

RASSEGNA CNOS

Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione Aggiornamento Professionale - ROMA via Appia Antica 78

**problemi esperienze prospettive
per l'istruzione
e la formazione professionale**



2 MAGGIO
AGOSTO
2011



A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP
QUADRIMESTRALE

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20.7.1984

Redazione e Amministrazione:

CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA
Tel. 06/5137884
Fax 06/5137028
e-mail cnosfap.nazionale@cnos-fap.it
sito www.cnos-fap.it

Comitato Scientifico:

Carlo Nanni - Dario Nicoli - Michele Pellerey - Giuseppe Tacconi -
S.E. Mons. Mario Toso

Condirezione:

Mario Tonini - Guglielmo Malizia - Gennaro Comite

Collaboratori:

Mario Becciu - Sandra Chistolini - Anna Rita Colasanti -
Stefano Colombo - Sandra D'Agostino - Roberto Franchini -
Mauro Frisanco - Renato Mion - Daniela Pavoncello - Vittorio Pieroni -
Lucio Reghellin - Arduino Salatin - Giulio Salerno - Olga Turrini -
Giuliano Vettorato - Giacomo Zagardo - Natale Zanni

Amministrazione:

Bruno Canova

Segreteria di redazione:

Basilio Agnello

Direttore Responsabile:

Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

Stampa: Tip. Ist. Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 ROMA - Giugno 2011

Abbonamenti 2011

Ordinario	€ 18,00
Sostenitore	€ 23,00
Esteri	€ 26,00
Numeri arretrati	€ 12,00

ccp n. 000029541000



Federazione promossa dal Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuto con DPR n. 1016 del 20.09.1967 e DPR n. 294 del 02.05.1969 e Statuto proprio approvato con DPR n. 116 del 19.03.1979.

Coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse nel campo della Formazione e dell'Aggiornamento Professionale nello stile educativo di Don Bosco.

È articolata in Settori o Comparti professionali. Si giova della consulenza permanente di alcuni docenti dell'Università Salesiana di Roma (UPS) e di altri esperti. È animata dalla Sede nazionale - Roma, Via Appia Antica, 78 - e dalle Delegazioni regionali.

Opera in 17 Regioni d'Italia, con 60 Centri di Formazione Professionale o sedi operative, a favore di 28.000 utenti.

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 27 - n. 2 Maggio-Agosto 2011

Editoriale

3

Studi e ricerche

CASELLA F., *150 anni d'Italia e Salesiani: il contributo pedagogico. Il Sistema preventivo tra passato e presente*

21

PELLEREY M. - TURRINI O., *La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale*

39

FRANCHINI R., *Il riconoscimento delle competenze in Francia: Validation des acquis de l'expérience*

53

GAUDIO F. - DE MINICIS M. - CARLINI D., *Le strutture formative accreditate e le dinamiche delle risorse umane*

65

Progetti e esperienze

TACCONI G., *Strumenti per formare - 3. Per una didattica dell'esperienza. Le strategie messe in atto dai formatori degli assi culturali*

79

PAVONCELLO D. - FEFÉ R., *La personalizzazione dei servizi di orientamento realizzati dai Centri per l'Impiego a supporto di target differenziati*

91

COMITE G., *I Concorsi nazionali e la Formazione Professionale*

109

Osservatorio sulle politiche formative

MARSILII E. - SCALMATO V., *Gli esiti dei percorsi triennali di istruzione e formazione: I risultati dell'indagine ISFOL*

117

SALERNO G.M., *Federalismo fiscale e costi standard nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale: linee ricostruttive e proposte operative*

125

NICOLI D., *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*

139

CICATELLI S., *L'inserimento dell'Irc nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*

153

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Rosso come il cielo*

167

Schedario: Rapporti / Libri

MION R., *Adolescenza in Italia: il lavoro minorile. Una zoommata sui 10 Rapporti Eurispes "Infanzia e Adolescenza" 2000-2010*

171

Recensioni

187

Allegato

"L'uso didattico della LIM nella leFP". L'Allegato è scaricabile dal sito www.cnos-fap.it nella sezione "Il CFP si rinnova"

Sono numerosi i provvedimenti o gli eventi che si sono susseguiti in questo periodo e che hanno interessato il mondo della scuola, dell'università o della Formazione Professionale. Nel presente editoriale, la Rivista si sofferma su tre aspetti, in particolare.

Innanzitutto, sul grave fenomeno della "dispersione scolastica e formativa", osservata, in questo caso, dall'Europa che è impegnata ad elaborare strategie per recuperare quei "sei milioni di giovani" che abbandonano, pur in percentuali diverse, la scuola e la formazione professionale nei suoi Paesi membri.

In secondo luogo sulle principali novità riguardanti la Formazione Professionale nel suo complesso per offrire, in una visione di sintesi, punti fermi e aspetti da colmare.

In terzo luogo, sull'attenzione all'emergenza educativa, con la proposta di una breve scheda che sintetizza il recente documento della Chiesa italiana, gli Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2020, tema che, per l'assoluta importanza che esso assume oggi per il presente e il futuro della vita di ogni persona e dell'intera società, interessa tutti e non solo i credenti.

1. Le politiche europee per combattere l'abbandono scolastico e formativo.

Un contributo decisivo all'agenda Europa 2020

Nel 2010 il Consiglio Europeo ha approvato la strategia Europa 2020 che si articola in tre priorità tra loro strettamente interrelate e mirate a una crescita che deve essere al tempo stesso intelligente, sostenibile e inclusiva. Tra le grandi mete che il progetto si pone è stata inclusa la finalità di portare entro il 2020 il tasso di abbandono a meno del 10% in tutta l'Ue. Riguardo a tale percentuale è bene ricordare che essa sta ad indicare la situazione di chi lascia, sotto qualsiasi forma, la scuola o la formazione prima della conclusione del secondo ciclo dell'istruzione secondaria o del livello corrispondente dell'istruzione e della Formazione Professionale. Che il problema sia molto serio risulta con evidenza dalla presenza in Europa di ben sei milioni di giovani che si trovano in questa condizione di grave disagio.

In esecuzione della strategia appena ricordata la Commissione Europea ha recentemente predisposto tre documenti. Il primo esamina l'incidenza dell'abbandono sulle singole persone, sul mondo produttivo e sulla società civile, cercando di identificarne i fattori principali e offrendo una serie di misure per affrontare con successo il problema. Il secondo consiste in una proposta di raccomandazione al Consiglio Europeo

¹ L'editoriale è opera congiunta di Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Mario Tonini, Presidente della Federazione CNOS-FAP.

che ha appena iniziato l'iter per l'approvazione e non ha ancora valore decisionale. Il terzo testo è finalizzato ad aiutare i singoli Paesi e fornisce loro un quadro completo di esempi dettagliati di strategie da adottare nella lotta all'abbandono. Più che esaminare separatamente i tre documenti, ne offriamo una breve sintesi unitaria che si articolerà intorno all'analisi dei dati, alla identificazione delle cause principali del fenomeno e alla descrizione dei provvedimenti principali da adottare.

a. I dati essenziali del fenomeno

Riguardo al primo punto, va sottolineato anzitutto che l'abbandono interessava nel 2009 il 14,4% del gruppo di età 18-24 anni, pari ad oltre sei milioni di giovani, come si è appena detto; di essi ben il 17,4% ha terminato solo la scuola primaria, un dato questo che è certamente il più drammatico. Sul lato positivo si può ricordare che rispetto al 2000 il tasso medio dell'Ue è sceso del 3,2% senza però raggiungere il traguardo del 10% come fissato dal Consiglio europeo riguardo al primo decennio degli anni 2000. Va detto qui che per quanto riguarda l'Italia, il guadagno è stato superiore perché il tasso è diminuito del 6,1%, in quanto si è passati dal 25,3% del 2000 al 19,2% del 2009 (dato dei documenti in questione); rimane il problema che la situazione è ancora molto lontana sia dall'attuale media UE, 14,4%, sia dal traguardo in prospettiva del 10%. Se si passa a quantificare in valori assoluti la situazione del nostro Paese, emerge che i giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono la sola licenza media ammontano a 847 mila e che quelli che non continuano dopo il 1° anno delle superiori raggiungono la cifra di 75 mila.

L'abbandono è un fenomeno sociale molto preoccupante per le conseguenze che esso comporta a livello individuale e per la società. Sul piano personale esso restringe notevolmente le opportunità di prendere parte alla vita sociale, culturale ed economica, condizionando in senso negativo il reddito, il benessere e la salute delle persone e accrescendo grandemente il pericolo della disoccupazione, della povertà e della esclusione. Il tasso di disoccupazione giovanile raggiunge attualmente il 20%, mentre tra i drop-out la cifra sale al 52%; tra l'altro, questo andamento si colloca in un contesto in cui le possibilità di reperire una occupazione sono fortemente condizionate dal livello della qualifica conseguita. A loro volta, i drop-out che possono vantare un lavoro, hanno uno stipendio più basso, una occupazione meno stabile e spesso sono assistiti dai servizi sociali.

A livello sociale, va ricordato che le conseguenze negative si fanno sentire generalmente a lungo termine e consistono nel rallentamento dei ritmi di crescita economica e di sviluppo del Paese. Infatti, il rinnovamento e l'espansione del sistema produttivo esigono a monte la presenza di una forza lavoro sempre più qualificata non solo nell'ambito dell'alta tecnologia, ma anche negli altri comparti. In aggiunta, i drop-out tendono a partecipare in misura inferiore alla vita democratica del Paese e si dimostrano cittadini meno impegnati e responsabili.

b. Le cause principali del fenomeno

I tre documenti citati hanno cercato di identificare con più precisione le cause dell'abbandono scolastico e formativo, rimanendo comunque sostanzialmente all'in-

terno del quadro delle posizioni più consolidate della letteratura scientifica sull'argomento. Un gruppo di fattori fa riferimento all'origine sociale dei drop-out e più in particolare allo svantaggio sociale e al basso grado di istruzione del contesto da cui provengono; gli studenti appartenenti a famiglie che si caratterizzano per le due situazioni di disagio appena citate corrono rischi più grandi di lasciare l'istruzione secondaria superiore, o i suoi equivalenti nella Formazione Professionale, prima del loro completamento. Scendendo più nello specifico, le categorie di giovani che si trovano maggiormente in pericolo sono quelli che si sono già avvalsi delle prestazioni dell'assistenza pubblica, i soggetti con disabilità fisiche o mentali o con altri bisogni speciali, i figli di immigrati il cui tasso nel 2009 è doppio rispetto al totale (26,4% in paragone al 13,1%) e i Rom. Anche il genere può esercitare una incidenza. Le percentuali di abbandono sono più elevate tra i maschi che tra le femmine (16,3% in paragone al 12,5%). I primi sperimentano problematiche più serie nell'adattarsi all'ambiente scolastico, si ritrovano con tassi più alti fra i disabili e presentano difficoltà più gravi di natura emotiva, comportamentale o di apprendimento. Altre cause sono invece di natura scolastica e si presentano più come un processo che come eventi isolati. Le scuole e i Centri di Formazione Professionale non sempre offrono un supporto adeguato ai giovani che affrontano crisi di carattere emotivo, sociale o scolastico. Un altro gruppo di fattori può essere identificato nella incapacità dei programmi di preparare in maniera soddisfacente per il mondo del lavoro; effetti negativi sono da attribuire anche al passaggio da un livello all'altro e da una scuola all'altra. I fattori che abbiamo richiamato operano in tutta l'Ue, ma la loro incidenza può variare anche considerevolmente tra i Paesi. In alcuni di essi il problema presenta caratteristiche prevalentemente rurali ed è connesso all'isolamento in cui versano queste zone e anche a una difficoltà di accesso alle scuole; al contrario, altri Stati membri si distinguono per la concentrazione del fenomeno nei quartieri svantaggiati dei grandi agglomerati urbani. Alcuni mercati settoriali del lavoro si dimostrano particolarmente ricchi di offerta di occupazione da spingere i giovani, soprattutto quelli con maggiori difficoltà negli studi, ad abbandonare prematuramente la scuola per accettare lavori poco qualificati e con prospettive di futuro molto inadeguate.

c. I provvedimenti suggeriti

La Commissione Europea non si è limitata ad analizzare la situazione e a interpretarne le ragioni, ma ha elaborato anche un insieme articolato di strategie. Queste vengono raggruppate in tre categorie: prevenzione, intervento e compensazione, che richiedono a monte come condizione necessaria la disponibilità di dati certi da cui prendere le mosse per arrivare a calibrare adeguatamente gli obiettivi delle misure. Il primo gruppo di strategie mira ad impedire che insorgano delle situazioni che possano far emergere l'abbandono. Ricordiamo in particolare: la disponibilità di una educazione e di una assistenza di qualità per la prima infanzia; la previsione di un supporto linguistico sistematico per i figli delle famiglie immigrate; la presenza di attività di integrazione valide, capaci di garantire la varietà sociale, etnica e culturale delle scuole, facilitando l'apprendimento tra pari; l'offerta di un sostegno mirato alle scuole più di-

sagiate; il potenziamento della flessibilità dei percorsi educativi; il rafforzamento della qualità e dello status dell'offerta di Formazione Professionale.

La seconda categoria di strategie viene definita globalmente come "interventi" e fa riferimento a tutte le misure volte a risolvere i problemi in una fase iniziale allo scopo di evitare che possano sboccare nella decisione dell'abbandono. I documenti della Commissione Europea li distinguono in due gruppi: uno formato dalle attività che riguardano la scuola o il centro di formazione nella loro interezza e uno composto dalle azioni mirate ad aiutare i singoli studenti che si trovano nella condizione di lasciare il sistema di istruzione. Tra le prime vanno annoverati sia tutti quei provvedimenti che sono mirati a migliorare il clima nelle scuole e a facilitare la creazione di ambienti di studio a supporto soprattutto dei giovani in difficoltà, fino a creare delle vere e proprie comunità di apprendimento, sia le attività di rete con gli operatori al di fuori del sistema scolastico e con tutte le altre strutture rilevanti del territorio. Gli interventi a favore dei singoli studenti comprendono l'affiancamento e il monitoraggio dei giovani con problemi, la personalizzazione dell'apprendimento, il potenziamento dell'orientamento, la previsione di misure di sostegno economico come le indennità scolastiche.

In terzo luogo vengono le azioni di compensazione che intendono offrire ai drop-out l'opportunità di rientrare nel sistema educativo di istruzione e di formazione; in altre parole esse si configurano come una sorta di percorso della seconda "chance". Le misure che vengono immaginate in questo ambito consistono in azioni come: forme di supporto economico o di altra natura; l'organizzazione di un periodo di transizione tra le esperienze scolastiche previe, sboccate in un insuccesso, e una ripartenza educativa più adeguata ai bisogni dei drop-out che, per un periodo compreso fra tre mesi e un anno, faccia leva su metodi pedagogici e di consulenza alternativi in vista del reinserimento nel sistema ordinario.

È essenziale che il ricorso alle strategie appena elencate non venga inteso come l'applicazione di provvedimenti singoli; al contrario esse devono confluire in una politica globale. E non si tratta solo di attività di carattere educativo, ma la lotta all'abbandono deve comprendere provvedimenti di natura multidimensionale, cioè che ricoprano una pluralità di settori dal formativo, al familiare, al culturale, all'economico, al sanitario, all'occupazionale, al sociale.

La collaborazione a livello di Ue fra gli Stati membri dell'organizzazione offre un ulteriore contributo molto prezioso nell'impegno rivolto ad eliminare il fenomeno denunciato sopra. Infatti, il quadro strategico appena delineato non solo è in grado di offrire una piattaforma particolarmente utile per identificare con precisione e scientificità l'avanzamento dei Paesi verso le mete concordate comunitariamente, ma serve anche per fornire a ciascuno degli Stati modelli di strategie efficaci per la lotta all'abbandono. In proposito merita di essere sottolineata l'importanza che viene riconosciuta alla Formazione Professionale per contrastare la grave minaccia per il futuro dei nostri giovani rappresentata dal problema in questione. È sperabile che la pressione comunitaria possa convincere anche le nostre forze politiche a riconoscere all'IeFP un ruolo centrale nel nostro sistema educativo e tra le politiche di contrasto all'abbandono.

2. Novità recenti in materia di Formazione Professionale

Provvedimenti recenti e Rapporti

Una panoramica sulla Formazione Professionale nel suo complesso è un'operazione molto ardua. Può risultare utile, tuttavia, a chi opera in questo campo avere una visione di insieme, con il richiamo a provvedimenti o a Rapporti più rilevanti e recenti legati alla Formazione Professionale iniziale, superiore e continua. Una sintesi dalla quale si ricaverà la situazione di una filiera professionalizzante non ancora organica e progressiva, e sbilanciata, dopo il diritto – dovere, sull'istruzione.

2.1. La Formazione Professionale Iniziale (FPI)

- Il “successo” dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

È importante richiamare l'attenzione, innanzitutto, sui risultati positivi che questa particolare proposta sta ottenendo in Italia. È del 12 maggio 2011 il Comunicato stampa dell'ISFOL che qualifica i percorsi di IeFP come un “importante lasciapassare nel mondo del lavoro”.

Mentre indagini precedenti avevano verificato soprattutto gli aspetti quali/quantitativi dell'offerta formativa, quest'ultima ha approfondito, in modo particolare, l'aspetto occupazionale. “I percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sono un importante canale di accesso al mercato del lavoro: già a 3 mesi dal conseguimento della qualifica un giovane su due ha trovato il suo primo impiego e dopo tre anni la quota degli occupati sale al 59%. La IeFP è anche un valido strumento per stimolare la prosecuzione degli studi. Al termine del percorso un terzo dei partecipanti decide di svolgere un'altra esperienza formativa e dopo 3 anni un giovane su dieci sta ancora studiando”.

Si tratta di un risultato davvero lusinghiero che onora le fatiche di quanti hanno operato ed operano in questo particolare ambito. Da subito vengono confermate almeno due funzioni che la IeFP assolve nel nostro Paese: la capacità di “coinvolgere” e di “motivare” gli allievi ad apprendere e il “rapporto virtuoso” tra IeFP e tessuto socio economico dei vari territori.

Successi buoni e continui, dunque, nonostante la permanenza delle criticità legate alla situazione finanziaria e, in qualche Regione, alla permanenza di diffidenze ideologiche. Problemi non nuovi che dovranno trovare una soluzione adeguata per consolidare questa particolare offerta. Data la sua rilevanza, nel presente numero, Rassegna CNOS propone alcuni approfondimenti.

- Aspetti normativi del (sotto)sistema di IeFP e federalismo fiscale

Il 31 gennaio 2011 CONFAP, in un Comunicato stampa, scriveva: “Con l'approvazione dei Decreti attuativi della legge 53/03, il percorso di riforma del sistema educativo italiano è giunto a compimento. In tal modo è riconosciuta in forma ordinaria la possibilità da parte dei giovani e delle loro famiglie di iscriversi, subito dopo la Scuola secondaria di primo grado, ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale”.

nale di competenza delle Regioni, svolti da Istituzioni formative accreditate. Si tratta di un evento storico per il nostro Paese, che in tal modo si allinea alla realtà europea dove da molto tempo questo accade.

La possibilità di assolvere al diritto-dovere nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale consente di migliorare le performance del nostro sistema e precisamente di aumentare il numero di giovani dotati di qualifica e diploma professionale rispondenti alle necessità del sistema economico, ridurre la dispersione scolastica, consentire l'inclusione sociale positiva dei giovani stranieri che in gran numero si iscrivono ai percorsi qualificanti, fornire un contributo concreto alla ripresa economica e sociale del nostro Paese.

Le indagini svolte da vari organismi confermano che, là dove è presente l'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, si riduce sensibilmente il tasso di dispersione ed aumenta il successo formativo dei giovani. Per questo motivo sollecitiamo al più presto l'adeguamento del nuovo quadro normativo in tutte le Regioni e Province autonome, al fine di garantire a tutti i giovani italiani gli stessi diritti e le medesime opportunità. Alcune di queste istituzioni hanno già effettuato le scelte indicate dalla nuova normativa fornendo ai giovani le opportunità richieste. Auspichiamo che i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale possano essere attivati in tutto il contesto nazionale, così da garantire ai giovani eguali diritti ed al territorio l'occasione di ridurre le problematiche giovanili e di incrementare le risorse umane per lo sviluppo. Si ricorda che sono in gioco diritti costituzionali quali il diritto di istruzione (art. 34), la libertà di insegnamento (art. 33) e l'autonomia delle istituzioni erogatrici (art. 117).

Va pertanto consentito alle Istituzioni formative di potersi accreditare per poter svolgere i percorsi in forma integrale, e di rientrare in tal modo nei piani di orientamento previsti. La presenza di tali Istituzioni ha valore ordinario e quindi prioritario rispetto all'offerta di qualifiche professionali da parte degli Istituti professionali che invece operano in forma sussidiaria. A tale proposito, si ricorda che l'ordinamento prevede, al primo punto dei Livelli essenziali delle prestazioni, la risposta a tutte le domande formative espresse dai giovani in diritto-dovere e che quindi non sono ammessi dinieghi né selezioni di alcuna sorta. Auspichiamo che gli Istituti professionali siano in grado di apportare quelle modifiche che li pongano in grado di rispondere alle esigenze dei giovani, riducendo l'attuale grave livello di dispersione scolastica e fornendo una formazione effettivamente centrata sulla cultura del lavoro. In ogni caso, stimando la domanda di qualifiche professionali tra il 23 ed il 28% del totale della leva giovanile, vi è spazio per una presenza degli Istituti professionali nell'autentica prospettiva della sussidiarietà".

Il Comunicato da una parte riassume gli aspetti essenziali del quadro normativo oggi vigente e, dall'altra, allude ai principali nodi problematici che sono ancora da sciogliere.

Sottolinea, innanzitutto, gli aspetti positivi dell'offerta di IeFP, confermati anche dalla recente ricerca ISFOL. Indica, in secondo luogo, il ruolo e l'ordine dei "soggetti" che sono chiamati ad operare nel (sotto)sistema di IeFP: in via ordinaria le Istituzioni

formative accreditate (gli attuali CFP), in via sussidiaria gli Istituti Professionali di Stato. Richiama, in terzo luogo, un passaggio fondamentale circa gli impegni assunti dalla Repubblica che dovranno essere onorati, quello di dare risposta a tutte le domande formative espresse dai giovani in diritto-dovere e che quindi non sono ammessi dinieghi né selezioni.

Nel sollecitare, tuttavia, l'adeguamento del nuovo quadro normativo nazionale in tutte le Regioni, il testo allude al cammino che resta ancora da compiere.

A livello di quadro generale, Stato e Regioni devono completare la riforma mettendo a punto alcuni "pezzi" importanti del (sotto)sistema. Si tratta della declinazione operativa degli articoli 18, 19 e 21 del D. Lgs 226/05. Sono fondamentali per far sì che i percorsi formativi triennali e quadriennali vengano attuati, "sulla base della specifica disciplina definita da ciascuna Regione" e "nel rispetto dei livelli essenziali indicati dal Capo III" del D. Lgs. appena richiamato. Sono questioni di grande rilievo, trattandosi di una definizione organica e complessiva dell'impianto dei percorsi formativi triennali e quadriennali (art. 18), dei requisiti dei docenti e degli esperti (art. 19) e dei requisiti di accreditamento previsti per le Istituzioni formative chiamate ad operare (art. 21).

Ma la scommessa più impegnativa sta nel declinare il quadro normativo nazionale nelle varie Regioni, oggi connotate da forti disomogeneità e diversità sull'offerta formativa, sulla natura dell'accREDITamento, sulla funzione sussidiaria degli Istituti Professionali di Stato. Dal punto di vista geografico si va, infatti, dall'area del Nord, estesa anche alla Provincia di Roma e alla Sicilia, dove una percentuale di giovani iscritti ai percorsi di IeFP va dal 3 al 15% del totale con una prevalenza degli Enti accreditati che, nel caso del Veneto e del Trentino, diviene una presenza quasi esclusiva, ad un'altra area dove la presenza degli Enti accreditati è di fatto esclusa (Valle d'Aosta, Toscana, Marche, Campania), ad una terza area, infine, dove la proposta di IeFP erogata dagli Enti è del tutto marginale.

Sono molti a chiedersi se tale situazione andrà progressivamente ad accentuarsi oppure sarà, gradualmente, corretta dagli effetti positivi attesi dalla riforma del federalismo fiscale (Legge 5 maggio 2009, n. 42 e successiva decretazione). C'è chi sostiene che una puntuale applicazione del federalismo potrebbe sostenere le Regioni nel dare vita ad un organico (sotto)sistema di IeFP.

In questa sede si sintetizza al massimo la problematica, rimandando l'approfondimento a specifici contributi collocati nella Rivista.

A giudizio di vari esperti saranno necessarie almeno tre condizioni perché le Regioni possano progressivamente dare vita ad un vero (sotto)sistema di IeFP e non ridursi ad avvalersi dell'apporto del solo Istituto Professionale di Stato.

Nella classificazione delle spese per il soddisfacimento dei livelli essenziali delle prestazioni occorrerà che la materia "Istruzione" venga interpretata correttamente e in conformità al vigente dettato costituzionale e, dunque, comprenda al suo interno l'Istruzione e Formazione Professionale (art. 14 del D. Lgs. n. 68 del 6 maggio 2011).

Il Fondo perequativo a favore di tutte le Regioni, da istituire dall'anno 2013 per consentire l'erogazione delle prestazioni essenziali da garantire sull'intero territorio

nazionale, dovrà prevedere anche il sostegno ai costi dei percorsi di IeFP (art. 15, comma 5 del D. Lgs. n. 68 del 6 maggio 2011).

In questa fase transitoria sarà necessario, da ultimo, che l'attuale Finanziamento ai percorsi di IeFP venga consolidato. Il MLPS dovrà incrementare e non diminuire la somma, razionalizzandone, se necessario, la distribuzione alle Regioni in rapporto alle scelte effettuate. Paradossalmente, a fronte della domanda crescente degli allievi, nell'anno 2010 la cifra è passata a € 189.109.570,00 rispetto ai precedenti 209.109.570,00 dell'anno 2009!. Il MIUR dovrà, invece, ripristinare il proprio apporto in ragione della sua funzione circa l'obbligo di istruzione.

Solo così si potranno creare le condizioni perché, progressivamente, ogni Regione possa avviare, anche in un quadro di federalismo a più velocità, un (sotto)sistema di IeFP adeguato alle esigenze del proprio territorio.

- La funzione del "CCNL-FP" nell'affermazione del (sotto)sistema di IeFP

Il 22 settembre 2010 le Organizzazioni Sindacali FLC CGIL, CISL Scuola, UIL Scuola, SNALS CONFESAL hanno comunicato la formale disdetta del CCNL-FP (1 gennaio 2007 – 31 dicembre 2010) agli Enti aderenti a FORMA e CENFOP. Le parti, il 1 marzo 2011, si sono incontrate per avviare la fase del rinnovo contrattuale "a partire dalla elaborazione e sottoscrizione di un protocollo di intesa politica, con la partecipazione del livello confederale delle Organizzazioni Sindacali" per definire un "quadro di riferimento comune su cui costruire l'intesa contrattuale" (Comunicato congiunto del 1 marzo 2011). Al momento della stesura del presente Editoriale si è giunti all'approvazione (quasi definitiva) del Protocollo di intesa politica. A firmarlo saranno la parte datoriale e le parti sindacali di categoria e confederali.

Per valutare la portata della presente fase di rinnovo contrattuale può essere utile conoscere, anche se in estrema sintesi, il CCNL-FP che ci lasciamo alle spalle e i principali nodi che dovranno essere affrontati per il suo rinnovo.

"Il CCNL-FP, passaggio obbligato verso il sistema della Formazione Professionale", era il titolo di un articolo firmato da Elio Formosa, Responsabile nazionale FP della Cisl Scuola e Pietro Gelardi, Dipartimento Lavoro Cisl Confederale e pubblicato su Rassegna CNOS nel secondo numero dell'anno 2008. La firma di questo contratto avveniva dopo una trattativa iniziata nel 2002 e terminata nel 2007, una "trattativa interminabile ed una vacanza contrattuale durata quattro anni". Un tempo così lungo è comprensibile solo se si tiene presente il contesto degli anni duemila, anni delle grandi riforme istituzionali, quali la riforma del Titolo V della Costituzione, del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (Legge 53/03 e successiva decretazione), del lavoro (Legge Biagi e successiva normativa).

Il Contratto, firmato nel 2007, nasceva, dunque, in un quadro "di grande movimento ed incertezza". Così commentano il CCNL-FP firmato gli autori sopra ricordati: "Questo Contratto ottiene un importante risultato politico. Intanto per il fatto stesso che sia stato firmato e che le parti abbiano convenuto sull'esigenza di sfuggire a tentazioni centrifughe e localistiche, salvando un quadro nazionale di riferimento che fa perno sulla rilevanza del comparto per la crescita generale del Paese.

Non un contratto al ribasso ma un contratto impegnativo, per certi versi ambizioso, perché riconferma la scommessa sul futuro del comparto, sulla capacità di tenuta e di guida dei soggetti che vi operano, sul valore della domanda formativa di migliaia di giovani e di cittadini. È una scommessa che altri vorrebbero abbandonare lasciando decidere per tutti al mercato, o meglio a una sua parodia malriuscita. Quella che finisce coll'inseguire una formazione spicciola, marginale, che risponde alle richieste immediate ed estemporanee dei settori di apparato produttivo meno efficienti e innovativi. Il nostro fine è invece quello di sostenere e migliorare una formazione di lunga lena, che realizzi il principio europeo dell'apprendimento lungo l'arco della vita, per la grande maggioranza della popolazione, e serva al Paese. Una formazione così non si improvvisa, ha bisogno di strutture salde e di risorse umane dedicate e motivate. [...] Nei prossimi anni bisognerà fare chiarezza definitiva sull'estensione e sulle caratteristiche del comparto, sugli attori, contrattuali e non, che hanno titolo a esercitare un mandato, sulle ragioni sociali e culturali che lo legittimano, sui vincoli normativi, retributivi, professionali che lo reggono e lo delimitano ...".

La lunga citazione evidenzia i punti di forza e di debolezza del contesto in cui gli Enti di FP e le OO.SS. si muovevano in quel periodo e dei principali nodi che dovevano essere sciolti; ma questi nodi sono ancora oggi sul tavolo, perché ancora oggi – o forse ancora di più oggi – le tentazioni centrifughe e localistiche sono cresciute, le divergenze sull'obiettivo del "contratto unico di comparto" sono ancora tutte da comporre e la necessità di strutture salde e risorse umane dedicate e motivate è un obiettivo ancora lontano dall'essere raggiunto. Solo una soluzione positiva del processo riformatore potrà essere il terreno fertile per camminare nella direzione di un CCNL-FP che concorra ad irrobustire il sistema di IeFP nelle Regioni.

- Apprendistato per il diritto – dovere e proposta di riforma complessiva dell'istituto

Sull'istituto nel suo complesso, l'XI Rapporto, pubblicato il 14 marzo 2011, scrive: "Gli effetti della crisi finanziaria internazionale, che hanno cominciato a interessare l'occupazione a partire dalla fine del 2008, sembrano aver investito anche l'apprendistato: i dati INPS per il 2009 registrano un numero di occupati inferiore alle seicentomila unità, ovvero 591.800. Dunque, per la prima volta dal 1998, anno della prima riforma dello strumento, i dati mostrano una flessione della media annua degli occupati ...". In una visione di insieme il Rapporto afferma che "nonostante il peso della difficile congiuntura economica, l'apprendistato si conferma per i giovani un valido canale di accesso al mercato del lavoro".

Il medesimo Rapporto sull'Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione registra il peso modesto dei giovani coinvolti (17.993 minori, rispetto agli oltre 170.000 giovani nella formazione dei percorsi triennali di IeFP, 10.000 giovani circa in attività formative non specifiche, quindicenni attestati appena sull'1% sul totale degli apprendisti minori nel 2008) e la persistente criticità: "l'attuazione dell'art. 48 del D. Lgs. 276/2003, che disciplina l'apprendistato del diritto-do-

vere di istruzione e formazione, continua a rappresentare un elemento di criticità" (XI Rapporto, p. 34).

Anche alla luce dei soli pochi dati richiamati sono comprensibili i tentativi di rilancio di questo istituto.

Particolarmente meritevole di attenzione è l'Intesa tra il MLPS, il MIUR e la Regione Lombardia del 26 settembre 2010 che programma una fase sperimentale quadriennale volta alla definizione di un modello formativo che favorisca il conseguimento del titolo di qualifica attraverso l'apprendistato, prevedendo un percorso di 400 ore annue, esterne o interne all'azienda. In esito al percorso gli apprendisti potranno conseguire la certificazione finale secondo le modalità previste per i percorsi in diritto-dovere di istruzione e formazione.

Una Intesa analoga nelle finalità è quella firmata dal MLPS, dal MIUR e dalla Regione Veneto il 9 dicembre 2010.

Ma il provvedimento più organico che intende "riformare" tutto l'istituto è lo Schema di decreto legislativo che attua la delega conferita al Governo dalla legge in materia di previdenza, lavoro e competitività per favorire la crescita (Legge n. 247 del 2007) approvato dal Consiglio dei Ministri il 5 maggio 2011.

La proposta va nella direzione della forte semplificazione e razionalizzazione della normativa vigente che, allo stato attuale, scoraggia le imprese ad assumere giovani in apprendistato. Il testo approvato in prima lettura è molto lineare: definisce questo istituto come via privilegiata per far entrare i giovani nel mercato del lavoro; conferma le tre tipologie previste dalla c.d. Riforma Biagi ma ne riformula i titoli (apprendistato per la qualifica professionale, apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, apprendistato di alta formazione e ricerca) e ne puntualizza le finalità; semplifica il complicato intreccio tra norme nazionali, regionali e contrattazione collettiva affidando soprattutto a quest'ultima la disciplina dell'istituto e alle Regioni il compito di definire la formazione e la certificazione delle competenze.

Tra le novità, meritano di essere segnalate il contratto di apprendistato per la qualifica professionale applicabile anche nelle Regioni che ad oggi non hanno provveduto a regolamentarlo, l'apertura dell'apprendistato di alta formazione e ricerca ai percorsi di praticantato per l'accesso agli ordini, la possibilità di finanziare la formazione degli apprendisti anche con le risorse dei fondi interprofessionali oltre che a quelli delle regioni.

Su questo testo, già presentato alle parti sociali, dovrà essere sancita l'Intesa in Conferenza Stato-Regioni e acquisito il parere delle Commissioni parlamentari.

Ad una prima lettura della proposta sono molti ad affermare quanto sia necessario lo sforzo di semplificare e rilanciare questo istituto. Una proposta che, se si rivelerà efficace, andrà ad "arricchire", "allargare" le opportunità formative per intercettare "il maggior numero di giovani" in diritto - dovere. Una opportunità, tuttavia, che si potrà proporre come "altra", trattandosi di un contratto di lavoro a causa mista e non di una offerta stabile come dovrà essere, invece, quella della IeFP triennale e quadriennale. Per un primo approfondimento rimandiamo al contributo del prof. Nicoli accolto nel presente numero.

2.2. La Formazione superiore: il laboratorio delle "scuole speciali di tecnologia"

In Italia una "filiera professionalizzante", coerente ed organica, che inizia con la FPI e sfocia nell'alta formazione è ancora da realizzare in maniera compiuta sia a livello di ordinamento che di territori. Ogni modellizzazione, pertanto, rischia di essere imprecisa se non si tengono in considerazione questi due fattori.

Un idealtipo di ordinamento, a regime, potrebbe prevedere, in tutti i territori, dopo il conseguimento della "qualifica professionale" (in percorsi di IeFP o in una attività formativa nel contratto di apprendistato), la possibilità di ottenere, dopo un ulteriore anno formativo, il "diploma professionale".

Successivamente, secondo la normativa e la sperimentazione vigente, il giovane potrebbe accedere ad un quinto anno di IeFP che gli permetterebbe di sostenere l'esame di Stato e poter proseguire, successivamente, nei percorsi dell'Università e dell'Alta formazione artistica o dell'Istruzione Tecnica Superiore (ITS); potrebbe, in alternativa, frequentare percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) realizzati dalle Amministrazioni regionali o provinciali se in possesso di un diploma di Istruzione Secondaria Superiore oppure, nell'esercizio del diritto-dovere all'istruzione e formazione, ammessi al quinto anno di liceo (D. Lgs. 226/05, art. 2, comma 5) o in possesso di un diploma al termine del percorso di Istruzione e Formazione Professionale.

La normativa vigente rende possibili, altresì, altre opportunità formative date dall'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere o di alta formazione e ricerca e da attività formative programmate nel campo della formazione continua.

In questa sede si vuole richiamare l'attenzione su una recente novità: l'avvio di 58 Istituti Tecnici Superiori, previsto per settembre 2011.

Il tentativo di creare anche in Italia una fascia strutturata di istruzione tecnica superiore fuori dell'Università non è nuovo. Negli anni Settanta del secolo scorso quando in Europa veniva progettato ed avviato un sistema di formazione tecnica superiore applicata alternativo rispetto ai percorsi universitari, i Politecnici in Gran Bretagna, le Fachhochschulen in Germania, le STS (Sezioni Tecniche Superiori) e gli IUT (Istituti Universitari di Tecnologia) in Francia, anche in Italia fu progettato ed avviato, nell'anno 1969-1970, un percorso analogo, ma fu subito fermato dalla Corte dei Conti.

Vent'anni dopo ci provò il Ministro Ruberti con la proposta dei Diplomi universitari, di durata triennale; anch'essi andarono incontro al fallimento perché le Università si dimostrarono incapaci di gestire percorsi di formazione superiore applicata.

Verso la fine degli anni novanta (Ministro Berlinguer) furono istituiti i corsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) con un meccanismo di partnership tra scuole, università, enti locali e Centri di Formazione Professionale. Anche questa formula si rivelò complessa ed instabile; anche gli IFTS non decollarono a livello di sistema.

Nel 2003, un ulteriore tentativo di dare vita a vari Istituti Superiori di Tecnologia (IST) morì sul nascere per mancanza di certezze finanziarie e giuridiche.

Oggi, la formula adottata per gli ITS mostra una discontinuità rispetto alla tradizione. Gli Istituti non ricalcano il modello tradizionale di istituto ma sono "fondazioni di

partecipazione" (soggetto di natura privata ma con finalità di interesse pubblico) costituite da scuole, università, imprese, Centri di Formazione Professionale, avvalendosi di risorse sia pubbliche che private.

"Innovativi" sono anche alcuni aspetti degli ITS rispetto al passato: alti livelli di padronanza dell'inglese e dell'informatica tra i requisiti di accesso, il numero chiuso, una didattica che alterna in maniera forte istruzione e lavoro, il titolo inquadrato nel V livello del Quadro Europeo delle Qualifiche, la scelta di percorsi inseriti nei settori merceologici di punta dell'Italia del momento. "Modellare 28 profili iperqualificati capaci di muoversi all'interno di sei aree di alta tecnologia. Parte da qui la sfida degli ITS, i 58 Istituti Tecnici Superiori che debutteranno a settembre con l'obiettivo di offrire una strada in più ai giovani neodiplomati. Un'opzione alternativa alla laurea triennale che punta ad arginare il mismatch tra domanda ed offerta di lavoro, per creare occupazione giovanile valorizzando le peculiarità del territorio e le richieste delle imprese" (Francesca Barbieri in Il Sole 24 ore del 30 maggio 2011).

Un intento nobile che cerca di colmare il fabbisogno di tecnici qualificati non coperti da una formazione adeguata. Solo un monitoraggio attento e puntuale permetterà di verificare se la strada intrapresa sarà di successo o si rivelerà una riedizione dei tentativi precedenti.

2.3. Formazione Continua: luci e ombre nel Rapporto 2010

Il 7 marzo 2011 il MLPS ha reso pubblico in forma on-line il Rapporto sulla Formazione Continua - anno 2010. La presentazione del Rapporto, che costituisce, di fatto, l'atto più autorevole sullo stato della Formazione Continua in Italia, non ha avuto grande risonanza.

L'anno preso in esame si colloca anche all'interno di due eventi di rilievo: la scelta del MLPS, avallata da Regioni e Parti sociali, di destinare per la prima volta la metà delle risorse regionali del Fondo Sociale Europeo per le politiche attive alla cassa integrazione in deroga e un impegno forte sottoscritto da tutti i contraenti, con le Linee Guida del 17 febbraio 2010, di realizzare il massimo delle sinergie possibili tra le diverse tipologie di risorse utilizzabili per la formazione: il Fondo Sociale Europeo, le Leggi 236/93 e 53/2000 e i Fondi interprofessionali.

Le risorse mobilitate sono davvero rivelanti: in un anno circa 100 milioni di euro spesi dal FSE, più di 100 milioni di euro impegnabili annualmente in base alle Leggi sopra citate, più di 350 milioni di euro gestiti dai fondi interprofessionali. Risorse davvero rilevanti ma destinate, nella maggior parte dei casi, a lavoratori già occupati, anche se in misura crescente per situazioni di crisi e, in parte minore, in mobilità o, in piccola parte, per apprendisti e collaboratori a progetto. Solo una parte molto minore è stata destinata a disoccupati e a lavoratori "atipici". Anche le auspiccate sinergie tra le diverse risorse, a giudizio di molti, hanno marcato il passo.

Pur in presenza di queste criticità il Rapporto evidenzia la crescita dei lavoratori che partecipa alla formazione continua (nel 2008 un aumento di oltre 10 punti rispetto al 2004), l'aumento del ruolo dei Fondi Paritetici Interprofessionali (vi aderiscono il

42% delle imprese con il coinvolgimento del 58% dei lavoratori in una attività di formazione che ha impegnato 440 milioni di euro ai quali vanno aggiunti 150 milioni di euro provenienti dalla ripartizione tra MLPS e Regioni e Province autonome). "Da una indagine campionaria realizzata ad hoc", si legge nel Rapporto 2010, "emerge che gli investimenti in formazione tengono in periodo di crisi: il 34% delle imprese intervistate ha realizzato attività di formazione al di là degli obblighi di legge".

Quello che viene riaffermato, anche nel presente Rapporto, è il legame stretto tra soglia di istruzione e accesso alla formazione: "A percentuali molto basse di partecipazione alle attività formative fra i lavoratori in possesso di scuola dell'obbligo (28,6%) si contrappongono tassi molto elevati in corrispondenza dei laureati (69,8%)". Una conferma ulteriore, se ancora necessaria, a quanti affermano che solo un investimento in una solida Formazione Professionale Iniziale per i giovani, soprattutto per quelli non inclini a percorsi scolastici lunghi, crea le condizioni per facilitare il loro accesso sia nel mondo del lavoro che nel sistema della "Formazione continua" o "per tutto l'arco della vita", come è auspicato ormai da decenni in tutti gli orientamenti europei.

2.4. Istruzione degli adulti (IDA) e Orientamento nel Rapporto 2010

A conclusione di questa panoramica sulla filiera professionalizzante, un cenno meritano altri due segmenti: la situazione dell'Istruzione degli Adulti e il servizio di Orientamento in Italia.

Circa l'Istruzione degli Adulti, lo schema di DPR che riorganizza il servizio, è ancora in attesa dell'approvazione definitiva da parte del CdM.

Circa i servizi di Orientamento, un corposo Rapporto – Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda di Orientamento in Italia – è stato presentato il 26 maggio 2011.

In questa sede si vuole richiamare un aspetto, meritevole di attenzione che rivela la persistente gracilità del sistema: "prevale una dimensione orientativa molto emergenziale e 'terapeutica' finalizzata al sostegno piuttosto che preventiva e maturativa di educazione alla scelta". Viene riaffermata la situazione che, ad avvalersi di questo servizio, siano soprattutto i soggetti con caratteristiche di "debolezza" rispetto al mercato del lavoro (donne, giovani, disoccupati o in cerca di prima occupazione, soggetti in cassa integrazione). Una indicazione preziosa anche per la Federazione CNOS-FAP che si accinge ad avviare, nel corrente anno, una alta azione formativa – un corso di perfezionamento – per gli operatori dell'Orientamento che operano all'interno dei propri CFP.

3. "Educare alla vita buona del Vangelo": una scelta che coinvolge tutti

Approvando recentemente gli orientamenti pastorali per il decennio 2010-20, l'episcopato ha deciso di prestare un'attenzione particolare al settore educativo. Tale scelta trova una prima motivazione nel Convegno ecclesiale di Verona del 2006 che

aveva invitato a porre un impegno speciale nel rinnovamento dei percorsi formativi al fine di adeguarli alle esigenze della società attuale e di renderli rilevanti per l'esistenza delle persone. Ha influito grandemente sulla decisione anche il magistero di Benedetto XVI che più volte e con forza ha sottolineato l'emergenza educativa che caratterizza il tempo presente con particolare riferimento alla formazione ai valori che è minacciata molto seriamente dal relativismo imperante nella cultura e nella società.

Il documento è articolato in cinque capitoli a cui si aggiunge una introduzione che evidenzia le ragioni della scelta dell'ambito. Il primo mira a identificare le cause della emergenza educativa e nello stesso tempo le opportunità che il contesto offre per superarla: la prospettiva è socio-culturale e sapienziale. Venendo di più ai particolari, incidono negativamente sulla crisi soprattutto le seguenti problematiche: "l'eclissi del senso di Dio, l'offuscarsi delle dimensioni dell'interiorità, l'incerta formazione dell'identità personale in un contesto plurale e frammentato, le difficoltà di dialogo tra le generazioni, la separazione tra intelligenza e affettività" (n. 9). Pertanto, le persone stentano sempre di più a dare un significato autentico alla propria vita e a ciò corrisponde un analogo andamento riguardo all'educazione di cui si sta perdendo il senso più profondo. Le radici ultime del malessere vanno ricercate nel rifiuto della vocazione trascendente dell'uomo e nella conseguente erronea concezione dell'autonomia della persona; infatti, quest'ultima non va concepita come un "io" compiuto in sé, ma piuttosto che diventa tale nel rapporto con il "tu" e con il "noi", per cui l'educazione antiautoritaria non si può considerare propriamente educazione, ma si presenta invece quale rinuncia all'educazione.

Come si è detto sopra, il capitolo primo non si limita a precisare i nodi della cultura contemporanea, ma cerca di specificare gli orientamenti per affrontarli in maniera risolutiva. Anche in questo caso ci limitiamo a enunciare semplicemente le indicazioni che vengono offerte: impegnarsi a costruire l'identità personale in una società "liquida"; riannodare i rapporti tra le generazioni all'interno delle famiglie e nelle relazioni sociali, curando la formazione di figure adulte motivate e autorevoli; realizzare una integrazione feconda tra le dimensioni fondamentali della personalità, soprattutto fra razionalità e affettività, corporeità e spiritualità, conoscenza ed emozioni; promuovere una educazione che non si limiti a un complesso di tecniche, a una pura didattica, ma che formi giovani che "sappiano entrare in rapporto con il mondo, forti di una memoria significativa [...] accresciuta dal linguaggio di Dio, che troviamo nella natura e nella Rivelazione, di un patrimonio interiore condiviso e della vera sapienza" (n. 13); assicurare nei confronti degli stranieri presenti nel nostro Paese un processo attivo di interventi che vada dall'accoglienza alla integrazione; puntare decisamente allo sviluppo della persona nella sua globalità comprensiva dell'educazione alle virtù sia umane che cristiane.

L'educazione è una dimensione fondamentale della missione della Chiesa, come emerge in forma quasi visiva dall'icona posta all'inizio del secondo capitolo che è quella della folla che si mette alla scuola di Gesù, Maestro di verità e di vita. È chiaro che la prospettiva è cambiata e che l'attenzione si concentra sui fondamenti teologici, biblici, ecclesiali e spirituali. Gli attori principali dell'educazione cristiana vengono

identificati nel Padre, in Gesù, nello Spirito e nella Chiesa. Sono richiamate le fasi più significative della storia della salvezza attraverso le quali Dio educa il suo popolo e che trovano il loro culmine in Cristo la cui prima azione verso le folle è proprio quella di insegnare; una volta ritornato al Padre la sua attività educativa viene proseguita dallo Spirito. La Chiesa è sacramento visibile della presenza di Gesù nella storia e si manifesta al mondo al tempo stesso come discepola, in quanto segue l'esempio e l'insegnamento di Cristo, come madre, in qualità di grembo accogliente in cui si nasce e si matura come figli di Dio, e come maestra, poiché la sua missione consiste nell'insegnare autenticamente la verità che è Cristo. Essa forma i fedeli alla vita secondo lo Spirito mediante un'azione educativa che deve essere contemporaneamente missionaria, ecumenica e dialogica, creativa, sociale ed escatologica.

Il terzo capitolo occupa una posizione centrale non solo all'interno dell'articolazione del documento, ma anche nella presentazione del processo educativo: infatti, esso tratta dell'incontro tra due libertà, quella dell'educatore e quella dell'educando, cioè della loro relazione che può essere considerata come il cuore di ogni intervento formativo, ed offre pertanto quasi una metodologia pedagogica cristiana. Questa impostazione si riflette nella scelta dell'icona principale che consiste nell'episodio veramente splendido dell'incontro di Gesù con Giovanni ed Andrea. Il punto di partenza va ricercato nell'atto generativo e nell'esperienza di essere figli perché esiste un collegamento particolarmente stretto tra educare e generare; pertanto, la vita che l'uomo accoglie e che nessuno può dare a se stesso, non è completa alla nascita, ma deve maturare con il sostegno degli altri e di risorse adeguate. Tale situazione rinvia in prima istanza alla presenza insostituibile dei genitori e in secondo luogo a quella degli altri adulti significativi perché la persona cresce imitandoli e identificandosi con loro. Il processo di maturazione si presenta pertanto come un cammino che esige tempo e coraggio e la cui meta ultima consiste nella perfezione dell'amore; inoltre, il percorso assume caratteristiche diverse a seconda dei periodi dello sviluppo che richiederanno un'attenzione specifica ai bisogni diversificati di ragazzi, adolescenti e giovani, ma che devono tutti mirare all'incontro tra la libertà di Dio e quella dell'uomo e alla costruzione di una solida amicizia con Cristo. Essenziale è la presenza dell'educatore che si qualifica non solo per la bontà dei suoi metodi, ma soprattutto per la passione educativa, l'autorevolezza della sua testimonianza, il senso di responsabilità e la serietà con cui svolge il proprio servizio, esigendo il rispetto delle regole di comportamento giorno per giorno anche nelle piccole cose: risulta di conseguenza necessario e urgente formare una nuova generazione di cristiani adulti che si impegnino con particolare dedizione alla educazione dei giovani.

A un'impostazione di natura più pedagogica fa seguito nel capitolo successivo un profilo più pastorale. Il tema è quello dei soggetti e dei luoghi educativi e l'approccio non è tanto di presentarli ciascuno isolatamente quanto di sottolineare che la complessità della società post-moderna richiede un'alleanza fra tutte le parti interessate; comunque, le ragioni più profonde dell'adozione di questa prospettiva devono essere ricercate nella natura intrinsecamente comunitaria dell'azione educativa e nel fatto che la Chiesa va considerata come una comunità educante. Venendo ai singoli luoghi,

il documento riafferma il primato della famiglia, anche se in questo momento essa è raggiunta da una grave crisi dovuta a pesanti condizionamenti esterni e a rilevanti debolezze interne: infatti, il suo ruolo è insostituibile e l'incidenza che essa esercita nella maturazione della personalità continua ad essere significativa e a perdurare nel tempo, condizionando tra l'altro l'immagine di Dio che ognuno porta con sé durante tutta l'esistenza. Pure la parrocchia, con le sue aggregazioni specifiche di associazioni e movimenti, resta un luogo essenziale per la comunicazione del vangelo e la formazione della coscienza credente. Nonostante i nodi problematici che la mettono in crisi, la scuola continua ad essere chiamata a svolgere "il compito di trasmettere il patrimonio culturale elaborato nel passato, [aiutare] a leggere il presente, far acquisire le competenze per costruire il futuro, concorrere, mediante lo studio e la formazione di una coscienza critica, alla formazione del cittadino e alla crescita del senso del bene comune" (n. 46). A loro volta, la scuola cattolica e i Centri di Formazione Professionale di ispirazione cristiana, che rientrano in condizione di parità nel sistema nazionale di istruzione e di formazione, si dovranno qualificare per l'impegno a "sviluppare una proposta pedagogica e culturale di qualità, radicata nei valori educativi ispirati al Vangelo" (n. 48). In aggiunta, l'università svolge il ruolo di assicurare una formazione che permetta di muoversi con competenza all'interno della complessità della società "liquida": in altri termini si tratta di garantire "una formazione scientifica della mente" che significa "una facoltà acquisita di giudizio, chiarezza di visione, sagacia, sapienza, ampiezza filosofica della mente e autocontrollo e serenità intellettuale" (n. 49). Quanto alla cultura digitale e ai media, tenuto conto della loro incidenza sempre maggiore nella vita dei giovani, risulta urgente e necessario preparare questi ultimi alla conoscenza delle nuove tecnologie e dei loro linguaggi e a una competenza adeguata nel loro uso, riducendo lo scarto tra chi produce i media e chi li usa, fornendo le capacità di decostruire i testi, promuovendo l'autonomia critica delle persone, aiutandole a individuare i valori e le visioni del mondo a cui si ispirano.

Il documento si conclude con il quinto capitolo che fornisce una serie di orientamenti concreti per la progettazione pastorale. Sul piano del metodo si dovrà partire da una verifica attenta dei progetti educativi precedenti che dovrebbe portare a identificare punti forti e deboli dei programmi realizzati in questi anni. Passando sul lato dell'ascolto della domanda, è anzitutto necessario far prendere coscienza delle caratteristiche e dell'urgenza della questione educativa. Proseguendo in tale direzione, appare conveniente far emergere il desiderio di relazioni profonde che è presente nel cuore di ogni giovane per educarli alla ricerca della verità e alla testimonianza della carità; contemporaneamente va sviluppata la forza educativa della fede orientandola verso la pienezza della relazione con Cristo nella comunione ecclesiale. A fondamento della progettazione va posta la visione cristiana della persona, valorizzandone la dimensione trascendente in vista della formazione di persone aperte a Dio e capaci di dedicarsi al bene della comunità. Una esigenza fondamentale viene identificata nel mettere al centro della proposta educativa il dono di sé a Dio e agli altri, l'atteggiamento oblativo, come compimento della maturazione della persona.

Le indicazioni del documento dei vescovi per la progettazione educativa sottoli-

neano anche l'urgenza di stare accanto ai genitori per offrire loro con disponibilità e competenza proposte educative valide. Da ultimo, gli orientamenti pastorali evidenziano alcune dimensioni della maturazione della personalità dei nostri giovani da curare particolarmente quali: l'educazione alla vita affettiva; la formazione a vivere il lavoro e la festa come compimento della vocazione personale; l'esperienza della fragilità umana come scuola da cui imparare il senso del limite; la trasmissione di una cultura e di un patrimonio spirituale da conservare e sviluppare; l'educazione alla comunicazione mediante la conoscenza, la fruizione critica e la gestione dei media; la formazione alla cittadinanza responsabile.

Il testo degli orientamenti non va inteso né come un manuale sull'educazione né come il progetto pastorale delle singole chiese particolari; esso costituisce piuttosto una presentazione ordinata e sistematica di orientamenti pastorali, uno strumento organico di discernimento e di programmazione che mira a rendere più incisiva l'azione educativa della chiesa italiana in stretto rapporto con le altre strutture formative in un periodo di grave crisi. Il loro successo dipenderà dalla capacità di tutte le vari articolazioni del mondo cattolico di elaborare dei progetti validi e di saperli realizzare con efficacia.

150 anni d'Italia e Salesiani: il contributo pedagogico. Il Sistema preventivo tra passato e presente

FRANCESCO CASELLA¹

Il presente articolo vuole essere un invito a rileggere don Bosco e il suo messaggio educativo lungo i 150 anni dell'Unità di Italia, per meglio percepire quanto don Bosco prima e la Congregazione salesiana poi hanno contribuito all'identità culturale dell'Italia con lo specifico loro proprio: l'educazione secondo la modalità del Sistema preventivo.

«La distruzione del passato, o meglio la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti, è uno dei fenomeni più tipici e insieme più strani degli ultimi anni del Novecento. La maggior parte dei giovani alla fine del secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono»². Pertanto, l'inconsapevolezza storica dei giovani rappresenta «per le istituzioni formative e per ogni singolo educatore un compito imprescindibile [per] riattivare la loro curiosità e il loro interesse per la ricerca delle radici storiche dei problemi presenti, alimentando l'impulso spontaneo alla ricostruzione dell'identità culturale della comunità di appartenenza e cercando di offrire loro gli strumenti logico-razionali per affrontarla»³.

Quanto scritto da Hobsbawm e da Lastrucci in merito alle problematiche della storia contemporanea, si può leggere analogicamente anche in riferimento all'educazione cristiana, e nello specifico all'agire educativo di don Bosco e della congregazione salesiana, che tanta parte hanno avuto nei 150 anni dell'Italia unita, anche se sembra prevalere, scrive Giuseppe Vico, un atteggiamento fatto di silenzio:

¹ Università Pontificia Salesiana - Roma. Facoltà di Scienze dell'Educazione (FSE).

² HOBSBAWM E.J., *Il secolo breve 1914-1991*, traduzione di Brunello Lotti, Milano, BUR, 2002, pp. 14-15.

³ LASTRUCCI E., *La formazione del pensiero storico*, Torino, Paravia, 2000, p. 349.

«Lo spazio dedicato a Don Bosco, testimone di fede e di carità tradotte nel pensiero e nell'opera educativa, al di là di ogni polemica riconsiderazione scientifica e pedagogica di una moltitudine di "educatori" che seppero imprimerne al secolo lo spessore nuovo della formazione dell'uomo attraverso l'amore concreto per tutti gli uomini, senza distinzioni, intende rendere giustizia e porre il problema del silenzio o della fuggitiva citazione di questi uomini religiosamente ispirati e umanamente impegnati in un immane sforzo quotidiano affinché proprio chi aveva bisogno potesse trovare assistenza, cura, educazione e amore. Pagine alte di pedagogia e pagine spesso non scritte ma che hanno lasciato quei segni informali e non-formali nella cultura popolare e borghese in ordine all'amore che dovrebbe permeare. Fa specie, quindi, che in non pochi testi di pedagogia che vanno per la maggiore, questi *apostoli della carità* non vengano neppure citati [...]. Questo intenzionale silenzio ha connotazioni peculiari che tessono trame di ulteriore silenzio anche nel periodo della "Scuole nuove" e nella pedagogia del secolo XX. Silenzio e/o rimozione che risultano spesso uno strano e confuso intruglio tra critica alla Chiesa, argomentazioni tendenti a tacere sulle voci pedagogiche ed educative di ispirazione cristiana, assunzione delle innovazioni pedagogiche cristianamente ispirate come voci sempre e comunque di dissenso all'interno del mondo cattolico e vaghe aspirazioni ad una pedagogia che, per dimostrarsi troppo moderna e innovativa, finiva e finisce ancora per cogliere nella pedagogia cristianamente un oggetto da toccarsi almeno con circospezione»⁴.

L'invito, pertanto, a rileggere don Bosco e il suo messaggio educativo lungo i 150 anni dell'Unità d'Italia comporta un programma educativo e formativo, che ponga in grado adulti e giovani di conseguire una conoscenza critica e storiograficamente aggiornata dell'esperienza educativa di don Bosco e della congregazione salesiana. Solo così si potrà meglio percepire quanto don Bosco ha ricevuto dal suo secolo e quanto, viceversa, ha dato in termini religiosi, spirituali, educativi, culturali in genere e, inoltre, solo così si potranno evidenziare, da un lato, le realtà legate ad una determinata cultura e ad un contesto storico ben circoscritto, e, dall'altro, i nuclei di fondo di lunga durata del Sistema preventivo, che hanno attraversato i diversi periodi storici dell'Ottocento e del Novecento e sono divenuti connotativi dell'esperienza educativa di don Bosco e della congregazione salesiana.

1. Don Bosco educatore

In riferimento, in modo particolare, alla precaria situazione dei ragazzi e dei giovani⁵, Il ruolo di don Bosco educatore nell'Ottocento e lo svolgimento della sua opera educativa con la congregazione salesiana, si possono comprendere meglio solo

⁴ VICO G., *Ottocento pedagogico cristiano*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 48-49.

⁵ BECCHI E. - JULIA D. (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996; CUNNINGHAM H., *Storia dell'Infanzia. XVI-XX secolo*, Bologna, il Mulino, 1997; GENOVESI G., *L'educazione dei figli. L'Ottocento*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1999; ULIVIERI S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999; SEVESO G., *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Milano, Unicopli, 2001; COVATO C. - ULIVIERI S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001; DI BELLO G. - NUTI V., *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Milano, Unicopli, 2001.

se vengono inseriti, da un lato, nel complesso contesto storico, politico, culturale ed ecclesiale del XIX secolo e, dall'altro, nell'ambito della pedagogia cattolica del XIX secolo, che si è snodata fra tradizione e innovazione nella doppia circolazione pedagogica dei cattolici conservatori e cattolici liberali⁶. In definitiva, si può dire che le profonde trasformazioni politiche, sociali, economiche, culturali ed educative dello Stato liberale indussero i cattolici a prendere posizione su tali tematiche, in particolare sul versante educativo e contro la laicizzazione della scuola. «A impegnarsi nel mondo della gioventù sbandata dei ceti inferiori urbani, nativi o immigrati, sono personaggi ben noti: Antonio Provolo a Verona, Ludovico Pavoni a Brescia, Giovanni Cocchi e Giovanni Bosco a Torino; *homines novi* che, prima o dopo, intuiscono la pregnanza sociale e religiosa delle loro iniziative»⁷.

Su don Bosco (1815-1888) e i suoi scritti esiste una vastissima bibliografia⁸. La più recente storiografia⁹ invita a considerare l'opera dell'educatore torinese nel suo divenire, nel suo graduale formarsi attraverso le scelte che andavano incontro ai

⁶ PAZZAGLIA L. (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994; STELLA P., *La proposta educativa degli ordini insegnanti tradizionali nel periodo della Restaurazione*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia*, pp. 151-171; TOSCANI X., *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale*, in PAZZAGLIA L. (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 283-340; PAZZAGLIA L. - SANI R., *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001; CHIOSSO G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 1997; ID., *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001; ID., *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007; VICO G., *Ottocento pedagogico cristiano*, Brescia, La Scuola, 2005.

⁷ STELLA P., *La proposta educativa degli ordini insegnanti tradizionali*, p. 158. Su questa problematica, vedi i contributi di G. Chiosso, R. Sante di Pol, M. Taccolini, E. Butturini in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia*, pp. 201-251; 253-285; 417-439; 441-471. Vedi anche *Ludovico Pavoni e il suo tempo 1784-1849*. Atti del Convegno di studi di Brescia 30 marzo 1985, Milano, Ancora, 1986.

⁸ BOSCO G., *Opere edite*. Prima serie: *Libri e opuscoli*, 37 voll. (ristampa anastatica), Roma, LAS, 1977-1978; STELLA P., *Gli scritti a stampa di S. Giovanni Bosco*, Roma, LAS, 1977; GIANOTTI S. (a cura di), *Bibliografia generale di Don Bosco*, vol. I: *Bibliografia italiana 1844-1992*, Roma, LAS, 1995; DIEKMANN H. (a cura di), *Deutschsprachige Don-Bosco-Literatur 1883-1994*, Roma, LAS, 1997; VERBEEK L., *Les Salésiens de l'Afrique Centrale. Bibliographie 1911-1996*, Roma, LAS, 1998; SCHEPENS J., *Bibliografia generale di Don Bosco*, vol. III: *Bibliographie française 1853-2006; Nederlandstalige Bibliografie 1883-2006*, Roma, LAS, 2007.

⁹ STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 3 voll., Roma, LAS, 1979-1988; ID., *Le ricerche su Don Bosco nel venticinquennio 1960-1985: Bilancio, problemi e prospettive*, in BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, LAS, 1987, pp. 373-396; ID., *Don Bosco*, Bologna, il Mulino, 2001; MIDALI M. (a cura di), *Don Bosco nella storia*. Atti del 1° Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco, UPS - Roma, 16-20 gennaio 1989, Roma, LAS, 1990; BOSCO G., *Epistolario*. Introduzione, testi critici e note a cura di Francesco Motto, vol. I: 1835-1863, Roma, LAS, 1991; ID., *Epistolario*, vol. II: 1864-1868, Roma, LAS 1996; ID., *Epistolario*, vol. III: 1869-1872, Roma, LAS, 1999; ID., *Epistolario*, vol. IV: 1873-1875, Roma, LAS, 2003; DESRAMAUT F., *Don Bosco en son temps (1815-1888)*, Torino, SEI, 1996; WIRTH M., *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, Roma, LAS, 2000; BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, 2 voll., Roma, LAS, 2003 (2009).

reali bisogni della gioventù "povera e abbandonata". In particolare, la pubblicazione di Pietro Braidò di una ponderosa biografia di don Bosco consente di approfondire la vita del santo educatore nel suo divenire. Prete diocesano, scelta dei giovani, intraprendenza creativa e operosità, don Bosco fondatore sono solo alcuni temi tra i tanti sviluppati in quest'opera, che consente anche di scorgere da chi e da che cosa fu influenzato don Bosco, quanto ha ricevuto e ha dato alla società civile e alla Chiesa, come cittadino, come credente e come prete, sul piano dell'azione assistenziale, della carità educativa e dell'impegno sociale¹⁰.

Don Bosco, ordinato sacerdote a Torino (1841), entrò nello stesso anno nel Convitto Ecclesiastico della Città per lo studio pratico della morale e dell'omiletica e venne coinvolto nella catechesi dei ragazzi della città. Cappellano in una delle istituzioni della marchesa di Barolo (1844), don Bosco iniziò a raccogliere attorno a sé dei ragazzi, stabilendosi poi definitivamente a Valdocco (1846). L'oratorio di Valdocco divenne un luogo con complesse e articolate attività che progressivamente vi si impiantarono: ricreazione, istruzione religiosa, preghiera per giovani lavoratori e poi per studenti; scuole domenicali e serali, l'ospizio-pensionato per apprendisti e studenti (1847), il collegio per interni con laboratori per gli artigiani (1853-1862), classi di scuola per studenti (1855-1859) e piccoli seminari per vocazioni ecclesiastiche (dal 1863). In particolare, il decennio 1853-1863 fu particolarmente fecondo e anche importante per i successivi sviluppi: oltre i vari laboratori¹¹ e le scuole¹², don Bosco iniziò la pubblicazione delle *Lettere cattoliche* (1853), fondò la Società salesiana (1859) e inaugurò il primo istituto fuori Torino, a Mirabello Monferrato (1863), sotto la direzione di don Michele Rua (1837-1910), che divenne il primo successore di don Bosco. In seguito venne consacrata la Basilica di Maria Ausiliatrice (1868); furono aperti gli istituti di Lanzo-Torinese (1864), di Cherasco (1869), di Alassio (1870), di Varazze (1871), di Marassi (Genova) nello stesso anno, ma trasferito a Sampierdarena (Genova) l'anno seguente, e di Valsalice (1872). In questo stesso anno, inoltre, don Bosco e Maria Domenica Mazzarello (1837-1881) fondarono l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Nel 1875, poi, con istituzioni educative, scolastiche, professionali, iniziative per l'assistenza agli emigranti e attività missionarie, ebbe inizio la diffusione delle Opere di don Bosco in Italia, in Francia, in Sud

¹⁰ CASELLA F., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà. A proposito di una recente opera di Pietro Braidò*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 22 (2003) 169-180.

¹¹ PAZZAGLIA L., *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1866)*, in TRANNIELLO F. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, pp. 13-80; VENERUSO D., *Il metodo educativo di san Giovanni Bosco alla prova. Dai laboratori agli istituti professionali*, in BRAIDÒ P. (a cura di), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, LAS, 1987, pp. 133-142; ROSSI G., *L'istruzione professionale in Roma Capitale. Le scuole professionali dei Salesiani al Castro Pretorio (1883-1930)*, Roma, LAS, 1996; BERTELLO G., *Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali*, introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, Roma, LAS, 2010; PRELLEZO J.M., *Scuole professionali salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

¹² CERRUTI F., *Lettere circolari e programmi di insegnamento (1885-1917)*, introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, Roma, LAS, 2006.

America (Argentina, Uruguay, Brasile) e in Spagna (1881). Nel 1876 si ebbe l'approvazione pontificia dell'Associazione dei Cooperatori e Cooperatrici Salesiani, fondata da don Bosco. Infine, don Bosco accettò di costruire la Basilica del Sacro Cuore a Roma (1880-1887) con annesso collegio e scuole professionali.

In conclusione, don Bosco, anche se per la cultura, la formazione e la mentalità condivideva le riserve verso la "società moderna" e vedeva come modello ideale la *societas christiana*, non si chiuse nell'immobilismo, che condizionava spesso gli ambienti del conservatorismo cattolico, e non si lasciò condizionare dalle sue convinzioni, ma si attrezzò per rispondere ai cambiamenti che scaturivano sul piano del rinnovamento della mentalità e dei modi di vita. In particolar modo, don Bosco, che aveva fatto propria la domanda educativa, a volte inespressa, dei giovani poveri e abbandonati, esprime un rinnovamento: nel campo del lavoro, non più considerato come pena ed espiazione, ma prospettandone, invece, una visione come opportunità di promozione personale e sociale, di realizzazione morale e religiosa; nel campo scolastico ed educativo riconoscendo il valore dell'istruzione, aprendo scuole di ogni ordine e grado, non esitando a far conseguire ai salesiani i titoli di studio presso le Università; nell'adozione dell'intervento educativo come prevenzione sociale; nella novità del soggetto educativo: "i giovani poveri e abbandonati", che stavano diventando un problema sociale di crescente portata, e nella pluralità e complessità degli interventi educativi posti in essere.

Al centro delle preoccupazioni di don Bosco stava certamente l'insegnamento del catechismo, ma l'istruzione religiosa fu integrata e sorretta da una vasta gamma di iniziative ricreative (i giochi del cortile, la ginnastica, le passeggiate), culturali (il teatrino, la banda, il canto, le buone letture), assistenziali (l'intervento a favore dei poveri), sociali (la formazione al lavoro, le iniziative di mutuo soccorso) e così via. In effetti, le congregazioni religiose del secondo Ottocento, e nello specifico don Bosco e la sua congregazione dedita all'educazione, si posero nel solco fra tradizione e modernità¹³, introducendo nella vita sociale un'articolata proposta di modelli educativi cristiani. «Se la Chiesa riuscì a incrementare la sua egemonia, ciò fu possibile anche perché le congregazioni religiose, e in particolare quelle dedite alla formazione delle giovani generazioni, seppero promuovere e diffondere un insieme di valori cristiani e fornire, per quanto in maniera non sempre lineare né esente da chiusure, alcune significative risposte ai nuovi bisogni educativi e sociali della penisola»¹⁴.

¹³ STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980; VERUCCI G., *Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte educative degli ambienti cattolici*, in PAZZAGLIA L. (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, pp. 93-118; TACCOLINI M., *A servizio dello sviluppo. L'azione economico-sociale delle congregazioni religiose in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; DOTTA G., *"La Voce dell'operaio". Un giornale torinese tra Chiesa e mondo del lavoro (1876-1933)*, Cantalupa (TO), Effatà, 2006.

¹⁴ PAZZAGLIA L., *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, in ID. (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e unificazione*, p. 55.

2. La congregazione salesiana

Sulla stessa scia di don Bosco si sono mossi don Michele Rua (1837-1910)¹⁵, suo primo successore, e la congregazione salesiana nelle molteplici e variegata Opere educative lungo i 150 anni dell'Unità d'Italia¹⁶. Nello sviluppo dell'opera salesiana in Italia¹⁷ e nel mondo, i superiori della congregazione salesiana, consapevoli dell'eredità pedagogica ricevuta da don Bosco, si prodigarono per conservare e accrescere il carattere educativo della stessa congregazione, trasmettendo e comunicando il patrimonio educativo ereditato nella fedeltà al fondatore. Da qui i loro interventi, di fronte a prassi non sempre coerenti con l'ideale proposto e vissuto da don Bosco, per la formazione del personale, la cura di nuove vocazioni e la fisionomia delle opere: l'oratorio innanzi tutto, il convitto per orfani, le scuole di arti e mestieri poi professionali, il collegio per scuole elementari e ginnasiali, i contenuti della proposta pedagogica: buoni cristiani e onesti cittadini, sistema preventivo fondato sulla carità, la tematica dei castighi, l'assistenza attiva, l'ambiente di famiglia e di collaborazione con sacerdoti e laici, le "compagnie" o associazioni giovanili.

In definitiva, tenuto conto dell'ampio contesto storico, culturale e pedagogico dell'Ottocento e del Novecento (Restaurazione, liberalismo, socialismo, positivismo, movimento delle Scuole nuove, idealismo, fascismo, movimenti pedagogici di ispirazione democratica del secondo dopo guerra, variegata correnti pedagogiche attuali nel passaggio tra XX e XXI secolo), si può dire che nella società italiana in trasformazione non solo politica, ma anche economica, sociale, religiosa e culturale (dal romanticismo al positivismo, al socialismo, al modernismo, al nazionalismo, al fa-

¹⁵ LOPARCO G. - ZIMNIK S. (a cura di), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*. Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana, Torino, 28 ottobre - 1° novembre 2009, Roma, LAS, 2010. Vedi anche A. PARK, *Bibliografia dei Rettori Maggiori della Società Salesiana dal primo al terzo successore di don Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 4 (1984) 209-225.

¹⁶ CNOS-FAP (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 di storia*, Roma, CNOS-FAP, 2010; MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011; LOPARCO G. - SPIGA M.T. (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell'educazione. Documentazione e saggi*, Roma, LAS, 2011.

¹⁷ MOTTO F. (a cura di), *Parma e Don Carlo Maria Baratta Salesiano*. Atti del Convegno di Storia sociale e religiosa, Parma, 9, 16, 23 aprile 1999, Roma, LAS, 1999; CASELLA F., *Marie Las-serre e la fondazione dell'istituto salesiano di Caserta*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 30 (1997) 115-197; ID., *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste e fondazioni (1879-1922). Fonti per lo studio*, Roma, LAS, 2000; ID., *Corigliano d'Otranto (Lecce). La colonia agricola San Nicola dal 1901 al 1910*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 20 (2001) 43-89; ID., *I Salesiani e la "Pia Casa Arcivescovile" per i sordomuti di Napoli (1909-1975)*, Roma, LAS, 2002; ID., *L'opera salesiana di San Severo (FG) 1905-1969. L'apporto decisivo della gentildonna Assunta Fraccacreta e della beneficenza dei cittadini*, in «Salesianum» 69 (2007) 299-322; D'ANGELO A., *Educazione cattolica e ceti medi. L'Istituto Salesiano "Villa Sora" di Frascati (1900-1950)*, Roma, LAS, 2000; MELLANO M.F., *I Salesiani nel quartiere romano del Testaccio (primo ventennio del '900)*, Roma, LAS, 2002; ID., *L'opera salesiana Pio XI all'Appio-Tuscolano di Roma (1930-1950)*, Roma, LAS, 2007; TRINCIA L., *Per la Fede, per la Patria. I Salesiani e l'emigrazione italiana in Svizzera fino alla prima guerra mondiale*, Roma, LAS, 2002; CIAMMARUCONI C., *Un clero per la «città nuova». I Salesiani da Litoria a Latina*. Volume I: 1932-1942, Roma, LAS, 2005.

scismo, ai molteplici movimenti culturali del secondo dopoguerra, al Concilio Vaticano II, alla crisi delle ideologie, alla faticosa e difficile stagione riformista politica, alle prospettive culturali, religiose e pedagogiche tra la fine del XX secolo e il primo decennio del 2000), don Bosco e la congregazione salesiana hanno dato una risposta concreta alla domanda di educazione del ceto popolare e al problema dell'assistenza della gioventù esposta ai rischi dell'emarginazione. Infatti, con l'istituzione di oratori, di scuole popolari di arti e mestieri e umanistiche hanno offerto ai giovani più poveri e abbandonati, che correvano il pericolo di umilianti sfruttamenti, non solo un'educazione cristianamente ispirata, ma anche una cultura e delle abilità idonee per potersi inserire nel mondo complesso della società italiana, che si è progressivamente industrializzata. In realtà, la duplice valenza pedagogica e sociale dell'opera di don Bosco, seguita poi da don Rua e dalla congregazione salesiana, è stata sottolineata per tempo nella letteratura italiana, franco-belga e tedesca¹⁸.

3. Don Bosco e il Sistema preventivo

La proposta educativa di don Bosco, ben prima dello scritto *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù* (1877)¹⁹, si era sviluppata nei decenni precedenti, con le sue caratteristiche assistenziali, pedagogiche e sociali, attraverso la sua riflessione e la prassi educativa con i giovani. Infatti, lo scritto del 1877 va strettamente associato al discorso sociale ed educativo che lo precedeva e lo seguiva. I primi incontri con i giovani a Torino, l'Oratorio, l'ospizio, le sue attività di pubblicista, i regolamenti per interni ed esterni, i *Cenni storici* relativi ai primi Oratori ed alla Congregazione, le biografie giovanili (Domenico Savio²⁰, Michele Magone, Francesco Besucco, Valentino), le direttive date ai direttori delle Case salesiane costituiscono nell'insieme tappe progressive della sua riflessione pedagogica. Inoltre, è importante rilevare che l'intento pedagogico di don Bosco si è tradotto in molteplici applicazioni, che hanno richiesto metodologie diverse corrispondenti alla varietà delle iniziative: innanzi tutto l'Oratorio di Valdocco (un vero laboratorio di esperienze)²¹, quindi le varie associazioni, la cultura popolare, l'ospizio, il seminario ec-

¹⁸ BRAIDO P., «Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi»: pedagogia, assistenza, socialità nell'«esperienza preventiva» di don Bosco, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», 3 (1996) 212-233.

¹⁹ BOSCO G., *Inaugurazione del Patronato di S. Pietro in Nizza a Mare. Scopo del medesimo esposto dal Sacerdote Giovanni Bosco con appendice sul sistema preventivo nella educazione della gioventù*, Torino, Tipografia e Libreria Salesiana, 1877; ID., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, introduzione e testi critici a cura di Pietro Braidò, in «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1985) 171-321; ID., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997, pp. 205-266.

²⁰ GIRAUDO A. (a cura di), *Domenico Savio raccontato da don Bosco. Riflessioni sulla Vita*. Atti del Simposio, Università Pontificia Salesiana, Roma, 8 maggio 2004, Roma, LAS, 2005.

²¹ PRELLEZO J.M., *Valdocco nell'Ottocento tra reale e ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, Roma, LAS, 1992.

clesiastico, il collegio, la comunità dei religiosi educatori. Tuttavia, si deve dire che il tratto peculiare della genialità di don Bosco è legato a quella prassi educativa che egli stesso chiamò, di contro a quella repressiva, *Sistema preventivo* con il quale giunse a dare una formulazione a elementi costitutivi del suo sistema educativo:

«Due sono i sistemi in ogni tempo usati nella educazione della gioventù: Preventivo e Repressivo. Il sistema Repressivo consiste nel far conoscere la legge ai sudditi, poscia sorvegliare per conoscerne i trasgressori ed infliggere, ove è d'uopo, il meritato castigo. In questo sistema le parole e l'aspetto del Superiore debbono essere severe, e piuttosto minaccevoli, ed egli stesso deve evitare ogni familiarità coi dipendenti. Il Direttore per accrescere valore alla sua autorità dovrà trovarsi di rado tra i suoi soggetti e per lo più quando si tratta di punire o di minacciare. Questo sistema è facile, meno faticoso e giova specialmente nella milizia e in generale tra le persone adulte ed assennate, che devono da se stesse essere in grado di sapere e ricordare ciò che è conforme alle leggi e alle prescrizioni.

Diverso, e direi, opposto è il sistema Preventivo. Esso consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa, che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evenienza, diano consigli ed amorevolmente correggano, che è quanto dire: mettere gli allievi nella impossibilità di commettere mancanze. Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione e sopra l'amorevolezza; perciò esclude ogni castigo violento e cerca di tenere lontano gli stessi leggieri castighi»²².

Gli elementi costitutivi del *Sistema preventivo* sono la carità pastorale, la ragione, la religione e l'amorevolezza. Per don Bosco, infatti, educare comporta uno speciale atteggiamento dell'educatore, l'amorevolezza, e un complesso di procedimenti, fondati su convinzioni di ragione e di fede, che guidano l'azione pedagogica. Al centro della sua visione sta, con richiamo all'apostolo Paolo, *la carità pastorale*, la quale inclina ad amare il giovane, qualunque sia lo stato in cui si trova, per portarlo alla pienezza di umanità che si è rivelata in Cristo, per dargli la coscienza e la possibilità di vivere da onesto cittadino come figlio di Dio. Per don Bosco, in pratica, occorre prendere a cuore l'altro.

La ragione sottolinea, secondo l'autentica visione dell'umanesimo cristiano, il valore della persona, della coscienza, della natura umana, della cultura, del mondo del lavoro, del vivere sociale, ossia di quel vasto quadro di valori che è come il necessario corredo dell'uomo nella sua vita familiare, civile e politica. La ragione, a cui don Bosco crede come dono di Dio e come compito inderogabile dell'educatore, indica i valori del bene, nonché gli obiettivi da perseguire, i mezzi e i modi da usare. La ragione invita i giovani ad un rapporto di partecipazione ai valori compresi e condivisi. Egli la definisce anche *ragionevolezza*, per quel necessario spazio di comprensione, di dialogo e di pazienza inalterabile in cui trova attuazione il non facile esercizio della razionalità. Don Bosco attribuiva molta importanza agli aspetti umani e alla condizione storica del soggetto: alla sua libertà, alla sua preparazione alla

²² BOSCO G., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997, pp. 248-249.

vita e ad una professione, all'assunzione delle responsabilità civili, in un clima di gioia e di generoso impegno verso il prossimo.

La religione indica che don Bosco ha come obiettivo educativo ultimo la formazione e la salvezza dei giovani. Occorre rifarsi anzitutto al suo motto, "Da mihi animas" rivolto al Signore, che ci ricorda la verticalità e trascendentalità posta al culmine di tutto il suo agire educativo. Non si tratta, per don Bosco, di una religione speculativa e astratta, ma di una fede viva, radicata nella realtà. I sacramenti, in particolare la confessione e la comunione, sono per lui consapevolmente strumenti di grazia atti a conseguire la salvezza eterna e la santità.

L'amorevolezza esprime il punto di vista metodologico. Occorre un atteggiamento quotidiano, che non è semplice amore umano né sola carità pastorale. L'amorevolezza si traduce nell'impegno dell'educatore quale persona totalmente dedicata al bene degli educandi, presente in mezzo a loro, pronta ad affrontare sacrifici e fatiche nell'adempiere la sua missione: «L'educatore è un individuo consacrato al bene de' suoi allievi, deve essere pronto ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica per conseguire il suo fine, che è la civile, morale, scientifica educazione de' suoi allievi»²³. Don Bosco ama usare il termine "familiarità" per definire il rapporto corretto tra educatori e giovani. In effetti, il quadro delle finalità da raggiungere, il programma, gli orientamenti metodologici acquistano concretezza ed efficacia, se improntati a schietto "spirito di famiglia", cioè vissuti in ambienti sereni, gioiosi, stimolanti. In effetti, don Bosco dava ampio spazio al momento ricreativo, allo sport, alla musica, al teatro, al cortile²⁴. Infatti, è nella spontaneità ed allegria dei rapporti, che l'educatore sagace coglie modi di intervento, tanto lievi nelle espressioni, quanto efficaci per continuità e per il clima di amicizia che si realizzano. Giova ricordare le stupende parole che Don Bosco rivolgeva ai giovani: «Fate conto che quanto io sono, sono tutto per voi, giorno e notte, mattino e sera, in qualunque momento. Io non ho altra mira che di procurare il vostro vantaggio morale, intellettuale e fisico. Io per voi studio, per voi lavoro, per voi vivo e per voi sono disposto anche a dare la vita»²⁵.

Nel *Sistema preventivo*, infine, don Bosco non eluse, ovviamente, il problema della correzione e dei castighi, la cui pratica è molto articolata nella prassi educativa; ma comunque essa si fonda su un principio di fondamentale importanza della spiritualità e della pedagogia di don Bosco: «L'educatore tra gli allievi cerchi di farsi amare, se vuole farsi temere»²⁶. In merito a questa problematica Pietro Braido ha

²³ BOSCO G., *Il Sistema Preventivo*, in BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco educatore*, p. 255.

²⁴ LEWICKI T., *Don Bosco e la parola stampata*, in CNOS-FAP (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, Roma, CNOS-FAP, 2010, pp. 39-49; ID., *Don Bosco, la musica e il teatro*, in CNOS-FAP (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia*, pp. 51-57; NOVELLI M., *Educare i giovani attraverso la formula del "Teatrino" di don Bosco – Il "Teatro dei giovani" nel secondo dopoguerra*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, pp. 361-394.

²⁵ RUFFINO D., *Cronache dell'Oratorio di San Francesco di Sales*, Roma, Archivio Salesiano Centrale, quaderno 5, p. 10.

²⁶ BOSCO G., *Il Sistema preventivo*, in BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco educatore*, p. 256. Sulla tematica dei castighi, vedi anche PRELLEZO M. (a cura di), *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane (1883)*, in BRAIDO P. (a cura di), *Don Bosco educatore*, pp. 300-333.

scritto: «Oltre che normale pedagogia dell'incoraggiamento e dell'accompagnamento, essenza della "assistenza", il sistema preventivo diventa spesso pedagogia "correttiva". È naturale, se si pensa che esso ha da fare con ragazzi in crescita con tutte le caratteristiche di "mobilità", "irriflessione", sventatezza, sudditanza agli influssi negativi in idee e comportamenti, a loro attribuite da don Bosco»²⁷.

La riuscita dell'agire educativo di don Bosco e del suo metodo, che sono stati realizzati e attuati lungo tutto la sua esperienza biografica, pur tra incertezze e sperimentazioni, sono stati ampiamenti acclarati storiograficamente, come si evince anche dai numerosi studi sul Sistema preventivo²⁸.

4. La Congregazione salesiana e il Sistema preventivo

L'esigenza di conoscere, secondo modalità storiografiche aggiornate, la portata sociale ed educativa dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice è stata intrapresa e portata avanti dall'Istituto Storico Salesiano e dall'Associazione Cultori di Storia Salesiana con Convegni internazionali e Seminari di studio. Per una conoscenza informata dell'agire educativo salesiano lungo i 150 anni dell'Unità d'Italia, con riferimento all'evoluzione dell'Opera salesiana, al dislocamento e andamento delle Case salesiane lungo la penisola, all'andamento dei salesiani impegnati in esse, oltre gli studi che citeremo in seguito, sono da tenere presenti due importanti studi statistici appena pubblicati²⁹.

²⁷ BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999, p. 343.

²⁸ Della ricchissima bibliografia esistente, segnaliamo: BELLERATE B., *Il significato storico del sistema educativo di don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura*, in BRAIDO P. (a cura di), *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Leumann (TO), LDC, 1974, pp. 13-37; BRAIDO P., *Il "sistema preventivo" in un decalogo per educatori*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 4 (1985) 131-148; ID., *Breve storia del "Sistema Preventivo"*, Roma, LAS, 1993; ID., *Una formula dell'umanesimo educativo di Don Bosco: "Buon cristiano e onesto cittadino"*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 13 (1994) 7-75; ID. (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997; ID., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999; GIOVANNI PAOLO II, *Iuvenum Patris*, Leumann (TO), LDC, 1988; MULLER J.-P., *Il Sistema preventivo e l'orientamento a Cristo*, in *Gesù Cristo. Appunti per una spiritualità ispirata al carisma salesiano*. Atti della XIX Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana, Roma, 1997, pp. 299-314; MOTTO F., *Un sistema educativo sempre attuale*, Leumann (TO), LDC, 2000; PRELLEZO J.M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (TO), LDC, 2000.

²⁹ MALIZIA G. - MOTTO F., *L'evoluzione dell'Opera salesiana in Italia (1861-2010). Dati quantitativi*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011, pp. 21-58; SARTI S. - MOTTO F., *Andamento e dislocazione delle case salesiane in Italia. Andamento e provenienza dei salesiani italiani. Dati statistici (1861-2010)*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia*, pp. 59-97. Vedi anche l'importante saggio di sintesi MOTTO F., *L'apporto di don Bosco e dei Salesiani alla formazione degli italiani nell'Italia unita*, in «Rassegna CNOS» 27 (2011) 1, pp. 19-34.

4.1. L'educazione salesiana dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del Novecento

Il Sistema preventivo di don Bosco è stato fatto proprio dalla congregazione salesiana, per la quale è divenuto non solo il modello ideale da studiare, da realizzare nella molteplicità delle Opere poste in essere, ma anche il modello a cui ritornare e da reinterpretare nelle incertezze e, soprattutto, nelle svolte storiche che si sono verificate, come testimoniano per altro anche gli atti ufficiali della Congregazione³⁰.

Dopo alcuni Convegni sull'Opera salesiana e sulla significatività e portata sociale della stessa (tra il 1880 e il 1922)³¹, si è preso atto che, dopo aver rilevato la varietà e l'incidenza sociale delle opere salesiane maschili e femminili nel quarantennio esaminato, nei vari contesti in cui erano presenti la congregazione salesiana e quella delle Figlie di Maria Ausiliatrice, occorreva approfondire in modo più sistematico l'educazione salesiana. Per rispondere all'esigenza di conoscere la dimensione educativa, e in previsione del quarto Convegno Internazionale, sono stati organizzati diversi Seminari intermedi e in particolare un Seminario Europeo svoltosi a Vienna (2003)³², nel quale ha scritto Francesco Motto:

«Si è inteso esplicitare gli orientamenti educativi e spirituali che dal centro e dal governo delle due congregazioni, fluitarono direttamente alle singole comunità sparse nei vari Paesi, con l'intento di poter verificare in una seconda fase, attraverso ricerche locali, come essi vennero assunti e modificati nei vari contesti. Detto in altri termini: se l'intreccio fra tradizione e modernizzazione era stato un tratto caratteristico del modello salesiano all'epoca di don Bosco, lo fu altrettanto durante il rettorato dei suoi due successori? Quali furono le modalità varie e forse anche contraddittorie, attraverso cui il modello della "pedagogia povera" di Valdocco e di Mornese si è tradotto nella realtà educativa del mondo salesiano? Quale tipo di "inculturazione" pedagogico-spirituale ebbe luogo all'epoca per aderire alle concrete esigenze del luogo, senza con ciò venir meno all'uniformità ricercata sempre come garanzia di unità e di fedeltà allo spirito del fondatore?»³³.

³⁰ *Deliberazioni del terzo e quarto Capitolo generale della Pia Società salesiana*, tenuti in Valsalice nel settembre 1883 e 1886, San Benigno Canavese, Tipografia Salesiana, 1887; *Atti e deliberazioni dell'VIII Capitolo generale della Pia Società Salesiana*, San Benigno Canavese, Scuola Tipografica Salesiana, 1899; *Lettere circolari di Don Michele Rua ai Salesiani*, Torino, Direzione Generale delle Opere Salesiane, 1965; *Lettere circolari di Don Paolo Albera ai Salesiani*, Torino, Direzione Generale delle Opere Salesiane, 1965; *Atti del Capitolo Superiore della Società Salesiana*, Torino - Roma, 1922-1966; *Atti del Consiglio generale della Società Salesiana*, Roma, da marzo 1966.

³¹ Per le tematiche del primo Convegno-Seminario, vedi la *Cronaca*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 12 (1993) pp. 431-436; per il secondo e terzo Convegno, vedi MOTTO F. (Ed.), *Insedimenti e iniziative salesiane dopo don Bosco. Saggi di storiografia*, Roma, LAS, 1996; ID. (Ed.), *L'Opera salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*, 3 voll., Roma, LAS, 2001.

³² Per gli Atti del Seminario di Vienna, vedi *Linee teologiche, spirituali e pedagogiche della Società Salesiana e dell'Istituto delle FMA nel periodo 1880-1922*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 3-312. In particolare, segnaliamo il contributo di PRELLEZO J.M., *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, pp. 99-162.

³³ Cfr. Atti del Seminario di Vienna, MOTTO F., *Presentazione*, pp. 3-4.

A queste domande ha cercato di dare delle risposte il quarto Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana svoltosi in Messico (2006)³⁴. Delle numerose relazioni che fanno riferimento alle Opere dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice indichiamo, per un invito alla lettura degli Atti, i contenuti essenziali di alcuni contributi, per osservare più da vicino luci e ombre della prassi educativa dei salesiani.

La relazione: *Aspectos de la educación salesiana a la luz de las propuestas enviadas a los Capítulos Generales (1877-1922)* (G. González), attraverso l'utilizzo delle proposte elaborate dai Capitoli ispettoriali o da singoli confratelli ed inviate ai diversi regolatori dei Capitoli Generali della congregazione salesiana, delinea alcune tematiche educative particolarmente avvertite nel periodo esaminato. Esse, tenendo conto del contesto storico e giuridico, riguardano i seguenti ambiti: la formazione dei chierici salesiani in riferimento al tirocinio pratico e agli studi universitari, la paternità spirituale del direttore non più confessore nella propria casa, la formazione religiosa (pratiche di pietà, catechismo, ecc.) nei collegi e negli oratori, l'internato-collegio in relazione all'ambiente, alle visite in famiglia e alle vacanze, all'igiene dei locali, all'educazione fisica, all'educazione differenziata dei giovani in relazione all'età e alla preparazione alla vita dopo il collegio. Le proposte inviate al regolatore dei diversi Capitoli Generali presentano per lo più caratteristiche negative in riferimento al vissuto quotidiano, ma sono propositive in merito al futuro, avendo come punto di riferimento la prassi educativa trasmessa da don Bosco e l'ideale del "Sistema preventivo".

La relazione: *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco* (J.M. Prellezo), delinea il lungo e laborioso cammino dell'opera iniziata da don Bosco a Valdocco nel 1853 per i giovani apprendisti. In rapida successione, tenendo conto della visione che si aveva a Valdocco si pongono in risalto la consapevolezza dell'importanza della "parte operaia" nelle case salesiane e il disagio riguardante la situazione della "scuola per artigiani", la proposta di una offerta formativa e culturale meglio rispondente ai bisogni dei giovani e la necessità di strutturarla in un "programma scolastico" comune per garantire la serietà dell'istruzione generale e tecnica dei futuri operai, l'elaborazione del "Programma" e l'attuazione lenta e spesso in maniera non soddisfacente dello stesso, il graduale passaggio dai primi laboratori alle vere e proprie scuole professionali, il reperimento del personale salesiano ed esterno e la sua formazione, il progressivo sviluppo delle scuole professionali fra tradizione e innovazione nelle "mutate condizioni dei tempi". Contestualmente al laborioso sviluppo organizzativo e formativo è delineato, più nello specifico, l'agire educativo nei confronti dei giovani apprendisti, sottolineando luci e ombre nella pratica del "Sistema preventivo", in riferimento all'istruzione religiosa e alle pratiche di pietà, all'assistenza, all'ordine e alla disciplina (castighi), ad altri

³⁴ GRACILLIANO GONZÁLEZ J. - LOPARCO G. - MOTTO F. - ZIMNIK S. (a cura di), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana, Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006. 2 voll., Roma, LAS, 2007.

mezzi educativi (compagnie religiose, teatro, accademie, musica). Il travagliato e progressivo sviluppo organizzativo, formativo ed educativo delle scuole professionali salesiane ha posto le premesse per il successivo affermarsi delle stesse nel periodo successivo.

La relazione: *Educazione e pedagogia nelle pagine del "Bollettino salesiano" d'inizio Novecento* (G. Chiosso), tenendo conto del contesto storico-culturale, ipotizza alcune linee interpretative dei molti articoli sull'educazione che si trovano nelle pagine del *Bollettino Salesiano*. Attraverso il periodico, scrive l'Autore, «i salesiani ambirono a presentarsi innanzi tutto come educatori e, in particolare, come educatori dei figli del popolo, di quei ragazzi che, se abbandonati a se stessi, rischiavano di perdersi umanamente e cristianamente e di conseguenza rischiavano di diventare pericolosi per la convivenza sociale». L'intento è proposto attraverso due principali traiettorie. La prima pone in risalto il fatto che i salesiani disponevano di un loro metodo educativo, quello "preventivo" di don Bosco, che veniva nobilitato facendolo assurgere da semplice pratica educativa a vera e propria dignità pedagogica (riflessioni di don Francesco Cerruti, richiamo all'educazione del carattere del Förster), ma non appaiono riferimenti al dibattito culturale e pedagogico di quegli anni promosso dal Movimento per l'educazione nuova. La seconda linea di sviluppo della riflessione educativa è stata sviluppata intorno ad alcune forme e luoghi educativi: le scuole professionali e l'oratorio festivo, luogo educativo per eccellenza. Gli apporti del *Bollettino Salesiano* in merito all'oratorio vengono raccolti intorno a tre motivi principali: la fisionomia religiosa ed educativa dell'oratorio e il suo graduale adeguamento alle nuove esigenze sociali e giovanili; il rapporto/confronto tra l'oratorio salesiano e altre tipologie di oratori; il contributo dei cooperatori e la formazione del personale per l'animazione degli oratori. Il saggio accenna anche all'intensa attività del movimento oratoriano che si raccolse anche intorno alla celebrazione di numerosi convegni e alla svolta determinata dalla prima guerra mondiale³⁵, riassumibile nel motto: "Salviamo la gioventù". Tra mille difficoltà i Superiori della congregazione privilegiano le iniziative destinate all'educazione dei ragazzi, sbandati, soli, orfani, per cui il *Bollettino Salesiano* è prodigo di ampie informazioni sulle iniziative intraprese in loro favore e di forti sollecitazioni per il pieno coinvolgimento dei cooperatori. In questo contesto «l'azione sembra in ogni caso sovrastare la riflessione».

La relazione: *Il contesto storico-socio-pedagogico e l'educazione salesiana nel Mezzogiorno d'Italia tra richieste e attuazioni (1880-1922)* (F. Casella), dopo aver delineato il complesso quadro storico, sociale, culturale e pedagogico del tempo, individua nel passaggio dalla carità educatrice alla carità sociale o, detto in altri termini, nel rapporto dinamico fra tradizione e modernizzazione, la collocazione di don Bosco e della congregazione da lui fondata dedita all'educazione. La relazione pone, quindi, in luce la "richiesta educativa" che proveniva dalla vasta area geografica del

³⁵ BRAIDO P., *L'Oratorio salesiano in Italia, "luogo" propizio alla catechesi nella stagione dei Congressi (1888-1915)*, in RSS 24 (2005), pp. 7-88; ID., *L'Oratorio salesiano vivo in un decennio drammatico (1913-1922)*, in RSS 24 (2005), pp. 211-268.

Mezzogiorno d'Italia, che è da collocare nell'ambito dell'azione "missionaria" intrapresa dalla Chiesa dopo il 1870 e nella complessa "questione meridionale", che si acuiva sempre di più. Si passa, infine, ad esaminare l'agire educativo salesiano nelle opere fondate nel Sud Italia, il suo modo di realizzarsi nella ricerca di una stabile fisionomia delle opere, prendendo in considerazione la cura degli allievi, l'oratorio e la formazione del personale. Risulta evidente più di una volta, accanto a realizzazioni più riuscite, lo scarto tra l'agire educativo e l'ideale proposto dal "Sistema preventivo", ma la consapevolezza di questa realtà acuì l'osservazione diretta dei fatti e illuminò le scelte che si dovevano compiere, non esclusa quella di chiudere qualche opera per aprirne un'altra nuova e più rispondente alle necessità sociali e ai bisogni dei ragazzi e dei giovani.

La relazione: *L'azione educativa dei salesiani in Roma capitale: l'opera del S. Cuore al Castro Pretorio tra ottocento e novecento* (G. Rossi), dopo aver accennato ai termini che più ricorrono in don Bosco nella fase della costruzione del complesso S. Cuore al Castro Pretorio in Roma per indicarne lo scopo: "raccogliere", "salvare", "sottrarre", "istruire", "educare" i giovani (l'ultimo è quello che più è richiamato), l'autore si chiede cosa vuol dire "educazione", "azione educativa" riferita a don Bosco nel contesto romano. L'azione educativa dei salesiani in Roma capitale è esaminata osservando, nella vasta zona Esquilino-Castro Pretorio in rapida espansione per la forte immigrazione, la funzione educatrice della parrocchia e dell'oratorio, che si pongono in prima linea nella realizzazione di iniziative a livello nazionale e sociale, per trasformare un ampio agglomerato in una comunità allargata. A questo si aggiunge la scuola, umanistica e professionale, con una visione educativa la più larga possibile, cristianamente orientata secondo i dettami chiaramente identificabili, propri della tradizione salesiana. Nella documentazione riguardante il Sacro Cuore non troviamo elaborazioni teoriche e confronti con correnti pedagogiche o riflessioni sull'educazione elaborate in Italia nell'Otto-Novecento. Ritroviamo però quel clima di concretezza della percezione dei problemi reali e quel legame con la tradizione cristiana tipica del metodo donboschiano.

La relazione: *I salesiani a Sondrio (1897-1905). Da orfanotrofio a pensionato studentesco. Le ragioni di una svolta educativa* (S. Todeschini), cerca di comprendere le motivazioni che portarono l'opera salesiana di Sondrio a cambiare fisionomia, da orfanotrofio a pensionato studentesco, concentrandosi sul personale salesiano, la sua carente formazione, le non facili relazioni interpersonali, l'immagine negativa del loro modo di agire verso l'esterno, la carente cura educativa nei confronti dei ragazzi. La non sufficiente applicazione dei regolamenti circa il rapporto direttore-confratelli, educatori-ragazzi era ritenuto da tutti di estrema gravità, soprattutto se confrontato con analoghe disposizioni contenute nei regolamenti dei Padri Somaschi e dei Guanelliani e adeguatamente applicate nelle loro strutture educative presenti sullo stesso territorio.

Luci e ombre nell'agire educativo dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice si sono in qualche modo accentuati durante gli anni difficili del XX secolo in Europa, con riferimento non solo alle due guerre mondiali e ai regimi totalitari di destra e di

sinistra, ma anche alla difficile situazione dell'Est europeo sotto i regimi comunisti, in seguito alla divisione del mondo in due blocchi.

Un primo riscontro documentario, anche se di vario spessore storiografico, in merito all'agire educativo salesiano in questi anni "difficili" lo si è avuto con il Seminario europeo di Cracovia (2007)³⁶, che ha fatto emergere interrogativi, perplessità, influenze subite in modo più o meno marcate, ma anche scelte coraggiose e per alcuni versi dolorose. Le numerose relazioni presentate, relativamente ai Salesiani e alle Figlie di Maria Ausiliatrice, hanno avuto come riferimento: la soppressione degli Istituti religiosi in Francia (1901-1925); la Seconda Repubblica Spagnola (1931-1936); la Germania nazista; il Belgio dopo la seconda guerra mondiale; l'Italia durante il fascismo e la guerra; i regimi comunisti in Ungheria, Croazia, Slovenia, Slovacchia, Polonia, le nuove Repubbliche dell'Unione Sovietica dopo la seconda guerra mondiale.

Delle numerose relazioni indichiamo soltanto, ancora una volta per un invito alla lettura, quelle del quadro generale sull'Europa e quelle in riferimento all'Italia. Le relazioni generali hanno affrontato i seguenti temi: *Le ideologie, l'educazione e l'istruzione scolastica nell'Europa della prima metà del XX secolo* (Jan Piskurewicz); *I Salesiani in l'Europa (1875-1962). Sviluppo, condizionamenti e strategie* (Morand Wirth); *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Europa 1900-1960. Sviluppo, condizionamenti, strategie* (Grazia Loparco). Le tre relazioni in riferimento all'Italia sono state le seguenti: *I Salesiani e l'educazione dei giovani, in Piemonte, durante il periodo del fascismo* (Silvano Oni); *Nazionalismi, italianità, strategia dei Salesiani all'estero* (Giorgio Rossi); *Le FMA di Sicilia: educatrici nell'emergenza della guerra e del dopo guerra 1943-1949* (Maria Concetta Ventura). Ma sono importanti anche altri contributi in riferimento all'agire educativo dei Salesiani durante la prima e la seconda guerra mondiale³⁷.

4.2. L'educazione salesiana dalla metà del Novecento al primo decennio del Duemila

Una svolta epocale è stata senz'altro determinata dal Concilio Ecumenico Vaticano II (1962-1965) che, tra l'altro, ha spinto al rinnovamento anche gli Istituti religiosi, sospingendoli a ritornare al carisma dei loro fondatori per riattualizzarlo nel mutato contesto storico e culturale della Chiesa e del mondo. Oltre questo evento, occorre considerare anche le profonde trasformazioni politiche, sociali, culturali ed educative che hanno segnato l'Italia della seconda metà del '900.

³⁶ LOPARCO G. - ZIMNIAK S. (a cura di), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana, Cracovia, 31 ottobre - 4 novembre 2007, Roma, LAS, 2008.

³⁷ TULLINI L., *Educatori sempre. Al fronte e in collegio durante la Grande Guerra*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011, pp. 217-246; GIRAUDDO A., *Apporto dei Salesiani nell'Italia lacerata dalla guerra (1940-1945). Le Case del Piemonte*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia*, pp. 291-323; MOTTO F., *Roma-Milano 1943-1945. Cronache di vita, morte e resurrezione*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, pp. 324-357.

Ancora una volta, con il cambiamento storico-sociale, si è verificata anche, come è stato documentato dagli studi statistici indicati sopra, un'evoluzione dell'Opera salesiana e, quindi, un aggiornamento anche dell'agire educativo, sempre in riferimento al Sistema preventivo, come si può evincere dalle tematiche analizzate dai Capitoli generali³⁸, dal Capitolo speciale XX (1971-1972), dopo il Concilio Ecumenico Vaticano II, al Capitolo generale XXVI (2008), che ha impresso un forte richiamo a don Bosco, e dall'aggiornata riflessione sul Sistema preventivo e sui suoi nuclei portanti in dialogo con le Scienze dell'Educazione e in relazione ai mutati contesti culturali, alle problematiche della globalizzazione e all'accentuata emergenza educativa³⁹.

Oltre l'Oratorio⁴⁰, le diverse tipologie di scuola, alle prese con le continue riforme, la Formazione Professionale⁴¹, le missioni e le parrocchie, sono state intraprese altre Opere per rispondere alle nuove povertà giovanili. Anche in questo caso, tra sperimentazioni, incertezze e risultati positivi, i nuclei portanti del Sistema preventivo e il clima di famiglia da ricostruire attorno ai giovani sono risultati vincenti⁴².

³⁸ CAPITULO GENERALE SPECIALE XX (1971-72), Roma, 1972; CAPITULO GENERALE 23 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Educare i giovani alla fede*, Roma, SDB, 1990; CAPITULO GENERALE 24 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Salesiani e Laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di Don Bosco*, Roma, SDB, 1996; CAPITULO GENERALE 25 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *La comunità salesiana oggi*, Roma, SDB, 2002; CAPITULO GENERALE 26 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, «*Da mihi animas, cetera tolle*», Roma, SDB, 2008; Vedi anche CHÁVEZ VILLANUEVA P., «*Da mihi animas cetera tolle*». *Identità carismatica e passione apostolica. Ripartire da don Bosco per risvegliare il cuore di ogni salesiano*, in «Atti del Consiglio Generale» 87 (2006) 394, 3-46; e le *Strenne* annuali dei Rettori Maggiori.

³⁹ VECCHI J.E., *I guardiani dei sogni con il dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*, Leumann (TO), LDC, 1999; ID., *Spiritualità salesiana. Temi fondamentali*, Leumann (TO), LDC, 2001; ID., *Globalizzazione. Crocevia della carità educativa*. Colloquio con Vittorio Chiari, Torino, SEI, 2002; SCHEPENS J., *Cristiani impegnati nell'educazione in una società postcristiana*, in CAVAGLIA P. et al. (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio*, Roma, LAS, 1998, pp. 243-272; BRAIDO P., «*Prevenire*» ieri e oggi con Don Bosco. *Il significato storico e le potenzialità permanenti del messaggio*, in CAVAGLIA P. et al. (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio*, Roma, LAS, 1998, pp. 273-325; LANEVE C. (a cura di), *L'educatore oggi: tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*, Seminario di studio, Salone degli Affreschi - Palazzo Ateneo, Bari 26 aprile 2006, Bari, Servizio Editoriale Universitario, 2007; CASELLA F., *L'esperienza educativa di Don Bosco. Studi sull'educazione salesiana fra tradizione e modernità*, Roma, LAS, 2007.

⁴⁰ CAIMI L., *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2006.

⁴¹ BOTTANI N. - POGGI A.M. - MANDRILE C. (a cura di), *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?* Bologna, il Mulino, 2010; NANNI C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003; MALIZIA G. - NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società globale*, Roma, LAS, 2011; MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M., *Le parole chiave della Formazione Professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2004; NICCOLI D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, 2011; MALIZIA G. - TONINI M., *La Federazione CNOS-FAP in Italia. Il retaggio di 30 anni di storia e di esperienze (1980-2010)*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, pp. 486-502.

⁴² CHIARI V., *Arese 1955-1972: Casa per i perdenti nella vita, terra natale dell'Operazione Mato Grosso*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, pp. 395-419; VECCHI J.E., *Si commosse per loro (Mc 6,34). Nuove povertà, missione salesiana e significatività*,

Un profondo rinnovamento, coerentemente alla visione della Chiesa scaturita dal Concilio Ecumenico VaticanoII, ha interessato anche la pastorale giovanile che, pur tra resistenze soprattutto all'inizio, ha interessato in qualche modo tutti i giovani afferenti alle Case salesiane⁴³. Un ruolo particolarmente significativo a livello culturale e di ricerca è stato svolto (e lo continua ad essere) dal Dipartimento di Pastorale giovanile e Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana⁴⁴, come anche dalle Facoltà di detta Università e in particolare da quella di Scienze dell'Educazione. Un significativo rinnovamento è avvenuto anche per i numerosi gruppi della Famiglia Salesiana, che condividono con i Salesiani la missione educativa di don Bosco, per i Cooperatori salesiani, fondati da don Bosco, e per gli Exallievi⁴⁵.

5. Conclusione

Al di là di meri aspetti quantitativi, che pure sono significativi per le centinaia di migliaia di giovani e di adulti raggiunti in 150 anni di storia, di certo don Bosco, prima, e la Congregazione salesiana, poi, hanno contribuito all'identità culturale dell'Italia con lo specifico loro proprio: l'educazione secondo la modalità del Sistema preventivo. La parziale documentazione storiografica fornita e, più ancora, il vissuto biografico e educativo di tanti giovani e adulti di oggi, che fanno riferimento a don Bosco, lo testimoniano ampiamente.

La consapevolezza di ciò non può far dimenticare o sottacere le debolezze o le carenze manifestatesi nell'agire educativo dei Salesiani lungo la storia. Ma, per contro, tutto ciò ha sospinto la congregazione salesiana alla riflessione, a ripensare il patrimonio ricevuto in eredità, a innovarlo nelle mutate circostanze storico-culturali e a sottoporre a verifica quanto innovato, per restare fedeli alle istanze di fondo del Sistema preventivo: ragione, religione, amorevolezza; carità pastorale; spirito di famiglia; protagonismo giovanile.

in «Atti Consiglio Generale» 359 (1997) 3-36; BORSI M. et al. (a cura di), *Strade verso casa. Sistema preventivo e situazioni di disagio*. Atti del seminario di Studio promosso dagli Ambiti per la Pastorale giovanile e per la Famiglia salesiana, FMA Roma 1-8 marzo 1999, Roma, LAS, 1999; VOLONTARIATO INTERNAZIONALE PER LO SVILUPPO, *Ragazzi di strada*. Meeting Internazionale Roma 7-11 dicembre 1998, Roma 1999; DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Sistema preventivo e diritti umani*. Atti del Congresso Internazionale, Roma, 2-6 gennaio 2009, Roma, VIS, 2009; COLOMBO F., *Volontari italiani per gli altri popoli*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, pp. 460-485.

⁴³ TONELLI R., *Educhiamo i giovani a vivere da cristiani adulti*, Leumann (TO), LDC, 2000; ID., *La pastorale giovanile salesiana nella pastorale ecclesiale in Italia dal dopo-concilio a oggi*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, pp. 442-459.

⁴⁴ Per una breve presentazione, vedi PELLERREY M., *L'Università Pontificia Salesiana*, in CNOS-FAP (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia n 150 anni di storia*, Roma, CNOS-FAP, 2010, pp. 97-107.

⁴⁵ *La Famiglia Salesiana di Don Bosco*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma, SDB, 1999; DICASTERO DELLA FAMIGLIA SALESIANA, *La Carta della Comunione*, Leumann (TO), LDC, 1996; ID., *La Carta della Missione della Famiglia Salesiana*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma, SDB, 2000; CASELLA F., *L'esperienza educativa preventiva di don Bosco*, pp. 122-147.

La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale

MICHELE PELLEREY¹ - OLGA TURRINI²

Continua la serie dei contributi che intendono analizzare la problematica, le sue origini e gli sviluppi attuali, focalizzando l'attenzione questa volta sulla certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale.

Parte seconda: LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE SVILUPPATE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO FORMALE.

1. L'emergere di nuove esigenze in merito alla certificazione degli apprendimenti conseguiti in contesti formali

Secondo la definizione elaborata in sede Cedefop nel 2004, e già richiamata nel precedente contributo, l'apprendimento che si attua nei contesti formali è quello che è sollecitato e si sviluppa in situazioni "organizzate e strutturate (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettate come tali (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento)". In generale si dice che l'apprendimento promosso in tali contesti presenta due caratteristiche fondamentali: l'intenzionalità e la sistematicità. Nella definizione del Cedefop si aggiunge "Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione".

Le forme di convalida e di certificazione presenti negli apprendimenti conseguiti nei contesti formali italiani hanno avuto negli ultimi decenni un'evoluzione, che ne ha in gran parte reso difficile il riconoscimento in maniera pertinente e affidabile. In effetti, fino agli anni ottanta potevano essere considerate forme di certificazione

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

² Responsabile macro area mercato del lavoro ISFOL.

le pagelle scolastiche in quanto dichiaravano che lo studente aveva raggiunto uno stato di preparazione tale da poter affrontare ciò che veniva richiesto dalla classe scolastica successiva. Venivano anche indicati con votazioni i livelli di apprendimento raggiunti nelle varie discipline e più in generale nell'impegno e nel comportamento. Il riferimento fondamentale di tali certificazioni erano i programmi scolastici in vigore, spesso articolati per singole annualità o per cicli.

La pagella di fine anno scolastico costituiva, dunque, nei primi decenni del dopoguerra la prima e più diffusa forma di certificazione. Accanto a ciò, a partire dalla riforma Gentile erano presenti nella scuola italiana non poche forme di accertamento dello stato di preparazione degli studenti. Ad esempio, il passaggio dalla scuola elementare al ginnasio, i cui primi tre anni furono in seguito denominati scuola media, era condizionato al superamento di un esame di ammissione che doveva certificare il fatto che lo studente che lo superava era in grado di frequentare il nuovo ciclo scolastico. Con l'avvento della scuola media unica alla fine del 1962 veniva attuato l'art. 34 della Costituzione italiana che prescrive otto anni di obbligo scolastico. Tale esame di ammissione è stato allora abolito, sostituendolo con un esame di fine ciclo, che in qualche modo dichiarava, per chi lo superava, che egli aveva raggiunto gli obiettivi di apprendimento previsti dai programmi didattici in vigore. Questo esame è stato anch'esso ora abolito. Anche l'esame di ammissione al Liceo classico, presente alla fine della quinta ginnasio, è stato nel tempo eliminato, prospettando quindi un ciclo unitario per questo tipo di liceo, in analogia con gli altri licei.

Altre disposizioni potrebbero essere evocate, come l'insistenza perché l'esame di Stato alla fine del secondo ciclo di istruzione si basi su quanto effettivamente svolto nell'ultimo anno, disposizioni tutte orientate a ridurre o almeno allentare il controllo centralistico del lavoro educativo delle singole scuole, per promuoverne una maggiore autonomia e responsabilità. La stagione delle sperimentazioni più o meno selvagge ha collaborato a rendere difficile la corrispondenza tra pagelle e contenuti effettivamente appresi. Tutto ciò ha avuto come conseguenza una maggiore variabilità di impostazioni contenutistiche, didattiche e organizzative e una certa difficoltà a riconoscere quali conoscenze, abilità e competenze siano state effettivamente promosse nel corso dei vari anni scolastici, o nei differenti periodi o cicli pluriennali di studio, e, quindi, a che cosa facciano riferimento le votazioni incluse in tali documenti. Ancor più importante poi era la questione riguardante i diplomi o titoli scolastici conseguiti al termine dei cicli di studio fondamentali.

Come conseguenza del DPR 8 marzo 1999, n. 275, contenente il *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* si è avuta così una sempre più marcata responsabilizzazione della singola scuola a elaborare un proprio curriculum di studi peculiare attraverso gli strumenti del cosiddetto POF (Piano dell'Offerta Formativa) e della programmazione educativa e didattica di Istituto. Il Regolamento ha sancito, infatti, un principio fondamentale di riferimento: lo Stato può e deve definire i risultati di apprendimento che caratterizzano il termine dei fondamentali cicli scolastici, mentre sta alle singole istituzioni educative scolastiche la strutturazione progressiva dei contenuti da introdurre per conseguire tali risultati e la de-

finizione dell'impostazione metodologica e organizzativa dei percorsi. Lo Stato può, per aiutare le scuole a svolgere queste incombenze, fornire indicazioni nazionali per la programmazione curricolare o linee guida per la definizione dei piani di studio di istituto. Tali indicazioni e linee guida non assumono però carattere prescrittivo e vincolante, anche se sono suggerimenti autorevoli e funzionali al lavoro delle scuole.

Ciò ha provocato e provoca non pochi problemi nei riguardi di una possibile identificazione delle pagelle come certificazione di quanto effettivamente appreso nei vari anni dai singoli allievi, in quanto senza una descrizione più puntuale dei contenuti svolti durante l'anno scolastico è difficile raccordare la votazione finale con quanto appreso. Ne deriva di conseguenza l'esigenza di rendere pubblico il curriculum elaborato dalle singole istituzioni. Nella normativa contenuta nella legge 53 del 2003 si parlava di piani di studio personalizzati intesi come percorsi di insegnamento e di apprendimento che le scuole sono tenute a preparare e a realizzare, avvalendosi delle facoltà decisionali loro attribuite, partendo dal «nucleo fondamentale» fissato a livello nazionale e tenendo conto di quanto stabilito dalle Regioni, nell'ambito della quota loro riservata.

Diverso è il caso della formazione professionale, dove la forma di certificazione in esito al percorso formativo, in base alla legge 845/78, era l'attestato di qualifica. L'art. 14. infatti recitava:

“Al termine dei corsi di formazione professionale volti al conseguimento di una qualifica, gli allievi che vi abbiano regolarmente partecipato sono ammessi alle prove finali per l'accertamento dell'idoneità conseguita. Tali prove finali, che devono essere conformi a quanto previsto dall'articolo 18, primo comma, lettera a), sono svolte di fronte a commissioni esaminatrici, composte nei modi previsti dalle leggi regionali, delle quali dovranno comunque far parte esperti designati dalle amministrazioni periferiche del Ministero della pubblica istruzione e del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, nonché esperti designati dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro. Con il superamento delle prove finali gli allievi conseguono attestati, rilasciati dalle regioni, in base ai quali gli uffici di collocamento assegnano le qualifiche valide ai fini dell'avviamento al lavoro e dell'inquadramento aziendale. Gli attestati di cui sopra costituiscono titolo per l'ammissione ai pubblici concorsi”.

L'attestato di qualifica si connotava dunque come titolo di lavoro, tant'è che veniva trascritto sul libretto di lavoro. L'evoluzione della normativa in materia di lavoro ha portato alla soppressione del libretto di lavoro, mentre l'evoluzione della normativa in materia di istruzione e formazione, con la citata legge 53/2003, ha ricondotto i percorsi di formazione professionale iniziale nell'alveo del sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP). Di conseguenza, l'attestato di qualifica si configura ora come titolo di studio a tutti gli effetti.

Tuttavia, poiché l'ambito di competenza in materia di formazione professionale è regionale, la titolarità del rilascio della certificazione è della Regione. Questo fatto, in mancanza di un sistema nazionale di qualifiche condiviso, ha portato a comportamenti molto diversi nell'attribuzione dell'attestato da parte delle diverse Regioni. Ciò

rende del tutto evidente la necessità di dare quantomeno trasparenza e visibilità ai contenuti dei percorsi formativi dei quali l'attestato costituisce l'esito finale. Un primo tentativo in tal senso venne fatto dal Ministero del Lavoro, in accordo con le Regioni, nel Decreto 12 marzo 1996 "Adozione degli indicatori minimi da riportare negli attestati di qualifica professionale rilasciati dalle regioni e province autonome con allegato modello di attestato" introduce in forma sperimentale un format di attestato di qualifica valido a livello nazionale. Il decreto trae motivazione dalla risoluzione del Consiglio dell'Unione europea del 3 dicembre 1992 concernente la trasparenza delle qualifiche, nonché "dall'esigenza di fornire agli utenti dei sistemi formativi certificazioni trasparenti dei percorsi di apprendimento seguiti e nel contempo di consentire ai datori di lavoro di disporre di certificazioni formative atte ad individuare con chiarezza le candidature d'impiego ed a valutarne la rispondenza rispetto ai fabbisogni ed alla organizzazione funzionale delle imprese". Nello stesso periodo, anche il rinnovato percorso dell'istruzione professionale statale (Progetto'92), veniva dotato di un'analogha forma di certificazione, recependo gli input provenienti dal livello europeo. Successivamente, nel 2004, a seguito dell'introduzione dell'obbligo formativo con l'art. 68 della legge 144/1999, il DM 86 del Ministro dell'Istruzione, di concerto con il Ministro del Lavoro, sulla base di un accordo quadro in sede di Conferenza Unificata, adotta due modelli di certificazione finalizzati al riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione. Siamo ancora lontani dal rovesciamento di logica compiuto con l'approvazione della Raccomandazione sul Quadro europeo delle qualificazioni (EQF), che impone di mettere in trasparenza non più la descrizione dei contenuti dell'insegnamento, bensì i risultati dell'apprendimento (learning outcomes).

L'EQF costituisce un quadro di riferimento vincolante, sulla base del quale definire le conoscenze, abilità, competenze, che dovrebbero caratterizzare i livelli fondamentali di apprendimento permanente dei singoli Stati. Il riconoscimento dei titoli e delle qualifiche a livello nazionale ed europeo deve fare riferimento a una puntuale esplicitazione delle conoscenze, abilità e competenze ai livelli fondamentali della scolarità e della formazione da parte dei singoli Stati e delle istituzioni scolastiche e formative. In altre parole, di fronte alla più marcata autonomia programmatica delle singole istituzioni scolastiche e formative, deve fare riscontro una più chiara ed esplicita dichiarazione delle conoscenze, abilità e competenze conseguite dai singoli studenti in coerenza con il quadro di riferimento nazionale. Tale quadro di riferimento è infatti vincolante per esse e deve costituire la base non solo di una valutazione degli apprendimenti conseguiti dai singoli, ma anche di una verifica della coerenza, funzionalità ed efficacia dell'impostazione didattica seguita. Di conseguenza, la definizione del quadro europeo dei titoli e delle qualifiche centrato sui risultati di apprendimento conseguiti, ha portato abbastanza presto all'esigenza di accostare ai titoli e diplomi una specificazione più puntuale di quanto in termini di conoscenze, abilità e competenze fosse stato raggiunto dai singoli studenti.

Qualcosa di analogo si era verificato a livello universitario. Le norme sull'autonomia di ateneo emanate anch'esse alla fine degli anni novanta avevano portato a

una notevole proliferazione non solo di percorsi universitari, ma anche di variabilità dei contenuti insegnati. Di conseguenza non era più possibile riconoscere automaticamente gli esami superati presso una università da parte di un altro ateneo. A livello europeo, volendo armonizzare i vari sistemi di istruzione superiore e rendere trasparente quanto studiato nei vari percorsi accademici, si è giunti a rendere obbligatorio l'accostamento, accanto ai titoli accademici, dei cosiddetti Supplementi al diploma, cioè a documenti che descrivessero in maniera compiuta il percorso formativo seguito dai singoli studenti e la valutazione riferita ai risultati di apprendimento effettivamente conseguiti. Accanto al titolo accademico si accostava così un altro documento in cui si riportava in maniera analitica il curriculum di studi seguito dal singolo studente, descrivendo in maniera puntuale tempi, contenuti e risultati delle singole unità di apprendimento, denominate in Italia crediti formativi universitari, mentre in Europa vengono riferiti al sistema europeo di trasferimento dei crediti (European Credit Transfer System).

Nell'ambito dell'Istruzione e formazione professionale la questione si è presentata ancora più stringente perché il conseguimento di una qualifica e di un diploma professionale per essere valido sul piano nazionale ed europeo, ma soprattutto sul piano dell'inserimento nel mondo del lavoro, esigeva una chiara definizione degli standard di riferimento sia culturali di base, sia professionali. Ciò è stato raggiunto dagli accordi tra Stato e Regioni e Province autonome nel corso del 2010 e 2011. Sono stati definiti gli standard per 21 qualifiche professionali, conseguibili dopo un triennio formativo, e per 21 diplomi professionali, conseguibili dopo un quadriennio formativo. In questo caso gli attestati e i diplomi conseguiti dagli allievi dovrebbero certificare il raggiungimento da parte di questi dei livelli o standard di conoscenza e competenza definiti a livello nazionale. In questo caso rimane una questione ulteriore, la definizione di eventuali adattamenti e integrazioni a livello regionale, data la competenza esclusiva che questa hanno in tale ambito.

In sintesi, si può affermare che rispetto alle esigenze di attivazione delle certificazioni di competenze previste dalla normativa vigente, non sempre sono state ancora raggiunte alcune condizioni fondamentali per poter esercitare tale obbligo. In particolare viene a mancare un chiaro quadro di riferimento esterno all'istituzione, o standard. In altre parole è carente la descrizione puntuale di quanto viene richiesto non solo come patrimonio di conoscenze e abilità, ma anche come capacità di loro valorizzazione rispetto a compiti caratterizzanti un certo livello di competenza.

2. L'incerta marcia verso la certificazione delle competenze

Nella normativa scolastica italiana a partire dal 1999 diventa assai frequente il ricorso alla dizione "certificazione delle competenze". Ad esempio la legge 9 del 20 gennaio 1999 prevedeva all'art. 1 comma 4: "A conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, nel caso di mancato conseguimento del diploma o della qualifica di cui al comma 1, previo accertamento dei livelli di apprendimento, di formazione e di ma-

turazione, è rilasciata all'alunno una certificazione che attesta l'adempimento dell'obbligo di istruzione o il proscioglimento dal medesimo e che ha valore di credito formativo, indicante il percorso didattico ed educativo svolto e le competenze acquisite". D'altra parte l'art. 10 del già citato Regolamento del 1999 relativo all'autonomia delle istituzioni scolastiche oltre a prevedere regolari rilevazioni periodiche di verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di qualità del servizio scolastico, al comma 3 afferma: "Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate".

All'art. 3 del D.L. 137/2008 si dice "Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi. Nel D.P.R. del 22 giugno 2009, n. 122 all'art. 8, 1 si afferma "Nel primo ciclo d'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazione in decimi, ai sensi dell'articolo 3, commi 1 e 2, del decreto-legge".

Mancando però un modello comune di certificazione, ogni scuola ha adottato un suo modello, spesso insistendo su quelle che comunemente sono chiamate competenze trasversali, collocate spesso accanto a competenze denominate disciplinari. A parte l'incongruenza tra certificazione delle competenze e votazione in decimi dei risultati di apprendimento, la mancanza di chiari riferimenti nazionali ha portato a una notevole attività di sviluppo di modelli che, se da un lato hanno sollecitato l'attività progettuale dei docenti, dall'altra creano non poche perplessità sul piano della comprensibilità e fruibilità sul piano pubblico e sociale di quanto certificato. Più rispondenti alle esigenze di avere a disposizione un comune riferimento esterno sembrano essere i modelli elaborati dalla Provincia Autonoma di Bolzano e dalla Repubblica di San Marino per il termine del primo ciclo scolastico.

La Provincia Autonoma di Bolzano ha predisposto un modello che distingue competenze personali e sociali, competenze procedurali e competenze disciplinari. Le *competenze personali e sociali* sono di questa natura: l'alunno/a riconosce le proprie capacità, dimostra autostima, accetta le sfide ed è consapevole delle proprie responsabilità; agisce di propria iniziativa, è motivato/a e gestisce situazioni e processi; sa lavorare in team; nel gruppo rispetta le opinioni degli altri, sa formulare la propria opinione e motivarla; affronta i conflitti in modo costruttivo; rispetta le regole della convivenza democratica, contribuisce al benessere comune e dimostra impegno e solidarietà. Tra le *competenze procedurali* si possono citare: riconosce situazioni problematiche, individua, ricerca e propone soluzioni; utilizza procedure, strategie e strumenti che rendono efficace il lavoro personale. Tra le *competenze disciplinari* eccone alcune: in italiano comprende testi di vario tipo, sa trarne informazioni e interpretarli; utilizza strutture linguistiche adeguate ai diversi scopi comunicativi e produce testi

strutturati; è consapevole che, in ogni cultura, l'essere umano esprime i propri pensieri e le proprie emozioni attraverso l'arte, la musica e la letteratura; sa dare forma alle proprie idee e ai propri sentimenti utilizzando diverse tecniche, materiali e strumenti.

Il progetto elaborato nella Repubblica di San Marino per la certificazione alla fine della scuola media è chiaramente legata alle varie discipline. Ad esempio per l'italiano le competenze si articolano secondo quattro tipologie (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) per le quali si evidenzia il livello raggiunto dallo studente sulla base di tre possibilità. Per la scrittura i tre livelli sono:

Produce testi semplici rispondenti allo scopo ed alla tipologia richiesta utilizzando strutture morfosintattiche sufficientemente corrette.	Produce testi coerenti e chiari, rispondenti allo scopo ed alla tipologia richiesta utilizzando in modo funzionale le strutture morfosintattiche ed un lessico appropriato.	Produce, utilizzando un lessico appropriato, testi rispondenti alla tipologia richiesta, formalmente corretti, esaurienti, coerenti, originali nei contenuti e organici nella struttura.
---	---	--

Il risultato di questa situazione ha portato a una proliferazione di modelli di certificazione che spesso sono ispirati a metodologie importate dagli Stati Uniti d'America e centrate sulle elaborazione delle cosiddette "rubriche", intese come strumenti per valutare prestazioni complesse. Esse prevedono la scomposizione della prestazione nelle sue componenti fondamentali e una attenta definizione dei livelli di prestazione attesi. Questa metodologia risulta assai utile sia in fase di formazione degli insegnanti, sia nella elaborazione di un progetto curricolare. Non meno significativo è il possibile contributo apportato nel finalizzare il lavoro, sia degli studenti sia dell'insegnante, e nell'alimentare quindi un'atmosfera di apprendimento attivo ed intenzionale. Tuttavia questi quadri di riferimento, anche quando sono espressione dell'attività progettuale e valutativa della singola scuola o di una rete di scuole, mancano di una caratteristica fondamentale per essere utilizzati come standard esterni per una certificazione delle competenze, in quanto sono totalmente interni all'istituzione scolastica. Per poter costituire un vero e proprio quadro di riferimento, occorrerebbe che essi potessero essere valutati da un organismo autorevole esterno e validati come congruenti con il quadro di riferimento delle conoscenze, abilità e competenze, definito a livello italiano in armonia con il *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche*.

3. La certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione

Un passo avanti nella normativa nazionale italiana si è avuto con l'introduzione della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione.

Infatti, l'impostazione data dal Regolamento sull'obbligo di istruzione³, il cui art. 4 è totalmente dedicato alla certificazione delle competenze, è assai più chiara e puntuale.

"1. La certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo di istruzione di cui al presente regolamento è rilasciata a domanda. Per coloro che hanno compiuto il diciottesimo anno di età è rilasciata d'ufficio.

2. Nelle linee guida di cui all'articolo 5 sono contenute indicazioni in merito ai criteri generali per la certificazione dei saperi e delle competenze di cui all'articolo 2, comma 1, ai fini dei passaggi a percorsi di diverso ordine, indirizzo e tipologia nonché per il riconoscimento dei crediti formativi, anche come strumento per facilitare la permanenza, nei percorsi di istruzione e formazione.

3. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano, sono adottati modelli di certificazione dei saperi e delle competenze di cui all'articolo 2, comma 1, acquisite dagli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione."

Il modello sopra evocato è stato pubblicato con decreto del Ministro n. 9 del 27 gennaio 2010 ed è in vigore l'obbligo di consegnarlo su richiesta degli interessati a partire dall'anno scolastico 2010-2011. Esso è unico su tutto il territorio nazionale. Si nota un certo miglioramento normativo, in quanto non si fa più riferimento alle votazioni in decimi relative alle singole discipline. La scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro. Il modello è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore, con riferimento agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), entro il quadro di riferimento rappresentato dalle competenze chiave di cittadinanza, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche*.

La valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità. I consigli di classe utilizzano le valutazioni effettuate nel percorso di istruzione di ogni studente in modo che la certificazione descriva compiutamente l'avvenuta acquisizione delle competenze di base, che si traduce nella capacità dello studente di utilizzare co-

³ Decreto 22 Agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

noscenze e abilità personali e sociali in contesti reali, con riferimento alle discipline/ambiti disciplinari che caratterizzano ciascun asse culturale.

La definizione per livelli di competenza è parametrata secondo la scala, indicata nel certificato stesso, che si articola in tre livelli: *base*, *intermedio*, *avanzato*. Ai fini della compilazione delle singole voci del modello di certificato, si precisa che il raggiungimento delle competenze di base va riferito a più discipline o ambiti disciplinari. Nel caso in cui il livello base non sia stato raggiunto, è riportata, per ciascun asse culturale, la dicitura “*livello base non raggiunto*”. La relativa motivazione è riportata nel verbale del consiglio di classe, nel quale sono anche indicate le misure proposte per sostenere lo studente nel successivo percorso di apprendimento. Per l'accertamento delle competenze il documento fa riferimento alla metodologia adottata dall'OCSE per le rilevazioni che vengono effettuate all'interno del progetto PISA.

4. Sul processo di certificazione delle competenze nei contesti formali e i suoi problemi

Riprendiamo i passaggi indicati nel primo contributo, adattandoli al caso in esame. I primi due riguardavano la raccolta di elementi informativi di ciò che il soggetto conosce ed è in grado di valorizzare in compiti coerenti con la competenza o le competenze prese in considerazione e la utilizzazione di tale documentazione ai fini di una valutazione. Nel contesto scolastico questo lavoro riguarda l'insegnante in collaborazione con lo studente. In campo internazionale si usa spesso il termine *portfolio* o *dossier* per indicare la raccolta ordinata e funzionale della documentazione. Dal punto di vista formativo lo studente deve essere progressivamente reso consapevole e responsabile di tale raccolta sotto la guida del docente, avendo un chiaro riferimento di quanto in termini di conoscenze, abilità e competenze è richiesto. Su questa base è possibile raccogliere i risultati delle prestazioni (prove affrontate, esercizi svolti in classe o a casa, contenuti e risultati delle interrogazioni, problemi risolti da soli o in gruppo, ecc.), le osservazioni sistematiche fatte, e ogni altra documentazione utile, come progetti di ricerca ed esplorazioni individuali e di gruppo, problemi complessi sviluppati in maniera dettagliata, ecc. In questo modo da un lato si valorizza la conservazione degli elaborati scritti degli alunni, dall'altro si ha a disposizione una documentazione consistente e significativa di quanto fatto dai singoli durante l'anno.

Il passaggio centrale riguardava quella che è stata definita la validazione del quadro valutativo raggiunto rispetto al riferimento esterno o standard, cioè a quanto viene richiesto non solo come patrimonio di conoscenze e abilità, ma anche come capacità di loro valorizzazione rispetto a compiti caratterizzanti un certo livello di competenza. Questo passaggio è ben difficile da portare a termine se non si ha a disposizione un quadro di riferimento chiaro e funzionale. Ad esempio nel processo di valutazione delle competenze dei quindicenni nella lettura, nella matematica e nelle scienze promosso dall'OCSE nel progetto PISA, la prima preoccupazione è stata

quella di elaborare un quadro preciso non solo di quanto si intende rilevare, ma anche dei livelli che le manifestazioni di competenza potevano evidenziare.

Si tratta dunque di avere a disposizione non solo un ambito descrittivo di competenza, quale è stato prospettato dal quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente dall'Unione Europea, bensì anche una più puntuale definizione ai vari tipi di competenza da certificare e, se utile o necessario, dei livelli raggiunti. In realtà sarebbe possibile anche definire solo un livello o standard di competenza ritenuto fondamentale ai fini della certificazione di una competenza. È quello che avviene per esempio nel processo di certificazione della competenza nella guida di un autoveicolo o in quello della certificazione delle competenze in ambito informatico. Accanto a questo quadro è necessario esplicitare quali indicatori possono o debbono essere utilizzati per inferire la presenza effettiva di una competenza ed eventualmente del livello raggiunto in essa.

Ai fini valutativi, non solo per la progettazione dei processi formativi, è opportuno che la descrizione di una competenza venga accompagnata da una esplicitazione delle conoscenze e abilità che la implicano. Infatti una competenza si manifesta perché si è in grado di valorizzare il proprio patrimonio conoscitivo per affrontare situazioni e problemi che abbiano un sufficiente carattere di novità e complessità. Sarebbe ben difficile parlare di competenza se la prestazione richiesta avesse carattere ripetitivo e/o banale. Nel caso poi di competenze che si riferiscono alla valorizzazione di saperi di natura disciplinare, o anche interdisciplinare, è del tutto naturale specificare tali saperi in maniera adeguata, in coerenza con gli orientamenti europei. Ad esempio per l'asse dei linguaggi dell'obbligo istruttivo per la lingua italiana alla prima competenza "padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti" si associano le conoscenze e abilità coinvolte. *Conoscenze*: principali strutture grammaticali della lingua italiana; elementi di base della funzioni della lingua; lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali; contesto, scopo e destinatario della comunicazione; codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale; principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo. *Abilità*: comprendere il messaggio contenuto in un testo orale; cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale; esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati; riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale; affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista; individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali.

Nel caso della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo istruttivo si ha così da una parte una elencazione per ognuna delle competenze delle conoscenze e abilità che la contraddistinguono, dall'altra si insiste perché le competenze relative agli assi culturali vengano considerate in relazione alle otto competenze chiave di carattere più trasversale. In qualche maniera si chiede non solo ai fini di impostazione del percorso formativo decennale, ma anche ai fini valutativi di considerare una matrice del tipo di Fig. 1. Leggendo per linee orizzontali si può eviden-

ziare il contributo dei vari ambiti di competenza a quelle chiave, leggendo verticalmente si possono mettere in risalto alcuni caratteri formativi che dovrebbero caratterizzare un ambito disciplinare.

Competenze chiave	Lingua italiana	Lingua straniera	Altri linguaggi	Asse matematico	Asse scientifico tecnologico	Asse storico sociale
Imparare a imparare						
Progettare						
Comunicare						
Collaborare partecipare						
Autonomia responsabilità						
Risolvere problemi						
Collegamenti relazioni						
Gestire informazione						

Fig. 1. – Matrice di progettazione formativa e di valutazione delle competenze a fine obbligo di istruzione.

Degli ultimi due passaggi il primo riguarda chi certifica, cioè l'autorità che ne è competente e che redige il relativo documento, specificando quanto il soggetto sa, sa fare e sa valorizzare in un ambito specifico di competenza. In un contesto formale è l'istituzione scolastica o formativa che è titolare di tale certificazione. Tuttavia perché tale certificazione acquisti un valore adeguato occorre che oltre ad assumere con chiarezza puntualità il quadro di riferimento esterno comune essa sia trasparente quanto a metodologia rilevativa adottata.

L'ultimo passaggio concerne il riconoscimento della certificazione ai fini sia istruttivi e formativi, sia extrascolastici e lavorativi. È questo un passaggio cruciale in quanto il valore di una certificazione di questo tipo deve essere garantita più che da qualità procedurali, dal grado di fiducia che la comunità ha nei riguardi dell'istituzione stessa, oltre che dall'apporto conoscitivo che ne deriva. Il caso più singolare è quello del sistema universitario. In seguito alla Convenzione di Lisbona del 1997 relativa al riconoscimento reciproco di titoli e periodi di studio da parte dei vari Paesi europei si è giunti a sviluppare un processo di armonizzazione dei vari percorsi universitari e di controllo della loro qualità tramite apposite Agenzie nazionali accreditate presso un registro europeo. Nonostante questo, il valore di un titolo universitario anche in Europa dipende in gran parte dalla stima che la comunità accademica ha della istituzione universitaria considerata⁴.

⁴ Da questo punto di vista, in ambito internazionale, e in particolare negli Stati Uniti d'America, il riferimento alle graduatorie elaborate da enti indipendenti circa la qualità delle singole sedi universitarie è essenziale.

5. La questione dei descrittori di competenza e dei suoi livelli

Nella definizione di certificazione di competenze un passaggio spesso sottovalutato riguarda la descrizione quanto più possibile chiara e trasparente di quanto si certifica. Nella dizione del Cedefop si parla di standard o di riferimento esterno con cui confrontare quanto validato da parte dell'istituzione stessa o da un organismo terzo. Per le università si è scelto il termine di descrittori per indicare conoscenze, abilità e competenze che caratterizzano un livello di apprendimento. Nel caso delle rilevazioni promosse dall'OCSE con il programma PISA si è proceduto a una analisi e descrizione attenta di indicatori per tre ambiti di competenza: lettura, matematica scienze. È utile richiamare brevemente quanto indicato per la lettura e i suoi sei livelli di competenza. Si è partiti da una attenta analisi delle componenti essenziali della competenza nel leggere, individuando cinque processi raggruppabili secondo questo schema: 1) Utilizzare informazioni ricavate direttamente dal testo implica: a) individuare tali informazioni; b) interpretare il testo comprendendone il significato generale; c) sviluppare tale interpretazione. 2) Attingere a conoscenze extratestuali per riflettere: a) sul contenuto del testo e valutarlo; b) sulla forma del testo stesso e valutarla. I processi individuati sono poi descritti in maniera puntuale

a) *Individuare informazioni.* Nell'affrontare prove che richiedono di individuare informazioni, lo studente deve confrontare le informazioni fornite nella domanda con le informazioni letterali o sinonimiche presentate nel testo, e ricostruire così la nuova informazione richiesta. In questo tipo di prove, *l'individuare informazioni* si basa sul testo stesso e sulle informazioni esplicite presenti in quest'ultimo. Nei compiti di individuazione lo studente deve trovare determinate informazioni sulla base delle condizioni o degli elementi specificati nei quesiti. Lo studente deve scoprire o identificare uno o più elementi essenziali di un messaggio (personaggi, ritmo/tempi, ambientazione, ecc.) e cercare quindi una corrispondenza che può essere letterale o sinonimica.

b) *Comprendere il significato generale del testo.* Per comprendere il significato generale del testo, chi legge lo deve considerare nel suo insieme o in una prospettiva globale. Vi sono diversi compiti per i quali il lettore deve dimostrare di aver compreso il significato generale del testo. Lo studente potrebbe dimostrare una iniziale comprensione del testo identificandone l'argomento principale o il messaggio, o individuandone lo scopo generale o la funzione. Alcuni dei compiti che rientrano in questo processo possono richiedere allo studente di trovare una corrispondenza fra un segmento specifico del testo e il quesito. Altri compiti possono richiedere che lo studente presti attenzione a più riferimenti specifici presenti nel testo, come ad esempio quando il lettore deve inferire l'argomento principale sulla base della ricorrenza di una particolare categoria di informazioni. Definire l'idea di fondo di un testo significa ordinare le idee in modo gerarchico e scegliere quelle più generali e sovraordinate. Un compito di questo tipo permette di verificare se lo studente sia in

grado di distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali o se sia in grado di risalire, da una frase o da un titolo, al tema centrale di un testo.

c) *Sviluppare una interpretazione.* Per *sviluppare un'interpretazione* il lettore deve andare al di là delle proprie impressioni iniziali in modo da elaborare una comprensione più dettagliata o completa di quanto ha letto. I compiti che attivano questo tipo di processo richiedono una comprensione di tipo logico: chi legge deve esaminare il modo in cui le informazioni sono organizzate all'interno del testo. Per fare ciò, il lettore deve dimostrare di cogliere la coerenza interna del testo, anche nel caso in cui non sia del tutto in grado di definirla esplicitamente. In alcuni casi, per sviluppare un'interpretazione occorre che il lettore elabori una sequenza di due sole frasi unite da una relazione di coesione locale, il cui riconoscimento può essere agevolato dalla presenza di indicatori di coesione, quali "primo" e "secondo" per indicare una sequenza. In casi più complessi (ad esempio per indicare relazioni di causa-effetto), è possibile che non vi sia alcun indicatore di coesione esplicito. Questi cinque indicatori permettono di individuare una serie di prove o possibili prestazioni che consentono di indurre la presenza e il livello di competenza raggiunto. Nel caso della lettura sono sei i livelli descritti.

d) *Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo.* Per *riflettere sul contenuto del testo e valutarlo* il lettore deve collegare le informazioni presenti all'interno del testo stesso con conoscenze che provengono da altre fonti. Chi legge deve anche valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base del proprio bagaglio di conoscenze. Si richiede spesso al lettore di articolare e di sostenere il proprio punto di vista. Per far ciò, egli deve prima di tutto elaborare un'interpretazione di quanto il testo dice e sottintende; quindi deve verificare tale rappresentazione mentale alla luce di quanto egli sa e crede, sulla base di informazioni già in suo possesso o di informazioni fornite da altri testi. Il lettore deve far riferimento ai dati forniti dal testo e confrontarli con quelli di altre fonti di informazione, ricorrendo a conoscenze sia generali sia specialistiche, nonché alla propria capacità di ragionamento astratto.

e) *Riflettere sulla forma del testo e valutarla.* I compiti che rientrano in questa categoria richiedono che il lettore non si faccia coinvolgere dal testo, che lo consideri in modo oggettivo valutandone la qualità e l'adeguatezza. In compiti di questo tipo diventano importanti elementi quali la struttura del testo, il genere e il registro. Tali elementi, che costituiscono le basi del mestiere di autore, sono di grande rilevanza negli standard di comprensione propri di questo tipo di compiti. Per giudicare quanto un autore riesca a ritrarre determinate caratteristiche o a convincere il lettore, non basta la conoscenza del contenuto, ma occorre anche saper cogliere le sfumature del linguaggio, comprendere, ad esempio, quando la scelta di un aggettivo possa guidare l'interpretazione.

Il passo seguente sta nell'individuare livelli progressivi di competenza. Ne sono stati individuati cinque a partire da uno minimo. Su questa base è stato possibile costruire prove di vario tipo che potessero permettere in maniera affidabile e perti-

nente una valutazione fondata non solo di competenza, ma anche di livello di competenza. Nel caso del portfolio si tratterebbe di raccogliere quella documentazione che consente di esprimere una valutazione fondata a partire da questi quadri o standard o riferimenti esterni. Qualcosa di analogo è stato fatto a suo tempo per definire il quadro delle competenze per le lingue straniere.

Conclusione

L'esempio mette in luce le difficoltà connesse con i processi di certificazione delle competenze nei contesti scolastici e formativi e cioè il non avere a disposizione una specificazione adeguata di indicatori di competenza e modelli coerenti di prove che possono saturare tali indicatori. Da un punto di vista tecnico la competenza è considerata come una variabile latente, cioè come una qualità personale che non può essere rilevata direttamente e della cui presenza e livello si può solo inferire a partire da alcuni indicatori. La questione si sposta allora sulla scelta di tali indicatori. Questi si dovrebbero prestare a una qualche forma di misurazione, tenendo conto del fatto che le misure statistiche comprendono anche forme di sola classificazione o di solo ordinamento delle manifestazioni di competenza senza dover considerare procedimenti più impegnativi e giungere a rappresentarle numericamente. La conseguenza di questa impostazione è che una valutazione di competenza non può mai consistere in un giudizio assoluto, bensì relativo alla considerazione di molti elementi che incidono su di esso: come la qualità del processo valutativo messo in campo, degli strumenti usati, della loro utilizzazione, della interpretazione delle informazioni raccolte, ecc.

Sulla affidabilità e pertinenza di un giudizio di competenza nel contesto scolastico entrano quindi in gioco non pochi fattori, a esempio: a) la scelta degli indicatori e la loro funzionalità rispetto al processo valutativo da mettere in atto; b) la utilizzazione operativa degli indicatori stessi; c) il processo inferenziale realizzato a partire dai dati raccolti per mezzo degli indicatori; d) il consenso raggiunto sulla presenza e il livello della competenza; e) le forme di descrizione della competenza e del suo livello.

Il riconoscimento delle competenze in Francia: *Validation des acquis de l'expérience*

ROBERTO FRANCHINI¹

Continua la serie dei contributi che intendono analizzare i sistemi di validazione e riconoscimento delle competenze acquisite nel panorama europeo, focalizzando l'attenzione questa volta sull'analisi del sistema francese. La Francia, infatti, è uno tra i pochi paesi che presenta un quadro stabile.

In due precedenti contributi² avevamo esaminato i sistemi di validazione e riconoscimento delle competenze acquisite nel panorama europeo prima, e nel Regno Unito poi. Obiettivo del presente articolo è quello di analizzare il sistema francese (*Validation des acquis de l'expérience*, da ora in poi VAE), nella sua peculiare configurazione. Si ritiene che questa analisi sia particolarmente utile nel contesto italiano, in quanto sia in Italia che in Francia, a differenza del contesto inglese, vige una solida cultura della certificazione formale delle competenze, attraverso l'offerta di un complesso sistema di titoli di studio e certificati professionali. Questa impostazione conferisce al contesto scolastico e formativo formale una funzione assolutamente determinante, se non monopolistica, mentre il valore dell'esperienza, legata ai contesti non formali e informali, fatica ad essere riconosciuto³, se non nella forma dell'alternanza, e in modo ultimamente subordinato all'apprendimento d'aula.

¹ Università di Genova.

² Cfr. FRANCHINI R., *La valutazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali*, in RASSEGNA CNOS, 1/2009; FRANCHINI R., *Il riconoscimento delle competenze nel Regno Unito: Accreditation of Prior Experiential Learning*, in RASSEGNA CNOS, 1/2011.

³ Cfr. HAWLEY J., *European inventory on validation of informal and non-formal learning. France*, ECOTEC, 2007, p. 24: "One of the major challenges facing the system is to gain credibility in a country where particularly high importance has traditionally been attached to qualifications gained in formal education, often at the expense of skills acquired through professional experience".

È dunque particolarmente significativo constatare che, pur in questo orizzonte, nel paese transalpino si è andata sviluppando, in modo persino precoce rispetto al panorama europeo, un'attenzione agli apprendimenti esperienziali. Può dunque essere utile analizzare come e se questa nuova tipologia di offerta ha trovato la sua piena legittimità, oltre che la sua compatibilità con il repertorio dei titoli e dei diplomi.

In realtà, forse proprio la rigidità del sistema di certificazione francese, insieme all'alto valore che gli attori sociali attribuiscono ai diplomi, ha creato la base problematica per la nascita e il progressivo consolidarsi di una coscienza nuova: infatti, a partire dagli anni Settanta, particolarmente nel settore della formazione continua, è andata crescendo la consapevolezza di come il quadro delle certificazioni ostacolasse di fatto lo sviluppo di percorsi flessibili di qualificazione e perfezionamento da parte degli adulti. Da qui ha avuto origine un processo storico e normativo che ha condotto alla situazione attuale, che indica nella Francia uno dei paesi più avanzati sotto il profilo del diritto soggettivo dei cittadini a vedersi riconosciute le competenze comunque acquisite.

1. Aspetti storici e base normativa

Le prime tracce del configurarsi del processo di riconoscimento delle competenze esperienziali si ritrovano in Francia sin dal 1934, anno in cui si riscontra il primo provvedimento normativo in tal senso: esso riguardava il riconoscimento del titolo di ingegnere a coloro che, essendo tecnici autodidatti, potevano dimostrare almeno cinque anni di pratica professionale in funzioni normalmente affidate ad un ingegnere, mediante la preparazione di un dossier e la difesa di questo di fronte ad un *jury* facente parte di una scuola tecnica abilitata a conferire il titolo. In questa indicazione si ritrovano già alcuni degli elementi determinanti dell'impostazione attuale, a partire dalla durata consistente dell'esperienza occorrente per l'accesso alla procedura di riconoscimento sino al ruolo strategico del valutatore (*jury*).

Ma è negli anni Settanta che prende avvio una spinta globale verso il diritto al riconoscimento: infatti, in quegli anni la nuova concezione modulare dei percorsi formativi fece pensare alla possibilità di attribuire agli adulti in formazione continua l'esenzione da almeno parte del curriculum d'aula. Questa pratica prese il nome di ECAP, vale a dire *Evaluation des Competences et Aptitudes Professionnelles*, e venne adottata dal Ministero del Lavoro avendo come obiettivo il reingresso degli adulti in formazione, attraverso la certificazione di crediti formativi che permettessero di aggirare la mancanza di requisiti in ingresso che distingueva parte della popolazione bersaglio.

Gli effetti positivi di questa iniziativa, tra i quali il notevole aumento delle persone che accedevano ai percorsi formativi, spinse il legislatore ad ampliare l'orizzonte, ricoprendo da una parte il mondo dell'Università e dall'altra i giovani sopra i vent'anni che avevano interrotto gli studi da almeno due anni, in modo tale

da favorire il loro reingresso nel sistema formativo. Si tratta del Decreto 906 del 23 agosto 1985, che prese il titolo di "Condizioni di validazione degli studi, esperienze professionali o apprendimenti personali in vista dell'accesso ai differenti livelli dell'istruzione superiore", e che diede il via al processo denominato VAP-85, o meglio *Validation des acquis professionnels et personnels*. All'interno di questo procedimento, ancora oggi largamente utilizzato nel sistema universitario, si prevede che ogni forma di acquisizione, sia attraverso formazione che attraverso esperienza professionale, volontaria o retribuita, possa essere presa in considerazione per l'accesso facilitato ai titoli di formazione superiore. Il cuore della procedura risiede nella presentazione di un *portfolio o dossier personale*, che viene valutato da una Commissione Pedagogica, sulla base di criteri che vengono lasciati alla discrezionalità degli Atenei (anche per quanto riguarda la forma e i contenuti del dossier).

Un altro passaggio storico molto importante per comprendere la progressiva affermazione del diritto alla certificazione delle competenze è quello legato alla Legge 92-678 del 20 Luglio 1992, promossa dal Ministero del Lavoro, seguita dal Decreto 93-538 del 27 Marzo 1993. Questi provvedimenti hanno dato avvio al processo in seguito denominato VAP-92, attraverso il quale l'esperienza professionale può essere utilizzata per il riconoscimento di crediti nell'ambito delle qualifiche rilasciate dal Ministero dell'Educazione e dell'Agricoltura, con riferimento sia all'istruzione secondaria che alla formazione superiore. Nel 1999 le ricadute di questa normativa sono state ulteriormente estese alle qualifiche rilasciate dal Ministero della Gioventù e dello Sport.

Il momento storico decisivo per la definitiva affermazione del diritto alla certificazione delle competenze è tuttavia certamente il 2002, anno in cui una normativa di livello nazionale, la Loi de Modernisation Sociale (Legge di modernizzazione sociale), ha finalmente messo a punto un quadro di sistema che determina i suoi effetti su ogni tipo di qualifica, e, aspetto ancora più importante, stabilisce la possibilità di riconoscere le competenze non soltanto sulla base dell'esperienza professionale, ma sull'esperienza *tout-court*: si passa in questo modo dal concetto di VAP (*Validation des acquis professionnels*) al concetto di VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*).

Secondo il dettato di legge tutte le persone impegnate nella vita attiva hanno il diritto di far riconoscere (*valider*) le competenze acquisite attraverso l'esperienza, in particolare a carattere professionale, al fine di acquisire un diploma, un titolo professionale, una qualifica, che figurino iscritti in uno specifico Repertorio nazionale. La VAE è diritto universale iscritto nel Codice del Lavoro (*Code du Travail*): "Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle et d'un certificat de qualification (CQP) figurant sur une liste validée par la Commission Nationale des Certifications Professionnelles, le Répertoire National des Certifications Professionnelles"⁴.

⁴ Cfr. articolo L 900-1 del "*Code du Travail*".

Al contempo, la VAE, è diritto universale iscritto nel Codice dell'educazione (*Code de l'éducation*), lì intesa come riconoscimento degli apprendimenti esperienziali in vista dell'ottenimento di diplomi nazionali di insegnamento superiore: "Toute personne qui a exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée, bénévole ou de volontariat, en rapport avec l'objet de sa demande, peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'Etat, par un établissement d'enseignement supérieur"⁵.

L'introduzione delle regole di VAE dentro al Codice dell'Educazione è una chiara indicazione della priorità, inedita sino al 2002, della dimensione formativa della certificazione delle competenze: si può affermare che l'evoluzione dal campo puramente lavoristico al settore più ampio dell'istruzione e formazione in genere ha di fatto esploso gli obiettivi iniziali, legati ad una certificazione di diritti acquisiti sulla base dell'esperienza professionale, creando l'ambiente giuridico e metodologico entro il quale gli apprendimenti non formali e informali possono essere considerati sia sotto il profilo sommativo che sotto il profilo formativo⁶, cioè non soltanto per l'acquisizione di esenzioni e diritti, ma anche per la costruzione del proprio progetto personale e professionale. In questo orizzonte, dunque, il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze assume potenzialmente le funzioni per la persona di orientamento continuo, e per il sistema formativo di accessibilità e flessibilità, cioè in definitiva di centratura sulla persona.

Inoltre, la presenza di VAE sia dentro il Codice del Lavoro che all'interno del Codice dell'Educazione sottolinea l'unità del sistema: tutti i diplomi esistenti nei repertori sono di per sé assoggettabili alla procedura di riconoscimento. Reciprocamente, la procedura non è fine a se stessa, ma è rivolta univocamente al conseguimento di titoli: VAE non consiste in un percorso separato di riconoscimento di competenze, a valere sul mondo del lavoro, in una prospettiva per così dire competitiva con quella delle attestazioni formali, ma si profila semplicemente come una quarta via per il conseguimento di certificazioni, allo stesso modo della formazione iniziale, dell'apprendistato e della formazione continua⁷.

Occorre dire che questa caratteristica di legame biunivoco tra la procedura VAE e il repertorio delle qualifiche, se da una parte costituisce un punto di forza, in quanto conferma l'unitarietà del sistema, dall'altra può rappresentare un punto di debolezza: infatti, in questo orizzonte la certificazione di una o più competenze, considerata a prescindere dal titolo formale in cui esse trovano luogo e cornice, non sembra avere alcun valore in se stessa. Un'impostazione siffatta può andare a detrimento delle persone vulnerabili, le quali, nei casi in cui non sono in grado di conseguire un titolo,

⁵ Cfr. articolo 613-3 del "*Code de l'Education*".

⁶ Ibid, p. 29.

⁷ Cfr. MÉHAUT P. - LECOURT A.J., *Accreditation of prior experiential learning in France: an evolving system with national characteristics*, in *European Journal of Vocational Training*, vol. 48, 3/2009, p. 51: VAE "is therefore an additional fourth method of certification, in the same way as initial school education, apprenticeship and continuing training".

possono trovare nel riconoscimento delle competenze comunque acquisite uno strumento efficace di promozione della propria storia personale e professionale.

2. La procedura di riconoscimento

La procedura VAE, coerentemente con la forte base legislativa che essa ha assunto nel panorama francese, trova ampia descrizione all'interno dei Codici del Lavoro e dell'Educazione, dove, pur con qualche distinzione nei due contesti, emerge l'unitarietà di un percorso che regola il rapporto tra il richiedente e l'organizzazione che lo accoglie⁸. Il procedimento può essere riassunto in cinque tappe fondamentali:

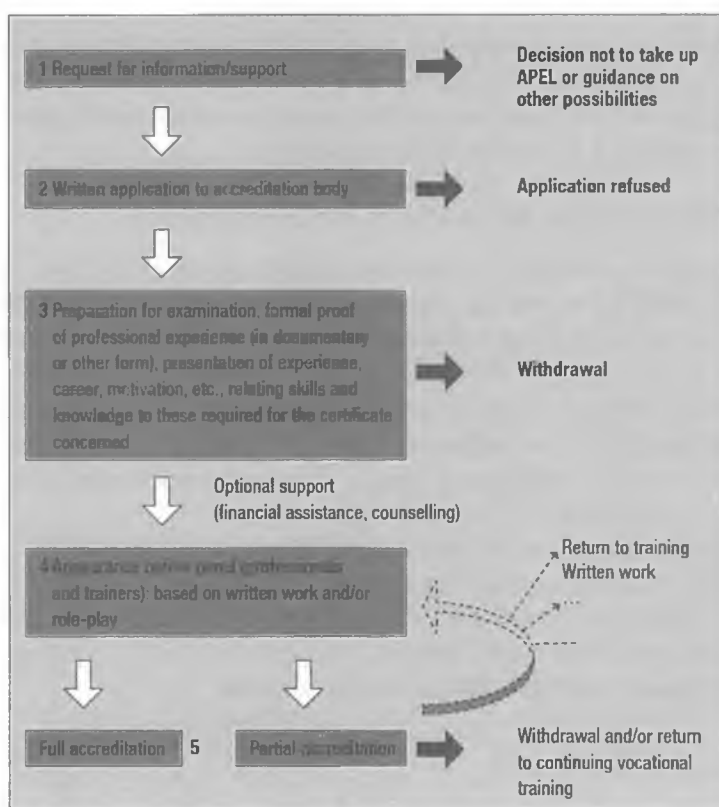


Fig. 1: Procedura VAE⁹

⁸ La procedura VAE è descritta nel Codice del Lavoro negli articoli da 335-6 a 335-11 e nel Codice dell'Educazione dall'articolo 613-4 all'articolo 613-7.

⁹ MÉHAUT P. - LECOURT A.J., *Accreditation of prior experiential learning in France: an evolving system with national characteristics*, cit., p. 57.

Le fasi verranno ora descritte nel loro specifico obiettivo e nei loro elementi fondamentali.

Richiesta di informazioni

La fase informativa è fondamentale per consentire alla persona di operare la scelta della certificazione di sbocco della VAE, coerentemente con l'esperienza acquisita ma anche con il progetto personale e professionale. In questo senso, si tratta di un'azione di orientamento, nella quale l'individuo è supportato da una serie di servizi di sostegno, erogati da soggetti sia pubblici che privati, anche attraverso la realizzazione del bilancio di competenze¹⁰. Al di là del versante di ricognizione della storia personale e professionale, la scelta comporta la pre-analisi della corrispondenza tra esperienze da validare e competenze afferenti ad un profilo riconosciuto, che ad esempio nel settore professionale deve essere contenuto nel Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

Fondamentale a tal proposito è il ruolo della Commissione Nazionale della Certificazione Professionale (CNCP), agenzia creata dalla già citata Legge sulla Modernizzazione Sociale del 2002 per sovrintendere alle procedure di certificazione e parallelamente aggiornare il Repertorio delle Qualifiche¹¹.

Formulazione della domanda di riconoscimento

La domanda di validazione va presentata direttamente all'organismo deputato a rilasciare il titolo cui si ambisce, secondo modalità in parte definite dai decreti ministeriali applicativi, in parte definite dall'organizzazione stessa. Sempre all'organizzazione spetta la decisione di ricevibilità della domanda, o al contrario il rigetto, che può essere motivato da vizi di incompletezza e di forma, o da una durata insufficiente dell'esperienza nel settore specifico. In caso di ricevibilità, la procedura prende il via di norma attraverso la nomina di un tutor, con il compito di aiutare la persona nelle successive fasi della procedura.

Aspetto importante per la reale accessibilità della procedura di VAE, la normativa francese prevede che, una volta ottenuta l'ammissione al percorso, il candidato consegue il diritto all'ottenimento di un congedo, finalizzato al miglior sviluppo possibile dei passi previsti dall'itinerario. Tale passo è sostanzialmente equiparato al diritto all'accesso individuale alla formazione continua.

¹⁰ Cfr. BEDNARZ F., *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Provincia Autonoma di Trento; Progetto Leonardo COGET, 2005.

¹¹ La Commissione è composta da 43 membri, in rappresentanza dei ministeri competenti, delle parti sociali, delle Regioni e della Camera di Commercio (oltre ad alcuni esperti di settore). Inoltre essa nomina una speciale Commissione per esaminare le richieste di inclusione di nuove qualifiche. CNCP funziona effettivamente sulla base di un segretariato nazionale e di una rete di corrispondenti locali. Per un approfondimento cfr. HAWLEY J., *European inventory on validation of informal and non-formal learning. France*, ECOTEC, 2007, p. 30.

Preparazione del dossier/portfolio

Uno dei punti chiave della procedura consiste nella costruzione del dossier/portfolio, con l'aiuto del tutor incaricato; i contenuti del portfolio possono variare, anche considerevolmente, in funzione del tipo di esperienza professionale che esso deve documentare: in generale, può contenere descrizioni del candidato durante l'espletamento di compiti professionali, referenze di testimoni significativi, testi di procedure lavorative nelle quali l'individuo ha dimostrato padronanza, etc.

Sessione di valutazione

La sessione di valutazione avviene in un centro accreditato per questo tipo di funzione, e, conformemente alle norme contenute nei Codici, spetta a un *jury* indipendente. Naturalmente, a seconda dell'istituzione competente e del certificato da rilasciare, la composizione del *jury* e le stesse modalità di valutazione possono variare, passando dalla semplice validazione dei documenti portati nel dossier, a interviste approfondite, esami o verifiche del comportamento in situazione operativa, reale o simulata¹².

Il ruolo e l'incarico di valutatore, cioè di membro del *jury*, è particolarmente delicato per la consistenza dell'intera procedura VAE, e deve essere affidato nel rispetto di alcuni specifici requisiti fissati dei Codici¹³. Nel settore dell'Istruzione e Formazione Professionale, un quarto dei membri della commissione deve provenire dal settore professionale di riferimento, in modo bilanciato tra rappresentanti datoriali e rappresentanti dei lavoratori. Il tutor che ha aiutato la persona nella preparazione del dossier non può far parte della commissione (mentre questo è possibile nel settore della formazione superiore).

Esiti della certificazione

Il parere espresso dal *jury* è inappellabile, e può comportare la validazione integrale (rilascio del titolo) o parziale (crediti) delle competenze, o ancora l'indicazione di ulteriori misure di approfondimento e controllo necessarie per raggiungere una maggiore evidenza del possesso della competenza. Nel caso la validazione non porti direttamente al rilascio del diploma, la VAE rappresenta essenzialmente un mezzo per accedere in modo flessibile e sulla base di crediti formativi ad un per-

¹² Cfr. CHARRAUD A.M., *The French approach of VPL. An historical approach and the state of the art in 2007*, in DUVEKOT R. et alii, *Managing European diversity in lifelong learning*, Nijmegen, Vught, Amsterdam HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam, 2007, p. 149.

¹³ Per un approfondimento sulle condizioni di accesso al ruolo di valutatore e sulla formazione iniziale e continua richiesta per l'adempimento della funzione si può vedere AEFPP-EVTA, *Reconnaissance des compétences acquises Guide de référence des évaluateurs et du processus d'évaluation RCA*, vademecum rintracciabile sul sito dell'AEFP (Association Européenne pour la Formation Professionnelle), cfr. www.aefp.net.

corso di formazione continua o qualificazione, al termine del quale il candidato sosterrà un esame e potrà ottenere la qualifica o il diploma.

In realtà, nei più recenti aggiornamenti normativi, via via integrati all'interno dei Codici del Lavoro e dell'Educazione, la procedura VAE ha assunto progressivamente un valore formativo, e non solo sommativo: in sostanza, si potrebbe affermare che non può esserci riconoscimento delle competenze senza la formulazione di un piano di sviluppo personale. In questa prospettiva, anche il ruolo del *jury* è cambiato, evolvendo da una funzione di mera decisione riguardante titoli e crediti, ad una funzione proattiva, tesa ad attribuire valore all'esperienza del candidato in vista dell'elaborazione di un piano di sviluppo personale e professionale.

Questa funzione acquisisce maggiore incisività laddove al termine della procedura VAE vengono riconosciuti soltanto parte dei crediti: in questo caso, i nuovi orientamenti normativi affermano il dovere della commissione di accompagnare questo tipo di decisione con l'indicazione delle possibili vie attraverso le quali diventa possibile conseguire il titolo, mediante cioè la descrizione delle diverse opportunità disponibili per acquisire i crediti mancanti, in termini di corsi, seminari ma anche di nuove esperienze lavorative¹⁴.

Naturalmente, questo compito di orientamento assegnato al *jury*, ulteriore rispetto al mero ruolo di commissione certificatrice, richiede ai valutatori che ne fanno parte il possesso di un profilo di competenze più ricco rispetto a quello richiesto in precedenza, sul versante di capacità relazionali e tutoriali.

3. Punti di forza e limitazioni

Il riconoscimento delle competenze in Francia, in forza della sua decennale tradizione, presenta alcuni innegabili punti di forza:

- La solidità normativa e culturale della pratica di validazione, oramai largamente accettata come facente parte del sistema nazionale di istruzione e formazione, come quarta via di accesso ai titoli;
- Il collegamento stabile, forte sia concettualmente che praticamente, con l'istituzione del Repertorio nazionale dei profili professionali (e delle relative certificazioni) riconosciuto dalle istituzioni e dalle parti sociali, le quali, ampiamente coinvolte nella Commissione Nazionale, sono in grado di ricondurre a sintesi il processo di certificazione, il valore legale dei diplomi e le strutture contrattuali;
- l'esistenza in Francia di un sistema di diritti universali di accesso alla formazione professionale continua, sanciti per legge, e la forte articolazione e legittimazione del dialogo sociale (che permette anche la costruzione progressiva del consenso attorno all'innovazione).

¹⁴ In questo caso, i risultati parziali della VAE, vale a dire i crediti da tesoriare in funzione di una futura qualifica, hanno una durata di cinque anni, tempo durante il quale occorre che il candidato consegua l'attestazione bersaglio, cfr. HAWLEY J., *cit.*, p. 28.

Al contempo, occorre sottolineare alcuni aspetti critici e alcuni punti di debolezza del sistema di certificazione francese. Per quanto riguarda gli aspetti critici, uno, già citato in precedenza, riguarda proprio l'obiettivo centrale della procedura, univocamente ancorato al sistema di titoli e delle qualifiche, cioè, sul versante individuale, al conseguimento di una attestazione. Questa impostazione toglie di fatto valore al certificato di competenze, che infatti ha una durata limitata nel tempo, perdendo ogni utilità qualora non si consegua un titolo, non avendo in se stesso alcuna potenziale ricaduta sulla carriera della persona. Il sistema delle qualifiche conserva così il suo monopolio, a detrimento di politiche di promozione delle fasce vulnerabili, che troverebbero nella certificazione di competenze uno strumento importante di ricerca attiva dell'occupazione.

Altro aspetto di criticità, probabilmente ancora una volta connesso all'ancoraggio esclusivo di VAE al sistema dei titoli e delle qualifiche, con l'esigenza di rigore sommativo che ne scaturisce, è la globale complessità applicativa del modello: la definizione di un Repertorio estremamente articolato di titoli e profili richiede la parallela adozione di procedure abbastanza lunghe e costose di certificazione. In definitiva, VAE si configura come "a lengthy and complex procedure, with uncertain results"¹⁵: l'articolazione delle cinque tappe descritte in precedenza si traduce in un percorso faticoso e complesso, che di fatto produce diversi "abbandoni", al punto tale che solo una persona su due di quelle ammesse alla procedura giungono ad ottenere il riconoscimento¹⁶. Oltre tutto, la gestione concreta della procedura è affidata per lo più a esaminatori provenienti dal mondo della Formazione Professionale e dell'educazione, essendo semmai esperti di pratiche di valutazione sommativa tradizionali, ma dovendo essere formati alle complesse metodologie di valorizzazione dell'esperienza.

Ci sono poi alcuni potenziali punti di debolezza, che ostacolano la piena accessibilità e l'efficacia della procedura VAE; al di là della già citata lunghezza e complessità della procedura, ci sono due elementi che dovranno essere affrontati, per dare maggiore consistenza al percorso di validazione:

- le organizzazioni accreditate hanno di fatto adottato procedure di validazione largamente eterogenee, con diversità solo in parte giustificate dalla tipologia di esito (titolo o qualifica) o dal settore professionale di riferimento. Nell'ampio novero di strumenti e metodologie, diversi osservatori critici sottolineano la scarsa affidabilità di alcune scelte, in particolare riguardo ai dispositivi utilizzati

¹⁵ KOGUT F. - MORIN C. - PERSONNAZ E. - QUINTERO N. - SÉCHAUD F., *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*. Relief, Céreq, 12/2006.

¹⁶ Nel 2006 sono state novantamila le persone la cui domanda di riconoscimento è stata dichiarata ammissibile: di queste, soltanto 48.000 hanno ottenuto la validazione finale, parziale o totale, da parte del *jury*. I dati provengono dal rapporto della Délégation générale à l'emploi et la formation professionnelle, cfr. DGEFP. *Rapport au Parlement sur la Validation des Acquis de l'Expérience, en application de l'article 146 de la loi No 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, en collaboration avec le CEREP (Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications) et la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques)*, 2007.

per validare conoscenze teoriche complesse: questi limiti tendono a rafforzare le perplessità del mondo dell'educazione, ma anche delle parti sociali, attorno alla reale equipollenza tra i titoli conseguiti attraverso la VAE e quelli tradizionali, cioè ottenuti all'interno dei percorsi formali di apprendimento;

- ci sono poi difficoltà di informazione e accesso alla procedura, che dovranno essere affrontate con maggiore vigore nei prossimi anni. Una delle condizioni chiave di successo della "quarta via" risiede infatti nella presenza di una struttura capillare, e senza dubbio anche costosa, di animazione della domanda, aspetto meno cogente per i percorsi più tradizionali, e dunque conosciuti.

Conclusione

La sottolineatura di alcuni aspetti critici della procedura VAE non indebolisce lo spessore e la consistenza di un percorso, quello di validazione degli apprendimenti non formali e informali, che in Francia ha acquisito piena solidità giuridica, se non ancora affidabilità metodologica. Gli stessi elementi discutibili rappresentano in realtà la conseguenza di un approccio già largamente utilizzato, e che pertanto è già in grado di rivelare nella pratica, e non nella sua concezione teorica, i suoi possibili punti di caduta, o per meglio dire di potenziale affinamento. La Francia, infatti, a proposito del diritto del cittadino al riconoscimento delle competenze comunque acquisite, è uno tra i pochi paesi che sono definitivamente usciti dalla fase di sperimentazione e incertezza, passando attraverso la fase di costruzione attiva, per giungere all'affermazione di un quadro stabile¹⁷, fecondo non solo per le politiche interne, ma anche per la riflessione di altri paesi, come l'Italia, che hanno mosso solo pochi passi, e incerti, in questa direzione.

Bibliografia

- AEFP-EVTA, *Reconnaissance des compétences acquises. Guide de reference des évaluateurs et du processus d'évaluation RCA*, su www.aefp.net
- BEDNARZ F., *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Provincia Autonoma di Trento; Progetto Leonardo COGET, 2005.
- CHARRAUD A.M., *The French approach of VPL. An historical approach and the state of the art in 2007*, in R. DUVEKOT et alii, *Managing European diversity in lifelong learning*, Nijmegen, Vught, Amsterdam HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam, 2007.
- COLARDYN D. - BJÖRNAVOLD J., *Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education*, 2004, Vol. 39, No 1, pp. 69-90.

¹⁷ Cfr. COLARDYN D. - BJÖRNAVOLD J., *Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education*, 2004, Vol. 39, No. 1, pp. 69-90.

DGEFP, *Rapport au Parlement sur la Validation des Acquis de l'Expérience, en application de l'article 146 de la loi No 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, en collaboration avec le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications) et la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques)*, 2007.

FRANCHINI R., *La valutazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali*, in RASSEGNA CNOS, 1/2009.

FRANCHINI R., *Il riconoscimento delle competenze nel Regno Unito: Accreditation of Prior Experiential Learning*, in RASSEGNA CNOS, 1/2011.

HAWLEY J., *European inventory on validation of informal and non-formal learning*. France, ECOTEC, 2007.

KOGUT F. - MORIN C. - PERSONNAZ E. - QUINTERO N. - SÉCHAUD F., *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*. Relief, Céreq, 12/2006.

MÉHAUT P. - LECOURT A.J., *Accreditation of prior experiential learning in France: an evolving system with national characteristics*, in *European Journal of Vocational Training*, vol. 48, 3/2009.

Le strutture formative accreditate e le dinamiche delle risorse umane

FRANCESCO GAUDIO - MASSIMO DE MINICIS - DANIELA CARLINI¹

L'articolo presenta alcuni risultati significativi delle attività di ricerca condotte dall'ISFOL-Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi nell'ambito del piano di attività FSE 2010.

Nel corso dell'ultimo decennio il sistema formativo italiano è stato interessato da importanti sollecitazioni esogene che ne hanno incentivato processi di mutamento tendenzialmente strutturali ed inediti per il settore. In particolare la progressiva, seppur disomogenea², diffusione dei dispositivi per l'assicurazione della qualità, accanto a una certa differenziazione delle offerte stimolata dalla crescente complessità dei fabbisogni sociali, produttivi e del lavoro – ivi comprese le più recenti criticità indotte dalla grave crisi economica internazionale – hanno contribuito a modificare in modo rilevante la fisionomia degli enti erogatori, i servizi offerti e il profilo degli addetti.

1. Le Strutture formative accreditate

Sul piano generale, le principali connotazioni e alcune interessanti dinamiche evolutive delle strutture formative accreditate possono essere colte attraverso una disamina dei dati censuari raccolti dall'ISFOL in riferimento alle annualità 2005 (strutture accreditate al 31 dicembre) e 2008 (30 novembre)³. Il raffronto fra le due rilevazioni mostra uno scenario in movimento nonché alcune linee di sviluppo e modificazioni del sistema.

¹ Ricercatori ISFOL.

² Cfr. ISFOL "La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate". I libri del FSE n.136, Rubbettino, dicembre 2009.

³ In proposito si rimanda ai Data-base nazionale delle strutture accreditate messi a punto dall'ISFOL per il 2005 ed il 2008.

In primo luogo, l'analisi dei dati mostra una riduzione significativa degli organismi accreditati, pari al 14% circa (si passa da 6.623 organismi accreditati nel 2005 a 5.707 nel 2008). Tale andamento sembra poter essere attribuito a più fattori, tra i quali vanno menzionati:

1. il progressivo affinamento qualitativo dei dispositivi di accreditamento;
2. la riduzione di risorse finanziarie destinate alla Formazione Professionale.

Il maggiore affinamento qualitativo dei dispositivi di accreditamento regionali e, in particolare, la definizione e prima implementazione di un nuovo modello nazionale di accreditamento maggiormente orientato alla qualità dei servizi (Intesa Stato regioni del 20 Marzo 2008), hanno provocato un'uscita dal sistema degli organismi meno qualificati. Tale processo evolutivo ha comportato l'introduzione di livelli minimi di prestazioni maggiormente orientati alla garanzia di qualità del processo formativo in riferimento agli esiti (output). Ciò presuppone una maggiore attenzione ai risultati in termini di valutazione degli esiti della Formazione Professionale, sia per quanto riguarda i risultati dell'apprendimento e le competenze effettivamente acquisite al termine del percorso, sia per quanto riguarda l'inserimento occupazionale.

L'altro fattore che contribuisce a spiegare la riduzione del numero di enti accreditati nel periodo 2005-2008 è la diminuzione delle risorse messe a disposizione dalle regioni nella Formazione Professionale. La scelta delle regioni di concentrare le risorse in ambiti diversi dalla formazione, come ad esempio i servizi per il lavoro, spinge gli enti a uscire dalla formazione e a esplorare nuove opportunità in settori maggiormente attrattivi, dove le risorse crescenti possono garantire nuove opportunità (le risorse nella formazione diminuiscono in tutte le aree del Paese ad eccezione del Mezzogiorno - Fig. 2).

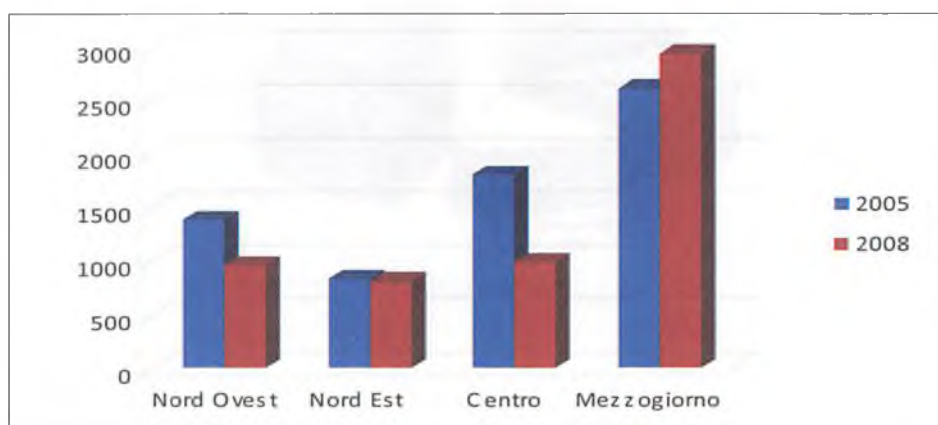
Il quadro descritto trova conferma nell'analisi territoriale. Nel Nord-Ovest e Nord-Est del paese, dove i sistemi di accreditamento prestano maggiore attenzione agli indicatori di efficacia e di efficienza, la diminuzione delle strutture appare più consistente e costante nel tempo (Fig. 1). La fisionomia e la diminuzione degli organismi accreditati in queste aree del paese sembrerebbe fornire un supporto all'ipotesi che i sistemi di accreditamento con un maggiore affinamento qualitativo e con una maggiore selezione dei processi vengano implementati in territori storicamente più attenti e incisivi negli investimenti nel sistema della Formazione Professionale, considerata quale leva per migliorare la qualità della forza lavoro locale e generare, quindi, maggiore produttività⁴.

Inoltre risulta di particolare interesse la dinamica della spesa in Formazione Professionale nelle quattro aree del Paese. Come si può vedere (Fig. 2), la contrazione delle risorse, nel periodo 2004-2007, è sensibile nel Centro-Nord (la riduzione della spesa media è del 14,3% nel Nord-Ovest, del 22,9% nel Nord-Est e del 2,3% nel Centro), mentre fa registrare un incremento nelle regioni del Mezzogiorno (la spesa

⁴ Si veda *"La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate"*, op. cit.

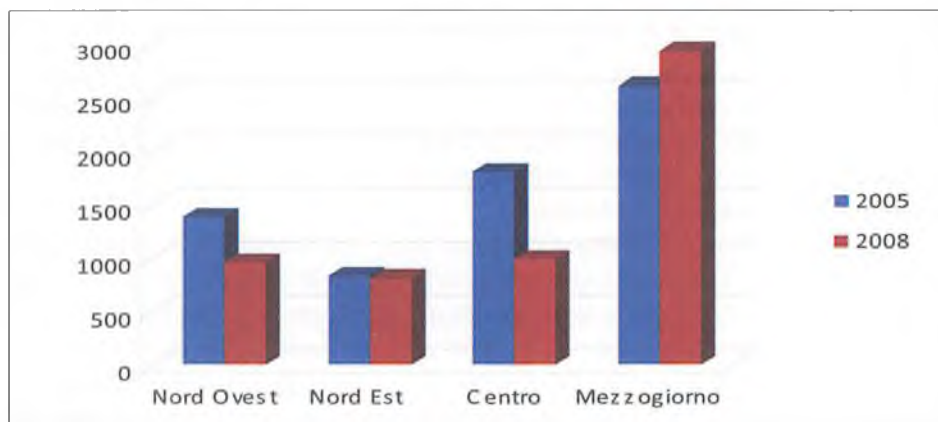
media aumenta del 7,4%). Nel Centro-Nord, dove si registra una riduzione di risorse nella Formazione Professionale, il numero di enti accreditati è diminuito sensibilmente (Fig. 1); nel Mezzogiorno, unica area a far registrare un incremento di risorse nella formazione, il numero di enti è significativamente aumentato, passando da 2.611 nel 2005 a 2.944 nel 2008. Come si può vedere mettendo a confronto le due figure, l'andamento della spesa e del numero di enti accreditati appare analogo: nelle aree dove si riduce la spesa in formazione, si riduce anche il numero di organismi accreditati; per contro, laddove la spesa fa registrare un incremento, si osserva un aumento degli enti accreditati.

Fig. 1 - Organismi accreditati per ripartizione territoriale - Anni 2005 e 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

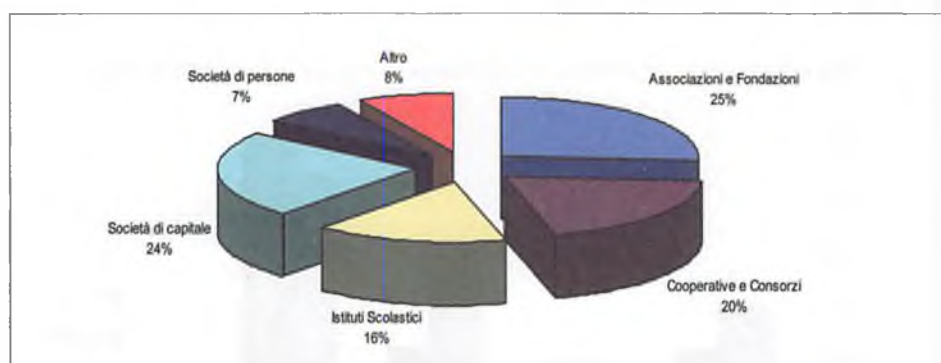
Fig. 2 - Spesa media per la Formazione Professionale per unità di forze lavoro 2004-2007 (valori in euro)



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Interessante all'interno dei dati esaminati analizzare la forma giuridica degli enti (Fig. 3). Aumentano i soggetti polifunzionali, provenienti da settori diversi da quello formativo, con una forte diversificazione dell'offerta e una conseguente diminuzione degli Enti di Formazione cosiddetti storici (ex. legge 40). Tale fenomeno è meno evidente nel Nord del paese dove la qualità del sistema di Formazione Professionale presenta di norma standard migliori.

Fig. 3 - Organismi accreditati per forma giuridica - Anno 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

L'Ente storico presenta, infatti, una vocazione univoca per la Formazione Professionale e quindi una organizzazione e una strutturazione più articolata nonché una presenza costante nel tempo in grado di soddisfare i requisiti qualitativi più complessi richiesti dai nuovi dispositivi di accreditamento, soprattutto per quanto riguarda la formazione iniziale.

Il panorama formativo nazionale accreditato si è, quindi, notevolmente diversificato: se ancora le Associazioni e fondazioni rappresentano la maggioranza degli organismi accreditati, ormai le società di capitale hanno assunto quasi la stessa consistenza, seguite dalle cooperative e consorzi.

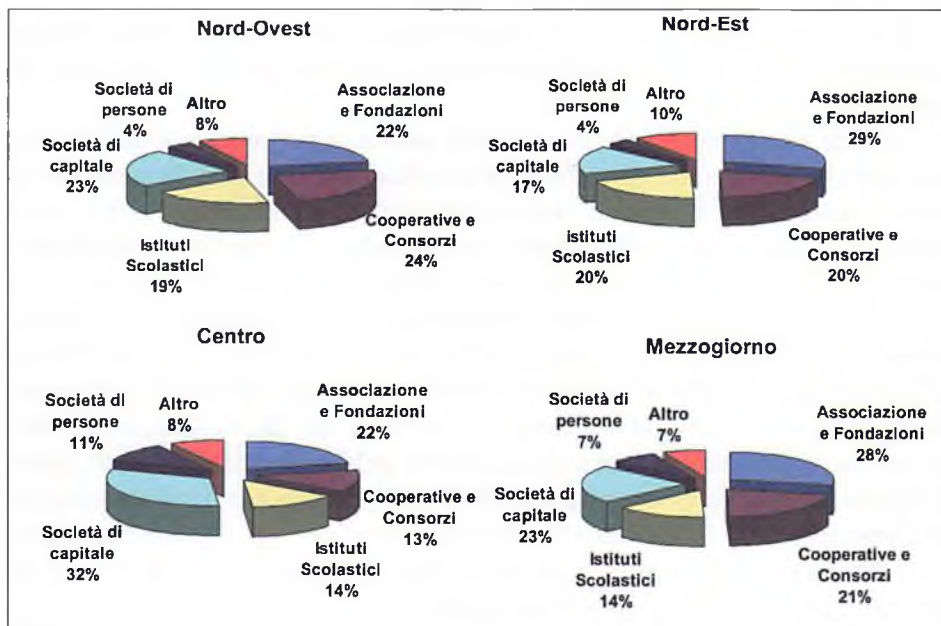
L'universo degli organismi formativi accreditati risulta, quindi, in questi anni spesso mutevole e in assetto variabile sul territorio: non è un caso che anche a più livelli si faccia ricorso a soggetti multi-attore (Campus, Poli formativi, Poli tecnico-professionali, Distretti formativi, formule di partenariato, ecc.), per compensare e valorizzare le competenze sul territorio.

La diversificazione dell'offerta si conferma anche nel Mezzogiorno, nel Nord-Ovest e nell'area centrale del paese dove prevalgono le società di capitale e in generale una maggiore diversificazione delle forme giuridiche delle strutture accreditate (Fig. 4).

L'impatto dell'accREDITAMENTO sui soggetti attuatori sembra aver determinato non tanto e non solo processi di selezione in termini di esclusione, quanto piuttosto fenomeni di ingresso di "nuovi soggetti attuatori" con attività prevalenti in altri settori del sistema dell'educazione o del welfare.

Tale fenomeno rientra in una tendenza all'integrazione tra Formazione, Istruzione e Welfare che è stata incoraggiata e auspicata da varie posizioni culturali e politiche nel dibattito degli ultimi anni.

Fig. 4 - Organismi accreditati per forma giuridica e area territoriale - Anno 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Tuttavia, tale tumultuosa moltiplicazione dei soggetti attuatori, se non accompagnata da reali e completi processi di verifica qualitativa in termini di controllo dei requisiti relativi sia alle risorse umane sia all'efficacia degli interventi, può determinare le condizioni per una sempre maggiore de-specializzazione, in termini di qualità del servizio e di efficacia formativa, degli organismi formativi, che non di rado considerano le risorse destinate alla Formazione Professionale in modo meramente strumentale.

D'altro canto, come appare evidente dai dati, i sistemi regionali maggiormente strutturati da un punto di vista qualitativo – che pure, in alcuni casi, hanno incluso nei dispositivi di accreditamento requisiti funzionali all'apertura del mercato della formazione territoriale, come l'accREDITAMENTO dell'Organismo o l'accREDITAMENTO post-bando – hanno saputo garantire un forte equilibrio tra i soggetti formativi storici e i nuovi organismi provenienti da altri settori o di nuova costituzione, preservando l'identità ma consentendo anche l'inclusione di nuovi soggetti qualificati nel campo dei servizi formativi.

La completa verifica dei requisiti di efficacia e l'attivazione di processi di mantenimento dei requisiti hanno garantito, quindi, un ingresso e un dimensionamento controllato del mercato dell'offerta.

Viceversa, i sistemi regionali in cui l'attenzione si è incentrata essenzialmente sugli aspetti logistici, amministrativi, burocratici e che hanno accumulato forti ritardi nel completamento delle operazioni di verifica e nel controllo in loco dei requisiti previsti, hanno invece visto un enorme incremento di organismi accreditati, con una riduzione del peso dei sodalizi storici.

È facile verificare come tale distinzione riprende in generale la differenziazione rilevabile a livello socio-economico fra regioni centro-settentrionali e meridionali del paese.

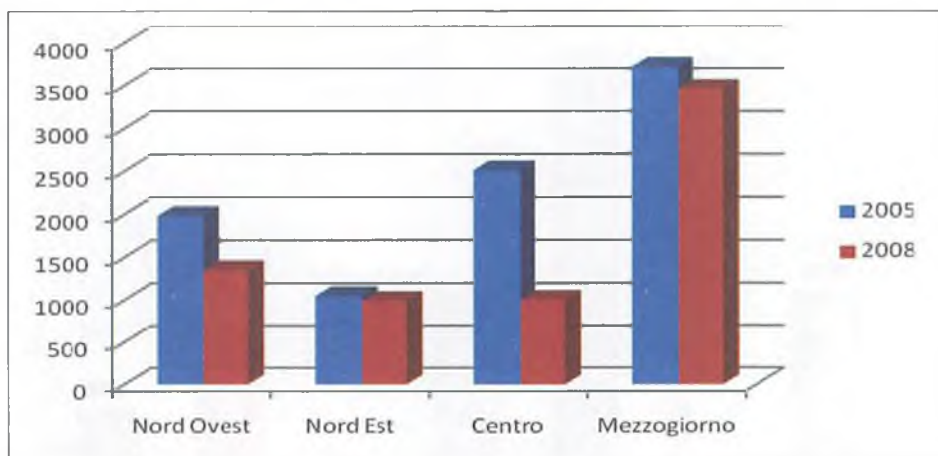
Si viene a confermare, così, una tendenza generale in cui anche l'accreditamento non può che essere frutto ed espressione specifica della storia e delle condizioni in cui si è sviluppato nel tempo il sistema della Formazione Professionale nei diversi territori. Ciò è dato dalla combinazione fra la qualità della *governance* istituzionale dei servizi e dei suoi attori, della domanda sociale ed economico-produttiva.

Forte selezione e un'applicazione fortemente contestualizzata di tutti i criteri previsti dal sistema, con particolare attenzione al completamento degli *audit* in loco di verifica dei requisiti, si sono avuti in quelle realtà caratterizzate da una *governance* efficiente, da un'offerta radicata (gli enti storici), da un tradizionale dinamismo socioeconomico: si tratta essenzialmente delle aree settentrionali del paese. Situazioni di difficile e non completa applicazione dei processi di valutazione previsti dai dispositivi ha caratterizzato aree territoriali del mezzogiorno della *governance* debole e dell'economia dipendente, ed alcuni territori del centro Italia in una difficile fase di transizione economica-sociale.

Anche per quanto concerne il numero di sedi accreditate si registra una sensibile diminuzione rispetto al 2005 (9.252 sedi nel 2005, contro 6.790 nel 2008). La riduzione delle sedi è anche più marcata di quella degli organismi. Circa il 27% di riduzione delle sedi, contro il 14% di riduzione degli organismi. Ne consegue che mediamente il numero di sedi accreditate per singolo ente è diminuito rispetto al 2005. La causa di tale riduzione può essere dovuta alla necessità da parte degli organismi di puntare su un sistema più razionale ed efficiente. In un contesto in cui aumentano gli standard di qualità richiesti dal sistema di accreditamento delle sedi e le risorse nella formazione registrano una flessione, gli organismi tendono a lasciare in vita le sedi più produttive, che hanno maggiore facilità nell'accesso alle risorse ed allo stesso tempo presentano standard di qualità medio-alti da non richiedere interventi eccessivi per rispondere agli standard di qualità del nuovo dispositivo di accreditamento.

A livello territoriale si registra una riduzione in tutte le aree del Paese (Fig. 5). Particolarmente significativa la riduzione di sedi accreditate nell'area centrale, dovuta principalmente all'attuazione del nuovo modello per la qualità dei Servizi (Intesa Stato regioni del 20 marzo 2008). Nel Mezzogiorno si presenta la situazione più atipica. La riduzione di sedi si associa ad un incremento di organismi, a dimostrazione che nonostante l'incremento di risorse faccia entrare nuovi organismi, questi tendono a ridurre il numero di sedi per contenere i costi.

Fig. 5 - Sedi accreditate per ripartizione territoriale - Anni 2005 e 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

In riferimento alle filiere formative il dato del 2008 sembra confermare quello del 2005, la maggior parte delle strutture tende ad accreditarsi nelle macrotipologie formazione superiore e continua. In numero minore risultano le strutture accreditate nella formazione iniziale, ambito nel quale la soddisfazione di livelli minimi per l'accreditamento risulta più complessa e articolata.

Oltre ai tradizionali requisiti specifici per la formazione iniziale riguardanti essenzialmente gli aspetti logistici e le competenze del personale, l'introduzione dei sette criteri generali per l'assolvimento dei percorsi triennali previsti dal Decreto interministeriale del 29 Novembre 2007 configurano un insieme di standard minimi per l'erogazione di tali servizi educativi molto più complesso ed articolato rispetto a quelli richiesti per le altre filiere formative.

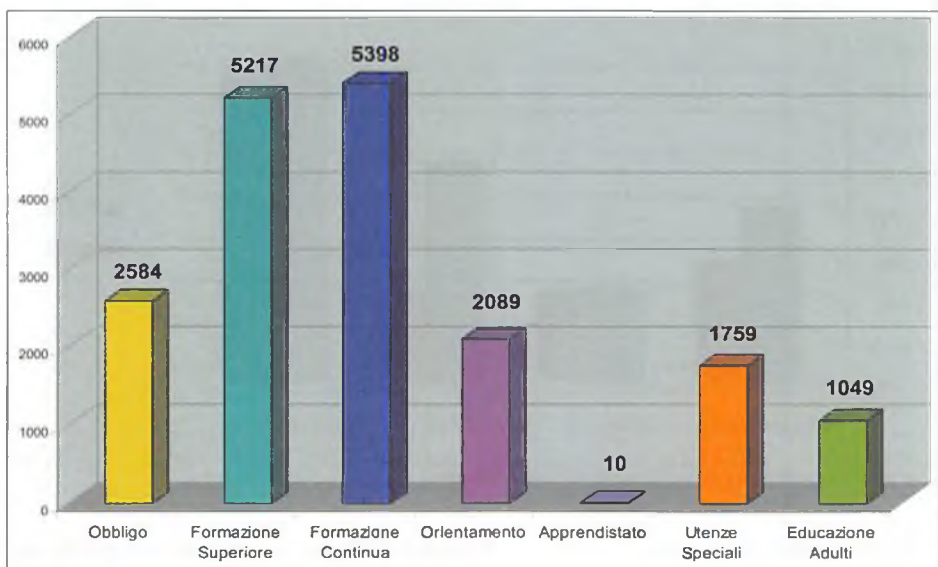
In riferimento all'educazione degli adulti e all'apprendistato c'è da precisare che tale filiera è presente solo in alcune regioni e/o Province autonome.

In molte regioni, infatti, l'apprendistato viene realizzato all'interno delle macrotipologie dell'obbligo e/o della formazione continua (Fig. 6).

Nella distribuzione territoriale l'area Nord-Est e quella centrale del paese evidenziano una differenza meno elevata tra gli accreditamenti per l'obbligo e quelli per la formazione superiore e continua. Tale dato scaturisce dalla presenza nel Nord-Est di un maggior numero di cosiddetti enti storici ex. Legge 40⁵ presenti nelle associazioni e fondazioni che tendono ad accreditarsi nella formazione iniziale. Nel centro la differenza non molto elevata si deve al forte protagonismo degli Istituti scolastici che in alcune regioni hanno l'esclusiva titolarità per la realizzazione dei percorsi di Obbligo di Istruzione-Diritto Doveri formativo con la possibilità di accreditarsi anche per le altre filiere formative (Fig. 7).

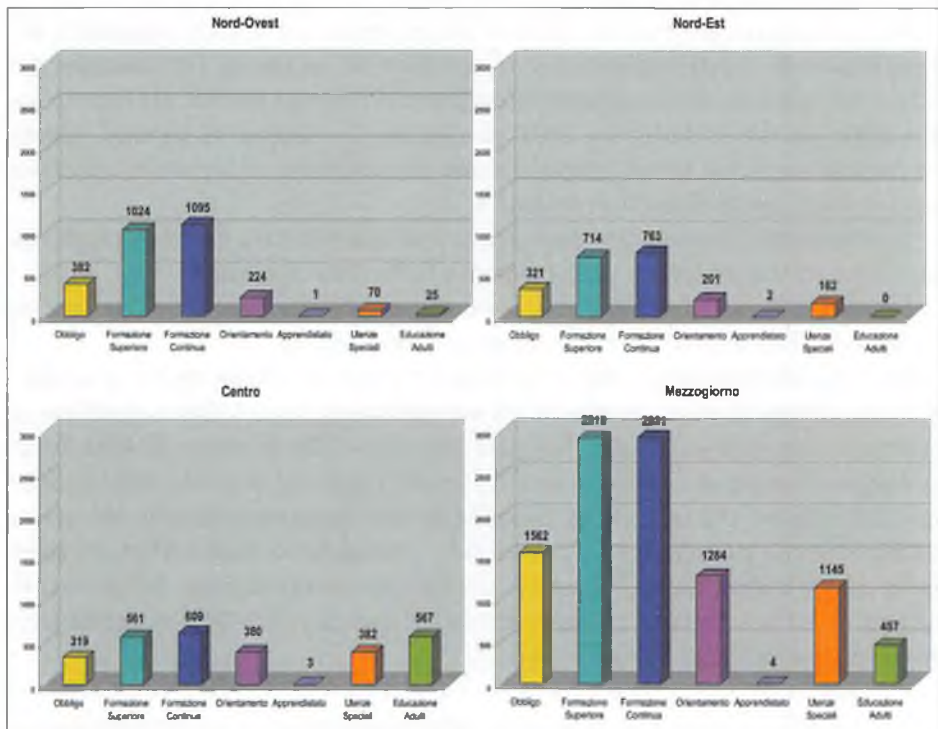
⁵ Vedi ISFOL "Il Nuovo Accreditamento per l'Obbligo di Istruzione/Diritto-Doveri Formativo. La sfida di una sperimentazione in corso". I libri del FSE n. 139, Rubbettino, Aprile 2010.

Fig. 6 - Sedi accreditate per macrotipologie formative - Anno 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Fig. 7 - Sedi accreditate per macrotipologie formative e ripartizione territoriale - Anno 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Nelle altre aree del paese dove prevalgono soggetti polifunzionali che si muovono anche in ambiti diversi da quello della Formazione Professionale, come le società di capitale, le società di persone, le cooperative ed i consorzi, prevale in maniera forte un accreditamento essenzialmente rivolto alla formazione degli adulti (superiore e continua), che comporta il soddisfacimento di indicatori e requisiti meno orientati ad una mission formativa di tipo educativo, con standard meno complessi e durevoli nel tempo.

2. Dinamica delle risorse umane

Per quanto concerne le risorse umane del sistema, l'aggiornamento periodico delle conoscenze empiriche disponibili ha restituito più volte una serie di evidenze piuttosto nitide circa gli aspetti connotativi e le dinamiche evolutive⁶. Cioché di seguito si forniscono alcuni spunti di riflessione sui più recenti processi di mutamento in atto su questo versante, opportuni anche in considerazione del fatto che il graduale consolidamento dei dispositivi di accreditamento "di seconda generazione" ha ridato corpo – dopo una prolungata fase di stallo – alla necessità di guardare con attenzione, e regolamentare, i profili operativi e di competenza dei formatori intesi come rilevante chiave di volta per la qualità delle offerte.

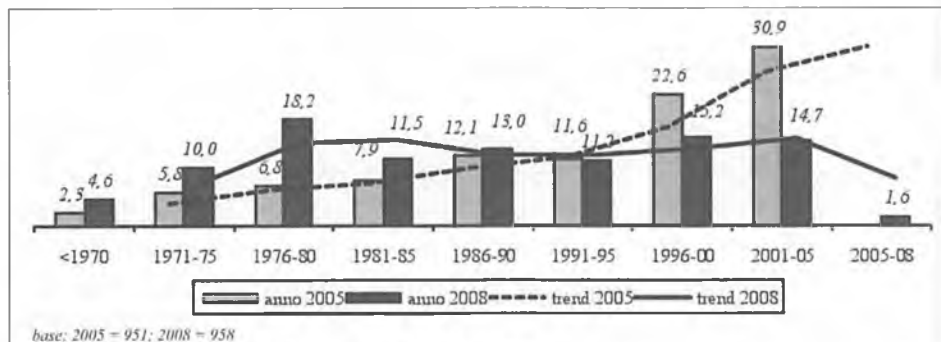
A questo scopo, viene proposta un'analisi di livello diacronico su un limitato ma significativo set di indicatori volta a focalizzare alcune rilevanti tendenze in atto fra gli addetti del settore⁷, giacché la più recente attività di monitoraggio (2009) sembra mettere in luce, fra le altre cose, alcuni segnali inediti nel quadro delle conoscenze finora disponibili. Si tratta, in particolare, di una sostanziale inversione del *trend* espansivo nell'entità degli addetti che ha caratterizzato l'intero periodo successivo al 1990, messo bene in luce da tutte le precedenti rilevazioni. Siffatta dinamica sembra desumersi in modo piuttosto evidente se si osserva la composizione delle fasi di ingresso degli ad-

⁶ Si vedano soprattutto: ISFOL, *I formatori della Formazione Professionale. Come (e perché) cambia una professione*, I Libri del FSE, 2005; "L'evoluzione delle risorse umane nella formazione accreditata", in: ISFOL, *Rapporto ISFOL 2007*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007

⁷ Gli indicatori esaminati sono desunti dalle quattro *survey* realizzate dall'ISFOL sul tema della "condizione professionale degli addetti della FP" dal Duemila in poi (2002, 2004, 2006 e 2009), ciascuna delle quali fornisce informazioni sull'attività realizzata dalle sedi formative nell'annualità precedente alla rilevazione (cui si riferiscono le annualità indicate nel testo). In particolare, l'ultima della serie è stata effettuata nell'ultimo quadrimestre del 2009, interessando un campione casuale di circa 700 sedi formative su 3275 (20% circa) accreditate per la macrotipologia "Obbligo formativo" nell'ultimo censimento delle sedi accreditate disponibile in quella fase (annualità 2005: dati archiviati nel DBNA 2005 dell'ISFOL). Pur con alcune accortezze – *in primis*, la disaggregazione dalle precedenti rilevazioni delle sole sedi impegnate nella medesima filiera – i dati disponibili per le quattro annualità risultano confrontabili in quanto raccolti con un impianto tecnico-metodologico sostanzialmente analogo. Come da consuetudine, l'ultima rilevazione ha contemplato la somministrazione – con tecnica CATI – di due questionari strutturati con risposte precodificate, rispettivamente al responsabile della sede (inerente le caratteristiche strutturali della sede stessa) ed a circa 1000 addetti delle medesime sedi (mirato sulla propria condizione professionale)

detti nella FP riscontrato nell'ultima rilevazione (Fig. 8, trend 2008), ipotizzando – in assenza di dati censuari sull'entità effettiva della popolazione di riferimento – che il dato sui flussi in entrata possa fornire indicazioni sufficientemente affidabili, sebbene di ordine tendenziale, sulle dinamiche quantitative della professione⁸.

Fig. 8 - Addetti alle sedi formative per periodo di inizio attività nella FP. Anni 2005 e 2008. Valori % e tendenze (media mobile)



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

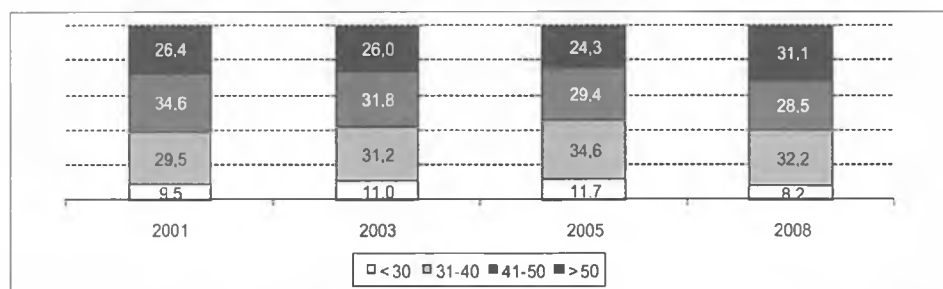
Contrariamente a quanto emerso in tutte le indagini precedenti - le quali convergano su un primo ciclo decisamente espansivo nella seconda metà degli anni Settanta (in concomitanza con l'emanazione della Legge Quadro) seguito da un secondo successivo ai primi anni Novanta (in virtù degli investimenti comunitari in formazione) - le ultime acquisizioni, pur confermando gli andamenti relativi a quelle fasi storiche, segnalano un'inversione di tendenza che potrebbe sottendere una significativa contrazione dell'entità della popolazione di riferimento. Che sotto questo profilo il 2005 possa caratterizzarsi come uno spartiacque rispetto alla dinamica anteriore sembra emergere con tutta evidenza dal raffronto con la precedente rilevazione (Fig. 8, trend 2005). Ciò, di fatto, potrebbe essere esemplificativo di una ridotta domanda di professionalità, che di norma è un tipico sintomo di crisi settoriale. Se ciò abbia una valenza strutturale e se possa essere generalizzato all'intero sistema di FP (o se sia un andamento specifico della filiera dell'obbligo e diritto-dovere) potrà essere appurato in successive attività di monitoraggio.

In ogni caso, è evidente che un tale andamento presenta implicazioni anche sulla composizione e sulla qualità delle risorse umane del sistema. Anzitutto, il *trend* in oggetto sembra aver rallentato il processo di "svecchiamento" del capitale umano che per lungo tempo è stata una delle principali aspirazioni di esperti e *policy makers*.

⁸ La buona capacità dell'indicatore prescelto - che di fatto rappresenta soltanto i flussi in entrata nel sistema - di fornire indicazioni su una dinamica più generale relativa al trend complessivo degli addetti è stata sostanzialmente confermata nel recente passato attraverso il raffronto con alcuni dati di stima sull'entità dei formatori in Italia. Tale comparazione evidenziava, infatti, una forte analogia fra i due trend. In proposito si veda: ISFOL, 2005, *cit.*, pp. 112-114.

L'ultima rilevazione, difatti, sembra mettere in luce una struttura anagrafica più matura: in particolare, la disaggregazione per classi d'età denota un peso accresciuto degli ultra-cinquantenni a discapito delle giovani leve (Fig. 9). Questo dato, associato al precedente, farebbe pensare ad un ridimensionamento dell'incidenza sulla popolazione di riferimento di quelle giovani leve che – in virtù delle opportunità determinatesi nelle ultime fasi di programmazione FSE – avevano in gran numero intrapreso questa professione soprattutto dal 1995 in poi. Si consideri, da questo punto di vista, che ciò è avvenuto con largo ricorso a contratti atipici, pertanto meno vincolanti per gli enti di formazione. Non a caso è soprattutto questa componente, per quanto è dato sapere, a ridurre visibilmente la propria consistenza, presumibilmente in virtù di processi espulsivi più che di stabilizzazione⁹.

Fig. 9 - Serie storica della composizione per classi d'età degli addetti della FP.
Valori percentuali. Anni: 2001, 2003, 2005, 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Siffatta tendenza – cui sembra associarsi un'ulteriore femminilizzazione del settore¹⁰ – sembra ripercuotersi a vari livelli sull'assetto dei servizi. Anzitutto, emergerebbe una certa caduta dimensionale delle sedi, visibile nella tendenza all'incremento delle realtà di classe inferiore a discapito di quelle più consistenti. In particolare, il raffronto dell'ultima rilevazione con tutte le annualità precedenti sembra segnalare un deciso incremento delle micro-sedi, che nell'ultima fase presentano un'incidenza più che doppia rispetto al recente passato (Fig. 10). A ciò si associa

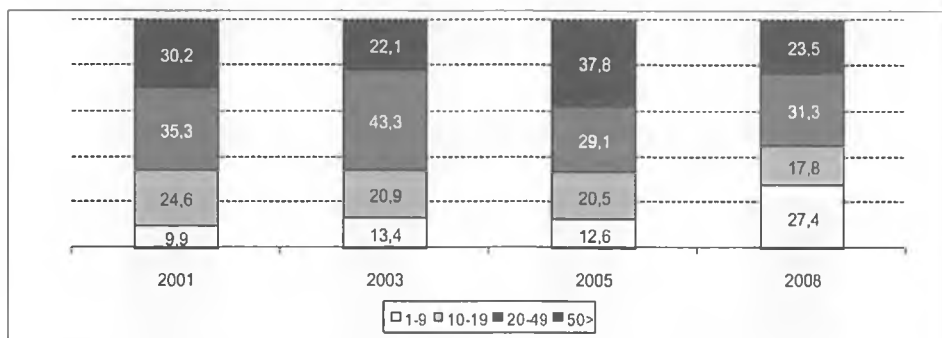
⁹ Dall'andamento delle stime disponibili sulla composizione degli addetti per tipologia di rapporto di lavoro, sembrerebbe emergere effettivamente una cospicua contrazione della quota con inquadramento atipico, la quale passerebbe dal 71% circa del 2005 (era del 63,3% nel 2001) al 60% del 2008. Per gli andamenti antecedenti al 2005, caratterizzati da una forte tendenza alla flessibilizzazione della professione, si rimanda a: ISFOL, 2005, *cit.*, pp. 120-122.

¹⁰ Nell'ultima rilevazione gli addetti di sesso femminile si aggirano intorno al 59% del totale, a fronte del 53,2% del 2005, del 51,1% del 2003 e del 44,6% del 2001. Si noti, inoltre, che – secondo stime ISFOL – all'inizio degli anni Settanta e Novanta la componente femminile era del tutto minoritaria (rispettivamente 37,5% e 28,5%). Va detto che, solitamente, la femminilizzazione di un settore economico o di una professione è sintomo di un suo indebolimento, poiché inversamente correlata alla relativa desiderabilità sociale. In proposito, tra gli altri: E. Reyneri, *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 91 e segg.

una decrescita talvolta molto significativa delle realtà di livello superiore, soprattutto delle realtà di grandi dimensioni.

Ulteriori ricadute sulla composizione del capitale umano sembrano evidenziarsi sul piano del sistema di competenze e del quadro motivazionale, che nei servizi alle persone costituiscono notoriamente fattori predittivi della qualità di processo e risultato.

Fig. 10 - Serie storica della distribuzione dimensionale delle sedi formative.
Valori percentuali. Anni: 2001, 2003, 2005, 2008



(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Per ciò che concerne il primo aspetto, sembra emergere effettivamente una contestuale inversione di tendenza dell'incidenza dei laureati, la cui crescita è stato un tratto fortemente connotativo dell'ultima fase di sviluppo del sistema; a ciò corrisponde una dinamica inversa dei livelli di istruzione inferiori (Tab. 1, ind. a). Siffatto andamento è, con tutta evidenza, il portato della ridotta incidenza delle giovani leve, cui va sostanzialmente ascritto il progressivo incremento del livello d'istruzione generale della popolazione dei formatori registrato in passato¹¹.

Tale oggettivo indebolimento del capitale di competenze acquisite nel sistema dell'istruzione non sembra adeguatamente compensato dalla partecipazione ad interventi formativi di tipo specialistico. Permane, difatti, una quota molto consistente - e talvolta del tutto maggioritaria - di addetti sostanzialmente avulsa da processi di formazione *pre-service* (Tab. 1, b) o *in-service* (Tab. 1, c), mentre la sua riduzione dovrebbe costituire - accanto al consolidamento dei dispositivi di garanzia ed assicurazione della qualità - un target specifico delle *policy* di riqualificazione del sistema. Non a caso, nella percezione degli addetti gli ambiti di apprendimento non formale connessi all'esercizio della professione continuano a rappresentare di gran lunga la leva privilegiata di sviluppo delle proprie competenze (Tab. 1, d). Se ne de-

¹¹ In effetti, anche nell'ultima rilevazione la quota di laureati è massima nelle classi inferiori (circa il 65% fino ai 40 anni), e decresce progressivamente al crescere dell'età (41-50 anni 48%; 50 e più 39,7%). Di converso, i diplomati sono oltre la metà degli ultra-cinquantenni (fra i quali 1 caso su 10 circa si colloca al livello inferiore) ma meno di un terzo nelle classi d'età inferiori

sume, pertanto, che nel complesso la tendenziale decrescita degli addetti non sembra poter essere interpretata come il risultato di politiche del personale più selettive sul versante delle competenze, anche in considerazione del fatto che, queste nell'ultima fase sembrerebbero indebolirsi anche nella stessa percezione degli addetti (Tab. 1, e).

Tab. 1 - Serie storica di alcuni indicatori di competenze degli addetti.
Valori %. Anni: 2001, 2003, 2005, 2008

		2001	2003	2005	2008
a. Titolo di studio	Obbligo+qualifica	6,6	5,4	3,5	6,6
	Diploma	56,6	54,7	35,8	40,3
	Laurea	36,7	39,9	60,7	53,1
b. Formazione <i>pre-service</i>	Nessuna o quasi	<i>n.d.</i>	65,8	55,7	58,5
	1-6 mesi	<i>n.d.</i>	21,9	33,2	27,8
	> 6 mesi	<i>n.d.</i>	10,6	11,1	13,7
c. Formazione <i>in service</i>	Nessuna	26,4	42,0	40,3	41,0
	Discontinua, sporadica ^(a)	40,5	25,5	25,1	20,6
	Abbastanza continua ^(b)	33,1	32,5	34,7	38,4
d. Ambiti prevalenti di apprendimento	Pratica professionale	43,0	62,0	66,2	65,7
	Formazione specialistica	9,4	12,2	9,8	11,0
e. Auto-valutazione competenze	Del tutto adeguate	<i>n.d.</i>	20,3	18,8	17,5
	Inadeguate	<i>n.d.</i>	2,4	4,6	7,8

(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

Qualche segnale di difficoltà si evince, infine, anche dalla disamina di alcuni classici indicatori di ordine motivazionale (Tab. 2). Su questo piano, mentre si riduce visibilmente la componente dei soggetti complessivamente soddisfatti della propria condizione professionale (Tab. 2, ind. a), tendenze analoghe si rilevano sia nella quota di chi confermerebbe la medesima scelta professionale (Tab. 2, b) sia in chi dichiara di non pensare mai di cambiare lavoro (Tab. 2, c).

In definitiva, la più recente attività di monitoraggio della condizione professionale degli addetti della FP (sebbene limitatamente all'obbligo-diritto dovere) sembra mettere in luce alcuni importanti segnali di difficoltà del sistema formativo, quanto meno riguardo alla dimensione strategica dell'entità e della composizione del capitale umano. Ne deriva l'opportunità di approfondire tali tendenze nel prossimo futuro, per valutarne la portata effettiva e stabilirne la generalizzabilità a tutte le filiere del settore. Sarà importante, al contempo, comprendere se queste possano essere effettivamente intese nei termini di un deciso rallentamento - o addirittura come l'inversione - di quel lungo ciclo espansivo che ha caratterizzato il sistema a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. Sarebbe, inoltre, necessario ricercarne le cause principali, ed in particolare stabilire se si sia in presenza di fenomeni ascrivibili ai più generali squilibri del mercato del lavoro indotti dalla crisi economica internazionale, ovvero di tendenze prevalentemente endogene. Non si può escludere, difatti, che le suddette difficoltà possano essere il portato di un assestamento del

sistema successivo ad una fase di crescita eccessiva stimolata dai massicci investimenti di risorse dei due precedenti cicli della programmazione comunitaria¹².

È, comunque, significativo rilevare – da questo punto di vista – come in questi anni possa essersi emblematicamente ridefinito il quadro delle principali aspirazioni dei formatori. I dati disponibili, infatti, sembrano evidenziare come nell'ultima fase possa essersi accentuata soprattutto la valenza ascritta alla stabilità lavorativa (Tab. 2, d), che da percentuali sostanzialmente residuali all'inizio del Duemila prende gradualmente quota nei monitoraggi successivi a fronte di un arretramento di aspetti di ordine espressivo (le competenze) e strumentale (reddito). Il dato di una diffusa preoccupazione circa il mantenimento dei livelli occupazionali pre-esistenti è indubbiamente degno di particolare interesse: esso potrebbe rappresentare la classica cartina di tornasole di un indebolimento significativo e tendenzialmente repentino della condizione degli addetti, se non del sistema nel suo complesso.

Tab. 2 - Serie storica di alcuni indicatori relativi al quadro motivazionale degli addetti.
Valori %. Anni: 2001, 2003, 2005, 2008

	2001	2003	2005	2008
a. Molto soddisfatti	31,0	45,5	-	29,8
b. Farebbero certamente la stessa scelta professionale	-	-	61,2	48,4
c. Non pensano mai di cambiare lavoro	52,0	64,4	46,8	35,9
	<i>I) Rafforzamento competenze</i>	<i>I) Miglioramento reddito</i>	<i>I) Miglioramento reddito</i>	<i>I) Stabilità del lavoro</i>
d. Graduatoria delle prime tre aspirazioni professionali	<i>II) Miglioramento reddito</i>	<i>II) Rafforzamento competenze</i>	<i>II) Stabilità del lavoro</i>	<i>II) Rafforzamento competenze</i>
	<i>III) Orari di lavoro</i>	<i>III) Stabilità del lavoro</i>	<i>III) Rafforzamento competenze</i>	<i>III) Miglioramento reddito</i>

(Fonte ISFOL - Area risorse strutturali e umane dei sistemi formativi)

¹² In effetti, l'analisi dei diversi indicatori relativi alla spesa per la Formazione Professionale sostenuta dalle Regioni e Province autonome fa registrare – relativamente all'ultimo periodo – un decremento talvolta piuttosto significativo soprattutto dal 2006 in poi. Ad esempio, la spesa effettiva sostenuta nel 2007 segnala una diminuzione del 6,3% rispetto all'annualità precedente, interrompendo un ciclo positivo di oltre un decennio (se si eccettua il -0,8 del 2005 su 2004). Lo stesso andamento si registra nell'andamento della spesa media per unità di forza lavoro, che nel 2007 si attesta sui 92 euro circa a fronte dei 99 del 2006, scendendo – in un solo anno – a livelli inferiori alla media del quinquennio precedente. In proposito: ISFOL, *Rapporto 2009*, Roma, ISFOL, 2009, pp. 156-157. Per una serie storica più ampia, si vedano anche le *Statistiche sulla Formazione Professionale* prodotte dall'ISFOL dal 1998 al 2006.

Strumenti per formare - 3

Per una didattica dell'esperienza.

Le strategie messe in atto dai formatori degli assi culturali

GIUSEPPE TACCONI¹

Continua la serie di contributi che intendono tradurre in indicazioni operative i risultati della ricerca empirica sull'analisi delle pratiche dei/delle formatori/trici di area culturale (in particolare italiano e matematica) che operano nei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP. Questa volta l'attenzione è rivolta alle strategie messe in atto dai docenti degli assi culturali.

Dopo esserci occupati delle strategie per la creazione di un clima positivo (Tacconi, 2010) e di quelle per una gestione efficace della lezione (Tacconi, 2011a), presentiamo qui di seguito alcune delle strategie utilizzate da un consistente gruppo di docenti di area culturale, appartenenti ai Centri di Formazione Professionale (CFP) della Federazione CNOS-FAP, in ordine alla valorizzazione dell'esperienza, per stimolare l'apprendimento. Si tratta, anche in questo caso, di una parte dei risultati della ricerca empirica condotta negli scorsi anni dal Centro di ricerca educativa e didattica (CRED) dell'Università di Verona, proprio con l'intento di esplorare e conoscere più a fondo le pratiche didattiche dei formatori e il sapere acquisito da loro sul campo (cfr. Tacconi, 2011b; 2011c).

L'esperienza è al centro dell'azione didattica dei formatori che operano nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP). L'esperienza privilegiata, in un CFP, è quella che ha a che fare con l'attività lavorativa e con lo specifico indirizzo scelto dagli allievi. Dedicheremo il contributo che apparirà sul prossimo numero della rivista ad analizzare le strategie che i formatori utilizzano a questo riguardo. Ma esistono anche altre forme di attenzione didattica all'esperienza, che vanno dalla ricerca di un aggancio alle esperienze quotidiane vissute dai soggetti, che aiuti ad esempio a cogliere il legame esistente tra letteratura e vita o tra matematica e quo-

¹ Università degli Studi di Verona - Centro di ricerca educativa e didattica.

tidianità, a più complesse forme di predisposizione e di proposta di esperienze che, per i soggetti in apprendimento, non sempre sarebbe facile vivere al di fuori dal contesto formativo. Mi riferisco ad esempio alle uscite o a certe esperienze di fruizione estetica. In tutti i casi, una particolare attenzione viene dedicata a far mettere in parola l'esperienza vissuta dagli allievi e a far riflettere su di essa.

Se gli oggetti di apprendimento su cui si lavora vengono percepiti dagli allievi come astratte enunciazioni teoriche, è difficile che possano essere accolti ed integrati nel loro universo di significati ed è più probabile che vengano invece rifiutati. In realtà, fin dai tempi più antichi, i saperi nascono dall'incontro dell'uomo con problemi di natura concreta e rappresentano il mai finito tentativo di ordinare la vita, in modo tale che le sue diverse declinazioni – sociale, professionale, economica, personale ecc. – formino un qualcosa di comprensibile. Anche la matematica, che talvolta sembra fatta solo di entità astratte, ha a che fare, fin dalle origini, con problemi come contare, distribuire o scambiare oggetti, misurare terreni, prevedere, calcolare distanze o tempi.

L'azione dei formatori è tesa a far cogliere che i saperi, sia quelli propri degli assi linguistico e storico-sociale, sia quelli propri dell'asse matematico e scientifico-tecnologico, sono utili per risolvere svariati problemi o per comprendere diversi aspetti della realtà sociale, economica, lavorativa, intima e personale, con cui i soggetti in apprendimento entrano in contatto. Inoltre, i formatori sono consapevoli che la conoscenza emerge nelle attività, facendo cose, è attività essa stessa. Lo esprimono efficacemente Attila Bruni e Silvia Gherardi: «...possiamo dire che la conoscenza può essere vista e analizzata come un'attività, invece che come un oggetto (un corpo di conoscenze), e che quindi può essere studiata anch'essa come un'attività situata, cioè emergente dal contesto di sua produzione e ancorata dai (e nei) supporti materiali del suo ambiente di produzione» (Bruni, Gherardi, 2007, p. 37). Non è detto che l'esperienza e il "fare" comportino necessariamente un "comprendere", ma quando la comprensione avviene a partire dall'esperienza e dal "fare" assume una qualità diversa. Per questo i formatori sono molto attenti ad organizzare esperienze e a valorizzare l'attività pratica per l'apprendimento. L'insegnamento della lingua e della matematica (come per gli altri ambiti del sapere), al CFP, è prevalentemente qualcosa di sensibile, che si alimenta di suggestioni visive, uditive, tattili, che consente di confrontarsi con situazioni sfidanti e di fare delle cose, ma anche di riflettere su ciò che si fa, di narrarlo, guadagnando così una certa distanza dall'esperienza stessa.

Agganciare l'esperienza

I docenti del CFP imparano presto che un lavoro "solo scolastico" non funziona, è essenziale riuscire ad agganciare l'esperienza, mostrando il risvolto pratico delle cose. L'esperienza da agganciare, nell'IFP, è *in primis* quella pratica di laboratorio, ma anche quella quotidiana che fa "toccare con mano" gli oggetti di apprendimento. Si tratta di creare situazioni che consentano di comprendere praticamente, di accompa-

gnare la comprensione al fare, di aiutare a conoscere attraverso canali non solo simbolici, ma anche iconici, percettivi e motori.

Partire dai loro interessi

I formatori sanno che ognuno è guidato a capire da ciò che gli sta a cuore. Per questo sono particolarmente attenti ad intercettare gli interessi dei loro allievi e ad agganciare i percorsi formativi, ogni volta che è possibile, proprio a questi interessi. Molti formatori fanno l'esperienza che i loro allievi imparano meglio quando sono impegnati nella ricerca di soluzioni a problemi che percepiscono come significativi per loro. Un formatore nota che fare di un problema o di un esempio pratico, posto dai ragazzi stessi, il punto focale dell'insegnamento e dell'apprendimento ottiene l'effetto di un accendersi di sguardi e di attenzione ("è come se si alzassero; guardano, seguono, hanno motivazione"). Alcuni docenti di matematica, ad esempio, raccontano di utilizzare come punto di avvio i disegni in scala o i modellini di auto e moto che i ragazzi stessi portano in aula. Diversi sono i concetti matematici implicati: il rapporto di scala, la trasformazione geometrica, che consente di rappresentare un oggetto di grandi dimensioni in forma ridotta, il volume dei solidi ecc. Un altro esempio, citato da molti formatori, è il caso dell'acquisto del motorino, che comporta anche tutta una serie di ragionamenti di tipo matematico, relativi al calcolo degli interessi su un prestito. Il motorino accende interesse e offre la possibilità che ciascuno impari facendo concretamente calcoli e bilanci con i compagni e il docente.

L'attenzione agli interessi degli allievi funziona anche nella scelta dei contenuti. Non si tratta di chiedere agli allievi se un determinato contenuto, ad esempio Dante o l'algebra, sia o meno di loro gradimento o di scegliere argomenti facili e alla portata di tutti, ma di avvicinare i contenuti all'esperienza dei soggetti, anche selezionando ciò che più di altro può aiutare in questo. Ci sono formatori che non hanno paura di proporre Dante al CFP. Sanno che anche Dante "può servire" e che, anche a partire dalle opere del passato, è possibile generare particolari vibrazioni in chi legge o ascolta. Un docente, sempre di Italiano, cerca la chiave per "aprire i loro cassetti" e scopre che spesso l'esperienza che è possibile vivere leggendo, e immedesimandosi nelle vicende narrate, genera il desiderio di raccontare a propria volta esperienze vissute e dunque stimola a riflettere su di sé e sul mondo. Un altro docente nomina diversi criteri di scelta, da temperare: ciò che può piacere ai ragazzi, perché cattura il loro interesse o aggancia il loro vissuto, ciò che piace al docente e che egli può comunicare con "più anima", ciò che può aiutare a leggere il presente e a ragionare. Una docente di Inglese, per trovare un accesso al mondo dei suoi allievi, "impara ad amare il calcio", a cui prima era praticamente indifferente. La sua strategia è di partire da ciò che i ragazzi stessi amano, di amarlo a propria volta, perché loro stessi arrivino ad amare ciò che lei ama.

Selezionare gli oggetti culturali in base ai criteri nominati sopra comporta una certa flessibilità rispetto al "programma", ma la professionalità del docente si esprime anche nella libertà responsabile che esercita nei confronti del programma stesso e nel modo in cui sa dar conto delle scelte che compie.

Collegare i contenuti della lezione all'esperienza degli allievi

Abbiamo già dedicato il contributo apparso sul numero scorso della rivista a come i nostri docenti gestiscono la lezione (Tacconi, 2011a). Qui ci limitiamo a riportare alcune indicazioni che i nostri docenti offrono proprio a partire dal punto di vista dell'esperienza. Anche la lezione infatti rappresenta una speciale forma di esperienza, nella quale un ruolo importante è giocato da elementi quali il tono di voce, il contatto visivo, le espressioni facciali, i gesti, i movimenti. Perché la lezione assuma per gli allievi i caratteri di un'esperienza personale, analoga a quella che possono vivere in laboratorio, e non del rito noioso e passivamente subito, è importante che il docente riesca a collegare i contenuti della propria disciplina all'esperienza degli allievi. In questa operazione, il formatore mette in campo tutto se stesso, la sua cultura, il suo modo di essere, la sua professionalità. Si tratta di non rassegnarsi alla constatazione che la vita dei propri allievi sia irrimediabilmente distante dai contenuti che si vogliono proporre. Il problema non è ribadire in continuazione il proprio amore per la cultura, lamentandosi del fatto che questo amore non sia condiviso dagli allievi, ma "amare" anche il proprio mestiere e ostinarsi dunque a coltivare le menti e i cuori dei propri alunni proprio tramite l'incontro con la cultura. Per questo è importante trovare accessi al loro mondo, punti di aggancio con la loro esperienza. Ma è importante anche l'intelligenza di inserire il pungolo giusto al momento giusto, per evitare che l'immaginazione dei ragazzi li porti a vagare a vuoto e per ricondurre la loro attenzione sull'oggetto di insegnamento.

Fare esempi e piccole simulazioni

Il ricorso ad esemplificazioni e simulazioni, soprattutto in fase iniziale di lezione, esprime un approccio pratico ed esperienziale ai vari argomenti, in tutte le aree disciplinari. Una docente di Economia propone il gioco del Monopoli come simulazione che aiuta a riflettere sulle dinamiche economiche. Una docente che insegna "Comunicazione" propone di simulare situazioni ricavate dall'esperienza quotidiana o di osservare un video senza il sonoro, per analizzare gli aspetti non verbali della comunicazione, mentre una sua collega propone l'esperienza del telefono senza fili per far riflettere sulle dinamiche comunicative. Un insegnante di Storia racconta di come si aggancia all'esperienza che i ragazzi possono quotidianamente fare osservando le vestigia medioevali presenti sul loro territorio. Anche una docente di Diritto tenta di agganciare la realtà, partendo da situazioni ed esempi concreti, tratti soprattutto dall'esperienza di stage o di lavoro o dall'incontro con testimoni. Alcuni docenti di Inglese ricorrono frequentemente ad esempi e proposte centrate sul lavoro, proponendo simulazioni di dialogo. Ricorrendo ad esempi tratti dalla vita di ogni giorno o dall'esperienza dei ragazzi, raccontando aneddoti, proponendo la simulazione di situazioni simili a quelle che gli allievi potrebbero incontrare fuori dal CFP, i formatori assumono un tono più confidenziale ed espressivo e i ragazzi tendono ad ascoltare e a partecipare con più vivo interesse. Soprattutto, la concretezza aiuta a comprendere in modo più efficace e ad evitare che le parole rimbalzino su concetti che non vogliono saperne di aprirsi.

Fare riferimento alla “matematica di tutti i giorni”

Il riferimento alla matematica di tutti i giorni può aiutare a percepire che i concetti matematici sono implicati nelle cose che normalmente si fanno e possono essere visti anche come strumenti utili per agire. L'intento dei nostri formatori di area matematica è proprio quello di mettere a fuoco le molteplici relazioni esistenti tra esperienza sensibile e intuizione matematica. Un insegnante propone, ad esempio, il compito di calcolare il costo e i tempi di percorrenza del tragitto casa-scuola: si tratta di scoprire i dati di cui si ha bisogno, di vagliarli, di escogitare una strategia risolutiva del compito. I formatori colgono l'importanza di “andare sul pratico”, di ricorrere ad esempi concreti e di fornire la definizione solo dopo aver fatto emergere le prospettive e le rappresentazioni degli allievi. Si tratta di guidare processi di comprensione, incoraggiando a socializzare esperienze, lasciando un tempo adeguato per pensare e soprattutto introducendo la vita nella matematica, seppure senza forzature. Gli ambiti in cui la matematica può diventare utilissima sono in realtà numerosi. I docenti fanno spesso riferimento al contesto economico (Euro, tassi di interesse ecc.) per dare concretezza alle operazioni di calcolo numerico. Spesso pongono un problema ed incoraggiano, attraverso la discussione, alla ricerca di strategie risolutive; utilizzano le conoscenze che i ragazzi hanno già maturato nelle loro esperienze pregresse e le indirizzano verso il sapere matematico. L'atmosfera che si crea è particolarmente vivace: gli alunni pongono domande e, insieme al docente, cercano le risposte. Un altro esempio riguarda il calcolo dello sconto negli acquisti e dunque un lavoro basato su proporzioni e percentuali. Altri formatori – che operano negli indirizzi legati al settore terziario – fanno lavorare i propri allievi su bilanci e partite doppie. Un ulteriore esempio riguarda il calcolo del prezzo di un prodotto, magari di quello effettivamente realizzato nel laboratorio professionale. L'economia e la finanza sono dunque contesti in cui diventa possibile applicare o esercitare conoscenze di tipo matematico, soprattutto quelle legate al calcolo. Sempre per rilevare l'utilità delle conoscenze matematiche, diversi formatori ricorrono anche ad indagini statistiche e sondaggi, come attività specifica, connessa all'insegnamento della matematica, o come parte di un percorso interdisciplinare più complesso. Nei racconti dei formatori, l'uso della statistica è spesso connesso a scenari reali (l'ufficio marketing nell'impresa simulata, il sondaggio di opinione tra le bancarelle del mercato o tra i compagni del CFP) e consente di rappresentare in modo conciso, ad esempio attraverso il ricorso a diagrammi, la distribuzione di frequenza di eventi che fanno parte della vita di tutti i giorni. Nel racconto di un formatore, il ricorso alla statistica avviene all'interno di complesse unità interdisciplinari, come apporto specifico del sapere matematico all'indagine su un tema (ad esempio, il lavoro, la diversità, il bullismo, lo sport ecc.) e fa cogliere come la matematica possa essere uno strumento importante per organizzare dati e analizzare fenomeni sociali. Per i docenti che operano in CFP con indirizzi alberghieri, è frequente il ricorso al contesto alimentare, con il calcolo delle calorie o delle proporzioni di ingredienti che servono per realizzare una ricetta. La matematica quotidiana è insomma la matematica che si può incontrare nella vita di tutti i giorni, alle

prese con diversi compiti. Non è che tutta la matematica debba essere ricondotta a questo tipo di ragionamenti; esiste certamente anche una matematica la cui bellezza consiste proprio nella sua inutilità. I formatori, con i loro esempi, ci rivelano però che proprio i contesti pratici e quotidiani possono essere il luogo in cui si attivano ragionamenti di tipo matematico (magari anche alimentando dubbi sulle esperienze quotidiane) e che, per diversi ragazzi che frequentano i CFP, proprio da questa via è possibile talvolta accedere anche all'esperienza della matematica come arte che affascina e procura piacere.

Far riflettere sulla lingua d'uso

Quanto affermato sopra riguardo al valore d'uso della matematica, vale anche per gli insegnamenti linguistici. La lingua ha a che fare con tutte le contingenze della vita, da quelle quotidiane a quelle legate ai contesti di lavoro, ed è il tramite indispensabile per lo studio in ogni ambito disciplinare. I percorsi di educazione linguistica nella Formazione Professionale sono, dunque, legati a far cogliere le strutture grammaticali dentro la lingua che si usa.

I docenti di Italiano sanno che un'eccessiva insistenza sull'analisi logica astratta andrebbe a detrimento di un'attività ben più importante, come la riflessione metalinguistica. Diventa allora importante pensare alla grammatica come ad un'occasione per attivare una sorta di meta-riflessione sulla lingua d'uso, a partire da testi e non da elementi astratti, quali possono essere le singole parti del discorso. La grammatica diventa allora sostanzialmente una riflessione sulla lingua che si usa o che si incontra in testi di varia tipologia. Un docente, ad esempio, ai fini dell'educazione ad un uso corretto della lingua, ritiene più utile la pratica del riassunto e della successiva riflessione su eventuali errori, che non un accostamento astratto alle parti del discorso. Lo scopo infatti è insegnare ad esprimersi correttamente, non formare linguisti di professione. L'obiettivo, dunque, è aiutare a comprendere le strutture linguistiche soggiacenti ai testi che si utilizzano e non semplicemente classificare materiali inerti.

L'idea di rilevare il valore d'uso della lingua, senza dimenticare l'esigenza di correttezza ma orientando quest'ultima, appunto, all'uso comunicativo della lingua, è espressa anche dagli insegnanti di Inglese che rilevano la valenza comunicativa della lingua stessa.

Far fare esperienze

Oltre alla valorizzazione dell'esperienza che gli allievi hanno maturato e portano in aula, i docenti dell'IFP sono attenti anche a proporre esperienze che difficilmente gli allievi potrebbero vivere fuori dal contesto formativo. La vita stessa all'interno del CFP (l'organizzazione della vita in classe, i rapporti, i laboratori, il tempo libero ecc.) o lo stage in azienda rappresentano esperienze di questo genere e sono parte integrante del curriculum. Qui di seguito focalizziamo l'attenzione su quelle esperienze che

i formatori propongono per aiutare i propri allievi a pensare, magari anche rivedendo alcune posizioni assunte in modo acritico.

Far fare esperienze che aiutino a pensare

Un docente di Italiano e Storia, che opera in Veneto, racconta diverse esperienze che ha proposto ai suoi allievi: le visite, gli approfondimenti su episodi di cronaca capitati nella loro città, il contatto diretto con testimoni in carne ed ossa, non ultimo l'esempio personale (che è ancora una volta un far fare l'esperienza di un certo tipo di relazione). Sono tutte modalità per "passare al fare" e dare consistenza di testimonianza alle parole che si pronunciano. Questa strategia è tanto più importante quanto più gli "oggetti" di apprendimento non sono solo contenuti culturali, ma anche contenuti valoriali.

Tra le esperienze significative da far vivere, altri formatori collocano le uscite e le visite. Essi raccontano le visite proposte ai propri allievi e le modalità a cui ricorrono per rendere tali esperienze davvero significative: il coinvolgimento degli allievi nella preparazione, la ricerca di materiali e informazioni, la scrittura dopo l'esperienza vissuta.

Far fare l'esperienza di scrivere per comunicare

Alcuni formatori trovano utile utilizzare il computer per far scrivere, ma il problema non sembra essere tanto quello di preferire l'uso del computer alla penna, quanto quello di far trovare senso nello scrivere e cioè di trasformare la scrittura da esercizio solo scolastico in esperienza comunicativa. In ogni ambito disciplinare, il ricorso alla scrittura è essenziale per apprendere e per chiarificare le proprie idee. Il problema è fare in modo che la scrittura venga percepita come "utile", in quanto finalizzata al comunicare. Il rilievo dato alle scritture "utili" (relazioni professionali, verbali, istruzioni per l'uso, lettere, recensioni ecc.) non comporta il sacrificio di ogni altra forma di scrittura. Anche il diario e, in genere, le scritture personali sono degne di essere esplorate e praticate. E nemmeno il classico tema va dimenticato, soprattutto se lo stimolo offerto sa far parlare la vita. Un docente trova utile formulare consegne che instradino i ragazzi su percorsi determinati, fornendo una sorta di impalcatura che diminuisca la paura del vuoto, oppure fa precedere la scrittura vera e propria da un dibattito che fornisca ai ragazzi argomenti per superare le secche del "secondo me". Un altro docente propone di scrivere un testo regolativo (il regolamento di un torneo) che leghi l'utilizzo del computer, l'interesse per il calcio e lo sviluppo di una consapevolezza relativa all'esigenza di esprimersi in modo corretto.

Dare spazio ad esperienze basate sulle immagini e la musica

Per agganciare l'esperienza dei soggetti, ma anche per arricchire le loro esperienze, i nostri formatori si muovono verso forme di contaminazione fra linguaggi, alla ricerca, ad esempio, di accostamenti fecondi tra letteratura e altre forme estetiche, co-

me il cinema, le arti figurative, la musica. Sensibili come sono all'orizzonte culturale dei loro allievi, i formatori includono nel loro raggio di attenzione e cercano di valorizzare anche diversi elementi di quella cultura (o sottocultura) multimediale di cui i loro ragazzi sono imbevuti. Nella loro didattica, sanno quindi esplorare accostamenti inediti, ricorrendo a differenti tipi di linguaggio. Un docente di Italiano, ad esempio, sa che familiarizzare con determinati linguaggi può aprire le porte di accesso al mondo dei suoi allievi e non ha paura di rinunciare a fare riferimento alle espressioni alte della produzione cinematografica, che pure conosce e ama, per avvicinarsi ad un cartone animato che i suoi ragazzi "masticano" bene e considerano un "cult". Qui prende ancora una volta corpo il principio della pedagogia salesiana, secondo cui bisogna amare (e dunque anche guardare con curiosità e interesse) ciò che i giovani amano, perché anche loro possano amare ciò che sta a cuore agli educatori.

L'arte figurativa e le immagini in genere possono costituire un'importante risorsa didattica anche per l'approfondimento di temi letterari. Un altro docente di Italiano, che opera in Veneto, mostrando alcune immagini artistiche, nell'ambito di un percorso sul Settecento veneziano, chiede ai suoi allievi di nominare tutti i particolari che riescono ad individuare. Soffermarsi su tali particolari consente al nostro formatore di far fare esperienza e di far avvicinare in forma intuitiva alle tracce che di quel periodo storico rimangono impresse anche gli oggetti, negli ambienti e nei modi di rappresentarli. Facendo lavorare su fonti iconografiche, il nostro formatore guida poi ad una discussione che, sollecitando a mettere in campo argomentazioni e a costruire interpretazioni condivise, permette di inquadrare e comprendere meglio anche la produzione letteraria di Goldoni. Lo stesso docente si sofferma anche sulle incisioni e le tecniche di stampa proprie di quel periodo, agganciando così aspetti specifici della storia della pratica professionale – quella grafica – propria dell'indirizzo che gli allievi stanno seguendo. Anche attraverso accostamenti di questo genere può dunque essere arricchita l'esperienza culturale degli allievi.

Infine, anche la proiezione di un ciclo di film può costituire un'esperienza ricca di notevoli possibilità di apprendimento. Ce ne parlano alcuni docenti che risultano generalmente attenti ad orientare gli allievi verso una comprensione specifica del linguaggio cinematografico. In questo modo, la visione di un film può trasformarsi in autentica esperienza estetica e non ridursi a pretesto per ricavare dal film significati didascalici ed edificanti. Le schede e gli strumenti messi a disposizione dei ragazzi dopo la visione li aiutano ad analizzare criticamente il film e a prendere posizione personalmente nel confronto con i compagni e l'insegnante².

Far fare esperienza di affrontare problemi

I formatori dei CFP sanno che uno dei problemi principali dei percorsi scolastici precedenti, di cui molti dei loro allievi hanno fatto tristemente esperienza, era l'as-

² A questo riguardo, è utile segnalare una rubrica che, da circa due anni, il Prof. Alberto Agosti tiene su questa rivista, in cui propone l'analisi di diversi film che trattano tematiche che hanno a che fare con il lavoro.

senza di problemi autentici o l'aver avuto a che fare solo con insipidi esercizi, che venivano spacciati per problemi, ma che in realtà richiedevano solo passive esecuzioni. Da qui la loro attenzione a confrontare gli allievi con problemi reali, di ordine linguistico, matematico o scientifico. La questione riguarda in particolare la Matematica: per tradurla in esperienza è importante suscitare problemi, sostenere lo sforzo che gli allievi fanno per risolverli, dare il tempo per la formulazione di ipotesi, fornire strumenti, valorizzare i loro errori, ma anche le loro scoperte e ciò che essi riescono ad inventare. Ora, la vita e l'esperienza offrono molti problemi generativi, che suscitano sempre nuove domande e stimolano a cercare. La scommessa dei nostri formatori è che, partendo da questi problemi, si possa arrivare a porre e ad affrontare veri e propri problemi matematici, per risolvere i quali risulta necessario attivare processi di pensiero, formulare ipotesi, ricercare soluzioni. Un docente, ad esempio, dopo aver sviluppato la teoria dei triangoli, propone dei problemi di carattere pratico che ricadono nella stessa categoria del quesito appena risolto, sollecitando ad utilizzare e, nel caso, a modificare i metodi già utilizzati in precedenza. Un altro docente fa in modo che il contenuto (la "parte teorica") venga percepito come risposta ad un problema, una domanda che effettivamente gli allievi si pongono ed avvertono come tale; egli guida perciò ad esplorare una situazione e ad individuare i problemi che in essa si generano e che possono avere a che fare con la matematica. Un altro docente mette i suoi allievi a confronto con un problema insolito che, a prima vista, non sembra avere molto a che fare con la matematica, guidando poi a pensare, senza aver fretta di applicare conoscenze già acquisite. A riguardo della strategia di partire da problemi concreti, alcuni formatori segnalano una criticità: non ci si può "limitare" all'approccio esperienziale, per quanto l'esperienza di problemi autentici da risolvere sia importantissima. Gli allievi possono essere indotti a ritenere che basta una conoscenza "utile", che abilita a cavarsela nella vita, e non sia necessario andare in profondità nella comprensione delle cose. Inoltre, la matematica richiede di confrontarsi anche con oggetti che non hanno un aggancio immediato con la realtà. L'esperienza ha insegnato ai nostri formatori che comunque è utile che l'avvio sia centrato su problemi concreti, per poi aiutare a cogliere che esistono anche problemi astratti che possono essere altrettanto affascinanti.

La soluzione al problema va fatta cercare e scovare. Non è facendosi dire come risolvere un problema che si affina la mente, ma affrontandolo per conto proprio o confrontandosi con gli altri. In modo analogo a quello che succede in laboratorio, gli insegnanti di CFP cercano di focalizzare l'attenzione sui problemi e di trasformare l'incontro con un problema in occasione per sviluppare ragionamenti. Una docente di Matematica si rivela particolarmente attenta a far sostare sul problema, a farne esplorare la formulazione, a far esplicitare l'approccio che si intende seguire, a far verificare le ipotesi di soluzione, analizzandole e criticandole. Anche un altro docente racconta un lavoro sui concetti di "grandezza" e di "misura", in cui l'intuizione utile alla soluzione del problema "nasce da loro", mentre egli riserva a sé il compito di guida nel passaggio dall'intuizione alla spiegazione.

Orientare a mettere in parola le esperienze

L'esperienza diventa davvero tale quando le si regalano parole. Di questo sono consapevoli i nostri docenti che, nei diversi ambiti disciplinari sollecitano a dar voce alle esperienze. Le lingue servono proprio a questo e anche la matematica fornisce una lingua, con i suoi segni (per i numeri, le operazioni, le relazioni...) e le sue procedure, per esprimere e verificare legami, corrispondenze e dipendenze tra i fenomeni. In quest'opera di messa in parola si attiva una specifica riflessione. È questo che fa diventare l'esperienza uno spazio di apprendimento.

Far narrare le proprie esperienze

La narrazione, sia orale che scritta, è una delle tecniche a cui i nostri formatori ricorrono con maggiore frequenza per far riflettere sull'esperienza. I formatori intervistati ritengono importante stimolare gli allievi a praticare forme di scrittura personale, per stimolare a tirar fuori ciò che gli allievi hanno dentro e che normalmente non esprimono. L'avvio è costituito dalla lettura di un testo (pagina di diario o lettera) nel quale gli allievi possano riconoscersi. Dall'analisi del testo, i ragazzi sono guidati a cogliere le caratteristiche principali di un testo di questo genere. Poi c'è la consegna di scrivere un testo analogo. Il diario può diventare lo stimolo a tirar fuori ciò che i ragazzi hanno dentro e che normalmente non emerge.

Spesso le immagini sono più eloquenti delle parole, custodiscono informazioni e suscitano emozioni. Una docente di Inglese le utilizza come stimolo a raccontare di sé. Il dispositivo che inventa prevede le seguenti fasi: la predisposizione di una serie di immagini ritraenti vari soggetti (realistici, simbolici...), prevalentemente tratte da pubblicità o riviste e pazientemente incollate su dei fogli bianchi (accorgimento, questo, che consente un loro eventuale riutilizzo); la collocazione delle immagini in una posizione che consenta ai ragazzi di girare e di osservarle attentamente; la consegna di scegliere l'immagine che li colpisce maggiormente; l'invito a descrivere ai compagni, in inglese, il contenuto dell'immagine e il motivo della scelta. Attraverso questa modalità, la comunicazione si fa emotivamente più intensa ed espressiva, e arriva a rivelare tratti ed aspetti personali.

Tradurre l'esperienza pratica in "linguaggio scientifico"

Collegarsi all'esperienza non significa limitare il sapere a ciò che si può applicare in pratica, ma utilizzare i contesti pratici per far nascere autentici problemi, di carattere scientifico o matematico, e orientare alla ricerca di soluzioni di cui cogliere non solo l'utilità ma anche l'eleganza e la bellezza. Un insegnante di Matematica del Piemonte, pur partendo da problemi pratici e reali, guida un percorso che consente di tradurre il problema concreto in un linguaggio matematico, che ha caratteristiche sue peculiari, che lo rendono particolarmente preciso e conciso. Proponere ai ragazzi del CFP problemi matematici subito nel linguaggio specifico della matematica, senza quest'opera di traduzione, significherebbe metterli a confronto

con formule ermetiche e spesso per loro incomprensibili. Attraverso la traduzione (secondo la quale, ad esempio, l'elemento sconosciuto, l'incognita, si può rendere con la lettera x , il termine "aggiungo" si può rendere con il segno $+$ ecc.), i ragazzi riescono a vincere la diffidenza nei confronti della "lingua matematica" ed anzi arrivano ad apprezzarne la capacità di restituire in modo denso e sintetico una notevole quantità di informazioni. Acquisire una certa familiarità con la lingua matematica consente poi di avviare un processo in cui la matematica si fa concretamente (e il docente non si limita a mostrarla), interrogandosi, confrontando le ipotesi di soluzione, esplicitando i procedimenti adottati, ragionando sugli errori ecc. In alcuni casi, poi può capitare che il docente stesso rimanga stupito dalla soluzione escogitata da un allievo, che magari utilizza un procedimento di pensiero più pratico e meno formale e arriva a soluzioni inaspettate. Il conoscere che avviene nelle situazioni quotidiane è infatti molto diverso da quello astratto e decontestualizzato che per lo più si realizza nei contesti scolastici e formativi. Bruni e Gherardi (2007, p. 33) riprendono dagli studi di Lave (Lave et al., 1984) il famoso "aneddoto del *cottage cheese*", che può essere utile riportare qui di seguito per illustrare anche l'esperienza del nostro formatore: «Siamo nell'ambiente dei Weight Watcher e per ottemperare alle sue richieste dietetiche una persona deve servirsi dei $3/4$ di una mezza porzione di *cottage cheese*. Dopo una prima occhiata perplessa al formaggio e alle istruzioni, la persona non ha dubbi: rovescia il contenuto della vaschetta in un piatto, con un coltello ne sistema la forma a cerchio ben compatto, traccia una croce sulla superficie, elimina una prima metà, risistema il cerchio e poi ne toglie un quarto. Misurare i $3/8$ di una vaschetta sarebbe stato non solo più complicato, ma probabilmente non sarebbe neppure venuto in mente a quella persona, anche perché le frazioni appartengono alle pratiche scolastiche, mentre nella vita di tutti i giorni il ragionamento pratico per misurare, confrontare, soppesare e via dicendo utilizza altre risorse che trova nell'ambiente» (Bruni, Gherardi 2007, p. 33). Molti dei formatori intervistati operano in un modo analogo, proponendo ai propri allievi situazioni ed esperienze che consentano loro di utilizzare processi pratici di pensiero aritmetico o matematico. Ma non si fermano qui. Li aiutano, innanzitutto, a verbalizzare i processi di pensiero, a descriverli, a "dire in italiano" i ragionamenti svolti e poi a tradurre il tutto "in linguaggio matematico", cioè a passare dalla manipolazione di oggetti e materiali concreti alla "manipolazione" di simboli e concetti astratti, da una matematica tutta legata ai sensi ad una matematica legata anche alla ragione, da una matematica che ha a che fare con le cose, ad una matematica che si occupa prevalentemente delle relazioni tra le cose.

L'esigenza di rispettare le regole sintattiche di una lingua specifica si pone anche nell'insegnamento delle scienze, in cui è importante cogliere la differenza tra linguaggio comune e linguaggio scientifico. Un docente veneto racconta una singolare esperienza didattica, che ha mobilitato gli allievi a condurre una sorta di indagine, anche all'esterno del CFP, sulle concezioni e misconcezioni di "pendenza". Questo diventa il punto di partenza per problematizzare le opinioni comuni e per giungere ad una nozione scientifica del fenomeno.

Conclusione

Non è possibile insegnare al CFP restando solamente su un terreno formale. È necessario anche – e forse soprattutto – valorizzare i nessi con l'esperienza di vita dei soggetti in apprendimento. Quella che i nostri formatori riescono, in vari modi, a stimolare è una modalità di apprendimento basata sull'esperienza diretta e sulla presenza di un maestro esperto, simile alla bottega di cui ci parla Francesco Antinucci: «...quell'ambiente rappresentava, fino a qualche secolo fa, il cardine del sistema di trasmissione delle conoscenze. Tutte le conoscenze, non solo [...] quelle al confine con le cosiddette "abilità". Le complesse conoscenze dell'ingegneria romana, necessarie a progettare e realizzare opere di statica e di idraulica ancor oggi funzionanti, venivano così trasmesse» (Antinucci 2001, p. 22). Si tratta allora, come suggerisce un formatore, di uscire dal limbo dell'astrazione, per portare gli allievi a fare l'esperienza di costruire dialogicamente significati vitali.

Bibliografia

- ANTINUCCI F. (2001), *La scuola si è rotta*, Laterza, Roma-Bari.
- BRUNI A. - GHERARDI S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- TACCONI G. (2010), *Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo*, in «Rassegna CNOS» 26/3, pp. 93-110.
- TACCONI G. (2011a), *Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile*, in «Rassegna CNOS» 27/1, pp. 69-86.
- TACCONI G. (2011b), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- TACCONI G. (2011c), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma (in stampa).

La personalizzazione dei servizi di orientamento realizzati dai Centri per l'Impiego a supporto di target differenziati

DANIELA PAVONCELLO¹ - ROBERTA FEFÈ²

Il presente articolo intende offrire un contributo in merito all'analisi delle politiche adottate presso i Centri per l'Impiego (CPI) per l'inserimento lavorativo di particolari tipologie di target in rapporto alla finalità di messa a regime qualitativa dei servizi pubblici per il lavoro, in linea con alcune priorità individuate dal "Libro Bianco sul futuro del modello sociale" ed alcune tematiche chiave recentemente in discussione a livello europeo e nazionale per l'avvio delle riforme relative alle politiche del lavoro ed al sistema degli ammortizzatori sociali.

In questi anni sono state avviate in Europa e in Italia, riforme importanti che hanno posto le politiche per l'inclusione sociale ed il lavoro al centro degli interventi per un'economia ed uno sviluppo sostenibili¹.

La Strategia Europea per l'Occupazione, con interventi e raccomandazioni precise, ha evidenziato come sviluppo sociale e crescita economica siano due dimensioni strettamente connesse fra loro. Tale connessione passa necessariamente attraverso lo sviluppo di un sistema di *welfare* orientato verso il lavoro; è condiviso, infatti, a livello europeo che la dimensione produttiva dei rapporti umani è il fulcro per lo sviluppo di sistemi di convivenza e fattore di coesione sociale.

¹ Ricercatrice ISFOL.

² Collaboratrice di ricerca ISFOL.

³ Il presente contributo costituisce una sintesi di uno studio di approfondimento realizzato fra il 2008 ed il 2009 nell'ambito dell'Attività "Analisi di approfondimento dell'organizzazione ed erogazione dei servizi per il lavoro", curata dall'Area Ricerche sui sistemi del lavoro dell'ISFOL, i cui risultati sono stati pubblicati nel volume ISFOL, *Le Azioni sperimentali nei Centri per l'Impiego. Verso una personalizzazione dei servizi*, edito nel 2010, nella collana I Libri del Fondo Sociale Europeo. Lo studio è stato condotto da un gruppo di lavoro composto da Daniela Pavoncello (Coordinatrice della Ricerca), Roberta Fefè e Sandra Susanna dell'Area Ricerche sui sistemi del lavoro. I contenuti di seguito proposti riflettono le opinioni degli autori e non necessariamente quelle della Struttura o dell'Area di ricerca.

In rapporto a questo principio il sistema dei servizi per il lavoro, è al centro delle politiche pubbliche nella maggior parte dei paesi Europei che hanno la maggiore crescita e coesione sociale. Orientato alla promozione delle politiche attive e della partecipazione attiva alla società, può costituire ad oggi un anello di congiunzione virtuoso fra il sostegno allo sviluppo economico e quello sociale.

La riforma che interessa negli ultimi dieci anni i Servizi per l'Impiego, ha previsto un cambiamento organizzativo e gestionale che ha modificato notevolmente la fisionomia (l'organizzazione, l'amministrazione, le risorse umane) ed i servizi offerti al cittadino con un'offerta sempre più articolata che tenta di rispondere alle esigenze di un mercato del lavoro complesso.

La riforma ed insieme il decentramento evidenziano il bisogno di un rapporto sempre più stretto fra utenza e fruitori dei servizi; il servizio viene orientato verso l'utenza (sia cittadino che impresa) in un rapporto di referenzialità e intercomunicazione tra il sistema cliente e l'operatore che eroga il servizio⁴.

Cittadino e impresa, come fruitori del servizio e parti integranti del territorio di cui si fanno portavoce, assumono una posizione di centralità tramite l'erogazione di servizi chiave differenziati, quali: l'accoglienza, l'informazione, l'orientamento, la consulenza alle imprese, la gestione delle procedure amministrative, l'incrocio domanda ed offerta, al fine di offrire un servizio pubblico il più possibile completo ed adeguato creato su "misura" dell'utente.

Anche per gli operatori il passaggio dal sistema centrale a quello decentrato ha significato un cambiamento notevole delle proprie funzioni, ha richiesto una revisione delle competenze poste in gioco; nel momento in cui l'approccio con l'utente diventa diretto l'elemento chiave diventa l'ascolto condiviso e partecipato delle attese e delle problematiche che conducono l'utente al servizio, nonché la competenza a costruire un percorso di accompagnamento della persona nelle scelte professionali della sua vita per una sua piena integrazione sociale.

L'attivazione dei nuovi servizi, lungo percorsi assai differenziati fra nord e sud del Paese, è sostanzialmente riuscita a conferire un profilo funzionale compiuto ai nuovi Servizi per l'Impiego. In molte realtà, alle strutture meramente preposte ad adempimenti di stampo burocratico, sono subentrate strutture in grado di "farsi carico" delle domande delle persone in cerca di lavoro, realizzando un approccio attivo e preventivo alla disoccupazione ed alla ricerca di lavoro.

L'attuale congiuntura economica sembra segnalare criticità dei sistemi di sviluppo e convivenza nel mercato del lavoro che chiedono di essere esplorate, e che potrebbero tradursi in occasioni per cogliere nuove domande di servizio ed input per un ripensamento delle strategie di intervento, potenziando le possibilità di crescita della competitività di imprese e competenze dei lavoratori.

In questo processo, un ruolo chiave è svolto dalla capacità del sistema dei Servi-

⁴ FEFÈ R. (2007), *I Servizi di orientamento nei CPI, alcune considerazioni sulla riforma*, in ISFOL (2007) *La Qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: linee guida e carta dei servizi*, collana I Libri FSE, ISFOL, Roma, pp. 38-42.

zi per l'Impiego di intercettare le tendenze del mercato del lavoro, sviluppando le capacità di analisi dei contesti locali, e proponendo servizi e strumenti sempre più coerenti alle caratteristiche e risorse di target specifici, utili a rendere il mercato del lavoro accessibile a diverse tipologie di utenza, ma anche a far funzionare "bilancianti" i processi di interazione fra le diverse istanze dei sistemi produttivi.

In questo scenario il presente articolo intende offrire un contributo in merito all'analisi delle politiche adottate presso i Centri per l'Impiego (CPI) per l'inserimento lavorativo di particolari tipologie di target in rapporto alla finalità di messa a regime qualitativa dei servizi pubblici per il lavoro, in linea con alcune priorità individuate dal "*Libro Bianco sul futuro del modello sociale*"⁵ ed alcune tematiche chiave recentemente in discussione a livello europeo e nazionale per l'avvio delle riforme relative alle politiche del lavoro ed al sistema degli ammortizzatori sociali. Nel Libro Bianco si sottolinea l'importanza del capitale umano per la qualità dell'occupazione e la produttività, la riqualificazione professionale e la capacità di innovazione, impegno in parte affidato ad un sistema integrato di azioni sul territorio supportate da politiche di programmazione sociale ed economiche, che vedono i Servizi per l'Impiego sicuramente strategici per l'attuazione di tali obiettivi.

La proposta, quindi, è quella di offrire una sintesi di un lavoro di analisi sulle "azioni sperimentali" realizzate fino al 2008 dai Centri per l'Impiego, al fine di avviare, entro la dimensione di 'sperimentalità', una riflessione su modelli di intervento e strategie più o meno consolidati, attraverso i quali le strutture territoriali si sono confrontate con dinamiche di domanda spiccatamente locali, interpretando la propria funzione a supporto di specifiche politiche individuate dalle Amministrazioni decentrate per promuovere lo sviluppo del sistema produttivo.

1. Nota metodologica

Le pagine che seguono intendono proporre una lettura dei riscontri ricevuti dai Centri per l'Impiego sul tema della partecipazione a progetti ed iniziative di natura sperimentale, a partire da alcuni dei risultati della più ampia Indagine censuaria di monitoraggio realizzata dall'ISFOL sui SPI nel 2008⁶. In rapporto a tale scopo, si pro-

⁵ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *Libro Bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*, maggio 2009.

⁶ Per un approfondimento sull'indagine, si veda: ISFOL, *Monitoraggio dei Servizi per l'Impiego 2008*, a cura di Struttura di Monitoraggio SPI dell'Area Ricerche sui sistemi del lavoro dell'ISFOL, collana I Libri del Fondo Sociale Europeo. L'approfondimento proposto, si riferisce nello specifico ai risultati del questionario di monitoraggio dei Centri per l'Impiego realizzato per l'annualità 2008, che costituisce una parte del più ampio monitoraggio dei Servizi per l'Impiego, rivolto anche a Regioni e Province. All'interno del questionario rivolto ai Centri per l'Impiego, è stata inserita una sezione ad hoc nella quale si chiedeva di segnalare iniziative o progetti sperimentali ai quali avevano in vario modo partecipato. In particolare si chiedeva di indicarne il titolo, eventuali riferimenti temporali (data di inizio e fine) e, come diremo in seguito i target, ovvero i destinatari a cui erano mirate.

Le considerazioni sulle azioni sperimentali di seguito proposte si riferiscono dunque al cam-

pone una descrizione dei criteri metodologici che hanno orientato lo studio dei progetti segnalati dai Centri, nonché una visione d'insieme dei risultati ottenuti e del campione delle iniziative sperimentali rilevate.

Abbiamo inteso approfondire la sperimentality delle azioni segnalate dai Centri per l'Impiego nei termini di confronto con eventi 'nuovi', siano essi nuovi approcci organizzativi, nuove tipologie di servizi, nuovi interlocutori, con i quali le strutture si rapportano organizzando appunto azioni ed interventi 'sperimentali' rispetto a quanto abitualmente realizzano, secondo il mandato che è stato loro affidato e le risorse di cui dispongono⁷.

2. Il campione dei Centri per l'Impiego di riferimento

L'indagine censuaria sui Centri per l'Impiego 2008, sottoarticolazione dell'indagine di monitoraggio sui Servizi per l'Impiego, ha raggiunto l'intera popolazione dei Centri allora presenti sul territorio nazionale, in totale 537 strutture⁸. Rispetto alla popolazione nazionale così raggiunta, hanno risposto alla sezione dedicata 334 CPI.

pione di progetti in tal modo individuati, e non intende pertanto riferirsi all'universo delle sperimentazioni realizzate da tutti i Centri per l'Impiego operativi sul territorio nazionale.

Per un approfondimento sull'indagine più complessiva sui Servizi per l'Impiego, si veda: ISFOL, *Monitoraggio dei Servizi per l'Impiego 2008*, a cura di Struttura di Monitoraggio SPI dell'Area Ricerche sui sistemi del lavoro dell'ISFOL, collana I Libri del Fondo Sociale Europeo. L'approfondimento proposto, si riferisce nello specifico ai risultati del questionario di monitoraggio dei Centri per l'Impiego.

⁷ Riteniamo utile una precisazione sul termine 'sperimentale' recuperandone l'accezione con la quale lo abbiamo inteso. La dimensione di 'sperimentality' colta entro una riflessione critica apre a questioni ampie e complesse da argomentare, cercheremo di coglierne alcuni aspetti che riteniamo rilevanti per quanto qui si propone.

L'aggettivo 'sperimentale', deriva dal sostantivo latino *experimentum*, a sua volta derivante dal verbo *experior*, provare, tentare, ricercare, ad indicare una operazione volta ad accertare qualcosa, un tentativo, prova o saggio. *Experimentum*, è anche lessicalmente in relazione con il verbo *experire*, e il sostantivo *esperienza*, corso o serie di atti mediante i quali si acquista la conoscenza stessa di cose particolari e la cognizione ottenuta mediante lo studio e l'osservazione, il tentativo e il muoversi a traverso (*ex- perior*) un evento.

Entro tali premesse, l'aggettivo rimanda a due dimensioni attinenti da un lato il rapporto fra chi sperimenta e l'oggetto della sperimentazione, dall'altro il metodo e le azioni poste in essere per conoscere e dunque trattare il fenomeno oggetto di sperimentazione. La prima dimensione è l'*estraneità dell'evento*, l'*experimentum* rimanda ad una serie di azioni o di pratiche che è possibile realizzare per confrontarsi con eventi di cui si conosce poco, o per i quali non sono sufficienti approcci abituali di conoscenza ed intervento, al fine di fare esperienza del fenomeno e quindi renderlo fruibile e trattabile; la seconda attiene al *metodo ed alle azioni poste in essere per conoscere*, e trattare, quindi anche fare esperienza dell'evento in questione.

⁸ Tale informazione si riferisce all'arco temporale di riferimento dell'indagine censuaria: marzo 2008-giugno 2008. Considerando che il numero effettivo dei CPI operativi sul territorio nazionale secondo l'ultima rilevazione provinciale del 2008 è pari a 543 unità, il totale dei CPI raggiunti dalla Censuaria si avvicina con una percentuale del 96,3% all'universo di riferimento.

Fra questi, 323 hanno segnalato la loro partecipazione ad almeno una azione sperimentale fornendo informazioni utili ai fini dell'analisi dei dati.

Rapportando questa informazione alla popolazione dei CPI operativi in Italia raggiunti dall'indagine censuaria, è possibile trarre alcune considerazioni in merito alla rappresentatività del campione individuato, ed al livello di diffusione delle azioni sperimentali sul territorio nazionale entro il campione stesso.

Osservando la Tabella 1, è possibile rilevare che i Centri per l'Impiego che hanno segnalato almeno una iniziativa sperimentale sono circa il 60% dei CPI presenti ed operativi sul territorio nazionale.

Considerando le proporzioni percentuali, la loro distribuzione per aree geografiche riproduce in modo sufficientemente omogeneo la distribuzione sul territorio nazionale dei CPI allora attivi. Le sperimentazioni inoltre sembrano implicare in modo rilevante i CPI delle aree centro settentrionali del Paese, mentre coinvolgono in modo minore i CPI del Sud e delle Isole.

Tabella 1 - Distribuzione geografica dei Centri per l'Impiego che hanno segnalato almeno una iniziativa sperimentale e confronto con i CPI attivi sul territorio nazionale

Area Geografica di riferimento	CPI attivi sul territorio nazionale		CPI che hanno segnalato almeno una iniziativa sperimentale		
	v.a.	% su Italia	v.a.	% su Italia	% su CPI attivi
Nord Ovest	111	21%	87	27%	78%
Nord Est	115	21%	73	22%	63%
Centro	91	17%	61	19%	67%
Sud e Isole	220	41%	102	32%	46%
Italia	537	100%	323	100%	60%

Osservando, il rapporto fra Centri per l'Impiego attivi sul territorio nazionale e azioni sperimentali segnalate, è possibile rilevare che l'esperienza di sperimentazione sembra essere più diffusa nel Nord Ovest del Paese, dove circa il 78% dei Centri per l'Impiego presenti sul territorio nazionale ha segnalato almeno 1 iniziativa, mentre per Sud e Isole le sperimentazioni riguardano il 46% dei Centri operativi, ovvero quasi la metà della popolazione dei Centri del meridione.

Per quanto riguarda invece le azioni sperimentali mappate, è utile ricordare che ciascun Centro per l'impiego poteva segnalare più di una iniziativa.

Ciascuna segnalazione fornita era contrassegnata da un codice di risposta identificativo del CPI di riferimento. Sono state in tal modo ottenute 1282 registrazioni. A partire da questa base iniziale è stato poi eseguito uno spoglio delle registrazioni non complete.

I criteri per l'esclusione dei record non utilizzati sono stati: il superamento della soglia dei dati mancanti⁹ e la registrazione ripetuta di uno stesso record¹⁰.

⁹ Domanda a cui non è stata data alcuna risposta, ovvero nessuna azione sperimentale segnalata.

¹⁰ Sul primo criterio, abbiamo considerato come soglia l'assenza di risposta sulla variabile titolo del progetto, e l'assenza di risposta contemporanea a titolo e target del progetto. Nel caso di

A fronte di ciò, rispetto al numero di registrazioni iniziali, sono stati ritenuti validi per il trattamento dei dati 1228 record e dunque identificate 1228 'azioni sperimentali'.

Rispetto all'arco temporale in cui si collocano, la maggior parte delle iniziative segnalate è stata avviata nel corso delle annualità 2006-2007 (Tabella 2), e si è conclusa fra il 2007 ed il 2008 (Tabella 3).

Tabella 2 - Azioni sperimentali: arco temporale di avvio dei progetti

	V.a.	% su totale
Avviate prima del 2006	108	9%
Avviate nel 2006	169	14%
Avviate nel 2007	676	55%
Avviate nel 2008	22	2%
NC	253	20%
Totale	1228	100%

Tabella 3 - Azioni sperimentali: arco temporale di conclusione dei progetti

	V.a.	% su totale
Concluse prima del 2007	12	1%
Concluse nel 2007	435	35%
Concluse nel 2008	270	22%
Proseguono oltre il 2008	59	5%
NC	452	37%
Totale	1228	100%

Si tratta dunque di azioni relativamente recenti al momento della rilevazione, compiuta fra marzo e giugno 2008.

Considerando nel grafico successivo, la distribuzione geografica delle azioni sperimentali segnalate, questa sembra essere sufficientemente bilanciata fra il Nord ed il Centro Sud del Paese.

Nella Tabella 4 è inoltre possibile rilevare che le sperimentazioni hanno implicato i Centri per l'Impiego in quasi tutte le Regioni italiane, seppur con differenziazioni interregionali e punte di rilievo in ciascuna delle macroaree geografiche (Lombardia e il Piemonte, che rispettivamente segnalano 196 e 119 azioni nel Nord Ovest, seguite dall'Emilia Romagna con 117 azioni nel Nord Est, dalla Campania con 115 azioni nell'area Sud e Isole, e dalle 90 iniziative segnalate nel Lazio per il Centro).

La mancata risposta solo per la variabile 'titolo del progetto', è stato ritenuto rilevante per il trattamento delle informazioni, che per quanto il Centro per l'impiego comunicasse di aver realizzato una qualche azione sperimentale in rapporto a specifici target, questa fosse significativa laddove riconducibile ad un titolo o un nome che la rendesse comunicabile e connotata in modo specifico, in ipotesi distinguibile da altre attività realizzate dallo stesso Centro. In merito alle ripetizioni, si è tenuto conto della possibilità di errore introdotta dall'elemento di novità con il quale si confrontavano i Centri per l'Impiego nell'utilizzo di un sistema CAWI per la rilevazione. Complessivamente, se si tiene conto delle modalità di applicazione del questionario, la quota di record 'persi' in questo senso, è molto bassa (54) e pari al 4,2% dei record registrati.

Grafico 1 - Distribuzione delle azioni sperimentali per macroarea geografica

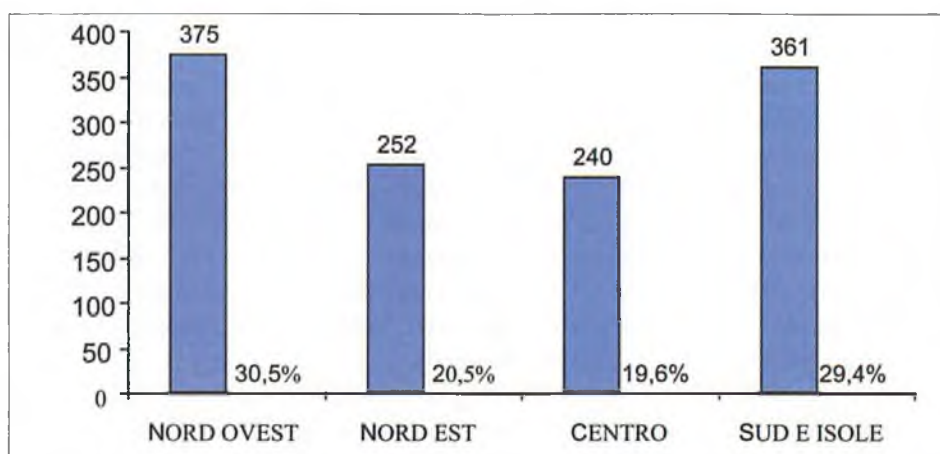


Tabella 4 - Distribuzione regionale delle azioni sperimentali

Regione	N° Azioni Sperimentali
LAZIO	90
MARCHE	35
TOSCANA	85
UMBRIA	30
EMILIA ROMAGNA	117
FRIULI VENEZIA GIULIA	26
PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO	12
VENETO	97
LIGURIA	60
LOMBARDIA	196
PIEMONTE	119
ABRUZZO	82
BASILICATA	17
CALABRIA	6
CAMPANIA	115
MOLISE	3
PUGLIA	78
SARDEGNA	38
SICILIA	22
TOT ITALIA	1228

Considerando l'assenza di prescrizione, e piuttosto la caratteristica di volontarietà della partecipazione a progetti sperimentali, già queste prime informazioni evidenziano che una porzione sufficientemente rappresentativa dei Centri per l'Impiego presenti sul territorio nazionale, è stata interessata da pratiche di sperimentazione la cui presenza potrebbe essere indizio di specifici investimenti nello sviluppo dei servizi.

In questa direzione, è a questo punto utile fornire riscontro sulla numerosità dei progetti a cui le singole azioni fanno riferimento.

Le 1228 azioni sperimentali individuate, sono riconducibili a circa 524 progetti sperimentali di varia natura e committenza.

Pur con le dovute cautele rispetto alla metodologia utilizzata per l'individuazione delle unità progettuali, è comunque possibile evidenziare una certa *variabilità* che caratterizza la diffusione presso i Centri per l'Impiego di iniziative di natura sperimentale.

Nel complesso, tale variabilità, se per certi versi può essere considerata indice di una maturazione generale del sistema dei servizi e della sua diffusione capillare sul territorio, dall'altra, come da più parti rilevato, connota il sistema SPI italiano, caratterizzato d'altronde da un ampio decentramento organizzativo funzionale. Lo sviluppo differenziato ed eterogeneo sul piano nazionale delle azioni rivolte ai diversi target di utenza, tuttavia non sembra agevolare la definizione di un approccio univoco di intervento e relativi standard di servizio¹¹.

Quanto finora proposto, può essere meglio approfondito considerando la natura delle iniziative segnalate per come queste sono state presentate dai Centri.

3. Le iniziative sperimentali: una lettura d'insieme

La mappatura realizzata, ha raccolto iniziative che seguivano linee programmatiche poste in essere in ambito nazionale, regionale, provinciale o locale dai diversi soggetti promotori che hanno dato origine a diverse tipologie di attività progettuali.

Rispetto alla tipologia delle azioni ed alle attività progettuali cui fanno riferimento, in un'ottica esploratoria è stato possibile individuare tre macrotipologie di iniziative:

- *Azioni sperimentali volte a delineare strategie di sistema.* Si tratta di iniziative orientate ad individuare e talvolta regolamentare modelli di *governance* o *specifiche policy*, su questioni specifiche del mercato del lavoro (es. inserimento svantaggiati, promozione dell'occupazione femminile, integrazione socio lavorativa di lavoratori stranieri, creazione di impresa, etc.). Tale tipologia di azioni ha in genere la finalità di qualificare il sistema istituzionale deputato al governo delle decisioni di policy, puntando alla realizzazione di azioni che generalmente prevedono il coinvolgimento non solo degli operatori dei SPI, ma anche di operatori appartenenti al sistema di servizi territoriali, siano essi operatori del sistema socio-sanitario, scolastico o del sistema imprese.

¹¹ Considerato il profilo istituzionale policentrico del sistema, diversi possono infatti essere i modelli di "governance interna" (metodologie e strumenti di pianificazione, programmazione, valutazione e controllo) finalizzati ad orientare l'apparato amministrativo verso un dato target. Cfr. *Governance e modelli di policy sul mercato del lavoro. Riflessioni comparate sui sistemi europei dei Servizi all'impiego*. Intervento di Diana Gilli e G. Di Domenico, nel convegno del 13 luglio 2006: 'La governance dei Servizi per l'Impiego: una nuova opportunità per il sistema pubblico del lavoro', realizzato da Forum Autonomie Spa, Formez e UPI, in [http://db.formez.it/FontiNor.nsf/8804ae899ac04f07c12569f40030aaca/AC12317DB63D0172C1257209004A163F/\\$file/Governance_DiDomenico_Gilli.pdf](http://db.formez.it/FontiNor.nsf/8804ae899ac04f07c12569f40030aaca/AC12317DB63D0172C1257209004A163F/$file/Governance_DiDomenico_Gilli.pdf)

- *Azioni sperimentali orientate allo sviluppo specialistico dei Servizi per l'Impiego in rapporto a target specifici.* Si tratta in questo caso di azioni più precisamente legate alle specificità delle strutture locali, che mirano a creare e sviluppare l'offerta di servizi specialistici in stretta relazione ad alcuni target di utenza (es. servizi alle imprese, servizi per le fasce deboli, interventi per l'integrazione lavorativa di donne, giovani e immigrati) a supporto ed integrazione delle funzioni regolarmente svolte dai Centri per l'Impiego.
- *Azioni mirate alla sperimentazione di dispositivi di intervento,* che riguardano direttamente la realizzazione di interventi di orientamento, o l'utilizzo di specifici dispositivi come *work experiences*, borse lavoro, piani di inserimento professionale, voucher o carte di credito formativo, che sono oggetto di specifiche politiche di intervento regionali o locali, anche in questo caso spesso in rapporto alla domanda di servizio di specifici target di utenza.

Nell'uno o nell'altro caso le sperimentazioni generalmente intervengono su 'problemi' che riguardano l'accesso, la regolamentazione ed il miglioramento della qualità del rapporto di lavoro, ovvero l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro per come questo si dispiega entro alcune questioni che riguardano ad esempio l'inserimento lavorativo di persone in situazioni di svantaggio, la ricerca del lavoro ed il sostegno al reddito in caso di perdita di lavoro, la valorizzazione di competenze e qualifiche nell'ottica dell'inserimento o reinserimento lavorativo, la mobilità geografica, l'emersione del lavoro nero, l'integrazione fra formazione e lavoro, la conciliazione vita lavoro, la stabilizzazione occupazionale, etc. Queste infatti sono le principali aree tematiche nell'ambito delle quali sono state sviluppate azioni sperimentali entro i Centri per l'Impiego.

In quanto riferite a questioni che si collocano entro la relazione fra domanda ed offerta di lavoro, le azioni sperimentali spesso si rivolgono a più tipologie di interlocutori destinatari, anche quando è individuabile un destinatario 'diretto' cui è finalizzata l'iniziativa. Considerata la complessità delle finalità perseguite, molte delle azioni sperimentali individuate possono essere così descritte come *percorsi integrati* che operano entro una logica di complessità e di filiera (istruzione, formazione, lavoro) proponendo attività differenti spesso realizzate in collaborazione e partnership con altri attori locali.

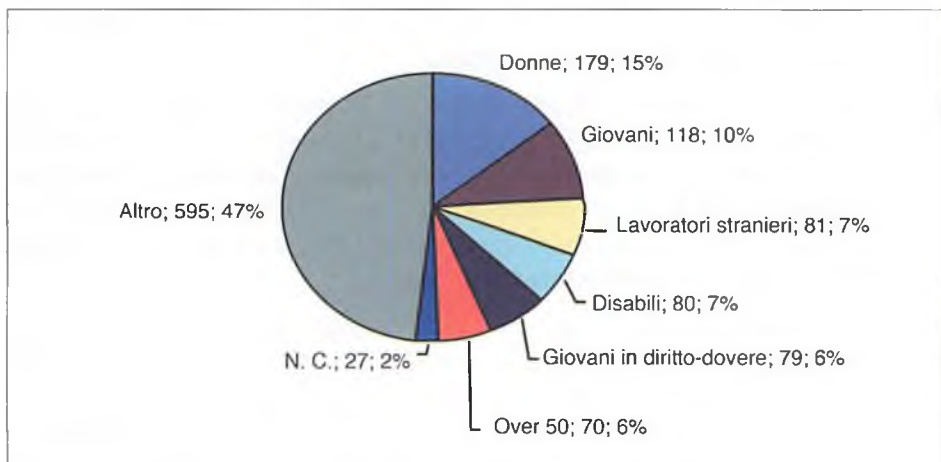
Tenendo conto dell'insieme dei destinatari delle azioni sperimentali segnalate, è possibile ipotizzare che l'ampia differenziazione delle iniziative sia un indizio di come stiano maturando, anche entro un'ottica di sperimentaltà, sistemi di *governance* e politiche locali sempre più propositive nei confronti dei territori di competenza, e capaci di articolare in modo differenziato e personalizzato l'offerta di servizio.

Anche la distribuzione delle azioni sperimentali in rapporto ai target di riferimento¹² si caratterizza per una variabilità piuttosto ampia.

¹² L'indagine di approfondimento prendeva in considerazione una tassonomia specifica di target, selezionata con riferimento ad alcune tipologie di destinatari sui quali esiste uno specifico investimento nell'ambito delle politiche europee e nazionali per l'occupazione ovvero: donne, giovani, giovani in diritto-dovere, extracomunitari, disabili, lavoratori maturi (over 50).

Il grafico successivo mostra la distribuzione delle azioni sperimentali individuate entro la mappatura, con riferimento ai target di destinatari proposti.

Grafico 2 - Distribuzione delle azioni sperimentali per target



La porzione più rilevante delle azioni sperimentali è stata rivolta alle donne, con un valore pari a 179 azioni (il 15% del totale delle 1228 azioni segnalate), cui seguono le azioni sperimentali che hanno interessato i giovani (118 interventi), quelle rivolte a lavoratori stranieri (81) ed ai disabili (82), quelle per i giovani in diritto-dovere (78) e per i lavoratori maturi/'over 50' (27). Una quota consistente delle sperimentazioni ha riguardato infine la categoria 'altro'.

Prima di approfondire il contenuto della categoria 'altro', ci soffermeremo sulla distribuzione territoriale delle azioni in rapporto ai diversi target di riferimento. Le sperimentazioni hanno implicato tutti i target oggetto dell'indagine, tuttavia, osservando il grafico 3, emergono alcune interessanti differenziazioni entro le macroaree geografiche del Paese.

Al netto delle risposte che rientrano nell'ambito delle categorie 'altro' e delle mancate risposte (n.c.), mentre la maggior parte delle azioni sperimentali dell'area Centro Nord del Paese riguarda in modo prioritario il target donne (rispettivamente Nord Ovest 62, Nord Est 49, Centro 40 azioni sperimentali segnalate su un totale di 179 azioni sperimentali), per il Sud e le Isole è possibile rilevare una notevole prevalenza di progetti che hanno implicato i giovani (56 azioni su un totale complessivo di 118 azioni rivolte a giovani). Rispetto ai due target sembra esserci anche una polarizzazione inversa.

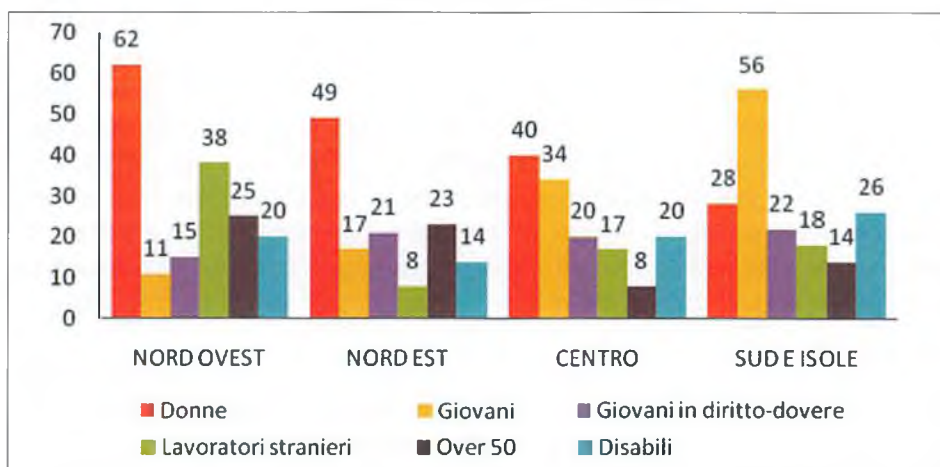
Rilevante nel Nord Ovest è anche la proporzione di azioni sperimentali rivolta al target dei lavoratori extracomunitari (38 su un totale di 81).

Accanto a tali differenziazioni, si ritiene opportuno a questo punto ritornare sulla categoria '**altro**'. Circa il 47% delle azioni sperimentali (cfr. grafico 2) insiste entro

questa categoria; tale categoria di risposta è inoltre presente in modo diffuso entro tutte le realtà regionali, in modo trasversale al campione.

Tale rilievo in parte può essere attribuito alla estrema specificità delle classi di risposta proposte ai Centri, che generalmente offrono servizi di natura 'generalista' mirati a trattare utenti secondo le diverse situazioni occupazionali (in cerca di occupazione, disoccupati, occupati). Tuttavia, considerata la numerosità degli interventi, ed il ridotto numero di mancate risposte alla sezione target, si è scelto di considerare significative le risposte fornite, e, attraverso una ricerca documentale sui progetti, è stato compiuto un lavoro ad hoc mirato ad individuare quali tipologie di destinatari e di progetti sono stati raccolti entro questa categoria.

Grafico 3 - Distribuzione delle azioni sperimentali per target secondo macroarea geografica al netto delle categorie 'altro' e 'nc' (v.a.)



Sono stati così individuate in 'altro', altre categorie di interlocutori. Oltre a disoccupati ed inoccupati generalmente sono emersi progetti rivolti a:

- Imprese, neoimprenditori e persone interessate ad avviare attività di impresa;
- Lavoratori atipici ed imprese interessate da misure di stabilizzazione;
- Imprese e lavoratori interessati da misure di emersione del lavoro nero;
- Lavoratori provenienti da settori produttivi a rischio crisi, percettori e non di ammortizzatori sociali (CIG, Mobilità, LSU);
- Tossicodipendenti e persone con dipendenze;
- Detenuti, Ex detenuti o soggetti a misure alternative;
- Persone in condizioni di marginalità sociale non disabili (famiglie monoreddito, persone con disagio sociale, familiare o ambientale);
- Imprenditorialità sociale e organizzazioni non profit;
- Scuole ed altre organizzazioni del settore orientamento e formazione;
- Enti locali, Comuni e comunità locali;
- Operatori e personale dei Servizi per l'Impiego.

Alla luce di ciò è possibile fare alcune considerazioni. Un primo elemento con cui ci si confronta è la notevole variabilità e diversificazione delle tipologie di destinatari diversi da quelli attesi, una seconda è che spesso i progetti rilevati entro la categoria 'Altro' si riferisce a più target, essendo pensati quali azioni di natura complessa volti ad intervenire su 'problemi' e tematiche non strettamente riferibili ad un target specifico (es. lavoro sommerso, sostegno a settori in crisi produttiva etc.).

In questa direzione è interessante notare che fra i target riscontrati ci siano le imprese, intese sia come dirette destinatari di servizi per lo sviluppo del sistema produttivo, sia come interlocutori nella gestione di processi di crisi, nonché come *stakeholder* nell'ambito di progetti di inserimento lavorativo dei target di utenza dell'area dello svantaggio.

Accanto alle imprese, emergono inoltre altre organizzazioni del territorio come Comuni ed Enti locali, ma anche organizzazioni del settore orientamento e formazione, organizzazioni e servizi sociali, nonché gli stessi operatori dei Servizi per l'Impiego.

Rispetto all'area dello svantaggio, emergono inoltre azioni sperimentali rivolte a nuove figure 'deboli' del mercato del lavoro: persone con problemi di dipendenza, detenuti ed ex detenuti, ma anche persone in situazioni di povertà o marginalità sociale ed ambientale non solo economica, che rimandano a problematiche nello sviluppo della convivenza sociale con le quali gli operatori dei Centri si ritrovano a trattare, diverse dalla disabilità in senso stretto, e rispetto alle quali la ricerca o l'offerta di lavoro interviene come fattore che chiama in gioco lo sviluppo di una competenza a convivere entro sistemi produttivi.

La scelta lavorativa, l'accesso al mercato del lavoro e l'incontro fra domanda ed offerta, per queste tipologie di utenza forse in modo più evidente che per le altre considerate, sono eventi non sempre direttamente riconducibili ad un paradigma di razionalità economica.

La domanda di servizio, in questi casi, non si organizza rapidamente entro le modalità di trattamento solitamente attese dai servizi e chiama in gioco fattori culturali e sociali che richiedono lo sviluppo di approcci ed interventi integrati con strutture e *stakeholders* territoriali in un'ottica di *welfare to work*; dunque lo sviluppo non tanto di nuovi servizi, quanto piuttosto nuove competenze di natura ad esempio gestionale ed organizzativa al personale degli stessi.

Tale orientamento (al 'problema di contesto' piuttosto che al target definito), è riscontrabile anche nel caso dei progetti che riguardano gli altri target considerati (donne, lavoratori maturi, giovani ed adolescenti, disabili e lavoratori stranieri).

Diverse sono state le soluzioni sperimentali in proposito realizzate dai Centri per l'Impiego per i target che sono stati specifico oggetto di approfondimento.

Entrando nello specifico dei target esaminati proponiamo alcune considerazioni che riguardano precipuamente le sperimentazioni per gruppo target.

Partendo dall'analisi dei progetti riguardanti **le donne**, segnalati dai CPI, è possibile evidenziare la numerosità delle sperimentazioni avviate a fronte di una domanda estremamente diffusa.

La tematica dell'occupazione femminile risulta parte integrante delle programmazioni regionali e provinciali cui hanno aderito i CPI coinvolti nell'indagine. Con configurazioni diverse a seconda del contesto territoriale, i CPI hanno dimostrato di offrire delle risposte a bisogni specifici di un'utenza piuttosto variegata.

L'articolazione di azioni, si snoda tra azioni mirate a migliorare la qualità dell'occupazione, con interventi di formazione ed azioni di supporto alla conciliazione della vita lavorativa con quella familiare, ed azioni per la promozione dell'autoimprenditoria. Un'attenzione particolare viene dedicata a trattare la domanda di servizio di donne in mobilità o cassa integrazione, che si confrontano con la ricerca di lavoro in rapporto a situazioni di crisi aziendale oppure lavoratrici con bassi livelli di qualificazione che si confrontano con le trasformazioni del mercato del lavoro locale. Di particolare sensibilità, oltre che di emergenza sociale, risultano tutte quelle azioni volte alla lotta all'esclusione sociale, soprattutto per le donne vittime di tratta o migranti, cui vengono affiancati servizi di formazione, orientamento, alfabetizzazione e azioni di accompagnamento/inserimento lavorativo soprattutto nell'area dell'assistenza domiciliare.

Per quanto riguarda i progetti segnalati per il target **giovani**, notiamo come siano collocati prevalentemente nel Mezzogiorno, dove viene stimolata e favorita la mobilità nonché il confronto diretto con il mercato del lavoro mediante azioni quali la promozione di tirocini ed attività in apprendistato. I progetti rilevati sono stati focalizzati in modo prevalente sulla proposta di azioni di accompagnamento all'inserimento lavorativo (tirocini, borse lavoro), azioni che mirano a facilitare un confronto diretto con il mercato del lavoro e a promuovere la capacità di individuare una spendibilità delle competenze e qualificazioni acquisite nei percorsi formativi. Nonostante l'orientamento sia riconosciuto come funzione strategica nei percorsi di transizione scuola lavoro, le iniziative rilevate sono prevalentemente di natura informativa, pochi sono i progetti di natura consulenziale che puntano ad investire e riflettere su competenze e risorse locali, scarsi sono i progetti per la promozione dell'autoimprenditoria, e limitati sono i rapporti con il sistema università.

Molti dei progetti dei CPI si rivolgono alle scuole secondarie superiori, riuscendo ad accoglierne le istanze, nel tentativo di organizzare un'offerta di servizi funzionale a promuovere un raccordo fra formazione e lavoro.

Riguardo alle sperimentazioni rivolte ai **giovani in diritto/dovere**, si è riscontrato un significativo incremento delle azioni di orientamento, che risultano estremamente composite, con un particolare ed evidente divario di politiche tra il Centro Nord ed il Sud. Con il supporto dei CPI, sono stati attivate azioni di accoglienza, informazione e consulenza orientativa, bilancio di posizionamento e bilancio di competenze, percorsi di formazione, misure di accompagnamento all'inserimento lavorativo volte soprattutto a rinforzare l'identità professionale del giovane, valorizzando le specifiche risorse individuali nei momenti di scelta e transizione (fra un ciclo di studi e l'altro o nel confronto con il mondo del lavoro) ma anche durante i percorsi educativi, nell'ottica di definizione di un progetto di sviluppo personale/professionale e di prevenzione della dispersione scolastica e formativa.

L'obiettivo fondamentale proseguito nelle sperimentazioni era quello di promuovere un processo di integrazione fra il mondo dell'Istruzione e della Formazione Professionale, in collaborazione con le realtà economiche, sociali e pubbliche locali del territorio. In relazione all'attivazione del sistema di anagrafe degli studenti, nonostante siano state realizzate diverse sperimentazioni a riguardo, permane una sorta di difficoltà a far decollare tali sistemi e soprattutto metterli in rete.

Le sperimentazioni riguardanti **gli immigrati**, hanno coinvolto una utenza estremamente eterogenea portatrice di bisogni differenziati; i progetti rilevati hanno proposto diversi livelli di servizio in rapporto ai diversi livelli di domanda che si generano nel rapporto fra utenza immigrata e contesti di riferimento. L'indagine ha rilevato essenzialmente le seguenti proposte di lavoro:

- *Servizi di natura informativa e conoscitiva* (in materia legale, ma non solo) che possono facilitare la creazione di un rapporto di scambio fra migranti e contesti di riferimento, promuovendo la possibilità di convenire regole di convivenza e conoscere il funzionamento dei servizi nel contesto di accoglienza. Le risposte dei progetti in questo senso sono andate nella direzione della promozione di servizi di informazione e consulenza legale, e di mediazione culturale utili a facilitare l'accesso e la fruizione dei servizi disponibili.
- *Servizi attinenti alla ricerca del lavoro*, all'inserimento nel contesto sociale e alla crescita del proprio profilo professionale. I progetti sperimentali individuati evidenziano la rilevanza dei colloqui di orientamento nella presa in carico della domanda dell'utenza per la costruzione di un progetto di sviluppo professionale, e la specifica funzione svolta dalla relazione con tutor nel promuovere conoscenza delle dinamiche del rapporto fra persona e contesto.
- *Servizi di orientamento di natura consulenziale* finalizzati all'erogazione di percorsi di bilancio di competenze; formazione mirata al riconoscimento di titoli di studio e qualifiche attraverso la quale migliorare la posizione lavorativa; servizi per l'autoimprenditoria. Esiste, infine, una domanda di integrazione fra vita sociale e professionale attuale, e competenza professionale acquisita nel contesto d'origine: la percezione di uno scollamento fra interessi ed obiettivi personali, competenze ed esperienze passate e vita nel contesto attuale, si traduce talvolta in una partecipazione adempitiva al contesto lavorativo attuale, talvolta in esperienze di disagio e di provocazione. Al contempo è a partire dalla percezione di tale scollamento che si genera una richiesta di servizio: le richieste sono sempre meno centrate su esigenze di assistenza, e vanno sempre più nella direzione dello sviluppo di strumenti di lettura del contesto utili a costruire nuove regole di convivenza ed a porsi in modo produttivo nei confronti dello stesso.

I progetti rivolti ai **diversamente abili**, si differenziano in rapporto a due dimensioni che riguardano lo sviluppo dei servizi per il collocamento mirato: un asse centrato sul funzionamento 'interno' del sistema, che pone attenzione allo sviluppo della capacità amministrativo-gestionale dei servizi per il collocamento dei disabili in

rapporto con le diverse strutture che interagiscono a favore dell'integrazione lavorativa delle persone disabili; un secondo asse centrato sullo sviluppo, entro i CPI, dell'offerta di servizi rivolti a disabili ed imprese.

In relazione a questo doppio asse, ciascuna delle tipologie di progetti sperimentali, ha trattato diverse tematiche che sono all'attenzione dello sviluppo dei servizi e delle politiche per l'inserimento lavorativo: la gestione delle risorse e la razionalizzazione degli interventi territoriali; l'accessibilità e l'integrazione dei servizi; l'implementazione dei sistemi di rete fra servizi; la certificazione delle competenze dei lavoratori disabili; l'implicazione del sistema delle imprese, delle organizzazioni datoriali, nonché del terzo settore nella gestione dei percorsi di inserimento lavorativo; lo sviluppo di metodologie e strumenti di orientamento e formazione professionalizzanti; la personalizzazione dei servizi.

Considerando infine, il target dei **lavoratori maturi** è stato possibile rilevare che, nonostante sia ridotto entro la mappatura il numero dei Centri per l'Impiego implicato in sperimentazioni sugli over 50, esiste un'attenzione diffusa e crescente verso questa tipologia di target. In particolare l'area Nord del Paese, si confronta in modo sempre più consistente con l'esigenza di accompagnare lavoratori ed imprese nel confronto con la trasformazione di interi settori produttivi (si pensi al settore tessile o al metalmeccanico); con un aumento della domanda di servizi e strumenti volti a promuovere la competenza di individui ed organizzazioni a far fronte in modo qualificato ai cambiamenti del mercato del lavoro; con la necessità di creare le condizioni, per fasce sempre più ampie di lavoratori, di mantenere un reddito tale da rendere sostenibile la ricerca di lavoro e un possibile l'investimento nel proprio sviluppo professionale.

Rispetto alle modalità utilizzate per intervenire a favore dell'occupazione dei lavoratori 'maturi', l'indagine ha rilevato la prevalenza di interventi centrati sullo sviluppo di servizi alla persona, servizi di politica attiva del lavoro spesso accompagnati da interventi integrati da servizi di sostegno al reddito o incentivi alle imprese per le assunzioni. Accanto a tale tipologia di intervento, è interessante rilevare in modo particolare al Nord est, una attenzione allo sviluppo dell'age management quale dimensione specifica dei servizi alle imprese e per lo sviluppo locale.

4. La differenziazione dei servizi in risposta alla variabilità delle domande di contesto

L'analisi dei progetti sperimentali segnalati dai CPI realizzata contestualmente al monitoraggio sui Servizi per l'Impiego del 2008¹³, ha evidenziato che persiste un dinamismo nella elaborazione di proposte di servizio, ed insieme ha posto in luce alcu-

¹³ I cui risultati sono pubblicati in modo esteso nel testo ISFOL, PAVONCELLO D. (a cura di), *Le azioni sperimentali nei Centri per l'Impiego. Verso una personalizzazione dei Servizi*, I Libri FSE, ISFOL, Roma 2010.

ni fattori che hanno determinato l'estensione dei servizi di supporto alla persona per favorirne un reale inserimento nel mondo del lavoro.

A più di dieci anni dalla riforma la diffusione delle esperienze di sperimentazione presso i CPI (circa il 60% dei CPI attivi sul territorio nazionale è stato negli ultimi tre anni impegnato in progetti sperimentali di varia natura) e la differenziazione delle soluzioni individuate in relazione alla tipologia di target presa in esame, sembrano dar conto dello sviluppo di un nuovo orientamento degli SPI alla "presa in carico" dell'utente in rapporto alle specificità di contesto entro le quali si genera la domanda di servizio.

Pur focalizzandosi sulla condizione lavorativa delle persone beneficiarie degli interventi, le sperimentazioni sono state articolate sui fattori specifici della domanda di servizio degli utenti, ampliando le proposte di intervento in modo diversificato rispetto al target, ma anche rispetto alle dimensioni contestuali entro le quali si situa la domanda di servizio.

Sono state così individuate proposte di intervento specifiche per l'inserimento lavorativo dei giovani, dei giovani in diritto-dovere, interventi per favorire la partecipazione al lavoro delle donne, dei lavoratori stranieri, dei disabili e dei lavoratori maturi, con una attenzione specifica alle caratteristiche di ciascuna condizione.

Sono stati individuati, per citare alcuni esempi, progetti per favorire la transizione fra formazione e lavoro, interventi per la conciliazione vita lavoro, servizi a supporto delle imprese, servizi per i lavoratori di aziende in crisi, iniziative che intervengono in modo più ampio sui territori, entro la dimensione dello sviluppo locale, ad accompagnare lo sviluppo del raccordo fra domanda ed offerta di lavoro.

È possibile ipotizzare che la declinazione ampia degli interventi sia l'indizio di una evoluzione della domanda di servizio ai SPI, nonché di un certo dinamismo nella risposta organizzativa da parte degli stessi, che sono sempre più orientati a trattare, anche in via sperimentale, oltre alle questioni strettamente connesse con l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, anche aspetti che riguardano l'evoluzione organizzativa dei sistemi produttivi, flessibilità e stabilizzazione, la regolamentazione dei sistemi del lavoro (flessibilità, stabilizzazioni, lavoro atipico, lavoro sommerso, etc.), le situazioni di crisi del mercato del lavoro, lo sviluppo dei sistemi di welfare e di protezione sociale.

La stessa organizzazione dei Centri per l'Impiego è stata in alcuni casi oggetto di attività di sperimentazione.

Per quanto attiene al contenuto delle sperimentazioni, nonostante le differenziazioni per target, generalmente i progetti individuati sono stati fondati sulle funzioni tradizionalmente svolte dai CPI (incontro domanda-offerta di lavoro e politiche attive) con una centratura prevalente sui servizi alla persona; a partire da tali funzioni, i progetti sperimentali sono poi stati orientati verso due principali linee di lavoro: l'integrazione di politiche attive e passive, e l'articolazione dei servizi alla persona con servizi alle imprese o più generalmente entro interventi complessi che prevedevano la collaborazione con diversi interlocutori sul territorio (comuni, Terzo settore, università, scuole, agenzie formative, associazioni datoriali, imprese, servizi sociosanitari, etc.).

Ciascuna delle tipologie di intervento individuate, centrata su servizi di tipo orientativo e consulenziale, sullo sviluppo di interventi integrati di politiche attive e passive, nonché di sviluppo locale, richiede generalmente una organizzazione complessa, fondata sulla possibilità di convenire, concordare e verificare il percorso di lavoro proposto (nonché la sua fruizione e fruibilità) in rapporto agli obiettivi ed alle esigenze di chi al Centro si rivolge.

Il fulcro della realizzazione dei progetti sperimentali rilevati è stata dunque la *presa in carico* della domanda della persona in cerca di occupazione e l'individuazione di strumenti volti a consolidare la costruzione dei percorsi di riqualificazione entro le risorse di cui il contesto territoriale dispone.

Ciò ha richiesto l'attivazione di reti e sistemi di scambio con altri interlocutori del territorio, ma anche lo sviluppo di strumenti e dispositivi che consentissero ai Centri di proporre soluzioni sostenibili in rapporto alle risorse strutturali e professionali disponibili entro i Centri stessi.

Molteplici sono le tipologie di istanze che arrivano ai CPI. Queste attengono essenzialmente alla ricerca del lavoro, ma non solo; si pensi alla domanda di integrazione sociale degli immigrati, alla possibilità per le donne di articolare progettualità e di conciliare la vita lavorativa con quella professionale, alla integrazione delle diversità nei processi di gestione delle risorse umane nelle organizzazioni, alla domanda di inserimento sociale dei disabili ed infine alla domanda posta dalle scuole ai CPI rispetto ai giovani ed infine alla funzione che i CPI assumono nel rapporto con i servizi sociali per l'integrazione di particolari categorie svantaggiate (tossicodipendenti, ex detenuti etc.).

Si tratta di istanze che richiedono: modelli di lettura dei rapporti con il contesto; capacità di interloquire con una molteplicità di *stakeholders* sul territorio, in funzione di obiettivi e risultati attesi; la presenza di figure professionali specifiche, in grado di gestire i processi di accompagnamento/inserimento lavorativo.

Alla luce delle considerazioni prodotte in base ai risultati dell'indagine, pur tenendo conto della collocazione temporale delle iniziative rilevate, una prima indicazione operativa che sembra poter essere formulata, nell'ottica di un miglioramento della qualità dei servizi all'interno dei CPI, è quella della necessità di diffondere le esperienze e portarle a sistema. L'intervento, inoltre, dovrebbe avere l'obiettivo di evidenziare le connessioni ed i legami fra i processi di servizio restituendo a questo aspetto un valore non formale ma sostanziale. Evidenziare l'importanza della sistematicità delle azioni, della loro interconnessione funzionale e operare nell'ottica di offrire un servizio *all'utenza* e non al singolo, la cui soddisfazione del bisogno è spesso legata a specifiche contingenze del momento, significa operare per implementare un servizio qualitativamente efficace ed efficiente.

Gli aspetti delineati in merito alle sperimentazioni, introducono interessanti nuclei di riflessione di cui avvalersi per la progettazione, programmazione ed ottimizzazione dei servizi presso i CPI.

Essi, sembrano rilevare, la necessità di porre attenzione alla contestualizzazione dei servizi in funzione delle specificità istituzionali, organizzative ed operative. In tal

senso, infatti, sembrano evidenziare la necessità di erogazione di azioni coerenti con le professionalità presenti nei CPI; di erogazione di servizi strutturati, nonché l'attenzione alla competenza degli operatori per rispondere ai bisogni dell'alto flusso di utenza. Inoltre, una maggiore regolarità nella sistematizzazione degli interventi (formalizzazione delle procedure e codifica degli strumenti) si rende necessaria per agire in un'ottica di qualità.

Ma parlare di efficacia ed efficienza dei servizi non può prescindere dalle logiche dei sistemi di qualità dei servizi, che introducono standard cui i soggetti attuatori devono attenersi e i cui parametri di riferimento determinano i criteri di valutazione affinché un sistema possa assumere connotazioni di qualità.

Quanto esposto consente di ipotizzare che qualsiasi intervento finalizzato a supportare i CPI in un'ottica di miglioramento della qualità dei servizi non possa prescindere dai seguenti elementi:

- approccio sistemico, che possa incidere sui diversi livelli organizzativo-gestionale ed operativo, così come sui processi operativi a diverso titolo e misura coinvolti nell'erogazione dei servizi di orientamento;
- contestualizzazione dei servizi, in funzione dei modelli organizzativi ed operativi sostenibili dal singolo CPI ed in funzione delle variabili di contesto;
- particolare attenzione all'implementazione del modello di monitoraggio e valutazione in un'ottica di qualità e di miglioramento continuo dei servizi.

A tale scopo, in alcune esperienze sperimentali è stata individuata una specifica funzione per la formazione degli operatori, attraverso modalità operative fondate sulla attivazione di gruppi di lavoro fra operatori di vari servizi, finalizzate allo scambio di esperienze, alla formazione ed all'apprendimento di nuove competenze.

La costruzione di un modello di intervento così strutturato potrebbe consentire l'implementazione sinergica delle diverse parti del sistema, premessa necessaria a garantire quel cambiamento culturale che rappresenta la meta finale dei processi trasformativi avviati con le recenti disposizioni legislative.

Bibliografia

- ISFOL, *La Qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: linee guida e carta dei servizi*, collana I Libri FSE, ISFOL, Roma, 2007.
- ISFOL, *Monitoraggio dei Servizi per l'Impiego 2008*, collana I Libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma, 2008.
- ISFOL, *Le Azioni sperimentali nei Centri per l'Impiego. Verso una personalizzazione dei servizi*, collana I Libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma, 2010.

I Concorsi nazionali e la Formazione Professionale

GENNARO COMITE¹

Il presente articolo traccia una breve storia dell'esperienza dei Concorsi dei Capolavori promossi dal CNOS-FAP in questi anni, sottolineandone sia il valore formativo che l'importanza che rivestono nel rapporto con le imprese.

Il "Capolavoro" nella tradizione salesiana

Quando ci fu la prima riforma scolastica nel regno del Piemonte (1859), la famosa legge Casati, che portò all'istituzione della istruzione tecnica nel panorama scolastico italiano, Don Bosco aveva già avviato la sua sperimentazione attraverso quelle che furono le "scuole di arti e mestieri" prima, e poi le "scuole professionali": difatti, i laboratori di calzolai datano dal 1853; dei sarti dal 1853; dei legatori dal 1854; dei falegnami dal 1856; verranno poi i tipografi (1861) e i fabbri (1862). La legge Casati, infatti, non rispondeva ai bisogni delle classi più basse: teneva presenti principalmente le esigenze della media borghesia, di cui si preoccupava per formare i quadri dirigenti, attraverso le scuole tecniche, anche se, a giudizio di qualcuno, si diceva che "dopo averle frequentate, al massimo si poteva fare il fattorino telegrafico o lo straordinario in un'agenzia delle imposte"². All'istruzione professionale non si faceva neppure un cenno.

Di questo rapporto tra una riforma istituzionale (legge Casati) e una sperimentazione privata (Don Bosco) è stato scritto: "Tra l'antico modo di stabilire rapporti di lavoro tra capo d'arte, padrone di bottega, con gli apprendisti e il nuovo modello della scuola tecnica prevista dalla legge organica sull'istruzione, Don Bosco preferì percor-

¹ Direttore Nazionale CNOS-FAP.

² SOLDANI S., cit. in PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane*, CNOS-FAP, 2010, p. 14.

rere la sua terza via, quella cioè dei grandi laboratori di sua proprietà, il cui ciclo di produzione, di livello popolare e scolastico, era anche un utile tirocinio per i giovani apprendisti³.

Di questa terza via si sottolineano soprattutto la metodologia (eminentemente deduttiva: dal fare si risale ai principi), lo stretto legame tra istruzione e manualità, il forte collegamento col territorio (espresso col laboratorio che produce e con gli artigiani che si inseriscono nel mondo del lavoro), la completezza di formazione (che non è soltanto avviamento al lavoro, ma formazione culturale e integrale della persona). Quest'ultimo elemento non è secondario nella costruzione di una "cultura del lavoro", come viene continuamente richiamato dei documenti della Chiesa.

Don Bosco non si è preoccupato unicamente di "alfabetizzare" le classi più umili: il suo obiettivo era la formazione di persone complete.

Inoltre, nei laboratori salesiani, fin dall'inizio, si è puntato, sì, ad insegnare un mestiere, ma non si è trascurato di scegliere settori di produzione anche sulla base di concrete esigenze del mercato del lavoro, ponendo così le basi di un rapporto dinamico e flessibile tra l'apprendistato e un mondo del lavoro che cominciava rapidamente ad evolversi.

In questa originale impostazione hanno grande rilevanza alcuni accorgimenti pedagogici che stimolano la creatività degli allievi e favoriscono l'emulazione, elevando il livello formativo: esami, premi, incoraggiamenti, compartecipazione ai frutti del loro lavoro (la cosiddetta "mancia settimanale"), esposizioni generali e particolari degli oggetti realizzati durante l'anno scolastico. Accorgimenti pedagogici che, contemporaneamente, servono a dare visibilità all'esterno circa i metodi seguiti e i risultati ottenuti, non solo stimolando la beneficenza pubblica e privata, ma anche offrendo un modello alle istituzioni. Viene ricordata a questo riguardo la partecipazione alla grande Esposizione nazionale dell'industria, della scienza e dell'arte (vicino al castello del Valentino, a Torino) del 1884, dove le macchine tipografiche, presentate da Don Bosco, riscossero l'ammirazione universale per la novità e la modernità con cui si ponevano nel ciclo produttivo: una macchina faceva vedere il processo che, partendo dai cenci, arrivava al bel libro stampato. Don Bosco fece allestire uno stand con più di mille volumi di ogni testo e qualità, scientifici, letterari, storici, in tre lingue: italiano, francese, spagnolo.

E così si continuò negli anni successivi, anche perché "nel Capitolo Generale dei Salesiani del 1886 (l'ultimo presieduto da Don Bosco) si deliberò che ogni tre anni si facesse una esposizione generale dei lavori realizzati dagli alunni in tutte le Case degli artigiani"⁴. Per esempio, la 2ª Esposizione di Valdocco (estate 1904), a cui parteciparono 58 Scuole professionali da tutto il mondo salesiano, offre un elenco dettagliato di "prodotti" realizzati dai giovani allievi, con lusinghieri aggettivi ("pregevolissimi lavori", "artistiche produzioni", "svariatissimi lavori"...). E così fu negli anni a seguire, soprattutto all'inizio del '900, per impulso di un grande Salesiano, don Giu-

³ STELLA P., cit. in PRELLEZO J.M., *op. cit.*, p. 13.

⁴ Cfr. PRELLEZO J.M., *Scritti e documenti di don G. Bertello*, p. 25.

seppe Bertello, che diede impostazione scolastico-formativa e organizzazione quasi manageriale alla Formazione Professionale salesiana: di lui si ricordano le “esposizioni generali” del 1901, 1904, 1910.

Insomma, al di là del termine (“capolavoro”), sempre nella tradizione salesiana si è abbinata la formazione al lavoro con questa visibilità esterna che ha imposto un metodo originale di proposta formativa sul territorio.

I Concorsi dei “Capolavori” del CNOS-FAP

La Sede Nazionale CNOS-FAP nel 2008, per la prima volta organizza a Roma i Concorsi nazionali (una proposta chiamata variamente “prova”, “esercitazione”, “manifestazione”, “rassegna”, “capolavori”...). La manifestazione raccolse allievi dei terzi anni del percorso di qualifica dei principali settori della Formazione Professionale dei Salesiani: meccanica industriale, meccanica d’auto, elettricità/elettronica, grafica, ristorazione, informatica. L’iniziativa si è prefissa, fin dall’inizio, tre obiettivi: stimolare, innanzi tutto, gli allievi a misurarsi con una prova, elaborata dai Formatori, d’accordo con le Imprese del settore, per far emergere le competenze acquisite al termine del percorso formativo. In secondo luogo, sostenere e incrementare il miglioramento del settore e di ogni Centro Professionale, nella linea dell’eccellenza, sempre richiamata come strategia e politica dell’Ente CNOS-FAP in questi anni, miglioramento dal punto di vista tecnologico e della cultura d’impresa. Infine, il Concorso è l’occasione privilegiata per consolidare e allargare il rapporto con le Imprese del territorio, che vengono chiamate sia nella fase di formazione dei Formatori, sia negli interventi in loco presso i CFP, sia nello svolgimento finale della gara, con conseguente valutazione e premiazione.

In questo modo negli anni si sono coinvolti Allievi e Centri in numero sempre crescente: nel 2008 gli Allievi partecipanti sono stati 50, provenienti da 30 CFP; nel 2009, gli allievi sono stati 87 di 32 CFP; nel 2010 gli Allievi sono stati 150 di 43 CFP; e nel 2011 gli Allievi sono stati 165 provenienti da 40 Centri: per un totale di più di 450 Allievi partecipanti in questi 4 anni. A questi si aggiungono un numero imprecisato (non meno di 120) di Formatori-Accompagnatori che hanno usufruito, durante la manifestazione, di particolari momenti formativi, oltre che sono stati vicini agli allievi per accompagnarli nel loro percorso formativo.

Quest’anno (2011) abbiamo voluto dare particolare rilievo alla manifestazione, celebrando come CNOS-FAP i 150 anni dell’Unità d’Italia, non solo con la scelta della sede a Torino, ma soprattutto col far vivere agli Allievi questo evento con particolari momenti culturali, come le visite guidate: impressionante è stata la compostezza e l’entusiasmo con cui, nella manifestazione finale, oltre 500 giovani, accompagnati dalla Banda della Città di Torino, hanno cantato l’Inno d’Italia. Però la scelta di Torino è stata voluta anche per celebrare un particolare compleanno: i 150 anni della prima Tipografia avviata da don Bosco, proprio in quei luoghi dove i ragazzi svolgevano le prove.

In questo modo, ponendoci nella linea storica di chi ci ha preceduto, abbiamo inteso valorizzare il passato e rilanciare l'attuale stagione della Formazione Professionale in Italia: la presenza del Ministro del lavoro e di Autorità regionali e provinciali, nonché di un folto gruppo di Imprese, ha voluto riaffermare questo ruolo di sussidiarietà che una istituzione, come quella dei Salesiani in Italia, intende dare alla costruzione del "sistema Italia".

Il valore formativo dei Concorsi

Il valore formativo e valutativo del Concorso ha ricevuto ultimamente un ulteriore impulso nell'ambito del nuovo approccio formativo basato sulle competenze, sollecitato specie da parte dell'Unione Europea, tramite il modello EQF (European Qualification Framework) che indica lo schema di riferimento comunitario per la definizione ed il riconoscimento degli apprendimenti. Entro tale quadro la competenza non è più intesa, come nel passato, come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione: essa indica "la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale" (Unione Europea 2008). Una visione di natura antropologica che intende la "persona competente" come un soggetto dotato di autonomia e responsabilità, in forza delle quali essa è in grado di fronteggiare le sfide e i problemi della società delle conoscenze⁵. A questo riguardo, un opportuno sussidio didattico-formativo è stato preparato dal prof. Dario Nicoli, che serve da guida per formatori ed allievi nell'impostazione dei Concorsi.

Il valore formativo dei Concorsi è dato anche da altri due elementi da non sottovalutare e che qui consideriamo contemporaneamente.

Intendiamo parlare sia della ricaduta formativa dell'evento sui singoli CFP, sia dell'opportunità di formazione che in questa occasione si offre anche ai Formatori.

I Concorsi hanno una molteplicità di obiettivi: ma questi non sono secondari.

È tutto bello quello che si fa, tra l'entusiasmo generale e l'ancor più generale approvazione di chi ammira (Imprese e Autorità). Ma è giusto chiedersi come questo si traduce a beneficio di tutti i nostri Allievi. Riportiamo loro solo l'aspetto di coinvolgimento e di entusiasmo o sappiamo andare oltre? È quanto mai utile, per esempio, che le prove che vengono somministrate durante il Concorso ai pochi prescelti, vengano riproposte anche a tutti per farli cimentare con qualcosa di "più elevato". Ma il discorso è soprattutto da tener presente nella preparazione in loco. Lungi da noi l'assillo di preparare solo "alcuni" perché "vincano", ci preoccupiamo in questa fase di coinvolgere tutti nel miglioramento delle loro prestazioni. Noi non desideriamo che i partecipanti si carichino eccessivamente della preoccupazione della concorrenza: noi abbiamo sempre detto di non far cadere i nostri allievi (e i

⁵ Cfr. CONCORSO NAZIONALE, a cura del CNOS-FAP, 2010, p. 10.

nostri Formatori) nella psicosi di "essere i primi", magari a tutti costi... Un certo clima di competizione non fa male, e, opportunamente guidato, è sicuramente educativo. Perciò, è molto bello (anche se forse non da tutti condivisibile) quello che è stato detto, che cioè dopo i primi tre, che ricevono una borsa di studio, tutti vengono dichiarati a pari merito. Il nostro scopo è stimolare tutti all'eccellenza, perché a nulla servirebbe avere uno eccellente e gli altri... Perciò qualcuno propone anche che si possa arrivare a premiare tutto il Corso che in qualche modo è stato coinvolto nella preparazione del "capolavoro", capolavoro che poi uno solo viene scelto a presentare nel momento nazionale. Ai fini di questa ricaduta, per fare un altro esempio, è molto utile, durante le prove degli Allievi, organizzare momenti formativi, a parte, per i Formatori.

Il Formatore è un mestiere complesso ed in forte trasformazione sul piano dei livelli di professionalità e di identità soggettiva, organizzativa e sociale. Una cosa è certa: non è un insegnante di serie B. Sollecitato da una parte dagli allievi, sempre più esigenti in campo tecnico e umano, e dall'altra dalle trasformazioni tecniche e tecnologiche, il Formatore si trova oggi a misurarsi con una realtà ampia e complessa, in cui i soli titoli accademici non bastano. "Per il Formatore c'è la necessità di una preparazione decisamente complessa nel senso di un intreccio fatto non solo di competenze tecniche e di sapienti dosaggi di cultura sociale ed organizzativa, ma specialmente di grande disponibilità umana e psicologica, perché il suo ruolo si svolge su più versanti: su quello psicologico, su quello delle relazioni umane e personali, sociali, organizzative, economiche e del mercato del lavoro"⁶. In questo senso non saranno mai troppe le occasioni di formazione che a lui si offrono per raggiungere tali livelli. Perciò la Federazione sfrutta anche l'occasione del Concorso nazionale per favorire questo continuo aggiornamento.

Le Imprese, che noi coinvolgiamo, sono molto disponibili a questa azione formativa per i Formatori, per cui il momento della gara nazionale diventa sempre più momento formativo per i Formatori, occasione anche di confronto per verificare tecniche e metodologie usate, difficoltà e risultati ottenuti, nella preparazione degli Allievi. C'è all'orizzonte un arricchimento di contenuti e di metodologie che scaturisce dalla comunicazione e dal confronto durante la fase nazionale. La ricaduta locale si ha anche, a livello di immagine, nel rendere visibile questo evento a livello locale. Molti Centri, per esempio, trovano l'occasione (sulla stampa locale o in manifestazioni di vario genere) per far risaltare l'eccellenza del Centro, riconosciuta attraverso questa prova nazionale. Questa visibilità è a tutto vantaggio di una informazione, che, a giudizio del Censis, ancora difetta in Italia ai vari livelli, soprattutto tra le famiglie (più del 60% dichiara di non sapere che esiste un canale parallelo alla scuola superiore) e gli allievi della Scuola dell'obbligo (attorno al 50% dichiara di non sapere che si può scegliere, dopo la Terza Media, tra due canali paritari). In questo modo il Concorso diventa davvero un termometro per lo sviluppo dell'eccellenza del Centro.

⁶ Cfr. *Le parole chiave della Formazione Professionale*, ediz. CNOS-FAP, 2007, pp. 106 ss.

Rapporto con le Imprese

Il rapporto con le Imprese ha avuto, soprattutto dopo il secondo dopoguerra, uno sviluppo significativo. Nella storia dei Salesiani sono rimasti di esempio i rapporti con il gruppo imprenditoriale dei Lanifici di Schio (Lanerossi), della Fiat a Torino, della Falk a Sesto S. Giovanni, di Mondadori a Verona, come di Magneti Marelli, Breda e Pirelli in varie zone, soprattutto del Nord... Alessandro Rossi (fondatore della Lanerossi) e Giovanni Agnelli (fondatore della Fiat) ebbero incontri con Don Bosco. Ma già nella seconda metà dell'800, a Torino si sviluppò una fitta rete di rapporti con la Direzione torinese delle Ferrovie, che era una delle principali imprese in questa città, che si rivolgeva ai Laboratori di Valdocco per assumere personale qualificato. Quanto questi rapporti abbiano influito a volte nell'impostare un modello di azienda più a misura d'uomo, sarebbe tutto da studiare.

Nella Federazione risale a circa 15 anni fa la spinta a creare reti territoriali con le Imprese per l'offerta formativa, prima per gli IFTS, poi con altri rami della filiera, sia per la formazione iniziale, sia per la formazione superiore e continua.

Il rapporto con le Imprese lo concepiamo non solo come bacino di possibile sbocco occupazionale per i nostri allievi, e non tanto come aiuto in termini di risorse economiche (sempre necessarie queste ultime in momenti di difficoltà economiche), ma anche come collaborazione nella fase della formazione, al fine di essere aggiornati sulle novità tecnologiche e di offrire una formazione rispondente alle necessità del mercato. In questo le Aziende sono molto interessate e disponibili, anzi sono le Imprese stesse che vogliono entrare in dialogo con i Formatori. Perciò ogni Accordo, che il CNOS-FAP ha firmato in questi anni con le Aziende, ha sempre previsto espressamente questo aspetto come punto qualificante⁷.

Nel *settore elettro* (elettrico-elettronico) esiste un Accordo particolare, stipulato ultimamente (19-2-2009) ma che durava dal 2001, con Schneider Electric, leader mondiale nella gestione dell'energia, che ha dotato vari CFP di attrezzature e materiale didattico adeguato, e collabora col CNOS-FAP anche per l'organizzazione del Concorso nazionale. Si inserisce in questo settore anche la Ditta De Lorenzo che opera a livello internazionale e vanta una produzione di pannelli didattici a misura delle nostre esigenze nel campo elettrico-elettronico.

Nel *settore informatico* la collaborazione è con CERTIPASS, società leader nel settore della formazione e certificazione informatica, che promuove sul territorio nazio-

⁷ A titolo di esempio si riportano qui alcune di queste Imprese: Assosolare (nel campo del fotovoltaico); DMG (nel campo meccanica industriale e macchine utensili); Domotecnica (nel settore del risparmio energetico); Heidenhain (nel settore meccanico); Siemens (nel settore elettrico); il Polo tecnologico Automotive comprende una trentina di Imprese nel settore auto; Aluscuola (nel settore della serramentistica); ENIPG (nel settore grafico e tipografico); Adobe (nel settore informatico); Piaggio (nel settore auto e motori a risparmio energetico); OMCN nel settore auto; Spasnesi nel settore carrozzeria; Bosh nel settore veicoli industriali, AICA (nel settore informatico); varie Aziende nel settore della ristorazione...

nale lo sviluppo dell'Information Technology e la certificazione informatica europea (EIPASS). Altro rapporto privilegiato la Federazione ha da anni con AICA.

Nel settore *meccanica d'auto* c'è un Accordo particolare (29 maggio 2008) con Fiat Group Automobiles, concretizzato in un Progetto, denominato *TechPro2* (www.techpro2), che ha portato, tra il 2009 e il 2010, all'installazione da parte di Fiat di circa n. 20 Laboratori in altrettanti CFP in Italia (la collaborazione, poi, si è estesa anche a Spagna, Polonia e Sud America) e che comporta anche l'intervento del personale tecnico di Fiat per la formazione dei nostri Formatori, formazione che si svolge periodicamente presso le strutture Fiat a Mirafiori, a Torino.

Ma il settore Automotive da anni ha organizzato un Polo Tecnologico dove confluiscano una ventina di aziende del settore, che, a vario titolo, sono coinvolti nella collaborazione col CNOS-FAP. E la dimostrazione più evidente si è avuta ultimamente sia con l'inaugurazione di un Laboratorio di Carrozzeria Auto a Roma, sia con l'avvio di uno studio di fattibilità per un progetto con Fiat Iveco.

Nel settore *meccanica industriale*, come ricordato più sopra, varie sono le realtà industriali con le quali la Federazione ha rapporti di collaborazione: in modo particolare Siemens, Castrol Lubrificanti, Sandvik utensili, DMG Macchine utensili, Delcam sistemi CAD/CAM, ENI S.p.A.

Conclusione

Da quanto fin qui detto, emerge un modello di Formazione Professionale, così come lo si concepisce all'interno della Federazione CNOS-FAP, che coniuga preparazione a tutto campo degli Allievi e attrezzature tecnologiche adeguate, aggiornamento continuo dei Formatori e risposta al mercato del lavoro, rapporto con le Istituzioni e interazione con le Imprese del territorio.

È questo modello di Formazione Professionale, che trova nel momento del Concorso nazionale un'espressione privilegiata, che fa dire al Rettor Maggiore dei Salesiani, don Pascual Chávez, dall'alto della sua esperienza mondiale: "Se è un fatto che alle scuole professionali salesiane e alle loro esperienze si sono ispirate legislazioni di molti Paesi, Italia compresa, è pure introvertibile il grande contributo che gli exallievi salesiani – che nella scuola hanno appreso non solo un mestiere, ma hanno "imparato ad imparare" – hanno dato al sorgere ed allo sviluppo industriale di tanti Paesi europei ed extraeuropei" (*discorso ad Arese, 27 ott. 2006*).

Gli esiti dei percorsi triennali di istruzione e formazione: I risultati dell'indagine ISFOL¹

ENRICA MARSILI - VALERIA SCALMATO²

I nostri antenati istruiti capivano sicuramente l'espressione non verbis se rebus, vale a dire spiegare con le cose e non con le parole, capire facendo qualcosa invece che semplicemente parlando. O, come si è espressa con più brio la grande Ella Fitzgerald, "quando ne stai parlando non lo stai facendo". Essere membri di una cultura comporta sostanzialmente il fare quello che richiedono "le cose" intorno a noi – curare il giardino, pagare le bollette, riparare la grondaia...".

Jerome Bruner, La cultura dell'educazione³

I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, nati dall'Accordo del 2003 in via sperimentale ed oggi ordinamentali, rappresentano il percorso alternativo alla scuola in cui assolvere l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere all'Istruzione e Formazione Professionale. Il numero di percorsi e di giovani che vi si iscrivono è aumentato costantemente negli anni a fronte, tuttavia, di una non ancora piena visibilità e conoscenza da parte di tutti i giovani e delle loro famiglie. Lo confermano in modo chiaro e costante le ricerche condotte sui percorsi di IeFP nonché l'esperienza di chi li studia e vi lavora, ne ricorda l'evoluzione storica e la strada fatta in questo senso (e a farlo sembra passato un secolo).

I dati sugli esiti occupazionali e formativi dei giovani qualificati nei percorsi triennali, in base alla prima indagine nazionale condotta di recente dall'ISFOL, rilevano buoni risultati, sia rispetto all'inserimento lavorativo che al recupero all'apprendimento, di giovani entrati nei percorsi spesso demotivati non verso l'apprendimento in genere ma verso quei metodi, relazioni e organizzazioni del processo di ap-

¹ ISFOL, Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente, diretta da Anna D'Arcangelo.

² Ricercatrici ISFOL.

³ Cfr. BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001.

prendimento-insegnamento tradizionali, verbalistici, poco legati all'esperienza e all'attualizzazione dei saperi nei contesti di vita e di lavoro.

La ricerca ISFOL, terminata a febbraio 2011, ha coinvolto un campione nazionale di 3600 qualificati⁴ nei percorsi triennali di IeFP nell'a.s.f 2006/2007⁵. I giovani sono stati intervistati, attraverso un questionario telefonico, a più di 3 anni dalla qualifica, al fine di ridurre, sulla rilevazione, la variabile "occasionalità" del primo inserimento lavorativo, scelta di prudenza che tuttavia è stata superata dai risultati emersi dalla stessa indagine.

I percorsi triennali consentono e accompagnano i giovani efficacemente all'inserimento lavorativo? Le qualifiche rilasciate rispondono alle esigenze espresse dal mercato del lavoro locale? E come i giovani valutano l'esperienza formativa svolta? Quale è il valore aggiunto di questi percorsi, oltre all'eventuale inserimento lavorativo? Queste le domande/ipotesi guida che hanno dato avvio alla indagine e l'hanno accompagnata durante la sua realizzazione.

Riservandoci di esaminare più avanti le diverse implicazioni relative agli esiti occupazionali dei percorsi di IeFP, ci soffermeremo invece qui di seguito su alcuni degli aspetti di maggior interesse connessi con gli esiti formativi emersi dall'indagine.

Risulta infatti interessante soffermarci sul "prima" della qualifica e immediatamente "dopo" ovvero sulla valutazione della esperienza vissuta durante la frequenza dei percorsi e sulle scelte formative successive ad essa. I giovani considerano positiva l'esperienza realizzata e hanno dimostrato una felice propensione a continuare la formazione e/o gli studi. Tale fenomeno va letto in modo positivo, in quanto conferma la capacità dei percorsi di funzionare come canale professionalizzante sia per coloro che li scelgono sotto una spinta fortemente vocazionale (coloro che hanno passione per i motori e scelgono di fare il meccanico) e anche per coloro che si sono affacciati ai percorsi come ultima occasione, con un bagaglio di insuccessi e di demotivazione tali da porli a rischio di rifiuto verso qualsiasi canale scolastico e formativo.

Attraverso i dati diamo voce, allora, ai protagonisti dei percorsi. Questo è il loro *identikit*: si tratta per lo più di maschi (59%), residenti al Nord Italia (76%), iscritti per il 60% in percorsi di IeFP a titolarità delle agenzie formative accreditate e per il 40% a titolarità degli istituti scolastici, provenienti da famiglie per lo più di estrazione operaia (55%) e il cui titolo di studio più alto dei genitori è la licenza media (61%).

Rispetto al *background* scolastico (ex scuola media) si tratta di ragazzi che ne sono usciti con il giudizio *buono-distinto* per il 45% e *sufficiente* per il 42%; per quanto riguarda la scelta dopo la scuola media, il 71% di giovani si è iscritto direttamente agli istituti scolastici superiori e solo il 27% direttamente all'agenzia for-

⁴ Al riguardo, si ringraziano CNOS-FAP e CIOFS FP per la preziosa e gentile collaborazione fornita nella fase di *testing* del questionario di indagine.

⁵ Si noti quindi che sono stati intervistati i ragazzi iscritti ai percorsi nell'a.s.f 2004/2005, ovvero solo l'anno dopo l'Accordo del 2003 che li ha avviati a livello nazionale. Anno in cui, tra l'altro, i tasselli del mosaico per la messa a sistema di questa offerta vedevano solo una loro prima ed iniziale definizione.

mativa e, alla richiesta di esprimere un voto sulla esperienza a scuola, da 1 a 10, la valutazione media data dagli intervistati è di 7,7.

Come questi giovani sono arrivati alla formazione professionale? L'importanza da loro attribuita alle figure/servizi che li hanno orientanti nella scelta dei percorsi conferma il ruolo centrale della famiglia (a cui hanno attribuito come valore medio di importanza 7,4), seguono a distanza la scuola (5,9) e soprattutto i Centri per l'Impiego (solo 4,7). La famiglia, obbligando/consigliando la scelta dei percorsi, risulta anche il primo motivo personale addotto dai giovani nella iscrizione a questo canale; il secondo motivo risulta invece "l'interesse per le materie insegnate". Questo rimanda, ancora una volta, alla necessità di potenziare l'orientamento al terzo anno della ex scuola media – attraverso una presenza e visibilità maggiore della Formazione Professionale; di potenziare i Centri per l'Impiego deputati a lavorare con l'utenza in obbligo di istruzione/diritto-dovere; di indirizzare le attività soprattutto alle famiglie piuttosto che ai singoli ragazzi visto che sono di fatto quelle che, tra i fattori, incidono maggiormente sulle loro decisioni.

La scelta della FP, seppur indotta dalle famiglie, sembra aver premiato in seguito i ragazzi. Alla richiesta di valutare l'esperienza formativa dei percorsi triennali, l'85% dei giovani afferma infatti che rifarebbe la scelta di iscriversi ai percorsi; il "voto" medio dato all'esperienza formativa, da 1 a 10, è 8,3 (con le valutazioni più alte date dai giovani qualificati nelle agenzie formative), positivo soprattutto in relazione al rapporto con i compagni (8,5) e insegnanti (8,3). Buona anche la valutazione sugli aspetti didattici: agli insegnamenti pratici danno un voto medio di 8,3, allo stage il voto di 8,2 e agli insegnamenti teorici 8,1. Voti più bassi vengono invece dati alla capacità dei docenti di suscitare interesse (8) e alla qualità delle aule e dei laboratori (7,7). Poiché sia la valutazione dell'esperienza didattica sia il rapporto con i docenti è alto, queste valutazioni sembrano una richiesta di un "di più" da parte dei ragazzi proprio in ciò che reputano già buono. Come dire: hanno buoni rapporti con i docenti ma li vorrebbero anche più entusiasti, stanno bene nei percorsi ma li vorrebbero ancor meglio attrezzati. Segno, in altre parole, che per i giovani le strutture formative e le scuole sono stati un riferimento importante sui quali hanno investito affettività, aspettative e bisogni, tra l'altro largamente soddisfatti.

Anche la dimensione formativa sembra uscirne rafforzata nei giovani rispetto a quanto lo fosse al momento di entrata nei percorsi di IeFP.

Subito dopo la qualifica professionale, i percorsi sembrano aver dato luogo ad un effetto "traino" rispetto alla prosecuzione della formazione/studi. Se, come si vedrà a breve, al momento dell'intervista continua a studiare e a formarsi 1 giovane su 10, circa 3 anni fa, subito dopo la qualifica, era addirittura il 36% la quota di giovani che decideva di svolgere un'altra esperienza formativa (di questi il 68% aveva scelto il IV anno dei percorsi IeFP, il 9% corsi post-diploma o post-qualifica e il 18,5% la scuola superiore). Interrogati sul perché di queste decisioni i giovani hanno risposto 'denunciando' la voglia di continuare a studiare (il 32%) e per cercare un lavoro migliore (il 35%).

I percorsi triennali hanno dunque favorito in una quota di giovani il desiderio di

formarsi ulteriormente. Sembrano aver riassaporato il gusto di imparare grazie ad una esperienza di apprendimento progettata per integrare le conoscenze culturali con le conoscenze e competenze professionali, caratterizzata dall'utilizzo di metodologie didattiche non solo tradizionali, l'uso di laboratori e lo svolgimento di stage. Questi giovani richiedono dunque con forza, in base alle loro risposte, ciò che la letteratura pedagogica afferma ormai da anni sul primato delle competenze e dell'apprendimento attualizzato rispetto alla dimensione prettamente dichiarativa e contestutistica dell'insegnamento⁶.

Inoltre sembrano aver acquisito una consapevolezza e pragmaticità non usuali in persone così giovani, rispetto alla esigenza di migliorare i livelli di padronanza nel proprio mestiere (attraverso la loro ulteriore formazione) in modo da permanere nel mercato del lavoro e reggere le difficoltà e i momenti di crisi. In questo andrebbero certamente aiutati con azioni mirate di accompagnamento al lavoro, al fine di rafforzarli e orientarli verso le opportunità della formazione permanente che vanno altrimenti per loro perse.

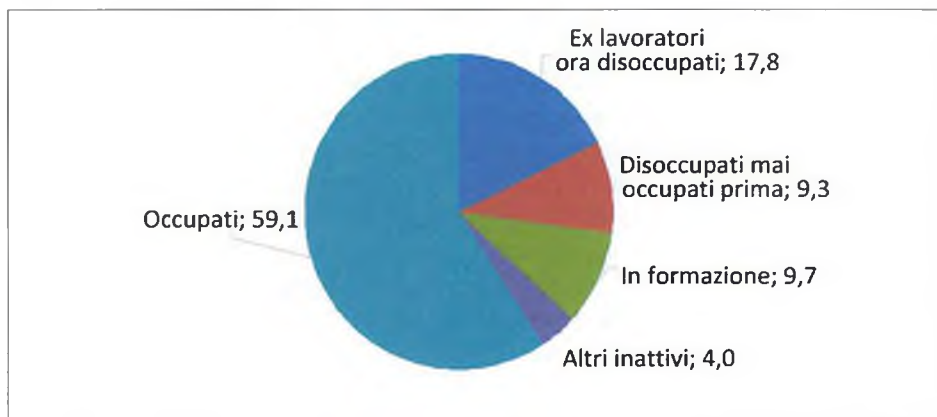
Nel passare alla presentazione degli esiti occupazionali dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale, è bene sottolineare che dalla ricerca sono emerse preziose indicazioni anche sul *processo di transizione* nel mercato del lavoro dei giovani qualificati. A questo proposito è stato interessante verificare, se e in che misura, i processi d'inserimento lavorativo degli intervistati presentassero gli stessi tratti distintivi di quelli del resto della popolazione giovanile (lunghi tempi d'attesa per il primo inserimento, precarietà dell'esperienza lavorativa, centralità delle reti sociali, soprattutto familiari, come canale principale per l'ingresso nel mercato del lavoro) o se in qualche modo l'esperienza formativa realizzata avesse facilitato il loro ingresso nel mondo del lavoro.

Interessanti anche le molte indicazioni relative alla *condizione lavorativa* degli intervistati in uscita dai percorsi triennali di IeFP, in termini sia di settori economici che hanno offerto ai giovani, nell'ambito delle 21 qualifiche, le maggiori opportunità occupazionali, sia di tipologie di contratti più diffusi ed infine anche sul grado di corrispondenza tra il lavoro svolto e il percorso formativo realizzato.

Analizzando, dunque, gli *esiti occupazionali* del nostro campione di giovani qualificati, risulta con evidenza che i percorsi triennali d'Istruzione e Formazione Professionale svolgono un'importante funzione di inserimento lavorativo per i giovani nella fascia d'età compresa tra i 18 e i 24 anni: la metà degli allievi, infatti, ha trovato un lavoro immediatamente dopo aver terminato il percorso formativo, percentuale che si attesta attorno al 59% al momento dell'intervista, vale a dire dopo circa tre anni dal conseguimento della qualifica, come mostra il grafico seguente.

Si tratta, invero, di posizioni "di basso profilo" in linea con la qualifica conseguita, che implicano per lo più compiti manuali e di routine e per i quali sono richieste competenze di livello iniziale. Ciò è, peraltro, da considerarsi fisiologico trattandosi di lavoratori molto giovani alla loro prima esperienza professionale.

⁶ Si veda in particolare GARDNER H., *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli 1991.

Grafico n. 1 - Condizione attuale prevalente dei giovani intervistati

Partendo dal processo di transizione al primo impiego dei qualificati nei percorsi di IeFP intervistati appare evidente che i tempi di attesa per l'inserimento nel mondo del lavoro sono stati in genere molto brevi: circa la metà del campione, come si diceva, ha trovato un'occupazione nell'anno immediatamente successivo alla qualifica, rimasta peraltro stabile fino al momento dell'intervista⁷: più della metà dei giovani intervistati (56%), infatti, ha in tale arco di tempo svolto un solo impiego, nella maggior parte dei casi (64%) anche coerente con il percorso formativo realizzato.

Ciò induce ad esprimere sicuramente una valutazione positiva sull'impatto della formazione che si consegue nei percorsi di IeFP, rispetto ad alcuni importanti indicatori di efficacia presi in esame: tempi di attesa per il primo inserimento⁸, stabilità e coerenza della condizione occupazionale. Soprattutto per quel che riguarda i tempi di accesso al primo impiego, i dati mostrano una miglior performance dei percorsi formativi a titolarità delle agenzie formative, che sembrano più equipaggiate, rispetto alle istituzioni scolastiche, a sostenere efficacemente i loro qualificati nel delicato processo di inserimento nel mondo del lavoro. Rispetto a questo indicatore, infatti, si nota una notevole differenza tra coloro che hanno conseguito la qualifica in un'agenzia formativa e coloro che invece l'hanno conseguita in una scuola: dopo

⁷ Il grado di stabilità occupazionale, vale a dire quanti lavori sono stati svolti nel periodo intercorso tra il momento della qualifica e quello dell'intervista è ricavato sulla base delle informazioni rilevate sia sulla condizione occupazionale attuale ma anche quella pregressa: un elevato numero di impieghi diversi sarebbe stato indice di instabilità occupazionale per i giovani in ingresso nel mercato del lavoro.

⁸ Per ricavare i tempi di ricerca del primo impiego sono state chieste ai giovani informazioni relativamente a due momenti del loro percorso di studio e lavoro: il mese e anno di conseguimento della qualifica triennale e il mese ed anno in cui ha avuto inizio il primo lavoro. La differenza tra queste due date ha consentito di definire quanto è durato il processo d'inserimento lavorativo dei qualificati, partendo dall'assunto che il momento della qualifica sia stato anche l'inizio della ricerca attiva di un lavoro.

un anno dal termine del percorso formativo, infatti, lavorava il 70% degli allievi delle agenzie contro il 50% delle scuole (dopo due anni rispettivamente l'85% e il 78%).

Passando ad analizzare la situazione occupazionale attuale degli intervistati, si osservano notevoli differenze non solo rispetto alla variabile di genere, ma anche territoriali e comunque largamente connesse all'indirizzo del corso frequentato.

Rispetto alla variabile di genere, il tasso di occupazione rilevato mostra una prevalenza della componente maschile (64%) rispetto a quella femminile (52%). I settori in cui si distribuiscono maggiormente gli occupati sono quelli dell'elettrotecnica, dell'industria, dei servizi sociali e alla persona, mentre gli indirizzi formativi a più alto rischio sono quelli che conducono ai settori *turistico-alberghiero* e dei servizi alle imprese, come riportato nella tabella che segue.

Tab. n. 1 - Condizione occupazionale secondo l'indirizzo del corso e il genere (valori percentuali)

	<i>Disoccupato</i>	<i>Inoccupato</i>	<i>Studente</i>	<i>Inattivo</i>	<i>Occupato</i>	<i>Totale</i>
Elettrotecnico	17,0	7,1	5,3	3,1	67,5	100,0
Industria	13,4	6,6	4,8	3,9	71,3	100,0
Servizi alle imprese	17,9	11,8	12,8	3,2	54,3	100,0
Servizi sociali e alla persona	11,6	10,1	17,4		60,9	100,0
Turistico-alberghiero	22,0	8,6	9,7	1,5	58,2	100,0
Maschi totale	17,0	8,2	7,8	2,9	64,1	100,0
Elettrotecnico	-	-	-	-	-	-
Industria	16,7	6,7	33,3	5,0	38,3	100,0
Servizi alle imprese	17,9	14,6	13,2	4,7	49,7	100,0
Servizi sociali e alla persona	18,7	9,0	10,0	6,0	56,3	100,0
Turistico-alberghiero	20,7	11,2	11,9	6,1	50,1	100,0
Femmine totale	19,0	11,0	12,3	5,6	52,1	100,0

Analizzando le singole ripartizioni territoriali, si osserva che il più alto tasso di occupazione, sia maschile che femminile (rispettivamente il 70,5% e il 57,15), si concentra nelle regioni del Nord-Est; di contro il più basso si registra al Sud, dove è la componente femminile quella più penalizzata (38,2%).

Permane anche nel caso delle occupazioni attuali un buon livello di coerenza (60%) con il percorso di studi effettuato: in tal senso si esprimono soprattutto i giovani qualificati nei settori industria ed elettronica.

Rispetto alla posizione lavorativa e alle tipologie di contratto più diffuse, i dati mostrano una marcata prevalenza del lavoro subordinato – l'87% degli intervistati, infatti, svolge un lavoro come dipendente – mentre la presenza esigua di posizioni

lavorative indipendenti è da attribuire verosimilmente alla ancor scarsa esperienza lavorativa nonché all'indisponibilità di capitali che non consente a questi giovani di intraprendere la strada dell'autoimprenditorialità.

Tab. n. 2 - Condizione occupazionale secondo l'area geografica e il genere (valori percentuali)

		<i>In cerca di lavoro</i>	<i>Inattivo- studente</i>	<i>Occupato</i>	<i>Totale</i>
Maschi	Nord-Ovest	22,4	10,9	66,6	100,0
	Nord-Est	21,7	7,9	70,5	100,0
	Centro	20,9	17,0	62,1	100,0
	Mezzogiorno	42,5	15,3	42,2	100,0
Femmine	Nord-Ovest	27,5	15,9	56,6	100,0
	Nord-Est	27,1	15,8	57,1	100,0
	Centro	24,3	30,1	45,6	100,0
	Mezzogiorno	40,7	21,1	38,2	100,0

Tra i lavoratori dipendenti prevalgono soprattutto i contratti temporanei e soprattutto quelli a causa mista come il contratto di apprendistato che riguarda il 35% del campione; seguono il contratto a tempo indeterminato (33%), a tempo determinato (25%) ed infine il 4% che si dichiara senza contratto.

Si conferma, anche nell'ambito del nostro campione, la centralità delle reti informali di familiari e conoscenti come canale preferenziale per trovare lavoro (26%), seguiti per il 15% dalla conoscenza o contatto diretto con il datore di lavoro, mentre poco incisivo risulta il ruolo svolto dai Centri per l'impiego (5,4%). Anche lo stage si configura come un importante canale di ingresso nel mondo del lavoro soprattutto nel settore dei servizi sociali e alle persone, nel settore industria e quello dell'elettrotecnica: circa il 10% degli intervistati (l'11% dei ragazzi provenienti dagli enti contro il 6% dalle scuole) ha trovato il suo primo impiego proprio attraverso questo importante strumento. La percentuale è leggermente inferiore, come è naturale che sia, nel caso del lavoro attuale, vale a dire a distanza di circa tre anni dal termine del percorso di formazione quando presumibilmente si creano le condizioni per nuove opportunità lavorative. Lo *stage* dunque si conferma sia come metodologia didattica che incontra il favore dei giovani sia come importante modalità di inserimento lavorativo.

Molto eterogenee, come mostra il grafico n. 1, le situazioni di coloro che dichiarano di non avere un'occupazione al momento dell'intervista: si tratta in prevalenza di giovani disoccupati che hanno perso il lavoro a causa del mancato rinnovo di contratti temporanei, presumibilmente per effetto dell'attuale crisi economica o per il carattere di stagionalità dell'occupazione precedentemente svolta, ma si tratta anche di "inoccupati", vale a dire giovani che non risultano ancora inseriti nel mondo del lavoro e che di conseguenza non hanno avuto ancora alcuna esperienza lavorativa.

Disoccupati e inoccupati che unitariamente rappresentano quasi la metà del campione dei non occupati, mostrano tuttavia un atteggiamento attivo nella ricerca

di un impiego, così come quella esigua percentuale di giovani che si sono definiti impropriamente "inattivi", ma che in realtà si trova in stato di disoccupazione e cerca concretamente un lavoro.

Esaminando le caratteristiche dei "non occupati" si osserva una sovra rappresentazione della componente femminile rispetto a quella maschile (48% femmine contro il 36% maschi); si tratta di giovani, soprattutto del Sud (60% contro il 36% del Nord e il 45% del Centro) che hanno frequentato per lo più percorsi a titolarità di istituzioni scolastiche e che hanno conseguito una qualifica soprattutto nell'ambito del settore dei servizi alle imprese e in quello turistico alberghiero.

In conclusione, dall'indagine risulta quindi un alto grado di soddisfazione da parte dell'utenza da collegare ad una serie di aspetti positivi dei percorsi triennali. E questa valutazione trova il suo fondamento, in primo luogo, nella importante funzione di professionalizzazione svolta da questi percorsi e mirata ad un veloce inserimento professionale. In secondo luogo anche nella fondamentale funzione di rimotivazione verso l'apprendimento tanto che anche quei giovani demotivati e a forte rischio di esclusione sociale hanno continuato a formarsi anche dopo il conseguimento della qualifica. Tale valutazione, in realtà, investe principalmente i percorsi a titolarità delle agenzie formative accreditate, sia per gli aspetti didattici e organizzativi sia per gli esiti occupazionali, da attribuirsi a buon titolo alla maggiore esperienza maturata nel campo da quelle strutture che valorizzano risorse, esperienze e saperi, lavorando con i giovani con "l'obiettivo della qualità".

Federalismo fiscale e costi *standard* nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale: linee ricostruttive e proposte operative

GIULIO M. SALERNO¹

L'approvazione del Decreto legislativo 6 maggio 2011 n. 68 dà l'occasione di mettere a fuoco i principali aspetti della riforma del federalismo fiscale in rapporto all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). L'articolo approfondisce soprattutto la questione delle nuove fonti di finanziamento ed il fondo perequativo per le spese a costi standard relative alle prestazioni essenziali, il procedimento per determinare i costi standard e perché questi debbono comprendere anche quelli della IeFP.

1. Premessa: il decreto legislativo sull'autonomia di entrata delle Regioni e delle Province e l'Istruzione e Formazione Professionale

Nell'ambito dell'attuazione dell'ampia delega contenuta nella legge n. 42 del 2009 sul "federalismo fiscale", è stato recentemente approvato il decreto legislativo 6 maggio 2011, n. 68 (pubblicato sulla G.U. n. 109 del 12 maggio 2011) sull'autonomia di entrata delle Regioni e delle Province, nonché in materia di determinazione dei costi e dei fabbisogni standard nel settore sanitario. Tale decreto fornisce finalmente il quadro generale e complessivo del sistema finanziario – sul versante delle entrate – a livello regionale. Si tratta di uno dei tasselli fondamentali della riforma del federalismo fiscale, riforma che, come noto, è in corso di implementazione e la cui completa messa a regime richiederà nei prossimi tempi un consistente numero di provvedimenti attuativi (decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri, decreti ministeriali, direttive, e così via). Ad esempio, nel decreto legislativo in questione, proprio con riferimento alla tematica riguardante la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni attinenti anche alle funzioni regionali in materia di istruzione – tra le quale

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

rientrano dunque quelle concernenti la Istruzione e Formazione Professionale –, vi è un rinvio ad eventuali leggi successive (art. 13, comma 1), un rinvio al disegno di legge di stabilità o ad un apposito disegno di legge collegato alla manovra di finanza pubblica (art. 13, comma 3), un rinvio ad un decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (art. 13, comma 4), un rinvio ad un'intesa con la Conferenza unificata (art. 13, comma 5, in attesa delle leggi richiamate nel primo comma prima citato), ed un rinvio a "linee di indirizzo" adottate dal Governo per la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, dei relativi costi standard e obiettivi di servizio, da collocare nell'ambito di un apposito allegato al Documento di economia e finanza (art. 13, comma 6).

In questa sede si intende offrire un quadro di sintesi delle disposizioni contenute in questo decreto nella parte in cui esse si rifletteranno sulla determinazione dei finanziamenti regionali relativi anche all'Istruzione e Formazione Professionale, in modo che se ne possa avere una qualche maggiore consapevolezza in ordine a quanto dovrebbe verificarsi nel prossimo futuro.

Come sopra accennato, dunque, l'assetto dei flussi finanziari tra Stato e Regioni, così come delineato nelle linee generali dal decreto legislativo 68/2011, rappresenta un elemento decisivo per la determinazione dei futuri comportamenti degli attori istituzionali e dei soggetti destinatari delle politiche pubbliche, in particolar modo in relazione alle materie – come l'Istruzione e la Formazione Professionale – sulle quali sussistono competenze regionali. In via generale, il decreto legislativo 68/2011 stabilisce alcuni punti essenziali che saranno qui di seguito analizzati.

2. La soppressione dei finanziamenti statali e regionali

In primo luogo, a decorrere dal 2013 è sancita la soppressione dei trasferimenti statali nelle materie di competenza regionale, "ivi compresi quelli finalizzati all'esercizio di funzioni da parte di province e comuni" (così è stabilito nell'art. 7, comma 1 del d.lgs. 68/2011). Parimenti, si prevede la soppressione dei trasferimenti regionali diretti al finanziamento delle spese dei Comuni e delle Province (rispettivamente, art. 12, comma 1, e art. 19, comma 1, del d.lgs. n. 68 del 2011). Dunque, è evidente che i finanziamenti statali – ovvero i cofinanziamenti provenienti dallo Stato che si aggiungono a quelli regionali e comunitari – in ordine all'Istruzione e Formazione Professionale saranno soppressi, giacché trattasi per piena evidenza di un ambito ove le Regioni esercitano la piena competenza legislativa, fatte salve le "norme generali sull'istruzione" (art. 117, comma 2, lett. n, Cost.) e le norme dettate sempre dallo Stato per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale (art. 117, comma 2, lett. m. Cost.).

Nell'ambito di nostro interesse, come noto, le Regioni, in base al rispettivo assetto dato al sistema educativo regionale, attribuiscono talune funzioni di carattere amministrativo alle Province e ai Comuni, ovvero talune competenze amministrative

sono direttamente attribuite a siffatti enti locali sulla base della legge dello Stato. Ma ciò, come appena detto, non incide sul principio della soppressione dei trasferimenti finanziari già provenienti dallo Stato in materia di Istruzione e Formazione Professionale, né su quello della soppressione dei trasferimenti regionali per il finanziamento delle spese dei Comuni e delle Province. In altri termini, non sussiste alcuna garanzia posta a favore degli enti locali, giacché i futuri finanziamenti relativi alle spese attinenti all'Istruzione e Formazione Professionale potranno provenire esclusivamente dalle risorse autonomamente reperite dalle autonomie territoriali sulla base della disciplina dettata per il cd. federalismo fiscale (cioè la legge delega n. 42 del 2009 ed i conseguenti provvedimenti attuativi, adottati a livello statale, regionale e locale).

Il decreto legislativo disciplina il procedimento di identificazione dei trasferimenti statuali da sopprimere (art. 7, comma 2 del decreto) e prevede, in particolare, che dal 2013 siano soppressi tutti i trasferimenti statali di parte corrente alle regioni "aventi carattere di generalità e permanenza" (sempre art. 7, comma 1). Circa il procedimento, occorrerà un apposito decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, che sarà adottato entro il 31 dicembre 2011, sulla base di "valutazioni" rese dalla Commissione tecnica paritetica per l'attuazione del federalismo fiscale ovvero, qualora fosse effettivamente costituita, dalla Conferenza permanente per il coordinamento della finanza pubblica, un nuovo organismo di consultazione tra rappresentanti dello Stato e delle autonomie territoriali in materia di federalismo fiscale, che sarà collocato all'interno della Conferenza unificata ai sensi dell'art. 33 del medesimo decreto legislativo n. 68 del 2011. In vero, considerati i tempi ristretti qui previsti, ben difficilmente la Conferenza permanente di prossima istituzione potrà pronunciarsi, e dunque appare più probabile che le "valutazioni" saranno rese dalla già presente Commissione tecnica paritetica presieduta dal Prof. Luca Antonini. Il decreto del Presidente del Consiglio relativo ai trasferimenti da sopprimere, inoltre, sarà adottato su proposta del Ministro dell'economia e delle finanze, di concerto con il Ministro per le riforme per il federalismo e con il Ministro per i rapporti con le regioni e per la coesione territoriale, sentita la Conferenza unificata e previo parere delle Commissioni della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica competenti per i profili di carattere finanziario. Insomma, un complesso procedimento che vedrà la partecipazione di numerosi organi e istituzioni, in modo da assicurare maggiore garanzia possibile per i diversi livelli di governo interessati da questo delicato provvedimento che inciderà non poco sui profili di carattere finanziario degli enti territoriali. Va poi aggiunto che, con un ulteriore decreto adottato con le stesse modalità, potranno essere individuati ulteriori trasferimenti suscettibili di soppressione.

Circa i trasferimenti statali da sopprimere, infine, dal punto di vista qui in considerazione appare necessario sottolineare che nel decreto del Presidente del Consiglio dovranno essere considerati tutti i trasferimenti disposti in sede ministeriale nei riguardi delle attività di Istruzione e Formazione Professionale complessivamente intese, giacché trattasi chiaramente di trasferimenti che hanno assunto quei caratteri di generalità e permanenza che sono richiesti dal decreto legislativo n. 68 del 2011. E

ciò soprattutto al fine che anche questa “spesa storica” sia poi tenuta in opportuna considerazione quando si procederà alla determinazione delle spese effettivamente sostenute per l’Istruzione e Formazione Professionale che saranno considerate, come si vedrà tra poco, per calcolare il fondo perequativo cui avranno accesso le Regioni ai sensi del citato art. 15, comma 5 del decreto ai fini della garanzia dell’integrale finanziamento a costi *standard*. È evidente, infatti, che la spesa storica cui saranno inizialmente commisurate le spese da finanziare integralmente mediante l’accesso al fondo perequativo non potrà non essere ponderata anche in correlazione all’ammontare dei trasferimenti complessivamente soppressi in materia di Istruzione e Formazione Professionale. Un particolare problema riguarda, poi, quelle risorse del MIUR - circa 40 milioni di euro - che sono state soppresse da un paio di anni e che, viceversa, per lungo tempo hanno contribuito all’erogazione regionale dei percorsi dell’Istruzione e Formazione Professionale. Il recente venir meno del carattere della permanenza non dovrebbe tuttavia far premio sul fatto che trattasi di risorse tradizionalmente allocate con il carattere della “generalità”, proprio al fine di favorire l’effettivo assolvimento dell’obbligo di istruzione da parte di tutti i giovani, ossia per garantire il livello essenziale di una prestazione di carattere sociale da assicurare sull’intero territorio nazionale.

3. Le nuove fonti di finanziamento ed in particolare il fondo perequativo per le spese a costi *standard* relative alle prestazioni essenziali

In secondo luogo, nel decreto legislativo n. 68 del 2011 si prevede che i trasferimenti statali soppressi saranno sostituiti da un complesso di entrate di cui le Regioni potranno disporre secondo un grado differenziato di autonomia decisionale. Tali entrate saranno essenzialmente rappresentate dall’addizionale sull’IRPEF, dalla compartecipazione all’IVA, dall’IRAP (fino a quando questa imposta non sarà sostituita da altri tributi), da altre entrate proprie (come la tassa automobilistica regionale) e dai tributi propri, cioè da nuove forme di imposizione fiscale che potranno essere istituite direttamente con legge regionale nel rispetto dei principi generali stabiliti dalla legge delega n. 42 del 2009. Tuttavia, è di piena evidenza che le capacità fiscali – e dunque l’ammontare di risorse finanziarie che possono essere reperite mediante l’imposizione fiscale – sono ben differenti nel territorio nazionale, in particolar modo a causa delle diverse condizioni reddituali e patrimoniali esistenti lungo la Penisola.

Ed allora, in coerenza con quanto stabilito dalla legge delega n. 42 del 2009, l’idea che è sullo sfondo del federalismo fiscale – e cioè il principio che vuole collegare la spesa di ciascun livello delle istituzioni pubbliche con il relativo prelievo fiscale – viene bilanciata da opportune ragioni di solidarietà sociale, in specie per assicurare un trattamento sufficientemente uniforme dei cittadini rispetto a servizi di stretto rilievo pubblico e sociale – come l’istruzione genericamente intesa – che devono essere offerti su tutto il territorio nazionale nel rispetto di alcune modalità conside-

rate “essenziali”. E ciò, per quanto non sia espressamente previsto dalla disciplina costituzionale relativa all'autonomia finanziaria delle autonomie territoriali (ovvero dall'art. 119 Cost.), corrisponde in vero al pieno ed effettivo rispetto di quanto è previsto dalla Costituzione là dove essa prevede l'apposita, e sopra richiamata, competenza legislativa statale cui spetta per l'appunto determinare i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che “devono” – così dice l'art. 117, comma 2, lett. m, Cost. – essere garantiti su tutto il territorio nazionale, e dunque a prescindere dalle corrispondenti capacità fiscali.

A tal fine, la legge delega n. 42 del 2009 ha previsto una specifica modalità di finanziamento per le spese che saranno sostenute dalle Regioni nell'erogazione dei “livelli essenziali delle prestazioni” relative a determinate materie di loro competenza. Si tratta, più esattamente, della garanzia del finanziamento integrale delle spese relative all'erogazione delle prestazioni considerate essenziali a costi *standard*, e dunque secondo condizioni di efficienza e appropriatezza. Diventa allora cruciale individuare in quali materie sarà garantito siffatto finanziamento integrale a costi *standard*. Ed allora, l'art. 14, comma 1, lett. c. del d.lgs. 68/2011, elencando queste materie, indica espressamente quella della “istruzione” (oltre alla “sanità”, alla “assistenza sociale” e al “trasporto pubblico locale, con riferimento alle spese in conto capitale), e dunque, conseguentemente, fa riferimento anche all'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Va sottolineato, infatti, che la materia dell'istruzione è indicata nell'art. 117, comma 3 Cost. come ambito competenza complessivamente riservato alla competenza legislativa concorrente delle Regioni, e al suo interno è posta un'espressa riserva di competenza piena o esclusiva a favore delle Regioni stesse per quanto riguarda espressamente il più ristretto ambito dell'“Istruzione e della Formazione Professionale”. La stessa Corte costituzionale ha recentemente confermato tale assunto, là dove ha affermato che il sistema nazionale di Istruzione è ormai costituito da due sottosistemi, quello dell'istruzione scolastica e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale. E ciò risulta a seguito dell'approvazione della legge costituzionale n. 3 del 2001, che ha riformulato le competenze statali e regionali in materia di istruzione e di Istruzione e Formazione Professionale. In attuazione a tale riforma, la legge delega n. 53/2003, i relativi decreti legislativi di attuazione e la successiva normativa statutale, hanno poi dato luogo ad un unitario sistema nazionale di istruzione che è composto da due sottosistemi, quello dell'Istruzione scolastica e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Più precisamente, da un lato la Corte costituzionale è intervenuta per delineare la non facile distinzione tra le “norme generali sull'istruzione”, che vincolano anche l'Istruzione e Formazione Professionale che è di competenza piena o esclusiva delle Regioni, e “i principi fondamentali” stabiliti dalle leggi dello Stato in materia di istruzione, che riguardano viceversa soltanto l'ambito materiale e dunque competenza dell'istruzione scolastica che è invece di competenza concorrente delle Regione. Dall'altro lato, tenuto conto di quanto previsto dalla legge n. 296 del 2006 (Finanziaria 2007), dall'art. 13 della legge n. 40 del 2007 e dall'art. 64 della legge n. 133 del

2008, l'assetto del secondo ciclo di istruzione e formazione è ormai costituito da due sottosistemi: quello dell'Istruzione Secondaria Superiore, che è articolato nei Licei, negli Istituti tecnici e negli Istituti professionali – e dunque da istituzioni scolastiche di competenza statale – e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale, di competenza delle Regioni, che è articolato nei percorsi formativi di IeFP triennali e quadriennali e nei percorsi formativi in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, attivati anche da strutture formative accreditate (istituzioni formative o CFP). E va sottolineato che, come è stato finalmente riconosciuto dalla vigente legislazione pur dopo qualche tentennamento, la Istruzione e Formazione Professionale concorre, proprio con particolare riferimento alle attività educative attinenti alla formazione iniziale dei giovani, all'erogazione dei "livelli essenziali delle prestazioni" in relazione all'assolvimento dell'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età (art. 1, comma 622, della legge n. 296 del 2006) e del diritto-dovere di istruzione e formazione fino al 18° anno di età (decreti legislativi nn. 76 e 226 del 2005). Infatti, proprio in tal senso, la legge n. 133 del 6 agosto 2008, dispone nell'art. 64, comma 4-bis, che "l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e, sino alla completa messa a regime delle disposizioni ivi contenute, anche nei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale di cui all'art. 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296".

Tutto ciò premesso, ne risulta che le prestazioni erogate nei percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale costituiscono adempimento dei "livelli essenziali delle prestazioni" nella materia dell'istruzione, ai sensi del predetto art. 14, comma 1, del decreto legislativo. Perciò anche tali prestazioni non possono non essere calcolate tra le spese regionali da finanziare integralmente mediante l'apposito fondo perequativo disciplinato nell'art. 15, comma 5 dello stesso decreto legislativo.

Questo punto, relativo alla garanzia del finanziamento integrale a costi *standard* dell'Istruzione e Formazione Professionale, va sottolineato con particolare enfasi, anche perché nell'originaria versione dello schema di decreto legislativo inizialmente approvato dal Consiglio dei Ministri, si parlava espressamente dell' "istruzione scolastica", escludendo così l'Istruzione e Formazione Professionale da questo particolare profilo redistributivo della riforma. L'Istruzione e Formazione Professionale sarebbe potuto rientrare, per così dire, soltanto "dalla finestra", in quanto si prevedeva – e tuttora si prevede nella versione definitiva del decreto legislativo n. 68 del 2011 – che "ulteriori materie individuate sulla base dell'art. 20, comma 2, della medesima legge n. 42 del 2009" (v. art. 14, comma 1, lett. e del d.lgs. n. 68 del 2011) potranno essere considerate ai fini della garanzia del finanziamento integrale a costi *standard*. Ma tale procedimento avrebbe richiesto un'apposita volontà politica che si sarebbe dovuta esplicitamente manifestare in senso favorevole all'Istruzione e Formazione Professionale in sede di emanazione dei successivi decreti attuativi della riforma del federalismo fiscale (ovvero nei decreti correttivi e integrativi previsti proprio dall'art. 20, comma 2, della legge n. 42 del 2009).

4. Il meccanismo del finanziamento integrale a costi *standard*

In particolare, il finanziamento integrale delle spese sostenute in materia di Istruzione e Formazione Professionale a costi *standard* sarà garantito a tutte le Regioni non soltanto mediante il ricorso ad un complesso articolato di fonti di finanziamento – come detto sopra, la compartecipazione regionale all'Iva di cui è detto, le quote dell'addizionale sull'IRPEF, l'IRAP e le entrate proprie definite secondo una misura convenzionalmente stabilita –, ma soprattutto per il tramite dall'accesso ad uno specifico fondo perequativo che sarà istituito a partire dal 2013. Tale fondo, sulla base dell'art. 15, comma 5, del d.lgs. n. 68 del 2011, sarà alimentato dal gettito prodotto da un'apposita compartecipazione regionale – che potremmo definire “perequativa” – al gettito dell'IVA, che si aggiungerà alla compartecipazione per così dire ordinaria all'IVA, prima richiamata.

Vanno segnalati due aspetti: da un lato la compartecipazione regionale per così dire ordinaria all'IVA sarà determinata “al livello minimo assoluto sufficiente ad assicurare il pieno finanziamento del fabbisogno corrispondente ai livelli essenziali delle prestazioni in una sola regione”, mentre per le altre regioni, quelle cioè dove “per il finanziamento integrale dei livelli essenziali delle prestazioni (...) il gettito tributario è insufficiente, concorrono le quote del fondo perequativo” (art. 15, comma 3, del d.lgs. 68/2011). Dall'altro lato, circa la compartecipazione “perequativa” all'IVA, essa sarà determinata, dice espressamente il decreto legislativo in questione, in modo tale da “garantire in ogni regione il finanziamento integrale delle spese di cui all'art. 14, comma 1” (così si esprime l'art. 15, comma 5, primo capoverso, del d.lgs. 68/2011).

Dunque, in sintesi, sarà individuata una regione – quella per così dire “obiettivo” – il cui fabbisogno complessivo di risorse finanziarie garantite dalle predette fonti di finanziamento (ma senza l'accesso al fondo perequativo) corrisponderà all'ammontare considerato necessario per erogare i livelli essenziali delle prestazioni in tutte materie indicate nell'art. 14, comma 1 (compresa dunque l'Istruzione e Formazione Professionale) secondo costi *standard*, cioè determinati sulla base di criteri di efficienza ed appropriatezza. Si tratterà quindi della Regione cui corrisponderà il più basso fabbisogno finanziario calcolato secondo i costi *standard*. Rispetto a tale fabbisogno *standard* si calcolerà pertanto l'aliquota della compartecipazione regionale ordinaria all'IVA. Ma, poiché è evidente che siffatta compartecipazione ordinaria all'IVA non consentirà alle altre Regioni di raggiungere – e dunque di avere garantito – il finanziamento integrale dei livelli essenziali delle prestazioni nelle predette materie (compresa dunque l'Istruzione e la formazione professionale in ordine ai percorsi sopra specificati), e dunque di soddisfare il rispettivo fabbisogno *standard*, tutte le Regioni diverse dalla Regione per così dire ottimale, accederanno ad un fondo perequativo alimentato da un'altra apposita compartecipazione all'IVA, quella per l'appunto “perequativa”.

Lo scopo finale, insomma, è quello di garantire a tutte le Regioni un ammontare complessivo di gettito che sia equivalente a quanto considerato necessario (il cosiddetto fabbisogno *standard*) per erogare secondo i costi *standard* i servizi pubblici nel-

le materie di cui all'art. 14, comma 1, – e dunque comprendendo anche l'Istruzione e Formazione Professionale in ordine ai percorsi sopra specificati – nel rispetto dei “livelli essenziali delle prestazioni”. Per queste materie di competenza regionale, insomma, ciascuna Regione potrà disporre di un *plafond* finanziario garantito dall'accesso al fondo perequativo, e soprattutto determinato sulla base di uno specifico calcolo dei costi *standard*, ovvero quei costi di produzione di un servizio (o di un bene) nelle condizioni di migliore efficienza ed utilità.

Il calcolo del costo *standard*, va aggiunto, consente di individuare un indice di monetizzazione di un dato servizio (o di un certo bene) al fine di contenere il costo dell'offerta del singolo servizio (o bene) e, nel contempo, di migliorare lo stato di efficienza del sistema produttivo nel suo complesso. In vero, trattandosi di servizi erogati al fine di soddisfare interessi pubblici di particolare rilievo sociale – come, ad esempio, la sanità o l'istruzione, ovvero per l'appunto i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale relativi all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione – non va negato che il calcolo dei costi *standard* può implicare un certo grado di neutralizzazione di costi immateriali ovvero di costi non facilmente monetizzabili.

D'altro canto, non va negato che il presente quadro delle esigenze di natura finanziarie dell'intero ordinamento non può che imporre un qualche grado di semplificazione dei procedimenti di definizione dei costi là dove si tratti, in particolar modo, di ridurre sprechi e inefficienze, e soprattutto di evitare abusi e frodi che finiscono per sottrarre risorse all'intera collettività e in definitiva per precludere l'erogazione marginale di servizi pubblici, ovvero proprio quella che potrebbe apparire di maggiore rilevanza a fini di solidarietà sociale.

5. Il procedimento di determinazione dei costi *standard* relativi ai livelli essenziali delle prestazioni

Nel decreto legislativo n. 68 del 2011 si prevede un complesso meccanismo per la determinazione a regime, ovvero in via transitoria, sia dei livelli essenziali delle prestazioni nelle materie indicate nell'art. 14, comma 1, tra le quali, si ripete, è compresa l'Istruzione e Formazione Professionale almeno in relazione ai percorsi sopra specificati, sia dei costi *standard*.

Innanzitutto, seppure si tratti di un rinvio piuttosto scontato tenuto conto della competenza costituzionalmente garantita a favore dello Stato, si attribuisce al legislatore statale la disciplina delle modalità di determinazione dei livelli essenziali di assistenza (cd. LEA) e dei livelli essenziali delle prestazioni (cd. LEP) che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale, ai sensi dell'articolo 117, secondo comma, lettera *m*), della Costituzione. E ciò, si afferma, riguarda le “materie diverse dalla sanità” (v. art. 13, comma 1, d.lgs. n. 68 del 2011), in quanto la determinazione dei LEA e dei relativi costi *standard* per il settore sanitario è direttamente disciplinata da altre disposizioni del decreto legislativo medesimo (v. artt. 25 ss.). In ogni caso, trattandosi

senz'altro delle materie richiamate nell'art. 14, comma 1 del decreto legislativo, tra queste materie rientra anche il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale.

La disciplina delle modalità di determinazione dei livelli essenziali nelle predette materie dovrà avvenire, specifica il decreto, nel rispetto dei vincoli di finanza pubblica e degli obblighi assunti dall'Italia in sede europea, "nonché della specifica cornice finanziaria dei settori interessati relativa al finanziamento dei rispettivi fabbisogni *standard* nazionali" (v. sempre art. 13, comma 1). Mentre la prima indicazione è piuttosto comprensibile, la seconda non sembra particolarmente chiara, in quanto, tra l'altro, non si comprende dove tale "cornice finanziaria" debba essere rintracciata. Forse può ritenersi, tenuto conto di quanto poi specificato nel successivo comma 6 del medesimo art. 13, che questa "cornice finanziaria" sia individuabile nel Documento di economia e finanza – o in apposito allegato – da presentarsi nell'ambito della manovra annuale di finanza pubblica.

È da sottolinearsi, comunque, lo spunto alquanto innovativo che è presente là dove si prevede la definizione di fabbisogni *standard* nazionali per ciascun "settore interessato". Questo presupporrebbe, ad esempio, che il settore – o materia – dell'istruzione debba avere un fabbisogno nazionale *standard* risultante dalla sommatoria delle spese corrispondenti ai costi *standard* in materia di istruzione scolastica e delle spese corrispondenti ai costi *standard* in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

A ben vedere, poi, il decreto legislativo individua direttamente alcune modalità di determinazione dei livelli essenziali, prescrivendo che si debbano prendere a riferimento "macroaree di intervento, secondo le materie di cui all'articolo 14, comma 1, ciascuna delle quali omogenea al proprio interno per tipologia di servizi offerti, indipendentemente dal livello di governo erogatore" (art. 13, comma 1). Quindi, all'interno delle materie di cui all'art. 14, comma 1, si dovranno individuare le singole macroaree di intervento, sulla base di un criterio di omogeneità interna che sarà valutato in relazione ai servizi offerti ai destinatari e non al livello di governo cui spetta erogare le prestazioni. E questo perché si è correttamente tenuto conto del fatto che nell'ambito dello stesso settore – o materia – possono intervenire, e di regola infatti intervengono, soggetti istituzionali appartenenti a diversi livelli di governo, come, per l'appunto, avviene nel caso dell'Istruzione e Formazione Professionale. Pertanto, all'interno della materia dell'istruzione, si potranno individuare una pluralità di macroaree riconducibili all'Istruzione e Formazione Professionale, e ciascuna distinguibile dalle altre a seconda della tipologia di percorsi formativi offerti.

Per ciascuna delle macroaree così individuate, dovranno poi essere definiti, secondo quanto prevede il decreto legislativo in esame, sia i costi e i fabbisogni *standard*, sia le metodologie di monitoraggio e di valutazione dell'efficienza e dell'appropriatezza dei servizi offerti (art. 13, comma 2, secondo capoverso).

In questa sede, poi, non rileva una specifica disposizione relativa al coordinamento dinamico della finanza pubblica, volta cioè all'obiettivo della convergenza dei costi e dei fabbisogni *standard* dei vari livelli di governo (art. 13, comma 3), in quanto nel settore di nostro interesse non vi è – almeno di norma – la sovrapposizione

funzionale di diversi livelli di governo rispetto all'esercizio delle medesime competenze amministrative. Va invece sottolineata quella parte della normativa che rimette ad un apposito decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri la "ricognizione dei livelli essenziali delle prestazioni" nelle materie di cui all'art. 14, comma 1 (art. 13, comma 4), ed in particolare dunque anche nella materia dell'istruzione, ivi compresa perciò l'Istruzione e Formazione Professionale nella parte relativa ai percorsi formativi sopra specificati.

Tale ricognizione dovrà avvenire su proposta del Ministro competente – quindi, per quanto qui di interesse, vi dovrebbe essere una proposta congiunta da parte dei Ministri dell'Istruzione e del Lavoro e della previdenza sociale –, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con il Ministro per le riforme per il federalismo e con il Ministro per i rapporti con le regioni e per la coesione territoriale, d'intesa con la Conferenza unificata e previo parere delle Commissioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica competenti per i profili di carattere finanziario.

Il decreto legislativo, poi, prevede un'apposita soluzione transitoria che sarà applicabile fino a quando la legge dello Stato non determinerà i livelli essenziali delle prestazioni in ciascuna delle predette materie (ivi compresa quindi l'Istruzione e Formazione Professionale): occorrerà un'intesa in Conferenza unificata cui spetterà stabilire "i servizi da erogare, aventi caratteristiche di generalità e permanenza, e il relativo fabbisogno, nel rispetto dei vincoli di finanza pubblica" (art. 13, comma 5). Questa previsione è assai importante, in quanto finalmente si chiarisce che i livelli essenziali delle prestazioni andranno specificati non soltanto in termini di diritti individuali, ma anche e soprattutto in termini di tipologia di servizi pubblici da erogare e di conseguenti fabbisogni finanziari.

Inoltre, sempre in modo innovativo, si attribuiscono rilevanti compiti di indagine alla Società per gli studi di settore-SOSE s.p.a., società il cui capitale è interamente del Ministero dell'Economia. La SOSE s.p.a., in collaborazione con l'ISTAT e avvalendosi della Struttura tecnica di supporto alla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome presso il Centro interregionale di Studi e Documentazione delle Regioni (il CINSEDO), dovrà effettuare la "ricognizione dei livelli essenziali delle prestazioni che le Regioni a statuto ordinario effettivamente garantiscono e dei relativi costi" (art. 13 comma 6). Insomma, alla SOSE s.p.a. spetterà verificare quali siano i servizi effettivamente erogati da ciascuna Regione nelle materie di cui all'art. 14, comma 1, e dunque anche nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale in relazione ai predetti percorsi formativi collegati ai livelli essenziali delle prestazioni. E dovrà procedere al calcolo delle spese concretamente sostenute – la cd. spesa storica – dalle Regioni nelle predette materie. Di norma, così come avviene sia per gli studi di settore relativi ai professionisti privati, che per il calcolo dei fabbisogni *standard* delle funzioni fondamentali degli enti locali (ai sensi degli artt. 4 e 5 del d.lgs. n. 216 del 2010), la SOSE s.p.a. opera mediante la raccolta di informazione da banche dati ufficiali, o da risultanze contabili a pubblica disposizione, ovvero mediante la predisposizione di formulari che vengono inviati ai soggetti competenti, ai quali spetta poi l'indicazione dei dati richiesti e la restituzione dei for-

mulari alla stessa SOSE s.p.a. che provvede infine alla produzione dei dati finali, soprattutto mediante operazioni di carattere statistico tendenti ad eliminare i dati per così dire eccentrici. I risultati della ricognizione effettuata dalla SOSE s.p.a. saranno successivamente trasmessi al Ministro dell'economia e delle finanze, che li comunicherà alle Camere, alla Conferenza permanente per il coordinamento della finanza pubblica di cui si è fatto cenno sopra, e confluiranno nella banca dati delle amministrazioni pubbliche (prevista dall'art. 13 della legge 31 dicembre 2009, n. 196), nonché nella banca dati prevista dalla legge delega sul federalismo fiscale (ai sensi dell'art. 5 della l. n. 42 del 2009). Ciò che è importante sottolineare in questa sede, è che, proprio sulla base delle rilevazioni effettuate da SOSE S.p.a., il Governo adotterà le "linee di indirizzo per la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (...), dei relativi costi *standard* e obiettivi di servizio"; queste linee di indirizzo, va aggiunto, saranno inserite in un apposito allegato al Documento di economia e finanza ai fini di consentire l'attuazione dell'articolo 20, comma 2, della citata legge n. 42 del 2009.

6. Il procedimento di convergenza verso i costi *standard*

Nel decreto legislativo n. 68 del 2011 trova disciplina un articolato procedimento che tende ad assicurare la progressiva convergenza delle Regioni tutte verso l'erogazione delle spese – sempre relativamente alle prestazioni ritenute essenziali ai sensi dell'art. 14, comma 1, e dunque ivi compresa l'Istruzione e Formazione Professionale per la parte attinente ai percorsi sopra specificati – contenute nei limiti dei costi *standard*.

Per l'esattezza, nell'art. 15, comma 5, si precisa che nel primo anno di funzionamento del fondo perequativo, le spese di cui all'art. 14, comma 1 (dunque ivi comprese quelle dell'Istruzione e Formazione Professionale relative ai percorsi sopra specificati) sono computate in base ai valori di spesa storica e dei costi *standard*, ove questi ultimi siano stati effettivamente stabiliti secondo la disciplina appena sopra ricordata. Viceversa, nei successivi quattro anni le predette spese devono gradualmente convergere verso i costi *standard*. Per l'esattezza, le specifiche modalità di tale percorso di convergenza – che dunque consisterà nella progressiva riduzione dell'ammontare finanziario ricevuto mediante l'accesso al fondo perequativo – saranno stabilite con un apposito decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri. Tale decreto sarà adottato a seguito di un articolato e non facile procedimento: occorrerà la proposta del Ministro per i rapporti con le regioni e per la coesione territoriale, il concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, l'intesa con la Conferenza Stato-Regioni e il previo parere delle Commissioni della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica competenti per i profili di carattere finanziario. Allo schema di decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, inoltre, dovrà essere allegata una relazione tecnica che specificherà le conseguenze di carattere finanziario di questo percorso di convergenza.

Per quanto di nostro interesse, dunque, è necessario che nel predetto decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri richiamato nell'art. 15, comma 5, si tenga conto dei "valori di spesa storica" anche relativamente ai livelli essenziali delle prestazioni che sono erogate nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale in ordine ai percorsi formativi sopra specificati, e si preveda la convergenza di questi "valori di spesa storica" verso "costi *standard*" opportunamente definiti in modo da consentire l'erogazione delle prestazioni in questione in tutte le Regioni secondo veri e ragionati criteri di efficienza e di appropriatezza.

7. Il calcolo della spesa storica nell'Istruzione e Formazione Professionale

In ogni caso, come appena detto, il primo passo sarà quello dell'individuazione della spesa storica effettivamente sostenuta dalle Regioni per l'Istruzione e Formazione Professionale, con particolare riferimento ai percorsi formativi attinenti all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere di istruzione e formazione. A questo proposito, allora, può essere utile ricordare qualche dato che abbiamo già offerto sulla base di un'indagine compiuta per il tramite della Federazione CNOS-FAP e dell'Associazione CIOFS-FP in cinque Regioni, ed esattamente nella Calabria, nell'Emilia-Romagna, nel Lazio, nel Piemonte e nel Veneto. Si tratta di un numero cospicuo di Regioni (un terzo di quelle a statuto ordinario), e per di più di Regioni sufficientemente rappresentative della collettività nazionale, in quanto sono particolarmente popolate. Inoltre, le predette Regioni sono state selezionate tenendo conto della loro collocazione geografica (essendo infatti rappresentative del Nord, del Centro e del Sud d'Italia), del sufficiente grado di implementazione della IeFP iniziale al loro interno, e del fatto che trattasi, come appena detto, di Regioni a statuto ordinario, dovendosi infatti fare un discorso a parte per le Regioni a statuto speciale, in quanto per queste ultime il federalismo fiscale sarà applicato secondo discipline differenziate concordate singolarmente con lo Stato.

Dai dati ricavati dalla predetta indagine il costo annuale medio per allievo dei percorsi triennali della IeFP è stato nel 2007-2008 di 7.300 euro in Emilia Romagna, di 6.111 euro nel Lazio, di 6.510 euro in Piemonte, e di 6.133 in Veneto, mentre, corrispondentemente al fenomeno già segnalato, è stato di 11.000 euro in Calabria. Dunque, il costo complessivo medio per ciascuna annualità dei percorsi della IeFP è stato, prendendo a riferimento tutte le cinque Regioni, pari a 7.338 euro.

Va rilevato che tale dato non si distanzia significativamente da quello risultante da uno studio della Regione Emilia-Romagna (vedi delibera di Giunta del 26 luglio 2010) avente ad oggetto la forfetizzazione dei contributi finanziari per i percorsi biennali ed i relativi costi unitari *standard*. In questo studio, al di là di alcune specificazioni relative ai costi per gli handicap e per la convittualità, si sono distinti il costo per partecipante effettivo dei corsi (cioè che hanno seguito almeno il 70% dei corsi) e il costo orario dei corsi, i quali sono risultati rispettivamente di 817 euro e

di 103 euro. Sicché il costo forfettario annuale per allievo – prendendo a riferimento un corso-tipo di 900 ore per 15 allievi – risulta essere di 6997 euro.

Tutto ciò deve suggerire alle istituzioni formative (i Centri di Formazione Professionale) e gli Enti di formazione di attrezzarsi affinché possa emergere con sempre maggiore chiarezza la spesa storica dell'Istruzione e Formazione Professionale attinente ai percorsi formativi connessi ai livelli essenziali delle prestazioni. I risultati di tale attività potranno utilmente essere conferiti nella documentazione utilizzabile, almeno in prima battuta, dalla SOSE s.p.a, oltre a costituire un utile terreno di confronto anche con le autonomie territoriali in ordine alla prossima definizione dei costi *standard* cui saranno commisurati i finanziamenti garantiti alle Regioni.

Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo

DARIO NICOLI¹

L'articolo riporta alcune considerazioni in merito alle più recenti ricerche, a partire da quella condotta dall'ISFOL (2011), che hanno sottolineato il carattere paradossale del sistema di IeFP: buoni e continui successi della proposta, importante canale di accesso al mercato del lavoro, accompagnati da problematiche di natura finanziaria e di visione ideologica.

Un percorso di successo

La recente ricerca ISFOL (2011), analizzando la situazione lavorativa di un ampio campione di giovani, intervistati a 3 anni dall'acquisizione della qualifica, conferma il carattere paradossale del sistema IeFP: buoni e continui successi della proposta, sebbene accompagnati da problematiche di natura finanziaria e di visione ideologica.

Gli esiti della ricerca confermano il fatto che i percorsi triennali di IeFP rappresentano un importante canale di accesso al mercato del lavoro: già a 3 mesi dal conseguimento della qualifica un giovane su due ha trovato il suo primo impiego. Tra coloro che risultano occupati al momento dell'intervista (il 64% dei maschi e il 52% delle femmine) ben il 60% dichiara di svolgere un'occupazione perfettamente coerente con il proprio percorso formativo. Si tratta, inoltre, in gran parte di lavoro dipendente (87%), mentre solo l'8% è autonomo e il 5% ha un contratto di collaborazione. In tempi di flessibilità e precarietà, siamo di fronte ad un dato lusinghiero e non scontato: infatti, tra i lavoratori dipendenti il contratto più diffuso è quello di apprendistato (36%), segue il contratto a tempo indeterminato (33%) e a tempo determinato (25%).

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

Ciò rappresenta una risposta per coloro che insistono ben al di là delle evidenze a ritenere l'offerta IeFP lontana dalle esigenze del mercato, e che non tengono conto dell'intenso interscambio con le imprese già in ambito di alternanza formazione lavoro, fattore che diviene poi esplicito giudizio di validità con l'occupazione degli allievi. Nel contempo, è una smentita della tesi secondo cui l'impresa impegnerebbe i giovani soltanto in regime di precarietà del rapporto di lavoro.

Ma ciò non basta: a seguito della riforma che ha introdotto una filiera continua in verticale ed ha regolato i passaggi tra sistemi, quello della IeFP emerge come un valido strumento per stimolare la prosecuzione degli studi: al termine del percorso un terzo dei partecipanti decide di svolgere un'altra esperienza formativa e dopo 3 anni un giovane su dieci sta ancora studiando. Tra chi ha proseguito gli studi subito dopo la qualifica, il 68% ha scelto il IV anno dei percorsi IeFP², il 9% corsi post-diploma o post-qualifica e il 18,5% la scuola superiore. Ciò rappresenta una risposta a chi ritiene la IeFP un percorso solo pratico, finalizzato all'inserimento lavorativo immediato, non in grado di sollecitare il desiderio di cultura presso i giovani.

Fino a qui l'indagine espone dati relativi all'insieme delle attività svolte sia dai CFP sia dagli istituti professionali. Ora possiamo leggere gli esiti del confronto fra i risultati di queste due istituzioni. Dall'indagine è emersa una maggiore performance da parte degli Enti di Formazione Professionale, rispetto alle scuole, sia nel grado di soddisfazione da parte dei giovani sia sotto il profilo degli esiti occupazionali. Ad un anno della qualifica, il 70% dei ragazzi provenienti dalle agenzie formative ha trovato un primo lavoro (85% dopo due anni) contro il 50% di quelli provenienti dalle scuole (78% dopo due anni).

Una decisa disparità si riscontra anche in merito allo stage, di cui risultano più soddisfatti i giovani provenienti dagli enti rispetto a quelli degli istituti scolastici.

Coloro che si iscrivono all'Istruzione e Formazione Professionale provengono soprattutto da famiglie di estrazione operaia (55%). I loro genitori hanno solitamente un titolo di studio che non supera la licenza media (61%); si tratta di dati che indicano un tipo di gioventù di estrazione popolare, che popola egualmente i due tipi di istituzioni, CFP e istituti professionali. La differenza di performance è da attribuire quindi non alle differenze tra utenti, ma alla diversità di approccio, di metodo, di organizzazione.

Nel quadro di una generale problematicità emergente dalla scuola, è questo l'unico settore a presentare un quadro decisamente positivo, mostrando di ottenere successo presso i giovani e le loro famiglie, oltre alle imprese con cui vi è un interscambio proficuo, come evidenziato dalla tabella alla pagina seguente.

Dalla tabella si ricava innanzitutto la crescita dei percorsi IeFP nel biennio considerato, pari a quasi il 7% del totale. Va considerato che in molti casi sussistono impedimenti finanziari, ed in alcuni contesti ostacoli ideologici locali, e ciò accade in un periodo nel quale si fa sempre più alto il "grido di dolore" delle scuole sul tema

² Si tenga conto che i quarti anni sono previsti fino ad oggi solo in Lombardia, Liguria, Trentino Alto Adige e stanno per essere avviati in Piemonte.

della demotivazione dei giovani agli studi: ma se vengono negati i percorsi professionali che desidererebbero, si comprende buona parte della loro ritrosia nei confronti di tipi di studi che ritengono astratti, generici, poco utili per il loro futuro.

La IeFP triennale nelle Regioni nel periodo 2008-2010

Regione	2008-9		2009-10		% IeFP sulla leva giovanile (2009-10)	Valore % IeFP per tipi di istituzioni (2009-10)	
		di cui IP		di cui IP		FP (con apprendistato)	Scuola
PIEMONTE	19.363	6.223	19.536	6.120	15,5	68,67	31,33
VALLE D'AOSTA	276	226	0	263	1,8	0,00	100,00
LOMBARDIA	38.399	9.008	41.995	10.060	17,0	72,04	23,96
BOLZANO	4.580	0	3.512	2.840	-	19,13	80,87
TRENTO	4.099	0	4.250	0	-	100,00	0,00
VENETO	16.203	0	17.713	0	9,7	100,00	0,00
FRIULI V.G.	5.065	1.678	5.195	1.799	6,3	65,37	34,63
LIGURIA	2.282	128	2.424	151	4,6	93,77	6,23
EMILIA ROMAGNA	12.825	6.792	13.045	6.392	3,8	50,01	49,99
TOSCANA	16.980	16.843	29.356	28.139	1,7	4,15	95,85
UMBRIA	658	404	646	237	-	63,31	36,69
MARCHE	888	888	982	982	0,6	0,00	100,00
LAZIO	7.771	0	8.971	0	-	100,00	0,00
ABRUZZO	1.128	507	562	0	-	100,00	0,00
CAMPANIA	4.173	4.173	0	0	-	0,00	0,00
MOLISE	173	119	130	0	-	100,00	0,00
PUGLIA	2.334	0	2.532	0	-	100,00	0,00
BASILICATA	526	0	463	0	-	100,00	0,00
CALABRIA	810	0	-	-	-	-	-
SICILIA	13.901	5.412	11.674	4.010	-	75,65	34,35
SARDEGNA	0	0	0	0	0	0,00	0,00
TOTALI	152.434	52.401	162.986	60.993			

Fonte: nostra elaborazione su dati Cisl Scuola 2011

Inoltre, si nota la forte differenza territoriale nella distribuzione dei percorsi formativi, con una divisione dell'Italia in tre aree:

- l'area del Nord, estesa però alla Provincia di Roma ed alla Sicilia, che presenta una percentuale di giovani iscritti ai percorsi IeFP che va dal 3 al 15% del totale con una prevalenza degli Enti accreditati che, nel caso del Veneto e del Trentino diviene presenza esclusiva;
- l'area in cui la presenza degli enti convenzionati è di fatto esclusa (Valle D'Aosta, Toscana, Marche, Campania);
- l'area in cui la IeFP ha una presenza marginale e quindi svolge un compito di mero recupero sociale senza un radicamento solido e duraturo (le altre realtà).

I dati indicati lasciano inoltre intendere la varietà dei modelli di intervento e quindi la necessità che, avviata formalmente la fase ordinaria del sistema, si proceda ad una maggiore uniformità dell'offerta formativa così da non creare condizioni discriminanti tra i cittadini delle diverse regioni e province autonome.

La realtà presentata richiede inoltre due aggiunte:

- i percorsi in apprendistato, una modalità prevista dalla legge ma che ha creato non pochi problemi realizzativi con esiti critici in termini di numeri;
- i percorsi di diploma quadriennale che riguardano la Lombardia, Trento e Bolzano, la Liguria e recentemente anche il Piemonte.

Ma va ricordato l'ampio margine di "evasione" del diritto-dovere: si tratta di un dato stimato oltre il 5% del totale della leva, quindi una cifra superiore alle 120 mila unità che, per buona parte, possono corrispondere a persone che potrebbero iscriversi ai corsi IeFP, ma che sono impossibilitati dal farlo a causa dell'assenza di finanziamenti o per la contrarietà ideologica degli amministratori locali. I dati relativi all'anno in corso sono, quando non ostacolati da finanziamenti contingentati, in ulteriore aumento, mentre la programmazione per l'anno formativo 2011-12 dovrà tenere conto della comparsa delle intese tra regioni e Ministero in tema di offerta sussidiaria degli Istituti professionali.

Come scrive Francesco Scrima, Segretario Generale Cisl Scuola, "nell'arco di soli di 8 anni circa 170.000 giovani, tra i 14 ed i 17 anni si sono iscritti ai percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale con l'obiettivo di acquisire una qualifica professionale riconosciuta e spendibile a livello nazionale ed europeo e con la speranza di un lavoro dignitoso e soddisfacente. Questi nostri giovani, che esprimono un concreto bisogno di professionalità e di istruzione pratica erano poco più di 20.000 nel 2003. Nessun settore nel nostro Paese ha fatto registrare, in un tempo così breve, una analoga crescita. È anche attraverso la Formazione Professionale, la Buona Formazione Professionale, che si sta combattendo la durissima lotta all'abbandono e alla dispersione scolastica, all'esclusione e all'emarginazione di tanti giovani, soprattutto di coloro che provengono da realtà territoriali, linguistiche e culturali diverse dalla nostra. La Scuola e la Formazione Professionale, in particolare in certe aree del nostro Paese, non solo in quelle dove è forte il tessuto economico e produttivo, sono chiamate a collaborare nell'interesse comune dei nostri giovani" (Cisl Scuola 2011, p. 3).

Siamo di fronte ad uno strumento che indubbiamente garantisce buona efficacia, accanto a costi decisamente contenuti.

L'equivoco delle risorse economiche

Nel quadro dei percorsi IeFP, solo alcune variabili esterne alla dinamica formativa sono problematiche, in primo luogo i finanziamenti, ma anche gli orientamenti politici di qualche regione che considera ancora la presenza degli organismi accredi-

tati nel sistema IeFP come sussidiari alle scuole, mentre la normativa recita esattamente il contrario.

Ma la questione economica indica un equivoco interpretativo che va approfondito. Ritenere che le uniche variabili economiche siano costituite dai finanziamenti dei percorsi ordinari di IeFP significa adottare un approccio decisamente parziale. Una riflessione più corretta sul valore economico di questi percorsi deve infatti comprendere anche altre variabili individuabili negli specifici territori, quali:

- il dato della dispersione scolastica;
- il tasso di occupazione giovanile e l'area della domanda di professionalità qualificata che rimane inevasa o che deve accontentarsi di soluzioni di ripiego³;
- i costi degli interventi istituzionali in tema di recupero dell'emarginazione e della devianza e di sostegno alla motivazione dei giovani agli studi;
- i costi degli anni persi non solo dal sistema educativo, ma anche dai giovani e dalle loro famiglie in riferimento alla quota di popolazione giovanile obbligata ad iscriversi a corsi che non incontrano il loro gradimento poiché mancano nel territorio percorsi di IeFP.

Circa la *dispersione scolastica*, il 2° Rapporto sulla qualità nella scuola di Tutto-scuola (2011), lavorando sui dati ufficiali pubblicati dal Miur riferiti soltanto al percorso negli istituti statali di istruzione secondaria superiore, stima in ben 190 mila i giovani che si trovano in tale condizione, portando a 120 mila le persone inferiori a 20 anni senza un titolo di studio superiore alla terza media, come documentano i dati Eurostat. Quindi pare che solo 70 mila circa continuino a studiare altrove. Siccome nel 2005-06 erano iscritti al 1° anno di corso 616.645 studenti, ciò significa che i 195.773 ragazzi che hanno nel frattempo abbandonato la scuola statale costituiscono il 31,75% del totale, un valore nuovamente molto critico per una scuola che pare non riuscire a riformarsi davvero. La dinamica della scolarizzazione degli ultimi quindici anni, vede una diminuzione delle percentuali medie di abbandoni dal 36,8% di dieci anni fa al 31,7% dell'ultimo anno, ma restano ancora a livelli di allarme, che ci tengono lontani dall'Europa.

Il vertice della dispersione spetta alla Sardegna, seguita da vicino dalla Sicilia e dalla Campania. Ma anche il Nord presenta notevoli problemi, soprattutto in quell'area che un tempo si chiamava del triangolo industriale.

Il Rapporto si pone delle giuste domande, che riportiamo: dove sono andati quei ragazzi che hanno abbandonato il percorso statale? Nelle scuole private? Nella Formazione Professionale? Nel mondo del lavoro? Quello ufficiale o quello in nero? Op-

³ È diventata infatti una pratica comune da parte specie delle piccole e piccolissime imprese, a fronte di esigenze di mercato cui non possono far fronte con assunzioni di giovani qualificati che mancano, il ricorso al lavoro straordinario, a personale generico che può essere dedicato solo a mansioni ripetitive con la continua supervisione di tecnici esperti, come nel caso di giovani evasori del diritto-dovere e stranieri a basso costo. Identico problema sorge nell'ambito delle figure tecniche per le quali anche nel biennio della crisi economica si è registrato una carenza di offerta a fronte di una domanda costantemente superiore.

pure non sono andati da nessuna parte e affollano le fila dei cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*)?

Oltre a ciò, occorre chiedersi: quali sono i costi di tale situazione? Se ipotizzassimo per l'Italia una dispersione con valori medi europei, quindi intorno al 16-18%, avremmo ad esempio un minore sovraffollamento delle classi visto che rimarrebbero nel percorso formativo meno persone di quante sono oggi presenti. Ma nella riflessione sui dispersi andrebbe considerato un fatto che spesso si dimentica, ovvero che il percorso scolastico italiano dura un anno di più rispetto a quello dei colleghi europei, e ciò indubbiamente accresce lo sforzo richiesto ai giovani per ottenere un titolo di studio.

Circa il *rapporto con il mercato del lavoro*, possiamo disporre dell'indagine del servizio informativo Excelsior 2010 dell'UnionCamere da cui risulta che ancora nel 2010, anno di crisi, alcune figure professionali richieste dalle imprese, fra cui il "contabile e assimilati", non trovano sufficiente risposta da parte dei giovani, visto che sia l'indirizzo "Amministrazione, finanza e marketing" degli Istituti tecnici sia quello "Servizi commerciali" degli Istituti professionali segnalano delle significative flessioni degli iscritti.

Il comparto industriale ed artigianale costituisce l'area di maggiore difficoltà di reperimento:

la crescente domanda di diplomati tecnico-professionali meccanici da parte delle imprese incontra la maggiore difficoltà di reperimento (49,3%), seguita da quella degli elettrotecnici (48,2%). Altrettanto problematica è la ricerca di tecnici informatici, elettronici, chimici, biologi e tecnici delle biotecnologie. Non sfugge a questo disallineamento tra domanda e offerta neanche il settore tessile, abbigliamento-moda, dove la richiesta di figure tecniche, forte nonostante la concorrenza internazionale, non trova adeguata risposta.

Ma vi è nel contempo una decisa domanda di lavoro qualificato che rimane decisamente inevasa per carenza del sistema di offerta formativa specie IeFP e per la tendenza delle famiglie a perseguire, quando e oltre il possibile, la scelta dei licei. Infatti, un'azienda artigiana su quattro ha difficoltà a trovare personale qualificato. Nel 2009 il settore delle piccole imprese artigiane italiane ha fatto registrare una domanda di 93 mila lavoratori. Tuttavia, circa il 25% della manodopera necessaria non è stata assunta per mancanza di specifiche competenze e qualifiche professionali. L'indagine di Confartigianato mostra l'esistenza di potenzialità lavorative dal lato della domanda che si confronta con un quadro di forte carenza di professionalità sul piano dell'offerta di lavoro. Lo *skill shortage* (mancanza di qualifica) rappresenta uno dei principali ostacoli all'assunzione di nuovi lavoratori⁴.

93 mila lavoratori qualificati ulteriori richiesti dal mercato del lavoro rappresentano il 18% degli studenti presenti nei terzi anni della scuola italiana (509.158), nella quale gli iscritti agli istituti professionali costituiscono un modesto 18,7%, peraltro in calo nell'ultimo anno di ben 3,4 punti in percentuale. Se consideriamo che

⁴ <http://www.libertadiscelta.com/opportunita-di-lavoro-qualificato-nelle-aziende-artigiane.html>

una parte dei diplomati degli istituti tecnici viene assunta in posti di lavoro inizialmente definiti per qualificati⁹, si può stimare l'area potenziale di percorsi di IeFP corrispondenti a veri posti di lavoro intorno alla media del 30% della leva giovanile, con oscillazioni a seconda dei territori. Se consideriamo che gli istituti professionali sono scelti, come abbiamo visto, dal 18,7% dei giovani, rimane un'area potenziale per figure qualificate richieste dal mondo del lavoro pari all'11,3% del totale, di cui solo una piccola parte (4,3%) è coperta dall'attuale Formazione Professionale, di cui non si comprende pertanto il contingentamento per cause ideologiche e finanziarie da parte delle regioni.

Siamo di fronte ad un paradosso di notevoli dimensioni: quali sono le indicazioni orientative che la scuola media fornisce ai suoi studenti? È vero che si è stabilito un circolo vizioso tra il desiderio delle famiglie di vedere i propri figli diplomati al liceo e la tendenza dell'orientamento scolastico e professionale? Si potrebbe ipotizzare, a questo proposito, una sorta di sovrarappresentanza nella scuola e nell'orientamento dell'area dei docenti degli assi culturali che, per inerzia, ripropongono il proprio percorso formativo anche ai giovani, generando intanto un'area di sofferenza scolastica e successivamente di disoccupazione giovanile, magari camuffata da iscrizioni non convinte (e non impegnate) all'università.

Tutto questo presenta dei costi, che risultano sempre meno sopportabili in un tempo di razionalizzazione della spesa e di maggiore finalizzazione della stessa alle reali esigenze delle persone e della società.

Per un apprendistato realmente qualificante

Le esigenze delle piccole e piccolissime imprese artigiane e commerciali ha trovato ascolto presso il Governo nazionale che ha posto mano ad un Testo unico sull'apprendistato, ma ne emerge un'impostazione più preoccupante che positiva. Il punto sembra essere costituito dalla continua sottovalutazione dell'importanza della formazione da parte del mondo delle imprese, che paiono rievocare continuamente il modello dell'apprendista di bottega dal carattere addestrativo, in un tempo in cui tale modello "implicito" risulta poco coerente con le esigenze cognitive, relazionali e progettuali proprie della società della conoscenza.

Con il Testo unico, il Governo esprime infatti la volontà di modificare la disciplina di questo contratto che, per sua natura, è a "causa mista", ovvero richiede lavoro in cambio di una formazione qualificante, per trasformarlo in una sorta di contratto di ingresso dei giovani, così come recita l'art. 1: "L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla occupazione dei giovani". Si tratta di una vecchia idea del mondo delle piccole e piccolissime imprese artigianali e commerciali che hanno sempre mal sopportato una formazione strutturata, rite-

⁹ È il fenomeno noto con l'espressione "Overeducation", ovvero un titolo di studio sovradimensionato rispetto al lavoro svolto.

nendo che la pratica lavorativa è sempre ed in ogni caso formativa in sé. Ma ciò richiede perlomeno la presenza di operatori preparati che possano seguire ed accompagnare costantemente i giovani apprendisti, consegnando loro una vera cultura del lavoro, sostenendoli nel loro cammino e consolidando le loro conquiste. Al contrario, come si afferma nell'articolo 2, comma 3, un datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati può assumere fino a tre apprendisti: ciò significa che non vi è neppure un passaggio di cultura qualificata, ma che si tratta unicamente di lavoro esecutivo e ripetitivo che non richiede la presenza di un adulto preparato.

Va ricordato che l'apprendista di bottega ha costituito nel passato un'istituzione formativa garantita dall'effettivo valore qualificante del lavoro, dalla necessità di una lunga pratica sotto la supervisione di un mastro artigiano, dalla convergenza di valori tra giovane, famiglia, bottega, società.

Nell'attuale situazione, a fronte di una società sempre più cognitiva e sottoposta a continui cambiamenti, dove i processi di socializzazione dei giovani sono incerti, è dubbio che la maggioranza dei datori di lavoro, senza l'assistenza di organismi formativi a ciò preparati, sia in grado di assicurare agli apprendisti una reale cultura del lavoro che consenta loro di fronteggiare i continui cambiamenti in modo consapevole e protagonista, e ciò anche a causa della mancanza di tempo, esito di ritmi sempre più pressanti.

Preoccupa in particolare la vaghezza dell'apprendistato per la qualifica professionale, nonostante si tratti di un vero e proprio titolo di studio che sancisce il completamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione, che dovrebbe essere rilasciato in presenza di una reale formazione riferita a un lavoratore-cittadino e non ad un mero esecutore addestrato. Il riferimento ad una formazione "esterna od interna alla azienda" come se fossero equivalenti, l'assenza di un monte ore formativo ben preciso, la vaghezza delle modalità di erogazione della formazione aziendale, sono tutti fattori che tendono oggettivamente ad aprire una falla nel disegno che la stessa maggioranza di governo ha elaborato in tema di sistema educativo.

Ad essere indebolite sono le competenze esclusive di regioni e province autonome; ma ciò porta conseguenze negative sui giovani cui verrebbe fornita una formazione perlomeno approssimativa se non proprio "apparente". Ma verrebbero penalizzate anche le stesse aziende che si troverebbero tra i propri dipendenti personale non qualificato secondo i parametri necessari al tempo d'oggi.

Probabilmente è vera la necessità di definire un contratto di ingresso al lavoro per i giovani che preveda una defiscalizzazione degli oneri sociali, con carattere progressivo fino alla stabilizzazione (verificata) del rapporto di lavoro, ma ciò andrebbe fatto creando un istituto ex novo, senza snaturare lo statuto dell'apprendistato che presenta una particolare e irrinunciabile valenza formativa.

Di fronte ad un sistema che prevede la polverizzazione di piccole e piccolissime imprese che, in quanto tali, non possono fornire una formazione esplicita e di qualità, meglio sarebbe puntare sull'alternanza formativa che consente di responsabilizzare le istituzioni scolastiche e formative in un percorso svolto in parte significativa

in impresa, senza gravare su queste ultime e garantendo nel contempo un reale accompagnamento progettuale, didattico, valutativo e certificativo.

Di conseguenza, non si può pensare all'apprendistato – peraltro con una formazione depotenziata – come ad un sostituto dei percorsi di IeFP; esso può rappresentare una delle carte possibili da giocare efficacemente in un tempo di complessità, se posto accanto ad un'offerta adeguata di corsi qualificanti.

Un'esperienza di valore

La formazione professionale in diritto-dovere vede un concentrato di capacità educative, didattiche ed organizzative che si rifanno ad un'*esperienza storica* degli Enti promotori entro un contesto rinnovato. Tale rinnovamento è da riferire alle mutate condizioni di disegno del sistema che si regge ora su risultati di apprendimento (*outcome knowledge*) ed include la certificazione delle competenze secondo un approccio il più possibile autentico.

Ma occorre anche considerare la forte capacità di resistenza di tale sistema alle avverse condizioni finanziarie e ad una sorda opposizione ideologica che ancora risulta presente in una certa parte del Paese; la sua sopravvivenza, nonostante le periodiche difficoltà esterne cui è sottoposta, dimostra il suo radicamento e la forza della sua proposta.

Si tratta di un'offerta non accessoria o residuale, ma di una componente essenziale del sistema educativo, oltre che della formazione lungo tutto il corso della vita.

Essa esprime una decisa *corrispondenza alle esigenze dei giovani e della società*: una componente importante del mondo giovanile desidera una formazione reale, attiva, che consenta l'inserimento nella realtà tramite una qualifica ed un diploma professionale. Come abbiamo visto, il nostro sistema economico necessita di una generazione di lavoratori veramente qualificati, in grado di sostenere l'uscita dalla crisi economica in un contesto in cui si fa più rilevante la sfida della cultura del lavoro e dell'innovazione.

Ma tale corrispondenza non è solo nello sbocco, ma anche nel *metodo*: questo pone in luce la volontà di valorizzare le risorse del mondo giovanile, tramite un approccio agli allievi che non riflette un'idea progressiva e meccanica del loro cammino, ma considera le vicissitudini che possono aver incontrato, fornendo loro la possibilità di mettersi di nuovo alla prova in un contesto differente. Degli allievi, in buona sostanza, si cercano non già le lacune iniziali, bensì le potenzialità, al fine della loro valorizzazione in quanto persone e cittadini, ed in forza di ciò futuri lavoratori consapevoli e responsabili.

Un altro fattore di pregio è dato dai *legami con il contesto*: il CFP è solitamente inserito in un contesto con cui intrattiene legami intensi e significativi, specie con la rete delle imprese, dei tecnici e degli imprenditori, tra cui molti sono gli ex allievi. L'alternanza formativa rappresenta una pratica adottata da molto tempo, con metodologie concrete e avvalorate dall'esperienza.

Ma il cuore del metodo risiede indubitabilmente nella *centralità dei laboratori professionali*: questi costituiscono davvero il centro del percorso formativo; essi hanno una valenza di motivazione ed anche di mobilitazione. In tal modo, all'“imparare a lavorare” si affianca l'“imparare lavorando”, in una prospettiva non solo operativa, ma anche culturale e civile.

Un ulteriore fattore di qualità è costituito dalla *professionalità degli operatori*: i formatori della FP racchiudono i tre profili di cui si compone il ruolo: insegnanti, accompagnatori (o facilitatori)⁶, componenti la comunità educativa. L'attività degli operatori moltiplica le situazioni di apprendimento e fornisce un valido punto di riferimento ai giovani.

Tutto quanto detto trova un riferimento comune di tipo vitale di chiara *ispirazione educativa*, e avvertibile in un clima accogliente ed amichevole: il CFP è solitamente una “seconda casa” in cui i giovani possono essere accolti ed accettati per quello che sono. A loro viene rivolta una proposta esigente, non accomodante, basata sulla serietà dell'impegno degli adulti che vi operano.

I fattori di successo della FP risultano quindi essere in parte metodologici ed organizzativi, ma decisiva appare l'ispirazione educativa ed i valori che questa esprime sul piano delle azioni formative:

- fede nei giovani, evitando il “lamento nazionale” sulla decadenza del mondo giovanile;
- intelligenza del fare che informa il metodo di studio;
- visione positiva del reale;
- ruolo dell'insegnante come componente di una comunità che condivide un progetto educativo;
- valore dell'autonomia delle istituzioni formative nella direzione dell'eccellenza.

La FP rappresenta una rilevante esperienza pedagogica della società civile entro un quadro in cui domina il soggetto statale, ben al di là dei valori presenti nei paesi con cui normalmente ci confrontiamo. Il quadro normativo la riconosce, ma essa fluttua di continuo in un mare agitato ed incerto, anche a causa di un errore di prospettiva nel porre la questione economica.

Nuova cultura del lavoro e identità del cittadino

Se nel passato educazione e formazione rappresentavano elementi contrapposti, la prima tendente a “tirar fuori” dalla persona le sue potenzialità peculiari e la seconda invece a incasellarla entro una forma sociale riconosciuta, da qualche tempo si è assistito ad una loro sempre maggiore convergenza, e ciò a causa sia di fattori sociali ed economici sia culturali ed antropologici.

⁶ È nota l'efficacia della figura del tutor nel contesto dei corsi di formazione professionale in diritto-dovere.

Dal punto di vista sociale ed economico, si è sempre più indebolito il paradigma tayloristico e l'organizzazione "scientifica" del lavoro in cui questo veniva svolto; a causa della crescente mutevolezza del sistema e della crescente valenza cognitiva, relazionale ed estetica del lavoro, buona parte delle figure lavorative sono state investite di attese di tipo nuovo, che richiedono un bagaglio crescente di competenze e di saperi. Inoltre, la consapevolezza dei rischi connessi alla crisi economica ha posto in chiaro l'importanza di concentrare lo sviluppo su un incrocio virtuoso tra ricerca, *business* e formazione, per poter competere con i vecchi ed i nuovi protagonisti della scena globale.

Dal punto di vista culturale ed antropologico, il comparto della formazione professionalizzante ha suscitato un crescente interesse in quanto occasione di formazione di identità forti e stabili, dotate di autonomia e responsabilità, in grado di porsi nel contesto nuovo con doti di iniziativa ed intraprendenza e capaci di apprendere continuamente a partire dalle sollecitazioni della realtà.

Il centro della domanda sociale si è spostato in altri termini sugli *aspetti antropologici*, e ciò pone in difficoltà istituzioni scolastiche troppo centrate sull'istruzione e istituzioni formative che mirano eccessivamente ad "addestrare" a ruoli standard, sempre meno presenti nel tessuto sociale ed economico.

Di conseguenza, muta il concetto di qualità del sistema formativo. Questo richiede attualmente che siano perseguite tre linee di rinnovamento:

1. la prima riguarda il rinnovamento della *didattica* e quindi della qualità del personale docente;
2. la seconda mira al rinnovamento delle *relazioni* tra l'istituzione scolastica e formativa ed il suo contesto di riferimento e comporta una qualità dell'organizzazione interna;
3. la terza persegue la qualità del *governo* e della *regolazione* del sistema nel suo complesso, da cui emerge in modo particolare l'urgenza di dare risposta ai diritti educativi e formativi dei cittadini, che possono essere riassunti nei seguenti quattro:
 - sviluppare le proprie potenzialità entro un percorso formativo appropriato;
 - acquisire competenze tali da consentire di esercitare positivamente un ruolo sociale attivo;
 - vedere riconosciuto il proprio bagaglio di apprendimenti comunque acquisiti (in modo formale, informale e non formale);
 - perseguire una formazione lungo tutto il corso della vita in modo coerente con le necessità di un percorso non lineare, che prevede transizioni e fasi di crisi oltre che di ripresa.

La cultura del lavoro post-fordista risulta *incorporata* nei processi, nelle regole, negli stili propri delle comunità professionali; essa si forma nel momento in cui si sviluppa la costruzione del sapere professionale, e quindi quando il gruppo in azione si confronta con i compiti-problema del proprio campo e che suscitano processi di consapevolezza, fronteggiamento e soluzione. In tal modo l'attività del conoscere

non procede per suddivisione ed ordinamento dei fenomeni, ma tramite un coinvolgimento della persona, posta all'interno delle relazioni che disegnano l'ambito del lavoro, così da poter accedere ai due livelli del sapere professionale: evidente e tacito.

Il tipo di intelligenza che viene mobilitato nel lavoro è quella che i Greci chiamavano *métis*: «insieme di attitudini mentali...che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità» (Morin 2000, 17).

Il pensiero che si mobilita in questo modo procede secondo il principio ologrammatico per cui il tutto è sempre presente nelle parti ed è più della loro somma. Inoltre richiede una partecipazione del soggetto che, a partire dalla consapevolezza circa le sue prerogative, si espone nell'azione lavorativa per poi ritornare in se stesso arricchito (in forma non meramente cognitiva) dagli apprendimenti acquisiti tramite l'esperienza.

La novità apportata dal processo di professionalizzazione è costituita dall'arricchimento progressivo del valore culturale e relazionale di molte posizioni di lavoro. È notevole il numero di persone che sono chiamate, lavorando, a cogliere i molteplici significati dell'agire, mobilitare le proprie prerogative sotto forma di capacità personali, abilità, competenze ed in definitiva acquisire una vera e propria *expertise* professionale difficilmente riconducibile a modelli formali.

Se il lavoro è corrispondente ad una o poche mansioni ripetitive, esso presenta una povertà di stimoli e di sollecitazioni; se al contrario diviene significativo, esso costituisce per la persona che lo esercita un'esperienza in grado di metterne in valore le potenzialità, proponendo una dinamica di mobilitazione, coinvolgimento, riconoscimento e riflessione, tale da acquisire una decisa valenza educativa e non solo formativa.

La *valenza formativa* si riscontra nel fatto che questo tipo di lavoro consente al soggetto di potersi inserire nella società assumendo quella specifica forma, evidenziata in atteggiamenti e comportamenti, adeguata ai requisiti del ruolo che si intende ricoprire.

La *valenza educativa* del lavoro si coglie nel fatto che, per le dinamiche che gli sono proprie, tale lavoro risulta anche un'occasione privilegiata perché la persona si renda consapevole delle proprie capacità, si disponga in modo positivo nei confronti della realtà, sviluppi una serie di relazioni che ne sollecitano la socievolezza inserendola nel vivo del processo storico con un proprio contributo consapevole e critico, aperto a miglioramenti progressivi.

L'esperienza lavorativa si propone così come un'esperienza preziosa rispetto al mondo personale proprio perché fornisce al soggetto un'occasione concreta e significativa per mettere in circolo i suoi talenti, misurandosi con una realtà ricca di stimoli e di prove. Molti sono gli aspetti educativi delle esperienze che in tal modo vengono proposte: la comprensione delle attese e delle problematiche del contesto e l'ascolto dell'altro; l'inserimento in una dinamica di comunità e di gruppi di lavoro; l'assunzione di un compito riconosciuto socialmente, la decisione circa la condotta

da seguire tenendo conto anche delle sue valenze etiche, l'elaborazione di un corso d'azione coerente; la disposizione a mettersi alla prova ponendo in valore le risorse possedute, la verifica e la valutazione dei passi e degli esiti via via perseguiti; la disponibilità al giudizio altrui riferito al valore della propria opera; l'acquisizione di un patrimonio di saperi e competenze, oltre che di padronanza e capacità di visione sulla scorta dell'esperienza svolta.

Mentre la scuola soffre per l'inerzia dei suoi programmi ed è alla ricerca di occasioni di apprendimento su cui mobilitare le risorse dei suoi destinatari affinché possano giungere ad un apprendimento autentico, il lavoro risalta sempre più come una "forma pedagogica" convincente, poiché propone un processo di azione ricco di significati e di valori, oltre che di relazioni, che si svolge secondo una modalità che consente di cogliere la cultura entro una dimensione *vitale*, diversamente dai processi formativi burocratizzati in cui la cultura è fatta oggetto di un trattamento formale.

Il lavoro «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operative manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale, creativa, culturale, etico valoriale» (Bocca 1998, 104).

L'esperienza lavorativa non consiste soltanto in una dinamica verso l'esterno, ma comprende pure un *cammino interiore*, consentendo alle persone di riconoscere la propria vocazione e di sviluppare le proprie potenzialità in una varietà di relazioni sociali. Il lavoro, dal punto di vista di chi lo esercita, presenta infatti un duplice significato:

- è una relazione di servizio, dotata di utilità sociale, volta a trasformare le forme della convivenza secondo i canoni propri della cultura di riferimento;
- è una relazione interiore ovvero espressione della personalità e possibilità di crescita e perfezionamento umano.

Il lavoro è un vero e proprio "vestito" che modella la personalità. Non si aggiunge alla personalità come qualcosa di estraneo ad essa: emerge da questa come il suo modo di essere e di esprimersi socialmente. In un certo modo esso "viene da dentro" e si esprime in passione, curiosità e desiderio di apprendere e migliorare continuamente.

Il lavoro costituisce un'esperienza privilegiata che consente di condurre la persona verso quelle mete che ne fanno un cittadino a tutti gli effetti, in grado di assumere un profilo di responsabilità di fronte agli altri ed alla società nel suo complesso sapendo esercitare precisi ruoli sociali. Nella realizzazione di beni e servizi il lavoratore non solo crea valore ma costruisce anche relazioni sociali positive se ciò che viene realizzato è secondo il bene dell'uomo e della società.

La proposta dell'IeFP corrisponde in pieno alla nuova concezione di cittadinanza europea sottesa alle "competenze chiave" e riflette una rinnovata rilevanza della formazione professionalizzante come occasione per formare insieme la persona, il cittadino ed il lavoratore. L'idea di una cittadinanza solo politica – racchiusa nell'esercizio

dei diritti di voto – risulta oggi incompleta; l'enfasi deve essere portata decisamente dalla *polis* alla *civitas*, luogo di liberi cittadini, come nella tradizione fiorentina dell'"Umanesimo civile" ben rappresentata da Coluccio Salutati. Secondo tale autore, una piena realizzazione personale necessariamente implica l'essere utile agli altri attendendo al bene pubblico, sviluppando in tal modo una connessione nel contempo espressiva e creativa tra persona, ovvero l'uomo autentico, e la comunità, il vivere associato in cui si esprime una civile forma di vita (Gualerni 2001, pp. 13-14).

Bibliografia

- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CHIOSSO G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 13-18.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (2004), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (2008), *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale (II edizione)*, Roma.
- CISL SCUOLA (2011), *La Formazione professionale iniziale*, paper, Roma.
- CNOS SCUOLA-CNOS-FAP (2010), *Dossier statistico: scuola e formazione professionale dei Salesiani in Italia e in Europa (Anno 2009-2010)*, Roma.
- CRAINZ G., *Storia del miracolo italiano*, Donzelli, Roma, 2005.
- GUALERNI G. (2001), *L'altra economia e l'interpretazione di Adam Smith*, Vita e Pensiero, Milano.
- ISFOL (2010), *Rapporto di monitoraggio del diritto dovere anno 2008 - luglio 2010*, Roma.
- ISFOL, *Istruzione e formazione professionale, un importante lasciapassare nel mondo del lavoro. Gli esiti occupazionali dei percorsi triennali*, Comunicato stampa, Roma, 2011.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MASTROCOLA P., *Togliamo il disturbo*, Guanda, 2011.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., (2009), *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.
- TUTTOSCUOLA (2011), *2° Rapporto sulla qualità nella scuola italiana*, Roma.

L'inserimento dell'Irc nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

SERGIO CICATELLI¹

Il passaggio dalla formazione professionale (FP) al nuovo sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP) comporta, tra le altre cose, anche l'inserimento dell'insegnamento della religione cattolica (Irc) nei suoi percorsi formativi. La novità presenta diversi aspetti problematici, sia sul piano giuridico-istituzionale che sul piano didattico-formativo, ma prima di esaminarli occorre avere le idee chiare sulla natura della stessa IFP, che – forse proprio per l'inserimento di questi nuovi contenuti nei suoi percorsi – deve fare i conti con un cambiamento di cui ancora non sono stati del tutto recepiti fondamenti e prospettive. Artoleremo quindi le nostre considerazioni in tre parti successive, rileggendo in primo luogo le disposizioni che danno vita all'IFP e ne richiedono l'apertura all'Irc; passeremo successivamente ad esporre il quadro istituzionale che regola la presenza dell'Irc nelle scuole italiane, valutandone la compatibilità con l'IFP; concluderemo, infine, con l'analisi dell'impianto didattico richiesto per inserire questa disciplina nei percorsi di IFP.

1. Il nuovo volto dell'IFP

Il sistema di IFP nasce per effetto della legge 53/03, che originariamente voleva articolare il secondo ciclo di istruzione e formazione nei due soli sottosistemi dei licei e dell'IFP. La legge 40/07 è poi intervenuta su questo assetto ripristinando, accanto ai licei, gli istituti tecnici e professionali, con la conseguenza che l'IFP ha perso quel ruolo fortemente complementare che le assegnava la riforma Moratti ed è tornata ad essere una componente minoritaria del nostro sistema scolastico-formativo. Alcuni tratti della novità iniziale sono però rimasti, dovuti soprattutto alla aggiunta del fattore *istruzione* alla preesistente sola *formazione* professionale, mentre la competenza regionale sull'IFP costituisce tuttora un motivo per conservare la vecchia immagine della FP.

¹ Dirigente scolastico, Roma.

È in questo contesto che si colloca l'ingresso dell'Irc nei percorsi di IFP: una presenza del tutto giustificata dalla natura originariamente scolastica della disciplina, che risponde proprio alla domanda di istruzione che l'IFP deve ora soddisfare, mentre in un percorso di sola FP l'IRC non trovava (e non poteva trovare) motivo di esistere.

La logica che giustifica l'inserimento dell'Irc è l'*unitarietà* del secondo ciclo di istruzione e formazione, che interagisce a sua volta con le varie formule di prolungamento dell'*obbligo* (obbligo formativo, diritto-dovere, nuovo obbligo di istruzione). Se l'IFP appartiene all'unico sistema di istruzione e formazione e al suo interno è possibile assolvere l'obbligo di istruzione assicurando a tutti i giovani il conseguimento delle medesime competenze, dobbiamo immaginare quanto meno una sorta di convergenza tra i diversi ambiti del sistema, con le scuole che devono aprirsi ad un maggiore contatto con il mondo del lavoro e l'IFP che deve acquisire alcune dimensioni scolastiche che non erano proprie della precedente FP.

Punto di partenza di una sintetica ricostruzione normativa è la legge 53/03, che attribuisce ai percorsi di IFP il compito di realizzare «profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione»². La permeabilità con il sistema dell'IFTS, con l'università e con l'alta formazione artistica rende quindi l'IFP qualcosa di essenzialmente diverso dalla precedente FP, a prescindere dalla competenza regionale che rimane solo un aspetto organizzativo-gestionale.

È soprattutto il DLgs 226/05, attuativo della legge 53/03 nel secondo ciclo, a darci indicazioni concrete sugli sviluppi dell'IFP. In primo luogo, l'Allegato A di quel Decreto contiene il *Profilo* educativo, culturale e professionale dello studente al termine dell'intero secondo ciclo, cioè valido sia per le scuole secondarie superiori (oggi licei, istituti tecnici e istituti professionali) che per l'IFP. Ed è proprio all'interno di questo Profilo che, in relazione a ciò che qui ci interessa, troviamo l'obiettivo di mettere in condizione lo studente di «collocare in questo contesto [la ricostruzione dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa] la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, l'insegnamento della Religione Cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese»³. Era quindi già nelle premesse della riforma Moratti che il nuovo sistema dell'IFP dovesse accogliere al suo interno l'Irc concordatario.

In relazione ai livelli essenziali di prestazione da assicurare nell'IFP, che occupano l'intero Capo III del DLgs 226/05, ci interessa qui soprattutto l'art. 18, che regola i livelli essenziali di prestazione dei percorsi formativi. Allo scopo di realizzare il Profilo appena citato, infatti, le Regioni devono assicurare che i percorsi consentano in primo luogo la personalizzazione dei piani di studio, in secondo luogo l'acquisizione delle competenze disciplinari essenziali e infine «l'insegnamento della religione

² Legge 28-3-2003, n. 53, art. 2, c. 1, lett. h).

³ DLgs 17-10-2005, n. 226, Allegato A, «Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione».

cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con la legge 25 marzo 1985, n. 121, e dalle conseguenti intese, e delle attività fisiche e motorie»⁴.

Sembra interessante notare come la fisionomia di istruzione che l'IFP deve cercare di assumere si renda visibile quasi più per la nuova presenza di religione e educazione fisica, discipline assenti dai percorsi tradizionali della FP, che per i richiami alle altre competenze disciplinari che erano già presenti, quantunque in maniera sommaria, nei precedenti percorsi formativi. In altre parole, la curvatura scolastica dell'IFP, quella che assicura la pari dignità rispetto al sottosistema della scuola e l'equivalenza formativa richiesta dal nuovo obbligo⁵, è data più dalle discipline deboli del curriculum scolastico tradizionale che dalle materie forti e tipiche dell'istruzione secondaria.

Poste queste premesse, era obbligatorio che l'Irc entrasse a far parte dei percorsi dell'IFP. Ma il suo ingresso non è apparso fin dall'inizio pacifico e coerente con una piena adesione al regime concordatario, come vedremo nel prossimo paragrafo. Prima di arrivare a quelle considerazioni, però, dobbiamo ancora soffermarci su alcuni passaggi formali e fughe in avanti che hanno caratterizzato gli ultimi anni.

Vista la competenza regionale in materia di IFP, l'organizzazione di questi percorsi è dovuta passare necessariamente attraverso una serie di accordi in sede di *Conferenza Unificata*. Il primo è stato l'Accordo quadro del 19 giugno 2003, con il quale si avviava la realizzazione, già a partire dall'anno scolastico 2003-04, di un'offerta formativa sperimentale di IFP parallelamente alla sperimentazione già avviata nelle scuole primarie e dell'infanzia addirittura fin dall'anno scolastico 2002-03, prima ancora dell'approvazione della legge di riforma⁶. In attesa delle norme attuative in materia di diritto-dovere (che sarebbero arrivate solo con il DLgs 76/05), si autorizzava la sperimentazione di percorsi di IFP innovativi rispetto al precedente modello di FP, senza però predeterminare con ciò l'assetto che il sistema avrebbe ricevuto a regime. L'Accordo non parlava minimamente di Irc, limitandosi a prevedere che i percorsi sperimentali contenessero «con equivalente valenza formativa, discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate». Spettava alle istituzioni formative interessate dare eventualmente spazio alla formazione religiosa, ma tale aspetto non era stato ancora formalizzato a livello legislativo e le poche sperimentazioni avviate in seguito a quell'Accordo non affrontarono il problema.

L'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 fissò gli standard formativi relativi alle competenze di base, ancora una volta senza considerare la dimen-

⁴ DLgs 17-10-2005, n. 226, art. 18, c. 1, lett. c).

⁵ Parla di *pari dignità* tra i percorsi scolastici e quelli di IFP il DLgs 226/05, art. 1, c. 5. Parla invece di *equivalenza formativa* tra tutti i percorsi di studio finalizzati all'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione il DM 139/07, art. 2, c. 2.

⁶ La sperimentazione venne avviata nell'anno scolastico 2002-03 con DM 18-9-2002, n. 100 nelle scuole dell'infanzia e nel primo anno di scuola primaria. Una volta emanata la legge 53/03, in attesa dei decreti attuativi la sperimentazione venne rinnovata con DM 22-7-2003, n. 61 per l'anno scolastico successivo.

sione religiosa, e gli accordi successivi, in gran parte posteriori alla regolamentazione statale dell'IFP, sono stati dedicati all'identificazione delle figure professionali e dei loro standard formativi⁷.

Solo con l'Accordo in Conferenza Unificata del 29 aprile 2010 si stabilisce che, giungendo ormai a regime il sistema di IFP con l'anno scolastico-formativo 2010-11, i relativi percorsi dovranno garantire i livelli essenziali di prestazione previsti dal Capo III del DLgs 226/05, ma nell'analisi dei diversi livelli viene solo genericamente richiamata la lettera c) del comma 1 dell'art. 18, senza alcuna precisazione ulteriore. Il silenzio coinvolgeva non solo l'Irc ma anche le attività fisico-motorie, dandone forse per scontato il contenuto e gli effetti e, soprattutto, come se queste discipline non producessero competenze in qualche modo valutabili.

L'Accordo del 29 aprile 2010 è stato recepito nell'ordinamento con DI 15-6-2010 e ad esso è seguito l'ulteriore Accordo in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010, poi tradotto nel DM 18-1-2011, n. 4, relativo alle Linee guida per realizzare organici raccordi tra gli istituti professionali statali e i percorsi di IFP, in funzione della fase transitoria che nell'anno scolastico 2010-11 ha consentito agli istituti professionali statali di offrire in regime di sussidiarietà i percorsi di IFP dove le Regioni non erano ancora in grado di farlo⁸. Le Linee guida si sono limitate a rinviare genericamente agli standard formativi minimi fissati dagli artt. 17 e 18 del DLgs 226/05, senza entrare nei dettagli e quindi lasciando solo implicito il riferimento alla presenza dell'Irc nei percorsi di IFP.

Prima esplicitazione, in ordine cronologico, era stata però la deliberazione della Giunta regionale della Lombardia n. 8/6563 del 13-2-2008, con cui erano state adottate le "Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di IFP". La Lombardia non aveva voluto attendere che si definissero a livello nazionale i parametri di applicazione del regime concordatario nell'IFP ed era partita autonomamente, riproducendo nella sua deliberazione la dizione del DLgs 226/05 e prevedendo perciò espressamente che le istituzioni formative, ai fini del diritto-dovere di istruzione e formazione, dovessero assicurare anche l'Irc e le attività fisiche e motorie. In assenza di un quadro normativo consolidato, le istituzioni formative lombarde si sono trovate in difficoltà ad interagire con un regime concordatario ad esse finora estraneo e la stessa autorità ecclesiastica ha dovuto far valere con una certa elasticità le proprie prerogative per non bloccare sul nascere il nuovo corso dell'IFP.

In estrema sintesi, dobbiamo concludere che l'IFP non può fare a meno dell'Irc per assumere la nuova veste che le è stata assegnata dalla legge 53/03 e che comunque, pur non volendo tenere conto del fondamento normativo, l'evoluzione è nella natura

⁷ Si possono ricordare: l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 15-1-2004, che definiva gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base assicurate da quei percorsi sperimentali; l'Accordo in Conferenza Unificata del 28-10-2004, che definiva le modalità di certificazione delle competenze raggiunte e di riconoscimento dei crediti formativi; l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 5-10-2006, che entrava nei dettagli fissando gli standard formativi minimi relativi alle competenze di 14 figure professionali.

⁸ L'eventualità era prevista dal regolamento dei nuovi istituti professionali, DPR 15-3-2010, n. 87, art. 2, c. 3.

delle cose se si vuole dar vita a un secondo ciclo unitario in grado di assicurare una formazione di pari livello in tutte le sue ramificazioni. L'Irc (come pure le attività fisiche e motorie) appartiene indiscutibilmente all'area comune di tutti gli indirizzi di studio ed una sua assenza – a prescindere dal fatto contingente della sua facoltatività – sarebbe qualcosa in meno che l'IFP si troverebbe ad offrire e non solo qualcosa di diverso, come è logico per i contenuti professionalizzanti dei diversi percorsi di scuola e formazione.

2. Concordato e IFP

Come disciplina scolastica l'Irc trova il suo fondamento istituzionale nel Concordato. Esso ha subito una profonda revisione nel 1984, i cui effetti non sono stati ancora del tutto compresi⁹: rispetto alla formula gentiliana del «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica» si è passati ad una disciplina scolastica che si sottomette alle finalità e alle regole della scuola; da un Ir che non aveva bisogno di qualificare come cattolica la religione insegnata perché tale era la religione dello Stato si è passati a un Irc che ha bisogno di aggettivare la religione insegnata perché si muove in un orizzonte di pluralismo religioso e che proprio in quanto tale è espressione della laicità dello Stato¹⁰.

Esaminiamo allora brevemente il testo del nuovo Concordato nella parte che regola l'Irc.

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.

Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione¹¹.

Tre sono gli aspetti su cui conviene fermare l'attenzione. In primo luogo, le motivazioni per la presenza dell'Irc nella scuola italiana sono di natura storico-culturale e non costituiscono un privilegio per una religione rispetto alle altre: l'Irc fa parte dei curricula scolastici per il valore intrinseco della cultura religiosa (senza aggettivi) e per il fatto che la religione cattolica appartiene al patrimonio storico del popolo italiano e non si può comprendere la cultura nazionale se non ci si confronta con il suo retaggio religioso cattolico. In secondo luogo, questo insegnamento non si colloca né alla base né al vertice (fondamento e coronamento) del sistema scolastico ma fa pro-

⁹ Cfr. CICATELLI S., *La novità incompresa dell'Irc*, "La scuola e l'uomo", LXIII, n. 5, maggio 2006, pp. 4-6.

¹⁰ Si vedano in proposito le sentenze della Corte Costituzionale n. 203/89 e n. 13/91.

¹¹ Legge 25-3-1985, n. 121, art. 9.2.

prie le finalità autonome della scuola ed è presente al suo interno a questa precisa condizione. In terzo luogo, l'Irc non appartiene solo ad alcuni livelli o indirizzi scolastici ma si distribuisce trasversalmente in tutte le «scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado», divenendo così un elemento costitutivo di tutti i curricula scolastici. A parte, poi, dovremo considerare la seconda parte del testo concordatario, quella che sancisce la facoltatività della disciplina.

Per quello che qui ci interessa dobbiamo soffermarci un po' più a lungo sul terzo aspetto, in quanto è quello che giustifica l'estensione dell'Irc all'IFP. Se infatti il sottosistema dell'IFP è oggi parte dell'unico sistema di istruzione e formazione, al punto che è possibile soddisfare in esso anche l'unico obbligo di istruzione, sembra necessario che l'Irc debba trovarsi – con le medesime condizioni – anche all'interno dei percorsi di IFP, i quali devono essere considerati a tutti gli effetti come una scuola pubblica non universitaria: è fuori di dubbio che non si tratti di università; è altrettanto evidente che si tratti di un servizio pubblico, quantunque a gestione non statale (ma l'Irc concordatario si applica, come vedremo, anche alle scuole paritarie); è discutibile che si possa parlare di scuola, ma l'opportunità offerta di assolvere l'obbligo anche nell'IFP deve far superare ogni dubbio e lasciar intendere qui il concetto di scuola come espressione generica, comprensiva di tutti i possibili percorsi scolastico-formativi appartenenti all'unico sistema educativo nazionale.

Una volta acquisito questo principio fondamentale, dobbiamo interrogarci sulle condizioni di esercizio dell'Irc, che si possono riassumere in tre ulteriori aspetti imprescindibili, ugualmente regolati dalla normativa concordataria: la facoltatività della disciplina, le condizioni di accesso e di mantenimento in servizio degli insegnanti, l'assetto didattico. A quest'ultimo aspetto dedicheremo il paragrafo successivo. Qui ci soffermeremo soprattutto sui primi due, tenendo presente che il settore è regolato principalmente dall'Intesa sottoscritta nel 1985 dal Presidente della Cei e dal Ministro della Pubblica Istruzione in attuazione di quanto previsto in materia dal Protocollo Addizionale al citato art. 9.2¹². Discendono dall'Intesa precise istruzioni circa i programmi di insegnamento, le modalità organizzative, i criteri per la scelta dei libri di testo, i profili per la qualificazione professionale degli insegnanti.

2.1. Quanto alla *facoltatività*, essa è rigorosamente voluta dal Concordato e non può in alcun modo essere superata, anche se appare evidente l'intrinseca contraddittorietà tra la prima e la seconda parte del testo concordatario, dato che da premesse forti e cogenti (il valore della cultura religiosa, il patrimonio storico del popolo italiano) si fa discendere una conseguenza debole come la facoltatività della disciplina. Ma la Corte Costituzionale ha sottolineato che proprio la facoltatività garantisce il rispetto della libertà di coscienza e fa superare le eventuali obiezioni sull'insegnamento di una religione positiva nelle scuole laiche dello Stato¹³.

¹² L'Intesa è stata recepita nell'ordinamento giuridico civile con DPR 16-12-1985, n. 751. Una prima revisione del 1990 è stata poi tradotta nel DPR 23-6-1990, n. 202.

¹³ Si veda ancora la sentenza della Corte Costituzionale n. 203/89.

Si discute invece con serio fondamento sull'applicabilità delle condizioni concordatarie alle scuole non statali e a quelle cattoliche in particolare. Da un lato, infatti, appare paradossale in linea di principio che la Chiesa debba accordarsi con lo Stato per stabilire le modalità di insegnamento della propria religione nelle proprie scuole (anche se la partecipazione delle scuole cattoliche all'unico sistema nazionale di istruzione e formazione potrebbe giustificare questa condizione). Dall'altro lato, invece, sarebbe ancora più paradossale in termini di fatto se proprio nelle scuole cattoliche mancasse quell'insegnamento che la Chiesa è impegnata ad assicurare nelle scuole dello Stato (ma la dizione concordataria, «scuole pubbliche», lascia pochi dubbi sull'impossibilità di limitarsi alle sole scuole statali). Il dibattito si può trasferire facilmente alle numerose istituzioni formative di ispirazione cristiana che sono espressione dell'impegno educativo della Chiesa al pari delle vere e proprie scuole cattoliche.

Il nodo principale è costituito dalla facoltatività, dato che in una scuola dalla dichiarata identità ecclesiale sarebbe non solo paradossale ma evidentemente contraddittorio che si possa scegliere di non avvalersi dell'Irc. Il Concordato, però, non sembra concedere deroghe e la facoltatività dovrebbe essere mantenuta, salvo ridurla ad una circostanza puramente teorica, dato che l'adesione al progetto educativo della scuola cattolica o delle istituzioni formative di ispirazione cristiana comporterebbe inevitabilmente anche la scelta dell'Irc¹⁴.

La scelta di non avvalersi dell'Irc, che è solo teorica in gran parte delle scuole cattoliche, si trasforma in una realtà concreta nelle istituzioni formative di ispirazione cristiana, che accolgono spesso ed in gran numero giovani immigrati di religione non cattolica, per molti dei quali la frequenza dell'Irc può apparire incompatibile con il proprio credo religioso. È oggi un dato acquisito che l'Irc non può essere confuso con qualsiasi forma di catechesi, né può essere espressione di fede o di adesione al credo cattolico: ognuno può vedere nelle scuole alunni notoriamente cattolici che scelgono di non avvalersi dell'Irc, mentre invece se ne avvalgono alunni di altra o di nessuna fede religiosa. Di fronte al dato teorico (l'Irc non è catechesi perché non può esserlo, nemmeno se volesse) e alla constatazione empirica (di fatto l'Irc non è catechesi), però, la mentalità di giovani e di famiglie appartenenti a culture che non sanno applicare il concetto di laicità al discorso religioso è uno scoglio difficile da superare e il problema continua a sussistere in tutta la sua radicalità, anche se spesso all'atto pratico le difficoltà vengono superate nell'interesse prioritario della formazione del giovane, magari a prezzo di qualche attenuazione o vero e proprio tradimento della natura dell'Irc: non mancano casi in cui si patteggia una partecipazione solo passiva alle lezioni di Irc o si diluisce la confessionalità della disciplina in un generico discorso sul senso religioso.

¹⁴ Il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica della Cei ha pubblicato il 1 luglio 2004 un sussidio pastorale dal titolo *Irc e scuola cattolica* in cui affronta il problema e giunge alla conclusione che «è doveroso e legittimo quindi chiedere che tutti gli alunni, anche quelli appartenenti ad altre culture e religioni, se ne avvalgano e siano disponibili a confrontarsi con una riflessione culturale sul dato religioso quale appunto è, per sua natura, l'Irc, salvo eccezioni legate a situazioni particolari».

Bisogna inoltre fare i conti con la tradizione consolidata dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana, nei quali da anni – ben prima che si pensasse all'estensione dell'Irc nell'IFP – è presente all'interno dell'offerta formativa anche un'area di contenuto religioso, integrata o distribuita nel quadro della cultura civica o etica che si cerca di fornire ai giovani. Il problema è allora come trasformare questa presenza già abituale nel nuovo e più strutturato Irc.

2.2. Il secondo aspetto derivante dal Concordato è la condizione dell'*insegnante* di religione cattolica (Idr). Il suo profilo professionale e la sua effettiva gestione sono stati fin dall'inizio interamente modellati sulla figura del docente dei diversi ordini e gradi di scuola. I titoli di studio necessari per accedere all'Irc, ad esempio, sono stati fissati in analogia con quanto richiesto all'epoca dell'Intesa agli altri insegnanti: un titolo di scuola secondaria per insegnare nella scuola primaria e dell'infanzia, un titolo accademico per insegnare nelle scuole secondarie¹⁵. A prescindere dal fatto che la formazione sui contenuti disciplinari dell'Irc deve essere ovviamente curata in istituzioni accademiche ecclesiastiche, è evidente che la qualificazione degli Idr risulta essere per certi aspetti sovradimensionata rispetto a quella di tanti formatori del sistema di IFP, ma questo non sarebbe un ostacolo ed anzi tornerebbe a tutto vantaggio della qualità dell'Irc. Sarebbe però piuttosto problematico proseguire nella prassi abbastanza comune di affidare l'Irc o un insegnamento di carattere più genericamente religioso a docenti e formatori già in servizio, i quali difficilmente possono rispondere ai requisiti specifici di formazione accademica in materia teologica.

Il regime neoconcordatario fissa inoltre due ulteriori requisiti ben precisi che devono obbligatoriamente presiedere alla gestione di questo personale scolastico: l'*idoneità* e la nomina d'*intesa*. Oltre al possesso dei titoli di studio, gli Idr devono infatti esibire un certificato di *idoneità* rilasciato dall'ordinario diocesano, che li abilita all'Irc riconoscendone l'appartenenza ecclesiale¹⁶. Anche in questo caso, l'eventuale ispirazione cristiana delle istituzioni formative non esonera gli Idr dal possesso di questo certificato, dato che il Codice di Diritto Canonico la prescrive per le scuole «anche non cattoliche», dando quindi per scontato che la procedura debba essere seguita in primo luogo nelle scuole cattoliche (e, possiamo aggiungere, nelle istituzioni formative di ispirazione cristiana).

¹⁵ È il caso di ricordare che sono attualmente in corso trattative per adeguare il livello di formazione iniziale degli Idr a quello oggi richiesto indistintamente a tutti gli insegnanti dal regolamento di cui al DM 10-9-2010, n. 249: formazione universitaria di durata almeno quinquennale per insegnare in ogni ordine e grado di scuola.

¹⁶ Il Consiglio di Stato, sez. I, con parere n. 76 del 4-3-1958 aveva a suo tempo attribuito all'*idoneità* ecclesiastica un valore equivalente a quello dell'abilitazione all'insegnamento posseduta dai docenti per le altre discipline. Il Codice di Diritto Canonico, da parte sua (can. 804, §2) fissa i requisiti per il riconoscimento dell'*idoneità* nell'eccellenza «per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica». Senza entrare ulteriormente nei dettagli, occorre quanto meno ricordare che l'*idoneità* può essere sempre revocata dall'ordinario diocesano per il venir meno di uno dei requisiti che l'avevano fatta riconoscere, provocando la decadenza dell'Idr dal suo insegnamento.

Più complesso è il caso dell'*intesa* da raggiungere sulla nomina di ogni singolo Idr, dato che in proposito non viene in aiuto la legislazione canonica e sono disponibili solo indicazioni generiche in quella pattizia o amministrativa. Quest'ultima, in particolare, si limita a ricordare in varie occasioni che tutte le operazioni di gestione del personale docente di Irc (nomina per incarico, assunzione in ruolo, mobilità) devono essere sempre condotte sulla base di una non meglio precisata *intesa* con l'autorità ecclesiastica, che si può ritenere debba vertere in linea di massima sul nominativo dell'insegnante, sulla sua sede di servizio e sul suo orario di insegnamento. Ciò vuol dire che di fatto è l'ordinario diocesano a decidere la sistemazione di ogni Idr nelle diverse scuole. L'interlocutore del vescovo in queste intese è il direttore dell'Ufficio scolastico regionale (nel caso degli Idr di ruolo) o il singolo dirigente scolastico (nel caso degli Idr non di ruolo); comunque si tratta sempre dell'amministrazione statale e dunque si pone il problema di un'applicazione analogica della norma per l'Irc all'interno dei percorsi di IFP a gestione regionale. E la diversità di gestione e di stato giuridico del personale (per non parlare del trattamento economico) impedisce – almeno per ora – qualsiasi permeabilità tra gli Idr delle scuole statali e quelli dell'IFP.

3. La didattica dell'Irc

In relazione alla dimensione didattica dell'Irc dobbiamo distinguere tra aspetti formali e pratici. Tra i primi figurano le prescrizioni relative all'orario di lezione, ai programmi di insegnamento, ai libri di testo e alla valutazione. Tra i secondi possiamo annoverare da un lato il vissuto degli studenti relativamente all'Irc e, dall'altro, le infinite modalità con cui quotidianamente gli Idr traducono in aula le indicazioni istituzionali sulla natura della disciplina.

3.1. Cominciamo dall'*orario* di lezione. È l'Intesa contenuta nel DPR 751/85 a fissare due ore settimanali nella scuola primaria e, dopo la revisione del 1990, un'ora e mezza convenzionale nella scuola dell'infanzia, da distribuire nel corso dell'anno secondo i criteri di flessibilità propri di quel tipo di scuola¹⁷. Per le scuole secondarie, invece, l'Intesa stabilisce solo che all'Irc siano attribuite «le ore di lezione previste dagli ordinamenti didattici attualmente in vigore, salvo successive intese». Ed è noto che gli ordinamenti hanno sempre previsto una sola ora settimanale di lezione per l'Irc nelle secondarie di primo e secondo grado¹⁸.

Nulla è detto circa l'orario di Irc nella FP nell'Intesa o negli ordinamenti. Solo per analogia possiamo immaginare che oggi nei percorsi di IFP debba trovare spazio un'ora settimanale di Irc, posto che il curriculum scolastico – almeno nella sua parte di istruzione generale – debba avere un ruolo paradigmatico anche per l'IFP. Per le istituzioni

¹⁷ L'Intesa del 1985 prevedeva inizialmente due ore settimanali sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria.

¹⁸ Facevano eccezione i vecchi istituti magistrali, che prevedevano due ore nel secondo e terzo anno di corso per preparare i futuri maestri anche all'insegnamento religioso.

formative di ispirazione cristiana, per le quali facciamo valere l'ulteriore analogia con la scuola cattolica, si può tenere presente che la Cei raccomanda di considerare solo «minimale» l'orario di Irc fissato per le scuole statali; si vorrebbe, cioè, che la singola ora settimanale fosse incrementata per dare maggiore consistenza al progetto educativo dell'istituzione scolastica o formativa. Da parte sua, l'art. 18 del DLgs 226/05, nel fissare i livelli essenziali dei percorsi di IFP si limita a richiamare il quadro normativo concordatario e, fino ad oggi, nessuno ha definito parametri orari specifici.

Anche sui *programmi* di insegnamento dobbiamo lavorare per analogia. A prescindere dalla approssimazione terminologica, dato che oggi vengono emanate meno rigide "indicazioni", l'Intesa stabiliva nel 1985 che «i programmi dell'insegnamento della religione cattolica sono adottati per ciascun ordine e grado di scuola con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione previa intesa con la Conferenza Episcopale Italiana, ferma restando la competenza esclusiva di quest'ultima a definirne la conformità con la dottrina della Chiesa»¹⁹.

La richiesta di uno specifico DPR rappresenta un gravame procedurale che assicura sì la massima ufficialità, ma al prezzo un allungamento dei tempi di emanazione. Per il secondo ciclo di istruzione e formazione, in immediata applicazione della riforma Moratti, erano state emanate specifiche indicazioni per l'Irc con il DPR 16-1-2006, n. 39, ma tale proposta didattica non è mai andata in vigore per la mancata attuazione della riforma in questo livello scolastico. Oggi, dopo l'avvio del riordino nelle scuole secondarie superiori a partire dal 1 settembre 2010 con i regolamenti di licei, tecnici e professionali, le indicazioni didattiche per l'Irc sono state nuovamente e diversamente emanate, ma in forma solo provvisoria, con CM 3-8-2010, n. 70, in attesa di ricevere una veste definitiva coerente con l'impostazione di tutto il secondo ciclo, che ancora oggi risulta incompleta.

È interessante notare che le indicazioni del DPR 39/06 davano spazio all'Irc nell'IFP, anche se con una formula riduttiva e discutibile. L'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento predisposto per l'Irc nel primo biennio dei licei dell'epoca valeva infatti integralmente anche per l'IFP, mentre alcuni degli obiettivi previsti per il secondo biennio e il quinto anno erano contrassegnati da un asterisco a significare che servivano per completare il percorso disciplinare nei corsi di qualifica professionale. La logica era quella della sottrazione (un percorso completo per i licei e qualcosa in meno, anche perché la durata era inferiore, per l'IFP) e quindi non riconosceva la specificità culturale e formativa dell'IFP, ma almeno si aveva un riferimento normativo per un settore che ancora doveva partire. Nelle attuali indicazioni provvisorie allegate alla CM 70/10 ci si occupa solo di scuola e nulla viene detto sull'IFP, ma in sede di testo definitivo, da approvare con intesa fra le parti e da emanare con DPR, ci si augura che l'IFP riesca a trovare uno spazio specifico e adeguato.

Non è possibile in questa sede esaminare i contenuti dell'Irc, quali sono proposti nelle indicazioni didattiche vigenti. È però indiscutibile che si tenga presente più il mondo della scuola che quello della formazione, anche se la formulazione di specifi-

¹⁹ DPR 16-12-1985, n. 751, 1.2.

che “competenze religiose” da promuovere attraverso l'Irc offre la possibilità di una loro applicazione flessibile.

Dalle indicazioni didattiche discendono direttamente i *libri di testo*, che per l'Irc devono essere adottati come per tutte le altre materie. Anche su questo aspetto l'Intesa interviene con specifiche prescrizioni, dicendo che «sono testi scolastici e come tali soggetti, a tutti gli effetti, alla stessa disciplina prevista per gli altri libri di testo»²⁰ e aggiungendo che, oltre al tradizionale *imprimatur*, devono essere forniti di uno specifico *nulla osta* della Cei per garantire la conformità ai programmi in vigore.

A questo proposito è forse il libro di testo come tale ad essere oggi in crisi. Nonostante le raccomandazioni del legislatore ad aggiornare la loro veste ricorrendo alle risorse della rete informatica²¹, il libro di testo costituisce il residuo di una concezione rigida (e forse anche autoritaria) della scuola, abituata a funzionare sulla base di una consolidata catena di trasmissione del sapere. La realtà attuale è molto più fluida e il libro di testo tende ad apparire sempre più anacronistico rispetto alla varietà di strumenti didattici disponibili. Resta il fatto che l'Irc, in quanto disciplina scolastica, deve poter fruire di propri libri di testo. E questo mette forse in difficoltà il sistema dell'IFP, non sempre abituato a fare i conti con sussidi del genere.

In materia di *valutazione*, infine, la normativa statale prevede per l'Irc tutta una serie di limitazioni e peculiarità, di cui non sempre si riesce a cogliere il senso e la motivazione. In estrema sintesi si può ricordare che il Testo Unico di legislazione scolastica, DLgs 297/94, assumendo acriticamente nell'art. 309 le disposizioni attuative del primo Concordato, mantiene un esplicito divieto di usare voti numerici e di sottoporre ad esami gli alunni avvalentisi. In secondo luogo, il medesimo art. 309 prevede – questa volta in esecuzione di un ordine del giorno della Camera del 1986 – che la valutazione dell'Irc sia comunicata alla famiglia mediante una scheda distinta dalla pagella scolastica. Inoltre, la condizione dell'Idr in sede di scrutinio finale è regolata da una controversa clausola aggiunta all'Intesa nel 1990, in base alla quale il voto dell'Idr «se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale»²²; dopo un lungo contenzioso amministrativo si è ormai consolidata una giurisprudenza che conserva l'Idr nella maggioranza deliberante, con l'unico onere di dover motivare il suo voto nel verbale. Infine, si è avuto negli ultimi anni un ulteriore contenzioso relativamente al contributo che l'Irc può dare al credito scolastico assegnato per l'esame di Stato: il problema non si pone per l'IFP, ma rimane come testimonianza di difficoltà e ostruzionismi che in vario modo hanno inciso proprio sul momento valutativo, nell'evidente intento di depotenziare questa disciplina scolastica nel momento di maggior rilievo formale.

3.2. Sul piano operativo occorre fare i conti con la prassi didattica che traduce tutti questi riferimenti istituzionali in azione concreta di insegnamento.

²⁰ DPR 16-12-1985, n. 751, 3.1.

²¹ Legge 6-8-2008, n. 133, art. 15.

²² DPR 16-12-1985, n. 751, come modificato dal DPR 23-6-1990, n. 202, punto 2.7.

Dal punto di vista degli *insegnanti*, una ricerca del 2005²³ ci dice che la stragrande maggioranza degli Idr di scuola secondaria superiore integra i "programmi" con altri temi (79,1% nelle scuole statali; 68,8% nelle paritarie) ed una percentuale ancora elevata dichiara di interagire sistematicamente con le altre discipline scolastiche almeno su alcuni temi (51,6% nelle scuole statali; 35,4% nelle paritarie). Il metodo più praticato è quello della cosiddetta lezione dialogata (92,7% nella statale; 81,3% nella paritaria), fermo restando che rimane assai presente l'uso del libro di testo, spesso integrato con letture bibliche e testi del magistero ecclesiale. Anche sul piano valutativo le procedure sono abbastanza condivise con le altre materie, essendo privilegiato l'uso di questionari e colloqui. L'impostazione didattica è quindi molto "scolastica" e dimostra l'avvenuta evoluzione della disciplina, ormai allontanatasi da possibili commistioni catechetiche.

Sul versante degli *studenti* diverse indagini hanno cercato di misurare i loro atteggiamenti verso l'Irc, trovando sempre un notevole gradimento. Limitando ovviamente l'osservazione alla sola scuola secondaria superiore, dobbiamo partire dal fatto che nel 2009-10 l'Irc è stato scelto, pur con sensibili variazioni territoriali, da una media dell'83,5% degli studenti²⁴. Una ricerca condotta tra il 2007 e il 2008 nella diocesi di Bergamo²⁵ ha rilevato che l'ora di religione "piace" ad almeno l'80% degli avvalentisi. Un'altra ricerca condotta in Veneto²⁶ ha inoltre rilevato che, in termini di risultati di apprendimento, l'impostazione più efficace delle lezioni di IRC è quella che riesce a bilanciare la trattazione sistematica di argomenti specificamente "religiosi" con la discussione di problemi esistenziali, ottenendo peraltro anche il maggiore gradimento rispetto a chi, unilateralmente, punta tutto sui contenuti dottrinali o sulla discussione dei problemi della vita.

Insomma, la debole consistenza didattica dell'Irc ancora rilevabile venti-trenta anni fa sembra essere superata e ci troviamo oggi di fronte a una disciplina pienamente scolarizzata e valutata dagli studenti al pari delle altre (e forse anche più apprezzata, proprio per la maggiore possibilità di dialogo e di coinvolgimento personale che consente). Questa strutturazione scolastica, fatta di programmi, libri di testo, valutazione formale, può però essere di ostacolo nel momento in cui ci si appresta a trasferirla nell'IFP, dove il paradigma scolastico deve essere opportunamente adattato.

Nelle istituzioni formative è finora mancata una presenza ufficiale dell'Irc, ma in quelle di ispirazione cristiana si è sempre dato spazio ad un'area di formazione per-

²³ MALIZIA G. - TRENTI Z. - CICALTELLI S., *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, LDC, Leumann (To) 2005. Si veda in particolare il cap. 8, pp. 127-42.

²⁴ CEI - Servizio Nazionale per l'Irc, BATTISTELLA G.A. e OLIVIERI D. (a cura di), *Annuario IRC 2010*, Vicenza, Osret 2010. Si ricordi che, ai sensi della legge 281/86, sono gli studenti stessi che, ancorché minorenni, scelgono se avvalersi o meno dell'Irc nelle scuole secondarie superiori.

²⁵ SANDRONE G., *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2009.

²⁶ Osservatorio Socio-Religioso Triveneto, Castegnaro A. a cura di, *Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica*, Bologna, EDB 2009.

sonale in cui si collocavano anche proposte specificamente etico-religiose, talvolta sostenute anche da appositi libri di testo²⁷.

A prescindere dalle pregevoli esperienze educative e didattiche realizzate in questo campo, deve essere sempre ricordata la fondamentale raccomandazione concordataria che vuole l'Irc inserito «nel quadro delle finalità della scuola», cioè estraneo a finalità catechetiche o proselitistiche. In una scuola cattolica o in una istituzione formativa di ispirazione cristiana, cioè in contesti che sono a vario titolo espressione della comunità ecclesiale e caratterizzati da uno specifico progetto educativo fondato sui valori del Vangelo, il rischio di uno sconfinamento o di un uso improprio dell'Irc in funzione della formazione cristiana degli alunni deve sempre essere evitato. Anche se l'istituzione scolastica o formativa si premura di offrire ai propri allievi percorsi di formazione cristiana, la dimensione esclusivamente culturale dell'Irc deve essere accuratamente distinta. Certo, si tratta di una cultura che trae la sua origine dalla fede, ma che è dedita a esaminare le ragioni della *fides quae* e non ad alimentare la vita della *fides qua*. Lo stesso Benedetto XVI, nel discorso rivolto agli Idr italiani, riuniti a Roma il 25 aprile 2009 in occasione del loro Meeting, ha riconosciuto che l'Irc assicura «alla fede cristiana piena cittadinanza nei luoghi dell'educazione e della cultura in generale», ma lo fa proprio grazie alla «piena e riconosciuta dignità scolastica» della disciplina.

Insomma, lungi dall'essere un indesiderato declassamento, la trattazione scolastica della religione è prova della più generale incidenza culturale della religione e va quindi vista come una sorta di promozione da conservare e difendere, riservando ad altri momenti l'animazione religiosa vera e propria.

Purtroppo la logica concordataria che presiede all'Irc è rigida e si scontra con la flessibilità operativa e le difficoltà pratiche che l'IFP vive quotidianamente. Abbiamo percorso sommariamente i problemi che ci si troverà ad affrontare con l'inserimento dell'Irc nei percorsi di IFP: la facoltatività, i programmi di insegnamento (impostazione teorica e attuazione concreta), i libri di testo, gli insegnanti (stato giuridico, titoli di qualificazione, idoneità, ecc.). Pur senza trasferire automaticamente il modello scolastico nell'IFP, si tratta di sollecitazioni da cogliere con attenzione ed apertura.

²⁷ Si segnala ad esempio il progetto editoriale *Vivere*, promosso e realizzato dal CNOS-FAP nel 2007 e articolato in tre volumi: *Vivere in...* 1. *L'identità*; *Vivere con...* 2. *La relazione*; *Vivere per...* 3. *Il progetto*.

Rosso come il cielo

ALBERTO AGOSTI¹

Regia e soggetto Cristiano Bortone

Sceneggiatura Cristiano Bortone, Monica Zappelli, Paolo Sassanelli

Fotografia Vladan Radovic

Musiche Ezio Bosso

Scenografia Davide Bassan

Cast Luca Capriotti, Simone Gulli, Francesca Marturanza, Andrea Gussoni,

Paolo Sassanelli, Simone Colombari, Rosanna Gentili, Marco Cocci

Italia 2005, durata 96'

Il film è facilmente reperibile in dvd (DNC Entertainment)



I film che propongono frequenti sequenze poetiche sono senza dubbio interessanti sul piano educativo, tanto maggiormente quando essi, come questo pregevole lavoro del regista e produttore romano Cristiano Bortone, autore di altre rilevanti opere a sfondo sociale, sovente dedicate alle giovani generazioni, si distinguono per l'accuratezza della scenografia, la maestria nella direzione e la bravura degli attori.

Rosso come il cielo narra la storia, realmente accaduta, di Mirco Mencacci, un bambino di dieci anni – oggi cinquantenne e affermato nonché apprezzatissimo *sound designer* per il cinema –, che nel 1971, tentando di afferrare un fucile appeso ad un muro di casa, inavvertitamente lasciato lì carico, si ferisce agli occhi, perdendo la vista. A quell'epoca l'inserimento a scuola di bambini portatori di handicap come quello del protagonista del film non poteva avvenire nelle scuole cosiddette normali, e Mirco è quindi portato in un Istituto per ciechi di Genova, il David Chiossone². All'inizio della vicenda il bambino dimostra di avere grosse difficoltà di inserimento, fino a quando, rovistando quasi per caso in un armadio, egli trova un registratore a bobine, e si accorge, facendolo funzionare,

¹ Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

² L'Istituto negli anni si è evoluto, giungendo ad essere, attualmente, un centro di eccellenza per i disabili visivi (cfr. <http://www.chiossone.it/>).

di poter catturare suoni, voci, rumori e musiche, e quant'altro gli sappia offrire il paesaggio sonoro che sa percepire con un'abilità che si fa via via più raffinata, anche grazie allo strumento che ha scoperto.

Il magnetofono diviene così una protesi creativa, che egli sa utilizzare con una competenza che diviene rapidamente raffinata. Avviene così che di nascosto si diverte a fermare sul nastro i più vari segni sonori dell'ambiente, e anche a montarli in sequenze intenzionalmente progettate, ritagliando e incollando – in modo geniale e creativo – spezzoni di supporto magnetico. Sicché Marco riesce gradualmente a comporre dei veri e propri racconti da ascoltare, maturando una abilità che gli suggerisce di svolgere un compito per casa, la descrizione dell'avvicinarsi delle quattro stagioni, attraverso una sequenza di immagini sonore. Per effettuare il compito sfruttando lo strumento tecnologico fortunatamente scoperto, Mirco esplora l'ambiente catturando suoni e rumori, o producendoli artificialmente, attraverso l'impiego di mezzi ed oggetti vari, come un foglio di latta squassato per produrre il rombo del tuono, o il picchiettare delle dita fra di loro, per simulare il cadere al suolo delle gocce d'acqua, o ancora la magistrale imitazione dell'amico Felice, che riesce, soffiando tra le labbra serrate, a produrre il rumore del volo del calabrone: avvicinando e allontanando sapientemente il microfono Mirco ottiene l'effetto del calabrone che si avvicina e si allontana dai fiori. Peccato perché se da un lato il suo giovane insegnante, don Giulio, dimostra di apprezzare la sua inventività, il direttore dell'Istituto, un cieco ormai anziano, è invece convinto che il destino dei soggetti non vedenti sia segnato, a tal punto da determinare in modo rigido e con poche possibilità di percorsi non previsti il loro futuro. Il destino dei non vedenti è quello legato ad un posto di centralinista, o di impagiatore. Il burbero direttore infatti bocchia il lavoro di Mirco, giudicandolo non all'altezza del compito richiesto, e decide per l'espulsione di Mirco dall'Istituto, evento che rientrerà, sotto la pressione del contesto sociale immediatamente circostante. Qui si gioca la contrapposizione tra il maestro, capace di flettersi verso Mirco e di cogliere la qualità originale e il valore del suo estro creativo, e la rigidità di colui che più dovrebbe essere in grado, in base al suo handicap, di apprezzare come il bambino dimostri di saper mettere a frutto quelle abilità diverse che chiederebbero massimo ascolto e attenta valorizzazione. Impreziosiscono il film la tenera complicità che nascono tra Mirco e Francesca, delicata e sensibile figlia della portinaia dell'Istituto, nonché le relazioni amicali che pian piano si affermano tra i ragazzini, anche quelli che all'inizio si erano dimostrati aggressivi e prepotenti: il bullismo non è un fenomeno tipico solo dei cosiddetti soggetti normodotati! Il progetto che Mirco si inventa, quello di costruire una storia sonora di castelli, draghi e battaglie combattute contro di essi, gradualmente cattura l'attenzione e la partecipazione dei suoi compagni, che aderiscono all'impresa e via via riconoscono a Mirco una leadership che egli sa guadagnarsi proprio grazie alla sua inventività, in grado di affascinare i suoi coetanei dapprima, e successivamente gli adulti nella recita di fine anno, durante la quale essi vengono invitati ad ascoltare, e partecipare con l'immaginazione, con gli occhi bendati.

Si può ben capire come questo film, pluripremiato in Italia e all'estero (Israele,

Giappone, Brasile, Canada, Sudafrica) si presti ad un lavoro di ampio respiro con allievi di diversa età: se da un lato infatti *Rosso come il cielo* si rivela adattissimo alla scuola primaria, nondimeno esso può essere proiettato a soggetti di età successive, fino ad arrivare a quelli delle superiori e fino a giungere, perché no, ai genitori o ad altri adulti che abbiano a cuore l'educazione delle giovani generazioni. Ancora una volta è possibile approfondire i caratteri dei diversi personaggi, cercando di esplorare i loro sentimenti, le loro idee, i loro desideri, i loro giudizi e i loro pregiudizi, per riflettere su come questi ultimi, soprattutto, siano in grado di minacciare un'identità in formazione, un'identità nuova, per certi aspetti, quella di un bambino che prima vedeva con gli occhi, e che ora è chiamato a vedere con gli altri sensi. Don Giulio, figura adulta di grande spessore, invita Mirco a ricordare che egli ha cinque sensi, non solo uno, e spesso si inginocchia di fronte a lui, per parlargli, mettendosi al suo livello... talvolta, per avvicinarsi delicatamente a lui, gli si rivolge come se parlasse ad un terzo bambino, come quando porta un nuovo registratore a Mirco, mentre quest'ultimo se ne sta rifugiato, muto ed imbronciato, sotto un letto. Sono scene di una poesia singolare, quelle relative ad un adulto, don Giulio, che sa porsi in più occasioni secondo una postura corrispondente ad autentica finezza clinica: quell'atteggiamento di delicata attenzione verso un bambino che ha un estremo bisogno di riporre la sua fiducia nelle mani di una persona realmente autorevole. La poesia praticata da Mirco, che sa cogliere e ricomporre con grande finezza e sensibilità il paesaggio sonoro che gli sta attorno, trova felicemente una corrispondente dimensione poetica nel modo in cui don Giulio gli si propone come educatore.

Se quindi da un lato il film comunica un messaggio di grande valore, quello che ciascuna persona nasce con le proprie difficoltà, oppure le incontra anche successivamente, ma che può farvi fronte con la propria tenacia e la propria forza d'animo, dall'altro dice come chi vive accanto a chi ha queste difficoltà, adulto o giovane che sia, possa concorrere affinché queste ultime non solo vengano affrontate e in qualche modo superate, ma anche si trasformino inaspettatamente, contro le più plumbee previsioni, in competenze diverse, speciali, uniche. Nel dvd, oltre al film, compaiono alcuni extra di grande interesse: in uno di questi, che propone un estratto dal documentario *Altri occhi*, di Guido Votano, viene riportata, all'inizio, una frase tratta dal testo *Cecità*, dello scrittore portoghese premio Nobel José Saramago: 'due ciechi dovranno pur vedere più di uno solo'. È la dimensione fondamentale del-

¹ Il documentario *Altri occhi*, prodotto da Orisa Produzioni (Roma), è un'interessantissima testimonianza audiovisiva girata parallelamente al film *Rosso come il cielo*. Realizzato con immagini di backstage, ma non solo, secondo il lavoro racconta della vita di due bambini non vedenti, Federico e Matteo, coinvolti nelle riprese del film. Il regista li incontra nelle loro case, a contatto con i loro familiari, fino a ritrovarli sul set di *Rosso come il cielo*. L'effetto è quello di una attualizzazione della situazione dei bambini ciechi oggi, non più costretti a frequentare istituti speciali. In particolare tra i due bambini nasce un'amicizia destinata a crescere anche dopo l'esperienza del film. Il dvd del documentario, la cui visione può assai utilmente accompagnare quella del film di Cristiano Bortone, può essere acquistato rivolgendosi alla Casa di produzione citata. Cfr. <http://www.supe-rando.it/content/view/1566/112/> e www.orisa.it

l'interdipendenza positiva, che nel film viene mostrata mirabilmente: i bambini, con l'apporto dell'unica amica vedente, Francesca, si coordinano distribuendosi i compiti, e ciascuno contribuisce con ciò che di meglio sa fare per costruire una rappresentazione all'insegna dell'inventività e dell'immaginazione. Il lavoro collaborativo, che è capace di smussare gli attriti e alcune dinamiche tipiche del già ricordato bullismo, viene rappresentato quasi sempre con la macchina da presa ad altezza di bambino, producendo una serie di sequenze di grande gioiosità e divertimento, per i piccoli attori quando recitavano, ma anche per chi guarda questo film, carico di positività.

In uno degli extra presenti nel dvd si può in effetti vedere ed ascoltare il regista, che afferma come egli si sia voluto affidare, per la sua ispirazione d'artista, alla leggerezza, alla poesia e all'ottimismo, convinto che anche un film possa costituirsi, per la società, quale contributo costruttivo, soprattutto a favore delle giovani generazioni, a fronte di un mondo in cui va sempre più di moda l'introflessione, un mondo in cui viene sempre più minacciato al singolo il diritto a stare nella sua propria identità.

Infine *Rosso come il cielo*, che il regista aveva ideato per gli adulti, ma che invece ha dimostrato di essere molto gradito anche ai bambini e ai giovani, è un omaggio al cinema, con la preziosità quasi di una citazione: ad un certo punto della vicenda Mirco e Francesca, accompagnati da alcuni dei compagni, riescono con un sotterfugio ad intrufolarsi in una sala cinematografica, in cui si sta proiettando *Il clan dei due Borsalini*, con gli indimenticabili Franco Franchi e Ciccio Ingrassia. Solo Francesca vede il film attraverso gli occhi, eppure tutti gli altri bambini riescono anche loro a prenderne visione, aiutati dalle risate e dall'atmosfera di allegria presente in sala. Succede così che mentre le mani di Mirco e di Francesca si incontrano nel buio, lo stesso accade delle emozioni degli spettatori, vedenti e non vedenti, che si ritrovano accomunati nel loro sentire grazie a quella magia che solo il linguaggio cinematografico, nella sua specificità, sa assicurare.

Adolescenza in Italia: il lavoro minorile.

Una zoommata sui 10 Rapporti Eurispes "Infanzia e Adolescenza" 2000-2010

RENATO MION¹

Ritorna puntualmente fedele il nostro periodico appuntamento con gli affezionati lettori, che già ci seguono da diversi anni sulle differenziate sintesi tematiche quadrimestrali che la Rivista viene a proporre sui problemi della società italiana (Rapporto Censis), della condizione giovanile (Rapporti Eurispes) e della famiglia (Rapporti CISF).

Questo nostro contributo si vuole oggi occupare in modo più specifico di una sintesi relativa ai dieci Rapporti Eurispes, pubblicati negli anni 2000-2010, circa uno dei tanti problemi che attraversano la fascia adolescenziale e minorile, come quello relativo al *lavoro minorile*. Le nostre riflessioni si concentreranno sulle indagini di carattere prevalentemente sociologico, realizzate dai due istituti di ricerca (Eurispes e Telefono Azzurro) ormai sufficientemente autorevoli e abbastanza diffusi anche a livello nazionale². Il loro scopo operativo si caratterizza per l'attenzione esplicitamente diretta a queste fasce di età, così che partendo dall'infanzia fino alla tarda adolescenza giungono a rilevarne i molteplici e delicati problemi, che nella loro complessità si propongono come sfide programmatiche alle più vaste e dirette politiche di intervento sociale che la società italiana si trova a dover affrontare. Pur non essendo queste indagini finalizzate ad obiettivi sociologicamente teoretici e interpretativi, esse costituiscono tuttavia una indiscutibile risorsa documentativa assai preziosa e dettagliata per gli interventi operativi degli educatori e dei politici.

Tutto ciò nasce, come osservano gli autori, "a completamento di un ciclo di studio, di riflessione e di analisi dell'universo minorile nel nostro Paese, in occasione del

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

² EURISPES-TELEFONO AZZURRO, *10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurilink, 2010, p. 895. (Ovviamente tutti gli altri precedenti Rapporti annuali, sono editi con lo stesso titolo e i rispettivi anni di pubblicazione).

ventennale della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia³ e a sollecitazione di un maggior interesse delle istituzioni per i problemi di questa età. Sembra infatti che nella lettura della società, e quindi anche dell'adolescenza si stia diffondendo un modello interpretativo di tipo economicistico, al punto che l'interesse prevalente sia legato alle esigenze della produzione, così che chi ancora non è in grado di produrre o chi non produce più è costretto a vivere in un limbo di indifferenza prodotto da politiche giovanili e familiari carenti e insufficienti. Per di più ciò sembra profilarsi come una scelta strategica di lungo periodo, dove l'azione dei governi che si sono succeduti nel corso degli anni si è dimostrata particolarmente debole e carente e comunque inadeguata a sostenere il peso reale della presenza dei figli nel nucleo familiare. Basti pensare al tema del quoziente familiare di cui da lungo tempo si discute senza approdare a concreti risultati, nonostante le declamazioni retoriche che continuano a mantenere l'Italia agli ultimi posti in Europa per quantità e qualità di interventi sui giovani e sulla famiglia.

In questo contesto, il nostro obiettivo è quello di approfondire il problema del lavoro minorile in Italia, il quale sebbene non raggiunga i livelli dei Paesi in via di sviluppo, tuttavia crea situazioni di grave danno agli adolescenti che sono inclusi in questa fenomenologia. Essa risulta di particolare interesse per gli osservatori dell'Eurispes, perché si tratta di un tema, che in questo decennio viene affrontato in ben sei Rapporti dall'inizio delle pubblicazioni; e ad ogni anno negli ultimi quattro presi in considerazione, dal 2006 al 2010.

Inoltre l'argomento, già di per sé molto delicato e problematico, è assai caro anche agli obiettivi della Rivista, perché si inserisce in quel contesto di problematiche, che più immediatamente si riferiscono alle condizioni di vita degli allievi dei Centri di Formazione Professionale (CFP) presenti nella società italiana. Questi Centri infatti hanno come destinatari privilegiati gli adolescenti provenienti da pregresse esperienze fallimentari nel contesto scolastico e/o familiare, sui quali si cerca di intraprendere robuste azioni di recupero da situazioni di disagio conclamato, perché ad esso sono connessi altri problemi di fondo come la dispersione scolastica e l'integrazione dei minori immigrati.

1. Il Lavoro Minorile: sua natura, complessità e diffusività

Il tema è stato affrontato fin dalla prima edizione del Rapporto⁴ con l'obiettivo di analizzarlo approfonditamente nella sua complessità, natura, dimensioni, cause ed effetti economici, sociali, etici e politici ad esso correlati, sia a livello internazionale che italiano. Nella Convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) del 1973 sull'età minima, si stabilisce che "...l'età minima di ammissione al lavoro

³ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, *Bambini e adolescenti in Italia: un quadro degli ultimi 10 anni*, Comunicato stampa, 24 giugno 2010.

⁴ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, *1° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes, 2000, pp. 219-236.

ro(...) non può essere inferiore all'età prevista per il completamento della scuola dell'obbligo e, in ogni caso, non deve essere inferiore ai 15 anni".

La stessa OIL ha stabilito poi nella Convenzione n. 182 del 1999, ratificata in Italia con legge del 25 maggio 2000 n.148 (*sull'eliminazione delle forme peggiori di lavoro minorile*), che "...il termine minore si riferisce a tutte le persone di età inferiore ai 18 anni".

1.1. Definizione e tipologie

Quanto poi ad una definizione più coerente di "lavoro minorile" e delle attività svolgibili da un minore, la comunità internazionale si è orientata a distinguere tra due tipi di lavoro minorile: il *child work* e il *child labour*.

Il *child work* consiste in un'attività economica non centrale né totalizzante per la vita del soggetto, e può essere quindi visto come uno strumento di auto-espressione, auto-realizzazione ed accettazione a livello sociale. In questo senso il lavoro viene spesso visto come benefico e socialmente desiderabile, specialmente se non impedisce il gioco, lo svago e l'educazione.

Per *child labour*, invece, si intende il lavoro come sfruttamento e sistematica violazione dei diritti fondamentali del bambino, vale a dire un'attività tale da impedire la normale frequenza scolastica, e caratterizzata da mansioni rischiose, da sforzo e fatica notevoli e da basso salario.

Sulla stessa questione di definizione di lavoro minorile si è espressa anche l'Unicef, stabilendo che un lavoro è legato allo *sfruttamento*, se presenta una o più delle seguenti caratteristiche:

- si svolge a tempo pieno o per un elevato numero di ore e ad una età precoce;
- comporta pressione dal punto di vista fisico o psicologico;
- si svolge in strada o in condizioni pericolose;
- la remunerazione è inadeguata;
- viene data un'eccessiva responsabilità al minore;
- impedisce l'educazione scolastica;
- lede l'autostima e la dignità del minore;
- è nocivo per il suo sviluppo fisico, cognitivo, affettivo, sociale e morale⁵.

Rimane però il fatto che la maggior parte dei casi tale lavoro si colloca in una sorta di "zona grigia" così da rendere quasi impraticabile l'applicazione delle norme suddette, per cui lo si considera un continuum fra le attività meno controverse e quelle più riprovevoli. Sono perciò queste ultime a chiamare in causa il tema dei diritti dei lavoratori e dei diritti umani, con riferimento speciale alla moderna concezione dei diritti del minore.

È difficile perciò ottenere statistiche attendibili sullo sfruttamento del lavoro infantile, se non in termini di stime, le quali attengono a forme esterne visibili relative alla tipologia del lavoro, ai rischi e agli abusi a cui il minore viene esposto

⁵ IDEM, p. 221.

durante il suo impiego, oltre che ai rischi psicologici e fisici ad esso connessi. Una possibile tipologia considera generalmente come più diffuse le seguenti forme, non esclusive delle aree di povertà e/o in via di sviluppo: il lavoro domestico eccessivo e frustrante, il lavoro forzato o in condizione di schiavitù, lo sfruttamento sessuale e a fini commerciali, il lavoro nelle industrie e nelle piantagioni, il lavoro di strada.

1.2. Cause ed effetti collaterali

Al di là delle rappresentazioni inesatte e di scarsa scientificità che offrono una lettura parziale del problema, l'analisi delle cause del lavoro minorile nelle società moderne implica l'utilizzo di un modello interpretativo in cui ai fattori economici si affianca una pluralità di cause di tipo sociale, culturale, educativo e formativo strettamente interconnesse.

Le determinanti di tipo puramente economico possono essere suddivise in fattori legati all'offerta di manodopera minorile e in fattori legati alla sua domanda. L'offerta di lavoro minorile è determinata, in primo luogo, da gravi problemi di sussistenza e da strategie di riduzione del rischio di povertà familiare assoluta. In secondo luogo, l'esigenza di cumulare più redditi all'interno della famiglia specie per garantire e mantenere nel tempo certi standard di vita. In terzo luogo, specie nelle aree sviluppate, si ricorre all'apporto lavorativo dei propri figli al fine di contenere i costi di gestione delle imprese familiari e di garantire la continuità nella gestione aziendale di proprietà familiare.

Considerando i fattori da parte della domanda, l'evidenza empirica suggerisce che il ricorso alla mano d'opera minorile è più intenso nel settore informale e nei casi di terziarizzazione e parcellizzazione produttiva, soprattutto in rapporto ai vantaggi competitivi legati al loro impiego lavorativo.

Le conseguenze economiche, sociali e educative si riflettono infine sulla natura e la qualità stessa dello sviluppo di un Paese. Infatti povertà e partecipazione economica dei fanciulli al lavoro si rafforzano vicendevolmente: la povertà è fattore generante il lavoro minorile e il lavoro minorile è elemento perpetuante la povertà.

In un ottica economicistica, le conseguenze di questo risultato sono principalmente due e non di poco conto: in primo luogo il lavoro minorile preclude seriamente le possibilità di sviluppo dei bambini, e con ciò diminuisce sia le future capacità di reddito di una parte considerevole della popolazione, sia il potenziale di capitale umano necessario per la sua crescita economica. In secondo luogo sul mercato del lavoro l'offerta di manodopera causa uno spiazzamento di quella degli adulti, aumentando il livello di disoccupazione adulta e aggravando il livello di indigenza. Le conseguenze sociali si manifestano soprattutto nell'indebolimento progressivo della democrazia di un paese, nello svilupparsi dell'ingiustizia sociale e nella privazione di formazione che i bambini subiscono nella loro maturazione umana integrale, in particolare sulla salute, sull'intero sviluppo fisico, culturale e morale oltre che sulle loro relazioni affettive.

1.3. Nell'Italia di inizio secolo XXI

In Italia il fenomeno del lavoro minorile è certamente meno diffuso che nei Paesi in via di sviluppo, ma non per questo meno trascurabile. Il problema esiste soprattutto in realtà fortemente frammentate, che sfuggono per lo più alla conoscenza e ai controlli dei soggetti esterni e della Pubblica Amministrazione, come, ad esempio, nelle attività agricole, artigianali o commerciali, spesso a conduzione familiare. Oltre a queste situazioni, l'illegalità del fenomeno e la particolare riprovazione sociale per l'impiego dei minori in attività industriali pesanti o pericolose, portano ad un suo occultamento. Esso è particolarmente diffuso nel Mezzogiorno, dove corrisponde spesso a condizioni di degrado o di indigenza familiare. Nel Nord, e soprattutto nel Nord-Est, prevalgono fattori causali di ordine culturale (quali la sfiducia nel valore formativo della scuola e la prevalenza dei valori materiali su quelli culturali) e la costante richiesta di manodopera, soprattutto delle piccole e medie imprese che, a volte, sfruttano a proprio vantaggio le condizioni di povertà materiale o culturale dei minori e delle loro famiglie.

Anche le lacune del sistema educativo possono indurre ad un precoce inserimento lavorativo. Tali mancanze sono dovute ad una serie di fattori, i più importanti dei quali sono: le carenze della dimensione tecnico-pratica dell'insegnamento; i bassi e deboli profili professionali formati dalla scuola; l'imperfetta applicazione del diritto all'educazione, dovuta alle ancora rilevanti disuguaglianze in entrata. Infine sono numerose le ricerche che evidenziano come insuccesso scolastico ed inserimento lavorativo precoce siano strettamente connessi. Infatti le difficoltà scolastiche precedono quasi sempre la scelta del lavoro, questa a sua volta accresce le difficoltà di apprendimento.

Da un punto di vista strettamente quantitativo, il fenomeno appare direttamente connesso alle attività urbane nel settore commerciale, delle riparazioni e dei servizi, mentre in agricoltura esso ha carattere prevalentemente stagionale. Più recentemente lo sfruttamento dei minori si è rivelato più grave all'interno delle comunità di immigrati. Tuttavia sono anche da segnalare la nascita e lo sviluppo di nuove forme di impiego lavorativo di minori nei settori della pubblicità e dello spettacolo a livello para-professionale, dove le carenze legislative non tengono conto delle preoccupanti conseguenze di questi lavori sul processo di un armonico sviluppo della personalità.

L'Italia è il paese del G-7 (siamo nel 2000) in cui si rileva il numero più elevato di minori lavoratori; secondo alcune stime, infatti, ci sono dai 200 ai 300mila bambini impegnati in lavori a tempo pieno o parziale, specie nel Meridione, dove si stima che circa il 30% dei bambini nella fascia di età 10-14 anni esercitino qualche forma di attività remunerata.

Più analiticamente, nel 1997 su 25.210 ispezioni estive ad aziende italiane, sono state rilevate 1578 irregolarità e violazioni in materia di lavoro minorile: 6 violazioni ogni 100 aziende. In questa rassegna non mancano purtroppo i numerosi infortuni sul lavoro che toccano i minori in maniera anche preoccupante. Sono stati 24.776 gli infortuni denunciati nel 2000 a carico di minorenni specialmente nei settori dell'industria, del commercio e dei servizi.

1.4. L'Osservatorio sul lavoro minorile

L'"Osservatorio sul lavoro minorile", utilizzando i dati Istat (2002)⁶, ha quantificato in 147.285 gli adolescenti al di sotto dei 15 anni che sono impiegati in vari tipi di lavoro, pari al 3,1% degli adolescenti di pari età, così distribuiti: 12.168 tra i 7-10 anni; 66.047 dagli 11 ai 13 anni; 69.070 (11,6%) tra i quattordicenni⁷. I minori sfruttati costituiscono lo 0,66% della popolazione minorile totale, contro il 3,1% di bambini che lavorano, e in valori assoluti sono pari a 31.500. La relazione tra l'età e l'impiego dei minori in lavori pericolosi trova conferma anche nel fenomeno dello sfruttamento: il tasso è dello 0,15% quando il minore ha un'età compresa tra i 7 e i 10 anni e sale al 2,7% per i 14enni, tra i quali si registra il grado più critico di coinvolgimento.

I maschi costituiscono la quota più numerosa tra gli 11 e i 13 anni (38,7%), mentre le femmine rappresentano la maggioranza sia tra i più piccoli (8,6% fino ai 10 anni), sia tra gli adolescenti (57% tra i 14enni). Per il 54,4% dei ragazzi l'impegno lavorativo occupava più o meno tutti i giorni. Quasi il 30% dei minori ha lavorato in media dalle 2 alle 4 ore giornaliere, più le bambine (33,5%) che i bambini (27,8%). Più di 7 ore giornaliere ha lavorato il 24,4% di maschi e femmine. I lavori svolti erano nella maggior parte dei casi conciliabili con la scuola che non viene trascurata dalla quasi totalità delle bambine (90,2%) e dall'85,9% dei maschi. Nello stesso tempo però si registra il 7,3%, che dichiara di avere saltato la scuola in qualche occasione, e il 5,3% che lo fa spesso, con valori leggermente più sfavorevoli per i maschi. I luoghi tipici del lavoro minorile risultano bar, negozi, alberghi e ristoranti (17,9%), in altre attività commerciali il 14,9%, e in agricoltura il 14,1 per cento, un 11,8% di minori lavora in fabbrica o in cantiere.

La distribuzione geografica del lavoro minorile è strettamente collegata a due variabili: il tasso di scolarizzazione e il livello di sviluppo economico locale. L'indice raggiunge il valore massimo nel Nord-Est (19,4%) e minimo al Centro (9,6%), con un andamento logicamente opposto a quello registrato nella propensione a proseguire gli studi. Inoltre si è constatato che un mercato del lavoro più fiorente crea maggiori aspettative e attira più forza lavoro anche fra le giovani generazioni.

Il rapporto tra rendimento scolastico e attività lavorativa è strettamente correlato: tra coloro che hanno lavorato prima dei 15 anni si osserva infatti che il 17,7% non abbiano conseguito la licenza media, o il 20,5% abbiano avuto una bassa votazione. Molto rari sono i casi di chi ha riportato buoni o ottimi risultati scolastici. Sono in genere più numerosi i figli di lavoratori in proprio (23,4%) o di imprenditori (22,1%), proprio perché è più frequente che possano essere coinvolti fin da piccoli nell'attività paterna, così come accade per i figli degli agricoltori (30,6%) o degli occupati nella ristorazione (24,1%). Non è chi non veda quanto venga a nuocere alla formazione umana di questi adolescenti un tipo di lavoro che impedisce loro di vivere la propria

⁶ ISTAT, *Bambini, lavori e lavoretti. Verso un sistema informativo sul lavoro minorile: primi risultati*, Roma, Istat, 2002.

⁷ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, *4° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes, 2003, pp. 169-186.

et  in una condizione di maggior libert  e applicazione allo studio. Se poi lo sguardo si allarga oltre i confini del nostro Paese la situazione si rende ancora pi  drammatica, se non addirittura insostenibile, cos  da reclamare presso le pi  alte istituzioni mondiali con sempre maggior forza la rivendicazione della tutela dei minori soprattutto negli anni pi  delicati della loro infanzia.

1.5. Il lavoro minorile nel mondo

La gravit  del problema, la complessit  del fenomeno e la carenza di informazioni sul tema ha spinto molti governi ad avviare inchieste dettagliate sia per raccogliere utili informazioni, sia per richiamare l'attenzione delle parti sociali e della societ  civile. Molto preoccupanti si sono rivelate le stime dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro*, secondo cui sono oltre 350 milioni i minori tra i 5 e i 17 anni che lavorano, 73 milioni dei quali hanno meno di 10 anni. Se li consideriamo in rapporto al totale della popolazione minorile ben il 23% dei minori   impegnato in un lavoro, e si arriva al 42% se consideriamo solo la classe di et  dei 15-17 anni. Degli oltre 200 milioni di bambini tra i 5 e i 14 anni che lavorano, la quota pi  alta, pari a 127 milioni, vive in Asia; in Africa raggiunge i 48 milioni, ma anche i Paesi economicamente avanzati non sono estranei al fenomeno (2,5 milioni).

Il rapporto tra minori lavoratori e popolazione minorile globale risulta pi  problematico nel continente africano con una percentuale del 29% sia per l'acuirsi della crisi economica sia per il moltiplicarsi dei conflitti civili, in cui non raramente viene incentivato il ricorso alla manodopera anche minorile. Nei paesi industrializzati invece tale crescita sembra spiegabile, come in Italia, con l'espansione del terziario e con il conseguente impiego di manodopera pi  flessibile.

Va anche considerato il fatto che non possono essere messi sullo stesso piano i lavorette occasionali svolti per arrotondare la paghetta e lo sfruttamento vero e proprio caratterizzato da costrizioni fisiche e psicologiche. Dalle elaborazioni Euripes sui dati ILO, su 351.700 minori che lavorano 170.500 sono sottoposti alle forme peggiori di sfruttamento, in quanto occupati in attivit  pericolose. Tale rapporto   ancora pi  grave tra i 5-14 anni: sono infatti 111.300 su 210.800 quelli sfruttati in attivit  molto pesanti. Spesso la paga di un bambino   l'unica forma di sussistenza per una famiglia; il lavoro non c'  per gli adulti, ma si trovano impieghi per i bambini, perch  vengono pagati di meno, non possono ribellarsi, non reclamano diritti e sono costretti a subire ogni forma di abuso, anche sessuale.

Purtroppo in molti paesi l'impiego di manodopera minorile   tollerato, perch  rende pi  competitivo il sistema economico e attira investitori esteri. Basti pensare che nelle piantagioni di canna da zucchero in Brasile i bambini costituiscono quasi un terzo della forza lavoro, nelle miniere di carbone in Colombia lavorano respirando sostanze nocive, in India sono particolarmente richiesti nella lavorazione dei tabacchi, dei fiammiferi e in molte altre attivit  manuali di piccole dimensioni.

* *Ibidem*, pp. 172-173.

Nei lavori pericolosi si registra un impiego maggiore dei maschi rispetto alle femmine, con uno scarto che aumenta al crescere dell'età: il 50,7% dei maschi, nella classe di età 5-11 anni, arriva al 60,2% nei minori con età compresa tra 12 e 14 anni.

Oltre 8 milioni di bambini sono impiegati in forme di lavoro legate ad attività illegali. Da ricordare che, trattandosi di stime su attività sommerse e illecite queste cifre vanno analizzate con la massima cautela. Il numero di bambini impiegati in lavori forzati è altissimo (5,7 milioni), ma anche lo sfruttamento dei minori nella pornografia e nella prostituzione (1,8 milioni) e il traffico di minori costituiscono una grave piaga sociale che interessa, anche se con intensità diversa, tutti i paesi.

Il Rapporto ILO denuncia la povertà come causa principale del lavoro minorile, anche se non è l'unica variabile scatenante. Notevoli responsabilità sono attribuite alle carenze nei sistemi di protezione sociale e alla debolezza dei sistemi educativi. Circa il 30% (la percentuale sale al 60% in alcune realtà) dei bambini nei paesi in via di sviluppo non finisce la scuola elementare.

Si tratta di cifre che per un educatore costituiscono motivo di profonda preoccupazione e indignazione, perché per fini economici e spesso distruttivi si viene a derubare questi bambini e adolescenti della parte più preziosa della loro vita, quando le esigenze di una formazione umana sono per natura loro primarie.

2. Lavoro Minorile Straniero e Italiano

Qualche anno più tardi, nel 2006⁹, in base al Rapporto ILO (2006), gli studiosi dell'Eurispes concordavano nel registrare per la prima volta con una certa soddisfazione una netta riduzione del lavoro minorile nel mondo, specie nelle sue forme peggiori.

2.1. Il lavoro minorile nel mondo nel 2006

Secondo tale Rapporto, se l'attuale tendenza continuerà e non verrà meno la mobilitazione mondiale per la sua abolizione, le forme peggiori di lavoro minorile potrebbero essere eliminate entro 10 anni. Infatti:

- tra il 2000 e il 2004 a livello mondiale, il numero di lavoratori minorenni è sceso dell'11%, da 246 milioni a 218 milioni. La diminuzione più rapida del fenomeno si registra nei settori più nocivi;
- la diminuzione più importante si osserva nei lavori pericolosi con 126 milioni di lavoratori minorenni nel 2004, invece di 171 milioni secondo le stime del 2000, registrando un calo del 26% nella fascia di età 5-17 anni; per la fascia d'età 5-14 anni la diminuzione nei lavori pericolosi raggiunge anche il 33%;

⁹ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 7° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes, 2006, pp. 115-134.

- ciò si riscontra maggiormente nei paesi dell'America Latina e dei Caraibi, mentre l'Africa Sub sahariana rimane la regione con la più alta incidenza di minori al lavoro;
- a livello globale circa 7 minori su 10 sono inseriti nel settore agricolo; il 22% nel settore dei servizi; il 9% nell'industria, nelle miniere o nell'edilizia.

C'è comunque ancora tanto da fare: a tutt'oggi nel mondo 1 minore su 7 è coinvolto in qualche forma di lavoro.

A tutt'oggi le cifre vengono confermate anche dall'ultimo Rapporto dell'Unicef¹⁰, dove si continua a rilevare che "le ultime stime a livello globale parlano di una diminuzione in tutto il mondo del fenomeno, ma i progressi sono più limitati, soprattutto a causa dell'impiego dei bambini-soldato nelle guerre civili, nell'Africa Sub sahariana, dove anzi i dati più recenti indicano un peggioramento, con un bambino su 4 coinvolto nel lavoro minorile (la percentuale più alta al mondo), rispetto ad 1 su 8 in Asia e nella regione del Pacifico, 1 su 10 in America Latina e nei Caraibi. Infine il numero di bambini che unisce il lavoro alla scuola in alcune regioni è aumentato anche del 300%.

2.2. In Italia nell'ultimo quinquennio

Ci troviamo quindi di fronte ad un fenomeno difficile da definire, da controllare e da ridurre, essendo sommerso, illegale, mutevole, dinamico e i tentativi oggi effettuati per stimarne la diffusione e la tipologia portano a cifre discordanti. Ciò su cui vi è unanimità di vedute è che si tratta di un fenomeno complesso, diffuso in forme e modalità diverse in tutto il territorio nazionale, nonostante l'esistenza di politiche sociali che garantiscono il diritto all'istruzione obbligatoria per tutti.

Come già osservato, le vittime dello sfruttamento economico sono da ricercare nelle pieghe dell'economia sommersa: agricoltura, lavoro domestico, commercio al minuto, prostituzione, attività illegali.

Due considerazioni però sono necessarie:

- in Italia il lavoro minorile non è prerogativa del Sud del Paese;
- in Italia lo sfruttamento non assume solo la fisionomia della schiavitù e del lavoro forzato.

Bambini e adolescenti italiani sono impiegati soprattutto nel Centro-Nord in aziende piccole e spesso all'interno della microimpresa familiare, mentre nel Sud più di frequente il minore lavora per conto terzi.

Nel 2004 l'Ires-Cgil¹¹ ha realizzato uno studio che riflette territorialmente la realtà delle grandi città rilevando che lavorano oltre il 21% dei minori, pari a circa 460-500

¹⁰ UNICEF, La condizione dell'infanzia nel mondo 2011, Roma, Unicef, 2011.

¹¹ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 9° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Roma, Eurispes, 2008, pp. 57-68. Cfr. anche COCCIA G. e RIGHI A. (Edd.), Il lavoro minorile: esperienze e problematiche di stima, in CNEL, *Il lavoro che cambia. Contributi tematici e raccomandazioni*, Roma, CNEL, 2009, cap. 8; in www.cnel.it

mila unità, (di cui il 15% circa di stranieri), escludendo i bambini che lavorano ma non frequentano la scuola. Sono il 7,5% gli alunni stranieri sul totale degli alunni italiani nel 2010 (Censis, 2010). I principali risultati di questa indagine evidenziano che il fenomeno riguarda prevalentemente i maschi (2 minori su 3); dei minori tra gli 11 e i 14 anni che lavorano, uno su due svolge in prevalenza attività occasionali, uno su tre è dedito ad attività stagionali ed un quinto è stabilmente impegnato in un'attività lavorativa; il 20% dei minori è impegnato per almeno 7-8 ore al giorno; solo il 40% percepisce una paga regolare (intorno ai 400 euro al mese), il 43% riceve solo compensi occasionali e il 17% soltanto oggetti o regali; il 10% di questi minori sono stranieri e provengono in gran parte dall'Asia e per un quarto dall'Europa dell'Est (Romania e Albania); il 70% dei minori collabora ad un'attività familiare, oltre il 21% aiuta parenti o amici di famiglia, mentre il 9% lavora presso terzi; i minori di 15 anni sono impiegati prevalentemente in attività commerciali gestite dalla famiglia (il 25% nei negozi, il 12% in attività di ristorazione), solo il 10% è impegnato in lavori di strada (vendita ambulante), il 10% in campagna; tra i giovani 15-17enni il 21% è impegnato in attività di ristorazione, il 12% in negozi, l'11% in fabbrica, il 13% segue i genitori nelle loro attività itineranti. Nella fascia dei 13-14 anni si registra una dispersione scolastica di circa il 70% dei minori coinvolti in forme di lavoro irregolare. Se ne deduce che l'ingresso nel mercato del lavoro, almeno inizialmente, avviene sotto lo stimolo della famiglia; superati i 14 anni è invece la motivazione personale a condurre il minore al lavoro e ad abbandonare la scuola. Nella maggior parte dei casi gli stessi genitori ritengono che il lavoro sia più utile della scuola, soprattutto in famiglie con bassi livelli d'istruzione¹².

Tuttavia la reale dimensione quantitativa del fenomeno rimane sempre incerta a causa della disparità di valori che emergono dalle singole rilevazioni. È la constatazione che un'associazione di esperti giuslavoristi e consulenti del lavoro – Fondazione Studi dei Consulenti del Lavoro (2007) – ha potuto rilevare in seguito a studi e valutazioni adeguate variamente osservate. Essi evidenziano come

- l'Istat nel 2002 parla di circa 144mila bambini tra i 7 e i 14 anni coinvolti nello sfruttamento minorile;
- la Cgil-Ires indica in 400mila i minori con meno di 15 anni;
- non vanno dimenticati i tanti adolescenti e bambini stranieri che non si integrano nel sistema sociale e scolastico e vivono ai margini della nostra società. La Caritas infatti (*Dossier sull'immigrazione, 2003*) vi aggiunge la stima di 30-35mila minori stranieri.
- In ogni caso, anche se diversificati, i dati non vanno sottovalutati: l'11,8% di questo piccolo esercito di lavoratori ha prestato la propria attività in una fabbrica o cantiere, un ambito certo non salubre per un adolescente di 14 anni e meno.

¹² MEGALE A. - TESELLI A., *Lavori minorili e percorsi a rischio di esclusione sociale*. Roma, Ediesse, 2006.

Sollecitati inoltre a fornire la propria opinione basata sulla specifica competenza professionale circa i problemi che si sviluppano nel mercato del lavoro minorile, in maniera più analitica i 1.918 consulenti intervistati hanno fornito le seguenti risposte: per il 58,5% il fenomeno dello sfruttamento del lavoro minorile è in diminuzione, per il 25,8% in crescita; solo per il 15,7% è inesistente¹³.

Anche nel 2009, il settore più servito da forza-lavoro minorile risulta in ordine quello agricolo (28,3%), artigianale (22,1%), terziario (17,3%), del commercio e della ristorazione (17,9%). Le concause di tale fenomeno sono state individuate nella povertà del contesto economico e personale (30,2%), nella scarsa cultura dei genitori (25,5%) nell'economia sommersa (19,8%) e nel basso costo del lavoro minorile (15,1%) e la pressione della malavita locale (7,9%).

Non pochi adolescenti stranieri, spesso condotti in Italia con la tratta o venduti dalle famiglie di origine, sono sfruttati dalle organizzazioni criminali o dai piccoli gruppi malavitosi, che approfittando della disperazione di questi giovani immigrati, soprattutto quelli al di sotto dei 14 anni, che proprio perché non imputabili a causa della loro minore età, vengono impiegati in traffici illegali e tenuti sotto ricatto¹⁴.

2.3. Il lavoro minorile tra gli adolescenti stranieri e italiani

Pur senza enfatizzare la scenografia della criminalità, nell'ultimo quinquennio il lavoro minorile è stato un fenomeno che ha coinvolto in modo particolare i *bambini e gli adolescenti stranieri*, minori irregolari che sfuggono al contatto con le istituzioni e sono spesso vittime delle forme peggiori di sfruttamento e di lavoro forzato. Per questo diventa anche difficile ogni quantificazione, di cui disponiamo solo stime, proprio perché si tratta di lavori svolti all'interno di una economia informale o del "sommerso".

Si tratterebbe di un lavoro che si inserisce in un duplice contesto: da un lato, si rifà ad aspetti e stili di vita propri della cultura originaria, nel senso che i bambini e gli adolescenti lavorano perché nella loro "cultura e tradizione" è normale che sia così; dall'altra, vi sono situazioni in cui l'impiego dei minori sul lavoro è più legato alle necessità e ai bisogni di povertà della famiglia. Sono presenti, quindi, sia elementi culturali sia l'influenza di molteplici fattori quali le modalità di arrivo, le più o meno precarie condizioni di inserimento nella nostra società, le aspettative familiari, le reali opportunità fruibili, il capitale culturale ed economico della famiglia: in una parola si tratta di tenere presenti sia gli elementi culturali, sia le condizioni materiali di vita dei minori e delle loro famiglie giunte in Italia.

La figura del minore straniero, che aiuta la famiglia in ambito domestico o lavorativo, rientra perlopiù in un modello culturale in base al quale tutti i componenti della famiglia, a diversi livelli, sono coinvolti nel sostegno e nello sviluppo dell'eco-

¹³ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 9° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes, 2008, p. 60.

¹⁴ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 10° *Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes, 2009, p. 125.

nomia familiare. In tale situazione il significato dell'esperienza lavorativa è da individuare nella continuità con gli stili di vita propri della loro cultura specifica e con i modelli educativi della tradizione culturale della famiglia. Una continuità che è presente nei progetti migratori di quegli adolescenti che a 15 anni, e a volte anche prima, raggiungono un familiare (in genere il padre) in Italia o partono da soli dal proprio paese di origine, con l'obiettivo di proseguire il progetto migratorio familiare. Qui entra fortemente in gioco l'immagine di infanzia e di maturità che viene attribuita al minore. Gli adolescenti infatti che partono a 14-16 anni con l'intento di aiutare la propria famiglia lavorando, vengono stimati e apprezzati dalla comunità di origine e dalla famiglia stessa come soggetti affidabili, maturi e in grado di assumersi responsabilità e di contribuire alla sussistenza della propria famiglia. Scoprono nel lavoro minorile un moltiplicatore del tenore di vita familiare: si tratta di un aiuto ai genitori con il proprio lavoro, aiuto nelle faccende domestiche e nella cura dei fratelli minori, aiuto di mediazione-interpretariato per i genitori rispetto alla società italiana (attività che non si limita alla sola presenza in termini di traduttori ma comporta anche l'assunzione di compiti da "adulti" negli impegni sociali).

Vi sono altri casi invece in cui il minore sceglie di lavorare per poter disporre di una cifra personale da spendere in quei beni di consumo che osserva tra i suoi coetanei. Non sempre infatti il lavoro minorile è presente solo nell'ambito della povertà, ma anche in famiglie dalle condizioni economiche abbastanza ordinarie. Quest'ultimo aspetto accomuna le attese dei minori stranieri con quelli italiani così da costituire un valore ed una risorsa importante, perché visto in rapporto ai processi di costruzione della propria integrazione sociale e viene vissuto come occasione di inclusione nel gruppo dei pari.

2.4. Lavoro minorile e suoi effetti sulla formazione globale

A livello scolastico, tra l'anno scolastico 2000/2001 e 2008/2009, gli studenti con cittadinanza non italiana sono aumentati del 326,9%, raggiungendo il numero complessivo di 629.360. Una caratteristica assai ricorrente è la compresenza di esperienze di lavoro e di scuola. Se a prima vista non sembra esserci un legame causale tra lavoro minorile e dispersione o abbandono scolastico, poiché la maggioranza dei minori stranieri che lavorano frequenta anche la scuola, c'è tuttavia da domandarsi quali ne possano essere i risultati scolastici e le prospettive per il futuro.

È infatti in Italia ancora alta la correlazione tra abbandono scolastico o non prosecuzione negli studi al termine della scuola dell'obbligo (specie al Sud) e il primo inserimento nel mondo del lavoro (specie al Nord-Est) e formazione della persona.

Infatti il ruolo della scuola ha un'importanza fondamentale nella prevenzione e nella lotta contro il lavoro minorile considerato che la maggioranza dei minori che lavorano, nel mondo occidentale, frequenta l'istituzione scolastica.

Il lavoro precoce, viceversa, influisce sulla frequenza, sul rendimento scolastico e sulla decisione dei ragazzi e delle famiglie di scommettere sul percorso formativo. Sicuramente sovrapporre tempi scolastici e tempi di lavoro è un'operazione complessa,

che richiede molti sforzi che si manifestano in assenze frequenti, scarso rendimento, ripetute bocciature, problemi disciplinari, disturbi nell'attenzione, al punto da determinare incompatibilità tra le due realtà.

I minori occupati in attività lavorative possono interiorizzare (e spesso si è verificato) nei confronti della scuola un generale e diffuso atteggiamento negativo di disagio, che è anche il prodotto dello scarso valore attribuito dalla famiglia al percorso scolastico. L'apprendimento del sapere è percepito come superfluo, il conseguimento di un titolo di studio inutile. Per altro verso il minore che lavora rischia di avviarsi ad un difficile e problematico inserimento nella scuola sia da un punto di vista educativo che rispetto alla sua socializzazione con il gruppo dei pari.

Nei minori che lavorano l'immagine della scuola non è vista come strumento di crescita e di sviluppo culturale. Il rapporto con essa viene vissuto in termini di disagio. E quanto più aumenta il legame con il lavoro tanto più aumentano le difficoltà di rapporto con la scuola. Si incomincia a vivere la propria esperienza scolastica senza percepire il nesso esistente tra la funzione dell'apprendimento e quella della socializzazione e della propria crescita umana globale. La scuola, che potrebbe favorire il processo di socializzazione attraverso percorsi di apprendimento, di linguaggi, di notizie, di saperi, viene invece vista e percepita come avulsa, in un mondo chiuso in se stesso, separata dal quello del lavoro molto più concreto e redditizio. Tutti questi fattori non fanno che facilitare quel triste fenomeno della dispersione scolastica, che avvia una generazione di minori verso il mondo dell'emarginazione e dell'autoesclusione sociale, perché il lavoro precocemente e forzatamente obbligato impedisce loro di formarsi adeguatamente e di potersi costruire solide basi per il futuro della propria vita.

Non c'è chi non veda come la scuola riveste allora un ruolo fondamentale di informazione e di formazione umana. Essa agisce soprattutto sulla prevenzione, perché coinvolge gli alunni nel proporre progetti e processi tesi alla interiorizzazione di strumenti di conoscenza per lo sviluppo integrale della persona in crescita e il rispetto dei diritti dell'uomo. Essa è inoltre il luogo privilegiato sia del benessere che del malessere degli alunni, è lo spazio dove tutta una serie di difficoltà e di problemi dei ragazzi possono emergere (come lo stesso disagio dell'alunno lavoratore, specie se straniero, di doversi assentare dalla classe e dalla vita dei suoi coetanei), ma anche e proprio per questo possono trovare spazi di ricupero e di riabilitazione.

3. Prospettive di intervento

Poiché il lavoro minorile precoce, la fragilità e l'insuccesso dei necessari percorsi formativi, le scarse possibilità di vivere pienamente il tempo dell'infanzia compromettono il sano sviluppo psicofisico dei minori, oltre che quello economico del paese, appare più che necessario attivare opportune politiche di intervento e di prevenzione.

Infatti, di fronte ad una generazione, cui mancano nel medio e lungo periodo

prospettive future per la scarsa qualità umana della sua preparazione professionale e culturale, la società stessa si impoverisce. Questi stessi adolescenti lavoratori si vedono costretti a rimanere in lavori poveri, occupazioni spesso precarie e scarsamente retribuite, in un cammino privo di uno sviluppo di qualità.

A livello generale quindi è importante promuovere la giustizia sociale, i diritti umani dei minori oltre che i diritti universalmente riconosciuti, accrescendo la possibilità di cooperazione a vari livelli, attraverso il rafforzamento dei rapporti con le organizzazioni dei datori di lavoro, dei lavoratori e del mondo accademico della ricerca. È infatti fondamentale sviluppare una maggiore sensibilità e consapevolezza, analisi attente, riflessioni approfondite, rivendicazioni e proposte concrete in grado di risolvere i problemi e di favorire interventi atti a risolverli o contrastarli. In tutto ciò risulta prioritario il ruolo dei media e dell'opinione pubblica, nella loro concreta possibilità di svolgere una funzione di promozione culturale e di controllo sociale.

Ad un livello più immediato e concreto serve una riforma profonda delle principali regole economiche che governano il commercio internazionale e il mercato, come:

- maggiori controlli sulle imprese, soprattutto in particolari momenti dell'anno, con interventi diretti essenzialmente a prevenire gli abusi e a sanzionare i fenomeni di irregolarità sostanziale, abbandonando ogni residua impostazione di carattere puramente formale e burocratico che intralcia inutilmente l'efficienza del sistema produttivo (Direttiva Ministro del Lavoro sulle ispezioni in azienda 18/09/2008);
- la creazione di meccanismi disincentivanti per le imprese che ricorrono al lavoro minorile. La battaglia contro lo sfruttamento del lavoro viene combattuta allora con l'arma della sanzione, secondo le due modalità in progressione: sanzioni economiche preventive e dissuasive (in pratica le più efficaci), e successivamente quelle punitive e repressive in seguito a recidive;
- una maggiore sinergia tra classi professionali e istituzioni che operano a livello locale. Il presidio del territorio è fondamentale perché si radichi la cultura del rispetto e della legalità, facendo fronte comune tra i diversi soggetti rispondendo a "Modelli di responsabilità sociale di impresa nella gestione comune delle risorse umane" come sono state proposte da diversi organismi sindacali e di consulenza del lavoro¹⁵;
- una più ampia e diffusa attenzione dedicata alla formazione e all'educazione scolastica degli adolescenti. È necessario che la scuola riacquisti un valore centrale nella formazione degli adolescenti, sviluppi in loro la cultura della legalità e la complementarità del *sapere*, con il *saper fare*, il *saper essere* ed il *saper vivere in relazione*.
- Certamente non educano ad una meta di sviluppo umano integrale e progettuale della persona, modelli culturali acquisiti dai mezzi di informazione che promuovono scorciatoie per il successo, che premiano chiunque, facendolo assurgere a protagonista assoluto (vedi i vari reality o i vari "grandi fratelli"), che trasmet-

¹⁵ EURISPES-TELEFONO AZZURRO, 9° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Roma, Eurispes, 2008, pp. 62-67.

tono la certezza che l'ordinario iter formativo sia inutile, e che sia decisamente preferibile un approccio diretto al mercato del lavoro, magari avvicinandosi al mondo scintillante dello spettacolo.

In conclusione si rende perciò urgente l'ideazione di progetti con i responsabili delle istituzioni locali, con i direttori didattici delle scuole materne e primarie, con i presidi delle scuole secondarie, docenti e amministratori pubblici, affinché pongano al centro il supremo interesse del minore e la sua tutela da qualsiasi forma sfruttamento che ne leda i suoi diritti. Le politiche internazionali e nazionali dei governi dovrebbero quindi sostenere una cultura che renda sensibili ed efficacemente attenti al tema dei diritti dei minori e della piena crescita della loro personalità. Tutti i ragazzi hanno diritto di giocare, di andare a scuola e di sognare; da parte loro gli adulti, in quanto custodi della loro infanzia, hanno il compito di rendere possibile tutto ciò.

DAMIANO E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Città della, Assisi, pp. 405.

Non basta un codice deontologico per gli (o degli) insegnanti, serve un'etica che implichi la libertà. È questa infatti la condizione perché si possa parlare di insegnamento come "azione morale". Il tema dell'"etica degli insegnanti" si lega a filo doppio con il tema della professionalità: se l'insegnante venisse pensato – e si pensasse – come un funzionario, che agisce per conto di un altro, basterebbe un sistema di norme, un elenco di doveri, per regolare il suo agire. Se l'insegnante è un professionista, sarà invece chiamato ad ispirarsi ad un'etica. E sarà questa ad informare di sé tutte le sue azioni.

L'oggetto del libro del Prof. Elio Damiano, che pur essendo di qualche anno fa ci sentiamo di riproporre vivamente all'attenzione dei lettori, non è dei più frequentati. Si tratta di un discorso sull'etica degli insegnanti (insistendo sul "degli"), cioè l'etica di cui essi stessi sono i soggetti e non su un'etica "per" gli insegnanti. Il focus del saggio non è infatti sui principi etici che possono guidare i docenti, ma sulle "pratiche morali effettivamente messe in atto dagli insegnanti". L'autore pone dunque le basi per una ricerca che privilegi l'esplorazione sul campo, rispetto ai presupposti teorici (in questo caso, le assunzioni etiche) dai quali normalmente muovono i ricercatori. Infatti, «...si suppone che le pratiche scolastiche ed il lavoro di aula in particolare costituiscano un terreno intriso di un *ethos* educativo di fatto che rappresenta una variante empirica locale del più generale *ethos* che permea, sempre di fatto, l'intera società» (p. 17). Si tratta allora di tentare una fenomenologia fattuale della morale dell'insegnamento, magari utilizzando anche le categorie concettuali elaborate dalla filosofia, ma soprattutto aprendosi alla possibilità di individuarne di più mirate e pertinenti, superando così una prospettiva prescrittivista.

In questo senso il volume si colloca pienamente nel solco della Nuova Ricerca Didattica, a cui l'autore aveva già dedicato uno studio l'anno prima (*La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006). Si tratta di uno studio fondativo per tutti coloro che desiderino accostarsi all'insegnamento come ad un oggetto specifico di ricerca, la cui fonte non sono tanto le teorie filosofiche sull'uomo o quelle psicologiche sull'apprendimento, ma la pratica stessa dei docenti. È questo il paradigma emergente in grado di dare forma e identità alla ricerca didattica che presuppone una fitta collaborazione (un'alleanza, appunto) tra insegnanti e ricercatori.

Il lavoro sull'insegnamento come "azione morale" non si riduce dunque a proclama in favore del ritorno di valori come l'autorità, il rispetto, il dovere, a fronte di un loro palese disconoscimento nella società contemporanea, ma rappresenta il tentativo di dire che cosa l'insegnamento sia. Per Damiano, infatti «il punto di vista morale è quello più comprensivo» (p. 141) intorno a quel complessissimo oggetto che è l'insegnamento, quello che fa vedere di più, perché dell'insegnamento illumina il senso.

Giuseppe Tacconi

Le opere di quegli insegnanti che hanno sentito l'esigenza di mettere per iscritto la propria esperienza di scuola sono ormai diventate quasi un genere letterario. Si tratta di un insieme alquanto variegato di testi: romanzi, produzioni diaristiche, pamphlet, saggi narrativi. Alcune di queste scritture mantengono un rapporto intenso con il vivo del far scuola e ci aprono la possibilità di accedere ad una conoscenza più profonda della pratica di insegnamento. Altre sembrano aver progressivamente perso il contatto reale con la scuola, che diventa il teatro di un inesorabile declino, che avrebbe investito la nostra società nel suo insieme. A quest'ultimo gruppo appartiene anche l'ultimo libro di Paola Mastrocola.

Il libro affronta, con indubbia passione (più nel senso del "patire", per la verità, che del trasporto affettivo), complessi temi, legati al senso dell'istruzione nel nostro tempo, ai giovani, alla società, alla cultura, al futuro. Pone questioni che danno da pensare. In particolare segnala la distanza crescente tra la cultura dei giovani e la cultura della scuola. Conduce una diagnosi impietosa dell'universo scolastico italiano, nomina quelle che a suo parere sono le cause dei mali che affliggono la scuola di oggi (e tra queste la pedagogia e i pedagogisti) e indica la sua terapia: l'utopia delle tre scuole (la scuola per il lavoro, la scuola per la comunicazione, la scuola per lo studio) e la centralità della possibilità di scelta del percorso che maggiormente risponde alla propria "inclinazione".

È però difficile rintracciare, nelle quasi trecento pagine del volume, vere e proprie descrizioni o narrazioni che riguardino singoli episodi di insegnamento, per quanto l'autrice dichiara l'intenzione di dedicare la prima parte del libro a dar conto delle cose "così come stanno". La maggior parte delle descrizioni che si riferiscono agli allievi tratteggiano in realtà la massa o lo studente medio, quasi mai singolarità in carne ed ossa, e la quasi totalità delle rare narrazioni di episodi che si svolgono in aula riguarda scene di interrogazione. I ragazzi non sono individui, ma massa informe, se non addirittura branco selvaggio o orda minacciosa, un insieme indistinto di studenti inerti, stanchi, indifferenti, annoiati. L'attenzione della scrittrice sembra poi rivolgersi esplicitamente allo "studente quindicenne liceale medio", di cui guida il lettore a disegnarsi mentalmente i tratti. Poi propone di immaginare il "pomeriggio medio-neutro" dello "studente medio-neutro", tra casa, tivù, iPod, computer, amici che citofonano, giro in motorino, ancora chat e internet, palestra, eventuale ripetizione, ancora giro in motorino, birra serale con gli amici ecc. All'apice della descrizione, la nostra insegnante si chiede come sia possibile far scuola a ragazzi così. Ed è a portata di mano la risposta che no, si tratta proprio di un'impresa disperata, ai limiti dell'impossibile. Al di là di questi esempi, non esistono quasi narrazioni o descrizioni, per tutta la lunghezza del libro. E quando ci sono, è come se fossero asservite alle idee e alle tesi che l'autrice intende sostenere con forza. Uno dei problemi mi sembra risieda proprio qui: le narrazioni sono a senso unico, non raccontano la complessità del far scuola, ma sono riportate per dimostrare che, in questa situazione, far scuola non è proprio possibile, e che anzi la scuola è del tutto fuori posto, inutile e priva di senso.

Per l'autrice, la scuola è una specie di finzione. I giovani non hanno alcuna voglia di costruire, lavorare, studiare. Sono preoccupati soltanto di mostrarsi e di apparire. Il loro non è un atteggiamento di rifiuto o di ribellione, ma di assoluta e spudorata indifferenza. E allora che senso ha insegnare? Nel complesso, la visione è senza speranza. Tutto rema contro, non rimane alcuno spazio per l'azione, non si può fare proprio più niente. Se non si può fare niente, o quasi, non resta che *togliere il disturbo*. Anche la proposta delle tre scuole va in una direzione rassegnata, quantomeno in una direzione in cui ci si aspetta che a cambiare siano solo gli altri: gli studenti, le famiglie, i presidi, i ministri, che dovrebbero poter scegliere o far scegliere la "scuola per lo studio" solo a chi intende davvero studiare. Ma il sommario abbozzo di proposta viene avanzato senza molte speranze e più che della proposta concreta ha l'aspetto di un alibi per poter finalmente dire: "Mollo! Smetto di tirare!".

Nonostante tutto, sono convinto che la Mastrocola sia un'ottima insegnante (lo colgo dagli accenni appassionati ai classici e da come scrive dello studio). Il problema è che, nel suo libro, la pratica resta quasi sempre muta. In realtà qualche sporadico racconto di azione didattica, cioè delle azioni che l'insegnante fa quando insegna, è possibile rintracciarlo, soprattutto nella prima parte del libro, ma quella che emerge è una pratica centrata sui contenuti, limitata sostanzialmente ad un'unica sequenza: spiegazione – studio individuale – interrogazione e voto. L'autrice lamenta che nessuno abbia mai insegnato ai suoi allievi che cosa significhi studiare. Eppure proprio sullo studio si trovano alcuni tra gli spunti più interessanti del libro. Il problema è che non è dato di capire se e come tutto questo si traduca in pensiero didattico. La domanda di fondo è la seguente: cosa si può fare e far fare perché gli studenti possano accedere a questa profondità del comprendere? Altrimenti, rimane solo il lamento. Non è che prima si impari a studiare e poi si studi; si impara a studiare, se qualcuno ci mette nelle condizioni di farlo, e il metodo si apprende non nel vuoto di contenuti, ma attraverso di essi. L'autrice si limita a constatare il fatto che i giovani non studiano e non hanno voglia di studiare. Manca qualsiasi riferimento al *far fare*. La didattica viene sostanzialmente ridotta al dire ("ho spiegato...") e lo studio all'ascoltare o comunque al ricevere. Non sembra sfiorarla l'idea che anche lo studio di cui lei stessa parla sia un modo del fare, che implica azioni: ricerche, esplorazioni, indugi, indagini, interpretazioni, memorie, immaginazioni, approfondimenti, partecipazioni, discussioni, scambi e avrebbe bisogno di qualcuno che stimolasse tutto ciò. Quella che appare nel saggio della Mastrocola non è solo una pratica didattica scarsamente attivante, è una pratica che rischia di incentivare la diligente ripetizione di parole non proprie, del libro o dell'insegnante, più che l'intelligente comprensione e l'originale ricreazione del senso.

Le pagine della Mastrocola offrono parecchi spunti di riflessione e non risparmiano note critiche sulla pedagogia e sui pedagogisti. Su tutto ciò ritengo sia opportuno riflettere. Mi sembra però di poter concludere che questo lavoro non sia molto utile per aprire un accesso conoscitivo alla pratica. E non perché dà voce prevalentemente al disagio, al malessere, alla stanchezza, ma perché lo fa senza nominare la pratica, limitandosi ad enunciare convinzioni ed idee. Le convinzioni e le idee sono importanti, ma la pratica, nella sua complessità, sfugge ai discorsi generali e si lascia dire solo attraverso il racconto di storie. Da chi si colloca nella singolare posizione di vivere l'esperienza di insegnante e di scrittore, ci si potrebbe attendere un contributo più ricco e deciso di quello offerto in quest'opera a comprendere in profondità l'azione di insegnamento.

C'è un altro motivo, forse, che rende questo testo poco utile a fare da fonte al sapere didattico. È quello che riguarda un atteggiamento di fondo che non ritrovo qui e che ritrovo in tanti insegnanti che incontro: l'amore educativo. Mi sto convincendo che è questa una delle - se non la - condizione principale per poter davvero raccontare la propria esperienza di insegnanti. È difficile infatti raccontare qualcosa in maniera ricca e densa, se non lo si ama profondamente. L'autrice lascia trasparire un certo affetto per i suoi allievi e sicuramente un legame profondo per ciò che fa. Ma il suo amore è rivolto prevalentemente allo studio. In un passo dell'ultima parte del libro, l'autrice esprime il desiderio che tutti studino «...le cose più difficili al mondo [...], ostiche, lontane; quelle per cui a un certo punto ti viene da mollare tutto e dici: basta, non ce la posso fare, ma poi magari dopo quattro ore o quattro giorni o quattro anni che ti ci arroveli su, di colpo avverti che la mente ti si apre, e ce la fa!, e come per miracolo ora tu capisci, e allora ti verrebbe da ballare per la strada, e ti capita una cosa davvero eccezionale, che mai avresti immaginato: sei soddisfatto di te» (p. 198). Ho trovato tanti insegnanti per i quali "le cose" di cui parla la Mastrocola non sono solo i testi impervi dei grandi autori, ma anche gli studenti – altrettanto "impervi" e difficili – e la mente che si apre non è solo la loro di insegnanti o di studiosi, ma anche quella dei loro ragazzi. Ed è anche per questo, soprattutto per questo, che provano viva soddisfazione. È a loro che conviene rivolgersi per sapere qualcosa in più sul mestiere di insegnare.

Giuseppe Tacconi

Un romanzo sulla scuola e sulla storia di un somaro diventato professore¹. Se dovessi riassumere il romanzo di Pennac in pochissime parole, userei proprio quelle pocanzi utilizzate. Un romanzo scritto con la passione che contraddistingue l'autore nella retrospettiva analisi del suo passato e delle sue difficoltà a confrontarsi con il mondo della scuola. Del suo essere somaro, l'esperienza di bambino e adolescente, Pennac osserva e descrive con grande competenza e un senso di partecipato tormento il suo approccio con insegnanti che oltre al presente intendevano ipotecare anche il suo futuro: "Sei un somaro e resterai per sempre un somaro!". La scuola come una corte di Cassazione che emana giudizi non appellabili.

Pennac descrive la frustrazione di insegnanti che tutto avrebbero dovuto fare nella vita fuorché insegnare. Formatori che non riescono ad interfacciarsi con i propri "somari", che seguono solo i più forti e i più motivati, che probabilmente avrebbero ottenuto gli stessi risultati anche senza il loro intervento. Pennac docente tende invece a descrivere la scuola come il luogo del piacere dell'apprendere, egli cerca di coinvolgere i ragazzi nell'azione didattica, in modo tale costruire cultura nella reciprocità e nella cooperazione. L'insegnante che investe il suo lavoro nei suoi ragazzi, li motiva e ne accresce il senso di autostima, otterrà sicuramente i risultati migliori.

Nella sua adolescenza solo alcuni insegnanti hanno avuto la capacità di accostarsi alla sua difficoltà di non capire. Sono questi che lo hanno salvato. Insegnanti che con caparbia non lo hanno abbandonato, finché non hanno raggiunto il loro obiettivo. Ricordo che Don Milani faceva la stessa cosa con i ragazzi della sua scuola, nel confino di Barbiana: li andava a prendere nelle loro case, "strappandoli" letteralmente dai lavori nei campi a cui venivano costretti dai genitori, e li restituiva solo al raggiungimento della licenza (elementare).

La frustrazione del ragazzo che non capisce emerge in maniera egregia da alcuni passi che riporto quasi integralmente: "Guardiamoci bene dal sottovalutare l'unica cosa sulla quale possiamo agire personalmente e che risale alla notte dei tempi pedagogici: la solitudine e il senso di vergogna del ragazzo che non capisce, perso in un mondo in cui gli altri capiscono. Solo noi possiamo tirarlo fuori dalla sua prigione, formati o meno per farlo. Gli insegnanti che mi hanno salvato - e che hanno fatto di me un insegnante - non erano formati per questo [...]. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Erano adulti di fronte ad adolescenti in pericolo. Hanno capito che bisognava agire tempestivamente. Si sono buttati. Non ce l'hanno fatta. Si sono buttati di nuovo [...]. Alla fine, mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita". Una considerazione quasi agghiacciante nella sua estrema e semplice verità: la scuola - o il CFP - ha il potere di salvare delle vite, le vite di tutti quei ragazzi che non hanno il dono dell'impatto empatico con essa o che provengono da situazioni di disagio familiare, di miseria ed ignoranza, che li privano in partenza di una capacità di corretta relazione con i loro educatori.

Alla presentazione del suo libro, nel 2008, presso la libreria Feltrinelli di Roma, Pennac descrive con ammirazione il rapporto con suo padre; non gli parlava mai del futuro, che considerava una proiezione amplificata del presente. Egli racconta della percezione del tempo che hanno i bambini. Da piccoli vivono in una percezione di eternità, in un presente illimitato. Con l'adolescenza questo senso di perpetuità, di perennità, di presente che non passa si accentua. Questa cosa mi ha fatto riflettere, perché aggrava la situazione dei ragazzi che vivono male la loro esperienza scolastica. Vi leggo un nuovo mito di Sisifo che si materializza in loro, come in un infinito senso di tormento interiore.

¹ All'analisi di questo romanzo, la nostra rivista ha dedicato un ampio articolo nel 2008, consultabile anche nel sito del CNOS-FAP. Cfr.: TACCONI G. (2008), *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di Scuola*, in *Rassegna CNOS* 24/2, pp. 167-189.

Dobbiamo quindi cercare di evitare questi percorsi ai ragazzi "difficili"; si potrebbe provare imponendo agli aspiranti professori "dei corsi di ignoranza", come viene sottolineato nel libro. La mia interpretazione è questa: quando ci confrontiamo con un alunno, dobbiamo abbandonare completamente la sicurezza che deriva dalle nostre conoscenze e innescare un processo di indagine, di osservazione e di ascolto che porti ad un riconoscimento delle specifiche difficoltà e all'individuazione di strumenti facilitatori per l'apprendimento. Naturalmente tutte queste considerazioni vanno effettuate per ogni singolo allievo della classe; l'insegnante, in particolar modo quello di insegnamento individualizzato, deve avere la capacità di moltiplicare i procedimenti di osservazione ed ascolto prima menzionati e individuare altrettanti percorsi didattici. L'insegnante ideale diventa così un educatore che cerca di non perdere per strada gli studenti più deboli. Credo fermamente nelle parole di Don Milani: "La scuola ha un solo problema: i ragazzi che perde!".

Pennac, da insegnante paziente e osservatore, si pone delle domande che ogni appartenente a questa categoria dovrebbe porsi. Considerando l'alunno come una sorta di cliente, dovendo sottoporsi alla regola del "do ut des", egli deve quindi "dare sapere in cambio di studio, conoscenze in cambio di sforzi". Ma "se il bravo studente, forte della sua capacità di valutare concretamente i fatti, è soddisfatto di tale situazione, perché mai il somaro dovrebbe accettarla? [...] Perché dovrebbe pagare a scuola, in una società dove surrogati di conoscenza gli sono proposti gratuitamente dal mattino alla sera sotto forma di sensazione e di scambi? Per quanto somaro sia in classe, non si sente forse padrone dell'universo quando, chiuso in camera sua, è seduto davanti alla sua console?". Spesso capita di confrontarsi con queste situazioni. Ragazzi che ti fanno notare: "Prof, c'è tutto in internet!", oppure che dicono di essere dei geni del computer, anche se magari hanno gravi difficoltà nella lettura e nell'algebra elementare, solo perché giocano con roboanti videogiochi dalla mattina alla sera. La fittizia immanenza di una pseudocultura tecnologica allontana gli alunni dalla cultura vera, quella che allena il cervello al dialogo e alla comunicazione reciproca e costruttiva tra simili. Ecco perché bisogna realizzare nella scuola, come dice Mario Lodi, "una necessaria rivoluzione educativa. Che dia centralità più che alla bocciatura, all'accoglienza dei ragazzi e alla loro formazione civica. Siamo un popolo da rieducare, e bisogna partire dal basso" (Intervista su l'Espresso nr. 38 del 2010).

A conclusione di queste osservazioni sul testo, riporto la constatazione fatta propria da Pennac, nelle ultimissime pagine del libro, rivolgendosi alla classe degli Insegnanti: "Passate il tempo a rifugiarvi nei metodi, mentre dentro di voi sapete che il metodo non basta. Gli manca qualcosa [...]: l'amore".

Burgo Gianfranco
Formazione professionale italiana, Provincia Autonoma di Bolzano

LANDRISCINA F., *La simulazione nell'apprendimento. Quando e come avvalersene*, Erickson, Trento 2009, 147 pp.

Uno dei possibili utilizzi delle tecnologie a sostegno dell'apprendimento, ritenuti tra i più interessanti e ricchi di potenzialità, è quello che contempla l'impiego delle simulazioni al computer. Che cosa sono le simulazioni? Quale collocazione possono avere nel curriculum di uno studente? Quale ruolo ha l'insegnante in un processo di apprendimento supportato dalle simulazioni? Quali implicazioni di carattere cognitivo sono sottese al loro utilizzo? Sono questi alcuni dei temi che Franco Landriscina, autore di numerosi saggi e articoli sull'utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica, affronta, esplorando, in questo suo lavoro, un campo tutt'ora oggetto di numerose ricerche di tipo sperimentale, soprattutto orientate alla comprensione delle relazioni che intercorrono tra i modelli simulati dei sistemi oggetto di studio, i modelli mentali di chi apprende, le metodologie di utilizzo delle simulazioni nel contesto didattico.

La prospettiva nella quale si intende collocare la simulazione a sostegno dell'apprendimento è quella che prende in esame una porzione della realtà oggetto di studio e approfondimento, comunemente definito "sistema", attraverso la costruzione di un modello inteso come "rappresentazione semplificata", espressa in forma di oggetti e relazioni. Tale modello è traducibile in un programma che può essere elaborato dal computer, attraverso il quale chi apprende può intervenire sulle variabili che ne regolano il funzionamento e analizzarne il comportamento, avvicinandosi in questo modo ad un livello di maggiore comprensione del sistema e quindi della porzione di realtà che è oggetto di studio.

I formatori che intendessero avvalersi delle simulazioni troveranno in questo libro una vera e propria guida, ricca di spunti di riflessione, sia di tipo teorico che pratico-applicativo, utili all'acquisizione di una prospettiva completa e ben strutturata sull'argomento che si delinea lungo il percorso che l'autore propone nei sette capitoli.

Il primo capitolo sviluppa il tema della potenzialità del computer come strumento a supporto dell'apprendimento, il significato di simulazione, le simulazioni simboliche, quelle esperienziali, i modelli nelle simulazioni, i modelli mentali, il ciclo epistemico di una simulazione. Nel secondo capitolo, si affronta il tema del ruolo della simulazione e del metodo scientifico, le simulazioni basate su modelli continui, l'uso delle simulazioni come esperienza di laboratorio. Il terzo capitolo fornisce una panoramica sulle simulazioni basate sulla dinamica dei sistemi e la rappresentazione visuale attraverso le mappe causali. Il quarto e quinto capitolo descrivono rispettivamente le simulazioni basate su agenti e le simulazioni basate su percorsi. Nel sesto capitolo si sviluppa il tema della didattica con le simulazioni, evidenziando aspetti legati alla strategia didattica basati sulla scoperta guidata. Nel settimo capitolo, si approfondiscono la teoria del carico cognitivo e gli elementi della simulazione al computer; qui sono implicati i concetti di multimedialità, interattività, gli ambienti basati sulla ricerca, l'interazione tra modello di simulazione e modelli mentali, la dissonanza cognitiva, l'autospiegazione, la previsione, l'osservazione e la pratica.

La ricca bibliografia internazionale e il richiamo a numerosi prodotti software, alcuni dei quali liberamente scaricabili da rete, sono di riferimento per eventuali approfondimenti sul tema e sperimentazioni sul campo da parte dei formatori.

L'autore pur toccando numerosi argomenti di rilevante complessità concettuale, riesce a restituire al lettore un'immagine del mondo delle simulazioni che si configura come territorio nel quale allievi e formatori possono costruire insieme esperienze concrete di apprendimento, offrendo nel contempo uno sguardo non ingenuo sulle tecnologie nella relazione che possono avere con i processi di apprendimento.

Ciro Bocchi



Novità sul sito del CNOS-FAP
all'indirizzo:
www.cnos-fap.it

Nella nuova sezione
"Il CFP si rinnova"
è possibile scaricare
l'allegato al n. 2/2011 di Rassegna CNOS
L'uso didattico della LIM nella leFP



RASSEGNA CNOS

ISSN 1972-3113

Anno 27 - N. 2 Maggio-Agosto 2011 - Quadrimestrale
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20-VII-1984