le immagini e le sensazioni dell'artista. Se egli ama la vita, se prova l'irresistibile esigenza di conoscerla, di cambiarla, di contribuire a far sì che essa divenga migliore, insomma, se l'artista si sforza di collaborare all'elevazione del valore della vita, allora non v'è alcun pericolo nel fatto che la rappresentazione della realtà passi attraverso il filtro della visione soggettiva e degli stati d'animo dell'autore, perché il risultato sarà sempre uno sforzo spirituale in nome del perfezionamento dell'uomo. Un'immagine del mondo che ci affascinerà per l'armonia dei sentimenti e dei pensieri, per la sua nobiltà e lucidità»<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> TARKOVSKIJ A., *Scolpire il tempo*, Ubulibri Einaudi, Torino 1988, p. 28.



# “Dio a modo mio”. Giovani e fede in Italia

RENATO MION<sup>1</sup>

*L'Autore analizza e commenta alcuni passaggi del rapporto "Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia". L'interesse per lo studio sulla religiosità giovanile e sulla vicinanza/lontananza dei giovani ai temi della fede è sempre stato uno degli argomenti più approfonditi dalla sociologia della religione, oltre che dalla catechetica, nonché dalla sociologia della gioventù.*

*The author analyses and comments on some passages of the book "Dio mio. Giovani e fede in Italia". The interest in the study on youth religiosity and proximity/distance of young people to faith has always been one of the most discussed topics in sociology of religion, catechesis and sociology of youth.*

Non è possibile, nel giro di poche pagine, dare conto della ricchezza delle stimolazioni che nascono dalla lettura di questo **Rapporto sulla fede dei giovani del nostro tempo**<sup>2</sup>. In ogni caso, la nostra presentazione ha lo scopo di suscitare nel lettore curiosità ed interesse per accostare questa indagine. Si tratta di una ricerca sociologica sul campo, più che apprezzabile, sia per la sua ampiezza geografica (a campionamento nazionale), sia soprattutto per la qualità della sua metodologia (interviste in profondità a singoli giovani). Essa infatti riprende i nuovi approcci, già ampiamente collaudati dall'équipe di ricercatori della Fondazione Toniolo nell'indagine sulla condizione giovanile ("**Rapporto Giovani**"), finalizzato a dare una visione globale e un'analisi scientificamente corretta sui giovani in Italia. Nel nostro caso si tratta infatti di una ricerca qualitativa, su un campione nazionale rigorosamente prescelto, di 150 interviste faccia a faccia, di cui un terzo riprese e poi approfondite, ciascuna della durata di oltre un'ora, *attorno ai temi della fede*, interrogando i giovani di due specifiche fasce di età (19-21 e 27-29 anni). Questi due tempi sono stati ritenuti i più adatti, perché si è ipotizzato che in esse "più frequenti sono il distacco – o la latenza – e il riavvicinamento – o il risveglio alla fede e alla religione"<sup>3</sup>. Sono giovani battez-

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia della Gioventù-Università Pontificia Salesiana-Roma.

<sup>2</sup> BICHI R. - P. BIGNARDI (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*. Milano, Vita e Pensiero, 2016, pp. 224.

<sup>3</sup> *Idem*, p.158. Cfr. anche R. BICHI, *L'intervista nella ricerca sociale*, Roma, Carocci, 2007.

zati, residenti nel nostro Paese, ridisegnati sulle tre Regioni statistiche Nord, Centro e Sud.

L'interesse per lo studio sulla religiosità giovanile e sulla vicinanza/lontananza dei giovani ai temi della fede, (Dio, Gesù Cristo e Chiesa: credenze, pratica, appartenenza, trasmissione intergenerazionale, educazione religiosa, ecc.) è sempre stato uno degli argomenti più approfonditi dalla sociologia della religione, oltre che dalla catechetica, nonché dalla sociologia della gioventù<sup>4</sup>. È un argomento di studio molto fecondo con diretti risvolti operativi nei diversi settori di analisi e della vita sociale. Lo documentano le numerose indagini di tipo *quantitativo* che in questi ultimi anni, anche solo in Italia, ne hanno arricchito il panorama scientifico<sup>5</sup>.

L'originalità della presente indagine consiste precisamente nella sua specificità di essere *qualitativa*, orientata cioè allo studio del vissuto religioso e dell'esperienza di fede dei giovani. L'essere stata realizzata su una traccia precostituita, ha permesso di darle un orizzonte comune, ma ha anche favorito l'ascolto diretto delle loro problematiche, approfondendo i processi dell'iniziazione cristiana, dell'interiorizzazione/distacco del loro vissuto anche a confronto col mondo digitale, con il contesto sociale più allargato, con le persone di Chiesa e l'attuale forza d'impatto di Papa Francesco. Suo obiettivo non è la ricerca di percentuali statistiche, ma quello di cogliere l'intima, spontanea e libera percezione nei confronti di questi grandi temi esistenziali e spesso decisivi dei giovani, che attraversano momenti delicati della propria crescita umana e spirituale, nelle sue luci e nelle sue ombre. Già altri simili tentativi sono stati fatti con il medesimo scopo, però sono rimasti a livello cittadino, o diocesano, come quello di Roma<sup>6</sup>, o regionale (Oret-Triveneto).

<sup>4</sup> Cfr. I numerosi "Rapporti IARD" (Il Mulino) che dal 1984, sono stati sistematicamente pubblicati in Italia sullo studio della condizione giovanile in Italia e che dal 2013 (*Rapporto Giovani 2013 - Il Mulino*) ad oggi hanno avuto nuova vita per opera dell'Istituto Giuseppe Toniolo, con il *Rapporto Giovani 2014* e l'ultima recentissima pubblicazione (*Rapporto Giovani 2016*). In ciascuno di essi vi è sempre presente almeno un capitolo sul tema della fede religiosa.

<sup>5</sup> Cfr. CESAREO V. - R. CIPRIANI - F. GARELLI - C. LANZETTI - G. ROVATI, *La religiosità in Italia*. Milano, Mondadori, 1995; A. MATTEO, *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*. Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino, 2010; GARELLI F., *Religione all'italiana. L'anima del Paese messa a nudo*. Bologna, Il Mulino, 2011; CASTEGNARO A. *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*. Venezia, Marcianum Press, 2010; LANZETTI C., *La religiosità in Italia: ascesa o declino?* In G. ROVATI (a cura di), *Uscire dalle crisi. I valori degli italiani alla prova*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp.151-229; CASTEGNARO A. - E. BIEMMI - G. DAL PIAZ, *Fuori dal recinto. Giovani, fede, chiesa: uno sguardo diverso*, Milano, Ancora 2013.

<sup>6</sup> POLLO M., *Il volto giovane della ricerca di Dio*, Casale Monferrato, Piemme, 2003.

Che idea hanno i giovani della fede? Come si rappresentano quell'esperienza cristiana nella quale sono stati introdotti da bambini? Come la vivono? Come la giudicano? Quali ricordi hanno del "catechismo"? Molti di loro dopo la Cresima, si allontanano dalla Chiesa: per quale motivo? Quali esperienze possono portarli ad un riavvicinamento? Quali sono gli elementi di criticità nella loro vita di fede? Che cosa c'è di bello nel credere in Dio? Chi crede, perché crede, come crede?

Il cumulo di dati e di risposte a queste domande costituisce una ricchissima documentazione originale, che è stato il materiale di analisi su cui si sono confrontati una quindicina di studiosi, ricercatori, sociologi, psicologi, teologi, educatori, che da diversi approcci ne presentano i risultati. Sono risultati che non possono non influenzare l'istituzione ecclesiale nei suoi processi formativi e specialmente nel suo compito di trasmissione della fede.

Lo studio di carattere multidisciplinare è suddiviso in due grandi sezioni: la prima ci presenta il "*racconto della fede vissuta*", che costituisce il percorso più personalizzato di questo itinerario, il suo sviluppo nelle varie tappe dell'adolescenza, la specificità del credere delle donne, la differenziazione dei percorsi dei giovani che vivono al Nord e al Sud. La seconda parte, "*Chiesa e appartenenze*", ne problematizza i diversi rapporti con le varie figure, incontrate lungo il percorso formativo, come il sacerdote, la famiglia, le esperienze di gruppo, associative, e l'impatto dei social media.

L'obiettivo del nostro intervento mira a presentare un quadro d'insieme di questo Rapporto, per approfondirne successivamente alcuni aspetti in particolare, accompagnati da qualche rilievo conclusivo.

## 1. Una visione generale

Innanzitutto i giovani intervistati fanno parte di quella generazione definita dei *Millennials*, che segna una discontinuità forte rispetto al passato<sup>7</sup>. Sono infatti considerati una "generazione di mezzo", "interstiziale", collocati tra un modello culturale tipico del passato, tradizionale-istituzionale a cui sono stati socializzati, e un modello culturale presente, emergente, de-istituzionalizzato, che si sta diffondendo in questi ultimi anni e che apre la strada a nuove modalità di vivere la fede, più personali, meno formali, fuori dagli schemi "convenzionali", ma pur sempre considerate dagli intervistati autentiche e convincenti.

<sup>7</sup> C. PASQUALINI, *Scemettere sui giovani a partire dalla sociologia*, in "Studi di Sociologia", 2009, 4, pp. 383-411.

## 1.1. Una tipologia di percorsi e di contenuti

Tra la fede e la vita, nelle sue diverse fasi di sviluppo, esiste un rapporto molto stretto, di influsso reciproco, dentro ad un preciso sistema socio-culturale, che dà luogo anche a specifiche "età-fasi della fede". Passando da uno stadio formale ed eterodiretto ad uno informale autodiretto, sono stati ricavati dei percorsi autobiografici particolari di distacco/riavvicinamento alla fede, che sono stati tipicizzati nei seguenti profili<sup>8</sup>:

1. *Cattolici in ricerca*: profilo maggioritario, con un percorso definito standard, in cui si osserva un distacco fisiologico, ma anche un riavvicinamento ricercato, dalle implicazioni pratiche precarie o a fisarmonica;
2. *Atei, non credenti*: non sono molti, ma dichiarano un distacco traumatico e il riavvicinamento impossibile;
3. *Critici in ricerca e agnostici*: presenta distacchi di tipo intellettuale, assenza di pratica religiosa, ma dal riavvicinamento possibile; l'impegno etico è critico, aperto, non esclusivo;
4. *Atei de-socializzati*: con debole iniziazione cristiana, disinteressati alla fede, conformisti al gruppo di amici;
5. *Cattolici convinti*: (così si definiscono), i distacchi sono assenti e/o irrilevanti, o sempre ricomposti, con impegno etico crescente e partecipazione costante alla vita della Chiesa. Sono una minoranza, rappresentano piuttosto lo standard del passato e meno quello del presente.

Le ragioni di una ricomposizione verso la vita di fede sono molteplici: un miracolo/evento inspiegabile, una malattia, le letture fatte, un viaggio missionario o di servizio di solidarietà in paesi poveri, l'incontro con un prete, una figura carismatica, il collegio, il partner, ecc. Fa la differenza non tanto il ruolo, ma l'autenticità della persona incontrata, di cui si apprezza la capacità di testimoniare la fede con esempi concreti. «Non sempre si tratta di una ricerca prioritaria, più spesso è latente, presente sullo sfondo, ma comunque presentex<sup>9</sup>. Definirsi "cattolico in ricerca", e lo fa la maggior parte di questi giovani, segna una discontinuità col passato. È sempre però all'interno di una cornice i cui confini, benché sfumati e in via di definizione, sono presenti e l'avvicinamento viene spesso ricercato e auspicato.

All'interno di questa ragionata tipologia di percorsi, si intrecciano contenuti tradizionali e altri di una certa novità.

<sup>8</sup> C. PASQUALINI, *Percorsi di fede dei giovani (di) oggi*, in BICHI R. - P. BIGNARDI (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Milano, Vita e Pensiero, 2016, pp. 15-25.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 25.

Anzitutto l'ultima delle domande proposte: *"È bello credere in Dio?"* sembrava leggera, riferisce Stercal<sup>10</sup>, ma spesso diveniva spiazzante, impegnativa, discriminante e sintetica. La maggior parte delle risposte si rifugiava nella "speranza". La fede, però, ci si è accorti che fa nascere e sostiene la speranza, fa star bene con se stessi e fa andare avanti nelle difficoltà della vita quotidiana. Essa offre conforto, protezione, sicurezza, forza, tranquillità, aiuto ad affrontare la vita. È una convinzione talmente forte, che viene condivisa anche da chi esplicitamente dichiara di non essere credente o dichiara di fare fatica ad esserlo. Se ne sottolineano gli aspetti esistenziali e psicologici, oltre che l'apertura a cercare il senso della vita e dell'intera realtà. Essa viene non raramente caricata di "affettività", specialmente quando nel male comune di oggi si avverte la solitudine: la fede aiuta a "non sentirsi mai soli". Questa dimensione personale della fede si esprime infine in espliciti riferimenti teologici a Dio, in cui sono privilegiati soprattutto i tre temi di Dio creatore, del Suo amore paterno che protegge e perdona, e del destino eterno dell'uomo. Non manca il riferimento a Gesù, nelle tre dimensioni del Suo amore, del Suo esempio e del Suo Vangelo: tre temi carichi sempre di una chiara personalizzazione del credere, che trova il fondamento nel proprio rapporto con Dio. Sebbene non manchino mai la dimensione comunitaria, l'attenzione agli altri e il desiderio di offrire generosamente il proprio aiuto, raramente il discorso cade sulla Chiesa, in quanto tale, e quando viene fatto, se ne privilegia la dimensione umana e sociale più che quella teologica e sacramentale.

In conclusione l'Autore avverte che: «Qualunque iniziativa, si voglia intraprendere con i giovani, essa deve sempre mettere al centro la dimensione personale»<sup>11</sup> e mai prescindere dal proprio coinvolgimento individuale. È probabile che le loro catechiste, impegnate in prima persona in quel servizio, abbiano ritrovato o approfondito il senso e il gusto della loro fede. Non così è stato per i ragazzi che hanno accompagnato. A sorpresa, ma, oggi, non più di tanto, emerge il ruolo spesso assai importante dei nonni, che in sostituzione dei genitori, hanno dedicato tempo e reso possibile l'ascolto e l'interesse per le verità di fede.

## 1.2. La fede cambia la vita?

Nel suo intervento di approfondimento Montanari evidenzia che, se: «Oggi nel nostro Paese la fede non è più avvertita come un dato strutturale, ma percepita come cosa passata e irrilevante in ordine alla vita»<sup>12</sup>, per i giovani, lo è

<sup>10</sup> C. STERCAL, *"È bello credere in Dio?"* in BICHI R. - P. BIGNARDI, *Idem*, pp. 27-39.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 38-39.

<sup>12</sup> A. MONTANARI, *"La fede cambia la vita?"* in BICHI R. - P. BIGNARDI, *Idem*, pp. 41-50.

in misura maggiore, come indifferente e non pertinente. Dietro le loro risposte è facile percepire concetti non solo riduttivi, ma talvolta anche distorti di fede. «Alcuni infatti confondono la fede con l'etica del Cristianesimo e questa frettolosamente è identificata con i Dieci Comandamenti o con il vago concetto di valori». A monte di questo modo di pensare è possibile scorgere una spiegazione solo teistica dell'universo, per cui fede è credere in "qualcosa più grande dell'uomo", o che sfugge all'umana comprensione, un potere superiore, oppure una visione solo moralistica o politica della fede.

Più diffusa è oggi la tendenza a far coincidere la fede con i propri sentimenti ed emozioni, esibendo la propria emotività, come base della qualità stessa della vita, fondamento di verità, quasi l'attributo più prezioso della propria esistenza. È però il riflesso della cultura odierna, che riscopre il valore della dimensione emotiva e affettiva del vissuto personale. In questa operazione emerge il ricupero di alcune dimensioni della fede, che altre epoche avevano apprezzato (come nel Romanticismo), ma che sono state messe in ombra da un altrettanto eccessivo razionalismo della fede, dove il credere era inteso come puro assenso intellettuale. Tuttavia, sottolinea l'Autore, «Non può non allarmare la tendenza contemporanea a interessarsi più delle emozioni che del carattere durevole della fedeltà, diventata ormai un valore molto raro»<sup>13</sup>. Se tutto ciò sembra oggi normale, non si può non avvertirvi l'espressione chiara di un individualismo e di un soggettivismo, che si riflette anche nel modo di vivere la fede e di credere in Dio. In modo speciale questo lo si percepisce quando l'attenzione per il sacro si riduce ad una relazione intimistica, al di fuori anche della propria appartenenza religiosa, soprattutto quando il rapporto con la Chiesa si è fatto piuttosto critico. Tutta questa problematica può diventare però una risorsa, come un punto di partenza per costruire quella più profonda personalizzazione della fede, che attraverso l'interiorizzazione si fa carne viva nella vita quotidiana.

Infine, non corrisponderebbe al vero trascurare tutti quei giovani che vivono e praticano la loro fede con convinzione, assiduità e impegno, perché anche se la scelta di essere cristiani, oggi più di ieri, esige un supplemento di coraggio, tale presenza si fa consistente, soprattutto in coloro che vivono la loro fede all'interno di movimenti o associazioni.

### 1.3. Il rapporto con Dio e la preghiera

Quello con Dio appare un rapporto piuttosto complesso. Ha messo in moto un vero e proprio processo di auto-interrogazione e auto-analisi, come è stato

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 45.

rilevato dal particolare studio di F. Introini<sup>14</sup>, che in un intervento molto originale, servendosi di particolari *software*, ha ricostruito interessanti mappe semantiche di concetti tra loro correlati e interdipendenti, così da evidenziare particolari nuclei religiosi di notevole interesse.

I giovani intervistati dicono di vivere in maniera prevalentemente intima, personale, a tu per tu con Dio o con ciò che, per loro, è comunque il divino. Enfatizzare questo aspetto, soprattutto in coloro che ammettono di avere una fede poco “ortodossa” o fortemente “personalizzata”, è un modo per esprimere la propria distanza dalla Chiesa. Essa viene considerata come inutile mediatrice di una relazione, che deve e vuole esistere specialmente sul piano interiore e non mediato. Dio lo “senti” e, proprio come la fede che può essere a corrente alternata, a volte lo puoi sentire di più, altre di meno. Se credere in Dio è ciò che sostanzia ogni religione, anche se ciascuna a modo suo, per questo motivo non si accettano i conflitti tra di esse, come oggi spesso viene pubblicizzato dai media.

La preghiera è particolarmente apprezzata per la sua “flessibilità”, sia rispetto al suo contenuto, che alle sue occasioni e alle sue modalità. Essa ha i suoi momenti (sera, mattino, durante la giornata) costituiti da pensieri rapidi e fugaci, senza riferirsi a meccanici esercizi di pietà, in cui si ripetono formule a memoria. La persona si esprime liberamente davanti a Dio, in un momento fortemente individuale, di riflessione, o anche di meditazione (per cui si apprezza il Buddismo). Essa è così comunicazione con il divino, ma anche autoriflessione, che coglie il senso narrativo della propria vita.

Una delle pratiche più ricordate è la S.Messa, che rappresenta anche per gli intervistati il culmine dell’espressione della propria fede e richiama luoghi ed esperienze molto profonde, come l’oratorio, il gruppo, gli amici, le feste, la domenica, i genitori, e quel senso di dovere che inizia ad associarsi a questa pratica fin da subito. Esso dura poi fino a quando o si abbandona la dimensione della pratica o si riesce ad integrarla in una dimensione di fede più matura, di cui diventa momento essenziale. Essa continua così ad essere una sorta di spartiacque dell’autenticità del vero cristiano. Per chi crede maggiormente, lì avviene l’incontro più intenso e personale con Gesù. Per chi tende ad anteporre l’etica e il servizio ad una fede praticata e segnata dal dogma o dai discorsi ufficiali e stereotipati, andare a Messa non è molto rilevante.

Da questa pratica ci si allarga automaticamente ad un altro tipo di rapporto, che è quello con la Chiesa. Esso introduce alla seconda parte dell’indagine sul

<sup>14</sup> F. INTROINI, *In poche parole. I discorsi sulla fede nell’analisi di alcuni termini-chiave*, in BICHI R. - P. BIGNARDI, *Idem*, pp. 51-70.

campo, dove l'attenzione si centra sui contesti di sviluppo della fede, sul rapporto dei giovani con la Chiesa e con i sacerdoti, sull'esperienza di fede maturata e vissuta in famiglia e nelle varie comunità associative, sulla comunicazione della Chiesa verso l'esterno, sul nuovo e originale linguaggio del Papa, che è diventato "capace di avvicinare la Chiesa alla gente".

## 2. I diversi contesti di sviluppo della fede

### 2.1. Il rapporto con la Chiesa

È sempre stata una relazione cruciale, ma oggi sembra esserlo in misura più accentuata

Ci aiuta in questa lettura il prezioso e articolato approfondimento di P. Triani<sup>15</sup>.

Dopo avere passato in rassegna gli esiti delle indagini di questi ultimi anni, l'Autore osserva che, sebbene la Chiesa abbia raggiunto un minor tasso di sfiducia rispetto a molte altre istituzioni, un terzo di giovani afferma piuttosto di averne una sufficiente fiducia, pur parlandoci di distacco, di indifferenza, di delusione, di rapporti interrotti. Nella presente ricerca se ne analizzano le ragioni e il significato. Innanzitutto non sono emerse particolari differenze fra i due gruppi di età considerati (19-21 e 27-29 anni), sebbene nella fascia più adulta, prevalgano giudizi più sfumati e talora anche processi di riavvicinamento alla vita ecclesiale. Neppure si avverte quella tradizionale differenza nel senso di una maggior vicinanza alla Chiesa Cattolica delle donne rispetto agli uomini. Ciò sembra confermare la tendenza di questi ultimi anni di un loro specifico allontanamento progressivo soprattutto nelle giovani donne. Neppure è così significativa la diversità tra chi vive al Sud o al Nord del Paese.

L'elemento discriminante sta invece nel senso di appartenenza, di legame, di vita all'interno della Chiesa, di cui si hanno immagini molto diverse. Vi sono invece molti aspetti comuni con chi se ne dichiara estraneo. I ricordi più positivi però sono legati al riconoscimento di un suo maggior influsso e sono riconducibili a contesti ricchi di una buona qualità relazionale, di vivacità e creatività, sperimentati in questo periodo. L'eredità dell'infanzia porta con sé il senso della costrizione e dell'obbligo, un senso di ripetitività e di poco entusiasmo nella prassi catechistica. Nell'adolescenza emergono i tempi del ripensamento: nascono nuovi interessi, si incontrano nuovi mondi e idee, si leggono nuovi libri e si accostano pensatori critici. Non per tutti è così. La testimonianza della famiglia,

<sup>15</sup> P. TRIANI, *Il rapporto con la Chiesa*, in BICHI R. - P. BIGNARDI, *Idem*, pp. 93-103.

la forza dell'oratorio, dell'associazionismo e dei movimenti maturano scelte diverse. Ne derivano così due distinti gruppi di immagini di Chiesa: uno più "caldo", che richiama la forza e il valore dei legami, la Chiesa come casa, grande famiglia, comunità operosa; uno più "freddo", dove prevalgono le categorie di potere, business, formalismo.

Accanto a queste polarità, Triani delinea 5 tipi di letture, riscontrabili nei giovani:

1. *Un doppio registro*: uno legato alla propria esperienza personale (dai toni positivi/critici), il secondo riferito alla struttura gerarchica della Chiesa, dove prevale il distacco e le perplessità.
2. *L'immagine di Chiesa veicolata dai mass-media*: qui, maggiore è il peso dei giudizi espressi dall'opinione pubblica, non sempre filtrati da una rielaborazione personale, ostacolata anche da un generalizzato clima di agnosticismo, che non facilita il compito di vivere la fede nel quotidiano.
3. *La centralità del ruolo di mediatore del sacerdote*: dai suoi comportamenti e dalla sua capacità di costruire relazioni è condizionata la storia delle persone all'interno della comunità ecclesiale.
4. *La tendenza a separare la dimensione della fede dall'appartenenza alla Chiesa*: come ricorda questa testimonianza: "un conto è avere fede in Dio, e un conto è il rapporto con la Chiesa".
6. *La non percezione della dimensione comunitaria della "Chiesa-comunità"*, quale elemento portante del Cattolicesimo.

Quali sono in definitiva le ragioni del distacco dalla dimensione istituzionale e comunitaria della Chiesa? Per molti giovani quest'allontanamento viene raccontato come naturale, perché "si comincia a pensare con la propria testa". Vi contribuiscono anche altri fattori, come l'idea che la Chiesa è pensata come una realtà inutile per chi voglia vivere un'autentica esperienza religiosa. Spesso è rafforzata dalla contro testimonianza dei cattolici. In alcuni casi è lo studio della storia della Chiesa fatto alle scuole superiori. Talora sono esperienze personali traumatiche, talaltra è un dato culturale di pregiudiziale opposizione al Vaticano e alla struttura esterna.

Molto più familiari e vicine sono piuttosto le parrocchie, e molto più degne di fiducia sono quelle realtà e figure (i missionari), la cui logica appare animata dalla gratuità tradotta in opere nella concretezza della vita quotidiana. Trasversale a tutti i gruppi rimane tuttavia la disponibilità di molti giovani a rivedere la propria posizione, insieme tuttavia alla domanda che dalla Chiesa vengano assunti nuovi atteggiamenti pastorali, orientati all'umiltà, alla semplicità, alla povertà, alla coerenza, alla vicinanza con la gente, al cambiamento del linguaggio, in una parola, allo stile di papa Francesco.

E proprio la sua persona attira e rafforza questa disponibilità.

Conclude Triani: «I giovani che attendono ed auspicano un deciso rinnovamento nel mondo ecclesiale vedono nelle azioni e nelle parole di papa Francesco una grande opportunità. Essi gli confermano un generale atteggiamento di stima»<sup>16</sup>, che altrove viene costantemente documentato anche da una recente e copiosa letteratura. Alcuni esprimono sorpresa, altri perplessità circa gli esiti dei nuovi processi da lui attivati. Quasi tutti però ne apprezzano lo stile, come il rifiuto di certi segni di privilegio, l'attenzione ai poveri e ai sofferenti, le parole di misericordia in un mondo aggressivo e arrogante, la vicinanza alle persone.

Su questo sfondo la *figura del prete* risulta tuttora importante, benché lo si faccia "con riserva"<sup>17</sup>. Nessuno ne mette in dubbio il ruolo e la funzione, anzi una Chiesa senza preti sembra impensabile, anche se in un clima culturale individualistico alcuni non ne vedono la necessità. Di loro si ha un'immagine che rimane sullo sfondo, piuttosto lontana, scoraggiata dall'indifferenza del mondo, triste. Risulta tuttavia difficile non confrontarsi con la loro vita e le loro scelte. Tutti ne hanno ancora avuto un'esperienza, generalmente felice, nella loro infanzia. Il sacerdote viene ora apprezzato, nella sua coerenza, nella fedeltà alla sua vocazione, specialmente se missionario o "prete di frontiera", nella sobrietà di vita, soprattutto nell'uso dei beni, nella vicinanza alle sofferenze della gente. Più controverso è il suo celibato tra "scelta eroica" e "peso inaccettabile". Nessuno tuttavia lascerebbe la facoltà di scegliere la castità, come opzione personale. In conclusione il prete, che essi vorrebbero, è uno che si fa vicino, compagno di viaggio, che sa ascoltare i problemi della gente, una guida che accompagna il cammino, un consigliere sapiente, che sa spiegare la Parola di Dio, che sa comprendere senza giudicare, un pastore con l'odore delle pecore.

## 2.2. Il rapporto tra famiglia e percorso di fede

Non manca indagine, nella letteratura scientifica e non, che trascuri di considerare la famiglia come culla della socializzazione di ogni persona. Essa da tutti è riconosciuta per la forza dell'inevitabile trasmissione intergenerazionale, per il suo profondo influsso nell'avvicinare o allontanare i giovani ai valori, al senso della vita, alla fede, nel sostenere continuamente processi di negoziazione e ridefinizione delle situazioni, nel valorizzare rinforzi e ostacoli durante il processo formativo.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.102.

<sup>17</sup> G. Goccini, *L'odore delle pecore. La figura del sacerdote*, in Bichi R.- P. Bignardi, *Idem*, pp.105-116.

Tutto ciò viene documentato dall'accurata presentazione, che è fatta nel Rapporto, da chi ne ha studiato la dinamica dei processi, dove i figli acquisiscono gli strumenti necessari ad orientarsi e ad impegnarsi in un percorso di crescita nella fede<sup>18</sup>.

Il primo comportamento *modeling*, che viene segnalato, è l'esempio, la testimonianza (= esempio convincente che ne comunica l'importanza e il senso di soddisfazione); il secondo è il dialogo, la discussione, pregare insieme la Bibbia; il terzo è costituito dal comportamento di progressiva promozione dell'autonomia del figlio, di cui i genitori stimolano la fiducia nelle proprie capacità, offrendogli la libertà di poter cercare risposte attorno a sé. Cruciali in questo percorso sono gli incontri, che diventano importanti occasioni di confronto con amici, educatori, gruppi, associazioni, comunità di vita. Tutto questo capitale, sostengono le ricercatrici, viene a costituire quella "bussola interiore" che permette loro le scelte della vita.

In questo orizzonte sono stati individuati *due possibili percorsi di fede*, realizzati in famiglia, fondati sulla presenza/assenza della testimonianza viva della fede dei genitori.

1. "La presenza di testimonianza di fede autentica dei genitori".

Sono quelle famiglie in cui i giovani affermano di essere cresciuti, respirando una testimonianza di fede cristiana autentica, vissuta in profondità, riconosciuta importante per la vita, sia dai genitori che in seguito anche da loro stessi. In questo gruppo i genitori non impongono, ma suggeriscono, prospettano senza forzature. Riconoscono che è basilare il fatto di consentire ai figli di scegliere liberamente se seguire il loro esempio o meno. E questi, a loro volta, ne apprezzano lo stile di vita, il clima della famiglia, l'orientamento, l'"accompagnamento", la guida. Spesso la chiedono. Talvolta li ringraziano delle scelte fatte, come anche dei Sacramenti che hanno ricevuto.

2. "La mancanza di una testimonianza autentica di fede da parte dei genitori".

Qui sono state individuate due differenti tipologie di genitori.

La prima è quella di genitori che non si dichiarano né credenti, né praticanti, e che non veicolano nessuna testimonianza di fede. È un gruppo molto eterogeneo, benché non numeroso. I genitori non sono interessati al tema della fede, oppure si dichiarano atei e agnostici, però coltivano e trasmettono i valori tipici

<sup>18</sup> S. ALFIERI - M. BRAMBILLA - E. MARTA, "Seconda stella a destra... e poi la strada la trovi da te". *Famiglia e percorso di fede dei giovani adulti*, in BICHI R. - P. BIGNARDI, *Idem*, pp.117-134.

della cristianità, come una forma di “buona” educazione (il rispetto verso gli altri, l’amore verso il prossimo, la lealtà). I figli ne apprezzano i valori e li interiorizzano, talora anche avvicinandosi in autonomia a percorsi di fede.

La seconda tipologia è quella di genitori definiti “non congruenti”. Sono comprese sia quelle famiglie in cui un solo genitore è portatore di una testimonianza di fede, mentre l’altro ne è disinteressato, apertamente ostile, o professa un credo diverso, oppure è assente fisicamente; sia quelle in cui la fede è solo “di facciata”, non sentita, né espressa visibilmente. I genitori la sollecitano nei figli, ma non ne forniscono l’esempio.

In conclusione, fattore importante e discriminante per lo sviluppo religioso dei giovani è innanzitutto la proposta di fede, in un clima di promozione dell’autonomia nella scelta religiosa, insieme all’incontro di figure significative in termini di fede: genitori, nonni, singoli amici, testimoni concreti e ammirati. Anche il gruppo di amici entro associazioni e movimenti ecclesiali di spiritualità o di solidarietà (caritativi, di servizio, ecc.), dove la fede si traduce in azione, possono sviluppare un forte senso di appartenenza, relazioni efficaci, esperienze emotivamente aperte e irradianti, capaci di autogenerarsi in un progressivo processo di crescita “a spirale”. Ciò viene confermato anche da una numerosa serie di studi che rafforza la validità di questa indagine: «All’inizio del ventunesimo secolo numerosi studi della transizione all’età adulta hanno riconosciuto l’importanza che la spiritualità e la fede rivestono nella costruzione dell’identità adulta, e in generale per gli esseri umani. Avere una fede, praticare una religione ha effetti positivi sullo stato di salute dei giovani e spesso è associato ad impegno civico»<sup>19</sup>.

### 3. Riflessioni conclusive

Il percorso, da noi seguito, non fa giustizia della ricchezza di documentazione (“narrazioni di vita”, interviste in profondità, ecc.) di prima mano, raccolta e studiata dall’équipe dei ricercatori. Per esigenze comprensibili abbiamo tralasciato lo studio di diversi aspetti, molto interessanti, come le articolate analisi sulle esperienze associative (A. Ratti), o comunicative-virtuali (F. Introiini), l’approfondimento del vissuto della fede nelle due regioni del Nord e del Sud del nostro Paese (M. Falabretti), o quello sul rapporto con la fede nelle giovani donne (M. P. Negri), di cui vengono offerti diversi profili originali, caratterizzati dai nuovi stili di vita e di approccio alla fede. A conclusione di tutto, però, il fecon-

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 133.

do capitolo pedagogico di P. Bignardi, apre a preziose e concrete indicazioni di tipo educativo, pastorale e operativo.

“*Dio a modo mio*” è un titolo accattivante ed insieme emblematico. Oltretutto definisce in maniera molto immediata il tipo di religiosità giovanile che oggi si sta facendo strada e che scuote di colpo ogni educatore e la Chiesa stessa. Quattro parole, che definiscono una *religiosità “soggettivistica”*, fuori dei canoni istituzionali, e che è profondamente problematizzante il tipo di educazione religiosa ricevuta, e oggi vissuta. “Effetto disorientamento”, lo definisce L. Bressan<sup>20</sup>, sull’istituzione ecclesiale: “disorientamento rispetto alle legittime proiezioni di un’istituzione che si è già fatta un’immagine di cosa sia la fede e la sua *traditio*”, e che oggi si trova ad affrontare le nuove sfide dei “cattolici anonimi”, nella costante fedeltà al compito della *traditio fidei*, in edizione totalmente rinnovata. Viene meno, infatti, lo stereotipo di una fede che cresce in modo lineare, seguendo l’età e lo sviluppo della persona. Emergono oggi forti momenti di socializzazione nell’infanzia, per vivere in seguito tempi di latenza, di distacco critico, alternati a momenti di ritorno, di rimessa in discussione e di successiva rivitalizzazione. È la logica delle “*fratture creatrici*” dentro una *fede nomade* (sempre Bressan) che si trova a contatto pure con le altre religioni, nell’offerta di più luoghi, in cui viverla contemporaneamente (e questo lo consente anche l’attuale cultura digitale e *multitasking*), ma nella fatica di decidersi per una sola esperienza.

I giovani tuttavia non hanno perso la capacità di lasciarsi attrarre e trasformare dalla fede cristiana. La stanno accostando su tre percorsi: quello del bisogno di senso e di una storia con la “S” maiuscola dentro la quale riconoscersi protagonisti; quello del bisogno di trasformare il presente attraverso l’emozione creata dal digitale; quello della sfida politica, provocata dalla povertà, dalla giustizia, dall’ecologia.

Che i giovani stiano costruendo nuove sintesi e forme innovative per vivere la fede cristiana non è una novità.

“*Dio a modo mio*”: è la sfida di una religiosità “soggettiva”, al bivio tra un soggettivismo “liquido”, fragile, istantaneo ed evanescente da una parte, e la possibilità di apertura ad una prospettiva più feconda, che è quella della “*personalizzazione*” della propria fede, all’interno di un complessivo orizzonte comunitario, che ne irrobustirebbe i contenuti, ne sosterebbe le incertezze, ne approfondirebbe le appartenenze. Costituirebbe una grande risorsa educativa, se consentisse a ciascuno di riappropriarsi delle ragioni del proprio credere, in un percorso originale di fede capace di interpretare l’esistenza e la storia.

<sup>20</sup> L. BRESSAN, *Prove di cristianesimo digitale. La fede dei giovani*, in BICHI R.- P. BIGNARDI, *Idem*, pp.3-13.

In questo orizzonte ci trova pienamente concordi la riflessione dello stesso Bressan, quando dichiara che oggi: «La sfida non è come confrontarsi con questa trasformazione, ma come abitarla: attraverso processi di lettura, di reinterpretazione e di distanziamento, con percorsi di discernimento, per individuare i luoghi e le operazioni, che portano oggi un giovane a costruire la propria identità cristiana. Il futuro della fede infatti dipende proprio da questa attitudine: dalla capacità che la Chiesa ha di individuare e riorientare i processi di decostruzione e di ricostruzione, imposti dalla cultura odierna alla nostra fede e alla sua figura istituzionale»<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p.13.

# Schede sui principali Rapporti: Sistema Informativo Excelsior, Dossier statistico immigrazioni

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*L'Autore commenta due Rapporti di recente pubblicazione: il "Sistema Informativo Excelsior", che delinea il quadro previsionale della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese e il "Dossier statistico immigrazioni" del 2015, che mette a disposizione, con obiettivi di studio e di sensibilizzazione, una raccolta completa, per quanto possibile, dei dati sull'immigrazione.*

*The author comments on two recently published Reports: the "Excelsior Information System", providing the estimated labour demand and training needs of companies and the "Immigration Statistical Dossier" of 2015, making available immigration data through study and awareness-raising objectives.*

## 1. Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2015. Continua il boom della qualifica professionale

Il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior delinea il *quadro previsionale* della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, fornendo indicazioni rilevanti specialmente per giustificare le scelte di base ai fini della progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. Nella presentazione che segue verrà offerta una sintesi essenziale della pubblicazione che analizza i fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2015<sup>2</sup>. Dopo una descrizione generale delle tendenze più importanti, la presentazione si concentrerà sui titoli di studio, sulle competenze e sui giovani, le donne e gli immigrati.

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

<sup>2</sup> UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior – 2015*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2015, pp. 298.

## 1.1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2015

L'ultimo mese del 2014 ha riservato una sorpresa positiva: la riduzione delle percentuali della disoccupazione generale e di quella giovanile rispettivamente al 12,9% e al 42% e l'incremento dell'occupazione al 55,7% della forza lavoro. Questi segnali di *ripresa* hanno continuato a manifestarsi nel 2015, benché in maniera *debole*, a livello dello "zero virgola". Ne ricordo i principali: dopo tre anni di caduta, il Pil aumenta dello 0,8% (in dati grezzi e dello 0,6% in dati corretti in base ai giorni lavorati); tale risultato va attribuito principalmente ai consumi interni che sono saliti dello 0,5%. Scendendo nei dettagli, i comparti dell'agricoltura e dell'industria in senso stretto sono quelli che hanno ottenuto gli esiti migliori, rispettivamente +3,8% e +1,3%, mentre nei servizi ci si è fermati a +0,4% e nelle costruzioni si riscontra un esito negativo -0,7%; a loro volta, le esportazioni sono aumentate del 4,3% e le importazioni del 6%. Da ultimo, il tasso di disoccupazione generale, dopo il picco del 2014 (13%), scende nel dicembre 2015 all'11,6% e quello giovanile dal 43,7% al 38,7%.

La domanda di lavoro totale<sup>3</sup>, ipotizzata nel 2015 dalle imprese dell'industria e dei servizi (con almeno un dipendente), comprende oltre 910.300 entrate, con un aumento di 119.000, pari al 15%, in confronto al 2014. Contemporaneamente si dovrebbero registrare 970.700 uscite, anche queste in crescita con riferimento al 2014, sebbene solo del 3,8%. Il *saldo* rimane negativo anche quest'anno, -60.000, ma la diminuzione rispetto all'anno passato è notevole quando era -144.000. Pertanto, la perdita di "posti di lavoro" nel 2015 si riduce di oltre la metà e l'obiettivo del pareggio tra i due flussi tende ad avvicinarsi notevolmente in quanto si passa da 85 a 94 entrate ogni 100 uscite.

<sup>3</sup> «Secondo l'inserimento o meno dei lavoratori all'interno dell'organico dell'azienda, la domanda di lavoro si suddivide in: – assunzioni dirette di lavoratori alle dipendenze, i quali possono far riferimento ad un contratto di tipo "stagionale" o "non stagionale". Le assunzioni con contratto "non stagionale" comprendono i contratti che possiamo definire "stabili" (a tempo indeterminato "a tutele crescenti" – istituito dal "Jobs Act" – e di apprendistato), quelli a tempo determinato facenti riferimento ad uno specifico contratto nazionale di categoria, i contratti "a chiamata" (che hanno sostituito i contratti di inserimento) e l'aggregato residuale degli altri contratti di durata temporanea previsti dalla normativa vigente; entrate di lavoratori atipici, associati a contratti di lavoro "in somministrazione" (definiti anche "interinali"), riguardanti lavoratori alle dipendenze acquisiti tramite società o agenzie di intermediazione, e ai contratti di lavoro non dipendente, a loro volta distinti tra i contratti di collaborazione "a progetto" e i contratti riferiti ad "altri lavoratori indipendenti", facenti riferimento a soggetti con partita IVA e a collaboratori occasionali» (UNIONCAMERE, *o.c.*, p. 18).

Venendo ai particolari, va anzitutto richiamato che l'approvazione del "Jobs Act" ha determinato un cambiamento rilevante nella composizione delle *entrate* previste dalle imprese perché ha comportato una modifica significativa nelle scelte delle aziende tra le varie tipologie contrattuali anche a motivo dell'offerta di un consistente incentivo economico. Le assunzioni dirette di lavoratori alle dipendenze dovrebbero ammontare nel 2015 a oltre 721.730, con un aumento di oltre 108.300, pari al 18%, in confronto con l'anno precedente; al loro interno, i contratti non stagionali registrano una crescita di oltre 115.100, o 29,9%, per cui risulta ampiamente coperto il calo di quasi 6.800 assunzioni stagionali (-3%). A loro volta, i contratti atipici assommano a circa 188.590 e globalmente evidenziano una crescita del solo 5,9%, o 10.500 in valori assoluti, perché rallentati nel loro sviluppo dalla riduzione di quelli di collaborazione a progetto (-13.000 o -22%); al contrario, i contratti di lavoro interinale segnalano un aumento di 25.500, o 30%, che però non riesce a compensare la diminuzione dell'altra categoria. Le entrate dei lavoratori destinati a far parte degli organici aziendali costituiscono il 79,3% del totale delle assunzioni e registrano una crescita dell'1,8% in termini di quota che si somma all'aumento del 2,3% ottenuto nel 2014; di conseguenza i contratti atipici presentano una diminuzione della medesima entità. Analizzando questo fenomeno nel tempo, emerge che il numero dei contratti atipici ogni 100 assunzioni dirette è sceso da 33 nel 2013 a 29,2 nel 2014 fino a 26,1 nel 2015. Un altro dato positivo è che all'interno dei contratti di assunzione diretta la porzione di quelli non stagionali segna una crescita del 6,3%, più che riequilibrando la riduzione del 4,5% subita da quelli stagionali. Un'ultima considerazione nella stessa direzione riguarda i contratti di lavoro non dipendente che nel triennio considerato diminuiscono da 15,6 a 9,5 ogni 100 contratti di lavoro dipendente. Si può, pertanto, concludere che l'articolazione delle tipologie contrattuali in entrata è cambiata nel periodo in esame a favore dei lavoratori destinati ad entrare negli organici aziendali e di quelli alle dipendenze.

Quanto alle *uscite* stupisce che, dopo la diminuzione riscontrata nel 2014 del 6,5%, il 2015 registri con un totale di 970.700 una crescita del 3,8%. Secondo il rapporto Excelsior, questo andamento sarebbe attribuibile a due fattori: il permanere di molte condizioni problematiche nelle imprese; l'introduzione del "Jobs Act" che, favorendo la modalità del contratto "a tempo indeterminato a tutele crescenti", ha convinto le aziende a cambiare parecchi contratti "a termine" in contratti a tempo indeterminato, per cui una quota dell'aumento di 119.000 entrate previste nel 2015 è da attribuire a cessazioni di rapporti di lavoro in essere, provocando una crescita delle uscite senza, però, una perdita effettiva di posti. Tale spiegazione, che chiama in causa gli incentivi legati ai nuovi contratti del "Jobs Act", trova una conferma nel dato che la crescita più con-

sistente delle uscite si riscontra nei contratti di lavoro interinale (+21,2%), per una parte dei quali le imprese optano per il contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti, invece di procedere al loro prolungamento o rinnovo. A completamento va osservato che le altre tipologie contrattuali registrano aumenti notevolmente più bassi delle uscite con un massimo del +2,6% per i lavoratori in organico, mentre i contratti in collaborazione vedono un calo del 3,1% nelle cessazioni.

Come evidenziano i dati appena menzionati, la ricerca Excelsior ha nel tempo ampliato l'ambito della sua attenzione fino a includere componenti della domanda di lavoro che non rientrano negli organici aziendali in senso stretto, cioè tra i dipendenti assunti direttamente, allo scopo di avvicinarsi sempre di più a una quantificazione della domanda di lavoro aggregata. Non bisogna tuttavia dimenticare che il *centro* dell'indagine è rappresentato dai movimenti della forza di lavoro aziendale e in particolare dalle *assunzioni dirette* (dipendenti stagionali e non) che le imprese prevedono di effettuare nel corso dell'anno. E da questo momento in poi l'analisi del rapporto si concentrerà su questo sottoinsieme della domanda di lavoro aggregata.

Nel 2015 la *tendenza* delle imprese *ad assumere*, intesa come una percentuale sul totale delle imprese, si situa al 16,5%, segnando un aumento del 2,6% in confronto al 2014; a questo andamento favorevole si aggiunge l'altro dato positivo della crescita del numero medio di assunzioni per impresa che sale da 2,82 a 2,89. Ambedue i fattori citati sono alla base dell'incremento di oltre 108.300 nelle assunzioni dirette di lavoratori alle dipendenze: più precisamente al primo va attribuita una crescita di quasi 90.800 e al secondo di quasi 17.600. Un leggero innalzamento della propensione ad assumere si era registrato già nel 2014 (+0,7%); malgrado il recupero dell'ultimo biennio, tuttavia rimane il divario di oltre il 12% in confronto al dato del 2008 alla vigilia della crisi. Se è vero che tale cifra diviene il 14% per l'industria e l'11% per i servizi, in ogni caso il miglioramento dell'ultimo biennio premia la prima con il 3,4% rispetto ai secondi che registrano invece un 2,2%. L'aumento della porzione delle aziende che propendono ad assumere si riscontra in tutte le circoscrizioni, ma principalmente nel Nord Ovest, e riguarda tutte le classi dimensionali delle imprese, anche se in misura diversificata per cui ne beneficiano maggiormente le categorie da 10 a 49 dipendenti e quelle da 50 a 249.

Le *ragioni* delle assunzioni programmate nel 2015 vedono il 42,7% delle aziende (+5,7% rispetto al 2014) condividere motivazioni mirate a prospettive di sviluppo, mentre diminuiscono le percentuali che fanno leva su giustificazioni di natura conservativa o contingente. In particolare passa dal 26,2% al 32% (+5,8%) la porzione che assume in risposta a una domanda in crescita o in ripresa e dal 3,9% al 4,4% (+0,5%) la percentuale di quelle che puntano allo svi-

luppo di nuovi prodotti o servizi; sostanzialmente della stessa cifra (-0,6%, dal 6,8% al 6,2%) diminuisce la quota di quelle che si propongono l'obiettivo di accrescere vendite, sedi e reparti, un dato che evidenzia la sostanziale stabilità dei processi organizzativi esogeni. Al contrario, si registra un calo dal 23% al 19% (-4%) delle imprese che adducono motivazioni orientate a rispondere a bisogni contingenti od occasionali, quali attività e lavorazioni stagionali, e dal 36,3% al 35,7% (-0,6%) delle ragioni di carattere conservativo come l'internazionalizzazione del lavoro esterno e precario o la sostituzione di personale in uscita.

Il rapporto del 2015 offre riguardo ai *canali di ricerca* una riaggregazione delle scelte con riferimento al breve e al medio periodo. Le modalità di carattere personale, come la conoscenza diretta e le segnalazioni, si sono rafforzate e ad esse fanno ormai ricorso quasi i due terzi delle aziende. Al contrario diminuisce l'utilizzo di operatori specializzati (agenzie di somministrazione, società di ricerca e di selezione e centri per l'impiego) e il canale viene menzionato da poco più del 6% delle imprese. Analogo andamento si registra per le modalità tradizionali, quali le inserzioni sui mezzi di informazione.

Passando alle imprese che *non assumono* (83,5%), va evidenziato che il 3% non trascura del tutto tale scelta perché dichiara che, pur necessitando di assunzioni, tuttavia trova diversi impedimenti sulla strada dell'attuazione della sua intenzione; di conseguenza, si può dire che nel 2015 le aziende potenzialmente interessate ad assumere costituiscono il 19,1% del totale, una percentuale che risulta la più elevata degli ultimi quattro anni. Le restanti imprese che non prevedono comunque di non procedere ad assunzioni adducono nel 77,2% dei casi la ragione che ritengono i propri organici adeguati ai loro bisogni produttivi; tale percentuale è cresciuta del 5,2% rispetto all'anno scorso. Secondo il rapporto Excelsior tale motivazione varrebbe anche per le uscite, evidenziando il calo delle imprese con necessità di ridurre in misura rilevante gli organici aziendali. Un andamento opposto si riscontra per le altre ragioni che registrano tutte dei cali; più specificamente diminuiscono i timori di una riduzione della domanda dal 17,6% al 13,7% e il riferimento alla presenza di lavoratori in Cassa Integrazione dal 3,4% allo 0,9%.

## 1.2. Le assunzioni previste per titolo di studio e la domanda di lavoro dei giovani, delle donne e degli immigrati: "marcato aumento delle assunzioni dei qualificati professionali"

Nel 2015 le assunzioni dirette, non stagionali e stagionali, nelle imprese dell'industria e dei servizi con almeno un dipendente prevedono rispetto al 2104 differenze *tutte in positivo* riguardo ai livelli di *istruzione*, anche se di diversa

consistenza. Gli incrementi meno consistenti riguardano le persone con il solo titolo della scuola dell'obbligo, cioè senza alcuna formazione specifica (da 203.100 a 215.300, +6%) e i diplomati di scuola media superiore (da circa 255.000 a 275.800, +8,2%). A loro volta, i progressi più grandi si riscontrano tra i laureati (da circa 66.600 a quasi 82.000, +24,5%) e soprattutto tra persone con qualifica professionale – con la quale dizione si fa riferimento sia alla qualifica che al diploma di formazione professionale – (da 88.850 a più di 147.800, +66,4%); nel 2015 va attribuito a quest'ultimo gruppo il 54% di tutte le assunzioni e la loro porzione nel totale passa dal 14,5% del 2014 al 20,5% del 2015. Gli andamenti appena emersi evidenziano che la ripartizione delle assunzioni tra i diversi titoli di studio è stata raggiunta nel tempo da dinamiche che hanno determinato una loro risistemazione: tra il 2014 e il 2015 i laureati crescono dello 0,6% sul totale, passando dal 10,9% all'11,5%, e del 3% in confronto al 2008; i diplomati e le persone senza formazione specifica diminuiscono nell'ultimo biennio ambedue del 3,3%; come si è appena ricordato, i qualificati guadagnano nel periodo considerato il 6%. Tali andamenti hanno comportato un aumento del livello di scolarità, mediamente richiesto, da 11,3 a 11,4 anni scolastici che si colloca all'interno di una tendenza al rialzo in atto dal 2008 e che riguarda sia l'industria sia i servizi, anche se con una leggera superiorità di questi ultimi (11,5 anni scolastici) rispetto alla prima (solo 11).

A questo punto, qualche parola in più va spesa per le *assunzioni di persone con qualifica professionale*, dati i destinatari della rivista. Dopo la crescita di quasi il 30% dello scorso anno, anche nel 2015 si prevede che esse costituiscano la componente *più dinamica* della domanda di lavoro: si tratta di poco meno di 148.000 unità con un aumento del 66,4% rispetto al 2014 per cui la loro incidenza sul totale sale del 6%, dal 14,5% al 20,5%, senza diversità rilevanti tra industria e servizi (20,6% e 20,4%). Come vedremo meglio in seguito, la richiesta di esperienza costituirà una esigenza molto comune per l'assunzione di queste figure e sarà avanzata per il 70% circa dei candidati. La qualifica che più attira l'interesse delle aziende è rappresentata da quella turistico-alberghiera che totalizza il 40,1% delle assunzioni, oltre 59.300 in valori assoluti; a notevole distanza si collocano la specializzazione meccanica (17.000 o 11,5%) e socio-sanitaria (14.300 o 9,7%); altre 8 qualifiche si collocano tra poco più di 1.000 entrate (legno, mobile e arredamento) e 9.500 (settore edile) e, oltre le due citate, si tratta in ordine crescente degli indirizzi termoidraulico (2.270), tessile, abbigliamento e mode (2.820), cosmetico ed estetico (4.080), elettrotecnico (4.260), amministrativo-commerciale (5.680), agrario-alimentare (7.270). Le 11 qualifiche fin qui enumerate comprendono più dell'86% delle assunzioni (127.500) e si caratterizzano tutte per andamenti fortemente espansivi. Altre 13 specializzazioni assorbono da poche decine a un massimo di 350 entrate e

per quasi 18.000 (12,2%) assunzioni con qualifica professionale non viene precisata la specializzazione voluta perché si rimanda la scelta al momento della selezione del personale.

Anche se brevemente, è opportuno soffermarsi sulle *caratteristiche* delle assunzioni *per livello di istruzione*, cioè le richieste delle imprese in tema di fabbisogni professionali.

In primo luogo va menzionato il grado di *importanza* attribuito al titolo di studio. Il saldo tra la quota delle assunzioni associate ad una segnalazione di importanza (molto e abbastanza) del titolo di studio e la quota di quelle connesse ad una scarsa (poco o per niente) importanza è nel complesso negativo (-7%), ma esso diminuisce del 9,1% tra il 2014 e il 2015 per cui si può parlare di un miglioramento della rilevanza assegnata al titolo di studio. Inoltre, l'importanza è tanto maggiore quanto più il livello di istruzione risulta elevato per cui riguardo ai laureati si giunge a +91% (+3% rispetto al 2014) e ai diplomati a +24% (+8%), mentre si scende a -8% (da -23% nel 2014) per i qualificati e a -83% (da -48) per le persone per le quali non è richiesta alcuna formazione specifica; pertanto, in quasi tutti i livelli di istruzione si riscontra una considerazione crescente per il titolo di studio delle persone assunte.

Quanto ai *contratti* di lavoro, va anzitutto ricordato che la loro distribuzione tra i titoli di studio è stata profondamente cambiata in seguito all'approvazione del "Jobs Act", che ha comportato l'introduzione del contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti. La percentuale delle assunzioni stabili (a tempo indeterminato e apprendistato) è cresciuta in media del 10% quasi, passando dal 20,5% del 2014 al 39,3% del 2015. Più in particolare, essa raggiunge il 60,8% (+7% rispetto al 2014) tra i laureati, cioè più della maggioranza assoluta, scende al 40,1% (+9,6%) per i diplomati, si colloca al 29,5% (+8%) tra i qualificati professionali e si situa al 36,6% (+12,9%) tra le persone per le quali non è richiesta alcuna formazione specifica. In proposito va osservato che la percentuale minima si riscontra anche quest'anno riguardo alla qualifica professionale e che pure l'aumento nel biennio è il più basso ed è inferiore a quello medio, per cui si può concludere che la crescita imponente di assunzioni che la caratterizza non è stata accompagnata da un eguale aumento della stabilità del relativo rapporto di lavoro.

Al 60% circa (58,7%) verrà domandata nel 2015 una *esperienza di lavoro specifica* (nel settore o nella professione) con una crescita dell'1,5% rispetto al 2014; tale aumento riguarda tutti i livelli di istruzione tranne i diplomati per i quali si prevede una diminuzione dal 60,3% al 57,4%. La crescita più consistente interessa le qualifiche professionali e si colloca al 5,3%, in quanto la relativa domanda delle imprese sale dal 64,5% al 69,8%; tra i laureati l'aumento è del 2,3% e si passa dal 65,6% al 67,9%, mentre tra le persone senza formazione

specifica è dell'1,7% e si va dal 47,4% del 2014 al 49,1% del 2015. Come si può evincere dalle cifre appena citate, l'ultima categoria è l'unica in cui la quota degli assunti a cui le imprese richiedono una esperienza di lavoro specifica è inferiore alla metà del totale delle entrate.

Per il 62,4% degli assunti le aziende prevedono di organizzare attività di *formazione integrativa post-entry* allo scopo di capacitarli a esercitare nel modo più efficace le funzioni alle quali sono destinati; tale cifra è più alta del 3,2% rispetto a quella del 2014. Quanto alle modalità dell'offerta, l'affiancamento al personale già presente in azienda riguarderà il 40% quasi del totale e si va dal 34,3% delle persone senza formazione specifica al 47% dei laureati; i corsi interni riguardano il 30% circa con i valori estremi del 48,6% dei laureati e del 15,2% dei qualificati, mentre i corsi esterni saranno organizzati per il 9% degli assunti e si passa dal 4,5% dei qualificati al 17,8% dei laureati.

Tra il 2014 e il 2015 le assunzioni considerate di *difficile reperimento* sono rimaste nel complesso sostanzialmente stabili: infatti, nel biennio si è passati dal 10% del totale al 10,6%. Secondo il rapporto Excelsior questo andamento nasconderebbe due aspetti significativi: la crescita non irrilevante della percentuale dei laureati dal 20% al 22,3% e, per ciascun livello di istruzione, il mutamento delle tendenze secondo la natura delle difficoltà. Complessivamente nel biennio considerato queste ultime crescono dello 0,9% se sono dovute a carenza di candidati, mentre si riducono dello 0,3% se hanno a che fare con situazioni di inadeguatezza. Le prime risultano in aumento per ogni livello di istruzione, ma soprattutto tra i laureati, passando dal 10,8% al 13,2% (+2,5%), mentre negli altri casi la crescita resta al di sotto dell'1%; a loro volta, le seconde calano di pochi decimi di punto e tra le persone senza formazione specifica l'andamento è leggermente in salita. Le difficoltà di natura quantitativa riguardano, tra i laureati e i diplomati, figure molte richieste per le quali vi è competizione tra le aziende, e, tra i qualificati e le persone senza formazione specifica, figure alle quali pochi sono interessati. Quanto alle problematiche di ordine qualitativo, crescono tra i laureati, i qualificati e le persone senza formazione specifica le indicazioni di mancanza delle caratteristiche personali adeguate all'esercizio della professione e tra i diplomati, i qualificati e le persone senza formazione specifica le segnalazioni di insufficiente preparazione.

Un'ultima considerazione va riservata alle *aree aziendali* di inserimento. Anche nel 2015 una delle caratteristiche più significative della domanda di lavoro è la concentrazione delle assunzioni sull'attività produttiva: infatti, a questa area è destinato il 75,3% (quasi 544.000 in valori assoluti) delle entrate con un aumento dell'1,1% rispetto al 2014, ma il confronto tra i numeri vede una crescita di quasi 88.600, pari al 19,5%. Le altre aree aziendali comprenderanno globalmente poco meno di 178.000 assunzioni che rappresentano circa il 25% del totale

e che segnano una crescita del 12,5%. Questi dati presentano notevoli variazioni a seconda dei livelli di istruzione: più in particolare nell'area delle produttività dovrebbero essere assunti il 45,4% dei laureati, il 66,3% dei diplomati e tra l'88% e il 90% dei qualificati e delle persone senza formazione specifica.

L'istruzione ricevuta offre a ciascuno le basi per delineare il proprio percorso professionale una volta entrato nel mondo del lavoro; pertanto, è opportuno esaminare la domanda di lavoro nella prospettiva dei *profili professionali* richiesti dalle imprese. Di fatto, i dati del 2015 consolidano gli andamenti emersi negli ultimi anni. Le professioni high skill, già in ripresa nel 2014, registrano una ulteriore crescita del 23,7% che significa come quota del totale il passaggio dal 15,7% al 16,5%: in particolare si segnalano le figure dirigenziali con +51,3%, quelle tecniche con +25,5% e quelle con elevata specializzazione con +19,4%. Al contrario, le figure relative ai lavori esecutivi crescono in misura inferiore alla media (+5,2%), per cui registrano un calo della loro porzione nel totale dall'11% al 9,8% e questo per il secondo anno consecutivo. A loro volta, le professioni qualificate dei settori commerciale e dei servizi evidenziano per il quarto anno consecutivo un aumento più alto della media (+18,6%) e ne segue un avanzamento pure come porzione del totale che passa dal 36% al 36,2%. Anche le professioni operaie presentano un andamento simile per il terzo anno consecutivo: nel biennio considerato registrano una crescita di +20,5% che si traduce in un incremento della quota sul totale dal 23,9% al 24,5%. Al contrario, le professioni non qualificate perdono terreno nel totale dal 13,5% al 13%, anche se evidenziano un aumento tra gli ultimi due anni di +13,3%. Secondo il rapporto Excelsior: «questi andamenti confermano alcuni precisi orientamenti delle imprese. Da un lato, esse sembrano aumentare la domanda di figure qualificate, soprattutto di tipo tecnico, e di figure destinate a supportare l'intensificazione dell'attività produttiva prevista per l'anno in corso. Dall'altro lato, le imprese intendono ridurre l'acquisizione di figure destinate ai lavori di ufficio meno qualificati, limitandola in pratica alla sostituzione delle uscite»<sup>4</sup>.

L'andamento relativo all'elevazione dei livelli di istruzione si accompagna anche alla richiesta delle *competenze trasversali* che le persone devono possedere per avere maggiore probabilità di trovare un lavoro. Indubbiamente, gli assunti dovranno padroneggiare, anzitutto, le conoscenze e le capacità tecniche riconducibili a ogni specifica professione, ai livelli di scolarità, all'indirizzo degli studi che è stato necessario frequentare e all'esperienza maturata. Tuttavia, queste spesso devono accompagnarsi ad altre caratteristiche e capacità che rendano efficace l'inserimento nell'impresa. Va qui sottolineato che per il 78,2% delle im-

<sup>4</sup> UNIONCAMERE, *o.c.*, p. 104.

prese che assumono le competenze trasversali hanno la medesima rilevanza di quelle tecniche e per il 7,8% anche superiore, mentre nel 13,2% delle risposte l'importanza è considerata inferiore. In sintesi si può dire che le aziende considerano le competenze trasversali egualmente importanti o più importanti di quelle tecniche nell'86% quasi dei casi e questo andamento è riscontrabile con poche differenze in ogni ambito analizzato. Tra le competenze trasversali rilevate dalla indagine Excelsior, la più segnalata (36%) è la capacità di lavorare in gruppo, mentre la meno indicata (6,5%) è la capacità di utilizzare internet per aumentare gli affari dell'azienda; entro questo intervallo ai livelli più elevati si situano la flessibilità e la capacità di adattamento (33,2%), la capacità di lavorare in autonomia, (30,5%) e la capacità comunicativa e orale (29,5%) e, in posizione intermedia, la capacità di risolvere i problemi (24,6%), mentre molto meno richieste sono la capacità di pianificare e di coordinare (12,2%), l'intraprendenza, creatività e ideazione (11,1%) e l'attitudine al risparmio energetico e all'impatto ambientale (8,6%). In ogni caso, per una valutazione adeguata delle percentuali citate, va tenuto presente che ognuna delle competenze si caratterizza per una grande variabilità di giudizi, collegata, in primo luogo, alle diverse professioni e, successivamente, anche ai settori, ai territori e ai tipi di impresa per cui una competenza può essere considerata così importante da essere richiesta da tutte o quasi le persone assunte per una determinata professione e poco o per nulla rilevante per altre.

Le preferenze esplicite per i *giovani* al di sotto dei 30 anni nelle assunzioni, dopo un costante calo negli ultimi anni dal 33,6% del totale nel 2010 al 27,2% del 2014, segnano nel 2015 un leggero aumento dello 0,8%, avendo raggiunto il 28% del totale o 202.000 in valori assoluti. Se nel 2015 si è registrato un aumento del 18% circa delle entrate rispetto al 2014, gli under 30 hanno evidenziato una crescita maggiore con il 21,2%, o 35.300 unità; inoltre, anche le assunzioni per le quali le aziende non si sono espresse riguardo all'età costituiscono una opportunità di occupazione per gli stessi giovani, tenuto anche conto che esse sono salite del 19,8% (+62.300). Pertanto, la domanda di lavoro complessiva (esplicita e potenziale) rivolta ai giovani ammonta a circa 580.000 assunzioni con una crescita del 20,3% rispetto al 2014. I maggiori sbocchi occupazionali per gli under 30 si riscontrano nel turismo, nel commercio e nei servizi avanzati e tecnologici, settori dove l'intraprendenza, la creatività, la preparazione tecnica e la flessibilità dei giovani sono decisive. Dal punto di vista dei fabbisogni professionali sono le professioni qualificate del commercio e dei servizi a offrire le maggiori possibilità di lavoro a questo gruppo di età. Infine, negli ultimi anni il contratto a tempo indeterminato ha riguardato una percentuale sempre più bassa di giovani, riducendo la stabilità del loro lavoro; tuttavia, nel 2015 si è verificata una inversione di tendenza per effetto del "Jobs Act" e i

contratti a tempo indeterminato hanno toccato il 28,5% con una crescita rispetto al 2014 del 9% o di 25.000 unità.

La transizione verso la parità di genere costituisce una delle dinamiche che caratterizzano l'evoluzione della domanda di lavoro degli ultimi anni. Nel 2015 le entrate per le quali le imprese non manifestano preferenze per il genere sale al 56,1% del totale, mentre appena nel 2011 la percentuale era ferma al 47,6%. In ogni caso, le assunzioni riservate alle *donne* raggiungevano nel 2015 circa 108.600 persone, pari al 15% del totale, registrando un flusso superiore a quello del 2014 (quasi +6.000 o +5,7%); allo stesso tempo, quelle riservate agli uomini sono salite in misura più consistente (+36.300 o +21,1%). Inoltre, la domanda di lavoro femminile tende a concentrarsi nei settori del commercio, del turismo e dei servizi alle persone. Se il nostro sistema economico sembra dare sempre minore considerazione al genere nelle assunzioni, tuttavia, ancora rimangono aperte le questioni del divario circa le retribuzioni e la collocazione nella gerarchia professionale.

Nel 2015 si riducono ulteriormente gli spazi di occupazione per gli *immigrati*, in quanto la domanda di lavoro complessiva nei loro riguardi scende al 12,3%, la più bassa negli ultimi anni: è sufficiente ricordare che nel 2010 essa raggiungeva il 22,6%. Nel biennio considerato il numero delle assunzioni è aumentato del 6,9%, ma quello degli italiani è cresciuto del 19,4%. Probabilmente con l'aumento dell'offerta di lavoro dovuta alla disoccupazione, le aziende possono attingere a un'area più grande per le professioni meno qualificate dato che gli italiani mostrano in proposito una maggiore disponibilità. La diminuzione del peso degli immigrati all'interno della domanda di lavoro si registra nel settore delle costruzioni e soprattutto in quello dei servizi, in tutte le circoscrizioni, tranne il Centro, e in tutte le classi dimensionali, tranne le medie imprese. In termini strutturali la domanda si concentra nei settori del turismo, dei servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone e al loro interno nelle professioni di più basso livello.

Termino con quattro *osservazioni conclusive* di carattere *positivo* che riprendo in gran parte dal commento dell'anno scorso per affermare che ormai si tratta di andamenti che tendono a consolidarsi:

1. nel 2015 le assunzioni previste nelle imprese dell'industria e dei servizi sono aumentate globalmente del 15% e quelle dirette del 18% e, anche se le uscite sono cresciute, il saldo negativo tra entrate e uscite è diminuito notevolmente da -143.700 a -60.000; tutti dati che fanno ben sperare per il futuro;
2. nel 2015 la *propensione* delle aziende *ad assumere*, intesa come una quota sul totale delle imprese, si colloca al 16,5%, realizzando una crescita del 2,6% in confronto al 2014; a questo andamento favorevole si accompagna l'altro dato positivo dell'aumento del numero medio di entrate per azienda che passa da 2,82 a 2,89;

3. l'articolazione delle *tipologie contrattuali* in entrata è mutata nel periodo nel biennio considerato a favore dei lavoratori destinati ad entrare negli organici aziendali e di quelli alle dipendenze;
4. **nel 2015 le assunzioni di persone con qualifica professionale si caratterizzano ancora una volta per un vero boom e costituiscono la componente più dinamica della domanda di lavoro.**

## 2. Il “Dossier statistico immigrazioni” del 2015. Il Rapporto Idos-Unar

La pubblicazione mette a disposizione, con obiettivi di studio e di sensibilizzazione, una raccolta completa, per quanto possibile, dei dati sull'immigrazione<sup>5</sup>. In generale, il dossier si distingue soprattutto per due caratteristiche: non si limita alla situazione italiana, ma fa riferimento anche alle dinamiche operanti a livello internazionale ed europeo; in secondo luogo, comprende oltre agli aspetti quantitativi anche quelli qualitativi, dedicando ampio spazio ad approfondire le ragioni, i meccanismi e la qualità dei fenomeni, con particolare attenzione ai problemi dell'integrazione e delle pari opportunità. Inoltre, il dossier 2015 presenta una specificità che gli proviene dalla concentrazione sul grande movimento di profughi richiedenti asilo, che si è verificato nel quadro delle crisi politiche e umanitarie connesse spesso con le guerre in atto nel mondo. Come nelle presentazioni precedenti, ci si soffermerà sugli aspetti generali, demografici, educativi e lavorativi.

### 2.1. L'Italia nel contesto internazionale: il quadro generale

Secondo proiezioni, il 2015 ha registrato almeno *237 milioni* di migranti *nel mondo* con un aumento consistente che si è verificato soprattutto in Europa e nel Nord America: in termini percentuali, la loro porzione ha già superato il 3% della popolazione mondiale. Questi movimenti si collegano anzitutto con le gravi disparità che si riscontrano nel nostro pianeta: 1,2 miliardi di persone possono contare solo su un reddito inferiore a un dollaro giornaliero; inoltre, il 48% della ricchezza è detenuto dall'1% della popolazione, il 46,5% da un quinto circa, mentre l'80% deve accontentarsi delle briciole, cioè del 5%. In aggiunta, va ricordato che nel mondo sono grandemente aumentate le crisi politiche, militari

<sup>5</sup> Cfr. CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura), *Dossier Statistico Immigrazione 2015*, Roma, Unar Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, 2015, pp. 479.

e ambientali di fronte alle quali i Paesi del Nord del pianeta invece di accrescere il loro impegno a favore dei flussi migratori, cercano in tutte le maniere di bloccarli, chiudendo le frontiere fino a costruire o a progettare muri (almeno 65 nel mondo), in violazione delle norme del diritto internazionale sul diritto d'asilo.

Nell'UE, le persone con cittadinanza diversa da quella del Paese di residenza raggiungono al 1° gennaio 2014 la cifra di 33,9 milioni e registrano una crescita di 2,2 milioni in paragone al 2009. In percentuale costituiscono il 6,7% del totale della popolazione e si articolano in misura diseguale quanto alla provenienza, nel senso che 14 milioni risultano essere cittadini UE e 20 milioni sono cittadini di Stati terzi. La distribuzione tra i Paesi UE vede la Germania al primo posto con 7 milioni, il Regno Unito e l'Italia con 5, la Spagna con 4,7 e la Francia con 4,2 e i cinque insieme accolgono i tre quarti del totale; al contrario, i grandi Stati centro-orientali dell'UE presentano percentuali marginali di stranieri come per esempio lo 0,3% in Polonia e lo 0,4% in Romania. Finora è un milione che ha ottenuto la cittadinanza nell'UE. Inoltre, il 2014 ha visto 627.000 richiedenti asilo i cui Paesi di origine principali sono la Siria (122.115), l'Afghanistan (41.370), il Kosovo (37.895), l'Eritrea (36.925) e la Serbia (30.840), mentre tra i Paesi di accoglienza si segnalano la Germania (202.815), la Svezia (81.325), l'Italia (64.625), la Francia (64.310) e l'Ungheria (42.775), ma l'incidenza sulla popolazione residente evidenzia la Svezia con il 2,1%, Malta con l'1,5%, l'Austria e Cipro con lo 0,9% rispetto a una media europea che è inferiore (0,3% e in Italia ancora più bassa, 0,2%). Di fronte ai movimenti della popolazione verso l'Europa, le autorità comunitarie si limitano fondamentalmente a misure di contrasto, mentre dovrebbero aiutare i Paesi ai confini esterni come l'Ungheria, la Grecia e l'Italia e impegnarsi a sostenere la crescita di quelli di provenienza. Da ultimo, vanno combattuti due pregiudizi e cioè: la libera circolazione può provocare nel nostro continente la crescita della criminalità perché al contrario quest'ultima è diminuita del 31,7% tra il 2004 e il 2014; gli spostamenti in atto non possono essere considerati come un'invasione islamica perché gli stranieri di tale fede costituiranno alla metà del secolo solo il 10% della popolazione.

Passando all'Italia, all'inizio del 2015 i residenti stranieri assommano a 5.014.000 (5.421.000 secondo l'Idos) con una incidenza sulla popolazione residente dell'8,2% superiore alla media europea (6,7%), per cui essa costituisce un grande Paese di sbocco dei flussi migratori; al tempo stesso continua ad essere un Paese di emigrazione perché gli italiani all'estero assommano a 4.637.000 e nel 2014 i secondi sono cresciuti più dei primi (+155.000 rispetto a +92.000). La distribuzione tra stranieri non comunitari ed europei vede avvantaggiati i primi: 3,5 milioni rispetto a 2,6 di cui il 60% è cittadino dell'UE. La comunità romana è quella che può contare sul maggior numero di persone, 1.131.839; gli albanesi si collocano al secondo posto con 490.481, al terzo i marocchini con

449.058, al quarto i cinesi con 265.820 e al quinto gli ucraini con 226.060. Gli immigrati evidenziano una chiara preferenza per l'insediamento stabile, in particolare i non comunitari che per la metà hanno ricevuto un permesso a tempo indeterminato; inoltre, nel 2014 129.887 stranieri hanno ottenuto la cittadinanza italiana con un aumento del 29% in confronto con il 2013.

Nel 2014 sono *arrivati* in Italia via mare in 170.000 tra richiedenti asilo e migranti economici e diversi altri sono giunti per ricongiungimento familiare e per altre ragioni mediante percorsi regolamentari. Nello stesso anno sono state avanzate 64.625 richieste di asilo e tale andamento è continuato nel 2015; la maggioranza proviene dall'Africa subsahariana, una buona parte anche dall'Asia e dall'Europa si segnala l'Ucraina. Il sistema di accoglienza del nostro Paese si mantiene alquanto frammentato e non molto efficace; in ogni caso sono stati identificati 30.906 irregolari e il 50,9% è stato rimpatriato.

I matrimoni misti risultano in leggero calo, mentre si mantengono stabili quelli fra stranieri. A livello abitativo la morosità incolpevole ha coinvolto molte famiglie immigrate. Al termine del 2014, i cristiani ammontano a quasi 2 milioni e 700mila (53,8% del totale), i musulmani a più di 1 milione e 600mila (32,2%), i seguaci di religioni orientali, come induisti, buddhisti e sikh, a più di 330mila, gli ebrei a 7.000 quasi, i fedeli di religioni tradizionali a 55mila, gruppi religiosi non facilmente classificabili a 64mila e atei/agnostici a 221mila: tuttavia, questa situazione notevolmente articolata non riesce ancora a trovare un riconoscimento giuridico adeguato. In proposito va ricordata la persistenza di espressioni e atteggiamenti xenofobi e discriminanti che hanno alla loro base la differente origine etnica, nazionale, culturale, religiosa e linguistica. Eppure, i dati hanno dimostrato l'inconsistenza, ad esempio, del pregiudizio che gli immigrati costituiscano un carico troppo pesante per la spesa sanitaria perché in dieci anni i ricoveri ospedalieri ordinari sono aumentati solo di un terzo della entità della crescita degli stranieri in Italia. Inoltre, tra il 2004 e il 2013 le denunce penali con autori noti verso gli italiani hanno registrato una impennata del 28%, mentre quelle verso gli immigrati sono calate del 6,2%. Da ultimo, le entrate fiscali e previdenziali attribuibili agli stranieri ammontano nel 2013 a 16,6 miliardi, mentre il totale delle uscite nei loro confronti si limita a 13,5 miliardi con un saldo positivo di 3,1 miliardi.

## 2.2. Gli studenti stranieri

Nel 2014 i bambini nati da entrambi genitori stranieri assommano a 75.067, il 14,9% del totale, cioè una percentuale quasi doppia della quota degli stranieri nella popolazione residente (8,2%). Inoltre, dei circa 1,1 milione di minori stranieri presenti nel nostro Paese gli iscritti nell'anno scolastico 2014-15 ammon-

tano a 814.187 e registrano una crescita contenuta, 11.343 o 1,4%, mentre nel periodo 2002-05 l'aumento rappresentava oltre il 20% e tra il 2005 il 2008 quasi il 15%. Il dato del 2014-15 va letto in relazione al calo dello 0,6% che si riscontra contemporaneamente tra gli italiani; inoltre, negli ultimi due anni è tornato ad aumentare il numero degli alunni stranieri che si iscrivono per la prima volta nel nostro sistema educativo, ma soprattutto va segnalato che gli allievi con cittadinanza straniera nati in Italia hanno ormai superato quelli nati all'estero, 55,3% vs 44,7%. Quest'ultimo andamento è stato accompagnato da una graduale riduzione del divario nei risultati e nel rendimento degli studenti stranieri rispetto a quelli italiani.

Gli alunni con cittadinanza non italiana costituiscono il 9,2% della popolazione scolastica e nell'ultimo anno evidenziano un aumento dello 0,2%; la quota si distribuisce in maniera notevolmente diversa fra le circoscrizioni territoriali con il Nord e il Centro che superano la media (13,6% e 11,1% rispettivamente) e il Sud e le Isole al di sotto in misura consistente (3% e 2,9%). La porzione delle ragazze è inferiore a quella dei maschi (48% e 52%), ma nella secondaria di 2° grado le femmine si portano al 49,6% e frequentano i licei in percentuali maggiori dei maschi.

La distribuzione del totale degli studenti stranieri *tra i vari ordini e gradi* vede anche quest'anno la primaria al primo posto con il 35,8%, la secondaria di 2° grado al secondo con il 23%, la scuola dell'infanzia al terzo con il 20,6% e la secondaria di 1° grado al quarto con il 20,5%. Al contrario, la percentuale sugli iscritti a ciascun livello premia la scuola dell'infanzia e la primaria, ambedue con il 10,3%, seguite dalla secondaria di 1° grado con il 9,6% e dalla secondaria di 2° grado con il 7%.

In relazione ai continenti la *provenienza* degli alunni con cittadinanza non italiana vede al primo posto l'Europa con il 49,3%, al secondo l'Africa con il 24,7%, al terzo l'Asia con il 17,6% e al quarto l'America con l'8,3%. La comunità nazionale più numerosa è la Romania (157.497 o il 19,3%), seguita dall'Albania (109.769 o il 13,5%), dal Marocco (102.515 o il 12,6%); a una certa distanza si collocano la Cina (41.882 o il 5,2%), le Filippine (26.147 o il 3,2%), la Moldavia (25.057 o il 3,1%) e l'India (24.772 o il 3%); percentuali più basse del 3% si riscontrano fra ucraini, pakistani, peruviani, tunisini ed ecuadoriani. Da ultimo, per quanto riguarda i minori Rom, benché quelli in età dell'obbligo vengano stimati in 70mila quasi, tuttavia solo in 12.437 sono iscritti a scuola nel 2014-15 per cui il nostro Paese è ancora lontano dalle mete fissate in proposito dall'UE.

Continua l'andamento già segnalato in precedenti rapporti secondo il quale gli studenti con cittadinanza non italiana, quando si iscrivono alla secondaria di 2° grado tendono a scegliere gli istituti tecnici e professionali in percentuali molto superiori (38,6% e 36,9%) in confronto ai figli degli italiani, mentre l'op-

posto avviene per i licei (24,5%). È una canalizzazione che attesta la disegualianza delle opportunità che colpisce gli stranieri e si riflette nelle iscrizioni universitarie che vedono questi ultimi al 4,2% del totale. Sempre in tema di *disparità*, gli studenti con cittadinanza non italiana sono maggiormente a rischio di abbandono precoce e nel gruppo di età 18-24 anni i giovani nati all'estero che hanno lasciato prematuramente gli studi sono in Italia il 33%, cioè il 19% in più dei nativi, e in questa classifica il nostro Paese è preceduto nell'UE solo dalla Spagna (38%). Inoltre, tra gli alunni disabili la quota degli stranieri si colloca nel 2013-14 all'11,6%, cioè a una percentuale superiore alla loro presenza nel sistema educativo di istruzione e di formazione, attestando una situazione di disegualianza che potrebbe anche dipendere dalla tendenza ad attribuire a deficit della persona problematiche di natura linguistica e didattica.

Nonostante la ricchezza e la precisione dei dati, anche questa volta segnaliamo come una carenza seria del Dossier l'aver ignorato la situazione del (*sotto sistema di istruzione e formazione professionale*). Ricordiamo che dal monitoraggio ISFOL effettuato sull'anno formativo 2014-15 emerge un andamento molto significativo: nel quadriennio dell'IteFP la quota di allievi stranieri somma a 45.690, pari al 13,9% del totale; tale porzione è sostanzialmente doppia rispetto a quella della secondaria di 2° grado, 7%, e superiore, anche se di meno, a quella dell'istruzione professionale (12,6%)<sup>6</sup>.

### 2.3. La situazione del mondo del lavoro

Il 2014 ha visto in Italia i primi segnali di *ripresa* a livello del mercato del lavoro e tale andamento non ha riguardato solo i nativi, ma anche gli stranieri. Anzitutto, cresce il loro tasso di occupazione dello 0,2% e in misura superiore a quello dei nativi (0,1%), anche se le conseguenze della crisi economica si fanno sentire maggiormente nei loro riguardi con una perdita dell'8,5% rispetto al 2008, mentre per gli italiani questa si limita al 2,7%. Contemporaneamente diminuisce la percentuale dei disoccupati dal 17,2% al 16,9% che, però, supera quella dei nativi di quasi il 5% (12,2%). La composizione di tale tasso vede una quota superiore di genitori e una inferiore di figli rispetto agli autoctoni. Il miglioramento della situazione degli stranieri ha riguardato entrambe le componenti di genere, mentre non si è realizzato in maniera uniforme tra le varie comunità: quelle moldava, filippina e peruviana a prevalenza femminile hanno ottenuto risultati

<sup>6</sup> Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, *Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2014-15*. XIV rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, ISFOL, febbraio 2016, pp. 10 e 35.

positivi sia in riferimento all'occupazione che alla disoccupazione; quelle polacca, romena e indiana sperimentano difficoltà ad uscire dalla situazione problematica in cui si trovano e quelle albanese e marocchina, maggiormente raggiunte dalla crisi, registrano finalmente uno stop al crollo del tasso di occupazione.

Pure nel 2014 il mercato del lavoro degli stranieri risulta fortemente *segmentato*, essendo caratterizzato da una loro sovra-rappresentazione nel terziario e nei lavori manuali dequalificati. Venendo ai particolari, continua ad aumentare la loro porzione nei servizi che tocca nel 2014 il 65,7% e ove è impiegata la quasi metà delle donne (46,5%) che provvedono alle attività domestiche e di cura alle famiglie; a loro volta gli uomini sono occupati principalmente nell'agricoltura, nell'industria e nelle costruzioni; in altre parole, il lavoro degli stranieri ha luogo principalmente in nicchie occupazionali come le costruzioni, gli alberghi e la ristorazione e i servizi domestici. Una percentuale superiore a un terzo svolge mansioni non qualificate e una cifra simile è occupata come operaio; solo il 7% esercita una professione qualificata. Il basso livello del lavoro degli stranieri è confermato dal dato sulla percentuale degli occupati sovra-istruiti che, cioè, esercitano un'attività lavorativa di livello inferiore rispetto ai loro titolo di studio: si tratta del 41% del totale dell'occupazione straniera ed è il doppio rispetto alla condizione degli italiani. Inoltre, la loro percentuale di sottoccupati e quasi tripla (12,2% e 4,6%) rispetto agli autoctoni e la retribuzione media mensile è inferiore del 28,5% a quella degli italiani.

La bassa qualità del lavoro trova un'ulteriore conferma nella percezione soggettiva che ne hanno gli stranieri. La soddisfazione è più bassa tra gli immigrati che non tra i nativi: infatti, se la si misura su una scala tra 1 e 10, la media si colloca a 6,9 tra i primi e a 7,3 tra i secondi. Pure il senso di insicurezza per il lavoro è più diffuso tra i primi (15,6%) che tra i secondi (9,6%).

Con il Dossier si può dire che: «il quadro descritto mostra che la bassa spinta innovativa del nostro sistema produttivo e la bassa presenza di welfare per le famiglie continuano a favorire in Italia la domanda di lavoro straniero poco qualificato, con effetti negativi sulla qualità dell'occupazione. Se a questo si aggiunge che le reti etniche indirettamente promuovono un processo di inserimento lavorativo che ripropone la specializzazione di poche figure professionali [...] e che la necessità porta gli immigrati ad accettare anche impieghi poco qualificati, si comprende perché questi continuino a rimanere imbrigliati in un mercato di lavoro secondario fatto di occupazioni mal pagate e con scarsa mobilità professionale»<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura), *o.c.*, p. 261.

In conclusione, si possono sintetizzare i punti forti della situazione nei seguenti termini: aumento graduale, anche se rallentato, della presenza degli immigrati nel nostro Paese; considerevole crescita dei processi di inserimento come l'ottenimento della cittadinanza, la frequenza del sistema di istruzione e di formazione e la presenza nella forza lavoro e nelle nascite; contributo significativo alle entrate statali, dato dagli stranieri, che supera la spesa pubblica che li riguarda; miglioramento delle statistiche penali. Rimangono comunque delle criticità serie come i crescenti ostacoli nella lotta alle discriminazioni, la presenza di un mercato di lavoro per gli stranieri segmentato e poco qualificato, un sistema di accoglienza insufficiente e frammentato e le difficoltà nel realizzare politiche adeguate di integrazione.



D. NICOLI, *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento, 2016, pp. 262 – € 29,00.

Il volume prende di mira la “cultura dello scetticismo” che secondo l’autore pervade buona parte del mondo intellettuale e porta inesorabilmente ad un giudizio negativo sui giovani e sul futuro. Assieme a ciò, confuta l’idea dell’istruzione intesa come proposta ai giovani di un sapere inerte, uniforme ed impersonale, slegato dalla realtà e mutilato della sua qualità vitale, che induce un fare ripetitivo ed uno spirito servile, similmente alla condizione dell’insegnante concepito come parte di una grande macchina amministrativa.

Il titolo “La scuola viva” è la chiave della proposta: occorre che la scuola insegni la cultura autentica, vale a dire quell’attività del pensiero radicalmente libero in grado di recepire la bellezza ed il prodigio dell’umano e del creato, svolta tramite un’implicazione attiva e consapevole nel reale, e capace di suscitare in modo imprevedibile la novità propria cui è legata la nascita di ciascuno.

La scuola viva è quella che persegue l’incontro dei giovani con la cultura autentica, di prima mano, sollecita il gusto del sapere in quanto riconoscimento sensibile della corrispondenza tra il proprio mondo interiore e la realtà in cui si è chiamati a vivere; è quell’esperienza in grado di distogliere l’io dalla vana agitazione e di riconoscersi come soggetto capace di coinvolgimento personale nello spazio pubblico nel quale poter manifestare, tramite l’azione e le parole cui questa è strettamente connessa, la propria originalità.

È un testo fondativo della “scuola del risveglio”, liberata dall’ossessione del comportamento conforme, capace di rivelare la novità di cui ciascuno è portatore e di proporgli un modo autentico di vita che ne esprima l’originalità nel flusso mutevole della storia. In questa prospettiva, si propone di educare i giovani ad affrontare l’imprevisto, a gustare il pathos del ricominciamento così da affermare un io solido capace di agire in modo autonomo e responsabile nello spazio comune. È il primo testo di una collana di Erickson, curata dall’autore insieme ad Arduino Salatin, rivolta alla scuola secondaria di secondo grado, che affronterà successivamente i temi dell’alternanza scuola lavoro, dell’elaborazione e gestione del nuovo curriculum scolastico e della progettazione dell’offerta formativa.

D.N.



In allegato a questo numero

Una “Rivista”  
nella rivista Rassegna CNOS

## L'ORIENTAMENTO

Proposta di itinerario di navigazione  
sul sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall'ò  
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)  
Università degli Studi di Verona  
([www.carvet.org](http://www.carvet.org))

- Per navigare sul 5° **itinerario di navigazione** “L’orientamento” clicca:  
**Allegati Rassegna CNOS 2/2016**

L’articolo costituisce la quinta proposta di “Itinerario di navigazione” nel sito internet della Federazione CNOS-FAP. Analizzando le pagine web che presentano il tema dell’Orientamento, si sofferma a considerare sia alcuni “significati” che il termine assume nell’ambito della Formazione Professionale promossa dai Salesiani in Italia, sia alcuni “strumenti” messi in rete a favore di formatori e orientatori.

1. Lo Statuto della Federazione CNOS-FAP
2. I Salesiani per il mondo del lavoro
3. I “significati” dell’Orientamento
4. Narrare l’orientamento
5. Strumenti per l’orientamento

- Per navigare sul **4° itinerario di navigazione** “Tecnologie informatiche e Formazione Professionale” clicca: **Allegati Rassegna CNOS 1/2016**

L’itinerario di navigazione presentato in queste pagine è la quarta tappa di un percorso di conoscenza ed esplorazione del sito web ([www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)) della federazione CNOS-FAP. Nei precedenti contributi si è già richiamata l’attenzione sulle strategie didattiche, sulla valutazione e sul tema del lavoro nel contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ora ci si concentra sulle pagine che trattano – con studi e approfondimenti ma anche con progetti e strumenti concreti – il tema delle tecnologie informatiche nei Centri di Formazione Professionale dei salesiani in Italia.

1. La New Media Education
2. I *Media* nei CFP del CNOS-FAP
3. La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)
4. Il tablet
5. Tecnologie mobili: potenzialità e limiti
6. Didattica e Web

- Per navigare sul **3° itinerario di navigazione** “Pensare il lavoro” clicca: **Allegati Rassegna CNOS 3/2015**

Questo terzo “itinerario di navigazione” nel sito web [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell’IeFP, una selezione di testi e contributi che presentano e aiutano a “pensare” il tema del lavoro. L’eterogeneità dei materiali scelti vuole favorire sia l’approfondimento di un tema molto ampio, e per molti aspetti drammaticamente attuale, sia il reperimento di suggerimenti, idee e strumenti per trattare efficacemente nelle aule scolastiche alcuni degli argomenti proposti.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

- Pensare il lavoro ... a partire dai dati statistici
- Pensare il lavoro ... con la filosofia e la spiritualità
- Pensare il lavoro ... con i libri e i film
- Pensare il lavoro ... nella pratica didattica
- Pensare il lavoro ... con i protagonisti
- Pensare ancora in lavoro

- Per navigare sul **2° itinerario di navigazione** “La valutazione” clicca: **Allegati Rassegna CNOS 2/2015**

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la valutazione. Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l’articolazione dell’intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i temi affrontati:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali

- Per navigare sul **1° itinerario di navigazione** “Strategie didattiche” clicca: **Allegati Rassegna CNOS 1/2015**

L’articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

In questo numero si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “strategie didattiche” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
5. Narrazioni

