

L'evoluzione della Istruzione e Formazione Tecnico-Professionale nel mondo

L'Unesco dal Modello dell'Educazione Permanente all'Agenda "Education 2030"

GUGLIELMO MALIZIA¹

Negli ultimi decenni del 900 le politiche di istruzione e di formazione a livello internazionale avevano raggiunto un punto di convergenza nel modello Unesco dell'educazione permanente. All'inizio del terzo millennio le gravi difficoltà che incontrano tutti i sistemi educativi stanno alimentando un dibattito che mira a un loro rinnovamento profondo. L'articolo affronta tali problematiche in relazione alle strategie dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale. Più specificamente, si parte dal modello dell'apprendimento per tutta la vita per poi passare ad evidenziare le sfide che sono emerse nei primi anni del XXI secolo. Le prospettive di futuro sono ispirate all'Agenda "Education 2030" proposta dall'Unesco; tuttavia, al riguardo non ci si limita a presentare un elenco di proposte, ma si tenta di redigerne anche un bilancio, mettendo in evidenza non solo i punti forti, ma anche le criticità.

In the last decades of the twentieth century, education and training policies at international level had reached a point of convergence in the Unesco model of lifelong learning. At the beginning of the third millennium the serious difficulties encountered by all the educational systems have increased the need for their profound renewal. The following article addresses these issues in relation to the strategies of technical and professional education and training, starting from the model of lifelong learning and then moving towards the challenges that emerged in the early years of the 21st century. The future prospects are inspired by the "Education 2030" Agenda proposed by UNESCO, highlighting not only the strengths, but also the critical issues.

Dopo che alla fine del XX secolo si era creato a livello internazionale una convergenza generale sul modello Unesco dell'educazione permanente (Delors et alii, 1996; Bindé, 2002; Blondel, Delors et alii, 1998), nei primi decenni del 2000 si è acceso un dibattito che, a partire dalla grave crisi dei sistemi educativi, punta a un loro rinnovamento profondo (Bottani, 2002 e 2013; Castoldi e Chiosso, 2017; Unesco et alii, 2015; Devitis e Teitelbaum, 2014). In questo contesto, l'articolo

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

intende analizzare la situazione con i suoi problemi e ad esaminare le prospettive di futuro che vengono proposte, concentrando l'attenzione sull'Istruzione e Formazione Tecnico-Professionale (IFTP) a livello mondiale; ricordo che su tale piano si preferisce parlare dell'IFTP entro la quale in ogni caso la IeFP occupa un posto centrale.

Il punto di partenza sarà la descrizione sintetica dell'IFTP secondo il modello dell'educazione permanente o dell'apprendimento per tutta la vita. La seconda sezione sarà dedicata ad illustrare gli elementi di crisi, mentre la terza parte discuterà la proposta avanzata dall'*Unesco* per superare tali difficoltà, ossia l'Agenda "Education 2030" (Unesco et alii, 2015). Mi concentrerò sul programma di questa organizzazione per l'autorevolezza e per la completezza delle indicazioni e il livello sarà quello internazionale data l'importanza centrale che esso ha acquisito in un mondo globalizzato.

1. L'IFTP e il modello Unesco dell'educazione permanente alla fine del secondo millennio

Negli ultimi decenni del XX secolo si era creato un consenso pressoché generale su un modello di IFTP come parte integrante delle politiche del sistema Unesco dell'educazione permanente perché si pensava che potesse offrire un contributo prezioso alla realizzazione di una nuova visione di sviluppo centrata sulla persona umana (L'enseignement et la formation techniques et professionnelles..., 1999; Second International Congress on Technical and Vocational Education, 1999; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Power, 1999; Wilson, 2001; Malizia, 2008).

1.1. Le strategie a livello macrostrutturale

Una prima politica consiste *nell'apprendimento per tutto l'arco della vita* che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, competenze e qualificazioni. Per poterne divenire parte integrante, il sistema dell'IFTP deve assumere le seguenti caratteristiche:

- Essa va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di sviluppo personale comprensive di aspetti culturali e sociali e non solo economici.
- I sistemi di IFTP devono essere centrati sull'educando e, pertanto, si devono caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di lavoro.
- L'IFTP va fondata su una cultura dell'apprendimento, condivisa tra le persone,

le imprese, i diversi settori dell'economia e lo Stato, e capace di rendere gli individui autonomi, attrezzati cioè a prendere progressivamente in mano la gestione della propria formazione, mentre le strutture pubbliche e private dovrebbero organizzare tutte quelle iniziative che consentono l'accesso all'educazione permanente.

- Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, l'IFTP deve dotarsi di interfacce con tutti gli altri livelli dell'istruzione e della formazione al fine di assicurare la mobilità orizzontale e verticale senza problemi. In particolare, le si richiede di fornire una educazione iniziale solida per apprendere ad apprendere.
- L'IFTP deve formare nei giovani un atteggiamento positivo verso l'innovazione e dare le conoscenze e le competenze necessarie per assumere un ruolo attivo nel cambiamento.
- Un compito importante è anche quello di assicurare una transizione senza problemi tra il sistema educativo e quello produttivo, contribuendo in particolare alla realizzazione di forme efficaci di collaborazione tra le scuole e le imprese in quanto fondate su una comunità di valori, di programmi, di risorse e di risultati.
- Un altro ruolo rilevante dell'IFTP è quello di recuperare il settore informale dell'economia per l'apprendimento lungo tutta la vita da cui rimane invece normalmente escluso.

L'*alternanza* costituisce un'altra strategia macrostrutturale di natura fondamentale per l'IFTP. Essa consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro. Tra l'altro, essa allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato e può anche contribuire a ridurre la disoccupazione poiché a turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro.

In terzo luogo va ricordato il sistema formativo integrato. Infatti, lo "scuola-centrismo" degli Anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "*policentrismo*": l'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per l'intero arco della vita – la finalità ultima dell'educazione permanente – è un compito talmente ampio che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, Chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità

locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

In aggiunta, va sottolineato che la società complessa è una società a-centrica nel senso che si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un *sistema formativo integrato*.

Ovviamente si dovrà però trattare di una *corretta integrazione*. Questa vuol dire anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare alcuna agenzia formativa in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di percorsi formativi comuni mediante forme di reale cooperazione su un piede di parità.

Realizzare un sistema formativo integrato implica anche il riconoscimento e la valorizzazione del ruolo formativo delle *imprese*. Dopo le diffidenze e i sospetti che si sono accumulati nel periodo '70-'80, negli anni successivi si è registrato un graduale avvicinamento tra i sistemi di istruzione e di formazione e il mondo imprenditoriale: nei primi è sempre più sentita l'esigenza di offrire una preparazione che faciliti l'inserimento occupazionale, mentre nel secondo cresce la convinzione della centralità dell'istruzione e della formazione per lo sviluppo delle imprese.

1.2. Le strategie a livello microstrutturale

I *tipi* di IFTP possono essere distribuiti in *tre grandi categorie*: le scuole, i centri di formazione professionale e la formazione sul lavoro. Va subito precisato che nessuna delle tre si può considerare superiore dell'altra per cui tutte vanno utilizzate, realizzando tra di loro sinergie in condizione di parità e nel rispetto degli ambiti di competenza di ognuna.

Quanto alle *scuole*, va osservato che nei Paesi in via di sviluppo dove l'istruzione primaria può essere terminale per molti alunni, si riscontra spesso nelle elementari una notevole varietà di tematiche pratiche e di attività manuali. A livello di istruzione secondaria si osservano tre formule: nella scuola secondaria di cultura generale si può trovare un ventaglio di corsi professionali tra i quali scegliere; le scuole comprensive tendono ad offrire indirizzi ampi pre-professionali; è diffusa anche la tradizione di tipi di scuole tecniche e professionali separate da quelle di

cultura generale. Ricordo che in proposito la Commissione Delors raccomanda l'osservanza del principio della più ampia diversificazione dei percorsi formativi; la ragione di tale strategia va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi scolastici di molti adolescenti (Delors et alii, 1996).

I *Centri di Formazione Professionale* si situano dopo il 1° ciclo. In questo caso la distinzione principale riguarda i programmi che possono essere regolari o speciali: i primi hanno un carattere stabile, mentre i secondi sono offerte congiunturali, soprattutto in vista del sostegno alla transizione al mondo del lavoro. In proposito è opportuno anche precisare che la formazione professionale non viene più concepita nella gran parte dei Paesi, particolarmente in quelli europei, come un addestramento finalizzato in maniera esclusiva all'insegnamento di destrezze manuali. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere (Malizia, 2005; Malizia e Nanni, 2002).

La *formazione sul lavoro* ha ripreso importanza durante gli Anni '80 per il concorso di vari fattori: il riconoscimento del ruolo centrale degli imprenditori e delle aziende in sistemi di Formazione Professionale come quello tedesco o giapponese che vengono considerati esemplari; il dinamismo delle agenzie nazionali della Formazione Professionale nell'America Latina; la tendenza a valorizzare le forze del mercato anche nei servizi sociali; il potenziamento del ruolo del settore privato nel Terzo Mondo sotto l'influsso della Banca Mondiale. La ricerca in questo settore ha messo in risalto che il successo della formazione sul lavoro non dipende solo dal contatto diretto con il mondo produttivo, quanto in particolare dalle abilità pedagogiche dei tutor, dalla combinazione con la frequenza a tempo parziale di strutture formative distinte dall'impresa, dall'impegno degli imprenditori e delle loro organizzazioni nello sviluppo di tali formule.

Per quanto riguarda i *destinatari*, va anzitutto precisato che storicamente l'IFTP è associata alla formazione dei giovani sia delle classi socio-economiche svantaggiate sia delle nazioni colonizzate. Indubbiamente agli inizi degli Anni 2000 la situazione è cambiata, anche se rimane sempre lo stigma delle origini. Attualmente l'IFTP viene riconosciuta in linea di principio come una delle strategie principali per consentire a tutti i membri della comunità di affrontare le sfide della società della globalizzazione e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e di trovare in essa una collocazione adeguata come membri produttivi della società.

Venendo poi alle problematiche del *curricolo, delle metodologie e della valutazione*, va anzitutto evidenziato che le caratteristiche della società della conoscenza richiedono che gli allievi dell'IFTP siano preparati ad affrontare un *mercato del lavoro* radicalmente nuovo in cui l'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze è molto rapida e il lavoro dipendente tende ad essere ridimensionato.

In proposito, la tendenza principale riguarda l'introduzione di una formazione basata sulle *competenze*. Questo approccio comprende, oltre naturalmente alla focalizzazione sulle competenze piuttosto che sui semplici contenuti, la modulazione dei programmi, l'autoformazione, i crediti e i debiti formativi, la previsione di opportunità per un accesso e un'uscita flessibili dai vari programmi, la formazione a distanza. Un altro trend consiste nel raggruppamento delle specializzazioni della Formazione Professionale per evitare una preparazione angustamente terminale. Inoltre nei Paesi in via di sviluppo sono cresciuti i programmi che formano all'autoimprenditorialità, tenuto conto della mancanza di posti nel lavoro dipendente.

Nei processi di insegnamento-apprendimento dell'IFTP dovrebbe essere possibile utilizzare sia le *tecnologie* semplici sia quelle moderne sia le TIC, senza rinunciare alle relazioni dirette tra insegnante e allievo tipiche della didattica tradizionale. Tra l'altro il ricorso alle TIC dovrebbe aumentare le opportunità di accesso all'IFTP e contribuire allo sviluppo di una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

L'ampliamento delle possibilità di inserirsi nella IFTP non dovrebbe avvenire a scapito della qualità. Da questo punto di vista si impone una revisione delle norme di qualificazione, dei processi di certificazione e dei metodi di *valutazione*.

In un contesto sociale e lavorativo in continua mutazione, *l'orientamento* assume un ruolo cruciale e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di IFTP. Esso dovrà rispondere al tempo stesso ai bisogni delle imprese, degli individui e delle famiglie e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove si trova. La scelta di un programma di IFTP andrà fondata su una valutazione seria delle attese, capacità, conoscenze, competenze, atteggiamenti e personalità dell'allievo nel quadro di un processo educativo continuo e dovrà preparare alla possibilità di cambiamenti frequenti di carriera durante la vita lavorativa. Inoltre, sarà una funzione propria di ogni scuola/centro come anche di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione.

Scendendo al piano *amministrativo*, recentemente è emerso l'orientamento alla privatizzazione e allo sviluppo del ricorso al mercato, ma finora non vi sono prove sufficienti per dire che questo trend porti a una formazione più efficace. Va, invece, ricordato l'esempio del sistema duale tedesco che fa entrare in gioco gli Stati federati, gli imprenditori e i sindacati, in altre parole *pubblico, privato e privato sociale* e, indubbiamente, tale modello è generalmente considerato molto valido. In questo quadro di una dinamica sociale a tre dimensioni il ruolo dello

Stato consiste nel guidare e dirigere l'evoluzione dell'IFTP, nel facilitare, coordinare e assicurare la realizzazione di un'offerta di qualità e nel garantire l'accesso a tutti. L'elaborazione e la realizzazione delle politiche per l'IFTP va affidata a un partenariato tra lo Stato, i datori di lavoro, i sindacati, le professioni, gli allievi e le famiglie, la società civile. È opportuno anche prevedere una sana competizione tra le varie offerte di IFTP all'interno di standard di qualità validi su tutto il territorio nazionale.

Quanto poi alle risorse finanziarie, lo Stato e il settore privato devono riconoscere che l'IFTP non è un peso, ma un *investimento* che procura dei benefici importanti come il benessere dei lavoratori, l'accrescimento della produttività e della competitività internazionale. In quanto possibile, il finanziamento dell'IFTP dovrà essere aumentato e ridistribuito tra lo Stato, le imprese, le comunità, le famiglie.

2. Il periodo 2000-15: nuove criticità, ma anche nuove prospettive per la IFTP

Il riferimento agli anni tra il 2000 e il 2015 si collega al Foro Mondiale dell'Educazione di Dakar che ha scelto queste due date per attuare e verificare la seconda fase del programma dell'"Educazione per Tutti", lanciato dall'Unesco nel 1990 (Forum mondial sur l'éducation 2000..., 2000; Conférence mondiale sur l'éducation pour tous..., 1990). La situazione di crisi dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, accennata nel titolo, riguarda parecchi settori e coinvolge molteplici dimensioni. Qui mi limito ad esaminare gli andamenti che si riferiscono alla IFTP e focalizzerò l'attenzione sulle criticità perché servono per capire meglio le proposte dell'Agenda "Education 2030" dell'Unesco.

2.1. Un'interpretazione problematica del modello Unesco dell'apprendimento per tutta la vita

L'educazione permanente e l'apprendimento per tutta la vita sono stati compresi e attuati non in modo uniforme, ma in maniere anche molto diverse tra loro. Una interpretazione che ha registrato un grande successo, ma che va considerata molto problematica perché particolarmente riduttiva, si presenta in due versioni, la prospettiva neo-liberale e il modello della scuola efficace, che tra l'altro si sono sviluppate in due contesti territoriali diversi: gli Stati Uniti e l'Unione Europea (DeVitis e Teitelbaum, 2014; Castoldi e Chiosso, 2017). Comunque, esse hanno in comune la *medesima* filosofia di base che, molto in sintesi, fa riferimento a un modello di scuola che si costruisce sulla rispondenza a criteri di razionalità strumentale e sulla preoccupazione di assicurare l'efficienza dei mezzi rispetto ai fini. Si tratta sostanzialmente di una impostazione funzionalista e utilitarista

correlata strettamente con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, che vede nel capitale umano la risorsa più importante per vincere la competizione nel mondo globalizzato e che nell'attuale società della conoscenza ritiene compito primario dell'istruzione e della formazione la preparazione dell'uomo flessibile e del lavoratore competente.

Venendo alla prima, la *prospettiva neo-liberale*, e limitandomi alle politiche educative, va anzitutto osservato che il loro ruolo viene ridotto alla funzionalità al mercato e al sistema produttivo (DeVitis e Teitelbaum, 2014; Castoldi e Chiosso, 2017; Chapman, 2012). In ogni caso, è positivo che riguardo ai singoli, l'istruzione e la formazione siano finalizzate alla mobilità verso l'alto mediante un curriculum e un insegnamento adatto allo scopo; già lo è molto di meno che a livello di sistema Paese la finalità sia di offrire una formazione che garantisca la supremazia economica. Sul lato negativo si colloca l'emarginazione del ruolo delle scuole/centri pubblici nell'educazione dei giovani alla cittadinanza democratica, non attrezzandoli di conseguenza con gli strumenti intellettuali e critici necessari per una partecipazione consapevole e impegnata alla vita politica. Anzi da questo punto di vista va messo in risalto il sostegno a tendenze autoritarie in contrasto con la promozione delle libertà civili e dei diritti umani.

In questo contesto, vengono attribuite in particolare alle scuole/centri due *funzioni* fondamentali. La prima consiste nella riproduzione delle condizioni di produzione mediante la formazione dei figli dell'élite a far parte della classe dirigente e dei giovani di origine familiare bassa a divenire forza lavoro docile alle scelte dei ceti superiori. In aggiunta, per i primi sono previsti investimenti nelle scuole/centri privati che li prepareranno al loro ruolo, mentre i secondi vengono selezionati per la transizione al lavoro subito dopo l'obbligo per cui andranno ad occupare gli scalini più bassi della gerarchia sociale.

Sul lato positivo, va ricordato l'impegno a realizzare la *globalizzazione* sul piano educativo. Pertanto, si punta a realizzare interazioni efficaci a livello internazionale, ad attuare la mobilità degli studenti tra Paesi e a prevedere l'armonizzazione dei curricula a livello mondiale. Tuttavia, non mancano anche in questo caso ricadute negative come quella di un rafforzamento della standardizzazione delle offerte formative e dell'uso dei test, mentre l'apprendimento cambia di natura diventando sempre più un bene di consumo privato e un'opportunità per ottenere profitti.

Passando poi al modello della *scuola efficace*, si può dire in sintesi che esso attribuisce una rilevanza centrale alla relazione tra efficienza del sistema di istruzione e di formazione e crescita economica, che sottolinea la funzionalità al mondo produttivo come finalità principale e che considera gli investimenti in educazione decisivi in vista della promozione dello sviluppo di un Paese perché nella società della conoscenza il sapere diventa un'utilità per il progresso economico, sociale e

culturale (Castoldi e Chiosso, 2017; Baldacci, 2014; Bottani, 2013 e 2002; Normand, 2006). La concezione della scuola/centro è focalizzata sul conseguimento dei traguardi previsti, soprattutto quello di garantire un'incidenza soddisfacente degli apprendimenti sulla vita pratica e la capacità di adeguamento in tempo reale ai mutamenti in atto nel sistema economico. Il paradigma in esame si caratterizza per l'utilizzazione nel concreto degli esiti del processo di insegnamento-apprendimento (per cui si consuma il passaggio dalla scuola del sapere a quella della competenza) e per un'attenzione particolare alla dimensione qualitativa delle attività della scuola e della formazione professionale. Pertanto, ai principi dell'educazione per tutti si devono aggiungere anche quelli dell'efficacia e dell'efficienza.

Passando ad una valutazione del modello, non si può non riconoscere la validità dei fondamenti culturali e pedagogici e degli orientamenti base; le criticità emergono dalla loro assolutizzazione e dalla difficoltà incontrate nel tradurli in strategie concrete. Un primo limite può essere visto nell'eccessiva importanza attribuita all'efficacia che ha portato a una *sottovalutazione delle finalità civili e politiche* dell'educazione scolastica. Inoltre, la forte sottolineatura del mercato e dei consumi ha messo in crisi le modalità tradizionali a cui era collegata la formazione ai valori.

L'intenzione di raggiungere il più alto livello di efficienza nei sistemi di istruzione e di formazione si è scontrata con parecchi limiti e problematiche che pongono in discussione l'ottimismo alimentato dai successi raggiunti nella crescita imponente della scolarizzazione. In proposito è sufficiente richiamare i dati che denunciano in tutti i Paesi la presenza più o meno rilevante della *povertà scolastica* e più specificamente dei fenomeni negativi del sotto-rendimento, della dispersione o abbandono e dei Neet, cioè dei giovani della coorte 15-29 anni che non sono impegnati né nello studio, né nel lavoro, né nella formazione.

Un'ultima carenza del modello in questione è costituita dall'approccio *aziendalistico* per cui la concezione della scuola viene limitata al perseguimento del suo buon funzionamento. In questo contesto la figura del dirigente non viene identificata con il leader educativo, ma con il manager impegnato esclusivamente nel ruolo organizzativo e le relazioni tra gli insegnanti non sono primariamente mirate alla collaborazione, ma alla competizione meritocratica.

2.2. L'IFTP: dalla perdita di rilevanza alla sua riconquista

Inizio con un dato quantitativo. Dei 28 Paesi i cui tassi degli allievi dell'IFTP sono stati analizzati tra il 1999 e il 2012 dall'Istituto di statistica dell'Unesco, 12 registrano un forte aumento delle percentuali rispetto al totale degli effettivi della secondaria, mentre nei restanti 16 si osserva una consistente diminuzione (Unesco, 2015 e 2012). In concreto, non si riesce a cogliere *nessun trend* a livello mondiale in queste variazioni.

Diverse spiegazioni sono state avanzate per comprendere tali andamenti piuttosto negativi. Anzitutto, va osservato che l'affermarsi del programma dell' "Educazione per tutti" nella conferenza di Jomtien in Thailandia del 1990 è stata accompagnata riguardo all'IFTP dall'avvio di un'analisi critica di quest'ultima da parte della *Banca Mondiale* (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous..., 1990; Unesco, 2015). In base ai risultati di tale esame parecchi governi ed enti donatori sono arrivati alla conclusione che l'offerta di una formazione professionale prima della transizione nel mondo del lavoro non è conveniente a meno che non sia collegata strettamente con la domanda dei datori di lavoro. Inoltre, un'opinione che ha ricevuto un largo consenso sosteneva che la formazione professionale non è sufficiente da sola a creare posti di lavoro. La conclusione è stata che bisognava rivisitare gli obiettivi della IFTP per cui varie nazioni hanno proceduto alla riduzione della sua consistenza quantitativa.

Sulla perdita di rilevanza dell'IFTP ha inciso anche un'altra ragione. La fine della guerra fredda e la conseguente crisi del socialismo reale hanno trascinato con loro anche le sorti dei modelli di IFTP utilizzati al di là della cortina di ferro nei Paesi che erano stati governati da regimi sovietici.

È pertanto comprensibile che nella Conferenza Mondiale di *Dakar* del 2000 i sostenitori dell'IFTP fossero pochi (Forum mondial sur l'éducation..., 2000; Unesco, 2015). Di conseguenza il relativo Quadro d'Azione non tiene in nessun conto i documenti internazionale sull'IFTP approvati parallelamente al programma dell' "Educazione per Tutti".

Nonostante ciò, recentemente l'IFTP ha recuperato una *considerazione rilevante* a livello mondiale (Unesco, 2012 e 2015). Nell'*UE* l'attenzione, riscontrabile già nel 1994, è cresciuta in misura notevole a partire dal 2008 con la creazione della *Fondation Européenne Pour La Formation* a Torino che nel 2010 ha avviato un esame delle politiche dell'istruzione e della formazione in tutti i Paesi dell'Unione. A sua volta, l'*OCDE* (Organisation de Coopération et Développement Économiques) ha intrapreso tra il 2007 e il 2010 un'analisi dell'istruzione e della formazione professionale iniziale in 17 Stati membri e poi ha continuato estendendo la verifica a livello post-secondario. In aggiunta, l'*OIT* (Organisation internationale du Travail) ha assunto una concezione più ampia e meno istituzionale dell'istruzione e della formazione, estendendola all'intero arco della vita con lo scopo di potenziare competenze e titoli di studio; di conseguenza ha raccomandato a tutti i Paesi di formulare, attuare e valutare le loro strategie in questo ambito.

Un contributo importante alla ripresa di attenzione riguardo alla IFTP è venuto dall'adozione di una nuova concezione di *competenze* che non si limita alle attività di sussistenza, ma che si presenta molto più completa. Su questa base l'IFTP non viene più considerata come un ambito a sé, ma diviene parte integrante dell'educazione generale in quanto insegna anche le competenze di

base e trasferibili². In altre parole, non solo insegna un mestiere, ma anche forma le capacità di auto-realizzazione della persona.

In questo contesto *stupisce* l'assenza di dati sistematici e rigorosi che permettano il monitoraggio e la valutazione delle offerte di IeFP a livello internazionale. Infatti, si dispone soltanto di statistiche di base molto generiche.

2.3. Le sfide della crescita della popolazione giovanile e della loro disoccupazione

Il gruppo di età 15-24 anni non è *mai* stato *così numeroso* nel mondo ed è anche in continuo aumento. Esso rappresenta un sesto circa della popolazione globale e nei Paesi in via di sviluppo ammonta a oltre un miliardo. In aggiunta, risulta concentrato in misura eccessiva nelle nazioni più povere e precisamente: i due terzi della popolazione dell'Africa Subsahariana sono composti dalla coorte di chi ha meno di 25 anni, mentre la presenza di questo gruppo di età è limitato a meno di un terzo nei Paesi sviluppati; negli Stati Arabi si raggiunge la metà quasi della popolazione e la quota è elevata anche nell'Asia Meridionale e in quella Occidentale.

Il problema è che il ritmo della demografia è di *molto superiore* a quello dello sviluppo del mondo del lavoro (Unesco, 2012 e 2015). Di fronte alla popolazione giovanile in forte crescita nel periodo 2010-20 si dovrebbero creare 57 milioni di nuovi posti di lavoro solo per mantenere inalterato l'attuale tasso di disoccupazione che è già tanto elevato. Infatti, nel 2011 il 13% dei giovani, pari a 1 su 15, erano *disoccupati* e si registrava una crescita significativa rispetto all'inizio della crisi nel 2007. Inoltre, va notato che tali cifre non tengono conto dei Neet che, se fossero presi in considerazione, aumenterebbero di molto i numeri della disoccupazione.

Per una conoscenza più approfondita del fenomeno, è opportuno ricordare che esso non colpisce egualmente tutte le categorie dei giovani, ma alcune sono più *svantaggiate*. Anzitutto, su queste problematiche pesa grandemente la carenza di competenze di base di cui soffrono molti di loro. In secondo luogo vanno evidenziate le disparità riguardo al sesso: le giovani costituiscono di solito la maggioranza degli inattivi; sono penalizzate rispetto ai maschi tra quanti accedono al mondo del lavoro con la sola frequenza dell'istruzione primaria; spesso sono coinvolte in pesanti compiti domestici che impediscono loro la transizione al mondo produttivo; nella ricerca del lavoro sono svantaggiate da pratiche discriminatorie; ricevono salari più bassi dei loro colleghi maschi; l'incidenza maggiore o minore del diploma di scuola secondaria sulla possibilità di essere assunti con uno stipendio pagato nel rispetto delle normative vigenti varia a seconda del sesso. Un'altra categoria penalizzata è quella dei disabili che sono costretti a con-

² Per le quali vedi la sezione n. 3.2.

frontarsi con ostacoli speciali nell'inserimento non solo nel mondo del lavoro, ma anche nel sistema educativo. Per evitare la disoccupazione, parecchi giovani sono costretti a svolgere lavori del tutto insoddisfacenti perché precari, pagati male e di durata eccessiva durante la giornata. In questa situazione, essi vengono anche sfruttati in misura consistente dai loro datori di lavoro.

Il pericolo di ricevere *stipendi bassi* riguarda maggiormente i giovani piuttosto che gli adulti; in aggiunta, a livello mondiale il 30% circa dei primi, o 152 milioni, riceve una paga giornaliera inferiore alla soglia dell'estrema povertà. Al rischio in questione sono esposti in misura superiore quanti possiedono un titolo di studio modesto.

2.4. Il deficit di competenze tra i giovani nel mondo e l'IFTP

Dei 59 Paesi studiati dal Rapporto mondiale di monitoraggio sull'“Educazione per Tutti”, 30 evidenziano che almeno una metà dei giovani del gruppo di età 15-19 anni non possiedono le competenze di base (Unesco, 2012). Venendo più sullo specifico, si può precisare che nel periodo 1999-2012 e relativamente al livello di istruzione e formazione secondaria, che viene ritenuta un indicatore della diffusione delle competenze fondamentali richieste per la vita quotidiana e per quella professionale, la scolarizzazione è aumentata del 27% (Unesco, 2015). Più precisamente, il tasso lordo³ è cresciuto del 14% – dal 71% all'85% – nella secondaria di 1° grado e del 17% – dal 45% al 62% – in quella di 2° grado. Tali andamenti si diversificano notevolmente a seconda delle varie aree geografiche: nel primo ciclo della secondaria si va da una percentuale del 95% nella grande maggioranza delle zone all'89% negli Stati Arabi, all'81% dell'Asia Meridionale e Occidentale e al 50% dell'Africa Subsahariana; a sua volta il secondo ciclo evidenzia un divario molto maggiore perché si passa dal 100% circa dell'America del Nord, dell'Europa Occidentale e dell'Asia Centrale al 32% dell'Africa Subsahariana. A sua volta, il tasso netto⁴ di scolarizzazione nella secondaria di 1° grado è salito tra il 1999 e il 2012 dal 74% all'83% e il totale degli adolescenti non scolarizzati è sceso da 99 a 63 milioni a livello della popolazione in età di iscrizione al ciclo appena citato; inoltre, la diminuzione in esame va attribuita per circa la metà all'Asia Orientale e del Pacifico, mentre l'Asia Meridionale e Occidentale

³ Il tasso lordo di scolarizzazione sta a rappresentare la percentuale degli studenti iscritti a un livello del sistema educativo indipendentemente dall'età sul totale delle persone del gruppo di età corrispondente. Può essere maggiore del 100% e in questo caso evidenzia la consistenza degli alunni più giovani, o più vecchi, dell'età ufficiale nel numero complessivo degli iscritti a quel livello (Unesco, 2015).

⁴ Il tasso netto di scolarizzazione indica la percentuale degli studenti con l'età corrispondente a quella ufficiale per un dato livello scolastico rispetto al totale dei componenti di quella coorte di età: in questo caso la cifra non può essere maggiore del 100% (Unesco, 2015).

contribuiscono per il 42% alla quota dei giovani non scolarizzati e nell'Africa Sub-sahariana la riduzione di questi ultimi dal 46% al 33% non ha diminuito il totale in valori assoluti dei non scolarizzati che, a motivo della crescita demografica, si colloca durante tutto il periodo sui 21 milioni. Neppure le previsioni per il 2015 sono molto confortanti perché si ipotizza la presenza ancora di 61 milioni di adolescenti non scolarizzati.

Altri dati significativi riguardano il *completamento del primo ciclo della secondaria* (Unesco, 2015). Nel periodo 1999-2012 il relativo tasso è aumentato, ma con notevoli differenze tra i Paesi: le nazioni con un reddito basso registrano una crescita modesta dal 25% al 31%, mentre quelle medie salgono dal 52% al 64% e quelle ricche viaggiano verso il 90%, passando dall'81% all'85%.

Ancora più deludenti sono i dati relativi agli allievi dell'*IeFP* come parte degli iscritti alla secondaria e le ragioni sono state esposte sopra nella sezione n. 2.2. Nel periodo 1999-2012 la quota a livello mondiale rimane modesta e pressoché stabile, passando dall'11% al 10%. Dati migliori si riscontrano nell'Europa Centrale o Orientale – dal 18% al 22% – nell'Asia Orientale e del Pacifico – dal 15% al 17% – e nell'Asia Centrale – dal 7% al 13% che registra l'aumento più consistente; una situazione di sostanziale stabilità si riscontra nell'America del Nord e nell'Europa Occidentale – dal 14 al 13% – nell'America Latina e nei Caraibi – il 10% in ambedue gli anni – e nell'Africa Subsahariana – dal 7% al 6%; una diminuzione consistente si osserva negli Stati Arabi – dal 14% al 9% – mentre nell'Asia Meridionale e Occidentale si assiste alla scomparsa dell' IFTP dopo che nel 1999 si era arrivati all'1%. A tutto ciò, va aggiunto che, pur ammontando a 200 milioni circa i giovani del gruppo 15-24 anni che non hanno completato la scuola primaria, tuttavia l'offerta di istruzione della seconda opportunità è insufficiente e che le proposte innovative che pur non mancano in questo ambito sono lontane dal coprire il fabbisogno del mondo giovanile.

Indubbiamente non si possono negare i miglioramenti che si sono avuti nel mondo tra il 1999 e il 2012 riguardo all'apprendimento delle competenze di base e al tasso di scolarizzazione secondaria. Al tempo stesso, la situazione rimane ancora notevolmente *insoddisfacente* soprattutto in relazione alla IFTP nonostante le potenzialità di quest'ultima nel preparare i giovani all'inserimento nel mondo del lavoro. Una carenza più grave riguarda il possesso delle competenze trasferibili che non si apprendono studiando un manuale, ma frequentando una educazione di buona qualità che, spesso, richiede tempi più lunghi, due condizioni, buona qualità e durata maggiore, che rappresentano già di per sé stesse due ostacoli molto seri per l'accesso dei giovani svantaggiati.

Per capire meglio il fenomeno e soprattutto per predisporre delle strategie vincenti in prospettiva di futuro è essenziale approfondire le *cause* che influiscono su tali andamenti (Unesco, 2012). Incomincio, pertanto, con il segnalare la povertà

come uno dei fattori più gravi che incide sul deficit di competenze dei giovani in quanto, tra l'altro, li costringe ad andare a lavorare piuttosto che a frequentare la scuola; in proposito va anche ricordato che il divario tra ricchi e poveri tende ad aumentare con l'età perché i secondi si trovano nella necessità crescente di dover aiutare la famiglia sul piano economico. In secondo luogo, nella grande maggioranza dei Paesi a basso reddito le ragazze sono sfavorite rispetto ai maschi nell'apprendimento delle competenze di base. Un'altra causa va identificata nel luogo di residenza e più specificatamente nelle disparità che colpiscono i giovani della campagna rispetto a quelli della città con particolare riguardo alle ragazze.

Un fattore rilevante spesso ignorato è costituito dai molti *Governi* che non attribuiscono l'importanza dovuta al tema della formazione delle competenze con gravi ricadute soprattutto sui giovani svantaggiati, mentre sarebbe necessario e urgente investire nella loro educazione (Unesco, 2012). Da un esame condotto su 46 nazioni con reddito basso o medio e con una presenza particolarmente numerosa di giovani risulta che appena poco più della metà avrebbero formulato delle politiche per la promozione delle competenze o sarebbero in corso di farlo. Inoltre, meno del 50% di questi Paesi si occupano dello sviluppo delle competenze dei giovani che lavorano nel settore informale. Quando, poi, vengono adottati programmi per favorire lo sviluppo delle competenze, essi spesso presentano limiti come: mancanza di coordinamento, carenza di pianificazione strategica e insufficiente rispondenza alle esigenze del mondo produttivo e alle priorità economiche nazionali. In aggiunta, le politiche per il recupero dei drop-out dell'istruzione primaria sono previste solamente in un quarto dei 46 Paesi citati sopra. Un altro limite è costituito dal fatto che raramente i giovani vengono coinvolti nelle decisioni politiche, pur rappresentando la coorte 15-24 anni un sesto della popolazione mondiale, come si è detto sopra, e anche la parte più dinamica e prossima ai problemi dell'educazione e del lavoro, benché la più vulnerabile e la meno protetta.

Eppure la formazione delle competenze è una *strategia essenziale* se si vogliono conseguire mete come una riduzione significativa della disoccupazione, delle disparità socio-economiche e culturali e della povertà (Unesco, 2012). A questo punto è conveniente menzionare le ragioni più importanti di natura economica a sostegno di quanto appena affermato. Anzitutto, si calcola che per un dollaro USA investito nell'istruzione e nella formazione si può ottenere un profitto tra i 10 e i 15 dollari in termini di crescita economica. La prosperità di 46 tra le nazioni più povere nel mondo potrebbe aumentare del 2,1% qualora si riuscisse a far acquisire al 75% dei loro giovani di 15 anni e più il primo livello di competenze in matematica secondo la classificazione dell'OCDE; in aggiunta si consentirebbe a 104 milioni di abitanti dei Paesi citati sopra di uscire dalla situazione di estrema povertà in cui vivono.

3. Prospettive di futuro: l'agenda "Education 2030" dell'Unesco

Dopo aver presentato le politiche dell'ITFP quali proposte negli ultimi decenni del 900 dal modello dell'apprendimento per tutta la vita e aver evidenziato le sfide che sono emerse nei primi anni del XXI secolo, provvedo a delineare le strategie che potrebbero contribuire ad affrontare le problematiche attuali in maniera vincente. Anche in questo momento mi sembra che le indicazioni più efficaci e complete vengano dall'Unesco, benché pure al riguardo non manchino criticità e punti deboli come si vedrà successivamente. Il programma a cui qui ci si riferisce è stato predisposto in un percorso che si è caratterizzato per la partecipazione di tutte le parti interessate. Il procedimento in questione ha trovato il punto culminante nella *Dichiarazione di Incheon*, approvata il 21 maggio del 2015 da 160 Paesi, durante il "Forum Mondiale dell'Educazione" – organizzato dall'Unesco insieme con altri organismi internazionali simili, nella Corea del Sud – che poi ha provveduto a definire gli orientamenti fondamentali del "Quadro di Azione" di "Education 2030" (Unesco et alii, 2015). Questi documenti costituiranno l'oggetto principale della disamina che segue.

3.1. La visione dell'educazione alla base di "Education 2030"

La meta finale da raggiungere presenta l'educazione come «inclusiva, integrale, ambiziosa, innovativa e generale» (Unesco et alii, 2015, p. 24) in quanto deriva da una concezione che mira a cambiare la vita delle persone, delle comunità e delle società, coinvolgendo sempre tutti e non scartando nessuno. La visione che soggiace al programma dell'Unesco si caratterizza per una prospettiva *umanistica* ispirata ai principali diritti umani come quelli alla dignità personale, alla giustizia sociale, alla pace, all'inclusione e alla protezione, alla diversità culturale, linguistica ed etnica, e basata anche sui doveri della corresponsabilità e del rendere conto delle attività poste in essere.

La proposta in esame intende anche *completare* il percorso verso le mete stabilite per il 2015 dal Quadro di Azione di Dakar sull'"Educazione per Tutti" e per farlo si avvale della relativa esperienza, in particolare quella derivante dagli insuccessi subiti (Forum mondial sur l'éducation. Dakar..., 2000; Unesco, 2015). Da questo punto di vista, l'impegno sarà concentrato sui seguenti aspetti:

1. ampliamento dell'*accesso* e garanzia dell'inclusione, dell'eguaglianza, della qualità e degli esiti positivi dell'apprendimento a tutti i livelli dei sistemi di istruzione e di formazione nella cornice dell'educazione permanente;
2. inserimento armonioso del programma educativo in quello dello sviluppo sostenibile, evitando percorsi paralleli e in competizione tra loro, come è avvenuto erroneamente nel passato;

3. crescita dell'impegno a favore degli allievi marginali come quelli con disabilità, migranti, minoranze indigene, quanti si trovano in situazioni di rischio, e in ogni caso apertura a tutti indipendentemente dal sesso, dall'età, dalla razza, dall'origine etnica, dalla lingua, dalle opinioni politiche e di altra natura, dall'origine sociale e nazionale, dalla posizione economica e dalla nascita;
4. attribuzione di una rilevanza centrale alla qualità degli apprendimenti, un orientamento che nasce dall'esperienza negativa della precedente focalizzazione sulla dimensione quantitativa dell'accesso che, pertanto, ha trascurato il problema dell'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze significative;
5. mobilitazione dell'impegno e dei mezzi con ritmi estremamente sostenuti per evitare uno sbaglio del passato di effettuare interventi con l'andamento abituale;
6. coinvolgimento globale nel programma di tutti i Paesi, non solo quelli del Nord del mondo, ma anche quelli del Sud;
7. riconoscimento di una rilevanza speciale alle esigenze del contesto sociale quali: «[...] il mercato del lavoro, il progresso tecnologico, l'urbanizzazione, le migrazioni, l'instabilità politica, il degrado ambientale, i pericoli e i disastri naturali, la concorrenza per le risorse della natura, le sfide demografiche, l'aumento continuo della disoccupazione a livello mondiale, la povertà persistente, l'ampliamento delle diseguaglianze e la crescita delle minacce alla pace e alla sicurezza» (Unesco et alii, 2015, p. 26).

L'Agenda dell'Unesco per il periodo 2015-30 non si limita a delineare i principi che sono alla base della nuova concezione dell'educazione, ma dedica uno spazio adeguato anche alle *strategie* che dovranno realizzarli *in concreto*: qui le indicherò in maniera sintetica per poi approfondire il tema nella sezione successiva quella relative alla IFTP. Anzitutto, si tratta dell'introduzione dell'educazione di base per tutti (prescolastica, primaria e secondaria inferiore); in aggiunta, va assicurata a tutti in condizione di parità la frequenza della secondaria superiore, dell'istruzione tecnica e professionale e di quella terziaria di qualità comprensiva dell'università; in terzo luogo, devono essere garantite – sempre a tutti – l'educazione e la cura della prima infanzia in modo che i bambini possano usufruire di opportunità di sviluppo, apprendimento e sanità a lungo termine. È anche necessario che tutti possano padroneggiare competenze rilevanti, in particolare un livello soddisfacente di alfabetizzazione; sempre sulla stessa linea, risulta pure fondamentale che si apprendano abilità e competenze flessibili che permettano di inserirsi senza problemi in società più sicure, vivibili, libere, fondate sulle conoscenze e dinamicizzate dalla tecnologia. Inoltre, bisognerà acquisire una base solida di saperi e competenze creative, critiche, cooperative, oltre a curiosità, coraggio e resilienza.

La prospettiva di fondo non è principalmente l'efficienza ma, come si è detto sopra, la promozione della *persona* umana in tutte le sue dimensioni con particolare

riguardo allo sviluppo della democrazia, dei diritti umani, della cittadinanza mondiale, del rispetto della diversità, del dialogo, della coesione sociale e della giustizia. L'obiettivo di una educazione di qualità per tutti è destinato a produrre risultati benefici quali l'eliminazione della povertà, il conseguimento di una occupazione decente, la crescita del reddito dei singoli e del Pil dei Paesi, la parità dei sessi, la salute individuale e l'integrazione dei disabili. L'incidenza positiva riguarda anche i sistemi di istruzione e di formazione che diverrebbero più resilienti e reattivi rispetto a situazioni di guerra e svolgerebbero un ruolo centrale nella prevenzione dei conflitti.

3.2. L'IFTP nel programma "Education 2030"

Come si è già accennato sopra, l'*obiettivo* è quello di assicurare entro il 2030 a tutti la possibilità di frequentare l'istruzione tecnica e professionale e, sempre entro la medesima data, di accrescere in misura adeguata il numero dei giovani e degli adulti in possesso delle competenze necessarie per accedere al mondo del lavoro, a un'occupazione dignitosa e all'imprenditorialità (Unesco et alii, 2015). Infatti, la situazione attuale è contrassegnata da un mercato del lavoro in continuo e rapido mutamento, dalla crescita della disoccupazione che colpisce soprattutto i giovani, dall'invecchiamento della forza lavoro in alcuni Paesi, dalle migrazioni e dallo sviluppo tecnologico.

Secondo "Education 2030" la risposta in linea generale a tali esigenze va ricercata nell'aggiornamento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze per l'accesso all'occupazione, all'imprenditorialità e a una vita dignitosa di giovani e adulti, in particolare ragazze e donne, attraverso il potenziamento dell'istruzione e della formazione e mediante una diversificazione ampia delle opportunità di apprendimento e dei relativi percorsi. Più precisamente va estesa in misura equa la frequenza della IFTP e al tempo stesso si deve intervenire per assicurare una maggiore qualità. Ciò significa: migliorare la transizione tra l'IFTP e il sistema produttivo tanto nel settore formale quanto in quello informale mediante anche, tra l'altro, la raccolta dei dati sul passaggio al mondo del lavoro e la focalizzazione dell'attenzione sulle disparità, elevare lo status dell' IFTP, prevedere passerelle tra differenti percorsi formativi, organizzare l'accreditamento delle competenze acquisite nell'esperienza e in contesti non formali e informali e procedere alla valutazione degli esiti degli allievi e delle scuole/centri.

I sistemi educativi e, soprattutto, l'IFTP non si possono limitare a fornire le competenze specifiche per svolgere un determinato lavoro; in un contesto produttivo in continuo mutamento bisognerà puntare anzitutto alla formazione di competenze di alto livello cognitive e non cognitive, *trasferibili* o polivalenti come quelle relative alla soluzione dei problemi, al pensiero critico, al lavoro in

gruppo, alla comunicazione, al superamento dei conflitti, che possono essere utilizzate in comparti professionali anche molto diversi. Inoltre, i ritmi accelerati del cambio sociale rinviano all'esigenza che le persone possano aggiornare continuamente e regolarmente le loro competenze.

Per potenziare l'efficienza e l'efficacia dell'IFTP, bisognerà assicurare che tutte le parti interessate siano coinvolte nella elaborazione dei programmi, che nei relativi processi di insegnamento-apprendimento si raggiungano livelli elevati di *qualità* e che il personale dirigente, il corpo docente e il gruppo dei formatori delle imprese siano adeguatamente preparati e muniti dei titoli necessari. In proposito, sarà conveniente predisporre diverse modalità di insegnamento e di apprendimento in classe e sul lavoro e prevedere forme soddisfacenti di assicurazione della qualità. Un altro obiettivo importante da raggiungere consisterà nel garantire la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche, la mobilità degli allievi e la rispondenza dei percorsi formativi all'evoluzione dei bisogni del mondo produttivo. Egualmente rilevante sarà prevedere la flessibilità dei programmi, consentire agli allievi di accumulare e trasferire crediti, validare e accreditare gli appuntamenti precedenti e, soprattutto, creare e potenziare i servizi di orientamento.

Per quanto riguarda i contenuti dei curricula, il programma dell'Unesco sotto esame attribuisce una particolare rilevanza all'*educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza mondiale*: in questo caso le strategie suggerite non si riferiscono solo all'IFTP ma, come è ovvio, a tutto il sistema di istruzione e di formazione. L'attuale società globalizzata presenta un complesso di gravi problematiche di natura sociale, politica, economica e ambientale; al fine di arrivare a un loro superamento può certamente svolgere un ruolo centrale un'educazione finalizzata alla realizzazione di società democratiche pacifiche e sostenibili. Anche se i sistemi attuali di istruzione e di formazione raramente prevedono in modo soddisfacente la realizzazione di tali esigenze, è assolutamente necessario che il programma dell'Unesco si impegni in questa direzione, viste le sfide del momento che si proiettano pure con maggiore intensità negli scenari futuri.

Come per gli altri livelli del sistema educativo, anche l'IFTP dovrà assicurare l'*eguaglianza* nell'accesso alle persone svantaggiate e in particolare eliminare le disparità tra i sessi. Siccome la povertà continua a costituire il fattore più rilevante di esclusione, si impone la necessità di sviluppare tutte le strategie che si dimostrano efficaci nel combattere tale causa negativa quali gli investimenti nei programmi di istruzione e di formazione che perseguono l'obiettivo di diminuire le differenze tra i redditi e lo sviluppo di nuove forme di aiuto alle famiglie e agli allievi che consentano di superare gli impedimenti economici alla frequenza di scuole/centri. Una strategia particolarmente efficace nel combattere l'esclusione consiste nell'impostare i sistemi educativi in modo che si adeguino nella maniera più completa alle differenti caratteristiche ed esigenze degli studenti; tale tipo di attenzione

non va limitata al momento dell'accesso, ma deve essere estesa a tutto il percorso degli allievi e anche alle verifiche finali. Quanto alla parità tra i sessi, si dovrebbe puntare a dare a tutti i ragazzi e a tutte le ragazze, a tutti gli uomini e a tutte le donne, le medesime opportunità di un'istruzione e di una formazione di elevata qualità, di conseguire lo stesso livello di educazione e di beneficiare di un eguale profitto. Altre categorie di persone marginali che richiedono interventi per garantire loro un trattamento equo sono i disabili e le minoranze etniche.

3.3. Un primo bilancio della IFTP nel quadro dell'Agenda "Education 2030"

Incomincio con alcune valutazioni generali sul programma. Credo che non si possano negare i *miglioramenti* molto significativi apportati dall'Agenda in relazione all'evoluzione dei sistemi educativi. Anzitutto emerge con chiarezza la scelta del mondo dell'istruzione e della formazione di impegnarsi sul piano mondiale per assicurare realmente a tutti l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per vivere un'esistenza umanamente degna. Inoltre, è apprezzabile che il programma sia stato elaborato tenendo conto delle carenze di precedenti progetti a livello internazionale per poterle correggere. Viene ribadita con forza la prospettiva umanistica e solidarista contro il primato dell'impostazione funzionalista e utilitaristica dell'ideologia neo-liberale e del modello della scuola efficace. La proposta di strategie da realizzare non rimane solo sul piano dei principi, ma scende nei dettagli, precisando obiettivi, contenuti, metodologie e modalità di valutazione: in particolare, vengono fissate con chiarezza la durata, la gratuità e l'obbligatorietà dell'educazione prescolastica, primaria, secondaria di 1° e di 2° grado. L'obiettivo di assicurare un trattamento paritario a tutte le categorie di allievi svantaggiati viene tradotto in indicazioni concrete e precise e per la prima volta il modello dell'istruzione e della formazione a livello internazionale attribuisce un'importanza prioritaria all'educazione civica nel duplice registro dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza mondiale.

Passando poi all'IFTP, si riscontra anzitutto una continuità piena con le proposte più valide del modello dell'apprendimento per tutta la vita. Dopo la sua emarginazione nel primo decennio del XXI secolo, "Education 2030" rilancia le politiche dell'IFTP, affermandone il ruolo centrale nella nuova Agenda. In proposito viene ribadito che l'IFTP non va considerata come un percorso marginale per marginali, né un semplice addestramento, ma costituisce un principio educativo capace di contribuire a realizzare efficacemente il pieno sviluppo della persona umana. Chiaramente viene posta sullo stesso piano degli altri livelli e sottosistemi educativi in quanto anche ad essa deve essere assicurato l'accesso a tutti come all'educazione prescolastica, alla scuola primaria e secondaria, all'istruzione terziaria

e all'educazione degli adulti. Di conseguenza le vanno garantiti programmi adeguati, personale preparato e munito dei necessari titoli, un'organizzazione efficiente e risorse almeno sufficienti.

Venendo alle *criticità*, l'“Education 2030” manca in primo luogo di reali novità come quelle che hanno caratterizzato il passaggio dal modello “scuolacentrico” che ha dominato nella prima metà del XX secolo a quello dell'educazione permanente; esso costituisce semplicemente un perfezionamento di quest'ultimo. Un altro limite è offerto dalla strutturazione verticistica che attribuisce una posizione predominante all'Unesco e agli organismi internazionali regionali rispetto ai governi nazionali. Un ultimo punto debole va visto nello statalismo in quanto il documento sembra ignorare le scuole paritarie e quelle private e l'impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandona la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e invece riconosca e potenzi il terzo settore o privato sociale.

Bibliografia

- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola*, Milano, Angeli, 2014.
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in “Prospects”, 32 (2002), n. 4, pp. 391-404.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, Unesco, 1998.
- BOTTANI N., *Insegnanti al timone?* Fatti e parole dell'autonomia scolastica, Bologna, Il Mulino, 2002.
- BOTTANI N., *Requiem per la scuola?* Ripensare il futuro dell'istruzione, Bologna, Il Mulino, 2013.
- CASTOLDI M. - G. CHIOSSO, *Quale futuro per l'istruzione?*, Firenze, Mondadori, 2017.
- CHAPMAN C., *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the Orthodoxy*, New York, Routledge, 2012.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.* 5-9 mars 1990. *Rapport final*, Jomtien, Thaïlande, Paris, Unesco, 1990.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- DEVITIS J.L. - K. TEITELBAUM (a cura di), *School Reform Critics. The Struggle for Democratic Schooling*, New York, Peter Lang, 2014.
- L'enseignement et la formation techniques et professionnels: une vision pour le XXIe siècle.* Recommandations au Directeur général de l'Unesco, Paris, Unesco, 1999.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, Unesco/Harrap, 1972.
- Forum mondial sur l'éducation.* Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000. *Rapport final*, Paris, Unesco, 2000.
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht. Il bilancio di un quinquennio*, in “Rassegna CNOS”, 21 (2005), n. 2, pp. 208-224.
- MALIZIA G., *Politiche educative dell'istruzione e della formazione.* La dimensione internazionale, Roma, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP – CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 15-42.
- MANTOVANI M. - S. THURUTHIYIL (a cura di), *Quale globalizzazione? L'“uomo planetario” alle soglie della mondialità*, Roma, LAS, 2000.

- NORMAND R., *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, in "Revue française de pédagogie", (2006), n. 154, pp. 33-43.
- POWER C.N., *Technical and Vocational Education for the Twenty-First Century*, in "Prospects", 29 (1999), n. 1, pp. 29-36.
- Second International Congress on Technical and Vocational Education*. Reference Documents, Seoul, Republic of Korea, 26-30 April 1999, Paris, Unesco, 1999.
- UNESCO, *Jeunes et compétences: l'éducation au travail*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2012, Paris, 2012.
- UNESCO, *Éducation pour tous 2000-2015: Progrès et Enjeux*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2015, Paris, 2 ed. 2015.
- UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. Towards inclusive and equitable education and lifelong for all, Incheon (Korea), 2015.
- WILSON D., *Reform of TVET for the Changing World of Work*, in "Prospects", 31 (2001), n. 1, pp. 21-37.