



# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 32 - n. 3 Settembre-Dicembre 2016

INDICE

## Editoriale

3

## Studi e ricerche

REDAZIONE CNOS-FAP, *Intervista a Zenon Latawiec,  
Direttore della Scuola salesiana Don Bosco a Oświęcim*

27

PELLERÉY M., *Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare  
le sfide proposte dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica*

39

MALIZIA G., *Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico  
ancora incerto. Problemi e prospettive*

53

TACCONI G., *La visita in aula come strumento per la valutazione formativa dei docenti e per la  
ricerca. Il caso della Formazione Professionale italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*

73

## Progetti e esperienze

EVANGELISTA L. - DE MINICIS M., *L'archivio nazionale delle strutture formative accreditate:  
quale apporto alla leFP?*

87

FRANCHINI R., *Le Scuole per il Lavoro: il fenomeno delle Studio School*

97

BECCIU M. - COLASANTI A.R. - POZZI M., *Prevenire l'abuso di sostanze in adolescenza si può:  
la sperimentazione del manuale "In viaggio per... Crescere"*

115



## Osservatorio sulle politiche formative

- MEJIA GOMEZ G. - TACCONI G., *La voce di testimoni privilegiati. Il punto di vista della UIL Scuola sull'Istruzione e Formazione Professionale* ..... 131
- SALERNO G.M., *La leFP dopo il sì o il no al referendum costituzionale* ..... 149
- SALATIN A., *L'istruzione secondaria di secondo grado a cinque anni dal riordino del 2010: il caso dell'istruzione tecnica e professionale* ..... 165

## Cinema per pensare e far pensare

- AGOSTI A., *Azur e Asmar (tit. orig. Azur et Asmar)* ..... 177

## Schedario: Rapporti

- MION R., *La condizione giovanile in Italia "Rapporto Giovani 2016"* ..... 183
- MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti: Garanzia Giovani, Rapporto Svimez 2016* ..... 197

## Schedario: Libri

- Recensioni* ..... 205

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

- In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *La voce dei protagonisti* ..... 209



*Il 25 maggio 2016, presso la Camera dei Deputati, la Fondazione Novae Terrae e l'OIDEL hanno presentato un interessante rapporto sulla libertà di educazione nel mondo (136 Paesi, Italia inclusa, il 94% della popolazione mondiale). Tema davvero stimolante perché permette di comprendere, su scala mondiale, il livello di rispetto e promozione di questo diritto umano fondamentale in ogni Paese e come le politiche lo sostengono o lo ostacolano.*

*Ma qual è la situazione dell'Italia, secondo questo Rapporto?*

*Come ormai noto, l'Italia, a fronte di una possibilità legale di creare e gestire scuole non governative, offre un finanziamento scarso e poco definito. Ancora recentemente, sull'ultimo provvedimento scolastico adottato, si scriverà nel seguito dell'Editoriale: «si è persa l'occasione offerta dalla "Buona Scuola" di fare qualche passo avanti significativo nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non».*

*Per questo motivo è apparso utile iniziare questo Editoriale presentando una sintesi del Rapporto dal momento che l'attuale Governo, pur avendo mancato all'appuntamento con la Legge 107/2015, si accinge a dare vita ad un sistema "duale" nell'ambito della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), dove il tema della libertà di scelta educativa è ugualmente da declinare. Si tratta, quindi, di una occasione inedita per consolidare e mettere a regime, almeno in questo (sotto)Sistema, quella libertà di educazione che non è stata realizzata ancora pienamente nel campo scolastico.*

*L'Editoriale proseguirà, poi, con la riflessione sulle principali riforme in atto: la IeFP di fronte al sì o al no al referendum costituzionale; l'avvio sperimentale del sistema duale nell'ambito dell'IeFP nelle Regioni; il punto sul progetto sperimentale VALEF.*

*Si proporranno, infine, alcune suggestioni che appaiono utili per fronteggiare i possibili scenari che si stanno delineando.*

*Non viene trattata né nell'Editoriale né all'interno di questo numero di Rassegna CNOS, anche se strategica per la rilevanza che ha per il (sotto)sistema di IeFP, la delega prevista dalla Legge 107/2015 "Revisione dei percorsi dell'Istruzione professionale, nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale" dal momento che il Governo non ha ancora adottato il provvedimento.*

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

*Gli Enti di Formazione Professionale si augurano che il provvedimento concorra a superare quell'anacronistico dualismo tra "Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale" e "Istruzione Professionale statale" che si è affermato da decenni in Italia e che è vivo ancora oggi come duplice offerta formativa nelle Regioni.*

## **1. La Libertà di Educazione nel Mondo. Il Rapporto OIDEL e Novae Terrae**

*A partire dal 2013 la Fondazione Novae Terrae, che intende difendere e promuovere i diritti umani nella prospettiva del diritto naturale, e l'OIDEL, una ONG che gode di statuto consultativo presso l'Onu, l'Unesco e il Consiglio d'Europa, cooperano per la costruzione di un Indice Mondiale indipendente sulla libertà di educazione. Nel settembre 2014 la collaborazione si è intensificata ed è stato costituito un gruppo permanente di esperti a livello internazionale, denominato Gruppo Socrate, che si incontra periodicamente per analizzare i problemi e raccogliere buone pratiche sul piano internazionale riguardanti la libertà di educazione e la difesa dei diritti dei genitori. La cooperazione ha prodotto risultati significativi e, tra l'altro, nel 2016 è stato pubblicato un rapporto sul tema in esame di cui si presenta di seguito una sintesi dei dati più importanti<sup>2</sup>. Vale la pena evidenziare da subito che il documento analizza la situazione della libertà di educazione in 136 Paesi che coprono il 94% della popolazione mondiale.*

### 1.1. Libertà di educazione: significato e ragioni

*Tenuto conto degli interlocutori diretti del lavoro della Fondazione e della ONG che sono rappresentati dalle organizzazioni intergovernative, non stupisce che l'approccio adottato per argomentare il tema in esame sia quello dei diritti umani e che si fondi sull'analisi del diritto all'educazione nella prospettiva degli strumenti internazionali. Pertanto, sulla scorta del rapporto verranno richiamati singolarmente i documenti più significativi e alla fine si offriranno alcune osservazioni di sintesi.*

*Il documento comincia con la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948. Questa all'art. 26, n. 1, sancisce il diritto all'istruzione di ogni individuo, che nel successivo n. 2 viene specificato come diritto al pieno sviluppo della personalità umana, cioè come vero e proprio diritto all'educazione. Il seguente n.*

<sup>2</sup> Cfr. OIDEL - NOVAE TERRAE, *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education. Indice de Liberté d'Enseignement, Rapport Mondial 2016 sur les Libertés Éducatives*, Ginevra Milano, 2016, pp. 381.

3, poi, afferma che i genitori hanno il diritto di priorità nella scelta del genere d'istruzione da impartire ai loro figli: tale scelta non significa solo la decisione sul tipo di carriera scolastica da seguire come, per esempio, l'opzione tra una formazione liceale, tecnica o professionale, ma riguarda anche l'educazione nel suo complesso. Infine, il n. 1 dell'art. 26 sancisce la gratuità almeno dell'istruzione elementare. Il documento dell'OIDEL e della Fondazione Novae Terrae non riporta una deduzione che vari commentatori hanno tratto dalla Dichiarazione Universale riguardo agli aspetti economici e che, invece, noi menzioneremo perché servirà più tardi per sostenere un'argomentazione importante: lo Stato dovrà garantire con adeguati finanziamenti la libertà di scelta nei livelli di insegnamento che sono obbligatori e gratuiti: altrimenti, o si vanifica tale libertà costringendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, pur di poter usufruire della gratuità, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private in quanto non possono godere del beneficio della gratuità<sup>3</sup>.

Nel Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, adottato dall'ONU nel 1966, si riprendono i medesimi elementi e viene affermato il diritto dei genitori di mandare i figli alla scuola che impartisce un'educazione conforme alle loro convinzioni. Non solo è previsto il pluralismo nella scuola, per cui il genitore può chiedere alla scuola di Stato una formazione religiosa e/o morale corrispondente alle sue credenze, ma è anche contemplato esplicitamente il pluralismo delle scuole qualora i genitori richiedano che l'educazione nel suo complesso, e non semplicemente questa o quella materia, sia ispirata alla dottrina e ai valori di una religione o di una filosofia. Inoltre, il diritto prioritario dei genitori riguardo al tipo di istruzione implica la libertà degli individui e degli enti di fondare e di dirigere istituti di istruzione.

Nella stessa linea si colloca pure il Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici, adottato anch'esso dall'ONU nel 1955. Esso infatti evidenzia la stessa libertà dei genitori argomentandola a partire da un ambito più generale, quello cioè del diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione.

A sua volta la Dichiarazione sulla Diversità Culturale, adottata nel 2001 da parte dell'Unesco, propone una formulazione del diritto all'educazione più ambiziosa di quelle degli strumenti internazionali fin qui citati. Infatti, l'art. 5 recita: «Ognuno ha diritto a un'educazione e formazione di qualità che rispettino la sua identità culturale»<sup>4</sup>; ma su questa disposizione ritorneremo successivamente.

<sup>3</sup> Cfr. G. MALIZIA, *Quale cultura della parità per la XVI legislatura?* Storia, Ragioni, Contenuti, Strategie e Alleanze, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 31-50.

<sup>4</sup> OIDEL – NOVAE TERRAE, *o.c.*, p. 16.

*Come conclusione, si può riportare l'osservazione generale 13 del Comitato dei Diritti Civili, Economici, Sociali e Culturali dell'ONU sull'art. 13 del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, risalente al 1999. Secondo questo documento il diritto all'educazione comporta per gli Stati una triplice obbligazione: «A) Lo Stato deve rispettare il diritto [all'educazione]. In altre parole, ha il dovere di vigilare per eliminare, nella sua azione, ogni discriminazione nell'esercizio delle libertà fondamentali. B) Lo Stato deve proteggere l'esercizio del diritto da tutte le violazioni "orizzontali" che potrebbero ostacolare la sua piena realizzazione ed è responsabile di impedire che la libertà di educazione sia travisata e finisca per essere utilizzata contro gli interessi degli studenti. Questo dovere di protezione conferisce allo Stato i mezzi concreti per evitare che sorgano delle scuole contrarie alle libertà fondamentali. C) Lo Stato dovrà impegnarsi positivamente per la messa in opera del diritto [all'educazione]. È dunque obbligato a prendere misure adeguate per assicurare che la scelta della scuola sia una scelta reale per tutti. Pertanto, di fronte a uno Stato che si limiti ad affermare la libertà di educazione senza garantire i mezzi per il suo esercizio, non si potrà dire che rispetti la libertà di educazione»<sup>5</sup>.*

*Sempre lo stesso Comitato ha precisato le condizioni per poter affermare che il sistema educativo realizza la libertà di educazione. Esse sono quattro: dotazioni, per cui lo Stato assicura la messa a disposizione di mezzi sufficienti di qualità; accessibilità, nel senso che lo Stato deve garantire l'accesso fisico, economico e non discriminante agli strumenti di formazione; accettabilità, per cui l'offerta educativa dovrà poter essere accolta da tutte le parti interessate, incominciando dai genitori; adattabilità, nel senso che l'offerta educativa dovrà consentire un adattamento rapido alle esigenze di una società in continuo cambiamento.*

*Naturalmente il rapporto ha affrontato il tema del finanziamento pubblico delle libertà educative senza il quale non è possibile garantire scelte che siano d'accordo con i bisogni degli studenti. La risoluzione che il Consiglio d'Europa ha adottato sulla libertà di educazione nel 2012 è certamente molto valida sul piano giuridico in quanto chiede agli Stati di riconoscere chiaramente per legge sulla base di condizioni oggettive, giuste e non discriminanti: «(...) il diritto di aprire e di gestire istituti scolastici privati, almeno a livello primario e secondario; la possibilità per queste scuole di far parte del sistema nazionale di istruzione e per i loro studenti di conseguire gli stessi titoli che sono rilasciati al termine della scolarità da una scuola pubblica» (paragrafo 4)<sup>6</sup>. Al tempo stesso il documento raccomanda agli Stati di finanziare tali scuole, ponendo tuttavia una condizione veramente incomprensibile che cioè l'offerta educativa delle scuole pubbliche non sia sufficiente: in*

<sup>5</sup> OIDEL – NOVAE TERRAE, *o.c.*, p. 22.

<sup>6</sup> OIDEL – NOVAE TERRAE, *o.c.*, p. 23.

*altre parole le scuole private sono chiamate, da questo punto di vista, a svolgere un ruolo sussidiario e non vengono considerate alla pari con quelle pubbliche. Correttamente invece la risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà di educazione nell'Unione Europea del 1984 stabilisce che: «Il diritto alla libertà di educazione implica l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile, egualmente sul piano finanziario, l'esercizio pratico di questo diritto e di accordare alle scuole private le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento della loro missione e all'adempimento dei loro obblighi alle stesse condizioni di cui beneficiano le scuole pubbliche corrispondenti, senza discriminazioni riguardo ai gestori, ai genitori, agli studenti e al personale»<sup>7</sup>. In ogni caso si tratta dello stesso principio affermato implicitamente dalla Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo del 1948, come si è visto sopra.*

*Venendo alle osservazioni conclusive, il Rapporto OIDEL/Fondazione Novae Terrae giustifica la scelta di un approccio basato sui diritti dell'uomo perché questo supera una prospettiva unicamente focalizzata sui bisogni educativi per allargarsi verso una concezione centrata sui diritti, cioè su obblighi giuridici che i poteri pubblici sono chiamati ad onorare. Secondo il documento in esame, l'educazione fa parte dello Stato di diritto e non può essere considerata come una semplice azione volontaria dei suoi apparati. L'approccio basato sui diritti dell'uomo vuol dire anche sostituire l'ottica del fornitore di un servizio o dei poteri pubblici o dell'amministrazione con quella dei soggetti di diritti, studenti o genitori.*

*Il Rapporto cerca di sintetizzare l'approccio basato sui diritti dell'uomo con alcune proposizioni. «Le politiche educative devono contribuire all'esercizio dei diritti dell'uomo. I contenuti dei diritti umani sono chiamati a ispirare le politiche educative. Le politiche educative devono assicurare che coloro su cui gravano le relative obbligazioni siano posti in grado di adempierle e che i titolari dei diritti siano facilitati nel richiederne l'applicazione»<sup>8</sup>.*

*Riprendendo poi l'articolo 5 della Dichiarazione sulla Diversità Culturale del 2001, citato sopra, si fa notare che esso sottolinea due dimensioni centrali del diritto all'educazione: l'identità e l'inclusione. Si tratta, infatti, di qualità della formazione e di rispetto delle identità e dunque di inclusione di tutti i membri della comunità politica. Da tale enunciazione discende chiaramente rafforzato il diritto alla libertà di educazione. Infatti, se si deve rispettare l'identità culturale di ciascuno e assicurare l'accesso di tutti al sistema di istruzione e di formazione, è ovvio che bisognerà garantire il pluralismo nelle scuole e delle scuole non solo sul piano giuridico, ma anche su quello finanziario ed economico.*

<sup>7</sup> OIDEL – NOVAE TERRAE, o.c., p. 24.

<sup>8</sup> OIDEL – NOVAE TERRAE, o.c., p. 16.



*La titolarità del diritto all'educazione comporta secondo le norme internazionali il diritto a disporre delle risorse culturali – intendendo la parola cultura in senso largo – necessarie per la formazione della identità di ciascuno cioè la lingua, le credenze e i modi di vita. Tali risorse provengono dalla società politica a cui si appartiene in quanto cittadini e dalla società mondiale nella quale si è inseriti. Queste risorse vengono trasmesse generalmente per il tramite dell'educazione e più precisamente soprattutto da due agenzie di socializzazione: la famiglia e l'educazione formale ai livelli primario e secondario.*

*Se l'educazione formale è uno degli strumenti più importanti per l'apprendimento delle risorse culturali, essa non può avere come finalità primaria la costruzione dello Stato-nazione, il controllo sociale, il superamento delle disuguaglianze e delle altre patologie sociali, ma la meta principale dovrà consistere nello sviluppo pieno della persona umana e nel potenziamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. L'educazione formale, infatti, si situa non tanto nell'ambito del diritto a "possedere" dei beni culturali, quanto in quello del diritto ad essere per cui l'educazione è apprendere ad essere, come affermava il Rapporto Faure dell'Unesco del 1972.*

*Il documento in esame fa notare che a forza di insistere sul diritto all'accesso (diritto economico e sociale) l'educazione è stata ridotta a una prestazione minima, molto lontana da quel diritto fondamentale da cui dipende l'esistenza della persona sul piano sociale. La Dichiarazione sulla diversità culturale evidenzia tutta la ricchezza di questo diritto, mostrando la traiettoria concettuale che è stata realizzata nel tempo, partendo dai diritti sociali ed economici per arrivare ai diritti culturali, passando per i diritti civili e politici (libertà di scelta e di istituzione di scuole). Quindi per il Rapporto il diritto all'educazione corrisponde ai tre tipi di diritti, ma è la dimensione culturale che fonda le altre.*

*Certamente, l'approccio basato sui diritti dell'uomo e la dimensione culturale sono aspetti centrali della libertà di educazione. Tuttavia, a nostro avviso sarebbe sbagliato ignorare altri elementi come quello antropologico (una libertà fondamentale della persona) o pedagogico (il modello dell'educazione permanente) o politico (l'emergere della società civile) od organizzativo (l'autonomia)<sup>9</sup> perché tutti possono arricchirla sul piano dei contenuti e delle ragioni fondative.*

## 1.2. La metodologia del Rapporto

*Anzitutto, vale la pena iniziare con alcune considerazioni di natura terminologica. Il Rapporto usa l'espressione "scuole governative" (SG) per indicare le scuole gestite dallo Stato e globalmente finanziate dalle imposte. Per le altre si utilizza la*

<sup>9</sup> Cfr. G. MALIZIA, *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Roma, CNOS-FAP, 2008, pp. 135-140.



terminologia “scuole non governative” (SNG), che generalmente sono gestite da rappresentanti della società civile. Esse coincidono con quelle che comunemente sono denominate scuole private, scuole libere o scuole indipendenti.

L'indice della libertà di educazione è composto di quattro indicatori:

1. possibilità legale di creare e gestire SNG;
2. finanziamenti previsti per le SNG;
3. tasso di scolarizzazione netto nell'istruzione primaria;
4. tasso di scolarizzazione delle SNG come percentuale del totale a livello sempre di istruzione primaria.

Il primo indicatore risponde alla domanda: esiste o meno nel Paese considerato la possibilità legale di creare e di gestire delle SNG? In questo caso si vuole valutare l'applicazione a livello nazionale dei paragrafi 3 (libertà dei genitori di scegliere scuole diverse da quelle gestite dai poteri pubblici) e 4 (libertà di singoli e di persone morali di fondare e dirigere scuole) del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali. Il criterio di valutazione è basato su tre aspetti: menzione nella legge e nella costituzione, riconoscimento dell'istruzione domiciliare. Il primo si riferisce alla possibilità ammessa dalla legge di creare delle SNG: ciò può aver luogo in due modalità sia mediante il riconoscimento esplicito delle SNG sia tramite una più ampia previsione della libertà di educazione e di un sistema di istruzione e di formazione differenziato. I Paesi nei quali è presente questo indicatore ottengono 80 punti. Il secondo aspetto consiste nel riconoscimento da parte della costituzione della possibilità di istituire le SNG, azione che implica un rafforzamento dell'impegno dello Stato a favore della libertà di educazione: in questo caso vengono assegnati 10 punti, che veramente sembrano molto pochi se paragonati con la potenzialità protettiva di una costituzione rispetto a una legge. Il terzo aspetto è rappresentato dall'istruzione domiciliare che rinsalda la libertà dei genitori nella scelta dell'educazione religiosa e morale dei loro figli in modo che sia coerente con le loro convinzioni. Anche in questo caso è previsto un punteggio di 10. Pertanto, il criterio complessivo di valutazione andrà da 0 a 100.

Il secondo indicatore riguarda il finanziamento delle SNG e ci si domanda se sono previsti degli aiuti economici per le SNG e, nel caso positivo, quali sono le spese che vengono sovvenzionate dallo Stato. L'indicatore è articolato in cinque categorie:

1. non è previsto nessun finanziamento pubblico per le SNG e il relativo punteggio è 0;
2. il sostegno economico è debole e/o poco definito e vengono attribuiti 30 punti;
3. la sovvenzione comprende un aiuto per pagare gli stipendi dei docenti e sono assegnati 60 punti;
4. il sostegno economico contempla le spese di funzionamento (riscaldamento, pulizia, elettricità...) e gli stipendi degli insegnanti e vengono attribuiti 70 punti;

5. *la sovvenzione comprende le spese di funzionamento, gli stipendi e le spese di investimento, cioè per l'edilizia e le attrezzature, e si arriva a 100 punti.*

*Nella elaborazione di questa tipologia il Rapporto si è servito delle indicazioni dell'UE e dell'Unesco.*

*Al terzo posto nella tipologia si colloca il tasso di scolarizzazione netto nell'istruzione primaria. Se, come è stato affermato sopra nella seconda sezione, la libertà di educazione è inclusa nel diritto all'educazione, per determinare in maniera precisa la misura della libertà di educazione è sicuramente significativo accertare se gli Stati adempiono al loro obbligo di garantire a tutti una educazione primaria in base ai documenti internazionali. In questo caso la valutazione oscilla tra 0 e 100 punti.*

*L'ultimo indicatore è costituito dal tasso di scolarizzazione nelle SNG come percentuale del totale degli iscritti all'istruzione primaria. Esso mira ad accertare la consistenza reale delle SNG in ciascun Paese. Il relativo criterio di valutazione va da 0 a 1 punto.*

*Il profilo di ciascun Paese include anche altre informazioni che non vengono prese in considerazione nella costruzione dell'Indice della libertà di educazione. Tali dati, che sono stati inclusi per consentire una visione più completa del sistema di istruzione e di formazione degli Stati presi in esame, riguardano la popolazione, il livello di sviluppo del Paese e l'impegno nell'adeguarsi agli strumenti internazionali che si occupano di diritto all'educazione.*

*Il Rapporto utilizza due formule per calcolare l'indice della libertà di educazione. Con la prima il valore complessivo viene definito in base agli indicatori elencati sopra che sono sommati tra loro ad esclusione del quarto che viene moltiplicato. La seconda formula serve per convertire il totale in un indice su base 100.*

### 1.3. I risultati e le prospettive

*Un'osservazione generale da premettere riguarda le difficoltà a raccogliere informazioni sul finanziamento delle SNG in parecchi Paesi del mondo. Tale andamento evidenzia la carenza di chiarezza su questo tema, sebbene la trasparenza costituisca una di quelle caratteristiche che viene generalmente raccomandata e proclamata in una buona governance delle politiche pubbliche.*

*Un primo risultato positivo è offerto dal dato che la libertà di educazione è riconosciuta pressoché dappertutto nel mondo. Tra i 136 Paesi che sono stati esaminati dal Rapporto solo tre vietano la fondazione di SNG: in particolare si tratta di Cuba, del Gambia e della Libia. Inoltre, 84 su 136, cioè quasi i due terzi (61,8%) menzionano tale libertà nella costituzione, garantendo ad essa il massimo della protezione giuridica.*

*Se si passa al tema del finanziamento delle SNG, la situazione appare molto*

*diversificata. È vero che solo il 28% dei Paesi esaminati non offre nessun aiuto, ma è anche vero che del rimanente 72% ben il 43% fornisce un sostegno debole o mal definito. Il resto è suddiviso tra un 10% che prevede il pagamento degli stipendi ai docenti, il 13% che copre le spese di funzionamento, oltre al pagamento degli stipendi dei docenti, e appena il 7% che assicura i costi per investimenti (edilizia e attrezzature) in aggiunta alle spese di funzionamento e agli stipendi degli insegnanti. In conclusione è solo il 30% dei Paesi esaminati che garantisce un finanziamento sufficiente alle SNG. Unica nota positiva è che rispetto al Rapporto del 2002 il numero dei Paesi che assicurano sovvenzioni in maniera coerente con il riconoscimento giuridico della libertà di educazione sono aumentati di 7 punti percentuali.*

*La grande maggioranza dei Paesi che si caratterizzano per un livello elevato di libertà di educazione si colloca nella regione Europa/America del Nord: la loro media si situa a 63 rispetto a quella generale di 55,4. I primi posti sono occupati dall'Irlanda, dall'Olanda e del Belgio con uno scarto notevole di 7 punti su una scala di 100 rispetto agli Stati successivi. In ogni caso tra i primi 15 si riscontrano anche Paesi appartenenti ad altre Regioni come il Cile (77), la Corea del Sud (70,8), Israele (69,1) e il Perù (68,2). Ritornando alla Regione Europa/America del Nord, va osservato che gli Stati della prima sopravanzano quelli della seconda: in particolare gli Stati Uniti occupano soltanto la dodicesima posizione con 67,8. A sua volta l'Italia è al quint'ultimo posto con un indice di 57,9 che è al di sotto di quello della Regione (63), anche se superiore a quello generale (55,4), Restrungendo, poi, il campo alla sola Europa, i Paesi nordici si situano tutti in buone posizioni come anche quelli dell'area anglosassone. La maggior parte degli Stati del Sud del nostro continente si collocano al di sotto della media dell'Europa considerata da sola, che è di 55,1; in particolare si tratta dei Balcani e della Grecia, mentre l'Italia ha un posto appena superiore con il suo 57,9. Gli Stati dell'Europa centrale e orientale, soprattutto la Slovacchia, la Polonia e l'Ungheria, occupano delle buone collocazioni; a sua volta, la Russia, benché sia al trentunesimo posto nella classifica generale, tuttavia presenta una media (65,1) ben al di sopra di quella generale.*

*Sempre a livello europeo, va ricordato che nei Paesi del Sud del nostro continente è in corso un dibattito politico sul finanziamento delle SNG a motivo del collegamento tra SNG e scuole cattoliche. Negli Stati del Nord dell'Europa tale discussione è pressoché inesistente tranne che in Svezia. Tale differenza tra Nord e Sud si riscontra anche riguardo alle scuole diversificate secondo il sesso.*

*Nel concludere questa parte sull'Europa vale la pena soffermarsi su qualche profilo di singoli Paesi: in concreto si tratterà dell'Irlanda in quanto occupa il primo posto nella classifica generale e dell'Italia per il nostro naturale interesse nei suoi riguardi. La condizione del primo Stato non ha praticamente storia in quanto vede tutti gli indicatori realizzati e quindi il massimo dei punteggi. Le uniche eccezioni,*

*per modo di dire, si riferiscono al tasso di scolarizzazione netto nella istruzione primaria e alla percentuale degli iscritti alle SNG, sempre nella scuola elementare, sul totale degli effettivi di questo livello, che non sono il 100%, ma ci si avvicinano con il 95% e il 94% rispettivamente; questo spiega come mai l'indice della libertà di educazione, 98,7%, non tocchi il 100%, benché gli sia molto prossimo. Quanto all'Italia, degli indicatori trovano riscontro solo quelli della possibilità legale di creare e gestire le SNG e della previsione di un finanziamento, ma scarso e poco definito. Quest'ultimo dato fornisce un quadro di riferimento tutt'altro che positivo per l'interpretazione del successivo indicatore che parla di una sovvenzione per le spese di funzionamento. Pertanto si spiega facilmente perché l'indice, (57,9), sia alquanto basso e risulti appena superiore a quello medio e nella classifica dei Paesi della Regione Europa/America del Nord occupi una delle ultime posizioni.*

*Le Regioni Asia e America Latina si collocano sulla media generale con il 55. La situazione globalmente sufficiente della prima dipende dalla Corea del Sud (70,8), dall'Australia (70,7), dalla Nuova Zelanda (65,8), da Timor Est (66) e da Singapore (64,1). La Cina al contrario si situa al di sotto della media con 50,2, mentre l'India (55,4) e il Giappone (53,4) si collocano intorno alla media mondiale. Questi risultati sono molto significativi a motivo del peso demografico della Regione Asia nel mondo.*

*A sua volta l'America Latina presenta, come si è visto sopra, una media che si colloca su quella generale. Oltre al Cile e al Perù già menzionati sopra, i punteggi maggiori sono conseguiti dall'Argentina (64,4), dall'Ecuador e dall'Uruguay (ambidue con 59,5). Questi Paesi si collocano nel primo terzo della classifica. Per quanto riguarda il Brasile, il suo punteggio è sulla media generale (55,4).*

*Le Regioni Africa e Paesi Arabi di collocano al di sotto della media con 48 e 45. Al tempo stesso va evidenziato che il Libano (59,7), la Giordania (57,6) e il Qatar (55,6) si situano al di sopra del dato a livello mondiale.*

*A questo punto va precisato che le cifre fin qui esaminate devono essere utilizzate con prudenza perché le disuguaglianze economiche e sociali esistenti tra le Regioni e nelle Regioni rendono i confronti difficili e fuorvianti. In ogni caso, lo scopo dell'Indice non è quello di stabilire una classifica tra i vari Stati, ma di consentire a ciascun Paese di valutare la sua situazione in paragone con una criteriologia di natura mondiale tratta dagli strumenti internazionali sui diritti dell'uomo.*

*In conclusione il Rapporto ha riaffermato decisamente il principio che l'educazione è un diritto umano. I poteri pubblici hanno l'obbligo giuridico di consentire a tutti i giovani, indipendentemente dalla loro nazionalità o dalla loro situazione legale un'educazione di base di qualità e gratuita. Pertanto, la validità delle politiche educative non si misura principalmente sulla base dei risultati di apprendimento o su considerazione di natura pedagogica, ma soprattutto in ragione del rispetto dei diritti dell'uomo. Secondo i documenti internazionali questo comporta: un livello*

*minimo di acquisizioni di conoscenze, di valori, di qualificazioni e di competenze da parte degli allievi; una infrastruttura, delle installazioni e ambienti scolastici adeguati; un corpo docente qualificato; una scuola aperta a tutti, allievi, genitori e comunità. Si richiede inoltre che venga garantito il pluralismo dei progetti educativi e la collaborazione tra le istituzioni pubbliche e la società civile. Un'altra condizione consiste nell'adattabilità o flessibilità del sistema educativo che implica il decentramento e l'autonomia delle scuole e, ancora più fondamentale, l'adeguamento alle esigenze della società, delle comunità e degli studenti. Entro tale quadro è chiaro che il rinnovamento auspicabile dei sistemi di istruzione e di formazione non è possibile se non nel rispetto della libertà di educazione.*

*Quanto all'Italia, si è persa l'occasione offerta dalla "Buona Scuola" di fare qualche passo avanti significativo nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non<sup>10</sup>. Anzitutto, vale la pena riportare in proposito il giudizio di un esperto: «Seguendo una vecchia e anacronistica concezione questa legge rimane impigliata dentro una visione statalistica riservando pertanto alla scuola paritaria una posizione residuale e marginale, di semplice "supplenza" alle inadempienze o incapacità dello Stato; contraddice la portata culturale, sociale, politica dell'autonomia che, prima di essere autonomia delle istituzioni e degli apparati, è autonomia dei cittadini in quanto persone libere:[...]»<sup>11</sup>. Infatti, non solo la riforma non ha reso effettiva la libertà di scelta educativa sul piano economico – misura attesa ormai da quasi settanta anni – perché ha previsto una detrazione fiscale insignificante per i genitori che iscrivono i figli alle scuole paritarie, ma ha anche creato una serie di gravi problemi per queste ultime, introducendo misure di grande portata, ma garantendo risorse solo per le scuole statali, come: la previsione del curriculum potenziato che pone serie difficoltà alle scuole paritarie che non possono contare sull'organico funzionale; la digitalizzazione rispetto alla quale le scuole paritarie potrebbero non essere in grado di competere; l'alternanza scuola-lavoro (ASL) che impone obblighi ulteriori alle paritarie specialmente con l'introduzione di 400/200 ore di ASL nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie.*

<sup>10</sup> Cfr. E. PERETTI - G. MALIZIA - M. TONINI, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 32 (2016), n. 1, pp. 18-19.

<sup>11</sup> F. MACRÌ, *Un'occasione perduta*, in "Docete", 71 (2015), n. 1, p. I.

## 2. Le principali riforme in atto

Come richiamato sopra, almeno tre sono le riforme che esigono un attento monitoraggio da parte degli Enti di Formazione Professionale per i riflessi che avranno sul (sotto)sistema della IeFP:

- la riforma costituzionale;
- l'avvio sperimentale del sistema duale nell'ambito dell'IeFP nelle Regioni;
- il progetto sperimentale VALEF.

Di ogni progetto di riforma, si farà cenno nel presente editoriale.

### 2.1. La IeFP dopo il sì o dopo il no al referendum costituzionale

Il Consiglio dei Ministri del 26 settembre 2016 ha convenuto sulla data del 4 dicembre 2016 per indire la consultazione referendaria popolare confermativa della legge di riforma costituzionale approvata dal Parlamento il 12 aprile 2016.

Più volte la Rivista ha ospitato contributi sui riflessi che la riforma costituzionale ha sul (sotto)sistema dell'IeFP. È parso utile, in questa particolare circostanza, a ridosso del referendum ospitare una articolata riflessione del professore Giulio Salerno sul necessario cammino normativo successivo, a prescindere dal sì o dal no. Qualunque sia la risposta, infatti, il (sotto)sistema dell'IeFP necessita di provvedimenti di varia natura "(...) per assicurare – afferma l'autore – che i futuri sviluppi siano indirizzati in senso coerente con le aspettative di questa rilevante porzione del sistema educativo nazionale".

L'articolo è inserito all'interno della Rivista, nella sezione Osservatorio sulle politiche formative.

### 2.2. Sistema duale nell'ambito dell'IeFP. Avvio della sperimentazione nelle Regioni

#### 2.1.1. Elementi di quadro

Come già anticipato da questa Rivista nel primo numero del 2016 (Gotti / Piano, pp. 107 – 123), allo scopo di dare immediata attuazione alla disciplina dell'apprendistato introdotta dal d.lgs. 81/2015, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha promosso un programma per la sperimentazione del sistema duale nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale regionali (IeFP), facilitando le transizioni tra il sistema di Formazione Professionale e mondo del lavoro.

In particolare, il programma è finalizzato all'attivazione del nuovo Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e potrà prevedere inoltre percorsi di alternanza scuola lavoro (ex d.lgs. 77/2005), da realizzare anche tramite la forma



*dell'impresa formativa simulata, soprattutto per gli studenti al di sotto dei 15 anni.*

*Per la realizzazione di questi percorsi che dovrebbero portare all'attivazione di circa 20.000 contratti di apprendistato e di circa 40.000 percorsi di alternanza, sono stati stanziati 87 milioni annui<sup>12</sup>, assegnati alle Regioni, responsabili dell'attuazione territoriale, secondo i criteri fissati per il riparto delle risorse statali relative alla IeFP (DM 8 settembre 2014).*

*Il progetto ha una durata biennale e si compone sostanzialmente di due linee di intervento.*

*La prima prevede il coinvolgimento di Italia Lavoro che fornisce servizi di supporto o di rafforzamento alla costituzione di uffici di orientamento e placement presso i 300 enti formativi selezionati dalla stessa. I centri selezionati potranno ricevere un contributo fino a 35mila euro con l'obiettivo di garantire l'erogazione diretta di servizi di orientamento di primo livello, di orientamento specialistico e di accompagnamento al lavoro finalizzato all'attivazione di contratti di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale.*

*La seconda prevede la realizzazione della formazione per i contratti di apprendistato nella IeFP. Gli aspetti operativi della sperimentazione sono stati condivisi nella seduta della Conferenza Stato-Regioni del 24 settembre 2015, con l'obiettivo di rafforzare i contenuti di applicazione pratica nei percorsi di IeFP attraverso il nuovo Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore (art. 43 d.lgs. 81/2015) e i percorsi di alternanza scuola lavoro, realizzati anche tramite la forma dell'impresa formativa simulata, soprattutto per gli studenti al di sotto dei 15 anni. Considerate le 990 ore minime annue che devono costituire il percorso formativo (d.lgs. 226/05), almeno il 50% dell'orario dovrà essere svolto o in apprendistato, con contenuti di applicazione pratica non inferiori al 40% dell'orario ordinamentale per il secondo anno e al 50% per il terzo e quarto anno e per l'anno successivo finalizzato al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica, o in alternanza anche attraverso tirocini curriculari.*

*Lo stesso accordo prevedeva la possibilità per le Regioni di sottoscrivere appositi accordi bilaterali con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali attraverso cui definire la realizzazione dell'intervento a livello territoriale sulla base delle peculiarità organizzative di ciascun modello regionale di erogazione della IeFP.*

<sup>12</sup> 60 milioni di euro del fondo per la formazione in apprendistato (articolo 68, comma 4, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144 a cui si aggiungono 27 milioni stanziati dal comma 3 dell'articolo 32 del decreto legislativo in materia di servizi per il lavoro e politiche attive (d.lgs. 150/2015), da destinare al finanziamento dei percorsi formativi degli anni 2015/2016 e 2016/2017 rivolti all'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.



*Nei protocolli bilaterali sottoscritti da ciascuna Regione sono state definite le modalità con cui realizzare i percorsi, specificando che nell'ambito della propria programmazione, ciascuna Regione può attivare percorsi per studenti nelle diverse annualità della IeFP, dalla prima alla quarta o sperimentare azioni formative di conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore, mediante un quinto anno da realizzarsi nella stessa filiera formativa, nei limiti delle risorse finanziarie disponibili.*

*Il 13 gennaio 2016 la maggior parte delle Regioni ha sottoscritto il protocollo bilaterale con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, contenente anche l'ammontare delle risorse destinate a ciascuna Regione.*

*Definita la cornice nei protocolli bilaterali, ciascuna Regione con propri atti ha potuto delineare specifiche linee di azione e le politiche da realizzare nell'ambito della sperimentazione scegliendo tra le diverse ipotesi proposte: apprendistato, alternanza e impresa formativa simulata. Nell'ambito della scelta di quali azioni finanziarie, ciascuna Regione ha dato indicazioni circa la modalità di realizzazione di tali percorsi all'interno del sistema di IeFP regionale, ovvero ha lasciato agli enti la libertà di scegliere come organizzare le attività nell'ambito dei diversi percorsi.*

*Inoltre, varie sono state le modalità con cui le diverse Regioni hanno garantito che "almeno" i CFP coinvolti nella Linea 1 partecipassero alle attività previste dalla Linea 2 (cfr. art. 6 secondo paragrafo dell'Accordo in Conferenza Stato-Regioni e Province Autonome del 24 settembre 2015).*

#### *2.2.2. Situazione della sperimentazione nelle Regioni oggi (27 settembre 2016)*

*Si riportano di seguito le scelte adottate dalle Regioni per avviare la sperimentazione secondo alcuni indicatori.*

- *Regioni che hanno disciplinato / non hanno disciplinato la Linea 2*  
*Innanzitutto occorre conoscere quante Regioni hanno disciplinato la Linea 2.*  
*Ad oggi sono 12 le Regioni che hanno disciplinato le modalità attuative della Linea 2 della sperimentazione: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Sicilia, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto.*  
*Tra queste, 10 hanno emanato atti per avviare l'attività formativa (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Sicilia, Toscana, Valle d'Aosta, Veneto) e 8 sono in condizioni di avviare le attività della Linea 2 entro l'anno solare (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Valle d'Aosta, Veneto). Marche e Toscana avvieranno i percorsi entro l'inizio del 2017.*

Regioni che hanno disciplinato la Linea 2	Regioni che non hanno disciplinato la Linea 2
1. Emilia Romagna	1. Abruzzo
2. Friuli Venezia Giulia	2. Basilicata
3. Lazio	3. Calabria
4. Liguria	4. Campania
5. Lombardia	5. Molise
6. Marche	6. Puglia
7. Piemonte	7. Sardegna
8. Sicilia	8. P.A. di Bolzano <sup>13</sup>
9. Toscana	9. P.A. di Trento <sup>14</sup>
10. Umbria	
11. Valle d'Aosta	
12. Veneto	

- Connessioni tra la Linea 1 e la Linea 2 adottata dalla sperimentazione  
*Con riferimento alla valorizzazione dei CFP selezionati con la Linea 1, alcune Regioni, tra cui Veneto e Toscana, hanno espressamente previsto l'attribuzione di un maggior punteggio alle proposte progettuali dei CFP selezionati nella Linea 1.*

*In particolare, la Regione Veneto ha dedicato un apposito parametro della griglia di valutazione alla partecipazione alla Linea 1: ai progetti realizzati presso un CFP selezionato da Italia Lavoro per la Linea 1 viene attribuito un punteggio di 4, zero per gli altri progetti non realizzati presso i CFP selezionati per la Linea 1.*

*Invece, la Regione Piemonte ha affidato la realizzazione delle iniziative previste dalla Linea 2 alle agenzie formative cui appartengono le sedi operative risultate ammesse alla selezione di Italia Lavoro.*

*Infine, diverse Regioni (Emilia Romagna, Lazio e Toscana) richiedono l'individuazione delle imprese presso le quali si intende realizzare le attività di alternanza o di apprendistato da determinare già nella fase di progettazione degli interventi formativi. Questo, se da un lato ha rappresentato un motivo di stimolo per avviare fin da subito un'interlocuzione con le imprese del territorio, dall'altro ha evidenziato un limite in quanto è difficile predeterminare le imprese presso le quali realizzare le attività di formazione on the job, soprattutto con riferimento all'apprendistato duale che rappresenta un'assoluta novità per le aziende. Di fatto, in molti casi si è fatto riferimento al portfolio di imprese con le quali si è sviluppato un rapporto per l'attivazione di tirocini.*

<sup>13</sup> La P.A. di Bolzano ha scelto di non partecipare alla sperimentazione.

<sup>14</sup> La P.A. di Trento è in fase di interlocuzione con il MLPS per meglio definire alcuni aspetti amministrativi necessari.

- Regioni che hanno optato per una o più offerte formative  
*Nel Protocollo d'Intesa tra: MLPS e la singola Regione venivano indicate le modalità per sostenere i percorsi di IeFP nell'ambito del sistema duale. Nel Protocollo venivano elencate varie opzioni.*

*Ad oggi, rispetto alle principali scelte tra apprendistato, alternanza scuola lavoro e impresa formativa simulata, quasi tutte le Regioni hanno attivato tutte e tre le misure, ad eccezione della Regione Emilia Romagna, che non prevede l'attivazione di contratti di apprendistato, della Regione Lombardia che circoscrive il ricorso all'impresa formativa simulata ai soli disabili e della Regione Liguria che la esclude.*

*La Regione Umbria definisce quali misure attivare a seconda dell'anno: al primo anno erogazione del percorso ordinamentale di IeFP con impresa simulata; al secondo anno impresa formativa simulata, alternanza rafforzata, con il coinvolgimento di singoli studenti; solo al terzo anno è possibile attivare percorsi di apprendistato anche come trasformazione di esperienze di alternanza rafforzata.*

- Rapporto tra i percorsi di durata triennale e l'avvio sperimentale del sistema duale  
*Con riferimento alle modalità attuative, quasi tutte le Regioni hanno utilizzato la sperimentazione per rafforzare i percorsi triennali di IeFP ovvero per attivare il quarto anno anche nelle Regioni che in precedenza non lo prevedevano, come nel caso della Regione Lazio che ha destinato un apposito finanziamento all'attivazione di quarti anni da realizzare con la modalità "duale" scegliendo tra apprendistato, alternanza rafforzata e impresa formativa simulata. Fino ad arrivare al caso della Regione Emilia Romagna che utilizza l'intera dotazione per l'attivazione di massimo 25 percorsi di quarto anno di IeFP da avviare entro il 15 settembre.*

*La Regione Piemonte affianca alle tre misure definite a livello nazionale interventi per l'integrazione dei disabili che frequentano i percorsi triennali di IeFP e di quarto anno; laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA) per i giovani disoccupati e in cerca di occupazione; sostegni individuali e di gruppo; Laboratori di accompagnamento e recupero per apprendisti (LARSAP); Azioni di accompagnamento per l'apprendistato.*

*Si differenzia il caso della Toscana che prevede il finanziamento di 20 progetti destinati ai giovani di età inferiore ai 18 anni che hanno adempiuto all'obbligo di istruzione e sono fuoriusciti dal sistema scolastico. Il percorso prevede una durata biennale pari a 2100 ore complessive, articolate in: 650 ore di lezioni teoriche, di cui 300 ore finalizzate all'acquisizione/recupero delle competenze di base, 650 ore di attività laboratoriale coerente con la figura professionale di riferimento del Progetto e 400 ore annue di applicazione pratica in alternanza scuola lavoro. Le predette attività potranno essere svolte da partenariati misti composti obbligatoriamente da agenzie formative accreditate e da almeno un Istituto Professionale di Stato (IPS o Consorzi accreditati di Istituti Scolastici) o da un*

*Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) accreditati alla formazione, ovvero da entrambi i soggetti. Inoltre, gli interventi di orientamento e tutoraggio rivolti ai ragazzi fuoriusciti dal percorso scolastico dovranno essere realizzati attraverso il supporto dei Centri per l'Impiego (CPI) territoriali.*

*Peculiare è anche il caso della Regione Lombardia che parte da un sistema di IeFP già consolidato e dall'utilizzo del sistema dotale. Le azioni sperimentali previste dalla Regione Lombardia sono di sviluppo e rafforzamento del "sistema duale" attraverso la promozione di contratti di apprendistato finalizzati all'acquisizione della qualifica e del diploma professionale e il potenziamento dell'alternanza scuola lavoro attraverso percorsi per il rafforzamento della stessa nella IeFP e percorsi modulari personalizzati per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa.*

*L'ampliamento dell'alternanza rafforzata può avvenire attraverso tre modalità:*

- a. all'intero gruppo classe già frequentante i percorsi ordinamentali di IeFP, ampliando la durata oraria annua con esperienze di alternanza scuola lavoro fino ad arrivare a 400 ore annue minimo;*
- b. con l'avvio di nuove classi del sistema duale assicurando esperienze di alternanza pari al 50% della durata oraria ordinamentale, garantendo comunque le 400 ore di alternanza nell'annualità di riferimento;*
- c. con la trasformazione di classi ordinamentali in classi duali assicurando esperienze di alternanze a tutto il gruppo classe o ad alcuni studenti attraverso percorsi individualizzati.*

*Inoltre, la Regione Lombardia prevede anche azioni di sistema per lo sviluppo del sistema di IeFP attraverso attività di informazione e sensibilizzazione finalizzate alla diffusione di una cultura dell'apprendimento innovativa e attraverso il sostegno alla progettazione e all'attuazione di percorsi sperimentali di innovazione e internazionalizzazione dell'apprendistato, dedicati a gruppi omogenei di giovani (assunti presso la stessa azienda o che devono conseguire lo stesso titolo di qualifica o di diploma) con contratto di apprendistato.*

### *2.2.3. Una prima valutazione sull'avvio della sperimentazione*

*Da una prima analisi dell'attuazione della Linea 2 da parte delle Regioni che hanno provveduto in tal senso emerge come il quadro si confermi quanto mai eterogeneo, seppur nell'ambito delle tre linee di azione individuate dai protocolli Stato/Regioni che sono piuttosto standard. Sebbene prevista dallo stesso Protocollo, la flessibilità organizzativa sembra essersi di fatto tradotta in una significativa differenziazione delle modalità operative.*

*Ciò probabilmente è stato causato anche dall'affievolirsi di una regia istituzionale nazionale, molto presente al momento della condivisione della programmazione ma meno in fase attuativa. In tale contesto le iniziative autonome di maggior raccordo*

degli Enti di Formazione Professionale di livello nazionale assumono ancor più una valenza di grande significato e portata.

Infine, è auspicabile che la sperimentazione conduca ad un'evoluzione dalla logica di emanazione di bandi e avvisi, per propendere per un approccio di sistema, che avrebbe anche consentito a molte Regioni di avviare prima i percorsi, senza dover attendere la conclusione delle procedure di assegnazione.

#### 2.2.4. L'avvio del monitoraggio da parte degli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA

A seguito dell'emanazione dei bandi da parte del Ministero per avviare la sperimentazione sul piano operativo la maggior parte degli Enti aderenti a FORMA ha assunto l'iniziativa di proporre uno specifico progetto<sup>15</sup> in grado di raccogliere la sfida del c.d. "sistema duale", come avvenuto a suo tempo nel 2003 – anche se in una stagione del tutto diversa - con l'avvio della sperimentazione dei percorsi triennali di qualifica nella IeFP.

Il progetto si caratterizza come una ricerca-azione avente come obiettivo quello di creare una rete nazionale di Centri di Formazione Professionale<sup>16</sup> in grado di rispondere alla nuova domanda proveniente dai giovani e dal mondo del lavoro, promuovendo innovazione a livello formativo ed organizzativo.

La sperimentazione impone anche una riflessione sul campo identitario della FP rappresentata dagli Enti e sul loro ruolo nell'incidere sul paradigma culturale e sui possibili modelli distintivi atti a tradurre il nuovo rapporto tra educazione e lavoro.

Gli Enti si sentono stimolati a fare un altro salto di qualità, assumendo dei rischi in un campo del tutto aperto: ricercare insieme, imparare insieme, agendo sul modello pedagogico per incidere anche sul modello organizzativo dei CFP.

### 2.3 La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEF (Valutazione E Formazione Professionale)

Rassegna CNOS ha già riferito sulle origini e sui primi passi del progetto (Rassegna CNOS 1/2016, Salatin A., pp. 155 – 165). Assunto dall'Istituto INVALSI su proposta degli Enti di Formazione Professionale CNOS-FAP e CIOFS/FP, il progetto VALEF intende offrire alle istituzioni stimoli per dare attuazione a quanto previsto al comma

<sup>15</sup> Cfr. NICOLI D., *Progetto Fenice. Un network nazionale di Scuole per il lavoro*, in "Rassegna CNOS", 2 (2016), pp. 81-91.

<sup>16</sup> L'idea di una rete nazionale di "scuole professionali" è presente anche nella proposta di riforma dell'istruzione professionale statale che deve essere ancora assunta, per l'approvazione, dal Consiglio dei Ministri. La proposta di riforma dell'Istruzione Professionale di Stato è una delle deleghe previste dalla L.107/2015.

4, dell'articolo 2 del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione<sup>17</sup>.

*Come noto, erano soprattutto due gli obiettivi sui quali ha preso avvio il progetto:*

- a. *la valutazione degli apprendimenti degli allievi in esito all'obbligo di istruzione con un adattamento per la IeFP delle prove di italiano e matematica (livello 10);*
- b. *l'autovalutazione di istituto, con l'elaborazione del modello RAV, con i relativi indicatori concernenti i CFP.*

*In questo Editoriale si riportano i principali passi compiuti nell'anno 2016 circa i due obiettivi richiamati e si fa cenno alle principali iniziative ipotizzate per l'anno 2017.*

- **La valutazione degli apprendimenti**

*Hanno aderito alla sperimentazione 40 CFP (22 del CNOS-FAP, 11 del CIOFS/FP e 7 di altri Enti aderenti a CONFAP).*

*I 1261 allievi (i secondi anni) dei CFP che hanno partecipato alla sperimentazione, hanno compilato le prove standard sia in formato cartaceo che informatizzate, denominate CBT (mediante PC o Tablet). Si fa presente che le prove proposte sono il frutto di specifici lavori di gruppi appositamente costituiti.*

*Per l'anno 2017 si ipotizza l'aumento della platea dei partecipanti alle prove, una ulteriore produzione di quesiti piegati alla IeFP da sperimentare e miglioramenti a livello tecnico per la diffusione delle prove informatizzate.*

*Nell'anno 2018 le prove dovrebbero essere solo informatizzate e, alla luce della sperimentazione, bilanciate rispetto alla prova comune per tutti gli indirizzi attivi nel secondo ciclo.*

- **L'autovalutazione di istituto**

*Più articolato e complesso è risultato il cammino per mettere a fuoco il raggiungimento di questo secondo obiettivo.*

*Entro il mese di luglio 2016 tutti i CFP aderenti alla sperimentazione hanno compilato un Questionario per l'autovalutazione delle sedi formative accreditate predisposto dal gruppo degli esperti degli Enti e rappresentanti dell'Istituto INVALSI.*

<sup>17</sup> Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (art. 2, comma 4 del DPR 28 marzo 2013): "Con riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale previsto dal Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e ferme restando le competenze dell'Invalsi di cui all'articolo 22 di detto decreto legislativo, le priorità strategiche e le modalità di valutazione ai sensi dell'articolo 6 sono definite secondo i principi del presente regolamento dal Ministro con linee guida adottate d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 9 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali".



*Scopo del Questionario era quello di raccogliere dati per la costruzione di indicatori utili a supportare il processo autovalutativo, la riflessione interna e il confronto con altre realtà formative.*

*I dati raccolti sono stati elaborati dagli esperti dell'Istituto INVALSI e verranno restituiti ai responsabili dei Centri di Formazione Professionale nell'autunno 2016. Dopo tale data i CFP inizieranno la compilazione del RAV (Rapporto di autovalutazione delle sedi formative accreditate).*

*Come riferito sopra per le prove, per l'anno 2017 si ipotizza l'aumento della platea dei partecipanti anche per la compilazione del RAV.*

*Tutta la documentazione prodotta e debitamente sistematizzata confluirà in un documento che sarà presentato ai rappresentanti delle istituzioni ai vari livelli (Governo, Conferenza Stato-Regioni, Regioni) per una adeguata conoscenza e – gli Enti di Formazione Professionale se lo augurano – una traduzione in normativa per il (sotto)sistema di IeFP.*

### 3. Suggestioni per fronteggiare i possibili scenari

*L'insieme degli elementi dello scenario tratteggiato può costituire la materia per individuare le strategie necessarie per fronteggiare i possibili contesti.*

*Gli estensori dell'Editoriale trovano, nel documento approvato e socializzato da FORMA del 7 settembre 2016 "Le proposte di FORMA per il rilancio della IeFP in Italia", elementi condivisibili e importanti per proseguire nel perseguimento degli obiettivi.*

Sono trascorsi ben tredici anni dalla riforma che ha introdotto nell'ordinamento italiano l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), **facendone una parte integrante del sistema educativo nazionale** (L. 53/2003) e siamo **ancora ben lontani** da un'offerta formativa strutturata, diffusa e consolidata quale un Paese moderno esigerebbe. Al contrario, lo Stato continua a non tutelare i diritti degli studenti che frequentano i percorsi di IeFP (ad esempio con la mancata attuazione del comma 44 della L. 107/2015).

Ciò che serve è una messa a punto complessiva, con cui **la politica porti a superamento alcuni limiti strutturali che ancora registriamo** in questo ambito strategico.

#### **Queste le nostre richieste:**

- **Riconoscimento del sistema della IeFP e suo consolidamento nelle Regioni in cui esso è già strutturato, attraverso risorse stabili e certe**, quantificate sulla base della domanda (attualmente a molti giovani è di fatto impedito frequentare i percorsi per la qualifica e il diploma professionali per insufficienza dell'offerta).



- **Definizione di un sistema di Unità Costo Standard (UCS), valido su tutto il territorio nazionale**, determinato secondo criteri oggettivi di efficienza e qualità del servizio erogato e basato su precisi indicatori che descrivono in modo chiaro ed inequivocabile il tipo di servizio, il contenuto, le caratteristiche minime possedute dal soggetto erogante, il target cui si rivolge, gli output e risultati attesi, la durata min/max, il costo orario. Ciò permetterebbe di semplificare le procedure rendicontative, armonizzare e razionalizzare la spesa e determinare con certezza le risorse impiegate.
- **Diffusione della IeFP nelle Regioni in cui l'offerta delle Istituzioni formative accreditate non esiste o è troppo debole** (denunciamo in questo senso la mancata adozione del regolamento attuativo del d.lgs. 226/2005, previa intesa con le Regioni). La mancanza di interventi per sostenere lo sviluppo del sistema di IeFP su tutto il territorio nazionale nel rispetto dei Livelli Essenziali delle Prestazioni impedisce di dare pari opportunità a tutti gli studenti e alle loro famiglie. Lo stesso **Coordinamento delle Regioni ha chiesto che si intervenga sulla materia.**

Per raggiungere tali obiettivi riteniamo sia necessario un **piano nazionale** che coinvolga, oltre a MLPS e MIUR, le altre Amministrazioni centrali interessate (ad esempio MEF, Ministero dell'Agricoltura, Ministero del Turismo ecc...) e le Regioni, prevedendo anche un utilizzo strategico di risorse europee e ripristinando perlomeno le risorse cancellate nel 2009 dal bilancio MIUR a presidio dei LEP.

#### **Questi i punti salienti:**

- Necessità di porre rimedio alla mancata considerazione da parte dello Stato dei diritti degli studenti che frequentano i percorsi di IeFP ad avere un'offerta formativa di pari qualità rispetto a quella che la legge della Buona Scuola (L.n.107/2015) e i relativi decreti legislativi attuativi in corso di avanzata definizione intendono riservare agli studenti delle istituzioni scolastiche. **La IeFP è un canale istituzionalmente riconosciuto per l'assolvimento sia dell'obbligo di istruzione (DM 139/2007) che del diritto/dovere di istruzione e formazione professionale fino al compimento del diciottesimo anno o al conseguimento di una qualifica professionale (L.53/2003 e DM 76/2005).** Gli studenti dei percorsi di IeFP e le Istituzioni formative devono quindi essere considerati nell'esercizio di tutte le deleghe e nelle misure per l'innovazione destinate agli studenti delle scuole statali. La legge di stabilità del 2016 ha stanziato risorse solo per le scuole; **auspichiamo che per il 2017, possano essere destinate risorse anche per uno sviluppo della IeFP**, per l'innovazione e il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa destinata agli studenti che frequentano le istituzioni formative accreditate dalle Regioni, prevedendo

la possibilità di sgravi fiscali per le imprese che investono nei laboratori o che attivano training center o centri di produzione presso le istituzioni formative stesse e l'equiparazione al sistema scolastico pubblico e privato dei trattamenti obbligatori per la gestione dei tirocini (INAIL).

- **Riconoscimento di un ruolo fondamentale alle Regioni indipendentemente dall'esito della riforma costituzionale** (ad esempio attraverso il regionalismo differenziato) **e del Ministero del Lavoro, anche come luogo di raccordo con le politiche attive e il sistema duale.** La formazione ai mestieri, perché sia efficace, non può che partire dal fabbisogno del mercato del lavoro combinato agli interessi professionali dei giovani, risultare flessibile, legata alla dinamica territoriale, imprenditoriale ed economica e non rispondere solo a paradigmi organizzativi e metodologici come accade per le scuole; il sistema duale nel nostro Paese inoltre non può che fondarsi su un solido sistema di IeFP e le Istituzioni formative devono diventare interlocutori privilegiati per i Servizi dell'impiego.
- **Sviluppo e aggiornamento**, in risposta alla nascita di nuovi mestieri e a professionalità in profonda evoluzione, **delle figure nazionali di riferimento dei percorsi di IeFP**, rimaste a 22 per le qualifiche e a 21 per i diplomi professionali dall'entrata in vigore della riforma del sistema educativo nazionale, con **un gap molto significativo rispetto ad altri Paesi dell'UE.** Si tratta di ampliare il numero delle qualifiche/diplomi di IeFP di pari passo con l'evoluzione del mercato del lavoro e della presenza/nascita di nuovi settori o settori nei quali sino ad oggi è stata precluso l'intervento della IeFP (ad es. il comparto delle professioni sociali) ma, soprattutto, tenere sempre aperta la possibilità di introdurre "curvature" settoriali e territoriali rispetto ai profili formativi riconosciuti a livello nazionale per rispondere ad un mercato che richiede di aggiornare, ampliare e differenziare con continuità le competenze professionali dei lavoratori.
- Utilizzo di parte dei fondi sulla **povertà educativa** e di misure specifiche di **Garanzia giovani** per un'offerta formativa rivolta ai NEET rispettivamente minori e maggiorenni.

In particolare, in merito al riordino degli IPS (d.lgs in via di definizione), l'art 5 (Rete nazionale delle scuole professionali e raccordo con la IeFP) non chiarisce la titolarità e le modalità di funzionamento dell'accreditamento, le caratteristiche dei soggetti che partecipano alla Rete, non raccorda la IeFP alla formazione secondaria superiore con una propria specifica offerta formativa, non prevede una



necessaria correlazione tra profili professionali e esigenze dei territori, non tiene conto della impostazione della sperimentazione duale del Ministero del Lavoro.

L'assenza di elementi legati all'articolazione, ai criteri, ai termini e le modalità di costituzione, di aggiornamento e di funzionamento della "rete nazionale" **lasciano uno spazio di incertezza e dubbi sul suo funzionamento.**

Il decreto interministeriale MIUR/MLPS, previa intesa con le Regioni, dovrà sciogliere positivamente questi nodi prevedendo **un ridimensionamento della sussidiarietà complementare e l'azzeramento di quella integrativa** per garantire lo sviluppo della filiera formativa a livello secondario (e terziario con gli ITS) attraverso una maggiore omogeneità di approcci e metodi a partire da specifiche e differenti identità (FORMA 7 settembre 2016).

*Roma, Forma 07 settembre 2016*





# Intervista a Zenon Latawiec, Direttore della Scuola salesiana Don Bosco a Oświęcim

REDAZIONE DI RASSEGNA CNOS

STUDI e RICERCHE

*L'articolo riporta un'intervista<sup>1</sup> rivolta a don Zenon Latawiec, Direttore della Scuola Salesiana di Don Bosco a Oświęcim e Presidente del Consiglio delle scuole cattoliche in Polonia, al quale è stato chiesto di tracciare una panoramica dell'impegno dei Salesiani nella Formazione Professionale nel suo Paese.*

*The paper reports an interview given to Fr Zenon Latawiec, Director of the of Don Bosco School in Oświęcim and President of the Council of Catholic schools in Poland, which has been asked to draw a commitment of the Salesians in the panoramic Vocational Training in his country.*

## 1. Il suo incarico

- *Egregio don Zenon Latawiec, le chiediamo una breve presentazione della sua persona: chi è, quali attività svolge oggi, quali attività ha svolto negli ultimi tempi?*

Dal 2007 sono Direttore della Scuola Salesiana di Don Bosco a Oświęcim (Zespół Szkół Zawodowych Towarzystwa Salezjańskiego Oświęcimiu). Inoltre sono Presidente del Consiglio delle scuole cattoliche e Responsabile delle Scuole Salesiane in Polonia.

## 2. La Formazione Professionale salesiana in Polonia

- *Una prima domanda: come si presenta, secondo il suo osservatorio, la formazione professionale gestita dai Salesiani in Polonia?*

Per comprendere l'attività educativa dei Salesiani nel settore della Formazione Professionale in Polonia si deve tornare alla storia.

I Salesiani sono arrivati sul territorio polacco nel 1898. A quell'epoca la Polonia, dopo le tre spartizioni fatte alla fine del Settecento, non esisteva sulla carta geografica dell'Europa. Ma già nel 1900 i Salesiani hanno iniziato l'attività educativa aprendo la scuola artigianale a Oświęcim.

<sup>1</sup> Il testo nella redazione finale non è stato rivisto dall'intervistato.

L'attività salesiana sul territorio polacco tra le due guerre mondiali e, in particolare, dopo il secondo conflitto era molto dinamica: furono aperte numerose scuole che preparavano gli allievi alle professioni.

Purtroppo, questo sviluppo si arrestò subito dopo la seconda guerra mondiale. Il sistema comunista che si impose in Polonia chiuse le scuole gestite dai Salesiani. L'unica scuola che non cessò la propria attività fu quella di Oświęcim con il solo permesso di educare nelle classi professionali.

Solo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso i Salesiani hanno ricominciato ad aprire le scuole; tuttavia, dal momento che l'avvio di quelle professionali richiedeva spese finanziarie ingenti, hanno avviato soprattutto le scuole medie.

Attualmente i Salesiani in Polonia hanno solo due scuole professionali: Oświęcim e Szczecin.

La scuola di Oświęcim ha orientato la propria attività negli indirizzi:

- dell'operatore di macchine utensili da taglio;
- del meccanico di automezzi;
- del falegname.

Nella scuola tecnica, invece, sempre a Oświęcim sono attivi gli indirizzi per:

- il tecnico meccanico di lavorazione alla macchina utensile da taglio;
- il tecnico di automezzi;
- il tecnico di tecnologia del legno.

A Szczecin preparano:

- i falegnami;
- i tecnici di tecnologia del legno.

A mio giudizio la formazione professionale salesiana polacca non ha il peso che ha conquistato in Italia o Spagna anche se in Polonia ha raggiunto una salda posizione. La scuola professionale di Oświęcim, infatti, mantiene un grande livello e i suoi diplomati trovano impiego senza problemi.

### 3. La preparazione alla professione

- *Le chiediamo, ancora: in che cosa consiste la preparazione alla professione?*

La scuola di Oświęcim possiede laboratori che, nell'attuale sistema della formazione professionale polacco, non sono comuni.

Nel sistema polacco, infatti, sono più diffusi i Centri di Formazione Professionale che preparano alla professione attraverso la pratica.

Le scuole professionali, invece, si occupano della preparazione teorica e dell'istruzione generale necessarie per l'esercizio della professione.

Attualmente i datori di lavoro preferiscono i giovani formati dal punto di vista pratico.

Sotto questo aspetto l'esperienza salesiana permette di affermare che le nostre scuole e i nostri Centri, dotati di laboratori, preparano meglio alla professione.

#### 4. La situazione salesiana attuale in materia di formazione professionale

- *Può tracciare una breve scheda descrittiva della situazione della formazione professionale salesiana oggi?*

Come salesiani siamo coinvolti nella riforma scolastica e professionale adottata di recente dal Governo polacco.

Si osserva da alcuni anni che sul mercato del lavoro mancano gli operai qualificati. La riforma scolastica precedente, infatti, mentre aveva potenziato la scelta per la scuola secondaria, dall'altro aveva causato una diminuzione d'interesse per le scuole professionali. Si è aggiunto a questo fenomeno anche il calo demografico.

Attualmente le autorità insistono sullo sviluppo dell'istruzione professionale. In questo contesto la scuola salesiana di Oświęcim continua ad avere una grande stima, anche perché prepara bene alla professione. Coinvolta, però, in tutti questi cambiamenti, la scuola deve affrontare molte sfide, soprattutto quelle che provengono dal mercato del lavoro.

Tra le strategie adottate per affrontare le sfide richiamate sopra c'è quella della "rete", del confronto continuo con le esperienze della Spagna e dell'Italia salesiana. Avvalendosi anche delle opportunità date dai progetti europei, Erasmus + in particolare, direzione e docenti hanno progettato incontri, confronti, visite con altre realtà europee.

Sono molte le iniziative che sono nate in questo processo di rinnovamento.

La scuola di Oświęcim collabora con la scuola professionale di Szczecin nel ramo della lavorazione del legno. Organizza il concorso per falegnami "*Abile nella professione di carpentiere e tecnico di tecnologia del legno*", quest'anno giunto alla 18° edizione, e quarta iniziativa di questo tipo a livello nazionale. Il concorso è indirizzato agli alunni di Oświęcim e di Szczecin.

Anche la scuola salesiana "*Verso il Sole*" di Szczecin organizza il concorso per i falegnami, coinvolgendo anche gli apprendisti di Oświęcim.

L'attuale riforma scolastica professionale in Polonia punta sulla creazione dei cosiddetti Centri di Competenze Professionali, comprendenti le scuole professionali per i giovani e la proposta dei corsi di formazione per gli adulti.

Per entrare nella riforma, a Oświęcim è stato istituito il Centro Salesiano di Apprendimento Permanente, specializzato in corsi per gli adulti, in collaborazione con le aziende per favorire il loro inserimento lavorativo.



Nell'ambito del Centro di Competenze Professionali, infatti, si sta attivando il Consiglio Programmatico composto anche dai rappresentanti delle aziende il cui compito è precisare le qualifiche necessarie per i lavoratori nelle singole aziende e quali provvedimenti prendere in vista di una buona preparazione dei futuri lavoratori.

## 5. Le sfide che la formazione professionale salesiana affronta

- *Chi opera nella formazione professionale sa che per essere al passo con i tempi deve innovare continuamente il servizio. Quali strategie avete messo in campo voi per migliorare la qualità della formazione professionale?*

La scuola di Oświęcim già da anni si è inserita nella progettazione europea volta al miglioramento della qualità della formazione professionale.

Per offrire al lettore lo sforzo compiuto dalla scuola per migliorare la qualità della Formazione Professionale salesiana, forse è utile riportare i progetti nei quali si è inserita.

### **Progetto: Eurocorsi salesiani per gli adulti**

1 marzo – 31 dicembre 2009

Corsi per lavoratori adulti dei distretti di: Oświęcim, Wadowice, Chrzanów.

Corso: *La programmazione con l'utilizzo del simulatore MTS CNC-CAD/CAM*

Allievi: 30 persone.

- Corso: *Il conducente del carrello stradale a trazione di motore, insieme al sicuro cambio della bombola nei carrelli*

Allievi: 20

Sussidio: 232.447,00 Zloty, di cui contributo dei partecipanti 5.955,00 Zloty

Fondo Sociale Europeo –Programma Operativo, il Capitale Umano

### **Progetto: Meccanica e mecatronica**

*Rafforzamento dell'attrattiva e aumento della qualità della formazione professionale.*

1 agosto 2009 – 31 luglio 2011

Partner: Società Salesiana, l'Ispettorato di Kraków, il distretto di Sucha [Beskidzka] e Oświęcim.

Al progetto hanno partecipato 580 allievi della scuola professionale pubblica salesiana, del tecnico pubblico salesiano ed anche del tecnico e della scuola professionale di base dal complesso delle scuole di Walerian Goetel a Sucha Beskidzka.

Gli allievi delle specializzazioni tecnico meccanico, servizio e autoriparazioni, tecnico di automezzi, tecnico meccanico lavorazione alla macchina utensile, opera-

tore alla macchina utensile e meccanico degli automezzi, hanno partecipato alle seguenti lezioni gratuite:

- matematica e fisica;
- corso *ECDL* (Patente Europea del Computer) – 60 allievi;
- corso *Operatore delle macchine utensili* – 125 allievi;
- corso *Programmazione delle macchine a controllo numerico con utilizzo di software CAD/CAM* (75 allievi);
- corso di *saldatura* (90 allievi);
- corso della *patente di guida cat. B* (110 allievi);
- corso *Conducente dei carrelli stradali* (210 allievi);
- *consulenza educativa e professionale*.
- Sussidio globale: 2.479.259,54 Zloty
- Fondo Sociale Europeo – Programma Operativo, Capitale Umano.

#### **Progetto: Eurocorsi salesiani**

*Lezioni per lavoratori adulti del distretto di Oświęcim, Wadowice, Chrzanów e Tarnów;*

1 marzo 2010 – 31 maggio 2011

- Corso *La programmazione con l'utilizzo del simulatore MTS CNC-CAD/CAM*  
Destinatari: 50 allievi
- Corso *Il conducente del carrello stradale a trazione di motore, insieme al sicuro cambio della bombola nei carrelli*  
Destinatari: 40 allievi  
Sussidio: 490.989,20 Zloty, di cui contributo proprio dei partecipanti: 9.995,00 Zloty  
Fondo Sociale Europeo – Programma operativo, Capitale Umano.

#### **Progetto: Il programma educativo interdisciplinare e applicazione dell'e-SIS.**

1 agosto 2011 – 31 luglio 2013

Nell'ambito del progetto sono state tenute le seguenti lezioni gratuite per gli allievi del liceo in merito:

- *allo sviluppo dell'abilità informatica:*
  - Sezione senza dati
  - Sezione PHP i HTML
  - Sezione grafica
- *all'educazione di media, tenute in collaborazione con TVP Kraków*
  - Sezione televisiva e giornalistica
  - Sezione cinematografica
- *allo sviluppo dell'abilità matematico-naturale:*
  - Lezioni compensatorie di matematica

- Lezioni extrascolastiche di matematica
- Lezioni compensatorie di biologia
- Lezioni compensatorie di chimica
- Lezioni compensatorie di fisica
- Lezioni extrascolastiche di geografia

Nel progetto hanno partecipato 340 allievi del Liceo Pubblico Salesiano di Oświęcim.

Uno dei frutti di questo progetto è stata l'applicazione del sistema elettronico delle informazioni scolastiche, chiamato *e-sis*

Sussidio: 1.276.512,20 Zloty

Fondo Europeo Sociale – Programma operativo, Capitale Umano

**Progetto: Un programmatore e progettista delle pagine web, il progettista e amministratore dei sistemi di computer – nuove professioni per Te.**

Lezioni per i lavoratori adulti del distretto di Oświęcim.

1 settembre 2012 – 31 dicembre 2013

- Corso *La costruzione della rete e l'amministrazione del server di computer*

Destinatari: 20 allievi

- Corso *La creazione avanzata delle pagine web, con l'applicazione degli stili PHP e MYSQL*

Destinatari: 30 allievi

Sussidio: 310.623,00 Zloty, di cui il contributo dei partecipanti: 6.965,00 Zloty.

Fondo Europeo Sociale – Programma operativo, Capitale Umano

**Progetto: L'ammmodernamento della formazione professionale in Piccola Polonia**

1 settembre 2011 – 31 agosto 2015

Durante i quattro anni hanno partecipato 370 allievi della scuola professionale e del tecnico.

A loro erano destinate le seguenti lezioni:

- lezioni compensative di matematica;
- lezioni compensative di fisica;
- lezioni per approfondire la conoscenza della lingua inglese, necessaria nell'industria del legno;
- lezioni per approfondire la conoscenza della lingua inglese, necessaria nell'industria meccanica;
- corso ECDL;
- corso Programmazione delle macchine a controllo numerico CNC, con utilizzo di software CAD/CAM - 75 allievi
- corso Operatore delle macchine utensili;

- corso L'applicazione del computer nell'industria del legno CAD, la progettazione delle costruzioni e l'arrangiamento degli interni;
- corso per la patente cat. B
- Corso di saldatura
  - Laboratori di partenza – Le novità nell'industria del legno
  - Visite didattiche in Germania e Croazia
  - 95 ore addizionali mensili pratiche pagati nelle aziende

Nell'ambito di questo progetto gli allievi e gli insegnanti hanno promosso la scuola al Festival delle Professioni che, ogni anno nel mese di marzo, è organizzato a Kraków ed è diretto ai ginnasiali che scelgono l'indirizzo professionale.

La partecipazione al progetto e le qualifiche supplementari acquisite hanno facilitato l'inserimento lavorativo di molti nostri allievi.

Bilancio totale del progetto: 154.000.000,00 Zloty

Sussidio per la Società Salesiana: 1.158.964,00 Zloty

Fondo Europeo Sociale – Programma operativo, Capitale Umano

**Progetto: Lo sviluppo della formazione professionale continua, attraverso l'ammodernamento e l'allestimento della base didattica dello ZSZ (Scuola Salesiana professionale di base) di Oświęcim**

1 settembre 2014 – 30 giugno 2015

Il progetto era rivolto al tecnico degli automezzi e al meccanico degli automezzi.

Descrizione dettagliata del progetto:

- L'ammodernamento degli impianti didattici del complesso delle scuole professionali di Oświęcim
- L'ammodernamento dell'infrastruttura telematica di supporto al processo didattico:
  - l'integrazione del sistema e-sis e la creazione del "Cloud Educativo Salesiano";
  - messa in atto del sistema "Cloud Educativo Salesiano" tramite la formazione di circa 80 insegnanti
  - l'acquisto di un certificato qualificato per la pagina SSL.
- L'allestimento delle aule didattiche:
  - laboratorio della diagnostica degli automezzi
  - laboratorio di computer
  - laboratorio di elettrotecnica e elettronica di automezzi,
  - laboratori scolastici di automezzi

Sussidio: sovvenzione: 1.129.760,99 Zloty, il contributo proprio: 199.369,58 Zloty.

Fondo europeo dello sviluppo regionale, Programma operativo regionale della Piccola Polonia 2007-2013

## **Progetto TechPro<sup>2</sup>**

2009

TechPro<sup>2</sup> è un'iniziativa di Fiat Group Automobiles in collaborazione con la FP Salesiana, con lo scopo di formare meccanici e tecnici degli automezzi per offrire servizio tecnico per le macchine FIAT, attraverso l'utilizzo di attrezzature moderne e strumenti diagnostici uguali a quelli usati nella rete di FIAT service.

Il progetto è sorto in collaborazione con i Salesiani che hanno una grande esperienza nella formazione e per i quali la formazione professionale dell'individuo contribuisce al suo sviluppo personale e sociale. Gli insegnanti / formatori sono soggetti all'aggiornamento delle proprie competenze presso il Centro FIAT Auto Poland a Bielsko-Biala; gli allievi, invece, sono preparati nelle officine automobilistiche della rete autorizzata FIAT Auto Poland.

La scuola ha ricevuto anche l'accesso alla documentazione tecnica e al materiale didattico per effettuare servizi sulle auto di marca FIAT.

TechPro<sup>2</sup> offre formazione specializzata e si appoggia ai marche: Lancia, FIAT, Alfa Romeo e FIAT Professional, che forniscono:

- materiali didattici
- macchine per istruzioni
- attrezzi diagnostici
- formazione per i formatori delle scuole salesiane aderenti
- stage

Durante il percorso formativo e lo stage in officina, gli allievi acquistano ampie competenze in ogni aspetto delle moderne tecnologie automobilistiche.

Il programma TechPro<sup>2</sup> forma meccanici e tecnici competenti e motivati da impiegare nelle officine della rete autorizzata di assistenza FIAT Group Automobiles

## **La progettazione in Europa: la cooperazione all'interno della rete delle scuole professionali salesiane e i centri di formazione professionale**

Dal 2013

Dal 2013 i rappresentanti della nostra scuola e dell'Ispettorato rappresentano la Polonia in occasione delle riunioni annuali dei dirigenti scolastici e dei coordinatori di progetti educativi e sociali svolte nelle scuole professionali salesiane in Europa. Al fine di coordinare meglio la cooperazione tra i centri salesiani, i Salesiani della Casa Generalizia a Roma sostengono le scuole nelle loro relazioni. Grazie a questa iniziativa le scuole salesiane in Polonia sono più attive e visibili in Europa; da più di 30 anni i Salesiani sono attivi nell'ambito della cooperazione e integrazione, nell'istruzione e nella formazione, offrendo a milioni di bambini e giovani la possibilità di imparare una professione e la conoscenza delle lingue e culture diverse dalla propria.

Nella progetto sono coinvolte le scuole della Polonia, Spagna, Italia, Germania, Francia, Slovacchia, Ungheria e Croazia.

- **Progetto internazionale “JUMP INTO PRACTICE”**

Da giugno del 2015

Si tratta del progetto di mobilità internazionale di allievi e docenti delle scuole professionali, in programma fino all'1.06.2017, in collaborazione con le scuole di Spagna e Italia.

Nell'ambito del progetto, 42 allievi del Tecnico Pubblico Salesiano ricevono formazione per diventare tecnici degli automezzi, tecnici meccanici delle macchine utensili da taglio, tecnici di tecnologia del legno, mentre gli allievi della Scuola Pubblica Professionale di base salesiana si preparano per le professioni di meccanico degli automezzi, operatore delle macchine utensili da taglio e falegname.

Tutti gli allievi coinvolti nel progetto intraprenderanno uno stage presso le aziende in Italia e Spagna, specializzate in questi ambiti.

Inoltre, un minimo di 20 insegnanti e dirigenti del Complesso parteciperanno a quattro giorni di formazione presso i partner stranieri.

Lo scopo principale del progetto è formare 42 allievi del Tecnico Pubblico Salesiano e della Scuola Pubblica Professionale di base dei Salesiani, favorendo il loro sviluppo personale e professionale con l'acquisizione di competenze specifiche, atte ad aumentare la possibilità di inserimento lavorativo.

La partecipazione degli allievi agli stage mensili in Italia e Spagna e quella alla formazione a scuola hanno come scopo il miglioramento della qualità dell'insegnamento, della gestione dei corsi e del lavoro con i giovani.

I partecipanti al progetto avranno una maggiore conoscenza sul tema della vita e del lavoro in Italia e Spagna e avranno anche la possibilità di creare la propria rete di contatti internazionali che possono consentire la partecipazione attiva alla vita sociale e lo sviluppo del senso di cittadinanza e identità europea.

La mobilità contribuirà ad aumentare l'attrattiva e la dimensione internazionale del Complesso delle Scuole Professionali salesiane affinché, nei prossimi anni, le scuole possano offrire azioni e programmi in grado di rispondere alle esigenze del mercato europeo.

A conclusione del progetto gli allievi riceveranno il riconoscimento delle competenze acquisite all'estero anche durante il periodo di stage.

Sussidio: € 150.839,00

## 6. Un bilancio provvisorio

- *Al termine di questa panoramica, può tracciare un primo bilancio, anche se provvisorio, della situazione salesiana in Polonia?*

Abbiamo molti successi, il nostro istituto è apprezzato in tutta la Polonia, nel nostro convitto scolastico abitano allievi che provengono da molte parti del paese. Per mantenere un elevato livello d'istruzione e di educazione, cerchiamo di ispirare con il lavoro i nostri amici salesiani di altri paesi.

L'ordinamento polacco prevede sussidi per la scuola e sostegno economico all'istruzione tecnica e professionale.

L'intervista si conclude con due schede: una relativa all'offerta scolastica e formativa salesiana in Polonia; l'altra all'ordinamento scolastico vigente.

Attualmente, il mercato del lavoro ha bisogno di lavoratori qualificati che mancano. Tuttavia, sempre più persone sono interessate ad intraprendere una particolare professione e per questo credo stia iniziando un periodo di maggior sviluppo e attenzione alla formazione professionale, come dimostra anche l'interessamento verso questo ambito da parte delle autorità polacche. Da alcuni anni, per esempio, viene organizzato a Cracovia il cosiddetto Festival delle Professioni, in cui le scuole preparano la presentazione di una professione per favorirne la conoscenza a tutti i partecipanti provenienti dalle scuole secondarie. Naturalmente, lo sviluppo tecnico progredisce velocemente, tuttavia, la formazione alla professione e allo sviluppo di particolari abilità tecniche consentirà ai giovani di trovare il loro posto nel mondo.

Nella nostra scuola questo è già attualizzato e negli ultimi anni molti allievi hanno partecipato ad attività pratiche, di cui si sono mostrati molto soddisfatti. Anche nei laboratori scolastici gli allievi acquistano la preparazione fondamentale e le abilità da impiegare nel lavoro futuro. Per questo la scuola deve avere dei formatori specializzati, per dare agli allievi la competenze di base legate ad una professione.



## 1. Offerta scolastica e formativa salesiana in Polonia<sup>2</sup>

**74 scuole di ogni ordine e grado - 10.723 studenti iscritti - 1.350 docenti**

### **POLONIA del NORD - 24**

Scuola primaria:  
1.039 studenti / 133 docenti  
Scuola secondaria di I grado:  
1.529 studenti / 220 docenti  
Licei: 1.158 studenti / 148 docenti  
Tecnico: 14 studenti  
**Formazione Professionale superiore:  
con 29 studenti / 5 docenti**  
**Formazione Professionale Iniziale:  
64 studenti / 7 docenti**  
Artistico - scuola di musica:  
24 studenti / 7 docenti

### **POLONIA del SUD - 18**

Scuola dell'infanzia:  
50 studenti / 6 insegnanti  
Scuola primaria: 76 studenti / 18 docenti  
Scuola secondaria di I grado:  
1.325 studenti / 125 docenti  
Licei: 1.053 studenti / 77 docenti  
**Istituto tecnico: 261 studenti / 6 docenti  
(+ 56 docenti in comune con i licei)**  
• **Manutenzione auto e motoveicoli**  
(94 studenti)  
• **Metalmecanico** (87 studenti)  
• **Legno, mobili e arredamento** (48 studenti)  
**Formazione Professionale Iniziale:  
209 studenti / 24 docenti**  
• **Metalmecanico** (58 studenti)  
• **Legno, mobili e arredamento** (61 studenti)  
• **Manutenzione auto e motoveicoli**  
(90 studenti)  
Pensionato: 16 studenti / 3 docenti

### **POLONIA DELL'EST - 17**

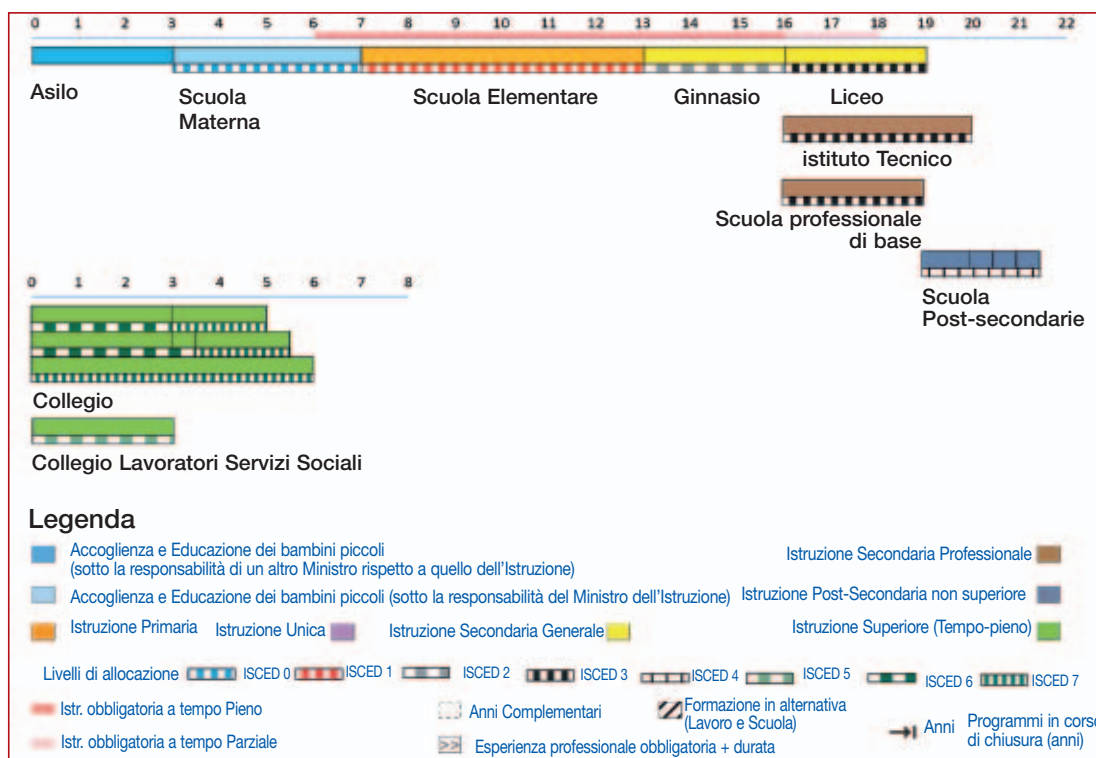
Scuola primaria: 55 studenti / 23 docenti  
Scuola secondaria di I grado:  
1.229 studenti / 178 docenti  
Licei: 607 studenti / 146 docenti  
Convitti: 115 studenti / 5 docenti  
Pensionato: 6 studenti / 1 docente

### **POLONIA DELL'OVEST - 12**

Scuola dell'infanzia:  
50 studenti / 4 insegnanti  
Scuola primaria: 210 studenti / 21 docenti  
Scuola secondaria di I grado:  
956 studenti / 101 docenti  
Licei: 601 studenti / 82 docenti  
**Formazione Professionale Iniziale:  
27 studenti / 4 docenti  
(per studenti con disabilità)**  
Convitto: 26 studenti

<sup>2</sup> I dati sono tratti dal sito <http://www.salesians-europe.org>.

## 2. Il Sistema scolastico in Polonia<sup>3</sup>



La prima parte mostra i programmi educativi dal livello prescolare al post-secondario non superiore. La seconda parte spiega i principali programmi di livello superiore.

I diversi colori rappresentano diversi livelli e tipi di istruzione. Le piccole linee verticali rappresentate nei livelli di istruzione segnano la divisione in cicli, in particolare i principali cicli di istruzione, così come la durata dei programmi di qualificazione in materia di istruzione post-secondaria e superiore. Una seconda barra sottile con segmenti di colore indica i livelli di istruzione, come definito dalla Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione (CITE).

### Esperienza professionale obbligatoria e durata

I diagrammi mostrano i paesi in cui è richiesta l'esperienza professionale obbligatoria per passare al successivo livello educativo o per iniziare un particolare percorso per una qualifica.

La scala dell'età degli studenti inizia a sinistra del diagramma e mostra l'età degli alunni all'inizio di ogni livello di istruzione. La scala "durata del programma" si applica ai programmi di istruzione superiore e si riferisce al numero standard di anni necessari per completare gli studi a diversi livelli su una base a tempo pieno. Bisogna tener conto del fatto che gli studenti possono iscriversi a questi programmi di istruzione post-secondaria a diverse età e il tempo necessario per completare i programmi possono variare a seconda degli studenti, come nel caso di studenti che scelgono dei programmi part-time mentre lavorano.

<sup>3</sup> Elaborazione da Eurydice, Structures des systèmes éducatifs européens 2016/2017 (settembre 2016)

# Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica

MICHELE PELLEREY<sup>1</sup>

*In due contributi precedentemente pubblicati su Rassegna CNOS ho esaminato il problema dell'orientamento professionale da due punti di vista. Il primo riguardava quali competenze dovrebbero oggi essere promosse al fine di preparare un soggetto a entrare e rimanere nel mondo del lavoro. Il secondo era dedicato alle forme attraverso le quali è possibile aiutare le persone a prepararsi ad affrontare l'entrata nel mondo del lavoro e, ancor più, a rimanere in esso, nonostante i cambiamenti presenti. In questo ulteriore apporto intendo affrontare le conseguenze sul piano educativo e formativo dell'emergere come competenza fondamentale quella di gestire se stessi nelle varie transizioni da affrontare sia nel periodo formativo, sia, soprattutto, in quello lavorativo. È una tematica che si ricollega certamente allo sviluppo delle cosiddette soft skills, in quanto progressivo potenziamento di sé nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro, oggi sempre più sollecitanti e per molti versi disorientanti. Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, però, che considerare le competenze professionali generali, o soft skills, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro radicamento nell'intero processo di apprendimento e sviluppo umano, a partire dalla stessa infanzia, nella direzione di una capacità adeguata di auto direzione e di autoregolazione.*

*In my last two articles of Rassegna CNOS I have examined the issue of professional guidance from two points of view. The first one was about what skills should be now promoted in order to prepare a person to enter and remain in the labour market. The second one examined the ways to help people get ready for the entry in the labour market and to remain in it. The following article discusses one of the soft skills, that is the ability to face the challenges met in the study and in the workplace, which today are more and more demanding and confusing. However many recent research, even in the neuropsychological field, convey that considering the general professional skills, or soft skills, as a key element in an orienting and training perspective implies greater attention to their nature and their roots in the whole process of learning and human development.*

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

## 1. Potenziare la persona in vista del suo futuro di studio e di lavoro

In un precedente contributo è stata sottolineata l'opinione di Marc Savickas circa la validità ancor oggi delle tre fondamentali metodologie di orientamento professionale. Secondo questo studioso, l'azione orientativa, può scegliere quale impostazione preferire: se quella denominata "vocational guidance," al fine di individuare un buon inserimento occupazionale a partire dai tratti che caratterizzano il soggetto; o quella denominata "career education", che mira a sviluppare un adattamento personale alla prospettiva occupazionale preferita; o quella da lui promossa e denominata "life design" al fine di costruire una propria storia professionale (Savickas, 2012, 12). Egli, inoltre, descrive i tre orientamenti operativi dal punto di vista della visione che si ha del soggetto, visto come "attore" nel primo caso, come "agente" nel secondo, come "autore" della propria vicenda lavorativa nel terzo. Anche la caratterizzazione dell'azione da intraprendere nell'aiutare le persone assume denominazioni differenti: di guida alle proprie scelte professionali, di educatore che promuove la propria preparazione professionale, di consulente che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale.<sup>2</sup>

Tenendo conto di tale opinione, sembra utile approfondire quale oggi può essere interpretata nel contesto educativo e formativo contemporaneo la seconda impostazione, quella denominata "career education". Essa mira normalmente a mettere in atto un processo formativo diretto a conseguire le competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro, quello preferito dal soggetto. Le analisi sviluppate nei precedenti contributi però tendono a rileggere tale processo in maniera più articolata. La distinzione tra *soft skills*, *hard skills generiche* e *hard skills specifiche* e la constatazione che i primi due tipi di competenza costituiscano una base imprescindibile per ogni prospettiva occupazionale<sup>3</sup>, in quanto presenti nelle richieste in ogni carriera lavorativa o professionale, porta a evitare di restringere il campo occupazionale. Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, inoltre, che considerare le competenze professionali generali, o *soft skills*, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro ra-

<sup>2</sup> Per una più puntuale presentazione vedi: M. PELLEREY, Orientamento professionale e prospettiva temporale, *Rassegna CNOS*, 2016, 2, pp.53-64.

<sup>3</sup> Per una chiarificazione dei concetti implicati secondo le indagini europee vedi: M. PELLEREY, Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle *soft skills*, o competenze professionali personali generali, *Rassegna CNOS*, 2016, 1, pp.41-50.

dicamento nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento a partire dalla stessa infanzia. Data l'ampiezza della problematica coinvolta, è utile concentrare l'attenzione sullo sviluppo delle soft skills, tenendo conto di quanto esse entrino in gioco nei processi educativi e formativi fin dalla Scuola dell'infanzia.

In questa prospettiva è sempre più comune valorizzare l'espressione inglese "empowerment" per indicare un cammino di crescita della persona umana. Il verbo "to empower" in italiano viene comunemente tradotto con "conferire poteri", "mettere in grado di". I diversi dizionari privilegiano ora l'uno ora l'altro aspetto. Risulta spesso difficile tradurre questo termine in italiano con una sola parola, per la ricchezza semantica di tale concetto. Talora si usa l'espressione "abilitare", oppure più spesso "capacitare". Qui si preferisce usare il termine "potenziare", evocando con esso sia il "processo" di potenziamento, sia il suo "risultato". Un "saper essere" e un "saper fare", caratterizzati da una condizione di fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la realtà circostante. In altri termini: accrescere la possibilità di controllare attivamente la propria vita. Le azioni e gli interventi formativi in questa prospettiva mirano, cioè, a rafforzare il potere di scegliere, migliorando le conoscenze e le competenze, favorendo la stima di sé, la fiducia nella proprie capacità, l'iniziativa e il controllo delle proprie azioni, dei rapporti con gli altri e con l'ambiente. Può essere così proposta una rilettura del costrutto stesso nella direzione della promozione dello sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative, in maniera di essere più pronto ad affrontare le sfide che oggi pone il mondo del lavoro.

## 2. Una rivisitazione delle competenze personali generali, intese come soft skills professionali, alla luce del concetto di disposizione interna stabile

Tra la fine degli anni novanta del secolo passato e gli anni duemila nella riflessione pedagogica statunitense si è riaffacciata la considerazione del concetto di disposizione evocato da John Dewey. «Noi abbiamo bisogno di una parola che esprima quel genere di attività umana che è influenzata da un'attività precedente, e in questo senso è acquisita; che contenga in se stessa un certo ordinamento o sistemazione di minori elementi di azione; che sia prospettica, di qualità dinamica, pronta a manifestarsi apertamente, e che operi in qualche forma attenuata e subordinata anche quando non domini palesemente l'azione; e la parola "habit" nel suo senso ordinario si avvicina più di qualsiasi altra a denotare questi fatti. Riconosciuta che ne sia stata la natura, potremo usare anche le pa-

role “abito” e “disposizione”», ma la prima esplicita di più il senso dell’operatività, dell’effettualità, mentre la seconda il senso di latente e potenziale». <sup>4</sup>

In generale la parola disposizione evoca inclinazione, mindset, tendenza, propensità, predilezione, capabilità, potenzialità, proclività, ecc. Molti si sono impegnati nel cercare una definizione di disposizione. Arthur L. Costa e Bena Kallick (2014) sulla base dell’impianto di Ron Ritchhart <sup>5</sup> hanno espresso ed esaminato questa definizione di disposizione: «Insieme strutturato di comportamenti che sono sotto il controllo e la volontà personali, diversamente dall’essere attivati automaticamente. Le disposizioni sono insiemi generali di comportamenti, non semplici comportamenti specifici. Esse sono dinamiche e idiosincratice nel loro utilizzo contestualizzato, piuttosto che azioni prescritte da svolgere rigidamente. Più del desiderio e della volontà, esse devono essere collegate alle necessarie abilità. Le disposizioni motivano, attivano, danno direzione alle abilità. <sup>6</sup>»

I vari passaggi della definizione sono stati poi esaminati con più attenzione. In primo luogo si precisa che le disposizioni sono acquisite, non date (anche se un certo potenziale di sviluppo è innato), vengono apprese nel tempo e su di esse manteniamo un controllo che ci permette di scegliere di valorizzarle o meno nelle diverse circostanze. La loro manifestazione, poi, deriva dall’integrazione di molteplici abilità e comportamenti, come nel caso della comunicazione o della relazionalità, in stretto riferimento alla situazioni specifiche. Non ci sono script, ricette, sequenze strutturate da adottare in maniera ripetitiva. Ci sono invece molteplici possibili modalità d’azione, o schemi d’azione, tra le quali scegliere e adattare i propri interventi. E in esse si devono poter attivare coerenti abilità pratiche. In tutto ciò un nucleo di valori, motivi, atteggiamenti di fondo svolge il ruolo di attivazione, sostegno e direzione nell’agire concreto.

Gli stessi Costa e Kallick in una serie di contributi sviluppati nel 2000 hanno esaminato in concreto una serie disposizioni mentali, denominate, abiti della mente (*habits of mind*), che sembrano influire sulla competenza d’apprendimento dello studente. <sup>7</sup> Le disposizioni esaminate sono molteplici: persistere; gestire l’impulsività; ascoltare con comprensione ed empatia; pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (metacognizione); impegnarsi per l’accuratezza; fare domande e porre problemi; applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni;

<sup>4</sup> J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922, pp.40-41.

<sup>5</sup> R. RITCHHART, *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco, Jossey Bass, 2002.

<sup>6</sup> A.L. COSTA e B. KALLICK, *Dispositions*, Corwin, Thousand Oaks, 2014, p. 20.

<sup>7</sup> I contributi sono stati tradotti in italiano a cura di Mario Comoglio nel 2007: A.L. COSTA, B. KALLICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.

pensare e comunicare con chiarezza e precisione; raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo.

Come è facile intuire, lo sviluppo di tali disposizioni interne al fine di giungere a una loro sufficiente stabilizzazione è un lungo cammino. Nelle indagini sviluppate presso il CNOS-FAP si è preferito adottare l'espressione "competenze strategiche" per quelle disposizioni interne che fanno più esplicitamente riferimento all'autodeterminazione e all'autoregolazione nello studio, nel lavoro e nelle attività quotidiane.<sup>8</sup> Oggi si hanno elementi decisivi per coglierne le radici in quell'ambito di competenze elementari che caratterizzano i bambini fin dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria: le cosiddette funzioni esecutive.<sup>9</sup>

### 3. La radici iniziali dello sviluppo delle competenze strategiche a livello di scuola dell'infanzia e primaria

Terrie Moffit, una delle maggiori criminologhe del mondo, ha studiato per circa quarant'anni la popolazione del suo Paese, la Nuova Zelanda. I risultati di tali studi sono stati presentati nel 2015 in varie conferenze tenute in Europa. La studiosa ha messo in evidenza come bambini che manifestano buone capacità di auto-controllo già nel periodo della scuola dell'infanzia diventino in generale adulti autonomi e responsabili, mentre bambini che evidenziano limitate capacità di autoregolazione tendano a crescere come cittadini problematici e in molti casi sono proclivi ad azioni criminali. Tale tendenza era stata da lei addirittura constatata nel caso di due fratelli gemelli.<sup>10</sup>

Gerge McCloskey in vari studi ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate "funzioni esecutive", cioè funzioni di governo di sé.<sup>11</sup> Dopo

<sup>8</sup> Uno studio specifico sulle competenze strategiche è stato pubblicato dal CNOS-FAP nel 2010: M. BAY, D. GRZADZIEL, M. PELLEREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

<sup>9</sup> Circa la natura e lo sviluppo delle funzioni esecutive si possono consultare in italiano: G.M. MARZOCCHI, S. VALAGUSSA, *Le funzioni esecutive in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2011; A. CANTAGALLO, G. SPITONI, G. ANTONUCCI (a cura di), *Le funzioni esecutive. Valutazione e riabilitazione*, Roma, Carocci Faber, 2010.

<sup>10</sup> Sono varie le pubblicazioni della Moffit. Tra queste, si può citare lo studio: T. MOFFIT et alii, A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 2011, 108, 7, February, 2693-2698. Delle conferenze dà conto a esempio la rivista on line *Observer APS* del maggio 2015.



aver esaminato una notevole quantità di studi specialistici nell'ambito della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, delle neuroscienze, della psicologia evolutiva e dell'educazione, l'Autore è giunto a proporre un modello multidimensionale. In esso vengono evidenziati i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive: sollecitare e dirigere il funzionamento della percezione, delle emozioni, della cognizione, dell'azione nel contesto intrapersonale, interpersonale, ambientale e simbolico. Tale competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell'infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell'esistenza, ma probabilmente lungo tutto l'arco della vita. Dal punto di vista neurologico sono coinvolte varie aree dei lobi frontali.<sup>12</sup>

Russel A. Barkley<sup>13</sup> ha proposto una definizione operativa di funzioni esecutive, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo e la funzione. Essa suona così: «L'uso delle azioni auto-dirette come scegliere obiettivi, selezionare, mettere in atto, supportare azioni nel tempo verso tali obiettivi normalmente nel contesto di altri spesso appoggiandosi su mezzi sociali e culturali al fine di massimizzare il proprio benessere quale egli concepisce». <sup>14</sup> Tale definizione consente quindi di individuare successivi livelli di sviluppo attraverso quello che l'Autore definisce processo di interiorizzazione. Il primo livello viene definito come uno stadio di preparazione alla capacità di auto-direzione. Esso evolve progressivamente verso la capacità di autoregolarsi in quanto si è consapevoli delle diverse funzioni esecutive più importanti, si riesce a gestire validamente i processi di inibizione, quelli relativi alla memoria di lavoro verbale e non verbale, quelli di natura emozionale e motivazionale, la pianificazione e la risoluzione di problemi.

Si tratta di un cammino di interiorizzazione, che porta a una vera e propria maturazione personale. Un livello superiore si ha quando si riesce a governare la propria esistenza da questo punto di vista in maniera coerente e continua. A questo livello si possono evidenziare almeno cinque dimensioni interrelate: la capacità di gestione di sé nel tempo; la capacità di auto-organizzarsi e di risolvere problemi; la capacità di auto-controllo (attraverso forme di inibizione di impulsi e di subordinazione di interessi a breve termine); la capacità di automotivarsi e di auto-regolare le proprie emozioni. A questo nucleo possono accompagnarsi altre capacità cognitive. Infine si giunge a quello che viene chiamato livello strategico-cooperativo, che include l'ambito dei rapporti sociali,

<sup>11</sup> G. McCLOSKEY, L.A. PERKINS, *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ), 2013.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp.8-9.

<sup>13</sup> R.A. BARKLEY, *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 176.



dell'articolazione dei ruoli nel contesto lavorativo, dell'organizzazione familiare.<sup>15</sup>

Nel quadro della nostra esplorazione sullo sviluppo delle competenze personali generali il ruolo di un'adeguata crescita delle funzioni esecutive assume un rilievo essenziale almeno da due punti di vista. Il primo riguarda la prospettiva che tende a considerare le diverse funzioni esecutive da un punto di vista unitario: quello dell'auto-direzione e dell'autoregolazione. Il secondo elemento concettuale, direttamente derivante dal primo, è il processo di sviluppo di tali funzioni esecutive, centrato sul processo della loro interiorizzazione, cioè non solo di una loro conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di loro valutazione, ma anche di impegno nello svilupparle. E in tutto ciò è direttamente coinvolta una sensibilità e competenza formativa specifica da parte di genitori, di educatori e di docenti.

#### **4. Un progetto prospettico di sviluppo di strumenti diagnostici e di intervento dalla scuola dell'infanzia all'inserimento e permanenza nel mondo del lavoro**

Sulla base di quanto già elaborato e sull'apporto delle ricerche sulle funzioni esecutive è derivata l'idea di considerare la dimensione orientamento professionale come una dimensione permanente del processo educativo scolastico e formativo fin dalla scuola dell'infanzia. In particolare sono coinvolte sia le cosiddette soft skills, sia le hard skills generiche. In questo contributo ci stiamo soffermando in particolare sulle soft skills, o competenze personali generali, in quanto sembrano costituire un perno essenziale nello sviluppo di una persona in grado di autodeterminarsi e autoregolarsi non solo nello studio, ma soprattutto nel mondo del lavoro e nella vita sociale e familiare. Ci siamo quindi domandati quali competenze personali generali favoriscono un potenziamento della persona umana dal punto di vista dell'orientamento professionale e dell'inserimento lavorativo.

Nel corso degli anni passati da parte del CNOS FAP sono state sviluppate numerose indagini, che hanno dato luogo a varie pubblicazioni. La questione originaria era stata posta in questi termini: quali competenze dovrebbero costituire le qualità fondamentali di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro. Tali competenze vennero denominate strategiche, in quanto costituiscono le risorse interne essenziali per dare senso e prospettiva alla propria esistenza e per essere in grado di perseguire con sistematicità e co-

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 177-179.

stanza tale progetto di vita e di lavoro. In altre parole si è riletto il problema del favorire un potenziamento della persona dal punto di vista della sua capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio, nel lavoro, nella vita familiare e sociale. Per definire più puntualmente le competenze strategiche da prendere in considerazione si è scelto un quadro di riferimento a due dimensioni. La prima dimensione tiene conto di tre ambiti di riferimento: competenze strategiche in riferimento al sé; competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale. La seconda dimensione si riferisce alle competenze nel gestire i processi cognitivi e metacognitivi, affettivi e motivazionali, volitivi e conativi.

Le competenze che sono emerse non solo come centrali, ma anche più facilmente riconoscibili in sé e negli altri sono state le seguenti:

- *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*: in tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale; per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.
- *Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento*: si vuole rilevare la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva ad impegnarsi in una attività collaborativa sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.
- *Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri*: le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano l'elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.
- *Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare*: i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.
- *Percezione soggettiva di competenza*: si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere

- conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.
- *Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali*: quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita sia l'eventuale fallimento? È presente e a quale livello la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo?
  - *Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà*: i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza ad una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.
  - *Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*: quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, in particolare di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e si riesce a predisporre le cose e ad organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.
  - *Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping*: una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

Tali competenze strategiche ora possono essere agevolmente auto-valutate, utilizzando uno degli strumenti diagnostici proposti nella piattaforma del CNOS-FAP: [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it): il questionario QPCS (Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche).<sup>16</sup>

<sup>16</sup> M. PELLEREY et alii, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

Quali ricadute derivano dall'assunzione di tali competenze strategiche come fondamentali finalità formative non solo per gli allievi delle formazioni professionali, ma in genere per ogni studente del primo ciclo di istruzione e del secondo ciclo di istruzione e formazione?

## 5. Gli strumenti di intervento già disponibili e in corso di sviluppo nel quadro delle ricerche promosse in sede CNOS-FAP

Nel contesto delle indagini svolte sono stati finora messi a punto e resi disponibili alcuni strumenti di sensibilizzazione e di autovalutazione, che aiutano docenti e studenti a prendere coscienza dell'importanza di tali competenze personali generali e a valutarne lo sviluppo sul piano individuale e collettivo al fine di impostare un adeguato percorso formativo.

Oltre al già citato QPCS, per il secondo ciclo di istruzione e formazione sono disponibili in rete sulla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) due questionari. Il primo è denominato QSA<sup>17</sup> e viene normalmente valorizzato all'inizio dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione. Oramai sono molte le scuole e i centri che ne fanno sistematicamente uso. Per la diffusione di tale strumento diagnostico è stato pubblicato un manuale per la sua valorizzazione ai fini formativi, che aiuta non solo a diagnosticare la situazione in essere, ma anche a progettare e realizzare un cammino formativo sistematico e controllato.<sup>18</sup> A questo questionario è stato accostato, soprattutto per la fine del primo biennio, un questionario dedicato alla percezione di autodeterminazione, in particolare nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza e nel sentirsi all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni.<sup>19</sup>

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado è stato messo a punto e reso disponibile in rete una versione del QSA ridotta e adattata a questa popolazione scolastica.

Tenendo conto, poi, dell'importanza della dimensione temporale nello sviluppo di un progetto di sé e della motivazione in generale emersa dalle ricerche in corso<sup>20</sup>, sono stati inseriti nella piattaforma due questionari derivanti dalle ricerche di Philip Zimbardo. Il primo, soprattutto rivolto a soggetti adulti, è l'o-

<sup>17</sup> M. PELLERREY, *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 2006.

<sup>18</sup> E. OTTONE, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.

<sup>19</sup> M. PELLERREY et alii, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013, pp. 45-49.

originale ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*)<sup>21</sup>. Il secondo strumento è un adattamento italiano denominato SPT (Scala Prospettiva Temporale), costituito da 25 item e validato per un pubblico italiano di adolescenti.<sup>22</sup>

L'impegno più delicato attualmente in corso riguarda la Scuola dell'infanzia e la Scuola Primaria. Il progetto in via di realizzazione parte dalla considerazione delle funzioni esecutive più importanti da sviluppare soprattutto in contesti scolastici. Inizialmente queste competenze elementari possono essere solo osservate dagli educatori e/o dagli insegnanti, solo verso i 9-10 anni all'osservazione sistematica può essere accostato un questionario per gli studenti.

Dall'analisi critica delle ricerche e degli strumenti osservativi disponibili, e tenendo dell'ambito di applicazione che intendiamo privilegiare, si è giunti a identificare otto funzioni esecutive o competenze elementari di governo di sé. Ecco.

- *Controllo dell'impulsività*: capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Si manifesta come la capacità di resistere agli impulsi, di considerare le conseguenze prima di agire, di bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica "no", "basta questo".
- *Controllo dell'attenzione*: capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno di essere continuamente richiamato al compito da svolgere.
- *Controllo delle emozioni*: loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. È capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. Un debole controllo emozionale si manifesta come labilità emozionale, improvvise esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa. Esempio di comportamento problematico: reagisce esageratamente di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione.
- *Flessibilità*: gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro; capacità di passare da una prospet-

<sup>20</sup> G. CREA, S.A.M. EMAD, Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti, *Orientamenti Pedagogici*, 2016, 2, pp. 345-381.

<sup>21</sup> P. ZIMBARDO, J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2008.

<sup>22</sup> M. D'ALESSIO et alii, Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) – Short Form. An Italian study, *Time and Society*, 2003, 2-3, pp. 333-347.

tiva all'altra, da un argomento all'altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi.

- *Memoria di lavoro*: capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito. Al contrario chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere le informazioni, seppure in quantità limitate, per il tempo necessario a elaborarle; non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo); non sa gestire un doppio compito.
- *Pianificazione*: sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; abilità nell'iniziare i compiti tempestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a completare l'attività. Carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare, nell'aspettare sempre indicazioni o ordini per muoversi.
- *Organizzazione*: saper organizzare un'attività e un'ambiente (riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni. I bambini con carenze nell'organizzazione è come se si approcciassero ad un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di informazioni o di azioni.

A queste fondamentali funzioni esecutive è sembrato utile, da un punto di vista educativo, includere un'ottava competenza, tenendo conto del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, della crescita successiva del soggetto e dell'indicazione di Gerge McCloskey circa lo sviluppo delle funzioni esecutive dall'ambito intrapersonale a quello interpersonale:

- *Relazionarsi*: disponibilità e capacità di interagire e rapportarsi con gli altri, siano essi i propri compagni o gli adulti; disponibilità a dare e chiedere aiuto; disponibilità e capacità di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica, seguendone le regole e le esigenze di sicurezza e di salute; disponibilità e capacità di riflettere, ascoltare e discutere, tenendo conto delle proprie e altrui posizioni e sentimenti; disponibilità e capacità di collaborare nel gioco e nel lavoro.

## 6. Per una conclusione prospettica

Per chiarire ulteriormente lo spirito del progetto, consideriamo una delle funzioni esecutive sopra citate: la gestione dell'attenzione. Sia nello studio, sia nel lavoro, sia nella vita quotidiana la capacità di concentrarsi negli impegni per un tempo adeguato, focalizzando bene l'attenzione, sembra sempre più una competenza strategica minacciata dalla molteplicità degli strumenti comunicativi digitali che ci circondano, mentre "l'attenzione ci fornisce quei meccanismi che stanno alla base della nostra consapevolezza del mondo e del controllo volontario dei pensieri e delle emozioni".<sup>23</sup> Si tratta, infatti, di sviluppare la capacità di gestione di tre tipi di attenzione: verso l'interno, per riflettere, chiarire le proprie idee e prendere decisioni; verso gli altri, per favorire le proprie relazioni interpersonali e istituzionali; verso il mondo esterno, per agire coerentemente nello studio e nel lavoro. In particolare si nota una progressiva difficoltà nel gestire la propria attenzione nei rapporti diretti con le persone, a fronte della quantità di stimoli distraenti, provenienti in particolare dagli strumenti di comunicazione digitale.

Un ulteriore elemento emerge dal quadro finora delineato: sia le competenze strategiche individuate per adolescenti e giovani, sia le funzioni esecutive considerate prevalentemente per bambini e ragazzi non sono qualità personali separate, ma tendono ad influirsi reciprocamente e, per dirla con John Dewey, a interpenetrarsi tra loro. Un esempio è dato dall'interazione tra capacità di gestione dell'attenzione e la capacità di controllo delle emozioni. «Dato che per concentrarci dobbiamo mettere a tacere anche le nostre distrazioni emotive, il circuito neurale dell'attenzione selettiva include quello dell'inibizione delle emozioni: ciò significa che le persone che si concentrano meglio sono relativamente immuni ai tumulti emotivi, hanno minore difficoltà a mantenersi imperturbabili nei momenti di crisi e restano stabili in mezzo al flusso di emozioni della vita».<sup>24</sup>

In questa stessa prospettiva si colloca anche la reciproca influenza tra gestione dell'attenzione e flessibilità cognitiva. Si può notare, infatti, sia nei bambini, sia negli adulti la difficoltà se non l'incapacità di abbandonare un oggetto di attenzione per soffermarsi su altri e così ci si riduca "a rimuginare senza fine ripercorrendo sempre gli stessi circoli di preoccupazioni, in uno stato di ansia cronica".<sup>25</sup>

<sup>23</sup> M. POSNER, M. ROTHBART, Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 2007, 50, pp. 1-27.

<sup>24</sup> D. GOLEMAN, *Focus. Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*, Milano, BUR, 2013, pp.23.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp.23-24.



Lo sviluppo dunque delle cosiddette soft skills professionali, o competenze professionali personali generali richieste dal mondo del lavoro, tende a identificarsi con lo sviluppo delle dimensioni fondamentali di una persona in grado di auto dirigersi e di autoregolarsi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. Le competenze strategiche, che la caratterizzano, hanno la loro radice nelle funzioni esecutive, ma, senza un percorso formativo continuo e sistematico, esse possono rimanere poco sviluppate o addirittura risultare gravemente carenti. La conseguenza è che ne risente la stessa occupabilità del soggetto: sia in quanto sufficientemente pronto ad entrare nel mondo del lavoro, sia, soprattutto, in grado di restarvi in presenza di difficoltà, turbolenze o cambiamenti profondi. L'attenzione alla dimensione educativa e formativa in questo ambito diventa così una componente fondamentale dell'orientamento professionale, considerato soprattutto nella versione *career education* nella versione sopra delineata. Quanto offerto dalla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) vuole essere sempre più un supporto sistematico e ben collaudato, al fine di aiutare educatori, docenti e formatori nel loro impegno nel promuovere tali competenze strategiche.

# Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico ancora incerto

## Problemi e prospettive

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*Il lavoro è diventato una vera emergenza nazionale, in quanto le famiglie lo considerano in questo momento come il problema più grave, all'origine di un disagio generalizzato tra la popolazione. L'articolo approfondisce in una prima sezione le problematiche connesse con la transizione dei giovani al mondo del lavoro. Segue poi un paragrafo in cui vengono presentati i due modelli più accreditati per affrontare le sfide appena delineate, mentre le conclusioni concentrano l'attenzione sugli orientamenti operativi, evidenziando tra l'altro la convergenza di entrambe le posizioni citate nell'attribuire all'IeFP un ruolo centrale nella soluzione delle problematiche dell'occupazione giovanile.*

*Employment has become a real national emergency since, at this time, families consider it as the most serious problem causing a widespread unease among the population. In the first part of the article the problems related to the transition of young people to the labour market are explored. It is followed by a paragraph describing the two most reliable models to meet the challenges mentioned above, while the conclusions focus on the operational guidelines, highlighting the central role of VET system as a possible solution for youth employment.*

La condizione attuale dei giovani italiani è *tutt'altro che soddisfacente* (Reyneri, 2014, 49-50; Istituto Giuseppe Toniolo, 2014). «[...] sempre meno numerosi e più istruiti (ma ancora poco a confronto dei coetanei degli altri Paesi europei), entrano più tardi nel mercato del lavoro e svolgono più frequentemente lavori non manuali qualificati, ma molto più che in passato sperimentano lunghi periodi in cui alternano spezzoni di occupazioni instabili e momenti di disoccupazione non brevi. Inoltre, un elevato livello di istruzione non è più una garanzia di accesso a lavori professionalmente qualificati, anche se l'influenza dell'origine sociale si è un poco attenuata». Tenuto conto della tematica dell'articolo, mi limiterò ad approfondire delle problematiche accennate e delle relative soluzioni solo quanto riguarda il lavoro giovanile<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Per una trattazione più ampia e approfondita delle tematiche dell'articolo cfr. il rapporto di ricerca: G. MALIZIA (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive Teoriche ed Evidenze Empiriche a Confronto*, Roma, CNOS-FAP, 2016 (in corso di pubblicazione).

## 1. L'inserimento occupazionale dei giovani in Italia

Da questo punto di vista risalta subito lo svantaggio del gruppo di età 15-24 in tema di *disoccupazione* (Sensini, 2 marzo 2016; Redazione Online del Corriere della Sera, 2 marzo 2016; Marro, 2 marzo 2016; Mazza, 2 marzo 2016; Pini, 2 e 5 marzo 2016; Amato 2 marzo 2016). Se nel decennio 2007-16, cioè dagli anni appena antecedenti la crisi a quelli della crisi fino all'uscita da essa, la percentuale generale è salita dal 5,8% all'11,5% con un picco nel 2014 del 13,0%, il tasso giovanile presenta in corrispondenza cifre che risultano sempre superiori di più del triplo: 18,4%, 43,7% e 39,3%. Inoltre, la prima percentuale (quella generale) registra tra il dicembre 2015 e il gennaio 2016 ancora una leggera diminuzione dall'11,6% all'11,5%, mentre la seconda (quella giovanile) aumenta dal 38,7% al 39,3%.

La situazione si rovescia per gli altri tassi: l'*occupazione* aumenta, ma ha i capelli grigi e si conferma che l'Italia non è il Paese migliore per i giovani. La percentuale relativa sale per tutte le fasce di età eccetto che per la coorte 15-24 anni: più in particolare, durante il 2015 si riscontra una crescita dello 0,7% per il gruppo 24-34 e per quello 35-49, mentre un reale balzo in avanti si registra tra i 50 e i 64 anni con un aumento dell'1,8%. In valori assoluti, i giovanissimi al di sotto dei 25 anni evidenziano un calo di 7.000, mentre gli over 50 registrano un aumento molto notevole di 359.000, da attribuirsi probabilmente in gran parte all'innalzamento dell'età pensionabile; a loro volta, la coorte tra i 25 e i 34 vede una leggera crescita di 16.000 al contrario degli adulti fra i 35 e i 49 anni che segnalano una contrazione di 69.000. Analogo discorso vale anche per gli inattivi in quanto della diminuzione di 242.000 beneficiano quasi unicamente gli over 50 con un calo di 209.000 unità.

Come si sa, l'inserimento nel mondo del lavoro varia notevolmente in base alla *circonscrizione geografica* e anche per *sex* (Censis, 2015). Così nel primo semestre del 2015 i tassi di attività della popolazione 15-64 oscillavano tra oltre il 70% nel Nord (70,6% nel Nord Ovest e 70,4% nel Nord Est), il 68,9% al Centro e appena il 53,1% al Sud; a loro volta i maschi erano al 73,6% e le femmine si collocavano a distanza notevole, il 54,4%. Inoltre, i tassi di occupazione raggiungevano i due terzi quasi al Nord Ovest (64,1%) e al Nord Est (64,9%), il 60,9% al Centro e poco oltre il 40% (42,2%) al Sud: anche in questo caso il divario tra uomini e donne è assai consistente, 64,8% e 47,1% rispettivamente. La disoccupazione è quasi fisiologica al Nord (9,1% al Nord Ovest e 7,6% al Nord Est), sale a poco oltre il 10% al Centro (11,4%) e si raddoppia quasi al Sud (20,3%): a loro volta, i maschi sono al 12,0% e le femmine al 13,8%. Il gruppo di età 15-24 vede la percentuale di disoccupazione a oltre un quarto (27,3%) al Nord Est, a più di un terzo (35,8%) al Nord Ovest, al 40,7% al Centro e al 60%

circa (57,5%) al Sud; tra i maschi si supera il 40% (41,0%), ma tra le femmine si sale fino a oltre 45% (45,9%).

In relazione all'UE a 28 Paesi l'Italia, nonostante i miglioramenti realizzati nell'ultimo anno, tende a situarsi nella parte inferiore della classifica sia per i tassi di attività che per quelli di disoccupazione: al riguardo sembra valere la regola del "meno 10" in paragone alla media Europea (Censis, 2015). Più precisamente, il dato sull'attività vede il nostro Paese al 64%, mentre l'UE si colloca al 72,3%; per il tasso di occupazione il divario è pressoché eguale, 55,7% e 64,8%. Sempre nell'Europa a 28 Stati l'Italia ha il peggiore valore dopo Spagna e Grecia riguardo ai giovani e dopo Grecia e Spagna per il tasso generale (Censis, 2014).

Preoccupante è la crescita dei *Neet* (i giovani 15-29 anni che non lavorano e non studiano) che nel 2014 hanno toccato il 26,2% (oltre 2,4 milioni), crescendo del 4,2% dal 2010 e dello 0,2% dal 2013 (Censis, 2015). L'andamento negativo si aggrava nelle tre Regioni del Sud che si contraddistinguono per una percentuale più elevata, Calabria, Sicilia e Sardegna, mentre nel biennio le cifre diminuiscono in tre Regioni del Nord (Piemonte, Lombardia e Veneto) e anche in due del Meridione (Molise e Puglia). Inoltre, il paragone con l'UE a 28 membri svantaggia ancora di più il nostro Paese sia per la percentuale notevolmente inferiore dell'UE nel complesso (15,3%) sia in quanto il dato dell'UE evidenzia nel biennio una diminuzione dal 15,9% al 15,3%.

Se disoccupazione e *Neet* non sono drammi ancora superati, tuttavia creatività e ibridazione, la capacità cioè di stabilire una relazione feconda fra tradizione e innovazione, sono ancora efficacemente presenti tra i nostri *giovani* (Censis, 2015). Nel confronto con i maggiori Paesi europei l'Italia è quella che può vantare il più ampio numero di lavoratori autonomi tra i 20 e i 34 anni: 941.000, quasi il doppio della Germania (528.000) e più dell'Inghilterra (849.000). La crisi ha stimolato l'inventiva e l'ingegno: in paragone al 2009 i giovanissimi imprenditori sono cresciuti del 20,4% e il 15% del gruppo di età 16-30 intende iniziare uno start up nei prossimi anni. È un segnale positivo che può indicarci una delle possibili strade da percorrere per uscire dall'imbuto nel quale il nostro Pil sembra essere caduto.

Dopo aver offerto un quadro generale dell'inserimento occupazionale dei giovani nel nostro Paese, passo ad *approfondire* gli aspetti che riguardano caratteristiche e fattori specifici della situazione, utilizzando i risultati della recente ricerca effettuata dall'Istituto Giuseppe Toniolo (2014). Una prima constatazione in proposito è alquanto amara e riguarda il *rapporto tra formazione e occupazione* nell'accesso al mercato del lavoro: in Italia il rendimento dell'istruzione si presenta più basso e tardivo che negli altri Paesi sviluppati nel senso che esso diviene significativo solo dopo i 35 anni. Nonostante ciò, la decisione di non con-

tinuare gli studi risulta comunque negativa almeno da due punti di vista: anzitutto, un livello elevato di istruzione permette con maggiore probabilità di trovare un lavoro più soddisfacente e redditizio rispetto ad un livello più basso; in secondo luogo, elevandosi il grado di formazione della persona, crescono anche le opportunità di impiego sia dentro che fuori d'Italia, anche se in principio ci si deve frequentemente accontentare di occupazioni inferiori alle attese iniziali. Inoltre, i risultati dell'indagine sotto esame mettono in risalto la condizione problematica di chi ha conseguito unicamente l'obbligo perché solo il 55,0% di questo gruppo ha trovato un lavoro in confronto al 59,0% dei colleghi e la loro presenza tra i Neet risulta percentualmente più numerosa. A ciò va collegato il dato secondo cui sono principalmente i giovani delle famiglie di condizione socio-economica e culturale più bassa a limitare i loro studi ai livelli più bassi, oltre ai maschi: in particolare è stretta la correlazione con il titolo di studio dei genitori. Pertanto, in Italia chi appartiene a una famiglia con inferiori risorse culturali e strumentali incontra più difficoltà, a parità di capacità di base, a raggiungere i più alti livelli del sistema di istruzione e di formazione e, se riesce a laurearsi corre con maggiori probabilità il pericolo di dover affrontare tempi lunghi di disoccupazione o di sotto-inquadramento. In sintesi, si può dire che il nostro Paese valorizza le competenze dei giovani e supporta la loro mobilità sociale meno delle altre nazioni nell'Unione Europea.

Dopo questa prima considerazione sui fattori che intervengono nel lavoro giovanile, l'indagine concentra l'attenzione sugli *occupati* e più specificamente sul *tipo* di impiego. Oltre il 40% (42,6%) dispone di un contratto a tempo indeterminato, più di un terzo (35,6%) ne ha uno a tempo determinato e i lavoratori autonomi si collocano appena al di sopra di un quinto; la percentuale di chi lavora senza contratto è veramente marginale, 1,4%. Gli occupati sono in maggioranza maschi, la più gran parte ha un'età tra i 26 e i 30, mentre un terzo si colloca al di sotto dei 25. Poco meno di un quarto ha conseguito una laurea (di primo o secondo livello) o un titolo superiore, la metà possiede un diploma quadriennale o quinquennale o uno professionale biennale o triennale e un quarto quasi (23%) si è fermato all'obbligo, tutti dati che sono lontani in negativo dalle medie europee. I laureati, in maggioranza donne e originari di famiglie di ceto medio, dispongono con maggiore probabilità di un lavoro a tempo determinato o in subordine autonomo. I diplomati della secondaria superiore sono presenti principalmente negli impieghi a tempo indeterminato, mentre quanti erano iscritti a percorsi professionalizzanti post obbligo si distribuiscono abbastanza equamente tra il tempo indeterminato e il lavoro autonomo. Da ultimo chi si è fermato all'obbligo o non l'ha concluso – maschio, del Sud e proveniente da una famiglia di basso status socio-professionale – lavora a tempo indeterminato nel 50% circa dei casi e negli altri è occupato a tempo determinato o è un lavora-

tore autonomo. Dal punto di vista territoriale, gli occupati risiedono per la metà circa nel Nord, mentre gli altri si ripartono tra il Centro, con una certa prevalenza, e il Mezzogiorno.

Passando al tema della percezione soggettiva del lavoro, emerge che quanti possiedono un diploma di scuola superiore o equivalente risultano i più *soddisfatti*, (il 70% quasi) mentre gli altri due gruppi di occupati, cioè coloro che hanno seguito una formazione universitaria e quanti si sono limitati all'obbligo si dichiarano tali solo nel 60% dei casi. Tra quanti godono di stabilità, perché dispongono di un contratto a tempo indeterminato, si riscontra una differenza in base al livello di istruzione per cui i giovani con titoli più elevati esprimono una valutazione generalmente più favorevole. La situazione di quanti si trovano in una condizione di precarietà in quanto occupati con diverse forme di contratto a tempo determinato, si presenta più variegata: chi ha frequentato studi universitari si dimostra più soddisfatto quanto alla flessibilità del lavoro e alla corrispondenza tra percorso formativo e impiego ottenuto; riguardo invece alla dimensione economica appaiono maggiormente positivi i titolari di diploma della scuola superiore o equivalente e quanti non hanno proseguito dopo l'obbligo (e questi ultimi si dichiarano anche più contenti delle relazioni con i colleghi). Passando a coloro che sono impegnati nel lavoro autonomo, emerge che una valutazione favorevole della qualità economica non è correlata con un livello elevato di istruzione, mentre tale legame esiste riguardo alla corrispondenza tra formazione e lavoro. Più in generale si può affermare che l'insoddisfazione per gli aspetti economici della propria occupazione riguarda principalmente instabili ed autonomi.

Concludo questa sezione sulla qualità del lavoro con le parole stesse del Rapporto giovani 2014 (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, p. 26). «Da un lato chi ha titoli bassi sperimenta maggiori difficoltà di accesso al mercato del lavoro [...], ma non necessariamente questo si associa (una volta entrati) ad un'insoddisfazione della propria condizione professionale. D'altro lato, chi ha titoli di studio più elevati, ha maggiori opportunità di trovare un lavoro, ma sperimenta tempi lunghi di stabilizzazione e rischia maggiormente, nella fase iniziale, di dover adattare al ribasso le proprie aspettative, con l'ulteriore rischio di restare intrappolato in una condizione di sottoinquadramento professionale».

Passando ora dal lavoro svolto di fatto a quello *atteso*, incomincio con il *comparto* di aspirazione (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014). Il sotto-campione degli studenti, in particolare le ragazze, i residenti al Sud e i non diplomati, si orienta in maggioranza relativa verso il lavoro nel settore pubblico, sebbene in realtà le sue capacità di assorbimento dell'occupazione giovanile siano piuttosto limitate, mentre i consensi verso il commercio, l'artigianato e l'agricoltura risultano molto modesti in relazione alle reali opportunità di accoglienza. Quanti so-

no alla ricerca di una occupazione, soprattutto donne e residenti al Mezzogiorno, preferiscono il commercio e il turismo in percentuali più elevate delle possibilità attuali di riceverli, mentre sottovalutano le attuali potenzialità di assorbimento dei servizi e dell'artigianato.

Riguardo al *ruolo*, sempre la maggioranza relativa opta per uno impiegatizio, in particolare le ragazze e il Sud; segue quello dirigenziale/manageriale che gode delle preferenze dei maschi e del Centro. La scelta del lavoro autonomo è inferiore alla percentuale di quanti di fatto lo svolgono per cui si può concludere che in parte essa non sia frutto di una vocazione, ma rappresenti una strategia adattiva per quanti non riescono a inserirsi nel lavoro dipendente. I settori in cui si tenta la strada dell'autoimpiego sono principalmente quelli dei servizi e del commercio e per il finanziamento ci si affida alle banche o in subordine a risparmi personali.

Il "*lavoro dei sogni*", frutto dell'immaginario giovanile delle professioni, si contraddistingue per delle caratteristiche soprattutto di natura strumentale, mentre per effetto del perdurare della crisi economica le dimensioni espressive ricevono segnalazioni modeste. Più specificamente, esso deve essere ben remunerato e sicuro e consentire di fare carriera. Si capisce allora il motivo per cui il lavoro nel pubblico occupa il primo posto tra le professioni e un'occupazione in banca il terzo. In seconda posizione si colloca il gestore di negozio in corrispondenza con l'interesse per il commercio emerso nell'esame dei settori. Alla fine della classifica si incontrano soprattutto mestieri manuali quali il muratore, il saldatore, il pellettiere/valigiaio, il marmista, il macellaio e il posatore di pavimenti.

I giovani dell'indagine sono pienamente coscienti che la loro ricerca del lavoro ha luogo in un *contesto ostile* come risulta chiaramente dalle risposte alla domanda se il nostro Paese offra possibilità di occupazione ai giovani, perché è il 90% quasi (88,0%) ad essere sulla negativa. Tale opinione è ancora più diffusa tra gli strati della popolazione che incontrano maggiori problemi nel reperire un impiego come le donne e i giovani della classi sociali più basse. A giudizio degli intervistati le ragioni di tale situazione vanno ricercate non solo nella crisi economica, ma anche nella presenza di raccomandazioni, nella scarsa meritocrazia e nella difficoltà ad essere assunti se non si ha esperienza, mentre sono considerati poco influenti la rigidità della leggi che disciplinano le assunzioni, il basso livello culturale e professionale fornito dalle scuole e dalle università e la poca predisposizione dei giovani a svolgere alcuni lavori. I fattori della riuscita professionale vengono identificati in caratteristiche del saper essere piuttosto che del sapere e del saper fare: in altre parole, a essere decisive sono non il pezzo di carta ma le capacità relazionali e la disponibilità, cioè l'effettiva competenza della persona e il suo impegno nel perseguire le finalità stabilite. I giovani sono pronti a confrontarsi con questa condizione problematica, dimostrandone



do grande pragmatismo, e tendono a ricorrere a strategie di adattamento fondate sull'abbassamento delle soglie di resistenza al cambiamento: in particolare al primo posto viene la disponibilità a mutare i committenti e i colleghi; successivamente si collocano la flessibilità oraria e la mobilità intesa come prontezza a compiere frequenti trasferte e a cambiare residenza per lavoro in Italia; meno consensi, ma sempre tra il 40,0% e il 50,0%, ottengono la disponibilità a mutamenti frequenti del posto di lavoro, al pendolarismo su lunghe distanze e al trasferimento all'estero. Va aggiunto che una consistente percentuale degli intervistati risulta pronta a intraprendere anche un mestiere manuale, se però ben pagato o creativo o con orario flessibile.

L'ultimo aspetto del lavoro atteso che è stato preso in considerazione riguarda la *retribuzione*. Dall'indagine emerge che le aspettative circa lo stipendio che un giovane ritiene che riuscirà ragionevolmente a ottenere a carriera ben avviata si presentano per ogni categoria di reddito più basse a confronto con la retribuzione che egli pensa che dovrebbe arrivare a percepire; in altre parole, i giovani credono che lo stipendio che di fatto otterranno sarà mediamente inferiore a quello che essi meriterebbero. Più in particolare, i maschi nutrono attese di reddito più elevate non solo riguardo allo stipendio che pensano di dovere ricevere ma anche in relazione a quello che credono di poter percepire. I residenti al Nord evidenziano aspettative più elevate di quanti vivono in altre circoscrizioni territoriali del Paese. Quanti possiedono un diploma di scuola superiore o equivalente rivelano attese superiori agli intervistati che si sono fermati all'obbligo; inoltre, chi dispone di una laurea dimostra aspettative più alte degli altri due gruppi. Infine, più sale l'età dei giovani e più diminuisce l'attesa salariale nel senso che dopo i 25 anni la fiducia di poter raggiungere i livelli più alti dello stipendio diminuisce gradualmente.

Termino anche questa sezione sulle attese dei giovani circa il lavoro alla prova della crisi con alcune citazioni dirette del rapporto sotto esame (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, p. 26). «I giovani italiani hanno introiettato la convinzione che il proprio Paese sia con loro poco generoso di opportunità. L'obiettivo non è, come per i loro genitori, la mobilità sociale, ma adottare comportamenti che consentano almeno di mantenere la posizione [...]. *L'abbassamento del livello delle aspettative* è evidente anche dallo scarto tra la retribuzione considerata coerente con il livello di preparazione e quella effettivamente attesa. La *ricerca di stabilità* porta a recuperare mestieri e professioni di scarso lavoro rispetto ai contenuti dell'attività svolta [...] e a rifiutare professioni qualificate, ma dai destini meno sicuri [...]».

L'indagine in esame dedica grande attenzione alla categoria dei *Neet*. La percentuale più consistente risiede al Sud e nelle Isole, è costituita da donne e si riscontra tra i celibi/nubili. L'investigazione ne fa emergere un profilo preoccupante

nel senso che essi condividono le caratteristiche negative dei loro colleghi in misura amplificata. I Neet risultano più sfiduciati delle istituzioni rispetto agli altri giovani, sono maggiormente preoccupati del futuro e si impegnano molto meno nel sociale. Si dichiarano molto o abbastanza felici in percentuale consistentemente più bassa dei loro colleghi e altrettanto si può dire circa la fiducia riguardo alla cerchia amicale e familiare più stretta. In particolare si ipotizza che un 40% sia scontento e che un 20% non si ritenga sostenuto dalla propria famiglia né dal gruppo degli amici e sia impaurito del futuro per cui si trova in una condizione di emarginazione e sperimenta una situazione di rischio psicosociale. Tra di loro il 12,3% dichiara di non essere al presente interessato ad un lavoro, mentre gli altri affermano di essere disponibili a svolgerlo, ma si dividono tra chi cerca un'occupazione attivamente e chi invece lo fa senza grande impegno ed è pertanto in pericolo di entrare a far parte della categoria degli "scoraggiati rassegnati".

In sintesi, «La maggiore incidenza dei Neet in Italia rispetto agli altri Paesi è dovuta da un lato alle nostre maggiori carenze nel raccordo tra formazione e lavoro, d'altro lato è anche intrecciata con la spiccata dipendenza passiva dei giovani italiani dalla famiglia d'origine che, in assenza di adeguate politiche di welfare, diventa l'unico ammortizzatore sociale. [...] I Neet sono a rischio di esclusione dal mondo adulto, in cui faticano ad entrare, ma anche di compromissione del benessere sociale. Infatti, la totale inattività dal mondo formativo e lavorativo può avere conseguenze quali relazioni scarse o difficili, mancanza di partecipazione sociale e politica, scarsa salute fisica e mentale, abuso di droga o criminalità» (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, pp. 94 e 82).

## 2. Le prospettive: i modelli interattivo personalista e dell'investimento sociale

Dopo aver descritto la condizione problematica in cui versa in Italia la transizione dei giovani dalla formazione al lavoro, presenterò due prospettive che sembrano offrire maggiori opportunità di successo nell'affrontare le sfide del momento. Le proposte che verranno illustrate nel prosieguo riguardano l'una il rapporto tra istruzione/formazione ed economia e l'altra la relazione tra educazione e welfare.

### 2.1. Il modello interattivo-personalista: la nuova centralità dell'istruzione e della formazione

A partire dalla fine degli Anni '90 ritorna la *fiducia nell'istruzione e nella formazione* su base, però, nuova nel senso che trova giustificazione in un contesto differente e in altri paradigmi interpretativi (Lodigiani, 1999 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Malizia e Pieroni, 2012; Malizia, 2012). Diversamente da quanto si

affermava nella decade '70, la elevazione del livello educativo della popolazione viene ritenuta uno strumento per combattere la disoccupazione. Si registrano anche il ripristino del profilo professionalizzante dell'istruzione e della formazione e la crescente valorizzazione della seconda perché si pensa possano contribuire in maniera significativa all'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Su questo mutamento di prospettiva hanno influito anzitutto i cambiamenti che si sono verificati a *livello economico, produttivo e occupazionale*. In proposito si può ricordare il cambiamento che è intervenuto nella composizione della forza lavoro: il comparto industriale si è ridimensionato, mentre si è assistito a una espansione consistente di quello terziario. Tale andamento si spiega principalmente come conseguenza dell'introduzione e della diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione: ciò ha comportato tra l'altro una nuova centralità del sapere e un ampliamento dei contenuti professionali del lavoro che si sono riflessi sui livelli di qualificazione per l'entrata nel mondo del lavoro, determinando un loro innalzamento. Al tempo stesso si affermano nuovi modelli organizzativi detti "postfordisti" che si contraddistinguono per le caratteristiche della flessibilità e della qualità e questi paradigmi produttivi tendono a mettere al centro le risorse umane. Se tutti sono d'accordo che tali trasformazioni a livello economico, produttivo e occupazionale esigono un lavoro più qualificato, l'unanimità viene meno quando si tratta di precisare se tale processo investa tutte le categorie di lavoratori: non manca infatti chi sostiene la tesi della polarizzazione secondo la quale la nuova domanda di lavoro discriminerebbe in maniera netta tra quanti possono contare sulle necessarie competenze e quanti invece non le possiedono, determinando un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati. Nonostante questa differenza di pareri, l'accordo ritorna nel sottolineare che l'istruzione e la formazione sono necessarie per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze richieste per lavorare nei processi trasformati dalle nuove tecnologie, pena l'esclusione dal mercato del lavoro o la collocazione nei livelli più bassi.

Tra i fattori del mutamento nell'approccio all'istruzione e alla formazione che si pongono sul lato del contesto, vanno ricordate le dinamiche connesse con l'affermarsi della *globalizzazione*. L'espansione che ha caratterizzato l'economia tra la fine della seconda guerra mondiale sino alla crisi petrolifera del 1973 ha ricevuto un contributo importante dalla chiusura nazionalistica dei Paesi nel senso che gran parte dell'attività produttiva si realizzava entro i confini dello Stato in uno spazio protetto da controlli sul movimento dei capitali, dei beni e dei servizi. Con l'avvento della globalizzazione il panorama cambia, la concorrenza si sposta sui mercati internazionali e l'affermarsi dei Paesi di nuova industrializzazione. Tra questi, in particolare la Cina dà vita a una competizione che

pone seri problemi alle nazioni a economia avanzata perché i primi possono contare su una produzione di massa a basso costo. Pertanto, i secondi vengono a trovarsi di fronte a una alternativa non facile: una strategia consiste nel cercare di vincere il confronto, collocandosi allo stesso livello, cioè procedendo a trasferire le attività economiche in Paesi dove il costo del lavoro sia basso; l'altra ipotesi tende a concentrare le attività economiche nei comparti caratterizzati da livelli elevati di conoscenza, ricerca e innovazione in cui la competizione dei Paesi in via di sviluppo non è temibile. Siccome i costi sociali della prima strategia sono troppo elevati, le nazioni ad economia avanzata adottano la seconda, puntando sulla fabbricazione di un ventaglio di beni e servizi la cui competitività si basi meno sul prezzo e più sulla qualità. Questa opzione richiede a monte la presenza nella forza lavoro di una professionalità sempre più elevata che rende di nuovo centrale l'investimento in istruzione e formazione.

Sul ritorno della fiducia nell'istruzione e nella formazione ha anche influito il progresso che si è realizzato a livello *teorico*. Infatti, sono stati abbandonati i modelli che si fondavano su una visione unitaria, omogenea e atomistica del mercato, su una concezione lineare e irreversibile delle sue direzioni di sviluppo e sulla natura dominante e strutturante della domanda. Emerge, invece, un paradigma esplicativo pluricausale che cerca di collegare i cambiamenti che si sono verificati nella domanda di lavoro per effetto dell'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della ristrutturazione dei processi produttivi e dell'organizzazione industriale, con i mutamenti che sono intervenuti nella offerta di lavoro che si presenta sempre più scolarizzata e femminilizzata.

In altre parole al modello "domandista" del capitale umano si sostituisce quello "interattivo". Le relazioni tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si possono basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in attenta considerazione la qualità dell'offerta. L'impianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e soprattutto a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma devono anch'esse mettersi al servizio della istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede pertanto un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del go-

verno sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati economici, ma devono considerare attentamente le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi.

*L'intervento pubblico* non è più focalizzato come nel passato sul sostegno alla domanda aggregata da parte dello Stato secondo la tradizionale impostazione keynesiana, ma mira a favorire in una prospettiva di natura promozionale l'incontro tra domanda e offerta e ad aiutare le persone che nel mercato del lavoro si trovano in una condizione di debolezza come giovani, donne, cassintegrati, disoccupati di lungo periodo, extracomunitari. Tenuto conto anche della natura eterogenea, discontinua e segmentata del mercato del lavoro, viene predisposto un ampio ventaglio di misure di politica attiva rivolte a rispondere in maniera flessibile alla complessità della domanda e dell'offerta: tra esse assume una posizione centrale la formazione professionale. Infatti, la garanzia del lavoro non coincide più con il posto fisso assicurato a vita, ma consiste in una gamma di dispositivi mirati ad elevare il livello di istruzione e di formazione del soggetto e l'efficienza del mercato del lavoro affinché il lavoratore possa beneficiare del massimo di possibilità nei percorsi di mobilità tra una impresa e l'altra e nell'alternanza tra formazione e lavoro.

Le indicazioni che vengono dalla *letteratura più recente* circa l'incidenza dell'istruzione e della formazione sullo sviluppo economico attestano un superamento delle posizioni più negative del passato e il raggiungimento di una prima sintesi (Lodigiani, 1999 e 2007; Saha e Fägerlind, 1994; Malizia e Pieroni, 2012; Malizia, 2012; De Luigi, Martelli e Rizza, 2014). Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel sistema educativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie dell'istruzione e della formazione o di una scelta di modalità sbagliate di intervento. Al tempo stesso va affermato che non è pensabile per un Paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun Paese.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e lavoro dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale. L'interpenetrazione che si registra tra sfera sociale e sfera economica, e il radicamento dell'economia nella società portano a una *prospettiva multidimensionale dello sviluppo* che fonda la presenza di molteplici e differenziati iti-

nerari di crescita il cui successo è condizionato dalle interazioni specifiche che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura. In questo quadro l'investimento in istruzione e formazione non viene più visto solo come una scelta individuale effettuata in nome di una razionalità esclusivamente strumentale, ma è interpretato in un'ottica più complessa che prende in considerazione vari altri fattori quali i mercati di lavoro particolari come quelli "interni", la contrattazione tra organizzazioni datoriali e sindacali, la disparità nella distribuzione delle ricchezze, il quadro istituzionale in cui le scelte si collocano. La valenza dell'investimento in istruzione e in formazione non viene più calcolata sulla base soltanto dell'aumento del reddito, ma anche in termini di crescita di occupabilità del lavoratore e di adeguamento alle esigenze delle imprese e alle innovazioni tecnologiche e organizzative.

Questo non significa che non rimangano dei *problemi* importanti da affrontare. Anche oggi un livello alto di istruzione e di formazione facilita il reperimento di una occupazione, ma non offre alcuna sicurezza che la si trovi veramente e soprattutto che corrisponda al titolo posseduto. Quest'ultimo è raggiunto da fenomeni di svalutazione e di inflazione che comportano una crescita continua verso l'alto del grado di istruzione formale necessario per inserirsi nel mercato del lavoro, mentre tendono a marginalizzare chi vi entra con credenziali educative deboli. A loro volta queste sono sempre più un segno formale del livello di qualifica raggiunto, mentre sempre di meno riescono a svolgere una funzione di filtro delle persone più capaci o a indicare le conoscenze e le competenze realmente possedute. È anche entrato in crisi il monopolio del sistema di istruzione come unico canale di trasmissione dei saperi e di formazione.

Tuttavia, il *limite maggiore del modello "interattivo"* risiede altrove (Bertagna, 2002 e 2006; Malizia e Pieroni, 2012; Malizia, 2012). Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista" di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico, e valorizza invece le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assume a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "*personalista*" che pone al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se do-

vesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e divenire migliore. Inoltre esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da porre in essere è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

## 2.2. I paradigmi dell'investimento sociale e del welfare attivo

I due modelli saranno presentati come un *tutto unico* perché si integrano facilmente tra loro (Morel, 2013; Ciarini, 2013; Pavolini, 2013; Cerea, 2013; Malizia e Nanni, 2015 e 2013). Inoltre, verranno indicati con il nominativo con cui sono più conosciuti nella letteratura e cioè quello di *investimento sociale*. Di esso si cercherà di richiamare i principi, le strategie, i limiti e le prospettive.

Incominciamo dalle *idee di base* che fanno dell'investimento sociale come una *terza via* tra lo Stato assistenziale (o «keynesismo») e il neo-liberalismo: infatti, tale paradigma sociale cerca come lo Stato assistenziale di unire tra loro coesione sociale e crescita economica, ma diversamente da esso persegue tale obiettivo principalmente mediante politiche di preparazione piuttosto che di riparazione, senza però escluderle; come il neo-liberalismo, pone in essere interventi di attivazione, ma si differenzia da esso in quanto li integra sia con strategie che rafforzano il capitale umano, lo conservano nel tempo e ne potenziano l'utilizzazione efficace sia con politiche di sicurezza attiva (Cerea, 2013). Il principio del *welfare attivo* che caratterizza il paradigma in questione non intende limitarsi a un'assistenza di carattere esclusivamente passivo, orientata a difendere le persone da condizioni disagiate in una prospettiva di riparazione del danno subito (disoccupazione, malattia, invalidità e vecchiaia) come nello Stato assistenziale, ma mira a predisporre interventi di natura abilitante che puntano anzitutto a potenziare le capacità di decisione, di azione e di partecipazione dei cittadini e di auto-protezione e responsabilizzazione riguardo alla gamma delle situazioni problematiche in cui si trovano coinvolti (Colasanto e Lodigiani, 2007; Colasanto, 2011; Lodigiani, 2008; Esping-Andersen, 2000; Naldini, 2006; Paci, 2005; Ranci, 2004; Ferrera, 2004). A marcare la distanza dai modelli assistenziale e neo-liberale può essere utile soffermarsi sulla diversità tra promettere l'occupazione e assicurare l'occupabilità: pertanto, non ci si limita a offrire un posto di lavoro, ma si intende approntare le condizioni per sviluppare nelle persone le conoscenze e le competenze al fine di ottenere un'occupazione e, al contempo, si cerca di promuovere



nel mercato le opportunità che facilitino il reperimento del lavoro. L'obiettivo è quello di realizzare la *flexicurity*, vale a dire assicurare un raccordo tra l'esigenza di flessibilità del mercato e il bisogno dei cittadini di protezione sociale. La stessa equidistanza tra i due modelli assistenziale e neo-liberale si riscontra a riguardo della posizione che il paradigma in questione assume in tema di rapporti tra Stato e società civile. Infatti, esso propone una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni: lo Stato si propone come garante-promotore, cioè come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, ma non più primariamente gestore – anche se lo rimane in via sussidiaria; si abbandona la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato; e, invece, si riconosce e si potenzia il terzo settore o privato sociale.

Le *politiche* che corrispondono al paradigma dell'investimento sociale si articolano in tre *tipologie* (Morel, 2013). La prima consiste negli interventi per la formazione del *capitale umano* e per la sua conservazione nel tempo. La misura che viene raccomandata per prima è costituita dalla promozione della educazione prescolastica. Le ragioni sono molteplici: l'infanzia è il periodo migliore della esistenza per acquisire le competenze intellettuali e sociali necessarie per apprendere durante tutta la vita, per combattere la trasmissione inter-generazionale delle disparità socio-economiche e culturali, e per garantire un maggiore rendimento economico. In questo ambito sono decisive anche le politiche dirette ad assicurare alti tassi di scolarizzazione, eguaglianza di accesso all'istruzione, livelli elevati di qualità dell'educazione per tutti, una «istruzione di base (a cominciare dalla prima infanzia), capace di assicurare pari opportunità e robuste competenze trasversali e generali, la presenza di canali di formazione tecnico-professionale, capaci di creare competenze più specifiche, intrecci e “passerelle” tra le due sfere» (Ferrera, 2013, p. 728). Altrettanto determinanti sono le misure che rientrano nella strategia dell'educazione permanente. Tutti questi interventi sono pensati in un contesto di elevata autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative.

La seconda area di intervento è rappresentata dalle politiche rivolte ad accrescere *l'occupazione*. In proposito assumono un carattere strategico tutte le misure che facilitano ai genitori la conciliazione tra i tempi del lavoro e quelli della famiglia, in modo da elevare i tassi di occupazione femminile (e di conseguenza accrescere l'offerta di lavoro, promuovere lo sviluppo economico e aumentare la sostenibilità finanziaria del sistema di protezione sociale) e di consentire alle famiglie di realizzare il loro progetto di genitorialità. Qui sono determinanti i servizi di cura dell'infanzia e i congedi parentali. Non bisogna neppure sottovalutare l'importanza dei servizi di assistenza agli anziani per sostenere il lavoro delle donne con età superiore ai 50 anni.

La terza tipologia riguarda l'impegno a *ridurre i rischi della disoccupazione*.

In questo caso sono decisive le misure di flexicurity, rivolte a garantire modalità differenziate di lavoro per tutta la vita, politiche di sicurezza attiva e l'impegno a sostenere non solo i lavoratori che operano regolarmente e stabilmente all'interno del mercato del lavoro, ma anche i marginali, gli esclusi e coloro che cercano di accedervi. Altrettanto determinanti sono gli interventi nel campo della formazione permanente degli adulti.

Passando ora ai *limiti* del paradigma dell'investimento sociale, il primo rischio è che la focalizzazione sulle politiche di attivazione del mercato del lavoro, rispetto a quelle assistenziali di natura passiva, possa lasciare nell'ombra le necessità delle fasce economicamente più fragili della popolazione (Morel, 2013; Pavolini, 2013; Cerea, 2013). Un altro pericolo, insito nelle stesse strategie, è che ci si concentri su misure dirette al rapido inserimento in un lavoro "qualsiasi esso sia" e ci si dimentichi dell'istanza della sua "qualità": per cui bisognerebbe puntare anzitutto sia sulla formazione del capitale umano, in vista dell'apprendimento di competenze elevate, sia sulla promozione di occupazioni più adeguate e non solo più numerose. Le proclamazioni solenni a livello di UE e di singoli Paesi della finalizzazione delle politiche del welfare e dell'educazione ad obiettivi di coesione e di inclusione sociale tendono ad essere più di facciata che di sostanza.

Esiste anche il *rischio* che gli interventi tesi ad assicurare la parità tra i sessi nel lavoro – e in specie quelli rivolti a conciliare il lavoro con le esigenze familiari – vengano strumentalizzati ad una prospettiva esclusivamente economicistica, vale a dire preoccupata quasi solo di elevare i tassi dell'occupazione femminile, dimenticando le aspirazioni delle donne alla loro autorealizzazione. Un analogo problema di strumentalizzazione riguarda le politiche per l'infanzia: il pericolo è che queste non siano focalizzate principalmente sul bambino di oggi, ma sull'adulto di domani: per cui non è centrale l'interesse per il bambino in quanto tale, ma per l'adulto che potrebbe diventare. Le sue esigenze attuali vengono trascurate rispetto al ruolo futuro che dovrà occupare. Pure la visione dell'adulto potrebbe essere riduttiva: nel senso che non pare disporre di una cittadinanza piena, ma viene concepito quasi esclusivamente come cittadino-lavoratore, la cui integrazione sociale si limita a quella lavorativa e la cui realizzazione si identifica con la sua abilità ad adeguarsi agli sviluppi del mondo produttivo. Un ultimo rischio riguarda la tentazione di concentrare l'attenzione sul lato dell'offerta del lavoro (soprattutto incentivando le politiche di formazione del capitale umano) e di dimenticare la necessità di intervenire dalla parte della domanda, stimolando la crescita economica.

Le ambiguità che sono state elencate sopra dipenderebbero dal fatto che il paradigma dell'investimento sociale è stato declinato in due diverse modalità: una più *umanistica* e l'altra più *produttivistica* (Morel, 2013; Cerea, 2013; Pavo-

lini, 2013; Malizia e Nanni, 2013 e 2015; Colasanto e Lodigiani, 2007). La prima è centrata sulla promozione della persona e si distingue per la sua natura inclusiva e universalistica. Le politiche si focalizzano sul capitale umano poiché si punta anzitutto a sviluppare le capacità di scelta e di decisione dei soggetti, la loro responsabilità, le opportunità di autorealizzazione. L'entrata nel mondo del lavoro resta indubbiamente un passo decisivo nella vita della persona, è una delle strategie per promuovere la sua crescita integrale, ma non l'unica. È certamente necessaria per garantire una cittadinanza attiva, ma non è sufficiente. In questa declinazione, l'educazione adempie un compito fondamentale ai fini dell'*empowerment* e della capacitazione del soggetto. L'altra modalità si caratterizza per la logica strettamente efficientistica. In questo caso l'esercizio dei diritti sociali è subordinato all'impegno nel mercato del lavoro e la formazione è immaginata in modo strumentale e come una misura di breve termine: cioè solo come politica attiva del lavoro.

### 3. Considerazioni conclusive

In sintesi, si può affermare che gli ultimi due decenni hanno assistito a un *cambiamento* molto significativo sia nelle politiche sociali, sia in quelle educative, sia in quelle relative al mondo del lavoro (Lodigiani, 2008; Colasanto, 2011; Colasanto e Lodigiani, 2007; Malizia e Pieroni, 2012; Malizia e Nanni, 2013 e 2015). In primo luogo si è passati da provvedimenti di carattere passivo, fondati sul diritto di cittadinanza o sui versamenti corrisposti, a interventi di natura attiva, cioè condizionati alla realizzazione da parte degli interessati dei comportamenti richiesti. Una seconda modalità evolutiva ha riguardato la transizione da misure standardizzate, relative a tipologie di rischio prestabilite, a programmi individualizzati e da una focalizzazione su strategie economiche di carattere macro che privilegiavano la domanda di lavoro, a politiche mirate principalmente sull'offerta, sul livello micro e sull'attivazione dei beneficiari. Un ultimo trend è consistito in un'azione di decentramento che ha permesso ai soggetti locali di divenire protagonisti e di non essere più solo semplici esecutori, un andamento che ha comportato una revisione della distribuzione delle competenze a livello territoriale tra centro e periferia e che ha rivalutato il privato, in particolare sociale, rispetto al pubblico e le responsabilità individuali in confronto con quelle collettive.

In questo quadro si ridisegnano i *ruoli* del lavoro, della istruzione/formazione e del welfare: il primo si presenta come lo strumento più rilevante di inclusione sociale, la seconda è chiamata a svolgere il compito di presiedere alla transizione nel mondo del lavoro e di offrire un contributo centrale al sistema di si-

curezza in chiave attivante nella mobilità delle persone e il welfare si deve caratterizzare sempre più in senso inclusivo, universalistico, promozionale e personalista. Il pericolo insito in questo modello è che la scuola/FP vengano ridotte a puro sostituto funzionale del lavoro e del welfare. Certamente non si può negare che l'istruzione/formazione deve proporsi mete di natura professionalizzante e che possa facilitare nel lungo termine l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e contribuire al conseguimento di una buona occupazione; al tempo stesso non si può limitare il suo ruolo a queste finalità e soprattutto non si può chiedere ad essa di creare da sola nuovo lavoro o di assicurare la stabilità del posto. Sarà necessario invece che sia collocata in un sistema più vasto di protezioni, comprensivo di un insieme integrato di strategie attive e passive.

Pertanto, *non è sufficiente* elevare la soglia educativa della popolazione per riuscire a risolvere il nodo dell'occupazione proprio perché non esiste alcun determinismo nelle relazioni tra la istruzione/formazione, il lavoro e le politiche sociali. Più in particolare, va sottolineato che non è compito dell'educazione creare posti di lavoro, ma al massimo si può pensare a un suo contributo per favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro; inoltre, essa non riesce a garantire sempre e ovunque il tipo di occupazione voluto né a difendere dalla disoccupazione. I tempi della riforma educativa sono lunghi e quindi è impossibile o quasi che essa possa adattarsi in tempo reale alla domanda sociale; non bisogna neppure dimenticare che le attese formative degli allievi possono non coincidere con le esigenze del sistema produttivo. L'educazione non può nemmeno fornire una garanzia assoluta di eguaglianza perché risulta condizionata dal background economico, culturale e sociale della famiglia e dalle caratteristiche ascritte di ciascuno.

«Non si vuole con questo sminuire il valore dell'apprendimento permanente. Per quanto faticosi a intercettare tutti i bisogni potenziali di formazione, laddove ha successo innesca una ricaduta positiva che non va trascurata, non solo sui diretti beneficiari, bensì anche nelle nuove generazioni, contribuendo a modificare la predisposizione dei genitori a investire nel capitale umano dei propri figli» (Lodigiani, 2008, p. 170).

In conclusione per affrontare in maniera adeguata il problema della disoccupazione soprattutto giovanile, non basta agire solo dalla parte dell'istruzione e della formazione o da quella dell'occupazione o del welfare, ma risulta necessario ricorrere a una pluralità di misure che attengono contemporaneamente a vari campi quali il mondo del lavoro, le politiche di sicurezza sociale e il sistema educativo. Riguardo a quest'ultimo è emerso con evidenza che sia il modello interattivo personalista sia il paradigma dell'investimento sociale attribuiscono alla *istruzione e formazione professionale un ruolo senz'altro centrale*.

## Bibliografia

- AMATO R., *Lavoro. Gli occupati salgono anche con lo sconto dimezzato*, in «Repubblica», (2 marzo 2016), p. 3.
- BERTAGNA G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, sl, 2002.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), ed. Rubbettino, 2006.
- CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- CENSIS, *49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- CEREA S., *I dilemmi del social investment nelle politiche di childcare*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 663-668.
- CIARINI A., *Il paradigma del social investment*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 651-656.
- COLASANTO M., *Lavoro, formazione e welfare*, in G. GOSETTI (a cura di), *Lavoro e lavori*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 138-148.
- COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- DE LUIGI N. - A. MARTELLI - R. RIZZA (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche*, in «Sociologia del Lavoro», (2014), n. 136, pp. 7-330.
- ESPING ANDERSEN G., *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- FERRERA M., *Verso una cittadinanza sociale aperta. I nuovi confini del welfare nell'Unione Europea*, in «Rivista italiana di scienza politica», (2004), n. 1, pp. 95-126.
- FERRERA M., *Verso un modello UE di capitale umano?*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 725-731.
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in «Studi di Sociologia», 37 (1999), n.3, pp. 345-364.
- LODIGIANI R., *Lavoro, welfare e formazione*, in «Studi di Sociologia», 45 (2007), n.3, pp. 283-306.
- LODIGIANI R., *Welfare attivo*, Gardolo (TN), Erickson, 2008.
- MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione*, Roma, Cnos-Fap, 2012.
- MALIZIA (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive Teoriche ed Evidenze Empiriche a Confronto*, Roma, CNOS-FAP, 2016.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Crisi economica e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in «Orientamenti Pedagogici», 60 (2013), n. 3, pp. 567-591.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Welfare e educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola, il Jobs Act*, in «Orientamenti Pedagogici», 62 (2015), n. 4, pp. 793-817.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI: a.f. 2009-10*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2012.
- MARRO E., *Il Pil ritorna a salire. La spinta di 300.000 occupati in più*, in «Corriere della Sera», (2 marzo 2016), p. 2.
- MAZZA L., *Nel 2015 è tornata la crescita. E la cura Bce riduce il deficit*, in «Avvenire», (2 marzo 2016), p. 9.
- MOREL N., *A social investment strategy for the knowledge-based economy*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 631-650.
- NALDINI M., *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*, Roma, Carocci, 2006.
- PACI M., *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*, Bologna, Il Mulino, 2005.



- PACI M., *Introduzione*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 613-619.
- PAVOLINI E., *Social investment e istruzione: quale sfide?*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 657-662.
- PINI N., *Il lavoro riparte dagli ultra 50enni*, in «Avvenire», (2 marzo 2016), p. 9.
- PINI N., *L'Istat «corregge» il Pil: la crescita si ferma a +0,6%*, in «Avvenire», (5 marzo 2016), p. 26.
- RANCI C., *Le nuove diseguaglianze sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- RANCI C., *Politica sociale. Bisogni sociali e politiche di welfare*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- REDAZIONE ONLINE DEL CORRIERE DELLA SERA, *Istat: a gennaio +70mila occupati, ma risale la disoccupazione giovanile*, 2 marzo 2016, in [http://www.corriere.it/economia/16\\_marzo\\_01/istat-gennaio-70mila-occupati-ma-risale-disoccupazione-giovanile-0c3ca118-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml](http://www.corriere.it/economia/16_marzo_01/istat-gennaio-70mila-occupati-ma-risale-disoccupazione-giovanile-0c3ca118-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml) (02.07.2016).
- REYNERI E., *Occupazione e disoccupazione giovanile ieri ed oggi*, in N. DE LUIGI - A. MARTELLI - R. RIZZA (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche*, in «Sociologia del Lavoro», (2014), n. 136, pp. 34-50.
- SAHA L.J. - I. FÄGERLIND, *Education and Development*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford. Pergamon Press, 2 ed., 1994, pp.1648-1655.
- SENSINI M., *Il pil del 2015 sale dello 0,8% e debito migliore delle stime*, 2 marzo 2016, in [http://www.corriere.it/economia/16\\_marzo\\_01/istat-pil-2015-cresciuto-08percento-deficit-26percento-bene-l-occupazione-654a9012-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml](http://www.corriere.it/economia/16_marzo_01/istat-pil-2015-cresciuto-08percento-deficit-26percento-bene-l-occupazione-654a9012-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml) (02.03.2016).







# La visita in aula come strumento per la valutazione formativa dei docenti e per la ricerca. Il caso della Formazione Professionale italiana della Provincia Autonoma di Bolzano

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*Il contributo dà conto di un progetto di ricerca, basato sulle visite in aula, che ha consentito a un gruppo di docenti in formazione di maturare la consapevolezza che il proprio coinvolgimento nella costruzione di un sapere rilevante sull'insegnamento può avere ricadute sullo sviluppo del loro sapere professionale e sulla qualità del contesto in cui operano.*

*The following essay describes a research project, based on class-room visits, which has allowed a group of trainers to develop awareness about the importance of their teaching in the construction of a relevant professional knowledge and the quality of the environment in which they operate.*

## Introduzione: il contesto e gli obiettivi della ricerca

La ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento, in questi anni, ha fornito un quadro conoscitivo ampio e dettagliato su cosa fanno i bravi insegnanti e sul sapere che essi hanno maturato (cfr., ad esempio, Bain, 2004; Damiano, 2006; Jackson, 2009; Loughran, 2010; Mortari, 2010; Tacconi, 2011a). Molto resta invece da esplorare sul fronte di come si possa formare a questo sapere e dunque su come impostare efficaci programmi di formazione iniziale per chi si avvicina alla professione docente (cfr. Darling-Hammond, Baratz-Snowden, 2005; Darling-Hammond, Lieberman, 2012). Tra gli strumenti che possono rispondere sia all'esigenza di costruire nuovo sapere sulle pratiche che a quella di generare sapere su come si impara il mestiere di docente, la letteratura segnala da tempo la visita osservativa in aula da parte di esperti o di colleghi (Breskamp, Ory, 1994; Davis, 2009; Keig, 2000). Su questo terreno è comunque opportuno sviluppare ulteriormente la ricerca. Il presente contributo dà conto di un percorso

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

di ricerca svolto proprio sulla base di visite in aula da parte di esperti, con un gruppo docenti della Formazione Professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.

Il contesto della ricerca è un percorso di formazione iniziale dei docenti sviluppato dall'area Formazione Professionale del Dipartimento Istruzione e Formazione Italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Qui, una procedura definita e ormai collaudata da anni<sup>2</sup> prevede un percorso di ingresso nella professione articolato in due fasi. Dopo una prima selezione, che avviene in base alla verifica dei requisiti di accesso all'insegnamento in una specifica area disciplinare (differenti, a seconda che si tratti di un insegnamento di area culturale o di area tecnico-pratica), i docenti sono ammessi a una procedura di valutazione per il conseguimento dell'idoneità sostanziale all'insegnamento presso le scuole professionali provinciali (fase I). L'acquisizione di tale idoneità diventa poi requisito di accesso al "Corso di abilitazione ad indirizzo pedagogico-didattico" (fase II), il cui superamento è obbligatorio per continuare a svolgere la professione di insegnante in quel contesto. Entrambe le fasi procedono in forma duale, parallelamente all'esperienza di lavoro come insegnanti, secondo quanto previsto dal contratto collettivo siglato l'8 marzo 2006. La procedura di valutazione per l'idoneità (fase I) è orientata ad accertare lo sviluppo, a un livello adeguato, di competenze personali, sociali, pedagogico-didattiche, disciplinari, di *problem-solving*, oltre che di una certa consapevolezza rispetto al ruolo e all'identità professionale. La valutazione, condotta da una commissione di tre membri (in genere, il dirigente della relativa scuola professionale, che presiede la commissione, e due esperti, uno dei quali docenti in ruolo), si basa sui seguenti dispositivi: almeno una visita in aula (che comporta la predisposizione scritta di un piano della lezione, un incontro di presentazione prima della visita e un colloquio valutativo dopo la prova); la stesura di un articolato portfolio dell'insegnante; l'osservazione continua da parte del dirigente, che sarà chiamato a stendere una relazione sul candidato; un colloquio finale per la discussione dei materiali e degli elaborati raccolti. Parallelamente alla procedura di valutazione sono previsti alcuni moduli formativi per fornire ai docenti in formazione un primo quadro teorico essenziale sulle questioni relative all'insegnamento e per attivare una prima riflessione sulla pratica. Il Corso di abilitazione (fase II) mira a uno sviluppo ulteriore delle competenze che l'esercizio della professione richiede, è articolato in circa trenta giornate d'aula<sup>3</sup>, di carattere prevalentemente didattico (ma sono considerati anche altri

<sup>2</sup> Cfr. la deliberazione della Giunta provinciale n. 701 del 9 marzo 2009.

<sup>3</sup> Per i docenti di area tecnico-pratica, per i quali non è richiesto il requisito della laurea, il percorso formativo è più lungo e viene distribuito su due anni. Anche per i docenti dei percorsi individualizzati (che corrispondono agli insegnanti di sostegno) è prevista una formazione specifica aggiuntiva.

ambiti: psicologico, sociologico, antropologico), prevede un altrettanto consistente impegno nell'autoformazione, per la quale vengono fornite adeguate risorse, sia in formato cartaceo che online, in un ambiente dedicato, e una guida consulenziale alla compilazione di un dettagliato portfolio individuale dell'insegnante; anche questa fase comporta una valutazione che, come nella fase precedente, è basata su almeno una visita in aula da parte della commissione, l'analisi del portfolio, la relazione valutativa stesa da parte del dirigente e un colloquio finale da sostenere con la commissione esaminatrice.

Negli scorsi anni è stato possibile combinare l'intervento di supporto formativo ai docenti in formazione iniziale con alcune azioni di ricerca. In questo articolo si dà sinteticamente conto di una ricerca che, nell'anno formativo 2011-12, ha coinvolto 41 docenti impegnati nel percorso per il conseguimento dell'idoneità sostanziale (fase I)<sup>4</sup>, fornendo alcuni spunti sull'approccio metodologico, prevalentemente centrato sulle visite in aula, e un sintetico resoconto dei principali risultati ottenuti.

L'oggetto della ricerca è stato duplice e ha riguardato sia le strategie che i docenti hanno sperimentato come efficaci (dunque le pratiche), sia il processo stesso della formazione iniziale alla professione docente in quel contesto. Conseguentemente anche gli obiettivi della ricerca sono stati articolati in risposta alle seguenti due domande: quali sono le caratteristiche di un'azione didattica efficace, alla luce dell'esperienza di docenti in formazione, riflessa con l'aiuto di un esperto? Quali sono le caratteristiche che dovrebbe assumere un percorso formativo per docenti per consentire lo sviluppo di un sapere professionale consistente?

I partecipanti provenivano da percorsi formativi e professionali molto differenti. Alcuni – generalmente coloro che operavano sugli assi culturali del curriculum – erano in possesso dei requisiti (titolo di studio) e talvolta anche dell'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Secondaria di II grado, altri – coloro che operavano nell'ambito delle competenze tecnico-professionali – provenivano da esperienze di lavoro in un settore congruente con la qualifica a cui era orientato l'indirizzo formativo all'interno del quale iniziavano a operare. La diversa composizione del gruppo dei partecipanti – legata anche alla complessità dei saperi e delle competenze da formare – non ha impedito di individuare elementi comuni e

<sup>4</sup> I 41 docenti lavorano nelle varie scuole professionali di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano (tre scuole a Bolzano, due a Merano, una a Laives e una a Bressanone). In particolare, si tratta di 16 insegnanti che operano sull'asse dei linguaggi e quello storico-sociale (6 di italiano, storia e/o scienze sociali, 7 di tedesco, 1 di inglese, 2 di religione), 14 che operano sull'asse matematico e scientifico-tecnologico (7 di matematica, informatica e fisica, 3 di economia aziendale, 2 di scienze dell'alimentazione, 2 di tecnologia), 11 che operano sull'area tecnico-pratica (laboratorio elettrico, meccanico, cucina, ricevimento ecc.).

trasversali, che caratterizzano la pratica di insegnamento in quanto tale e possono orientare un percorso formativo alla professione docente.

## L'approccio metodologico

Il progetto si è mosso all'interno della stessa cornice epistemologica assunta in altri progetti di ricerca sulle pratiche di insegnamento svolti in questi ultimi anni (cfr. Tacconi, 2009; Mortari, 2010; Tacconi, Mejia Gomez, 2010; Tacconi, 2011a). Si tratta, come accennato, dell'approccio che va sotto il nome di analisi delle pratiche (Damiano, 2006; Day, Laneve, 2011).

Nei progetti sopra richiamati, il guadagno conoscitivo sulla pratica avveniva prevalentemente attraverso la raccolta e l'analisi di racconti prodotti quasi sempre in forma orale da docenti con diversi anni di esperienza<sup>5</sup>. Nella ricerca svolta nella Provincia Autonoma di Bolzano, i soggetti coinvolti sono stati docenti in formazione e il processo di co-costruzione dei significati tra ricercatori<sup>6</sup> e pratici è avvenuto prevalentemente a partire dall'osservazione di episodi in aula e dal conseguente dialogo ermeneutico che, su tali episodi, si è potuto instaurare nell'incontro di feedback riflessivo, successivo alla visita in aula. In questo modo, è stato possibile andare al di là delle rappresentazioni dei docenti sulla loro pratica e avvicinarsi, attraverso un processo di triangolazione di sguardi, alla pratica effettiva, per quanto tale avvicinamento sia, per sua natura, destinato a rimanere approssimativo e mai concluso.

Integrando quanto previsto dal bando della Provincia Autonoma per l'attivazione della procedura di valutazione per l'idoneità sostanziale all'insegnamento con l'intenzionalità di ricerca sopra esposta, si è ritenuto opportuno proporre ai partecipanti la possibilità di usufruire, su richiesta e su base volontaria, di almeno una visita formativa in aula da parte di un esperto<sup>7</sup>, da svolgere prima della visita "valutativa" che sarebbe poi stata realizzata da parte della commissione provinciale. I docenti in formazione, infatti, in quel contesto, rischiavano di vivere la visita in aula esclusivamente nella prospettiva valutativa (e non come opportunità di apprendimento e di costruzione della conoscenza), con relativa centratura sul proprio

<sup>5</sup> Anche se tale raccolta è avvenuta in forme differenti: interviste ricorsive (Mortari, 2010), triangolazioni di racconti, come nella ricerca sui tutor della Formazione Professionale pugliese (Tacconi, Mejia Gomez, 2010), racconti scritti e condivisi in un forum online (Tacconi, 2009), interviste individuali e interviste di piccolo gruppo, nelle quali i racconti venivano generati a partire dallo stimolo costituito da altri racconti (Tacconi, 2011a).

<sup>6</sup> Utilizzo il plurale perché l'osservazione durante le visite in aula è stata condotta con Gustavo Mejia Gomez.

<sup>7</sup> In questo caso, la figura dell'esperto coincide con quella del ricercatore.

piano di lavoro e conseguente aumento dello stato d'ansia; tutti elementi che possono influire notevolmente sulla qualità della prestazione (Keig, 2000). Per raccogliere e analizzare i dati, sono state dunque intraprese le seguenti azioni:

- un primo incontro di presentazione del progetto ai docenti in formazione, con una particolare attenzione a costruire un clima di reciproca fiducia e a rilevare il valore che la visita in aula avrebbe potuto assumere per lo sviluppo professionale<sup>8</sup>, oltre che per individuare e nominare alcune dimensioni caratterizzanti la pratica didattica;
- la pianificazione delle visite in aula per i docenti che avessero inteso partecipare (nel caso specifico hanno partecipato tutti i docenti coinvolti)<sup>9</sup>;
- la raccolta dei canovacci delle lezioni che sarebbero state poi osservate dall'esperto<sup>10</sup>, inviati dai docenti per e-mail;
- almeno una visita in aula da parte di un esperto, secondo la seguente sequenza: breve incontro previo alla visita, per definire il focus dell'osservazione; visita della lezione (in diversi casi si trattava di unità di più ore, soprattutto in presenza di laboratori professionali) con stesura di note di campo da parte dell'osservatore; incontro disteso tra il docente in formazione e l'osservatore o gli osservatori<sup>11</sup>, immediatamente successivo alla visita, per uno scambio

<sup>8</sup> Allo scopo di introdurre un modo diverso di guardare alla visita in aula, sono stati proiettati, durante il primo incontro, alcuni spezzoni delle videoriprese di azioni didattiche, che erano state realizzate l'anno precedente con i docenti che partecipavano al Corso di abilitazione (fase II del processo di formazione iniziale), ai quali era stato chiesto il permesso di mostrare ad altri docenti il video di una loro lezione. Su tali spezzoni di video è stata proposta una riflessione che aiutasse a cogliere il valore formativo dell'esperienza che si andava proponendo, anche chiedendo agli stessi partecipanti di esplicitare le loro osservazioni e il feedback che avrebbero potuto dare al collega.

<sup>9</sup> La pianificazione delle visite, oltre alla definizione delle date e degli orari (a questo riguardo, va segnalata la grande disponibilità dei direttori e dei colleghi docenti già abilitati a organizzare cambi di servizio per consentire ai docenti in formazione di usufruire di tempi distesi per la visita e per il successivo colloquio), ha comportato anche la messa a tema delle modalità di presentazione della visita stessa agli allievi. Nella Formazione Professionale altoatesina gli allievi sono comunque abituati alla presenza di figure di esperti che entrano in aula come osservatori della pratica dei loro docenti; dopo i primi minuti, gli allievi assumono un atteggiamento abbastanza analogo a quello che assumono normalmente.

<sup>10</sup> La consegna di generare il canovaccio non è stata accompagnata dall'indicazione di un format. Si voleva evitare che la produzione di un canovaccio fosse percepita come faticosa compilazione di un format. I docenti erano dunque liberi di scegliere la modalità di dar conto del loro progetto di lezione. Generalmente hanno prodotto testi brevi con qualche indicazione sulla classe, l'argomento e gli obiettivi della lezione e un punto elenco sulle azioni che intendevano intraprendere.

<sup>11</sup> Quando è stato possibile (in una decina di casi), la visita e il successivo feedback sono stati realizzati anche con la presenza di un mentore indicato dal dirigente tra i docenti più esperti. Questa scelta è stata operata per diffondere la cultura della *peer review* didattica tra colleghi (Keig, 2000). Il dispositivo per stimolare i docenti in questo senso è stata la consegna di inserire nel proprio portfolio anche i resoconti narrativi di un'osservazione fatta da parte del docente in formazione ad almeno una lezione del collega mentore e di una visita in aula del mentore al docente in formazione, con conseguente feedback. In questo modo il percorso per l'acquisizione dell'idoneità sostanziale è diventato anche occasione per immettere nel sistema elementi diffusi di riflessività sulla pratica e di condivisione.

riflessivo sulla visita stessa (“Come ti sei sentito/a?”, “Come ti sembra sia andata la lezione?”, “Che cosa cambieresti, alla luce di come è andata?”) e un colloquio che facesse emergere, nel dialogo, aspetti riusciti, elementi che avevano funzionato ed elementi su cui sarebbe stato utile agire in senso migliorativo;

- la raccolta dei materiali elaborati dai docenti per la lezione osservata (schede, consegne di lavoro per gli allievi, strumenti di valutazione, ecc.);
- la consegna di redigere un resoconto descrittivo (“Che cosa è avvenuto durante la lezione?”) e riflessivo (“Che cosa è avvenuto in me mentre si svolgeva la lezione?”, “Come mi sono sentito/a?”, “Cosa penso di aver imparato?”) sull’esperienza e un personale piano di miglioramento (“Per migliorare, in futuro, cercherò di mettere in atto le seguenti strategie...”), da inserire nel proprio portfolio;
- incontri dei ricercatori con i membri delle commissioni di valutazione, con i direttori delle scuole professionali e con il responsabile della formazione dei formatori dell’area Formazione Professionale del Dipartimento di istruzione e formazione, per raccogliere le loro percezioni sui cambiamenti notati nei docenti in formazione;
- l’analisi delle note di campo degli osservatori e dei resoconti narrativi dei docenti partecipanti sulle visite, per far emergere elementi sul sapere pratico dei docenti;
- la costruzione di un “testo comune” di riferimento, con le indicazioni generali e le strategie operative emerse negli incontri di feedback (o colloqui riflessivi tra docente e osservatore) immediatamente successivi alle visite;
- due incontri con tutti i docenti, divisi in due gruppi, per la validazione intersoggettiva del testo costruito;
- l’analisi dei feedback riflessivi inviati dai docenti, delle note degli incontri riflessivi e delle note relative agli incontri con i membri delle commissioni di valutazione, per far emergere alcuni elementi sul miglioramento possibile del processo formativo in atto;
- la riscrittura del report provvisorio con l’aggiunta nel testo comune delle modifiche e delle integrazioni apportate dai gruppi.

Come si vede dall’elencazione delle varie tappe del cammino di ricerca compiuto, i metodi di raccolta e di analisi sono stati vari. Per quanto riguarda il focus sulle pratiche di insegnamento, la base di dati considerata è stata soprattutto quella costituita dagli elaborati raccolti prima e dopo la visita (canovacci delle lezioni, schede di lavoro ecc.) e soprattutto dai resoconti sui dialoghi successivi alla visita in aula tra pratico e osservatore-esperto; per quanto riguarda il focus sul processo formativo e sulla valenza formativa del processo di ricerca messo in atto, ci si è

basati soprattutto sulle scritture riflessive inviate dai partecipanti e sui resoconti degli incontri con i gruppi di partecipanti.

L'analisi è stata compiuta leggendo e rileggendo i materiali raccolti, selezionando ed etichettando le unità significative e organizzando, in forma di raccomandazioni e secondo le specifiche categorie che emergevano dal basso (*grounded*), le strategie a cui si era dato voce negli incontri riflessivi con i singoli e con i gruppi.

## Alcuni risultati

Come accennato, i risultati della ricerca hanno riguardato due focus, quello della pratica e quello della formazione del/i pratico/i. I risultati relativi al primo ambito hanno assunto la forma linguistica della "raccomandazione", perché nati dal dialogo che si svolgeva tra il pratico e l'esperto nel momento riflessivo successivo alla visita in aula<sup>12</sup>. La composizione dei vari elementi emersi a contatto con le singole situazioni didattiche, quasi come l'accostamento dei tanti tasselli che compongono un puzzle, ha consentito la costruzione collaborativa di una sorta di "testo comune di riferimento" contenente le indicazioni utili per gestire in modo efficace la pratica di insegnamento e validato dallo stesso gruppo dei docenti in formazione. Il percorso ha consentito però anche di attivare una vera e propria costruzione collaborativa del sapere didattico restituendo ai partecipanti quel senso di co-autorialità che è risultato l'elemento fondamentale anche per il loro apprendimento professionale.

## Sulla pratica di insegnamento

Pur nella consapevolezza che la pratica è estremamente complessa e che le situazioni sono caratterizzate da una specificità che mal sopporta ingenui generalizzazioni, il processo di ricerca ha orientato ricercatori e pratici a co-costruire un testo di raccomandazioni relative alla pratica di insegnamento, che potessero

<sup>12</sup> Questo dialogo era dedicato innanzitutto a ricostruire l'esperienza: "Come ti sembra sia andata la lezione? Cosa ha funzionato bene e cosa ha funzionato meno bene?". L'attenzione degli esperti era orientata non tanto a valutare l'azione dei pratici, in base a principi teorici esterni, quanto a guidare una co-esplicitazione pragmatica delle azioni che si era constatato avevano funzionato bene (e avrebbero potuto essere raccomandate ad altri in situazioni analoghe) e delle azioni che si era constatato avevano funzionato meno bene (e si sarebbe dunque potuto suggerire di evitare in situazioni analoghe). L'idea di scegliere il genere linguistico della "raccomandazione" per la restituzione dei risultati è stata ispirata anche dalla lettura di Davis, 2009, pp. 472-480.



servire come linee orientative da consultare velocemente e dalle quali lasciarsi ispirare nella propria azione.

Le macro-dimensioni della pratica emerse dall'analisi dei materiali e delle note relative al dialogo tra ricercatori e docenti in formazione sono state le seguenti: 1) le strategie per creare un clima positivo nella classe, 2) le strategie per strutturare efficacemente la lezione, 3) le strategie per gestire la fase di avvio e di aggancio con le esperienze dei soggetti in apprendimento, 4) le strategie per generare consegne di lavoro stimolanti, 5) le strategie per valorizzare i lavori di gruppo, 6) le strategie per gestire in modo produttivo le presentazioni e le esposizioni, 7) le strategie per sollecitare domande, 8) le strategie per guidare l'attività di valutazione come occasione di apprendimento, 9) le strategie per concludere efficacemente una lezione<sup>13</sup>. Qui di seguito vengono riportate, come esempio, le strategie relative alla gestione del gruppo classe, area che, per un buon numero di insegnanti in formazione, si è rivelata particolarmente carica di criticità.

#### **Sulla gestione del gruppo classe**

##### *Nella normalità delle situazioni*

- Ricorda che il modo più importante per gestire le criticità che si possono presentare in aula è organizzare accuratamente l'attività di apprendimento e l'interazione tra i soggetti (i vari elementi, nella pratica didattica, sono infatti interconnessi); i comportamenti di disturbo dei ragazzi rappresentano sempre dei messaggi: possono segnalare noia o difficoltà di comprensione e magari indicare che è ora di cambiare marcia o attività.
- Ricorda che la gestione della classe è soprattutto una questione fisica, di sguardi, di movimenti e di tonalità della voce: è importante mantenere il contatto visivo e tenere alta l'attenzione anche con cambiamenti di ritmo nell'eloquio e con l'uso di pause di silenzio. Spesso, proprio un momento di silenzio è risultato più efficace di una sgridata per indurre al silenzio. Anche semplicemente muoversi in aula e avvicinarsi – senza essere invasivi – può ottenere l'effetto di una ripresa di attenzione.
- Cura bene l'inizio dell'ora: puoi anche avviare la lezione in modo informale, ma dopo qualche minuto è bene segnalare che è tempo di mettersi a lavorare; non cominciare prima che si sia creato un clima accettabile di silenzio e di reciproco ascolto.
- Segnala il passaggio tra un'attività e l'altra, magari con un cambio di *setting* o di disposizione dei banchi o delle sedie nell'aula: "Ragazzi, adesso chiudete i quaderni e mettetevi in cerchio con le sedie, qui davanti", oppure, "Adesso mettiamoci in quest'altra parte dell'aula..., perché dobbiamo fare una cosa nuova". Spesso, il semplice ricorso ad un cambio di questo genere ha ottenuto l'effetto di riattivare l'attenzione e di ridurre i comportamenti disturbanti.

<sup>13</sup> Un resoconto dettagliato e completo di tutte le strategie emerse nel lavoro di analisi dei dati di questa ricerca si può trovare in Tacconi, 2014.

- Quando dici una cosa, è bene che tu sia conseguente; attento/a soprattutto a non inflazionare il ricorso a regole e prescrizioni che, se non vengono fatte osservare e osservate, perdono di valore. Insisti su quelle poche cose che sai di poter far osservare, anche ricorrendo a qualche sanzione proporzionata alla trasgressione e graduale. Assicurati però che le regole (e le conseguenze di eventuali trasgressioni) siano esplicitate in termini ben comprensibili agli allievi e come esigenze poste dal fatto di appartenere ad un gruppo e di voler lavorare assieme produttivamente.
- Cura la qualità dell'interazione verbale. Spesso è l'intervento valorizzante che ottiene di far crescere il coinvolgimento. Anche il "grazie" si è spesso dimostrato efficace in questo senso.
- Presta attenzione a ciò che succede in aula. Ricorda che proprio dagli interventi degli/delle allievi/e sono emersi spunti utili per migliorare l'attività e renderla maggiormente adeguata alle loro esigenze.
- Se due allievi/e chiacchierano, può essere utile interpellarli, dicendo ad esempio: "Marco, volevi forse dire qualcosa alla classe?".
- Fa attenzione alle attrezzature tecniche: il tempo perso a causa di problemi "tecnici" (perché magari non si è predisposto il video o non si è provato a controllare prima dell'avvio se il computer funzionava o ci si è dimenticati di un cavo ecc.) rischia di essere dispersivo e di indurre al disturbo.
- Se i computer portatili non servono per l'attività, è bene che i ragazzi non li abbiano davanti a loro (lo stesso vale per cellulari e I-pod...), ma su un tavolo a parte.
- Sta attento/a a non girare le spalle al gruppo classe, se la situazione è critica (si tratta di allenarsi a scrivere alla lavagna, mantenendo un contatto visivo; se non si riesce a fare questo con le lavagne a muro, allora può essere utile procurarsi una lavagna a fogli mobili o usare il computer e il videoproiettore, in modo da scrivere guardando in faccia gli/le allievi/e).
- Se hai organizzato delle attività a gruppi, cura bene la disposizione dei gruppi nell'aula, in modo da garantire una certa distanza tra un gruppo e l'altro, e dichiara chiaramente cosa ti aspetti da loro.
- Fa attenzione a quegli/le allievi/e che rischiano di restare "trasparenti", non visibili, perché magari sono collocati/e ai margini dell'aula, fuori dal tuo campo visivo, oppure semplicemente perché non danno fastidio e non attirano l'attenzione tua o dei compagni, ma magari sono mentalmente "assenti", non lavorano, avrebbero bisogno di uno stimolo ecc.
- Valorizza le situazioni in cui gli allievi si aiutano tra loro o nel gruppo emerge un "esperto". Sono occasioni preziose per potenziare il senso di essere parte di una comunità che apprende.
- Cerca di diventare un po' strabico/a, cioè allenati a prestare simultaneamente attenzione ai singoli allievi e al gruppo, all'insieme delle interazioni che avvengono nella classe.
- Cerca di allenarti ad interpretare in tempi veloci il significato di un comportamento o di un gesto. Ad esempio, nel caso di un eloquio volgare, cerca di comprendere se si tratta di un semplice intercalare (rispetto al quale si può lasciar correre o al più si può intervenire correggendolo per motivi "estetici", magari con il ricorso all'ironia) o di un modo offensivo di rivolgersi ai compagni o all'insegnante, su cui è necessario intervenire tempestivamente.

*Di fronte a comportamenti fortemente problematici*

- Intervieni tempestivamente e con fermezza quando si verificano comportamenti problematici gravi (comportamenti fortemente disturbanti, offese, aggressioni fisiche o verbali ecc.); se lasci correre, è facile che la situazione ti sfugga di mano!
- Dopo aver contenuto, senza tante spiegazioni, il comportamento disfunzionale o problematico, cerca occasioni di dialogo a tu per tu, anche al di fuori del contesto dell'aula, con l'allievo/a nei confronti del quale sei dovuto/a intervenire. Diversi docenti hanno sperimentato che un modo efficace per recuperare la relazione con i singoli è interessarsi a loro, alla loro storia e alle loro esperienze, anche al di fuori dello spazio aula.
- Se la situazione tende a sfuggirti di mano, intervieni interrompendo l'attività e proponendo al gruppo classe uno spazio di meta-riflessione (ad esempio: "Ragazzi, fermatevi un attimo. Mettete giù le penne. Che cosa sta capitando in questo momento?"). È efficace che i problemi vengano nominati dagli allievi stessi. È questa la base su cui concordare un nuovo patto e verificare l'opportunità di continuare il lavoro o di passare ad altro.
- Concorda con gli/le altri/e colleghi/e e il/la direttore/trice del CFP una sequenza graduale e proporzionata di interventi/sanzioni e comunica agli allievi la scelta in termini comprensibili per loro.
- Concorda un incontro con i genitori per individuare modalità condivise di intervento.
- Se hai l'impressione di aver perso il controllo della classe, concordare con alcuni/e colleghi/e un incontro con la classe per discutere la questione. In particolare, cerca di capire come loro stessi vivono la situazione (se non si riesce a lavorare, è probabile che sia diffuso un senso di scontentezza); esplicita i problemi in modo descrittivo; concordare due o tre regole su cui essere poi conseguente.

Tanti aspetti della pratica non si riescono a dire e, quando si prova a farlo, sembrano tutto sommato poveri. Della pratica, soprattutto, non si riesce a dire ciò che difficilmente si vede e che pure anima ogni gesto e ogni scelta. I docenti infatti utilizzano tecniche, strategie e stratagemmi, ma soprattutto, con il loro agire, danno corpo a un atteggiamento o a una disposizione di fondo, a una postura che potremmo definire etica, che diventa l'anima del metodo. La postura che maggiormente facilita nella gestione del gruppo classe, per come emerge dal lavoro fatto con i docenti in formazione della Provincia Autonoma di Bolzano, sembra essere quella dell'attenzione e dell'interesse sincero nei confronti degli allievi, che si esprime anche nella capacità di decentrarsi e di esplorare con spirito autocritico la possibilità di rendere il proprio modo di agire più efficace a favorire la crescita e l'apprendimento degli allievi.

Al di là degli elementi emersi nell'analisi condivisa dei materiali – strategie operative e atteggiamenti da coltivare – e confluiti nel "testo comune" (da intendere come testo dinamico, sempre in costruzione), gli aspetti più importanti sono risultati essere la condivisione di un ampio repertorio di linee d'azione e il processo stesso di messa in parola della pratica, che ha consentito di passare dal solo

repertorio di strategie alla co-costruzione di quella sorta di teoria della pratica che emerge proprio dall'intreccio dei vari elementi. Si tratta di una didattica attenta ai soggetti, nella globalità delle loro dimensioni (corpo, mente, pensieri, emozioni ecc.), e alle loro differenti esigenze di apprendimento e di crescita, che si esprime in una raffinata cura della relazione, in un articolato sistema di supporti, che tende a diminuire gradualmente mano a mano che cresce la capacità degli allievi di agire in modo attivo e autonomo, nell'attenzione a costruire agganci con l'esperienza, in particolare quella lavorativa, che aiutino i soggetti in apprendimento a dare senso a ciò che viene loro proposto e nella combinazione dinamica di due esigenze complementari, quella di garantire elementi di operatività (coinvolgimento attivo degli allievi in azioni e presentazioni) e quella di garantire elementi di riflessività (ritorno riflessivo sull'esperienza, meta-cognizione ecc.).

## Sulla formazione al sapere pratico

Per quanto riguarda il secondo focus della ricerca, dall'analisi delle scritte riflessive dei partecipanti rispetto alla visita inserite nel loro portfolio, è emerso che tutto il processo e, in particolare, la collaborazione nella costruzione e condivisione di indicazioni operative, in seguito alla visita in aula, ha assunto per loro un alto valore formativo, spesso superiore a quello che avevano assunto esperienze precedenti di studio o formazione.

I docenti hanno espresso la convinzione che, attraverso la visita in aula, hanno potuto realizzare "in pratica" un apprendimento rilevante sulla pratica. Inoltre, nella maggior parte dei casi, l'esperienza ha modificato la percezione stessa relativa alla visita in aula, che prima dell'esperienza veniva quasi esclusivamente legata alla valutazione esterna, da parte della commissione provinciale. L'esperienza realizzata ha portato a percepire tutte le visite in aula – quella con l'esperto esterno e quella o quelle con il collega con più anni di esperienza, in un modo comprensibilmente maggiore rispetto a quelle con la commissione di valutazione – come occasioni di apprendimento e di sviluppo professionale.

Tutti i docenti in formazione hanno apprezzato l'esperienza della visita in aula come occasione feconda per riflettere e assumere consapevolezza delle tante dimensioni implicate nel loro agire e nella situazione didattica e della possibilità di coglierle in modo adeguato solo attivando molteplici sguardi sulla pratica. Per alcuni, l'utilità dello sguardo dell'altro (che è spesso uno "sguardo altro"), esperita in particolare nel colloquio successivo alla visita, ha fatto intuire la concreta possibilità di valorizzare – ai fini di un potenziamento della visuale guadagnabile sull'azione didattica – non solo lo sguardo dei colleghi talvolta compresenti in aula (come gli insegnanti dei percorsi individualizzati), ma anche quello degli

alunni stessi, a cui poter chiedere feedback e pareri sull'azione didattica, senza per questo sentirsi sminuiti nel proprio ruolo.

Nei resoconti che, tra altre cose, inseriscono all'interno del loro portfolio, per conservare la storia dell'esperienza della visita (sguardo retrospettivo) e individuare linee future di azione e piste di miglioramento (sguardo prospettico), i docenti spesso hanno dato conto di casi di successo nell'utilizzo delle indicazioni e delle strategie scoperte come efficaci nel processo formativo e tradotte in parola nel "testo comune", oppure hanno suggerito ulteriori strategie elaborate in situazione, in un processo che comporterebbe continui ritorni sul testo comune, per integrarlo e arricchirlo. Proprio nel dialogo tra pratici e ricercatori – entrambi impegnati in una ermeneutica della pratica formativa – si è potuta sperimentare la possibilità di accedere a una conoscenza più approfondita della pratica, capace di orientare l'azione di insegnamento in un senso sempre più ricco di significati ed effettivo nel costruire le condizioni perché possa darsi apprendimento.

I docenti hanno poi apprezzato la qualità comunicativa che ha caratterizzato il colloquio immediatamente successivo alla visita con l'esperto esterno e, laddove è stato possibile inserirlo, anche con il collega esperto che vestiva i panni del mentore. Hanno avvertito quella situazione come vera e propria esperienza di amicalità e, più di una volta, hanno chiesto al collega che era stato presente alla visita o ad un altro collega della loro scuola un'ulteriore disponibilità ad ospitare e ad essere ospitati in aula, durante una lezione, per poter continuare l'attività di osservazione e di riflessione.

Gradualmente, soprattutto negli incontri di riflessione e di condivisione in gruppo sull'esperienza delle visite in aula, si è fatta strada nei docenti la consapevolezza che il loro coinvolgimento nella costruzione di un sapere rilevante sull'insegnamento (ricerca) aveva delle ricadute sul loro percorso di apprendimento del sapere professionale (formazione), sulla qualità del loro agire, ma anche sulla qualità del contesto scolastico in cui operavano. Quest'ultimo dato è stato confermato anche dai direttori delle scuole professionali negli incontri dedicati a riflettere sul percorso attivato. I membri delle commissioni di valutazione hanno riferito che, anche in seguito al processo, hanno notato nella maggior parte dei docenti in formazione un aumento della consapevolezza e della disponibilità ad analizzare criticamente il proprio agire e a mettersi in una prospettiva di miglioramento continuo. Infine si è notato un graduale spostamento dei docenti da un'iniziale prevalente concentrazione su se stessi (il proprio piano di lavoro, la propria capacità di gestire la classe, ecc.), indotta anche dal dispositivo stesso della visita valutativa in aula, a una concentrazione sugli allievi, sul loro modo di pensare e sulle esigenze da loro espresse; è proprio questo che ha consentito di muoversi nella costruzione di un repertorio condiviso di strategie per facilitare la relazione con gli allievi e supportare il loro apprendimento.

## Discussione e conclusione

Le indicazioni che sono emerse dal dialogo con e tra i docenti della Formazione Professionale altoatesina, in seguito alle visite in aula, sono simili a quelle che emerse anche in altre ricerche che, sulla base di un'attenta analisi delle pratiche, hanno cercato di dire in che cosa consista il buon insegnamento (cfr., ad esempio, Bain, 2004; Jackson, 2009; Altet, 2003, ma anche Meyer, 2004). L'aspetto significativo è che, in questo caso, tali elementi sono emersi da e con gli insegnanti stessi, all'interno di un processo di ricerca che ha stimolato una specifica riflessività sull'esperienza propria ed altrui. È proprio questo processo che diventa rilevante anche ai fini della formazione. Essa infatti si realizza nel momento in cui i docenti in formazione riconoscono che la pratica può assumere valore euristico e sperimentano che può diventare il luogo di una sorta di ermeneutica didattica, che aiuta a generare una conoscenza approfondita sull'azione di insegnamento e ad ispirarne un suo miglioramento continuo. Occorrono buoni "ermeneuti", ma occorre soprattutto la creazione di contesti di ascolto e di riflessività che aiutino in un'impresa ermeneutica collettiva (cfr. Tacconi, 2011b).

Seppur solo sinteticamente riportati, i risultati della ricerca consentono dunque di formulare qualche considerazione anche sul modello formativo adottato dall'area Formazione Professionale del Dipartimento di istruzione e formazione italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Puntare l'accento sulla visita in aula – e sui dispositivi riflessivi che l'accompagnano, la precedono e la seguono – non significa negare valore all'acquisizione di un quadro sistematico di conoscenze sulla disciplina insegnata, sui soggetti in apprendimento e sull'insegnamento. A questo, del resto, sono dedicati sia i percorsi previ, di studio universitario e/o di esperienza lavorativa sul campo (nel caso dei docenti di area tecnico-professionale), sia i moduli del corso abilitante che segue la valutazione di idoneità sostanziale all'insegnamento. In questo modello, proprio la centratura sulla pratica e su una sua adeguata rappresentazione (soprattutto attraverso il dispositivo della riflessione sulla visita in aula) genera il bisogno di un approfondimento teorico. L'attivazione di un accompagnamento previo alla procedura di valutazione offre inoltre della stessa una declinazione non semplicemente burocratica, ma autenticamente formativa, senza far venir meno la consapevolezza che, nel valutare l'idoneità dei docenti in prova, si esercita anche una responsabilità sociale per il bene del sistema formativo altoatesino, che può trarre profitto solo dal reclutamento di docenti capaci ma soprattutto disponibili a imparare e a crescere continuamente nella loro professione.

Coerentemente con l'approccio scelto, sia il percorso di valutazione dell'idoneità dei neo-docenti sia il successivo corso abilitante si configurano come contesti che possono supportare la riflessività dando spazio a un pensiero che sappia ascoltare e accompagnare l'esperienza. E questo non solo per il fatto che si ricorre

a ricchi dispositivi per stimolare riflessione sulla pratica, ma anche per il fatto che si è scelto di affiancare alla formazione iniziale dei docenti un vero e proprio cantiere di ricerche. Tale scelta appare lungimirante e utilmente trasferibile ad altri contesti, in un tempo in cui, a livello nazionale, si stanno reimpostando i percorsi della formazione iniziale dei docenti dei vari ordini di scuola.

## Bibliografia

- ALTET M., *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Tr. it. Brescia, La Scuola, 2003.
- BEIN K., *What the best college teachers do*. Cambridge (Massachusetts) – London, Harvard University Press, 2004.
- BRESKAMP L.A., ORY J.C., *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia, La Scuola, 2006.
- DARLING-HAMMOND L., BARATZ-SNOWDEN J. (Ed.), *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- DARLING-HAMMOND L., LIEBERMAN A. (Edd.), *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*, London - New York, Routledge, 2012.
- DAY C., LANEVE C. (Edd.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia, La Scuola, 2011.
- DAVIS B.G., *Tools for Teaching*. Second edition. San Francisco, Jossey-Bass, 2009.
- JACKSON R.R., *Never work harder than your students and other principles of great teaching*. Alexandria, Virginia (USA). ASCD, 2009.
- KEIG L., Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14/1, 2000, pp. 67-87.
- LOUGHRAN J., *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. London - New York, Routledge, 2010.
- MEYER H., *Was ist guter Unterricht?*. Berlin, Cornelsen, 2004.
- MORTARI L. (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- TACCONI G., La didattica nella Formazione Professionale iniziale e l'esigenza di tenere insieme operatività e riflessività. In D. NICOLI (Ed.), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale* (pp. 177-201). Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- TACCONI G., Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento* 9(3), 2011, 123-129,.
- TACCONI G., Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della Formazione Professionale di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25/2, 2009, pp. 101-132.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*. Taranto, Print Me, 2010.



# L'archivio nazionale delle strutture formative accreditate: quale apporto alla IeFP?

LAURA EVANGELISTA E MASSIMO DE MINICIS<sup>1</sup>

*La definizione di un sistema informativo sempre più evoluto dell'offerta di Istruzione e formazione professionale rappresenta per il nostro paese un elemento estremamente rilevante. Tale strumento risponde, infatti, a diverse esigenze emerse nel riordino del sistema delle politiche educative e più in generale delle politiche attive negli ultimi anni. In primis, predisporre momenti informativi continui e tempestivi per le famiglie e per gli allievi sulle caratteristiche dell'offerta e sulla sua efficacia. Rispondere, poi, alle sollecitazioni emerse nel riordino del sistema delle politiche attive, dlgs 150/2015, con la costruzione di sistemi informativi unitari per realizzare sempre più interventi misurabili secondo una logica di Management by Objectives (MBO). Infine approntare una base informativa in grado di concretizzare una relazione tra Istruzione, Formazione e Mercato del lavoro sempre più fondata sulla logica transizionale (Eu2020). Il nuovo sistema informativo dell'offerta accreditata in Italia sembra sempre più introiettare queste innovative condizioni.*

*The definition of an information system increasingly sophisticated of vocational education and training supply represents an extremely important element for our country. This tool responds, in fact, to different needs arising during the reorganization of the educational system and more generally of active policies in recent years. First, preparing informative moments continuous and timely for families and for students on the characteristics of the offer and its effectiveness. Answering, then, to the stresses arising in the reorganization of the system of active policies, legislative decree 150/2015, with the construction of information systems to realize more and more measurable actions according to a logic of Management by Objectives (MBO). Finally preparing an information data base that can realize a relationship between Education, Training and Labour Market increasingly more based on transitional logic (EU 2020). The new information system of accredited supply in Italy seems increasingly introject these innovative conditions.*

## 1. Premessa

L'accreditamento, così come implementato in Italia da oltre un decennio, può essere considerato il principale strumento scelto dalle amministrazioni pubbliche per assicurare la qualità dell'offerta formativa, in quanto dispositivo per l'accesso al sistema di formazione che verifica ex ante il possesso di alcuni requisiti delle strutture, con l'ambizione di riuscire anche a monitorare e valutare i risultati dei servizi erogati.

<sup>1</sup> ISFOL.

Per definizione l'accreditamento è il riconoscimento di idoneità rilasciato a un organismo, sulla base di standard quali-quantitativi definiti, relativi alla struttura organizzativa e gestionale, alle risorse strumentali e professionali nonché ai servizi offerti. Tramite tale atto l'amministrazione pubblica (Regione e/o Provincia) riconosce alla struttura accreditata la possibilità di accedere e permanere nella rete dei servizi, proporre e realizzare interventi con risorse pubbliche.

Nell'ultimo decennio la Commissione Europea ha individuato tra gli obiettivi strategici la qualità dei servizi di istruzione e di formazione, in quanto costituiscono parte integrante delle strategie per la crescita economica e per la coesione sociale. Infatti, uno scambio dinamico tra i sistemi formativi e di istruzione e i sistemi del lavoro e dell'occupazione permette di innalzare i livelli occupazionali, favorire una crescita sostenibile e inclusiva, integrare i bisogni economici delle imprese e i bisogni sociali e culturali delle persone (cittadinanza attiva, occupabilità, coesione sociale, apprendimento permanente, mobilità). In particolare, la Raccomandazione sulla qualità dell'istruzione e formazione professionale, approvata dal Parlamento europeo e dal Consiglio nel 2009 (EQAVET), sottolinea il ruolo chiave della qualità dell'istruzione e della formazione in un'ottica di apprendimento permanente al fine di sviluppare l'occupabilità, la mobilità e la cittadinanza attiva.

Il processo istituzionale di implementazione di un sistema di accreditamento degli erogatori di formazione professionale è stato avviato in Italia con l'approvazione della L. n. 196/1997 e del successivo DM n. 166/2001, che ha introdotto un sistema di valutazione *ex ante* dei soggetti attuatori nel sistema della formazione professionale basato su standard di qualità e ha costituito la cornice normativa nazionale all'interno della quale ciascuna Regione e PA ha elaborato il proprio dispositivo di accreditamento. La prima implementazione dei dispositivi regionali di accreditamento è stata compiuta con la Programmazione dei fondi comunitari 2000-2006. A partire dal 1° luglio 2003, in tutto il territorio nazionale solo i soggetti accreditati hanno potuto ottenere finanziamenti FSE per l'erogazione di attività formative e di orientamento con l'obiettivo di garantire agli utenti adeguati ed efficaci servizi.

Il DM n. 166/2001 è stato emanato precedentemente alla Riforma del Titolo V della Costituzione, in un momento storico in cui le politiche di istruzione e formazione erano oggetto di competenza concorrente tra Stato e Regioni. La Riforma del Titolo V (art. 117) nel dicembre 2001, se da un lato ha ribadito la competenza concorrente di Stato e Regioni relativamente al tema dell'istruzione, dall'altro ha stabilito la competenza esclusiva delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale. La perdita di coerenza normativa del DM n. 166/2001 ha influenzato fortemente il processo di sperimentazione e messa a regime dell'accREDITAMENTO nei territori, in quanto ha determinato una notevole differenziazione dei dispositivi di accreditamento a livello regionale.

A seguito dell'esperienza acquisita nei primi anni di messa a regime dei sistemi di accreditamento, il Ministero del Lavoro e le Regioni hanno condiviso l'opportunità di avviare una revisione del modello in grado di superare alcuni limiti del precedente dispositivo e hanno costituito un nuovo tavolo tecnico, che ha portato alla stesura del nuovo sistema nazionale di accreditamento, approvato nel marzo 2008 in Conferenza Stato-Regioni con l'Intesa tra Ministero del lavoro della salute e delle politiche sociali, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, le Regioni e le P.A. di Trento e Bolzano per la definizione degli standard minimi del nuovo sistema di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi".

L'Intesa rivisita i Criteri definiti dal DM n. 166/2001 e individua un nuovo set di standard qualitativi che garantiscano un livello minimo di prestazioni dei servizi formativi omogeneo su tutto il territorio nazionale, con lo scopo di far fronte alla frammentazione dell'offerta formativa regionale ed evitare una disparità territoriale nella qualità delle prestazioni offerte agli utenti.

Nell'ambito di una strategia complessiva volta all'innalzamento della qualità del sistema formativo nazionale, il rafforzamento del sistema di accreditamento rappresenta una delle principali linee d'intervento come già sottolineato anche nell'ambito della Raccomandazione europea EQAVET del 2009.

## 2. L'Archivio delle strutture accreditate per la formazione e l'orientamento. Analisi dei dati quantitativi ed evoluzione dei sistemi regionali

A partire dal 2008 l'ISFOL ha realizzato l'Archivio Nazionale delle Strutture Formative Accreditate, denominato ANSFA, aggiornato ricorrentemente nella configurazione e nei contenuti raccogliendo le informazioni disponibili presso tutte le Regioni e Province Autonome.

Per ognuno dei soggetti accreditati l'archivio riporta le principali informazioni anagrafiche: Regione o Provincia Autonoma di accreditamento, denominazione, indirizzo, recapito telefonico, indirizzo mail, sito web. Inoltre, per ogni soggetto il database fornisce ulteriori informazioni relativamente a:

- ambiti di accreditamento, distinguendo fra formazione e orientamento;
- macrotipologie di accreditamento, individuate sulla base dei dispositivi regionali e distinte in: obbligo d'istruzione, obbligo formativo, formazione superiore, formazione continua, formazione a domanda individuale, apprendistato, formazione a distanza, utenze speciali;
- accreditamento per attività di formazione in regime di autofinanziamento, laddove previsto dai dispositivi regionali,
- accreditamento per i corsi sulla sicurezza nei luoghi di lavoro.

Il data-base viene reso fruibile all'utenza tramite una interfaccia web e consente la consultazione delle informazioni anche mediante la georeferenziazione degli enti.

Nel sito web dedicato all'Archivio è disponibile una sezione sui sistemi regionali di accreditamento: per ciascuna Regione e Provincia Autonoma è presente una breve descrizione del modello (soggetti destinatari, ambiti e macro-tipologie di accreditamento) ed è resa consultabile e scaricabile tutta la normativa vigente sul tema.

È stata infine realizzata un'area riservata per ogni struttura accreditata nella quale ogni ente può su base volontaria inserire informazioni aggiuntive rivolte all'utenza (ad esempio settori di intervento, tipologie di corsi offerti, qualificazioni rilasciate).

L'implementazione dell'Archivio fa parte di un'attività più ampia prevista dall'ISFOL che ha come obiettivo la costruzione di un sistema informativo integrato sulla formazione in raccordo con il mercato del lavoro. Tale attività da un lato valorizza i database già implementati dall'ISFOL (ad es. Database delle Qualificazioni e delle Competenze DBQc, Archivio Nazionale delle Strutture Formative Accreditate), dall'altro mira ad assicurarne l'interoperabilità con gli altri database in costruzione nell'ambito di altri progetti dell'Istituto (ad es. Sistaf, Sistema Informativo sulle professioni) nonché con i database di altri enti titolari (MIUR, MLPS e Regioni). Tale sistema informativo viene poi a costituire l'interfaccia italiano al portale europeo LOQE, che riporta le informazioni sulle qualificazioni e sulle opportunità di formazione nei vari Paesi europei. Lo scopo finale dell'attività è offrire agli utenti finali (studenti, lavoratori, famiglie, esperti di orientamento nell'UE) un quadro omogeneo e strutturato sulle opportunità formative e sulle qualificazioni rilasciate in Italia e rendere tali informazioni accessibili agli strumenti del Mercato del Lavoro nell'UE (ad es. ESCO, Europass ed EURES).

L'Archivio Nazionale delle Strutture Formative Accreditate costituisce la fonte informativa principale per un'attività di monitoraggio quantitativo dell'offerta potenziale di formazione presso le Regioni e PA; questa attività, svolta con ricorrenza periodica, consente di leggere diacronicamente la serie storica dei dati sul tema e di proporre alcune riflessioni sulle tendenze che hanno caratterizzato il fenomeno accreditamento nei diversi contesti territoriali a partire dall'implementazione dei primi sistemi di accreditamento fino alle più recenti revisioni degli stessi a seguito dell'Intesa del 2008. Al fine di offrire una lettura aggiornata e focalizzata sulle più recenti evoluzioni in ambito di accreditamento, nella Tabella 1 riportiamo le rilevazioni effettuate nel 2008 (quando era ormai diffuso e stabile un sistema di accreditamento di prima generazione implementato ex DM n. 166) e nel 2016 così da poter analizzare i dati anche alla

luce dell'impatto che l'emanazione dell'Intesa Stato-Regioni del 2008 ha avuto sui diversi contesti territoriali. A livello nazionale<sup>2</sup> passiamo da circa 6.700 strutture accreditate nel 2008 a circa 5.700 strutture attuali, segno di un dinamismo del sistema e di una crescente selezione orientata alla qualità.

**Tab.1** *Variazione 2008-2016 delle strutture formative accreditate in Italia*

Regione	2008	2016	Variazione volume offerta %
VDA	26	12	-54
Piemonte	394	659	67
Lombardia	459	866	89
Veneto	435	523	20
FVG	49	40	-18
PA Trento	91	93	2
Liguria	81	110	36
Emilia Romagna	147	163	11
Toscana	781	606	-22
Lazio	710	452	-36
Umbria	224	207	-8
Marche	331	421	27
Abruzzo	230	101	-56
Campania	350	600	71
Molise	24	49	104
Basilicata	213	114	-46
Calabria	281	186	-34
Puglia	223	332	49
Sicilia	1405	134	-90
Sardegna	242	52	-79
<b>NORD</b>	<b>1682</b>	<b>2466</b>	<b>47</b>
<b>CENTRO</b>	<b>2276</b>	<b>1787</b>	<b>-21</b>
<b>SUD e ISOLE</b>	<b>2738</b>	<b>1467</b>	<b>-46</b>
<b>ITALIA</b>	<b>6696</b>	<b>5720</b>	<b>-15</b>

Fonte ISFOL, Archivio Nazionale Strutture Formative Accreditate 2008 e 2016

<sup>2</sup> Nella tabella di confronto non è stata inserita la Provincia Autonoma di Bolzano in quanto non disponibili i dati a giugno 2016.

Un primo elemento di riflessione riguarda la maggiore selettività dei sistemi nella maggior parte delle realtà che hanno modificato il proprio dispositivo di accreditamento a seguito o in concomitanza dell'Intesa del 2008 (Valle d'Aosta, Toscana, Lazio, Abruzzo, Basilicata, Calabria, Sicilia) che ha portato le strutture a confrontarsi con meccanismi maggiormente orientati alla qualità delle *performance*, senza ovviamente tralasciare agli aspetti gestionali e infrastrutturali.

Analizzando i dati disaggregati per macro aree geografiche è interessante mettere a confronto Nord con Sud e Isole. Al Sud si ravvisa un certo ridimensionamento quantitativo delle strutture formative accreditate, plausibilmente legato ad una maggiore capacità di selezione dei sistemi di accreditamento successivi all'Intesa del 2008. Per quanto riguarda il Nord si rileva un aumento generale della platea dei soggetti accreditati. Una possibile lettura del fenomeno chiama in causa più fattori. Il primo, specifico della Lombardia, è rappresentato dalla messa a sistema del modello di rating, strumento finalizzato alla valutazione e a tal fine il modello misura periodicamente le performance degli organismi, garantendo così la crescita della qualità complessiva del sistema regionale dell'offerta formativa; la messa a regime del sistema di rating ha di fatto comportato una riduzione dei requisiti presenti nel dispositivo di accreditamento, che ha registrato quindi una crescita delle strutture accreditate. Un secondo fattore, relativo a diverse Regioni, è rappresentato dalla presenza di diverse tipologie di offerta per le quali è richiesto l'accREDITamento: in particolare la Liguria ha normato un dispositivo specifico per l'obbligo d'istruzione, in Piemonte tra le varie macrotipologie previste dall'accREDITamento rientrano anche l'apprendistato e la formazione a distanza, in Friuli Venezia Giulia e nella Provincia di Trento sono oggetto dell'accREDITamento anche i corsi per la sicurezza sul luogo di lavoro. Infine ci sono diverse Regioni del Nord con forte tradizione della formazione professionale sia iniziale che alta formazione nonché di formazione continua per i lavoratori che hanno quindi un sistema di offerta dinamico e fiorente.

Passando a un'analisi qualitativa dei sistemi di accREDITamento per la formazione e della loro evoluzione anche in seguito all'Intesa Stato-Regioni del 2008, possiamo considerare l'accREDITamento come un servizio ormai consolidato all'interno delle amministrazioni regionali. Tale consolidamento è testimoniato, in termini generali, dalla diffusa consapevolezza da parte di Regioni e Province autonome che un sistema di accREDITamento ben implementato è uno strumento necessario per garantire un sistema di valutazione, *ex ante* e *in itinere*, dei soggetti che attuano percorsi formativi con finanziamenti pubblici; da un punto di vista più operativo, tale processo di consolidamento è confermato dal continuo lavoro che le Regioni negli anni hanno svolto in termini di normative e regolamentazioni prodotte. Molte amministrazioni infatti hanno caratterizzato il per-

corso di affinamento del proprio sistema di accreditamento in quest'ottica: promuovere sistemi altamente selettivi in termini di capacità strutturali, organizzative e didattiche, in grado di garantire al tempo stesso la massima capacità di attrazione e recepimento verso soggetti di nuova costituzione o con poca esperienza nel settore della formazione che assicurano un'alta qualità delle proprie *performances*. In tale approccio troviamo una sostanziale coerenza con i principi guida che hanno ispirato la ridefinizione del sistema nazionale di accreditamento con l'Intesa Stato-Regioni del 2008, ovvero: una prospettiva di *Life-long learning* per un sistema di apprendimento permanente, inteso come superamento dell'offerta formativa organizzata per macrotipologie; il mantenimento e l'efficacia dei controlli; la semplificazione e l'accertabilità dei requisiti; l'integrazione e la sinergia dei controlli. Il processo di rinnovamento, stimolato dall'Intesa nazionale, ha interessato e coinvolto la quasi totalità delle Regioni sebbene siano presenti disomogeneità territoriali e si riscontrino talora difficoltà di implementazione.

### 3. Valutazione e informazione per la qualità della IeFP

In questo contesto di crescente attenzione alla qualità, ormai è da più di un decennio che si assiste in Italia nei diversi ambienti culturali ad un rinnovato interesse nei confronti di una maggiore valutazione del sistema formativo a tutti i suoi livelli. È infatti noto come in Italia, di fronte alla crescente domanda sociale di istruzione, non si sia risposto con un'adeguata, nuova e sistematica strutturazione e valutazione dei servizi didattici che realizzano i diversi percorsi formativi.

Tuttora, infatti, il principio della generalizzazione dell'istruzione (che interessa quote consistenti di giovani), dell'estensione temporale (che prolunga i tempi di permanenza, nonché promuove nuove modalità di accesso alle istituzioni formative), dell'individualizzazione e dell'integrazione e della valutazione dei percorsi di studio (realizzati attraverso la differenziazione dei canali) costituiscono ambiti di riflessione cruciali nel dibattito pedagogico.

Mentre però i primi due principi, pur a lungo discussi, non hanno incontrato sostanziali difficoltà di realizzazione, il terzo, quello relativo all'integrazione e valutazione dei percorsi, ha trovato numerose resistenze e costituisce in Italia motivo di dibattito culturale.

Accertare, valutare e accreditare la qualità del sistema o di aspetti di esso da un lato e dall'altro migliorare l'organizzazione, l'integrazione e l'intervento pedagogico delle istituzioni educative sollecitandone la progettualità e l'artico-



lazione dei percorsi, costituiscono due questioni chiave, tra di loro intrecciate cui la valutazione è chiamata a dar risposta individuando, di volta in volta, le strategie e gli strumenti più opportuni.

In tal senso la costruzione, in modalità sempre più raffinate, di un sistema informativo delle strutture che erogano servizi di IeFP rappresenta un elemento di estrema rilevanza. L'esperienza europea, infatti, si è sempre più orientata verso la costruzione di un sistema di Istruzione di qualità, valutabile, flessibile ed articolato, in grado non solo di determinare effetti positivi sul piano delle opportunità formative e quindi della promozione sociale degli individui, ma anche di promuovere sistemi informativi utili ad orientare in modo efficace le scelte delle famiglie e degli allievi.

L'unitarietà sistemica dell'insieme dei differenti percorsi didattici-formativi può essere, infatti, assicurata da forme sempre più mature di strumenti per la verifica della Qualità nell'ambito dei sistemi formativi e più in particolare di quelli dell'istruzione e formazione professionale (VET) e soprattutto da strumenti informativi sull'offerta in grado di orientare gli utenti in maniera tempestiva e continua.

Il percorso implementato in Italia in questi anno di importanti riforme legislative che hanno interessato il segmento dell'istruzione obbligatoria e le scelte ad essa successive, prevedendo sempre più forme di integrazione tra il sistema dell'istruzione e quello dell'istruzione e della formazione professionale hanno richiesto un riordino continuo dei sistemi informativi che accompagni e faccia condividere agli utenti finali tale processo. Ciò comporta, a livello Istituzionale, un rapporto diretto tra Regioni e Ministero della Pubblica Istruzione nell'attuazione di tale dinamica e nella definizione dell'elenco delle agenzie, rispondendo così, alla domanda crescente da parte degli allievi e delle famiglie, di un canale stabile e continuo di educazione professionalizzante rappresentato dai percorsi triennali inseriti nell'obbligo di istruzione.

La definizione di una comune regolamentazione normativa sia per le Istituzioni scolastiche che per gli enti operanti nella formazione iniziale necessita di un sistema di informazione per le famiglie unitario e stabile. Sistemi di raccolta dati sulle caratteristiche delle strutture e dell'offerta della IeFP come l'Archivio delle Strutture Formative Accreditate realizzato dall'ISFOL, sembrano, in tal senso, soddisfare al meglio tale richiesta. Solo attraverso la definizione di moderni sistemi informativi possono essere raggiunti quegli obiettivi previsti dal decreto interministeriale del 29 novembre 2007 sui criteri di qualità a cui devono rispondere le prestazioni delle agenzie formative in cui si realizzano i percorsi triennali.

Il disegno di una nuova cornice di riferimento a livello nazionale per quanto attiene il sistema di accreditamento delle strutture formative con una maggiore

attenzione verso criteri relativi alla efficacia delle performance (Allegato 5 Intesa Stato-Regioni del 20 Marzo 2008) ha rappresentato, infatti, un punto di congiunzione normativa fondamentale in termini di valutazione dei servizi formativi, richiedendo per la loro completa realizzazione un sistema informativo unitario a livello nazionale, caratterizzato da un costante aggiornamento delle informazioni. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale deve, se vuole misurare il risultato nei processi formativi, valutare continuamente se stesso ed usare gli esiti per regolare la propria azione. Il nuovo sistema informativo sulle strutture accreditate rappresenta, quindi, una tappa fondamentale nei percorsi di integrazione tra istruzione e formazione professionale, in quanto implica la creazione di un unico sistema di informazione tendente a mantenere insieme la specificità regionale della formazione professionale con la regolamentazione a carattere nazionale che l'innalzamento dell'obbligo, tramite legge nazionale, impone. Il nuovo obbligo di istruzione rappresenta sempre più il sistema di istruzione e formazione professionale come un "sistema educativo integrato" dove il settore dell'istruzione si integra con quello della formazione professionale nella comune missione di definire prestazioni educative-formative rispondenti agli standard di funzionamento e al raggiungimento di livelli di prestazioni precisati a livello istituzionale. Tale processo assume un ruolo ancor più strategico, anche nella logica della unitarietà dei sistemi informativi delle politiche attive prevista dal dlgs.150/2015 per l'attuazione di continue e misurabili verifiche degli interventi sempre più incentrate sui principi del management by objectives (MBO).

In questo quadro, per isolare le variabili pertinenti e costruire efficaci strumenti di valutazione e di informazione, l'accreditamento ed i sistemi informativi che ad esso fanno riferimento devono riferirsi sempre più a quei filoni della ricerca pedagogica e didattica che insistono sul nesso tra processo e prodotto dei sistemi formativi: essenzialmente, il filone School Effectiveness and School Improvement e le indagini OCSE. Questi riferimenti risultano pertinenti anche alla luce dell'impianto contenutistico dei percorsi triennali (il riferimento alle competenze chiave di cittadinanza) e della relativa irrilevanza, ai fini della ricerca didattica, delle configurazioni istituzionali all'interno dei quali i processi formativi hanno luogo.

Tale quadro impone un'importante riflessione sulla capacità dell'accreditamento come fenomeno di assicurazione della qualità pubblica di innalzarsi a strumento realmente in grado di valutare il sistema di certificazione degli apprendimenti e più in generale il servizio didattico offerto in termini di progetto educativo ed esiti formativi. Importante, in tal senso, la necessità di superare tutta una serie di problematiche e criticità che impediscono la costruzione di un moderno sistema informativo sulle politiche attive in grado di rendere traspa-

rente gli interventi, e di pubblicizzarne l'efficacia anche attraverso processi di comparazione tra strutture per filiere di misure.

Si manifesta la necessità di accompagnare lo sviluppo di dispositivi di accreditamento e dei sistemi informativi per realizzare funzioni più ampie del mero accertamento della regolarità formale delle strutture che si candidano all'erogazione di servizi formativi finanziati dalle istituzioni pubbliche. La tendenza deve essere quella di sviluppare strumenti più attivi e dinamici del miglioramento dei processi, rispetto a quelli usualmente adottati dai soggetti accreditati e di incentrarsi, in misura via via più rilevante, su una valutazione degli effetti ottenuti attraverso i servizi formativi erogati che realizzano "...misure che lo Stato deve porre in essere per assicurare omogenei livelli di prestazioni su tutto il territorio nazionale a garanzia degli studenti e delle loro famiglie".

Con l'integrazione all'interno del nuovo accreditamento dei requisiti minimi dell'obbligo di istruzione il processo di valutazione e di informazione dei servizi didattici diviene un elemento di governance complessiva dell'offerta formativa, dove i diversi attori istituzionali, grazie all'attuazione comune di uno snodo di sistema, tentano di definire quadri e certezze qualitative nazionali delle prestazioni erogate dai servizi di formazione professionale (LEP). La prospettiva è che tale fenomeno di valutazione e informazione, se correttamente attuato, fornisca ad una offerta formativa così flessibile come quella professionale spazi di maggiore crescita anche in termini di continuità e stabilità dell'offerta, non a scapito però della sua specificità educativa e territoriale. L'investimento poi, nella nuova fase di riordino delle politiche attive sul concetto di voucher, a garanzia di una libera scelta per l'utenza tra diversi percorsi per la collocazione, ricollocazione e formazione, impone l'esigenza di predisporre strumenti informativi sempre più unitari, in grado di orientare al meglio l'utente nella sua scelta di servizi in una logica transizionale. In questo senso la valutazione e l'informazione assumono un ruolo estremamente rilevante. Non a caso Vertecchi in un testo intitolato *"La parole della nuova scuola"* ricordava la tendenza a confondere due termini, quello di verifica e quello di valutazione, che non sono certo sinonimi in quanto «da un punto di vista concettuale verifica precede valutazione...» poiché *«la priorità della verifica consiste nel fatto che essa ha il compito di rilevare elementi obiettivi, mentre la valutazione si esprime attribuendo ad essi un valore...»* [Vertecchi, 1988]. Un efficace sistema informativo, in grado di aggiornare costantemente lo stato dell'offerta e la sua efficacia potrebbe rendere godibile a tutti, in primis famiglie e allievi, tale valore.

# Le Scuole per il Lavoro: il fenomeno delle Studio School

ROBERTO FRANCHINI<sup>1</sup>

*Nel 2006 la Young Foundation, un'organizzazione inglese che ha come mission l'analisi delle problematiche sociali della popolazione giovanile, elaborò un modello di scuola, potenzialmente in grado di tradurre i concetti chiave dell'educazione e della prevenzione in un modello effettivo di organizzazione scolastica. Quattro anni dopo, nel 2010, le prime due Studio School presero vita, Nell'anno scolastico 2016-2017 le Studio School saranno trentasette, a testimonianza di un movimento in forte crescita, auspice l'evidenza dei loro risultati in termini di apprendimento, di contenimento della dispersione scolastica e di apprezzamento da parte del mondo delle imprese. Nel contesto italiano, e in un periodo delicato di dibattito sulla riforma del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, l'esperienza delle Studio Schools può forse rappresentare un significativo modello di innovazione organizzativa e didattica, in grado di elevare i risultati in termini di contrasto alla dispersione e potenziamento degli apprendimenti accademici e professionali. Gli elementi chiave del modello delle Studio School, infatti, sono probabilmente replicabili nel nostro sistema educativo: organizzazioni di piccole dimensioni, forte tutoraggio, diversificazione delle figure di supporto, apprendimento per problemi/progetti e intenso partenariato col mondo delle imprese sembrano essere elementi decisivi per la qualità dei processi formativi.*

*In 2006 the Young Foundation, an English organisation whose mission is the analysis of social problems of young people, developed a school model able to translate the key concepts of education and prevention in an effective model of school organisation. In 2010, four years later, the first two Studio Schools were established. In the school year 2016-2017 the Studio Schools will be thirty-seven, this reflects their effectiveness in terms of learning, prevention of early school leaving and appreciation from the labour market. In the Italian context the experience of the Studio Schools may represent a significant example of organisational and educational innovation in fighting school dropout and strengthening of academic and vocational learning. Key elements of the Studio Schools could be adopted in our educational system: small organisations, strong mentoring, diversification of support staff, learning by problems/projects and strategic partnerships with companies seem to be crucial elements for the quality of training processes.*

## Premessa

Nel 2006 la Young Foundation, un'organizzazione inglese che ha come mission l'analisi delle problematiche sociali della popolazione giovanile, al fine di contrastare le disuguaglianze sociali, elaborò un modello di scuola in grado di tradurre

<sup>1</sup> Presidente ENDO-FAP, docente Università Cattolica del Sacro Cuore.

i concetti chiave dell'educazione e della prevenzione in un modello effettivo di organizzazione scolastica.

Lo studio, pubblicato con il supporto del Department for Education (l'equivalente del nostro Ministero dell'Istruzione), uscì con il titolo di *Studio School: from concept to model*<sup>2</sup>. Quattro anni dopo, nel 2010, le prime due Studio Schools presero vita, grazie alla grande autonomia concessa dal governo inglese alle organizzazioni educative inglesi, sotto l'egida delle cosiddette *academies*<sup>3</sup>.

Nell'anno scolastico 2016-2017 le Studio School saranno trentasette, a testimonianza di un movimento in forte crescita, auspice l'evidenza dei loro risultati in termini di apprendimento, di contenimento della dispersione scolastica e di apprezzamento da parte del mondo delle imprese.

## 1. Lo scenario

Il contesto da cui prese vita l'analisi e la proposta organizzativa era ed è caratterizzato da alcuni elementi problematici:

- la dispersione scolastica, nonostante i grandi sforzi di contrasto e prevenzione, rimane costantemente ancorata ad un livello del 10%, percentuale che, sebbene sia da ritenere accettabile alla luce della Strategia di Lisbona, è ritenuta ancora troppo elevata dal governo inglese;
- gli studenti etichettabili come *persistent truants* (ovvero con assenze ingiustificate persistenti) ammontano a circa 250.000<sup>4</sup>, a testimonianza di un rapporto non facile tra l'istituzione scuola e l'assetto di vita degli adolescenti, che dimostrano una forte demotivazione, quando non un significativo distacco, verso e dall'ambiente che pure li accoglie per una percentuale significativa del loro tempo;
- il livello degli apprendimenti nelle discipline facenti parte del curriculum nazionale non sono soddisfacenti. Infatti, solo in circa il 40% del territorio inglese viene raggiunto il target del 50% degli studenti con Livello 2 (consistente nel raggiungimento di cinque General Certificate of Standard Education, inclusi inglese e matematica, con valutazione da A\* a C); in due circoscrizioni

<sup>2</sup> YOUNG FOUNDATION, *Studio Schools: From concept to model*, July 2006, Creative Commons License, paper fornito dal Trust delle Studio School.

<sup>3</sup> Istituzioni scolastiche che, a causa del loro insediamento in zone ad alto rischio di dispersione scolastica, godono di ampi poteri di autonomia finanziaria, didattica, organizzativa e curricolare.

<sup>4</sup> Entro questa statistica sono annoverati gli studenti che sono assenti da scuola per almeno un giorno alla settimana. Cfr. DEPARTMENT FOR EDUCATION. OFFICE OF NATIONAL STATISTICS, *Pupil absence in schools in England*, 2010, cit. in Studio School Trust, *The need for Studio Schools. Overview of the evidence*, scaricabile dal sito <http://studioschoolstrust.org/node/148>.

- gli studenti con queste caratteristiche si fermano al 30%, mentre circa il 5% degli studenti lascia la scuola senza aver raggiunto alcun certificato;
- infine, le imprese segnalano una significativa carenza degli studenti nelle cosiddette *employability skills* (competenze necessarie per l'assunzione in impresa): i giovani in uscita dalla scuola sembrano dimostrare una scarsa tenacia, un dispersivo utilizzo del tempo e una preoccupante mancanza di iniziativa e autonomia<sup>5</sup>.

Dopo questa analisi di scenario, tratteggiata per sommi capi, è già possibile porre, seppure in modo parziale, la questione della trasferibilità del modello delle Studio School nel contesto sociale italiano: il belpaese, infatti, è a sua volta affetto da problematiche molto simili, con una dispersione più elevata di quella inglese (particolarmente nel settore dell'Istruzione Professionale), apprendimenti non brillanti (almeno a partire dalle analisi OCSE-PISA) e un rapporto con le imprese (...)

Oltre a questo, l'attuale situazione dell'Istruzione e Formazione Professionale italiana, stretta tra riforma della Costituzione, delega al governo per la riforma dell'Istruzione Professionale di Stato e sperimentazione del sistema duale, richiede una nuova visione d'insieme, in grado di ridare anima e *status* al delicato settore della Istruzione e Formazione Professionale. Il rischio concreto è che, proprio mentre risulta sempre più chiaro il ruolo cruciale della Formazione Professionale per uscire dalle secche della grande crisi, in Italia ci si continui ad arrovellare entro anguste beghe di titolarità istituzionali e retaggi didattici oramai desueti e inefficaci.

Il confronto con l'esperienza delle Studio School, dunque, può dimostrarsi proficuo, in quanto esse rappresentano senz'altro un modello di successo, in un contesto - quello inglese - caratterizzato da sfide simili, e nell'orizzonte di una innovazione non fine a se stessa, ma profondamente ancorata a fondamenti pedagogici e didattici che vanno ben al di là di mode e avanguardismi, in quanto legati al principio eterno dell'imparar facendo.

## 2. Il modello di scuola

Iniziamo dal nome: Studio School ha origine dal sostantivo *studio*, che in italiano ha diverse e ambigue traduzioni, e che invece nella lingua inglese sta a indicare l'atelier dell'artigiano, o la bottega del maestro d'arte, o ancora la sede di

<sup>5</sup> Cfr. ad esempio CBI. Confederation of British Industry's, *Ready to grow: Business priorities in education and skills*, scaricabile dal sito <http://news.cbi.org.uk/reports/better-off-britain/skills/>, cit. in Studio School Trust, *The need of Studio School*.

un'attività imprenditoriale (un po' come quando in Italia diciamo "lo studio del geometra" o di altri professionisti autonomi).

Le Studio School sono dunque per definizione Scuole per il Lavoro, ovvero istituzioni formative che accettano la sfida di dimostrare la piena valenza educativa del lavoro, non accettando il dualismo tra competenze di base e competenze professionali, ma stimolando le prime attraverso le seconde, senza gerarchie o curricula paralleli.

Il filo rosso che unisce le competenze di base con quelle professionali viene identificato nelle cosiddette *employability skills*, le quali, lungi dall'essere semplicemente dei prerequisiti o dei riferimenti trasversali, costituiscono il cuore del curriculum. Non confonda l'aggettivo: non si tratta di abilità tecniche di base, comuni ai vari settori professionali, ma di vere e proprie competenze per la vita (*soft skills*<sup>6</sup>), o competenze personali, esplicitamente il riferimento universale allo standard *CREATE*, del quale si parlerà tra poco.

Di fatto le Studio School costituiscono una sorta di *impresa giovanile*, un luogo dove i giovani dai 14 ai 19 anni sono stimolati a dare il massimo della loro creatività, entro l'argine di una specifica professione, che sono chiamati ad assumere già durante il percorso scolastico, in una progressione che li conduce dai primi anni di "apprendistato" sino ad una sorta di condizione esperta, guidando gli allievi più giovani e partecipando ai profitti dell'impresa.

Le Studio School sono unite tra loro attraverso la libera adesione ad un Trust, il quale ha il compito di tenere insieme l'esperienza, attraverso la divulgazione di riferimenti comuni, sia curricolari che metodologici, il supporto esperto e la rappresentanza unica nei confronti del mondo del lavoro.

Dall'uscita del già citato studio iniziale della Young Foundation (2006) ad oggi, il Trust ha diffuso svariate pubblicazioni, che hanno contribuito a fissare gli elementi chiave del modello di scuola, che possono oggi essere così riassunti:

- competenze per l'occupabilità e rapporto con le imprese
- ancoraggio agli standard nazionali relativi alle qualifiche
- apprendimento personalizzato
- apprendimento basato sui problemi e sui progetti
- lo studente come lavoratore
- scuole di piccole dimensioni

<sup>6</sup> Per un approfondimento sull'importanza delle soft skills cfr. M. PELLERAY, *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze personali generali*, in Rassegna CNOS, 1/2016, pp. 41-50.



## 2.1. Competenze per l'occupabilità e rapporto con le imprese

Come già segnalato in un precedente articolo pubblicato su questa rivista, il Trust delle Studio School ha elaborato un quadro delle competenze che si ritiene costituiscano l'esito dei processi di apprendimento, per rispondere alle attese non tanto e non solo delle organizzazioni scolastiche, quanto e soprattutto del mondo del lavoro.

Infatti, nel Regno Unito i *panel* di ricerca rivolti alle aziende e alle imprese hanno indicato un pacchetto di requisiti necessari per una pronta occupazione, tra i quali figurano competenze come l'autonomia, l'attitudine positiva verso il lavoro e la capacità di collaborazione. Queste competenze rappresentano a giudizio delle aziende e delle loro corporazioni l'elemento prioritario sul quale investire, dal punto di vista delle politiche formative: in un mondo competitivo e incerto, i giovani hanno bisogno di pensare in modo creativo, essere tenaci e resilienti ed affrontare con fiducia il cambiamento.

Il curriculum delle Studio School è stato immortalato mediante il conio dell'acronimo CREATE, che vale a significare:

- Communication (comunicazione)
- Relating to People (relazionarsi con gli altri)
- Enterprise (impresa e iniziativa)
- Apply (applicazione delle conoscenze)
- Thinking (pensiero)
- Emotional Intelligence (intelligenza emotiva).



Insomma, ci si attende che al termine della loro esperienza formativa gli studenti siano in grado di:

- comunicare e relazionarsi con gli altri in diversi modi e in svariati contesti;
- essere creativi e dotati di spirito di iniziativa, avendo gli strumenti cognitivi per cogliere le opportunità;
- applicare le loro conoscenze ad una varietà di situazioni, evitando l'ancoraggio dei concetti alle situazioni tipicamente scolastiche;
- elaborare informazioni in modo flessibile, per valutare accuratamente le situazioni e risolvere i problemi;
- gestire positivamente le proprie e altrui emozioni, trovando i canali giusti per esprimerle in modo costruttivo.

Come è visibile dall'ampiezza del curriculum, non si tratta di asservirsi ai bisogni immediati dell'impresa (potenziale limite che si intravede nell'annuncio italiana al sistema duale), quanto di leggere in profondità le attese del mondo del lavoro, individuando quelle caratteristiche personali che non solo rendono l'uomo un buon lavoratore, ma rendono il lavoratore un buon uomo.

Per favorire l'intelligente coniugazione tra impresa e scuola, il Trust favorisce la nascita di nuove imprese, o l'insediamento di imprese già attive, entro i locali delle Studio School, attraverso accordi di mutuo vantaggio sia per la scuola che per l'azienda, fattispecie i cui vantaggi emergeranno con chiarezza nei punti successivi.

In generale, le Studio School nascono non solo per generare lavoratori, ma anche per generare lavoro, in una visione che si avvicina molto, sotto questo profilo, alle intuizioni della scuola professionale ottocentesca di ispirazione cristiana.

## 2.2. Ancoraggio agli standard nazionali

Nelle intenzioni del Trust, lo sviluppo delle competenze per l'occupazione deve essere pienamente compatibile con la ricerca dell'eccellenza nelle competenze accademiche, così come definite dal National Curriculum nell'ambito dei GCSE (General Certificate of Standard Education), superando l'annoso dualismo tra lavoro e cultura.

Le Studio School, dunque, sono a tutti gli effetti istituzioni scolastiche, mantenendo ben fermo il riferimento agli standard relativi agli studenti della scuola secondaria superiore, ma in un modo che integra fermamente l'apprendimento delle competenze di base con il lavoro. Pur immergendo nell'esperienza pratica gli elementi relativi alle discipline nazionali, le Studio School hanno l'obiettivo di condurre gli studenti al conseguimento di almeno sei General Certificate of Standard Education nei primi due anni.

In generale, infatti, tutte le Studio School insegnano il National Curriculum e offrono GCSE in lingua inglese, matematica e scienze, oltre ad altri GCSE e qualifiche professionali che sono riconosciuti dai datori di lavoro e dalle università. La differenza con le altre scuole, dunque, consiste semplicemente nel modo di fornire queste qualifiche, in quanto tutte le materie vengono insegnate attraverso progetti condivisi con i datori di lavoro, consentendo agli studenti di conseguire i GCSE in inglese, matematica e scienze attraverso un apprendimento basato sulla ricerca, sulla soluzione di problemi e la creazione di prodotti “commerciabili”.

Concretamente, in tutti i mandati di lavoro sono specificati gli elementi di conoscenze, abilità e competenze da perseguire nel corso del progetto, insieme alle modalità di valutazione utili al conseguimento dei certificati/qualifiche. In ogni squadra sono inclusi tutor disciplinari di inglese/ comunicazione/matematica e ICT, con il compito di esplicitare le opportunità di apprendimento per i loro studenti e di gestire la valutazione.

In concreto, gli studenti avanzano nel loro curriculum attraverso tre principali modalità di apprendimento:

- il lavoro reale;
- i progetti aziendali collegati al lavoro e gli stage esterni;
- il programma personalizzato, costruito in modo tale da conseguire i necessari GCSE attraverso lezioni, sessioni di gruppo, attività di recupero e di arricchimento e colloqui personali.

Anche nella terza modalità le discipline e gli argomenti sono resi rilevanti attraverso la loro contestualizzazione in unità integrate o moduli di apprendimento, che mantengono un chiaro collegamento con i progetti di lavoro. Inoltre, un’ampia gamma di potenziali percorsi personalizzati sono messi a disposizione degli studenti, per essere selezionati con l’aiuto del personale educativo.

### 2.3. Apprendimento personalizzato

Il postulato presupposto al principio dell’apprendimento personalizzato è che gli studenti rispondono meglio quando il loro percorso di apprendimento è costruito su misura, tenendo conto realmente dei loro punti di forza individuali, dei loro interessi e aspirazioni.

Le Studio School cercano di tradurre in formula organizzativa questo principio, garantendo la presenza di figure professionali diversificate. Per analizzare la portata rivoluzionaria di questo aspetto è sufficiente esaminare la situazione italiana: nelle nostre istituzioni la figura chiave continua ad essere il docente/formatore, mentre il tutoraggio stenta ad affermarsi, finendo per configurare organizzazioni con un unico direttore manager (preside o altro) e tanti docenti, tanti quanti i numerosi soggetti disciplinari; con questo tipo di organizzazione il docente fini-

sce di fatto per avere un'autonomia totale sui contenuti e sulle modalità di insegnamento. Infine, il rapporto tra docente e classe è statico, al punto tale che la miglior cosa che un formatore può fare è quella di attestarsi su un'*aurea mediocritas*, tale da non annoiare troppo alcuni studenti, e non scoraggiare in modo dannoso i rimanenti.

Nelle Studio School, invece, l'organizzazione è ampiamente articolata in diverse figure professionali. Tenzialmente lo staff è così articolato:

- un direttore;
- un leader didattico;
- alcuni tutor legati alle discipline dei GCSE;
- i tutor professionali;
- gli "allenatori" (*coach*).

Mentre ogni docente è considerato un tutor, in quanto è chiamato ad assumere l'identità "non frontale" di un educatore, in un ambiente fortemente personalizzato e favorente l'autoregolazione, è degna di attenzione la presenza della figura del *coach*, considerato il ruolo chiave atto a sostenere gli studenti nella loro identità, nello sviluppo delle competenze e nel miglioramento del loro benessere.

Nelle Studio School ogni studente incontra frequentemente il proprio "allenatore personale", che lavora attraverso un chiaro ed efficace sistema di guida e orientamento, atto a sviluppare il programma di apprendimento personalizzato, tenendo insieme ogni elemento della vita scolastica, tra sessioni tutoriali, progetti di impresa e lavoro retribuito.

In pratica, ogni studente ha il suo punto di riferimento educativo, chiamato a garantirgli un programma individualizzato di apprendimento, a supporto dello sviluppo di tutte le competenze, generali, sociali e professionali. Ogni coach è responsabile del percorso di apprendimento di circa 25 allievi, incontrando ogni studente in un colloquio personale con la frequenza di almeno una volta ogni due settimane.

In definitiva il *coach* è responsabile del mantenimento di un'alta motivazione, incoraggiando gli studenti a esplorare le opzioni, per diventare indipendenti e autoregolati, e mantenere un ritmo di apprendimento impegnativo. Inoltre, egli deve raccogliere e sistematizzare le valutazioni intermedie dei suoi studenti, presentandole al consiglio di classe per concordare gli eventuali piani di recupero o di sviluppo di nuove competenze.

## 2.4. Apprendimento basato su problemi e progetti

Come già affermato, le Studio School, pur essendo un nuovo tipo di scuola, sono ispirate e radicate in un'idea antica, quella dell'imparare facendo (e collaborando). Per realizzare questo principio, senza retorica né ideologia, le Studio

School adottano esplicitamente il metodo del Problem Based Learning o Project Based Learning (PBL), metodo di insegnamento centrato sull'allievo in cui un problema (o un progetto) costituisce il punto di inizio (o l'esito finale) del processo di apprendimento.

La sigla PBL indica, in modo felicemente ambiguo, due percorsi esperienziali contigui, alternativamente connotati o da un problema da risolvere o dalla costruzione di un progetto. Entrambi gli approcci sono, tuttavia, profondamente accomunati dall'esigenza di mettere al centro lo studente, in modalità attive e collaborative di apprendimento.

Il metodo è intenzionalmente proposto come antidoto e alternativa allo stile di insegnamento centrato sui contenuti: in sostanza, le conoscenze e le abilità da insegnare non devono essere fini a se stesse, ma immediatamente finalizzate alla risoluzione di problemi o alla creazione di oggetti culturali/professionali.

Il problema/progetto consegnato agli studenti non deve avere un'identità scolastica, ovvero artificiosa e astratta, ma rappresentare una situazione reale, ovvero che gli studenti potrebbero dover affrontare in futuro, nella loro vita umana e professionale. Per questo, i progetti sono generalmente presentati agli studenti alla stregua di una breve ma impegnativa commessa di lavoro. Per rendere il più possibile realistica l'esperienza, la commessa prevede molto spesso il confronto con il mondo esterno alla scuola, ad esempio sotto forma di intervista, inchiesta o breve tirocinio, in modo che gli studenti vengano a conoscenza del contesto economico più ampio in cui la Studio School opera.

Nella commessa, messa a punto secondo un formato (*template*) comune alle scuole, sono specificati i risultati, sia in termini di benefici per l'"impresa scuola" che in termini di risultati di apprendimento per gli studenti. Il mandato di lavoro è dunque il cuore della sequenza didattica, e la sua ideazione costituisce l'elemento più delicato e critico dal punto di vista della progettazione didattica: infatti, il problema/progetto, oltre ad essere autentico, deve essere tale da sollevare i concetti e i principi più rilevanti di un certo dominio di contenuti o ambito disciplinare.

I contenuti e gli esiti possono essere specificati a diversi livelli in modo che gli studenti possano raggiungere i risultati che corrispondono ai propri piani personalizzati. Questo significa che gli standard di apprendimento, come ad esempio le competenze chiave di alfabetizzazione, di comunicazione, di calcolo e ICT, sono accuratamente mappati all'interno delle attività. Anche le *soft skills* sono evidenziate in ogni progetto, diventando oggetto di valutazione alla stregua delle altre competenze: gli studenti, ad esempio, vengono valutati per la puntualità, per la gestione del tempo, per la capacità di lavorare come un membro di un *team* o di assumerne il ruolo di *leader*, o ancora per la loro tenacia nel produrre risultati entro le scadenze concordate.

I progetti possono essere affrontati individualmente o in gruppo; nel gruppo, studenti a diverso livello di apprendimento possono collaborare fianco a fianco, anche in modalità di educazione tra pari; individualmente, ogni studente è incoraggiato a intraprendere un progetto di impresa personale, ricevendo il sostegno necessario per portare le proprie idee a buon fine.

Una volta assegnato il mandato, il gruppo degli studenti, o il singolo, hanno la responsabilità di definire il percorso, identificare le conoscenze iniziali già possedute, rintracciare le nuove conoscenze da apprendere, stabilire i passi da compiere.

L'insegnante/tutor ha un ruolo di facilitatore, con una intensità variabile, che può andare dalla semplice supervisione dei processi di scambio e di collaborazione alla fornitura delle informazioni e conoscenze, o mediante la lezione o attraverso l'indicazione di fonti autentiche, attraverso la fornitura di una bibliografia e/o di una sitografia.

Infine, la valutazione dei risultati di squadra e di apprendimento individuale viene effettuata dal tutor, oppure anche da colleghi e partner esterni, come ad esempio manager di imprese o di istituzioni culturali locali.

## 2.5. Lo studente come lavoratore

L'ancoraggio alla vita reale è reso efficace attraverso l'esperienza diretta della condizione lavorativa, senza alcun tentennamento al riguardo della giovane età degli studenti: fin dai 14 anni i giovani allievi cominciano l'esperienza di *stage* per quattro ore settimanali, superando lo schema del singolo blocco (come ad esempio due settimane di stage durante l'interruzione del ciclo normale delle lezioni), per dare continuità alla dinamica del lavoro. Compiuti i sedici anni lo stage si allarga a due giorni alla settimana, tutte le settimane e per tutto l'anno.

Più che uno stage si può forse parlare di un'esperienza di apprendistato: infatti, gli studenti sono trattati alla stregua di dipendenti delle imprese coinvolte e, aspetto assai significativo, gli studenti maggiori di sedici anni iniziano a percepire un salario.

Una presenza così massiva della dinamica di impresa richiede naturalmente un forte collegamento con il mondo aziendale, chiamato a dare ampie opportunità ai giovani di sperimentarsi nelle loro capacità e aspirazioni, a seconda della loro specializzazione. Tuttavia, anche all'interno della matrice organizzativa delle Studio School c'è posto per un coinvolgimento attivo degli studenti nel ruolo lavorativo: infatti, essi sono coinvolti nella gestione del bar della scuola, in quella del Centro di Supporto (Business Center, luogo di documentazione aperto sia agli studenti che alle comunità locali) e nella stessa amministrazione burocratica dell'istituzione scolastica.

Un ruolo così pervasivo del lavoro non deve fuorviare: va ricordato che i pro-

getti di impresa sono costantemente collegati agli apprendimenti nei principali GCSE, e più ancora alla valutazione delle competenze per la vita, all'interno dello standard CREATE. Gli studenti sono monitorati attentamente durante il loro tirocinio, essendo supportati nel collegare le loro esperienze sul posto di lavoro con la più ampia offerta curricolare.

## 2.6. Scuole di piccole dimensioni

Il modello delle Studio School non trascura il nascosto, implicito<sup>7</sup>, profondo collegamento tra la dimensione organizzativa e quella didattica. Già qualcosa è emerso a proposito delle figure professionali: un'organizzazione scolastica costruita quasi esclusivamente intorno al ruolo del docente rischia di rendere vana ogni esortazione pedagogica circa la centralità della dimensione educativa all'interno dei processi di apprendimento. Al contrario, la diversificazione del personale addetto, con la presenza di figure esclusivamente dedicate alla relazione personale, all'orientamento e al sostegno della motivazione, traduce in formula organizzativa il rilievo assegnato alla personalizzazione, fuori da ogni retorica, pienamente dentro ad una progettazione di impresa pedagogica.

Sul piano strutturale, infatti, il Trust ha fatto alcune scelte elementari, che ne connotano profondamente lo stile e il metodo:

- mantenere ogni singola organizzazione in una dimensione medio-piccola, con massimo tre-quattrocento studenti, al fine di evitare la deriva istituzionale (che rischia di rendere le istituzioni scolastiche rigide, poco flessibili) e di imitare il più possibile la dinamica di impresa;
- creare dinamiche temporali che sostituiscano il tempo di lavoro all'orario scolastico: si tratta di un orario scolastico pieno che va dalle 9 alle 17 e che, unitamente all'obbligatorietà per gli allievi di indossare l'abito da lavoro, rinforza l'idea di un metodo didattico impostato per emulare in modo costante il luogo di lavoro, al fine di avvicinarsi il più possibile al clima d'impresa;
- allestire spazi diversificati, di volta in volta destinati alle sessioni tematiche, ai gruppi di cooperazione o ai progetti individuali;
- creare anche all'interno dell'organizzazione scolastica ampie opportunità di assumere il ruolo lavorativo: nelle Studio School il bar è tendenzialmente gestito dagli studenti e così anche il Centro di Documentazione (Business Center). Non ci sono mansioni per principio negate agli studenti all'interno dell'ordinario funzionamento della comunità/impresa a cui appartengono;

<sup>7</sup> Cfr. R. FRANCHINI, *L'educatore implicito: il presidio organizzativo nella formazione professionale. Comunità, figure, alleanze*, in D. NICOLI, *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, pp. 243-269.



- caratterizzare gli elementi regolamentari nell'orizzonte del concetto di autonomia e autoregolazione: gli studenti possono in ogni momento fruire liberamente dello spazio scolastico, essendo responsabilizzati sui risultati del proprio lavoro, e non sulla presenza controllata in aula. In generale, si cerca di instaurare un'atmosfera di libertà e autoregolazione, pur nel rispetto delle regole di civile convivenza: gli studenti sono liberi di ascoltare musica o persino di rispondere al cellulare, se tutto questo è compatibile con lo svolgimento puntuale delle loro attività. La libertà dello studente non è da concepire come anarchia, ovvero come assenza di regole: al contrario, proprio la possibilità di autodeterminazione concessa agli studenti richiede il confronto con un set di regole condivise, che ne stabiliscono i confini (mentre nella scuola tradizionale le regole, al limite, potrebbero anche non esserci, in quanto interpretate dalla personalità del docente, che gestisce tutte le scelte). In questo modo, la presenza dei tutor non è ancorata ai tradizionali concetti di controllo per così dire di processo, ma alla verifica dei risultati, concedendo agli allievi spazi di autonomia inediti nelle tradizionali organizzazioni scolastiche.

Per entrare maggiormente nel vivo della dimensione organizzativa può essere utile trascorrere con la mente una possibile tipica settimana di uno studente delle Studio School nei primi due anni di frequenza, facendosi aiutare dal seguente diagramma, tratto dal documento sorgente della Young Foundation:

Giorno/ora	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00	16.00	17.00
Lunedì	Incontro tra scuola e impresa	Colloqui personali e tutoraggio di gruppo		Pranzo	Centro di Supporto	Progetti di arricchimento GCSE opzionali Progetto di cittadinanza			Centro di supporto con supervis.
Martedì		ICT	Centro di supporto	Pranzo	Inglese e comunicazione		Centro di supporto		Il Centro è aperto anche all'esterno, gestito dagli studenti
Mercoledì		Matematica		Pranzo	Progetto professionale		Progetto inglese e comunic.	Centro di supporto	
Giovedì	Progetto professionale		Progetto inglese e comunic.	Pranzo	Stage nell'impresa interna alla scuola				
Venerdì	ICT	Progetto professionale		Pranzo	Progetto matemat.	Scienze	Centro di supporto		

Come è visibile, le poche sessioni ristrette all'ambito disciplinare sono incastonate dentro una molteplicità di progetti, professionali e non, che ne finalizzano immediatamente i contenuti, o al contrario ne richiedono l'approfondimento, in quanto resisi necessari all'interno dei diversi percorsi progettuali. La disciplina, così, è al contempo premessa e strumento di ampi itinerari di studio e ricerca, che si susseguono in modo coerente entro una mappatura dei risultati di apprendimento e dei relativi livelli richiesti dai GCSE.

### 3. Trasferibilità del modello: punti di forza e limitazioni

In questo paragrafo, di natura conclusiva, si cercherà di rispondere a due questioni: la prima, quale impatto hanno avuto le Studio School nel contesto inglese, seppure nella breve storia che esse ancora hanno alle spalle? La seconda, per noi più importante: il modello delle Studio School è trasferibile nello scenario istituzionale e sociale italiano?

Per quanto riguarda la prima domanda, essa può essere posta da un doppio punto di vista, uno più superficiale e immediato, l'altro più analitico e rigoroso. Infatti, l'efficacia del modello può essere valutata attraverso il parere dei vari *stakeholders* (compulato dal Trust in alcune indagini<sup>8</sup>), oppure attraverso l'indagine sugli apprendimenti, comparata con le medie nazionali per il medesimo livello e tipologia di scuola.

Per quanto riguarda l'indagine sulla soddisfazione, è possibile dare voce ai soggetti coinvolti, seppure attraverso la potenziale parzialità dei due rapporti citati (che potrebbero non dare conto di eventuali pareri negativi sull'esperienza). Iniziando dagli stessi studenti, il Trust ha raccolto circa 250 interviste da proprie scuole distribuite su tutto il territorio nazionale, attraverso alcune affermazioni che richiedevano la semplice risposta "sono d'accordo/non sono d'accordo". I risultati sono visibili nella seguente tabella:

Studio Schools Trust National Satisfaction Survey 2016: gli studenti	%
La scuola mi ha dato opportunità che non avrei avuto in altre scuole	90
Sono orgoglioso del lavoro che sto facendo in questa scuola	84
La scuola mi aiuta a orientarmi sul mio futuro	81
In questa scuola mi sento più fiducioso	80
Mi piace andare in questa scuola	77
In questa scuola sono più felice	75
Sento che in questa scuola posso progredire in modo più efficace	74
In questa scuola mi sento più motivato ad apprendere	72
La scuola mi aiuta a gioire dei miei successi	69
I miei insegnanti mi conoscono e mi valutano meglio rispetto alla precedente scuola	69
Sento che questa scuola mi valorizza	68

<sup>8</sup> Cfr. ad esempio Studio Schools Trust, *Studio Schools. Taking stock five years on*, 2016, come anche Studio Schools Trust, *Studio Schools Trust. 2016 National Satisfaction Survey*, 2016, entrambi scaricabili dal sito del Trust.

Gli item proposti valutano soprattutto gli aspetti emotivi e motivazionali: emergono chiaramente elementi come il protagonismo, l'orgoglio, l'autostima e il benessere, indicatori di un'istituzione in grado di mettere davvero al centro l'attività dello studente, valorizzandone gli esiti. Per quanto riguarda le famiglie, in valore percentuale esse sembrano ancora più soddisfatte rispetto ai loro figli, sottolineando maturazione, motivazione e orientamento verso il futuro, con una buona percezione anche al riguardo degli apprendimenti di base.

Studio Schools Trust National Satisfaction Survey 2016: le famiglie	%
La dimensione della scuola ha un impatto positivo su mio figlio	91
Mio figlio è maturato grazie alla sua esperienza scolastica	86
Mio figlio è più felice in questa scuola	83
Questa scuola sta preparando bene mio figlio per il futuro	83
Mio figlio sta progredendo bene negli apprendimenti di base	83
Questa scuola è in grado di personalizzare l'esperienza di mio figlio in modo significativo	83
Questa scuola ha aumentato l'autostima di mio figlio	79
Mio figlio è migliorato nella sua attitudine verso l'apprendimento	78
La scuola sta preparando bene mio figlio per gli esami	78
Mio figlio ha avuto benefici nel prendere parte in attività con le imprese	69

Infine, le aziende sono praticamente unanimi nel mettere in luce i vantaggi della loro collaborazione con le Studio School: gli studenti sembrano essere più preparati per il lavoro, mentre le imprese sono facilitate nelle loro attività di reclutamento.

Studio Schools Trust National Satisfaction Survey 2016: le imprese	%
La scuola sta preparando gli studenti nelle competenze e nelle esperienze necessarie per il mondo del lavoro	94
Il nostro lavoro con la Studio School ci aiuta a identificare potenziali futuri collaboratori	91
Valorizziamo il contributo della Studio School alla nostra azienda	91
Gli studenti della Studio School sono più pronti per il lavoro rispetto agli studenti di altre scuole	91
Lavorare con la Studio School ha cambiato in meglio la mia visione dei giovani	82

Per quanto riguarda la valutazione analitica degli apprendimenti, è ancora presto per dare un riscontro definitivo e generalizzato riguardo alle Studio School, in quanto si tratta di un'esperienza troppo recente, priva pertanto di un consistente quadro longitudinale. Tuttavia, a pochi giorni dalla pubblicazione dei risultati negli esami GCSE, è possibile dare uno sguardo rapsodico ad alcune singole valutazioni di coorti di allievi di Studio School, facendo riferimento alle notizie via via pubblicate sul sito Internet del Trust.

Ad esempio, la Kirklees Creative and Media Studio Schools, che ha aperto i battenti nel 2010, ha registrato nel 2014 il 100% dei suoi studenti in grado di ottenere cinque GCSE, incluso inglese e matematica, con votazione tra A\* e C. La media locale in quel territorio per il medesimo risultato è solo del 59%! Ancora, la Midland Studio College di Hinckley, che ha aperto nel 2012, nello stesso anno è stata elogiata dagli ispettori dell'Ofsted per il "risultato davvero eccezionale nella più ampia gamma di competenze, in grado di preparare gli studenti per la prosecuzione del loro percorso, sia nell'istruzione che nel lavoro." Infine, nel 2015 l'ispezione dell'Ofsted nella Rye Studio School ha sortito in una valutazione di eccellenza, particolarmente negli apprendimenti, accompagnata dal seguente commento, puntualmente registrato nel rapporto finale dell'organismo di valutazione: "gli studenti che arrivano presso questa scuola (...) hanno generalmente apprendimenti sotto la media. I progressi che hanno fatto nella loro istruzione secondaria precedente sono anch'essi inferiore alla media. Questo modello di scuola cambia drasticamente il ritmo del loro progredire: il miglioramento è consistente e sostenuto nel tempo. Questo dato è rivelato dai dati sulla scuola e pienamente supportato dai test di controllo. (...) Gli studenti coinvolti dall'indagine hanno fatto molto bene nelle discipline indagate, soprattutto in arte, con i loro risultati in genere superiori di almeno un livello alla media nazionale".

Prima di concludere, affrontiamo per brevi tratti la questione cruciale, alla quale la prolungata analisi sul modello delle Studio School intendeva condurre: può questa esperienza, in quanto percorso di successo, rappresentare un punto di confronto per il mondo dell'Istruzione e Formazione Professionale italiano? A parere di chi scrive, in un periodo di profondo dibattito e di tentativi di riforma su questo delicato settore una riflessione sul modello inglese può contribuire a preservare il dibattito dalle tentazioni e dagli apriorismi ideologici, sensibilizzando opinioni e punti di vista con l'istanza pragmatica del successo formativo (e solo in seconda battuta, quasi in via subordinata, con l'istanza dei paradigmi pedagogici).

Come già affermato, lo scenario italiano non è dissimile, se non per misura peggiorativa, da quello inglese: noia, demotivazione, dispersione scolastica e apprendimenti non ottimali sono ingredienti anche del contesto sociale del Belpaese. In tale situazione, è urgente non smarrirsi in questioni di titolarità (tentazione persistente a livello governativo, stante il ruolo inesistente della Formazione Professionale nel disegno della Buona Scuola), ma avere il coraggio di salvaguardare e potenziare ciò che funziona.

Come è noto, la Formazione Professionale accreditata rappresenta in Italia già un caso di successo, se paragonata alla tragica situazione degli Istituti Professionali di Stato (che, come si sa, disperdono ben oltre il 30%). Ciò non toglie che anche gli Enti di Formazione abbiano davanti un potenziale percorso di mi-

glioramento: proprio per essi le Studio School possono rappresentare un'idea guida per un itinerario trasformativo. Infatti:

- gli Enti di Formazione hanno già una dimensione ideale, non superando di norma la soglia massima prevista dal Trust di 3-400 studenti;
- il rapporto con le imprese è tendenzialmente un'eredità già presente in questo tipo di organismi, i quali, essendo a statuto debole, sono stati costretti a stringere alleanze sui loro territori in modo più stringente rispetto agli istituti di Stato; alcuni di essi, per altro, nascono già dalla matrice delle organizzazioni datoriali, o comunque dalle parti sociali;
- il filone pedagogico del Problem Based Learning è più radicato nella Formazione Professionale regionale rispetto all'istruzione di Stato, la quale invece, particolarmente con il decreto 87/2010, si è fortemente riavvicinata ad un modello accademico, particolarmente nei primi due anni.

Poste queste condizioni di partenza, il confronto con le Studio School mette comunque in luce un percorso di miglioramento potenzialmente impegnativo. La flessibilità nella gestione degli spazi e dei tempi, la costante finalizzazione dei contenuti ai progetti e la diversificazione delle funzioni educative rimangono mete lontane in organizzazioni che, tendenzialmente, hanno un uso rigido del tempo (con un orario sempre uguale per tutto l'anno, frantumato in blocchi disciplinari), mantengono uno spazio ispirato al principio dualistico "istruzione e lavoro" (con la tradizionale articolazione in aule e laboratori) e assegnano alla figura docente un'autonomia praticamente totale, lasciando poco spazio ad altre funzioni di accompagnamento.

Al di là delle condizioni interne, esistono altre limitazioni che rendono arduo un augurabile itinerario di cambiamento: oltre alla già ricordata debolezza istituzionale, altri ostacoli si intravedono, ad esempio nel dispositivo degli esami finali (ancora in qualche caso ancorati alla centralità delle conoscenze), nello stile di controllo degli uffici ispettivi (che tendono ad interpretare in modo peggiorativo le già impegnative regole emanate dai governi regionali), nelle soffocanti e restrittive normative sulla sicurezza (che, almeno apparentemente, sembrano vietare la concessione di spazi di autonomia agli studenti) e nelle direttive sul lavoro, che paiono lasciare poco spazio al promettente concetto di scuola come "impresa giovanile".

Fermo restando queste ed altre difficoltà, si ritiene potenzialmente fecondo l'avvio di uno scambio significativo con queste realtà<sup>9</sup>. Del resto, anche l'espe-

<sup>9</sup> I Centri di Formazione Professionale della CONFAP, ed in particolare del CNOS-FAP e di ENDO-FAP, hanno avviato e stanno conducendo un itinerario di visita e modellizzazione dell'esperienza delle Studio School.

rienza inglese delle Studio School, sebbene in un contesto certamente meno centralista, ha incontrato e incontra difficoltà simili: nel già citato rapporto di quest'anno<sup>10</sup>, tra le varie sfide affrontate e da affrontare si citano la struttura degli esami finali di GCSE (con la paventata introduzione del baccalaureato in inglese per tutti) e la tendenza a considerare gli studenti sino ai 16 anni non pronti per il lavoro (visione che condurrebbe a rimandare a oltre quest'età la transizione nelle scuole per il lavoro).

Quest'ultima notazione sembra davvero decisiva: è fondamentale trasformare gli stereotipi impliciti all'educazione scolastica, considerando gli studenti sin dai quattordici anni non come bambini cresciuti, ma come giovani adulti, modificando in profondità le attese nei loro confronti. Per il meccanismo della profezia che si auto-adempie, è solo con questo tipo di visione che la scuola otterrà in cambio la presenza di giovani motivati, auto-determinati e orientati al successo scolastico e lavorativo. Se, invece, la scuola italiana protrarrà lo stile del controllo (esercitato attraverso orari, lezioni e spazi obbligati) rischierà di perpetuare una condizione giovanile considerata di rischio, contribuendo a determinarla.

<sup>10</sup> Cfr. STUDIO SCHOOLS TRUST, *Studio Schools. Tacking stock of five years on*, 2016.





# Prevenire l'abuso di sostanze in adolescenza si può: la sperimentazione del manuale “In viaggio per... Crescere”

BECCIU MARIO<sup>1</sup> – COLASANTI ANNA RITA<sup>2</sup> – MARTA POZZI<sup>3</sup>

*La sempre maggior diffusione del fumo di tabacco, degli abusi alcolici e dell'uso di cannabis nella popolazione adolescenziale di entrambi i sessi, spesso associata ad altri comportamenti di rischio e indicatori di disagio, evidenzia la necessità di mettere in atto strategie preventive articolate, verificabili e basate sulle evidenze scientifiche. Le linee guida condivise a livello nazionale e internazionale indicano come maggiormente efficaci quegli interventi che a livello contenutistico sono orientati alla promozione delle abilità personali e sociali e a livello metodologico sono organizzati in modo tale da prevedere il coinvolgimento attivo del gruppo dei pari. Inoltre la letteratura internazionale più recente raccomanda l'assoluta necessità di prevedere una rigorosa valutazione dell'efficacia dell'intervento svolto e di garantirne la replicabilità, utilizzando strategie e strumenti ben definiti e strutturati. A partire da queste premesse, è stata condotta una sperimentazione, della quale viene data una descrizione nel presente articolo, destinata a verificare l'efficacia, per la prevenzione dell'abuso di sostanze, di un programma di promozione delle coping skills attraverso l'utilizzo del manuale di auto-mutuo aiuto “In viaggio per... Crescere” (Becciu-Colasanti, 2010a).*

*The increasing spread of tobacco smoking, alcohol use and abuse of cannabis in the adolescent population of both sexes, often associated with other risk behaviors and discomfort indicators, it highlights the need to implement preventive strategies articulated, verifiable and based on scientific evidence. The guidelines shared at national and international levels indicate as particularly effective those interventions that are geared to the promotion of personal and social skills and a methodological level are organized to include the active involvement of the peer group. Furthermore, the latest international literature recommends the absolute necessity of providing a rigorous evaluation of the effectiveness of the intervention carried out and ensure its replicability, using well-defined and structured strategies and tools. From this context, it was conducted an experiment, which is described in this Article, designed to test the efficacy, for substance abuse prevention, a promotion of coping skills program through the use the self-help manual “In Viaggio per... crescere” (Becciu-Colasanti, 2010a).*

## Introduzione

La divisione di salute mentale dell'OMS (WHO, 1993) in riferimento alla salute mentale positiva e al benessere psicologico in adolescenza introduce il con-

<sup>1</sup> Docente invitato Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Docente stabilizzato Università Pontificia Salesiana.

<sup>3</sup> Dipartimento per le Dipendenze AAS5 “Friuli Occidentale”.

cetto di “*Skill for Life*” intendendo con esso un insieme di abilità di carattere cognitivo, emotivo e relazionale che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri, alla comunità. La loro acquisizione si correla: al benessere personale e sociale, alla possibilità di stabilire relazioni efficaci, alla prevenzione di comportamenti di rischio.

Tra questi ultimi, l’uso di sostanze psicoattive, a motivo della sua capillare diffusione nella popolazione adolescenziale, costituisce un fenomeno che preoccupa e negli ultimi decenni l’interesse preventivo rispetto ad esso è cresciuto significativamente.

Come osservano Pozzi *et al.* (2016, 235) “La tossicodipendenza è una patologia particolarmente resistente e refrattaria al cambiamento. Gli operatori impegnati nel trattamento evidenziano infatti frequenti ricadute anche a distanza di tempo e dopo cure risultate apparentemente efficaci. [...]. I servizi per le dipendenze, inoltre, non riescono a raggiungere la maggior parte dei consumatori problematici e, nei casi in cui questo invece avviene, i tempi di inizio trattamento sono piuttosto lunghi rispetto all’età della prima assunzione.

È stato rilevato che trascorrono dieci anni tra la prima assunzione e l’accesso al servizio pubblico (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2014a). Con il tempo si è quindi sempre più fatta strada la consapevolezza dell’importanza di intraprendere azioni preventive, anziché intervenire quando il comportamento di coinvolgimento nell’uso di sostanze è già comparso o consolidato, in considerazione anche dei danni, sia a breve sia a lungo termine, che l’utilizzo di sostanze comporta a livello personale, familiare, sanitario, economico e legale”.

Si evidenzia, pertanto, la necessità di mettere a punto strategie preventive articolate, verificabili e basate su evidenze scientifiche.

A tale riguardo, l’Osservatorio Europeo delle Droghe e delle Tossicodipendenze riporta, aggiornandoli costantemente, i programmi più promettenti ([www.emcdda.europa.eu/best-practice](http://www.emcdda.europa.eu/best-practice)) distinguendoli in *benefici*, vale a dire sostenuti da prove di efficacia in base a revisioni sistematiche di studi significativi, e *probabilmente benefici*, vale a dire efficaci, ma in misura più limitata (Pozzi *et al.* 2016).

Passando in rassegna tali programmi è possibile evidenziare sia le principali variabili oggetto di intervento, sia le caratteristiche di successo dei programmi medesimi.

Relativamente al primo aspetto, le variabili prese in considerazione sono di tipo personale, familiare, contestuale.

“A livello *individuale*, la promozione delle *life skills* individuate dall’OMS (WHO, 1994) e l’addestramento alla loro applicazione rispetto allo specifico comportamento di rischio risulta essere il principale oggetto di intervento (Botvin,

2000). A *livello familiare*, la variabile principale che viene promossa nei genitori è lo stile educativo autorevole, che include l'importanza di avere frequenti e appropriati spazi di dialogo con i figli, di responsabilizzarli nelle incombenze domestiche, di implementare in generale regole e confini (Castrucci-Gerlach, 2006). [...] A *livello contestuale*, atteggiamenti di non tolleranza della devianza, politiche restrittive sull'utilizzo di sostanze, così come l'aumento del prezzo delle sostanze legali sono gli interventi normativi che risultano essere le principali variabili oggetto di intervento preventivo (Gallus *et al.*, 2007; Tramacere *et al.*, 2011)" (Pozzi *et al.*, 2016, 237s).

Relativamente al secondo aspetto, concernente i fattori responsabili del successo dei programmi, numerosi studi suggeriscono che hanno dato maggiori prove di efficacia i programmi aventi le seguenti caratteristiche:

- *multidimensionalità*, ossia l'azione parallela nei diversi contesti di vita degli adolescenti;
- *multi professionalità*, ossia coinvolgimento di più figure professionali in un'ottica bio-psico-sociale;
- *tempistica mirata*, ossia realizzazione nei periodi sensibili rispetto all'uso di sostanze, particolarmente durante la scuola secondaria di primo grado e nei primi anni della scuola secondaria di secondo grado;
- *partecipazione attiva dei destinatari*, in modo da integrare la modalità *top-down*, in cui si implementano protocolli progettati da "esperti" in base alle evidenze scientifiche, con quella *bottom-up*, in cui i destinatari sono coinvolti attivamente sia nella fase di pianificazione dell'intervento sia in quella di realizzazione (Bonino-Cattelino, 2008; Pozzi *et al.*, 2016).

Per quanto concerne specificatamente il contesto del nostro paese sono numerose le iniziative di tipo preventivo che vengono messe in campo, ma poche sono quelle "*evidence-based*"; prova ne è che nessun progetto italiano è presente nel panorama delle pubblicazioni internazionali (Faggiano *et al.*, 2008).

A partire da tale constatazione, senza aver ovviamente la presunzione di colmare questa lacuna, abbiamo voluto sperimentare l'efficacia di un programma di prevenzione dell'abuso di sostanze che privilegia la prospettiva psicoeducativa dell'auto-mutuo aiuto. Nel corso degli anni, lavorando sia con gli adolescenti sia con gli educatori, abbiamo maturato l'idea di un manuale da utilizzare in un gruppo di pari, indirizzato a promuovere il benessere e a prevenire l'assunzione di comportamenti di rischio attraverso il potenziamento delle abilità di *coping*.

Le pagine che seguono sono quindi rivolte a descrivere il manuale e a riportare la realizzazione e gli esiti della sua sperimentazione.

## 1. Il manuale in Viaggio per ... Crescere

In questa prima parte del presente contributo tratteremo brevemente la storia del manuale e i suoi fondamenti teorici, nonché la struttura, i contenuti e le peculiarità che lo caratterizzano.

### 1.1 La base generativa

Il manuale *In viaggio per... Crescere* (Becciu-Colasanti, 2010a) si inserisce nel solco dei programmi di promozione della salute mentale nei contesti scolastici promulgati e diffusi dalla Organizzazione Mondiale della Sanità e dalla Comunità Europea (Commissione delle Comunità Europee, 2015). Esso propone un percorso psicoeducativo da realizzare in un gruppo di pari, finalizzato ad accrescere le capacità autoregulatorie dei ragazzi e a potenziarne le strategie di fronteggiamento. Si ispira ai contributi teorico-pratici delle scienze cognitive comportamentali, in particolare alla teoria di Beck sulla depressione (1987), alla Terapia Razionale Emotiva di Ellis (1962, 1989, 1994) sviluppata in Italia da De Silvestri (1981) e Di Pietro (1992, 1998), alla Psicologia Positiva di Seligman (1996; 2003), Fordyce (1981) e Goldwurm (2004), ai lavori di Andrews e coll. (2004) sui disturbi mentali.

Concepito e sviluppato, nella sua forma embrionale, all'interno della formazione professionale, il manuale è frutto di tanti apporti; psicologi, educatori, formatori e adolescenti hanno contribuito in vario modo alla sua elaborazione prendendo parte attiva alla sperimentazione dei materiali proposti, partecipando alla costruzione della struttura narrativa, migliorando a più riprese le attività suggerite, dando preziosi suggerimenti per l'adattamento dei contenuti all'esperienza degli adolescenti.

L'idea di strutturare un manuale *self help* è nata a partire da una serie di considerazioni (Becciu-Colasanti, 2010b).

In primo luogo, dalla convinzione che un simile strumento oltre a valorizzare il protagonismo degli adolescenti, potesse offrire loro la possibilità di accrescere nel sostegno e nel confronto reciproco le diverse *life skills*. Disporre, infatti, di uno strumento che medi il sapere scientifico e che offra l'opportunità di una riflessione guidata sulla propria esperienza può essere di stimolo e di supporto alla formazione e all'autoformazione.

Inoltre, l'aver a portata di mano un materiale strutturato con il quale confrontarsi e a partire dal quale riflettere su se stessi sembra rispondere efficacemente al bisogno che gli adolescenti hanno di introspezione e di ricerca di senso, offrendo loro sia la possibilità di orientare le proprie considerazioni su quegli aspetti che possono spiegare certi turbamenti emotivi, sia di trovare alternative di risposta alle loro domande implicite.

Altro aspetto degno di nota è che un manuale di *self help* consente di deistituzionalizzare il lavoro sulle variabili psicologiche, lavoro che anziché avvenire in un *setting* terapeutico rispetto al quale l'adolescente potrebbe sentirsi estraneo, è realizzabile nella quotidianità dei contesti naturali, *in primis* la scuola. Sappiamo bene quanto sia l'acquisizione di atteggiamenti, sia la modifica dei comportamenti a qualunque età, ma, soprattutto negli anni dello sviluppo, avvengano all'interno di una rete di influenze sociali. Pertanto, nella misura in cui i ragazzi hanno la possibilità - nei loro contesti naturali - di dialogare, discutere e confrontarsi, a partire da alcune situazioni stimolo che li aiutino a riflettere sulla propria esperienza, tanto più diventa possibile unire aspetti emotivi e cognitivi attivando proficui processi di apprendimento. In tal senso, il gruppo dei pari, all'interno del quale le interazioni sono caratterizzate da simmetria e complementarità, offre uno spazio di confronto e di libertà all'interno del quale diventa più facile mettersi in gioco, condividere le proprie risorse e le proprie vulnerabilità, aprirsi al cambiamento. Per questo, utilizzare il manuale in un simile contesto vuol dire dare ai ragazzi la possibilità di co-costruire attraverso una auto-riflessione partecipata un percorso di crescita personale e collettiva all'interno del quale ciascuno lavora attivamente per il proprio e l'altrui benessere.

## 1.2 Struttura, contenuti e peculiarità

Il manuale si sviluppa attorno ad una struttura narrativa e si compone di otto episodi che scandiscono il viaggio da Roma a Milano di nove ragazzi che, conoscendosi in treno, offrono - con le loro storie - preziosi spunti a partire dai quali gli adolescenti hanno la possibilità di confrontarsi in gruppo sul rapporto con se stessi, con la famiglia, con la scuola, con gli amici, con l'autorità, con il rischio, con il futuro. Abbiamo scelto di intitolarlo "*In viaggio per... Crescere*", proprio per rappresentare il viaggio verso l'adulthood che gli adolescenti sono invitati a compiere insieme ai protagonisti per riflettere sulla propria esperienza e per sviluppare ed affinare, nell'aiuto reciproco, competenze personali e sociali in funzione di una maggiore autonomia e capacità decisionale. In specifico, le competenze considerate nel manuale concernono a livello personale: l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione emotiva, la percezione positiva e realistica di se stessi, la pianificazione funzionale del proprio tempo e dei propri obiettivi; a livello sociale, la comunicazione assertiva e prosociale, la capacità di resistere alle pressioni di gruppo, il *problem solving* interpersonale, la gestione dei conflitti, la capacità di fare amicizie (Becciu-Colasanti, 2010a).

Il manuale presenta alcune peculiarità. Innanzitutto, è da leggere in gruppo come strumento formativo di auto-mutuo aiuto e, sebbene non escluda la presenza di un educatore che possa fungere da facilitatore nello svolgimento del programma e nel coordinamento delle attività, è pensato in modo tale che gli adolescenti, seguendo le istruzioni, possano lavorare in autonomia.

In secondo luogo, non analizza, né studia l'adolescenza o le adolescenze evidenziandone le problematicità, né le patologie, ma offre percorsi educativi finalizzati alla promozione del benessere psicologico. In particolare, essendo chiaramente ispirato all'approccio cognitivo comportamentale, esso rimanda costantemente al rapporto che esiste tra pensieri ed emozioni aiutando gli adolescenti a comprendere come, modificando i propri pensieri disfunzionali possano raggiungere un maggior controllo sulle proprie emozioni e incrementare il proprio benessere.

Inoltre, si caratterizza per essere un libro aperto, *in progress*, da completare con il contributo degli adolescenti che sono chiamati ad essere co-autori del percorso stesso. La costante proposta di attività da fare a coppie o in piccoli gruppi, accompagnata dall'invito altrettanto costante a confrontarsi e a fare commenti costruttivi rendono l'iter proposto un canovaccio a partire dal quale attivarsi con creatività e fantasia.

Infine, il manuale consente agli adolescenti un'autovalutazione su molte caratteristiche personali e capacità nell'affrontare i problemi sia prima del programma proposto che alla fine. Ciò allo scopo di accrescere la consapevolezza di sé e dei progressi compiuti lungo il percorso (Becciu-Colasanti 2010a; 2010b).

## 2. La sperimentazione

In questa seconda parte del presente contributo descriveremo le modalità attraverso le quali si è proceduto alla sperimentazione del manuale, precisando dapprima ipotesi, strumenti di rilevazione, disegno di analisi, campione e, successivamente, i principali risultati emersi dalla ricerca.

### 2.1 Il piano di ricerca

#### 2.1.1 Ipotesi

Allo scopo di verificare l'efficacia del Manuale *"In Viaggio per... Crescere"*, per la prevenzione dell'abuso di sostanze in adolescenza, abbiamo formulato due ipotesi.

#### *Prima ipotesi e suo fondamento*

La prima ipotesi concerne l'incremento delle abilità di fronteggiamento nei ragazzi che faranno uso del manuale. Specificamente si ipotizza che:

*"ci sarà, dal punto di vista statistico, una correlazione positiva tra l'uso del manuale di auto mutuo aiuto e l'aumento delle coping skills negli adolescenti appartenenti alle classi sperimentali"*.

Poiché l'intero percorso psicoeducativo proposto nel manuale è orientato a favorire nei ragazzi lo sviluppo di strategie di fronteggiamento costruttive, e si basa sia a livello contenutistico che metodologico sui principi considerati efficaci a livello preventivo, è lecito aspettarsi che l'utilizzo del manuale possa favorire negli adolescenti un incremento delle abilità di fronteggiamento degli eventi stressanti. A livello contenutistico, il fatto di presentare situazioni stimolo vicine al mondo dei ragazzi e alla loro quotidianità è uno dei fattori, all'interno dei programmi di prevenzione, indicato come "buona pratica" al fine di avere un'efficacia nei risultati. A livello metodologico, la scelta dell'auto mutuo aiuto, pur connotandosi con una sua originalità la cui efficacia è da verificare, si pone in linea con l'indicazione dell'utilizzo di metodi interattivi che includano il coinvolgimento tra pari (Pozzi, 2014).

### *Seconda ipotesi e suo fondamento*

La seconda ipotesi concerne la correlazione tra le abilità di fronteggiamento e l'uso di sostanze. Specificatamente si ipotizza che:

*"ci sarà, dal punto di vista statistico, una correlazione negativa tra l'aumento delle coping skills e l'uso di sostanze; in altri termini, se le coping skills sono elevate, il ricorso all'uso di sostanze dovrebbe essere basso".*

Questa seconda ipotesi intende appurare il fatto che gli allievi che dispongono di costruttive strategie di fronteggiamento ricorrono meno all'uso di sostanze. Diversi autori evidenziano come la componente del *coping* rappresenti una competenza cruciale nel gestire i processi di cambiamento (Rudisill-Edwards, 2002). È noto che la fase adolescenziale pone i ragazzi di fronte alla necessità di affrontare e superare diversi compiti evolutivi. Diventa dunque fondamentale da parte dei soggetti in crescita disporre di un repertorio di abilità che consenta loro di fronteggiare costruttivamente le nuove situazioni che la crescita inevitabilmente comporta, onde evitare di incorrere in problemi emotivi e comportamentali.

Alcuni studi (Hampel-Peterman, 2005) confermano che bambini e adolescenti non raramente utilizzano schemi di *coping* maladattivi, mentre una meta analisi, relativa ai programmi realizzati nel contesto scolastico orientati alla migliore gestione dello stress e alle strategie di *coping*, conclude che tali interventi siano da promuovere in quanto mostrano un effetto positivo sia a livello globale sia relativo ai sintomi stress correlati (Kraag *et al.*, 2006).

In sintesi, le strategie di *coping* si confermano essere determinanti rispetto ai risultati a lungo termine dello stress, dal punto di vista psicologico, fisico ed emotivo (Henderson *et al.*, 1992), per cui l'ipotesi che migliori strategie di *coping* favoriscano un miglior benessere appare in linea con la letteratura sull'argomento (Pozzi, 2014).



### 2.1.2 Strumenti di rilevazione

Al fine di verificare la prima ipotesi, è stato scelto un questionario volto in maniera specifica a rilevare le abilità di fronteggiamento: il PQ-CASQ (*Problem Questionnaire - Coping Across Situations Questionnaire*), (Seiffge-Krenke, 1995).

Tale scelta è stata motivata da diversi fattori: le aree contenutistiche oggetto di esplorazione che risultano coincidenti con quelle prese in considerazione nel manuale "In Viaggio per...Crescere", la disponibilità di un suo adattamento italiano (Cairano *et al.*, 2009) e il suo essere accessibile gratuitamente.

In particolare nel PQ-CASQ (Seiffge-Krenke, 1995) vengono esaminate le abilità di  *coping*  utilizzate dagli adolescenti quando sorgono difficoltà in sei diverse aree: scuola, futuro, rapporto con i genitori, rapporto con se stessi, relazioni sentimentali, tempo libero.

Il PQ-CASQ (Seiffge-Krenke, 1995) è stato somministrato a inizio e conclusione dell'intervento per verificare il livello di competenze iniziali e l'incremento ottenuto attraverso la sperimentazione del manuale.

Allo scopo di verificare la seconda ipotesi si è scelto di somministrare il questionario ESPAD-Italia® (*European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*) (CNR-IFC, 2011), volto ad indagare i comportamenti d'uso di alcol, tabacco e sostanze illegali da parte degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. La motivazione centrale della scelta si è basata sull'individuazione di uno strumento di rilevazione relativo all'uso di sostanze che fosse confrontabile sia a livello nazionale sia a livello internazionale e accreditato dalla comunità scientifica. L'ESPAD-Italia® (CNR-IFC, 2011) è lo strumento ufficialmente utilizzato nelle indagini epidemiologiche sia dal CNR di Pisa sia, più recentemente, dal Dipartimento Politiche Antidroga (DPA) della Presidenza del Consiglio dei Ministri, pertanto consente di disporre di dati confrontabili a livello regionale, nazionale ed europeo.

### 2.1.3 Disegno di analisi

Per procedere alla verifica delle ipotesi si è scelto un disegno quasi sperimentale, con *pre-test* e *post-test* con gruppo di controllo.

I soggetti reclutati su base volontaria, grazie ai docenti che hanno aderito con le loro classi alla sperimentazione, sono stati così divisi in due gruppi: sperimentale e di controllo.

Il gruppo sperimentale è stato costituito dalle classi che hanno adottato il manuale "In viaggio per... Crescere", il gruppo di controllo da altre classi, simili e confrontabili a quelle sperimentali, che non hanno usufruito di nessun intervento strutturato né di promozione della salute in termini generali, né di prevenzione dell'uso di sostanze in termini più specifici.

Tanto al gruppo sperimentale quanto al gruppo di controllo sono stati som-

ministrati i due questionari precedentemente indicati come *test re-test*, quindi a inizio anno e a fine anno scolastico.

Abbiamo ritenuto importante disporre del gruppo di controllo come ulteriore verifica delle ipotesi sostenute. Il gruppo di controllo, infatti, pur non sperimentando il manuale, è stato comunque esposto agli stimoli e alle naturali sollecitazioni presenti nel contesto scolastico, come ad esempio le attività curricolari o altre esperienze vissute in classe. Anche il processo stesso di crescita e l'aumentare dell'età rappresentano delle variabili in grado di agevolare una naturale e fisiologica evoluzione delle abilità di fronteggiamento nei ragazzi, indipendentemente dal fatto di prendere parte ad una sperimentazione. Dal momento che non è possibile controllare i numerosi fattori che intervengono durante l'anno scolastico né quantificare il possibile naturale incremento delle *coping skills* al crescere dell'età, la presenza di un gruppo di controllo consente di verificare l'ipotesi di una differenza di abilità presenti nei due gruppi al termine della sperimentazione, ascrivibile in tal caso alla sperimentazione stessa.

#### 2.1.4 Reclutamento e descrizione del campione

La proposta di sperimentazione è stata presentata presso il Dipartimento per le Dipendenze della AAS5 "Friuli Occidentale" in un incontro all'inizio dell'anno scolastico al quale hanno preso parte sette diversi Istituti della Scuola Secondaria di secondo grado, di cui quattro siti a Pordenone e gli altri tre in provincia. In particolare, gli istituti coinvolti sono stati: Liceo Paritario "Don Bosco", Liceo Paritario "E. Vendramini", Liceo Statale "Leopardi-Majorana", Liceo Statale "Torricelli", Istituto Statale d'Arte "G. Galvani", Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato "L. Zanussi", Istituto Tecnico "P. Sarpi". Poiché tra le province del Friuli Venezia Giulia (Trieste, Udine, Pordenone, Gorizia), Pordenone include 34 Istituti Scolastici come scuole secondarie di secondo grado, reclutare 7 istituti scolastici ha significato includere il 20,6% delle scuole superiori di secondo grado presenti in provincia. Inoltre, tali istituti sono rappresentativi delle diverse tipologie presenti sul territorio provinciale (Liceo, Istituto d'Arte, Istituto Tecnico, Istituto Professionale).

Il campione totale è stato costituito da nove classi sperimentali (quattro prime e cinque seconde) e otto classi di controllo (quattro prime e quattro seconde), per un totale complessivo di diciassette classi.

Nella scelta del campione del gruppo sperimentale sono state considerate due variabili: l'ampiezza in termini numerici, la rappresentatività in termini qualitativi. Rispetto alla numerosità, al fine di avere un criterio di riferimento, ci si è chiesti quanti studenti dovessero far parte orientativamente del gruppo sperimentale al fine di avere una differenza statisticamente significativa mediante il Test t per dati appaiati, tra i punteggi dei questionari della prima somministra-

zione (*pre-test*) e della seconda somministrazione (*post-test*). Al fine di valutare la numerosità campionaria è stato utilizzato l'applicativo statistico STATA 10, un *software* in cui inserendo valori standard di  $\alpha = 0.05$  e potenza pari a 0.80 sono risultati necessari circa 200 studenti da reclutare idealmente nel gruppo sperimentale. Per quanto concerne la rappresentatività del campione in termini qualitativi, il campione delle classi è stato scelto come suddetto, all'interno delle scuole superiori di secondo grado di Pordenone e provincia. Il campione iniziale era composto da 355 studenti, di cui 189 nel gruppo sperimentale e 166 in quello di controllo. Della totalità dei questionari compilati, ne sono stati considerati validi 292, che corrispondono ai questionari che sono stati appaiati (in gergo tecnico statistico si usa il termine "*matchati*") tra la prima e la seconda somministrazione grazie alla siglatura personalizzata indicata sui questionari stessi. In altre parole 292 studenti hanno compilato i questionari sia alla prima sia alla seconda somministrazione, mentre risulta che 63 studenti (355-292) non erano presenti o alla prima o alla seconda somministrazione.

Come viene illustrato nella Tabella 1, il campione finale preso in esame è composto da 292 adolescenti, di cui 37,3% maschi e 62,7% femmine, che frequentano il biennio di sette diversi istituti scolastici superiori a Pordenone e provincia. Dei 292 adolescenti che costituiscono il campione totale, 161 fanno parte del gruppo sperimentale e 131 del gruppo di controllo.

**Tab. 1** *Numerosità del campione e distribuzione M/F*

Genere	Controllo		Sperimentale		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Maschi	52	39,7	57	35,4	109	37,3
Femmine	79	60,3	104	64,6	183	62,7
<b>Totale</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>161</b>	<b>100,0</b>	<b>292</b>	<b>100,0</b>

La leggera differenza numerica tra gruppo sperimentale e controllo è dovuta al fatto che – come già spiegato in precedenza – uno degli istituti (Liceo Paritario Vendramini) non aveva una classe parallela simile al gruppo sperimentale che potesse fungere da controllo. Tutti gli altri istituti avevano invece una classe di controllo parallela per ciascuna classe sperimentale, e hanno partecipato con una o in alcuni casi due classi sperimentali e altrettante di controllo per ciascun istituto.

Per ciò che concerne le età degli adolescenti coinvolti, oltre la metà del campione (58,6%) è rappresentata da quindicenni al momento dell'inizio della ricerca, mentre poco meno di un terzo (31,2%) è costituito da quattordicenni. La maggior parte degli altri ragazzi (8,2%) ha dichiarato di aver compiuto 16 anni di età (Pozzi, 2014).

## 2.2 I risultati emersi

Vediamo ora, riprendendo le due ipotesi iniziali, quali sono stati i risultati emersi al *pre test* e *post test*, attraverso il *test t* di *Student* per dati appaiati.

Per quanto concerne la *prima ipotesi* secondo la quale esiste una correlazione statisticamente significativa tra l'uso del manuale di auto-mutuo aiuto e l'aumento delle *coping skills* negli adolescenti possiamo affermare che essa appare sostanzialmente confermata. Come si evidenzia nella Tabella 2, nelle classi sperimentali le *coping skills* rilevate attraverso il questionario CASQ (*Coping Across Situations Questionnaire*) appaiono maggiori confrontando la prima e la seconda somministrazione del questionario, e i *p-value* sono risultati statisticamente significativi per tutte e tre le categorie di *coping* (attivo, interno ed evitante). Al contrario, come illustrato in Tabella 3, nel gruppo di controllo, i valori medi al *pre* e *post test* sono rimasti sostanzialmente invariati e le leggere variazioni di punteggio non risultano comunque statisticamente significative.

**Tab. 2** Risultati relativi alle strategie di coping (CASQ), gruppo sperimentale  
**Sperimentale**

	Prima	Dopo	p-value
CASQ_ACTIVE_COPING	15,6 (7,1)	17,5 (6,3)	0,002*
CASQ_INTERNAL_COPING	12,4 (6,6)	14,3 (6,6)	0,004*
CASQ_WITHDRAWAL	10,7 (6,7)	13,0 (7,6)	0,001*

**Tab. 3** Risultati relativi alle strategie di coping (CASQ), gruppo controllo  
**Controllo**

	Prima	Dopo	p-value
CASQ_ACTIVE_COPING	16,0 (7,6)	15,7 (7,8)	0,658
CASQ_INTERNAL_COPING	11,8 (6,7)	12,2 (6,7)	0,547
CASQ_WITHDRAWAL	12,4 (7,6)	12,4 (7,8)	0,975

Per quanto riguarda la *seconda ipotesi*, che rappresenta l'obiettivo centrale della sperimentazione, ossia che i ragazzi che dispongono di maggiori *coping skills* incorrano meno nell'uso di sostanze, possiamo affermare che essa appare confermata parzialmente. Come appare dalla Tabella 4, ad una prima analisi esplorativa, il consumo globale di sostanze (tabacco, alcol, ubriacature e cannabis) nel gruppo sperimentale al termine dell'intervento appare di minore entità rispetto al consumo globale delle medesime sostanze nel gruppo di controllo (cfr. Tab. 5) e tutti i valori risultano essere statisticamente significativi.

**Tab. 4** Risultati (%) relativi all'uso di sostanze negli ultimi 30 giorni, gruppo sperimentale

	Prima	Dopo	p-value
Tabacco 30gg	23,8	26,7	<0,0001*
Alcol 30gg	59,7	56,5	<0,0001*
Ubriacature 30gg	3,1	9,9	<0,0001*
Cannabis 30gg	5,1	4,0	<0,0001*

**Tab. 5** Risultati (%) relativi all'uso di sostanze negli ultimi 30 giorni, gruppo controllo

	Prima	Dopo	p-value
Tabacco 30gg	28,2	38,9	<0,0001*
Alcol 30gg	67,3	55,7	<0,0001*
Ubriacature 30gg	7,0	14,5	<0,0001*
Cannabis 30gg	5,4	13,0	<0,0001*

Occorre rilevare che anche nel gruppo di controllo si registrano modifiche significative per tutte le voci prese in considerazione.

Questo dato generale si declina tuttavia in maniera diversa entrando maggiormente nel dettaglio dei dati relativi alle singole sostanze (tabacco, alcol, cannabis).

Per ciò che concerne il primo dato, *l'uso di tabacco* negli ultimi 30 giorni, sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo si registra un incremento a fine anno scolastico.

Tuttavia, mentre nelle classi sperimentali l'incremento è di 3 punti percentuali (dal 23,8% al 26,7% dei ragazzi), nelle classi di controllo l'incremento è decisamente maggiore, superando i 10 punti percentuali come valore medio (dal 28,2% al 38,9% dei ragazzi). Ciò significa che l'intervento ha avuto una funzione contenitiva rispetto al *trend* di incremento di sigarette naturalmente registrato nel corso dell'anno scolastico.

Per ciò che concerne *l'utilizzo di alcol*, gli indicatori considerati nel *pre* e *post* intervento riguardano il suo consumo negli ultimi 30 giorni e la percentuale di ubriacature nello stesso arco di tempo. Dai dati emerge come il consumo di alcol negli ultimi 30 giorni appaia ridotto tanto nel gruppo sperimentale quanto in quello di controllo: nel controllo, l'abbassamento del consumo è comunque più rilevante (oltre 11 punti percentuali di differenza, passando dal 67,3% al 55,7% dei ragazzi); nel gruppo sperimentale il consumo di alcol negli ultimi 30 giorni è diminuito in maniera meno evidente (poco più di due punti percentuali di differenza, passando dal 59,7% al 56,5% dei ragazzi). In questo caso, si può quindi affermare che l'intervento non ha avuto un impatto significativo sui con-

sumi di alcol negli ultimi 30 giorni, poiché il decremento risulta più significativo in coloro che non hanno preso parte all'intervento. Rispetto all'alcol, il numero di ubriacature rappresenta l'indice di rischio maggiore, e i cambiamenti nei due gruppi rispetto a questo dato sono sconcertanti: tanto nelle classi sperimentali quanto in quelle di controllo le ubriacature negli ultimi 30 giorni risultano di molto aumentate, in particolare 6,8 punti percentuale nel gruppo sperimentale (passando dal 3,1% al 9,9% dei ragazzi) e 7,5 punti percentuale nel gruppo di controllo (passando dal 7,0% al 14,5% dei ragazzi).

Rispetto all'uso di sostanze a seguito dell'intervento svolto, il dato più incoraggiante e significativo riguarda l'uso di cannabis negli ultimi 30 giorni. Dai dati emerge che nel gruppo sperimentale il valore medio è diminuito di un punto percentuale al termine dell'intervento (dal 5,1% al 4% dei ragazzi), mentre nel gruppo di controllo il valore medio risulta essere aumentato di quasi 8 punti percentuali a conclusione dell'anno scolastico (da 5,3% a 13% dei ragazzi). Da sottolineare che, delle sostanze prese in considerazione, la cannabis è l'unica illegale e che è l'unica rispetto alla quale a inizio intervento gruppo sperimentale e gruppo di controllo risultavano del tutto paragonabili in quanto a consumi.

In sintesi, rispetto alla seconda ipotesi, gli esiti più significativi sono stati registrati rispetto al consumo di cannabis, che è diminuito in modo statisticamente significativo nel gruppo sperimentale, pur partendo i due gruppi da una situazione iniziale omogenea a livello statistico. Effetti più contenuti ma comunque significativi si sono ottenuti rispetto al fumo, mentre pare che l'intervento abbia avuto effetto pressoché nullo rispetto al consumo di alcol e alla frequenza delle ubriacature (Pozzi, 2014). Quest'ultimo dato appare fortemente connesso a variabili di contesto. In un territorio, come quello di provenienza dei ragazzi, dove è fortemente e capillarmente diffusa la cultura del bere, il solo potenziamento delle competenze personali di fronteggiamento non sembra essere sufficiente a contrastare la pressione sociale verso un simile comportamento di rischio. In tal senso, i programmi realizzati a scuola possono risultare voci isolate in un contesto saturo di messaggi di marketing che promuovono il bere giovanile. Ne deriva che, anche gli aspetti relativi alla disponibilità di alcol in famiglia e nel contesto sociale e gli aspetti relativi al prezzo dell'alcol devono essere oggetto di considerazione nei programmi preventivi.

## Conclusioni

In sintesi, dai risultati della ricerca effettuata su un significativo campione di studenti del biennio delle scuole superiori di secondo grado, è possibile concludere che il manuale "In viaggio per... Crescere" (Becciu-Colasanti, 2010a) rap-



presenta uno strumento valido ed efficace per incrementare le *coping skills*. Rispetto alla prevenzione dell'uso di sostanze, lo strumento risulta efficace nel prevenire l'uso di cannabis e contenere l'uso di tabacco e alcol. Il fenomeno degli abusi alcolici dei giovani probabilmente risente di più variabili, per cui la sua prevenzione richiederebbe una strategia più ampia e articolata, sicuramente non limitata al solo contesto scolastico.

Sulla base di questi risultati, sarebbe auspicabile che i docenti venissero formati all'uso del manuale "In viaggio per... Crescere" al fine di poterlo utilizzare nelle loro classi e rappresentare una risorsa stabile all'interno degli istituti scolastici e professionali.

Nello stesso tempo, tenendo conto delle evidenze scientifiche che indicano come maggiormente efficaci a livello preventivo gli interventi realizzati su più livelli e integrati, sarebbe interessante coinvolgere in maniera parallela i genitori all'interno di un programma di promozione delle *coping skills* nei loro figli, dato che queste rappresentano un significativo fattore protettivo rispetto agli abusi di sostanze legali e illegali.

## Bibliografia

- ANDREWS G. *et al.*, *Disturbi mentali. Competenze di base, strumenti e tecniche per tutti gli operatori*. Torino. Centro Scientifico Editore, 2004.
- BECCIU M., COLASANTI A.R., *In viaggio per... Crescere. Un manuale di auto-mutuo aiuto per gli adolescenti: per potenziare le proprie risorse e stare bene con sé e con gli altri*. Roma. Franco Angeli, 2010a.
- BECCIU M., COLASANTI A.R., La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-mutuo aiuto. *Orientamenti pedagogici*, 57(7), 2010b, pp. 225-234.
- BECK A.T., *Terapia cognitiva della depressione*. Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- BONINO S., CATTELINO E. (a cura di), *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Trento, Erickson, 2008.
- BOTVIN G. J., Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addict Behav*, 25(6), 2000, pp. 887-897.
- CANADIAN CENTRE ON SUBSTANCE ABUSE (CCSA), *Building on our strengths: Canadian standards for school-based youth substance abuse prevention* (version 2.0). Ottawa, ON. Canadian Centre on Substance Abuse, 2010.
- CASTRUCCI B.C., GERLACH K.K., Understanding the association between authoritative parenting and adolescent smoking. *Matern Child Health J*, 10(2), 2006, pp. 217-224.
- CIAIRANO S., MENNA P., MOLINAR R., ALENI SESTITO L., The relationship between perceived stress for the future and coping strategies in times of social uncertainty: A study of Italian adolescents. *Journal of Psychology and Counseling*, 1(1), 2009, 005-018.
- COGGANS N., CHEYNE B., MCKELLAR S., *The Life Skills Training Drug Education Programme: a review of research*. Scotland: University of Strathclyde, Scottish Executive Effective Interventions Unit, Scottish Executive Drug Misuse Research Programme, 2003.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro Verde. Migliorare la salute mentale della popolazione. Verso una strategia sulla salute mentale per l'Unione*, 2015 Disponibile su [http://ec.europa.eu/health/archive/ph\\_determinants/life\\_style/mental/green\\_paper/mental\\_gp\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_it.pdf)



- CONSIGLIO NAZIONALE DELLE RICERCHE - ISTITUTO FISILOGIA CLINICA (CNR-IFC), Questionario ESPAD-Italia® (*European School Survey Project on Alcohol and other Drugs*), 2011
- DE SILVESTRI C., *I fondamenti teorici e clinici della Terapia Razionale Emotiva*. Roma, Astrolabio Ubaldini, 1981
- DI PIETRO M., *L'Educazione Razionale Emotiva*. Trento, Erickson, 1992.
- DI PIETRO M., *L'ABC delle mie emozioni: corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento, Erickson, 1998.
- ELLIS A., *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York, Lyle Stuart Press, 1962.
- ELLIS A., *Ragione ed Emozione in Psicoterapia*. Roma, Astrolabio, 1989.
- ELLIS A., *L'autoterapia razionale emotiva*. Trento, Erickson, 1994.
- FAGGIANO F., VIGNA-TAGLIANTI F.D., VERSINO E., ZAMBON A., BORRACCINO A., LEMMA P., School-based prevention for illicit drugs use: a systematic review. *Prev Med*, 46(5), 2008, pp. 385-396.
- FORDYCE M.W., *The Psychology of happiness: a brief version of the fourteen fundamentals*. Fort Myers, FL: Cypress Lake Media, 1981.
- GALLUS S., ZUCCARO P., COLOMBO P., APOLONE G., PACIFICI R., GARATTINI S., BOSETTI C., LA VECCHIA C., Smoking in Italy 2005-2006: Effects of a comprehensive National Tobacco Regulation. *Prev Med*, 45, 2007, pp. 198-201.
- GOLDWURM G.F. et al., *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felice*, Milano, McGraw-Hill, 2004.
- HAMPEL P., PETERMAN F., Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 2005, pp. 73-83.
- HENDERSON P.A., KELBEY T.J., ENGBRETSON K.M., Effects of a stress-control program on children's locus of control, self-concept and coping behavior. *The School Counselor*, 40, 1992, pp. 125-130.
- KRAAG G., ZEEGERS M.P., KOK G., HOSMAN C., ABU-SAAD H.H., School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 2006, pp. 449-472.
- ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ (ISS), *La promozione della salute nelle scuole. Prevenzione delle dipendenze*. Roma, Istituto Superiore di Sanità. Rapporti ISTISAN 09/23, 2009
- MAIWALD E., REESE A., Effektivität suchtpräventiver Lebenskompetenzprogramme-Ergebnisse deutscher Evaluationsstudien. *Sucht Aktuell*, 7, 2000, pp. 8-12.
- NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (NIDA), *Preventing Drug Abuse among Children and Adolescents*. Bethesda, Maryland, NIDA, 2003<sup>2</sup>.
- POZZI M., *Prevenire l'abuso di sostanze in adolescenza. La sperimentazione di un manuale di auto-mutuo-aiuto*. Dissertazione dottorale. Roma. Università Pontificia Salesiana, 2014.
- POZZI M., SCIAN E., VANZELLA M., I disturbi da uso di sostanze. In BECCIU M., COLASANTI A.R., *Prevenzione e salute mentale. Manuale di Psicologia Preventiva*. Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 225-243.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Progetto SPS-DPA 2013-2014. Indagine sul consumo di sostanze psicotrope e gioco d'azzardo e sui fattori di rischio per l'assunzione di sostanze stupefacenti nella popolazione scolastica 15-19 anni*. Roma. Dipartimento Politiche Antidroga.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Relazione annuale al Parlamento 2014. Uso di sostanze stupefacenti e tossicodipendenze in Italia. Dati relativi all'anno 2013 e primo semestre 2014 - elaborazioni 2014*. Roma. Dipartimento Politiche Antidroga.
- ROONEY B.L., MURRAY D.M., A meta-analysis of smoking prevention programs after adjustment for errors in the unit of analysis. *Health Educ Q*, 23(1), 1996, pp. 48-64.
- RUDISILL J.R., EDWARDS J.M., Coping with job transitions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54, 2002, pp. 55-65.
- SEIFFGE-KRENKE I., *CASQ, Coping across Situations Questionnaire. Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. Mahwah, NY, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- SELIGMAN M., *La costruzione della felicità. Che cosa è l'ottimismo, perché può migliorare la vita*. Milano, Sperling & Kupfer Editori, 2003.
- SELIGMAN M., *Come crescere un bambino ottimista*. Milano. Sperling & Kupfer Editori, 2006.
- SHIN H.S., A Review of School-based Drug-Prevention Program Evaluation in the 1990s. *American Journal of Health Education*, 32(3), 2001, pp. 139-147.

- SKARA S., SUSSMAN S., A review of 25 long-term adolescent tobacco and other drug use prevention program evaluations. *Preventive Medicine*, 37, 2003, pp. 451 – 474.
- SUSSMAN S., DENT C.W., CRAIG S., RITT-OLSEN A., MCCULLER W.J., Development and immediate impact of a self-instruction curriculum for adolescent indicated drug abuse prevention trial. *Journal of Drug Education*, 32(2), 2002, pp. 121-137.
- TOBLER N.S., ROONA M.R., OCHSHORN P., MARSHALL D.G., STERKE A.V., KIMBERLY S.M., School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 20(4), 2000, pp. 275-336.
- TRAMACERE I., GALLUS S., PACIFICI R., ZUCCARO P., COLOMBO P., LA VECCHIA C., Smoking in young and adult population, Italy 2009. *Tumori*, 97(4), 2011, pp. 423-427.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Skills for life*. Bollettino OMS, 1, 1993.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, *The development and dissemination of life skills education: An overview*. Geneva. Division of Mental Health, 1994.

### Sitografia

- <http://www.emcdda.europa.eu/best-practice>  
<http://www.politicheantidroga.it/media/646882/relazione%20annuale%20al%20parlamento%202014.pdf>

# La voce di testimoni privilegiati Il punto di vista della UIL-Scuola sull'Istruzione e Formazione Professionale

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

*Con questo contributo continua la serie dedicata ad ascoltare le principali sigle sindacali sui temi legati all'Istruzione e Formazione Professionale e, più in generale, alle questioni legate al rapporto tra scuola e lavoro.*

*With this contribution continues the series devoted to hearing the major unions on issues related to Education and vocational training and, more generally, the issues related to the relationship between school and work.*

OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

## Introduzione

Ci siamo incontrati, lo scorso 22 luglio 2016, a Roma, nella sede nazionale della UIL Scuola<sup>2</sup>, con **Noemi Ranieri**, della segreteria nazionale, con delega sulle questioni di carattere ordinamentale e sulla connessione tra istruzione, formazione e lavoro, e con **Lello Macro**, anch'egli della segreteria nazionale, responsabile delle politiche contrattuali per la Formazione Professionale e con esperienza professionale diretta in tale ambito. Alla UIL Scuola sono associati circa cinquemila operatori che, a vario titolo, operano nel contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale (d'ora in poi IeFP) e questo la configura come una delle organizzazioni di riferimento per questo mondo.

La conversazione è stata audio-registrata e, in seguito, trascritta parola per parola. Il testo della trascrizione è stato analizzato secondo il classico approccio dell'analisi di contenuto per far emergere i temi più rilevanti.

Qui di seguito daremo innanzitutto conto di tali temi, riportando ampi stralci della conversazione, cercando di essere il più possibile fedeli al senso delle parole dei nostri interlocutori<sup>3</sup>. In conclusione, formuleremo una sintesi dei temi emersi che diventano una articolata mappa per conoscere ed esplorare ulteriormente il sistema.

<sup>1</sup> CARVET – Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> Cfr. <http://www.uil.it/uilscuola/>.

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

## Un bilancio sul cantiere delle riforme

Una prima attenzione emersa dalla conversazione con i nostri interlocutori riguarda il complesso scenario disegnato dalle recenti riforme, soprattutto da quelle che impattano sul sistema educativo di istruzione e formazione e sul sistema dei servizi al lavoro: buona scuola, Jobs Act e riforma costituzionale.

### Il sistema dell'IeFP e il riformismo alla cieca

Il sistema italiano dell'IeFP e, più in generale, il sistema nazionale di istruzione e formazione si sono sviluppati in modo poco organico, in tutta la loro storia, ma una certa accelerazione caotica di riforme si è accentuata soprattutto negli ultimi decenni:

è successo di tutto e di più [in questo campo]. La creazione di questo sistema [...] non è stata lineare [...], ma ha avuto degli *stop and go* continui: [...] marce indietro, marce in avanti, modifiche non sempre concordate fra tutti in sede di conferenza [...] Stato e Regioni o tra Regione e Regione. Non è una questione che riguarda solo i CFP, ma l'intero sistema educativo italiano, scolastico e formativo. C'è una bellissima frase che Norberto Bottani ha scritto poco tempo fa [...], parlando di un riformismo alla cieca in Italia, anzi del "...penoso travaglio italico in materia di politica scolastica. Non si sa dove si va, come si avanza, ma si propongono leggi e decreti a iosa [...]. Un abito d'Arlecchino". Ha perfettamente ragione, perché quel che ne viene fuori è un disastro. [...] Non so se conoscete questo lavoro davvero fantastico che ha fatto ISFOL in cui [...] c'è un'immagine che graficamente spiega quello che è successo e che è veramente incredibile. Questa è la faccia della formazione professionale, questa la scuola secondaria, la formazione degli adulti ecc.; il testo cerca di spiegare analiticamente il sistema, pezzo per pezzo<sup>5</sup>, ed è davvero illuminante [...] (Lello Macro).

Spesso sull'esigenza di costruire un sistema che rispondesse ai reali bisogni degli utenti hanno prevalso logiche di parte e parole d'ordine che, di volta in volta, hanno orientato le riforme in un senso o nell'altro. Anche l'azione dell'attuale governo appare poco attenta a costruire su ciò che è già stato realizzato e dunque rischia di essere non particolarmente lungimirante:

[...] la Legge 107 è intervenuta prevalentemente su aspetti di carattere organizzativo, procedurale ecc. Ma che cosa sarebbe dovuto accadere, a cinque anni dall'introduzione della riforma Gelmini? La legge diceva che bisognava operare attraverso una verifica parlamentare dell'andamento del quinquennio e da lì inserire eventuali aggiustamenti. All'interno di questo ragionamento, è pensabile e perfettamente integrata l'idea che, effettuata questa verifica, i cambiamenti lì si faccia in collegamento con l'istruzione e [...] anche

<sup>4</sup> Lello Macro fa riferimento a Bottani, 2016.

<sup>5</sup> Qui il riferimento è a Zagardo et alii (2015).

con la formazione professionale. Manca un'integrazione tra i diversi pezzi che, se la Legge 107 avesse fatto un'operazione di onestà e avesse guardato con occhio davvero riformista alla scuola, avrebbe impostato. Si trattava di dire: guardiamo cosa è successo negli ultimi anni, guardiamo quali sono gli elementi di debolezza, affrontiamo il tema dell'integrazione e procediamo verso un riordino. Invece cosa dice la Legge 107? La revisione [...] viene fatta senza pensare a ciò che viene prima, pensando molto poco a ciò che c'è dopo, perché non c'è alcun riferimento al riordino dell'istruzione tecnico-superiore, per esempio, buttando tutto il fumo negli occhi che l'alternanza scuola-lavoro sta producendo (Noemi Ranieri).

Quella espressa dai rappresentanti della UIL Scuola è l'esigenza di costruire i cambiamenti non per proclami, ma in una prospettiva realistica e graduale, che si fondi su un'attenta analisi di ciò che nelle esperienze precedenti ha funzionato e di ciò che invece avrebbe bisogno di essere migliorato.

## I problemi dell'offerta sussidiaria di IeFP

Per quanto riguarda nello specifico l'IeFP, i nostri intervistati segnalano alcuni problemi relativi soprattutto all'offerta sussidiaria in capo agli istituti professionali:

il sistema di IeFP [...] ha delle cose assurde, tipo il segmento gestito dall'istruzione professionale scolastica, in cui, in alcune Regioni, si sono fatte – e sono state anche stigmatizzate – attività corsuali triennali di un tipo, [innestate su un percorso quinquennale] che non c'entrava niente; gli allievi facevano dei corsi di benessere e poi [...] dal quarto anno, diventavano, che ne so, manutentori [...]. In alcune zone del territorio italiano poi, come in Campania, si fermano al terzo anno, punto. Del resto non c'è altro. In quelle Regioni non si può scegliere tra il sistema regionale e quello statale; il sistema regionale proprio non esiste. In Sardegna è la stessa cosa. L'offerta è a macchia di leopardo (Lello Macro).

La scarsa coerenza tra i percorsi di qualifica e quelli quinquennali con i quali i primi si integrano segnala una forte criticità. Un altro problema è quello relativo alla frammentazione del sistema e al fatto che l'offerta formativa gestita da enti accreditati dalle Regioni è presente solo a macchia di leopardo nel Paese.

## L'impatto della riforma costituzionale sull'IeFP

Anche la riforma costituzionale approvata dalle camere, che presto sarà sottoposta a referendum confermativo, secondo i nostri interlocutori, presenta diversi elementi di ambiguità:

[...] se viene approvata la riforma costituzionale – io, personalmente, mi auguro di no – sussidiaria diventerebbe, forse, ma non si sa bene, la parte regionale, rispetto a quella statale, in capo al ministero dell'Istruzione. Però all'interno di questa riforma, oltre all'articolo 117, c'è la modifica dell'articolo 116, che in sostanza dice che le Regioni "bravine", che stanno bene economicamente, possono chiedere e ottenere la delega totale. Io già mi immagino quali saranno i "Pierini" della situazione. La delega sull'istruzione e formazione

dice esattamente "Ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia, concernenti le materie di cui all'articolo 117, secondo comma, lettere [...], possono essere attribuite ad altre Regioni, con legge dello Stato, anche su richiesta delle stesse, sentiti gli enti locali, nel rispetto dei principi di cui all'articolo 119, purché la Regione sia in condizione di equilibrio tra le entrate e le spese del proprio bilancio"<sup>6</sup>. Allora il sud dove deve andare? Già mi immagino i Pierini pronti; è una vita che cercano di farsi dare l'area completa; lo hanno tentato con la Moratti, lo hanno tentato con la Gelmini. In uno degli ultimi documenti della conferenza Stato-Regioni, alla fine dell'anno scorso, [...] erano proprio le Regioni a chiedere un quadro nazionale più preciso. Solo che, leggendo e rileggendo, sembrava di capire che poi, in realtà, non volessero che lo Stato si riappropriasse della materia, ma soltanto che desse delle indicazioni; dentro la conferenza, evidentemente, non si mettono d'accordo su certe cose. A me sembra più che altro una richiesta di soldi, punto. La cosa essenziale è che non ce la fanno più; non bastano i soldi del ministero del lavoro, quei pochi che danno, ci vogliono i costi standard che siano equiparati a quelli dell'istruzione professionale; poi non c'è altro di sostanziale. Sono pessimista? Non lo so, però questa è l'impressione che ho (Lello Macro).

La permanenza, nel testo di legge, di due tensioni contrapposte – la spinta a riportare anche il sistema dell'IeFP all'interno di un quadro unitario e nazionale e il desiderio di alcune Regioni di gestire autonomamente tutta l'offerta formativa – non risolve i problemi ma apre altri possibili terreni di incertezza e di scontro. Al di là di chi gestirà il sistema – Stato o Regioni – il problema di fondo rimane quello dell'entità delle risorse economiche che si investono.

## La delega prevista dalla Legge 107 sull'istruzione professionale e sull'IeFP

Una delle questioni che la legge sulla "buona scuola" prevede essere oggetto di delega è appunto una riforma dell'istruzione professionale anche nei suoi rapporti con l'IeFP:

sulla faccenda della delega che stanno preparando sull'istruzione e formazione professionale [...], tecnicamente si tratta solo dell'istruzione, però loro l'hanno legata alla riforma della costituzione e quindi dovrebbe toccare tutte e due le cose, l'istruzione professionale e l'istruzione e formazione professionale. C'è un provvedimento, dentro la 107, il comma 44 [...], che dice che anche il sistema di istruzione e formazione professionale deve andare dentro... non si capisce bene a cosa, per fare che cosa; non si capisce, però c'è: "...la realizzazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. L'offerta formativa dei percorsi di cui al presente comma è definita, entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il

<sup>6</sup> Cfr. il testo della legge costituzionale dal titolo «Disposizioni per il superamento del bicameralismo paritario, la riduzione del numero dei parlamentari, il contenimento dei costi di funzionamento delle istituzioni, la soppressione del CNEL e la revisione del titolo V della parte II della Costituzione» (GU n.88 del 15-04-2016).

Ministro del lavoro e delle politiche sociali, previa intesa in sede di Conferenza permanente...<sup>7</sup>. Per fare che? Non si è capito! Una sola cosa si è capito cosa vuol dire, come diceva Totò: “senza nulla a prendere...”<sup>8</sup> [...]. Ma che cosa esattamente bisogna fare per mettere insieme... non lo dice, non dice assolutamente niente nel merito [...]. (Lello Macro).

Il testo risulta poco chiaro e le competenze sono così complesse e intrecciate da far presagire che non sarà facile districare la matassa. Comunque non sarà possibile agire su questa materia (l'integrazione e i raccordi tra i percorsi di istruzione professionale e quelli di IeFP) prima di conoscere gli esiti del referendum sulla riforma costituzionale.

## La sperimentazione sul duale

In questo quadro, anche il bilancio che i rappresentanti della Uil Scuola fanno riguardo all'introduzione del sistema duale, nell'ambito della sperimentazione nazionale sull'apprendistato, è piuttosto negativo:

ho un'esperienza diretta abbastanza lunga, approfondita [...] del sistema duale in Germania, in Lussemburgo e in Austria. Questa sperimentazione del modello duale, che loro dicono sempre “alla tedesca”, [...] con il modello duale tedesco non ha assolutamente nulla a che fare, è un'altra cosa. [...] Il modello duale tedesco non è nato ieri o l'altro ieri, ma almeno all'inizio del secolo scorso. È stato ottenuto in maniera lineare; mi sembra che sia stato cambiato solo tre volte in cento anni, con modifiche di legge e rimesse a punto non fondamentali; si fonda su un presupposto che noi non abbiamo. Il presupposto che sta dietro, che non si dice ma c'è, è l'etica protestante del lavoro [...]. Poi, nonostante la Germania sia uno stato federale, la materia non è di competenza dei Länder, ma della Confederazione. Inoltre tutta la materia è gestita in maniera concordata tra ministero del lavoro, associazioni dei datori del lavoro, associazioni dei lavoratori; sono loro che gestiscono l'istituto che c'è a Bonn, che è quello che coordina tutto quanto e che lavora assieme all'agenzia per il lavoro di Norimberga<sup>9</sup> [...]; da noi non esiste questo. Lì, la parte datoriale considera un motivo di onore mettere a disposizione le sue strutture e investire nella formazione dei tutor interni. Nei tentativi che sono stati fatti da noi, ho avuto direttamente esperienza di colleghi, presidi e direttori, che mi hanno chiamato dicendomi che cercavano una tale impresa in quel territorio e che l'impresa la prima cosa che ha loro chiesto è stata: “quanto mi dai?”; ecco questa è la logica da noi. La logica appunto non è quella dell'etica protestante, è un'altra cosa. Quegli imprenditori dicevano: “Io te li prendo una decina di ragazzi a fare uno stage, ma tu quanto mi dai?”. Non parliamo dell'apprendistato [...]. Io quello italiano lo chiamo un duale straccione [...], perché sì, un po' di soldi ce li hanno messi, ma non servono a niente, sono buttati: non c'è una logica, una programmazione, un controllo e una valutazione. (Lello Macro).

<sup>7</sup> Legge n. 107/2015, art. 1, comma 44.

<sup>8</sup> Si riferisce allo stesso comma che più avanti riporta la seguente dicitura: “...All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e della dotazione organica dell'autonomia e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica” (idem).

<sup>9</sup> Il riferimento è rispettivamente al *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) di Bonn e alla *Bundesagentur für Arbeit* di Norimberga.



Sarebbe in particolare l'enfasi da parte del governo sul cosiddetto modello tedesco a stonare. Non terrebbe in considerazione la differenza dei contesti socio-economici e soprattutto delle culture aziendali dei due Paesi.

## Le criticità dell'alternanza scuola-lavoro

Proprio l'alternanza scuola-lavoro, potenziata e resa obbligatoria negli ultimi tre anni delle scuole secondarie superiori dalla Legge 107/2015, risulta per diversi aspetti carica di criticità:

L'alternanza scuola-lavoro prevede [...] azioni di finanziamento, di supporto, e un'introduzione di obbligatorietà su cui noi abbiamo molto da ridire. Il decreto legislativo sull'alternanza scuola-lavoro vige dal 2005 in questo Paese; [...] abbiamo conoscenze concrete di un'attenzione all'alternanza che era stata data anche in percorsi liceali, che si sarebbero sentiti lontani un miglio da questo tipo di esperienza e che invece l'hanno realizzata. Il finanziamento non può essere dato in cambio dell'obbligatorietà, perché è ovvio che dev'essere sia la durata delle esperienze, sia la tipologia dell'offerta, rispetto ai tessuti produttivi che ci sono nel territorio, rispetto alle opportunità del mercato del lavoro vero e proprio. Tutto non può essere risolto con l'impresa formativa simulata; l'impresa formativa simulata va benissimo per quelle aree dove le opportunità produttive e il mercato del lavoro sono molto deboli, per i nuovi lavori, per le nuove professioni; allora ha un senso. Ma se pensiamo alla risorsa fondamentale del nostro Paese, che è il turismo, che è il patrimonio artistico, culturale, paesaggistico [...], in tutt'Italia è facilmente raggiungibile una struttura alberghiera o una struttura di ospitalità dove i ragazzi degli alberghieri, dei turistici possano fare esperienza [...]. Di che cosa ci sarebbe bisogno? Di un'impresa capace di investire. Sappiamo che ci sono esperienze eccellenti in Italia, ma sono molto limitate, in termini quantitativi. Quindi [sarebbe necessaria] la capacità dell'impresa di investire sulla scuola, perché sa che a tre-cinque anni avrà un ritorno. Col meccanismo che è stato introdotto quest'anno, avviene l'opposto. Le imprese restano lì e chiedono cosa ne viene a loro e cosa viene loro dato; ci sono addirittura delle società che si creano *ad hoc*, che propongono pacchetti strutturati alle scuole, tutto compreso, chiedendo [...] loro il finanziamento. Quindi il finanziamento, che giustamente è stato previsto per questo, invece di andare a favore degli studenti, per sostenere anche la capacità progettuale della scuola, va a terzi, a queste sedicenti agenzie formative di supporto educativo, che magari hanno la capacità oggettiva di farlo, però si ottiene l'effetto opposto. [...] Se pensiamo alla data di approvazione, il 15 luglio, e all'entrata in vigore della legge al primo settembre 2015, allora è ovvio pensare che tutti gli istituti tecnici e professionali, per la maggior parte, che avevano già esperienze pregresse di alternanza scuola-lavoro, possano cambiare qualcosa ma comunque possano partire; ma in tutti quegli istituti che non avevano nessuna esperienza, alla fine ci saranno stati sicuramente quelli che si sono rimboccate le maniche ma anche quelli che hanno pensato: "io voglio rispettare il termine, voglio partire, e [...] mi affido a loro". È un affidamento tutto quanto all'esterno che determina enormi problemi, dalla possibilità di mettersi in gioco e sperimentare direttamente, alla qualità delle offerte (Noemi Ranieri).

Nel settore dei beni culturali, ci sono state in Sicilia bellissime esperienze di stage lunghi, nei musei locali. Noi abbiamo in Italia un enorme patrimonio museale diffuso e spesso poco conosciuto, poter fare percorsi didattici, sistemare i materiali, cose bellissime. Quindi è possibile anche lì fare queste cose; solo che tutto è lasciato al buon cuore del preside,

degli insegnanti che si danno da fare. Manca un coordinamento generale e l'anarchia alla fine la vince [...]. Questa cosa delle quattrocento e delle duecento ore [è problematica]. Fissare già quattrocento ore – perché non trecentocinquanta? – è una cosa... [che contrasta un po' con l'autonomia] [...]. Inoltre la cosa andava lanciata un po' prima, non buttata così, "inizia quest'anno. Punto e basta!", senza un lavoro con le camere di commercio, che è previsto teoricamente, ma che nessuno ha fatto. Questa è una cosa tipica di questo governo, che deve fare l'annuncio: "l'ho fatto. Ho messo il timbro!"; una volta, questo lo faceva tipicamente un altro governo. Tornando ad oggi, lo si è fatto e quindi "armiamoci e partite". [...] [Così si deresponsabilizza la componente docente, rispetto a questa esperienza]. "Ti vendo il pacchetto chiavi in mano!" [...] Si prevedono un milione mezzo di ragazzi entro il terzo anno. Gli utenti, o studenti, chiamiamoli come vogliamo, del sistema duale in Germania sono un milione e seicentomila oggi e tutta quanta la partita funziona come un orologio. Ma questo può avvenire perché c'è alle spalle un lavoro di anni e anni, non è che la cosa si inventa così, con un decreto (Lello Macro).

Non c'è solo il problema dell'obbligatorietà, scelta poco flessibile e scarsamente congruente con l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Si è voluto partire con eccessiva fretta, senza far maturare prima le condizioni perché questa esperienza potesse essere feconda. La varietà dei contesti territoriali non consente un trattamento della questione omogeneo su tutto il territorio nazionale. C'è il rischio che diverse scuole, per poter gestire l'alternanza, si affidino ad agenzie esterne, delegando e rinunciando ad esprimere una propria progettualità. Ma in questo modo si deresponsabilizza la componente docente e l'alternanza finisce per giustapporsi, anziché integrarsi, alle altre attività. Inoltre la componente aziendale rimane l'anello debole. Per realizzare in modo proficuo le esperienze in alternanza non basta la progettualità della scuola, servono contesti lavorativi accoglienti e ospitali.

## La formazione professionale terziaria

Sul segmento terziario della Formazione Professionale (ITS e IFTS), a detta dei rappresentanti della UIL Scuola, si stanno invece facendo dei progressi, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento delle parti sociali, anche se non mancano i problemi:

[sul versante del terziario, parallelo al sistema universitario, in continuità con la formazione professionale] forse qualcosina in più si sta facendo e un po' più seriamente, anche perché ci siamo in mezzo anche noi, come parti sociali, con le fondazioni; questo è bello (Lello Macro);

con gli ITS, in alcune situazioni, [...] il coinvolgimento, o attraverso le realtà territoriali o attraverso le realtà produttive, anche delle organizzazioni sindacali è stato abbastanza chiaro e questo è assolutamente positivo. Però ci troviamo di fronte a un andamento schizoido: da una parte si dice che dobbiamo rafforzare l'integrazione con l'università; sappiamo come questi percorsi siano nati dopo il fallimento di certe scelte di razionalizzare o di ampliare l'offerta universitaria attraverso il sistema dei diplomi universitari che non ha dato risultati [...]; dall'altra parte, nel decreto più recente, per esempio i crediti ac-

quisiti all'interno dell'ITS vengono ulteriormente svalutati in termini di spendibilità all'interno dei percorsi universitari. [Le università resistono un po' all'avvio di questo sistema], a riconoscerlo, anzi, spingono per entrare in maniera ancora più diretta e più pesante all'interno delle fondazioni per poter meglio gestire un risultato o un impegno sulle cui finalità possiamo sempre discutere (Noemi Ranieri).

Il problema rimane la debolezza di questo sistema, in rapporto all'offerta formativa universitaria, che vorrebbe essere professionalizzante ma non ce la fa ad esserlo e, nonostante questo, vorrebbe il monopolio del segmento terziario.

## La formazione e il reclutamento dei docenti

Un nodo problematico antico è poi, in Italia, quello della formazione e del reclutamento dei docenti che la "buona scuola" dichiara di voler riformare ma muovendosi, di fatto, ancora all'interno di logiche vecchie e poco funzionali:

[...] interrogiamoci sull'importanza di una formazione universitaria fatta in questo modo; che cosa dovrebbe succedere con il concorso in fase di realizzazione? Tutte le persone, o la maggior parte delle persone che hanno sostenuto questi costi e hanno avuto certi risultati all'interno dei percorsi abilitanti nelle università avranno un riscontro positivo? In realtà i tassi di bocciatura, nelle prove scritte dei concorsi, sembra che siano elevatissimi. La responsabilità di questo non può essere gettata solo sugli insegnanti; nel caso dei PAS, tra l'altro, abbiamo a che fare con insegnanti che insegnano da decenni e che hanno dimostrato sul campo di saperlo fare; è stata buttata su di loro la responsabilità di pagarsi i percorsi abilitanti; non sufficiente quel tipo di abilitazione e di selezione, ne devono fare un'altra col concorso e, quando vengono a fare il concorso, vengono di nuovo penalizzati magari dagli stessi docenti universitari che hanno avuto nei corsi PAS e che ora fanno parte delle commissioni. Veramente siamo al paradosso [...]. Quello a cui assistiamo adesso, poi, con la chiamata diretta, sta esattamente nella logica sbagliata. La proposta che noi facevamo al tavolo era di valorizzare l'esperienza. Noi dicevamo: "se c'è un docente di matematica che conosce l'inglese o una lingua straniera e soprattutto che ha già svolto questo tipo di attività, può insegnare matematica e lingua straniera. Prediligiamo l'esperienza, quindi la qualità educativa acquisita sul campo". La risposta che ci è stata data è stata di inserire titoli e titoletti acquisiti nelle università. È la spinta dell'università che deve legittimare se stessa e affermare il proprio predominio su tutti i percorsi. Questo è un problema grande (Noemi Ranieri).

Il problema di fondo, a detta dei nostri intervistati, oltre a quello dello scarso raccordo tra percorsi abilitanti, procedure concorsuali e reclutamento, è il rapporto tra formazione universitaria ed esperienza maturata sul campo e, se vogliamo, tra formazione teorica ed esperienza. Nel caso poi della formazione dei docenti del sistema dell'IeFP, che, salvo qualche eccezione, non prevede procedure abilitanti specifiche e formalizzate, riuscire a trovare un modo per valorizzare e riconoscere, certificandoli, i saperi e le competenze maturate sul campo diventa cruciale.

## Le potenzialità del sistema di IeFP

Un secondo macro-tema emerso dalla conversazione con i rappresentanti della UIL Scuola riguarda le potenzialità del (sotto)sistema dell'IeFP nell'ambito del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione.

### L'efficacia dell'IeFP

Innanzitutto i nostri interlocutori sottolineano l'efficacia dei percorsi di IeFP, soprattutto di quelli gestiti dagli enti di formazione:

[L'IeFP è] un'esperienza estremamente interessante e, dove è fatta bene, sicuramente positiva [...]. Dove è fatta bene, però. L'IeFP è senz'altro un'esperienza estremamente positiva, [...] che ha fornito da subito – lo abbiamo visto dai rapporti dell'ISFOL<sup>10</sup> – occupazione in tempi abbastanza rapidi, diciamo entro i sei-otto mesi, a una buona percentuale di allievi, nonostante la crisi che viviamo. [Si tratta di una quota] molto superiore a quella dei qualificati nel sistema gestito dall'istruzione (Lello Macro).

Se fatta bene, l'IeFP riesce ad accompagnare i soggetti a sviluppare competenze significative e ad inserirsi efficacemente nel mondo del lavoro. I monitoraggi e i rapporti dell'ISFOL documentano la capacità di questi percorsi di contrastare l'alto tasso di disoccupazione giovanile che non accenna a scendere.

### La cultura prevalente dei docenti dell'IeFP

Non si tratta però solo di una misura per facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. L'elemento caratterizzante dei percorsi di IeFP, secondo i nostri interlocutori, sta proprio nella cultura prevalente dei suoi docenti. Sembra che chi lavora con un'utenza spesso particolarmente sfidante sviluppi una particolare resilienza e una speciale ostinazione a trovare vie di accesso che consentano di aprire possibilità:

l'altro aspetto molto positivo dell'IeFP è che l'habitus mentale dei docenti della formazione professionale è diverso. Lì in genere ogni ragazzo è prezioso; si cerca di non perderlo e quindi si cerca di attuare tutte le strategie, anche quelle non tradizionali, per recuperarlo, perché farlo arrivare alla fine del percorso, ad acquisire delle capacità manuali, ma anche intellettuali.

<sup>10</sup> Cfr. ISFOL, 2016

tive. [...] Vengo da lì e quindi lo so bene; tra l'altro la mia prima esperienza di insegnamento è stata in carcere; insegnavo a reclusi minorenni. Motivarli era un problema, però in genere ci riuscivo. Poi alla fine non è che non li boccino, ma cercano in qualche modo un compimento, anche minimale, ma decente, spendibile nella società, nel mercato del lavoro. Questa forse è la cosa più interessante della formazione professionale tradizionale, che ha alla fine un profilo professionale e un profilo culturale non trascurabile; non è a livello di istituto tecnico, però c'è, esiste [...]. Ogni ragazzo poi ha la propria strada cognitiva al sapere, che può venire dalla teoria ma può venire anche dalla pratica (Lello Macro).

Nella presa in carico dei soggetti da parte dei docenti dell'IeFP, nella loro capacità di valorizzarne la singolarità e di accompagnarne pazientemente lo sviluppo, si può trovare l'indizio di un'attenzione per l'integralità dei soggetti e di una concezione umanistica – attenta alle esigenze di crescita dei soggetti – e non solo funzionalista – attenta alle esigenze del mondo produttivo – della formazione.

## Elementi di contesto che riducono la possibilità di assicurare qualità al sistema di IeFP

Se è chiaro il riconoscimento del valore che l'offerta di percorsi di IeFP ha e ancora di più può assumere nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, sono anche evidenti diverse criticità. Oltre alle incertezze dell'evoluzione normativa, segnalate sopra, dalle parole dei nostri interlocutori emergono vari aspetti che ancora impediscono di assicurare piena qualità al sistema di IeFP. Si tratta di ostacoli di diverso genere, che andrebbero rimossi per consentire un pieno sviluppo del sistema.

### Comportamenti problematici di certi enti e compromissioni con i poteri forti

Tra gli elementi che maggiormente minano la credibilità del sistema di IeFP ci sono i comportamenti poco trasparenti di alcuni enti e le talvolta pesanti compromissioni che si creano tra certi enti e certi poteri politici, regionali o locali:

vogliamo dire anche delle furberie e degli imbrogli? È di ieri la notizia che, per uno dei grandi "boss" della formazione professionale in Sicilia, un onorevole la Procura ha chiesto una condanna a undici anni. Era il boss degli enti di formazione regionale. È [...] stato eletto come PD e adesso è passato a Forza Italia, portandosi appresso anche una serie di deputati regionali e di sindaci [...]. In Veneto sapete benissimo quello che è successo abbastanza recentemente con un ente storico, purtroppo di ispirazione sindacale: è sparito il presidente con non so quanti milioni; non si sa che fine abbiano fatto quei soldi. Ma questo è ciclico nella formazione professionale [...] e non solo là dove ci sono camorra, mafia o 'ndragheta. Pensiamo allo scandalo enorme [...] in Piemonte con un ente consor-

tile a forte partecipazione pubblica: fallimento totale, non si sa che fine abbiano fatto i soldi e chi se li sia presi. Nel Lazio, i tre enti più forti, nel tempo, uno molti anni fa, uno pochi anni fa e uno in questo momento, sono stati coinvolti in scandali. Ma sono diffuse anche forme clientelari con le politiche regionali; questo è un settore che è retto dalla politica regionale. Pensate soltanto alla vicenda degli accreditamenti, che qualche volta è veramente allucinante. Prima è uscito il decreto del ministero, poi ogni Regione ha messo i suoi criteri, facendo finta – glielo consentiva la legge – di metterne di aggiuntivi. In alcune Regioni – l'ho visto – hanno accreditato dei numeri di telefono cellulare: non c'era niente [...], né struttura né personale. Cosa hanno fatto? Hanno subappaltato tutto a un ente tradizionale che aveva perso il bando e si sono divisi le cose. Come macchinari, avevano inserito degli oscilloscopi degli anni '50; questa era la loro attrezzatura e la Regione aveva certificato che quell'ente aveva le macchine; ma che macchinari? Gli oscilloscopi degli anni 50, che servivano a testare le valvole. Probabilmente neanche più studiavano che cosa erano le valvole, i ragazzi! (Lello Macro).

I ben noti fatti di cronaca a cui fa riferimento Lello Macro segnalano un terreno scivoloso, che rischia di compromettere lo sforzo di tanti enti che invece agiscono con onestà e si impegnano per la qualità della formazione.

## La svalutazione politica del sindacato e del dialogo sociale

Un altro degli elementi che minano la possibilità di realizzare percorsi formativi di qualità è, a detta degli intervistati, la svalutazione del sindacato portata avanti dall'attuale governo:

[ci vorrebbe] un ruolo molto più diretto, molto più attivo, di responsabilità e di condivisione, delle parti sociali e delle associazioni sindacali, mentre, in questo momento, in questo Paese, [il sindacato] è visto come la strega da portare al rogo. Siamo visti come i rompicatole della situazione, l'elemento che blocca il cambiamento, che perpetua lo *status quo*. [In questa immagine] assolutamente non ci riconosciamo, anzi, [...] vogliamo assolutamente tirarcene fuori (Noemi Ranieri);

per questo governo siamo superflui e, molto spesso, dannosi; questo è il concetto che ha Renzi, diciamolo chiaramente. Superflui, perché lui parla direttamente con il popolo, non ha bisogno di intermediari, e noi siamo intermediari inutili e anche dannosi. In una civiltà matura, sotto certi aspetti – poi l'Italia non lo è del tutto, sappiamo bene quali siano i problemi –, in una democrazia matura, questa è una cosa pestifera; vuol dire cancellare completamente il dialogo sociale. Noi non vogliamo per forza mettere il becco dappertutto, ma un minimo di dialogo sociale [sarebbe necessario], perché un minimo di esperienza l'abbiamo sulle cose concrete; invece non ci vogliono neanche sentire, questo è il discorso (Lello Macro).

La buona formazione ha bisogno di un tessuto sociale in cui le varie componenti dialogando ricercano le soluzioni migliori e le piste praticabili. In tutto questo il ruolo del sindacato rimane essenziale.

## La difficile definizione dei repertori delle figure professionali

Il confronto con la Germania consente a Lello Macro di sottolineare un altro problema di sistema: la scarsa o sbagliata definizione delle qualifiche professionali:

[in Germania] il sistema camerale funziona benissimo; non parliamo delle nostre camere di commercio e dell'industria e artigianato, perché viene da spararsi! [...] Nel duale tedesco attualmente ci sono trecentoventicinque [qualifiche]; erano partiti da ottocento. Lì abbiamo un continuo andare a rimettere le mani, a cambiare, un processo in cui sono coinvolti anche i sindacati, i tecnici, i sindacati di categoria, che sanno esattamente che cosa serve per le varie professioni, insieme ai datori di lavoro. Noi abbiamo avuto l'esperienza, [...] quando dopo la legge quadro n. 875/78, il ministero aveva emanato, e ha poi avuto ancora per qualche anno, le cosiddette "monografie ministeriali". Le monografie ministeriali - [ce n'era una] per ogni qualifica professionale e allora erano tante - [...] erano il programma che doveva essere uguale per tutta Italia [...]. Il problema era che, una volta fatta la monografia, prima che ci rimettessero le mani, passavano degli anni. Mi ricordo perfettamente che, quando lavoravo in un centro di formazione, dove c'era anche l'elettronica, uno dei primi in quegli anni, secondo le monografie del ministero, avremmo dovuto insegnare ai ragazzi la parte di riparazione radio e tv: le monografie prevedevano lo studio dei diodi bipolo e delle valvole, che non esistevano più da dieci anni. Nessuno aveva spiegato che c'erano i transistor e non le valvole. Questa è la follia italiana. Mentre in Germania ogni anno cambiavano, adeguavano [i percorsi] al cambiamento tecnologico ecc., da noi abbiamo fatto le monografie. Le monografie erano un elemento obbligatorio, ma la maggior parte non le rispettava, perché altrimenti non insegnavi, facevi un'altra cosa, facevi archeologia tecnologica (Lello Macro).

Mentre in Germania i processi di definizione dei profili e delle qualifiche professionali sono partecipati e dinamici, in Italia, le poche esperienze che si sono fatte in questo ambito, nel passato, hanno portato alla rigida definizione di percorsi che diventavano obsoleti non appena venivano formulati. Ad oggi, in Italia, le uniche qualifiche in qualche modo definite sono quelle dei percorsi di IeFP e si è ancora in attesa del cosiddetto repertorio nazionale delle qualifiche professionali, ma il problema più grave è la scarsa propensione al dialogo sociale e la mancanza di un sistema di continuo aggiornamento di tali profili.

## Monitoraggi non ancora completi

Se i rappresentanti della UIL apprezzano la qualità dei monitoraggi condotti da ISFOL, segnalano anche due punti sui quali tali azioni di monitoraggio risultano carenti: la quantificazione del numero degli operatori del sistema e la destinazione dei contributi a favore degli enti privati, a carattere nazionale, che svolgono attività formative come parte del sistema pubblico di istruzione e formazione (ex legge n. 40/1987):

[è difficile avere dei numeri sul personale della formazione professionale, difficilissimo]; abbiamo chiesto diecimila volte all'ISFOL di darceli almeno loro [...]; il fatto è che non ci



sono solo quelli assunti a tempo indeterminato, c'è tutto un mondo intorno [...]. Le partite IVA non dovrebbero esserci, o meglio ce ne dovrebbe essere solo una parte, perché non è possibile eliminarle, diciamo le cose come stanno. Io ho avuto un contratto a tempo indeterminato con il contratto della FP, ma in realtà ci sono alcune professionalità che servono per un modulo, due moduli; non puoi assumere uno per un modulo, devi fare una collaborazione. Infatti, nell'ultimo decreto del Jobs Act era previsto che venissero tolte di mezzo completamente queste forme, però giustamente il ministro del lavoro Poletti ha detto che, per delle cose specifiche, si possono mantenere; serve un accordo e noi lo abbiamo fatto, l'accordo di stabilizzazione, prevedendo delle eccezioni per i moduli, la vincita di un bando non ripetibile [...]. [Manca poi un monitoraggio rispetto a come vengono utilizzati i soldi dell'ex legge 40, quella per gli enti di formazione]. Tra gli enti che conosco che investono in formazione del personale, che fanno ricerca, ci siete voi, e pochi altri (Lello Macro).

È difficile avere un quadro preciso del numero degli operatori dell'IeFP, anche per la varietà delle tipologie contrattuali. Se da una parte è legittimo che non tutti coloro che operano nel sistema abbiano un contratto a tempo indeterminato, in ragione delle specifiche professionalità che un ente di formazione può avere l'esigenza di impiegare nella gestione di singoli moduli specialistici, sarebbe importante avere un monitoraggio più attento sugli operatori e le modalità di reclutamento. Inoltre è importante monitorare anche che i fondi destinati agli enti di formazione siano utilizzati prioritariamente per innalzare i livelli di qualità della Formazione Professionale (formazione del personale, sviluppo e ricerca) e non per mantenere le strutture.

## L'orientamento debole

Uno degli anelli deboli del sistema di istruzione e formazione è rappresentato, a detta della dott.ssa Ranieri, da un servizio di orientamento ancora poco sviluppato ed efficiente:

[...] credo che nella nostra scuola e conseguentemente nell'istruzione professionale o nell'istruzione e formazione professionale, ci sia questo grossissimo gap, che è collegato, lo devo ammettere, anche alla formazione degli insegnanti, ma anche a un problema di impostazione generale: il grande dimenticato è l'orientamento. L'orientamento è il primo strumento: secondo me, consente di accorciare la distanza tra istruzione, formazione e lavoro ed è lo strumento che consente di prevenire la dispersione, perché una delle cause della dispersione è la mancanza di consapevolezza, la mancanza di conoscenza di quelli che possono essere i percorsi più adeguati alle proprie vocazioni, ai propri talenti. [...] Manca questo pezzo importantissimo, all'interno di qualsiasi percorso d'istruzione. Direi che si dovrebbe cominciare dalla scuola dell'infanzia [...]. Il lavoro che si fa di conoscenza dei bambini, di loro stessi, delle loro capacità, serve a supportare questo percorso di conoscenza di sé, poi collegato alla cittadinanza attiva. Tutti questi aspetti di carattere educativo generale consentono alle persone di dire nella vita "io mi collocherei in questo settore, in questo ambito economico-produttivo" e quindi di accompagnarli nelle scelte più coerenti con il tipo di aspettativa di vita che l'individuo ha; questo è un problema gravissimo [...]. Ci sono elementi di debolezza legati al fatto che titoli e qualifiche si sovrapp-

pongono, ce ne sono alcuni che sono obsoleti e non servono più concretamente ad entrare nel mondo del lavoro. Prima di tutto sarebbe necessario [...] fare pulizia, fare chiarezza, portare a trasparenza questa contaminazione o questa confusione che c'è, [...] evitare queste sovrapposizioni, questa confusione che viene ingenerata sia negli studenti, che tanto più nelle famiglie, che sono sempre più distaccate e sempre più fuori. Ma anche gli insegnanti devono essere supportati, perché [...] tutta questa [...] frammentazione dell'offerta [non aiuta]; la Gelmini ha fatto [...], in qualche modo, un'operazione di razionalizzazione del secondo ciclo, ma non è ancora sufficiente, particolarmente in questo settore (Noemi Ranieri).

Per agire su questo problema, si tratta da una parte di potenziare la formazione dei docenti, perché tutta la loro azione formativa assuma valenza orientativa, ma dall'altra anche di agire sul sistema per rendere i vari percorsi più noti e trasparenti (sull'IeFP permane, come segnalato anche recentemente dall'ISFOL, un grave deficit informativo).

### Carenze nella preparazione dei docenti dei percorsi di IeFP

Per quanto riguarda i docenti della scuola prevale una formazione di stampo sostanzialmente gentiliano, che tende a svalutare i percorsi legati alla pratica:

In Italia purtroppo la formazione anche degli insegnanti, com'è stata fatta, è ancora di tipo gentiliano, diciamo, e contrasta completamente con la logica, con l'approccio che viene al contrario dal basso, a salire, piuttosto che a scendere (Lello Macro).

Per molto docenti dei percorsi di IeFP manca un percorso formativo vero e proprio. Si pone allora il problema del riconoscimento dei saperi maturati nell'esperienza:

bisogna trovare il sistema per mettere assieme i tre assi dell'aspetto formale, informale, non formale, riuscire a trovare qualche formula giuridica; è difficile, ma secondo me è quella la strada. Tra l'altro è la strada che usano i tutor aziendali e gli insegnanti del sistema duale tedesco, questo è, mettere assieme delle competenze, e alla fine gli danno una figura giuridica spendibile (Lello Macro).

Come segnala Lello Macro, questo è un problema che interessa e interesserà sempre di più anche i tutor aziendali che sono chiamati ad accompagnare i soggetti nelle esperienze di alternanza e di apprendistato. Il tema di una formazione specifica di queste figure – cruciale nel sistema tedesco – è praticamente assente in Italia.

### Contratti poco rispettati e scarsa cultura della negoziazione negli enti

Ci sono degli elementi problematici, che andrebbero superati, anche sul fronte dei soggetti che hanno la responsabilità di gestire gli enti di formazione. Il

contratto nazionale del comparto Formazione Professionale offre diverse possibilità che vengono poco esplorate:

[...] abbiamo un'altra anomalia: io continuo a difendere il contratto, perché per me è il miglior contratto del mondo, ha all'interno tutte le possibilità e le flessibilità; costa, perché costa, ma molti enti, con l'avvallo delle Regioni, consentono che vengano applicati altri contratti, qualunque essi siano, che non hanno alcun legame con la formazione professionale. Molti usano il contratto del commercio; in Veneto, [...] l'assessore Donazzan ha acconsentito che per alcuni CFP venisse utilizzato il contratto del commercio [...]. Gli enti storici utilizzano di più il nostro contratto. Ad esempio, i Salesiani, quasi dappertutto usano il contratto della formazione professionale [...]. Le Salesiane invece non lo usano, usano di tutto, anche contratti [...] taroccati; in alcune parti, diciamo, ci sono dei sindacati inventati, che hanno fatto un copia e incolla dal nostro contratto, togliendo tutte le parti che non [...] piacevano alla controparte [...] e se lo sono firmato. Non ci sono i profili professionali [...]. Purtroppo in Italia non esiste, per il settore privato, come esiste per il pubblico, la patente di veridicità certificata dai sindacati; chiunque fa il contratto, lo firma, lo deposita al CNEL – meno male che lo eliminano, forse – [...] e così il contratto collettivo [...] è stato taroccato; questa è la situazione [...]. Flessibilità enormi ci sono sugli orari, sulle retribuzioni, sui turni, sull'utilizzo del personale stesso. Non è che uno fa solo questo – “io insegno solo tecnologia e meccanica ecc.” –; uno fa quello che sa fare e nell'ambito delle sue competenze c'è l'aggiornamento obbligatorio. E poi devi trattare quanto lo paghi (Lello Macro).

Non tutti gli enti fanno dunque riferimento al medesimo contratto, ma il problema più consistente è che, a fronte di un contratto nazionale fatto bene, all'interno dei singoli enti manca una cultura negoziale, che consenta anche di utilizzare al meglio gli strumenti di flessibilità e di differenziazione:

il nostro contratto sono tre anni che non si rinnova. Il contratto non deve essere per forza una richiesta di maggiorazione di soldi; cerchiamo di vedere se possiamo aggiustare delle cose, se possiamo migliorarlo; è un segno di attenzione verso i propri dipendenti; poi i soldi in qualche modo si trovano. Adesso sappiamo che c'è la crisi, per cui (possono andare bene) anche piccoli aggiustamenti [...]. Nell'ultimo contratto, abbiamo inserito una norma che è di una stupidità unica, ci abbiamo messo quattro mesi di litigi: il congedo matrimoniale. Noi dicevamo: “Rendiamolo flessibile”; perché devo avere i miei quindici giorni di congedo dal giorno in cui mi sposo, perché non posso prendere una settimana prima e una settimana dopo [...]? È una stupidaggine, ma ci abbiamo messo tre mesi di litigi; tante cosettine di questo genere, insomma, possono migliorare la vivibilità reciproca; la flessibilità degli orari, perché no? Quindi un po' di coraggio: si tratta di affrontare i problemi e non [di limitarsi a dire], sappiamo che succede, “non abbiamo i soldi e non lo facciamo!” (Lello Macro).

Il contratto è uno strumento che consente, negoziando anche a livello locale, di creare condizioni migliori e, per gli enti di formazione, di gestire in modo strategico il personale. Altrimenti il rischio è che gli enti non riescano a “tenerci” le persone migliori, che, appena ne hanno la possibilità, passano ad altri contesti, in primis al sistema dell'istruzione statale.

Per gli enti infine, sempre a detta dei rappresentanti della UIL Scuola, si tratta di affrontare questo momento difficile con i piedi per terra:

mi rendo conto del momento, anche per gli enti è difficilissimo, non solo dal punto di vista economico, perché c'è la difficoltà economica, ma anche dal punto di vista di capire che cosa vogliono fare da grandi, perché si rendono conto benissimo che è un momento di transizione di quadro, di tutto [...]. Non ho richieste particolari [agli enti, se non] di essere coraggiosi [...] e di non smettere di gestire quello che c'è (Lello Macro).

In un momento di crisi e di ridefinizione del sistema, per i rappresentanti della UIL Scuola è importante che gli enti di formazione assumano un approccio pragmatico, senza fughe in avanti che magari perseguano modelli poco sostenibili sul versante sociale, economico e culturale, e senza rinunciare a gestire le realtà esistenti.

## Conclusioni

Dopo aver ricostruito fedelmente la posizione emerse nel colloquio con i rappresentanti della UIL Scuola sulle questioni relative o connesse all'IeFP nel nostro Paese, può essere utile ricapitolare brevemente l'agenda delle questioni segnalate come più rilevanti. Lo facciamo nominando le principali piste di azione che, secondo i rappresentanti della UIL Scuola, aiuterebbero a migliorare il sistema.

Sul terreno delle *policies*, i nostri interlocutori affermano soprattutto l'esigenza di adottare linee di azione realistiche e graduali, basate su un'attenta analisi dell'esistente e su una chiara consapevolezza dell'importanza di coinvolgere attivamente nei processi tutte le parti sociali. Inoltre rilevano l'esigenza di semplificare l'architettura del secondo ciclo, rendendo più trasparente il sistema.

Sul terreno dell'*offerta formativa*, i nostri interlocutori sottolineano l'importanza che l'IeFP mantenga la sua caratterizzazione specifica e distintiva (centrata sul fare), con la capacità di modulare i percorsi in modo flessibile e adattandosi alle differenze individuali; andrebbero poi migliorati i servizi di orientamento che spesso, in questi anni, sono venuti meno. Inoltre bisogna riconoscere l'importanza che tutti gli attori del sistema diano – parti sociali in primis – un loro contributo attivo per delineare i profili ed arricchire continuamente tale offerta.

Per quanto riguarda gli *enti di formazione*, gli intervistati dichiarano l'importanza del rispetto della legalità e l'esigenza di sviluppare una cultura della negoziazione nella gestione del personale, anche utilizzando correttamente gli spazi di manovra consentiti dal contratto nazionale.

Infine, sul versante della *formazione dei docenti* e degli operatori coinvolti nei percorsi di IeFP, emerge l'esigenza di valorizzare e riconoscere le competenze



maturate con l'esperienza e di attivare una formazione specifica per i tutor aziendali, fronte su cui in Italia si sta facendo ancora troppo poco.

### Bibliografia

- BOTTANI N., *Riformismo alla cieca*, 2016 In <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/breve/riformismo-alla-cieca> (ver. 30.08.2016).
- ISFOL, *Istruzione e formazione professionale a.f. 2014-15: XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, 2016, Roma: ISFOL. In <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=20733> (ver. 30.08.2016).
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma, LAS, 2015.
- ZAGARDO G., CORNICE A., ORIENTI V., TORSSELLO A.M., VERDINO D., *Mappa concettuale normativa. Education*, 2015, Roma: ISFOL. In <http://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1260> (ver. 30.08.2016).





# La IeFP dopo il sì o dopo il no al referendum costituzionale

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

*Quali saranno gli effetti del referendum sulla IeFP, a seconda che prevalga il sì alla riforma o che vinca invece il no? Come sarà complessivamente riconfigurato il sistema della IeFP se il voto popolare confermerà la riforma? Se la riforma non sarà approvata dal popolo ed il quadro costituzionale resterà immutato, quali azioni occorrerà intraprendere per dare alla IeFP un assetto più stabile, effettivo ed omogeneamente diffuso sull'intero territorio nazionale?*

*What will be the effects of the referendum on Education and Training, to reflect whether the yes to reform, or to win the right? As you reconfigure the Education and Training system if the popular vote will confirm the reform? If the reform is approved and the constitutional framework will remain the same, what actions need to be taken to provide Education and Vocational Training a more stable order, effective and evenly spread throughout the country?*

## 1. Premessa

Come noto, a breve sarà sottoposto a referendum popolare il disegno di legge costituzionale, intitolato "Disposizioni per il superamento del bicameralismo paritario, la riduzione del numero dei parlamentari, il contenimento dei costi di funzionamento delle istituzioni, la soppressione del CNEL e la revisione del titolo V della parte II della Costituzione" (A.C. 2613-D), definitivamente approvato dalle Assemblee parlamentari.

Quali saranno gli effetti del referendum sulla IeFP, a seconda che prevalga il sì alla riforma o che vinca invece il no? In breve, come sarà complessivamente riconfigurato il sistema della IeFP se il voto popolare confermerà la riforma? O, dall'altro punto di vista, e dunque se la riforma non sarà infine approvata dal popolo ed il quadro costituzionale resterà immutato, quali azioni occorrerà intraprendere per dare alla IeFP un assetto più stabile, effettivo ed omogeneamente diffuso sull'intero territorio nazionale?

In questa sede, si intende offrire il quadro sintetico di entrambe le prospettive, in modo che possa utilmente accrescere quella necessaria consapevolezza circa le conseguenze dell'esito referendario – qualunque esso sarà poi in concre-

<sup>1</sup> Ordinario di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.



to – sul presente assetto della IeFP e sui passi che andranno intrapresi, in ogni caso, per assicurare che i futuri sviluppi siano indirizzati in senso coerente con le aspettative di questa rilevante porzione del sistema educativo nazionale. Occorre dunque prepararsi ad intervenire su diversi e molteplici tavoli di confronto – istituzionale, politico e sociale – e di discussione pubblica in modo proattivo, evitando di aspettare passivamente il solo determinarsi degli eventi.

## 2. Se vincerà il sì alla riforma costituzionale

In via preliminare, va ricordato che, in caso di esito positivo del *referendum*, gli effetti della riforma costituzionale si produrranno non immediatamente, né al momento dell'entrata in vigore della legge costituzionale, cioè in concomitanza con la promulgazione della stessa legge costituzionale da parte del Capo dello Stato. Infatti, secondo quanto previsto nella legge costituzionale medesima (art. 41), la più parte delle innovazioni costituzionali – ivi comprese quelle relative alla IeFP – decorreranno, cioè diventeranno effettivamente cogenti, solo a partire dalla legislatura successiva allo scioglimento di entrambe le Camere attualmente esistenti. In sostanza, se non vi sarà uno scioglimento anticipato, la riforma costituzionale produrrà effetti sulla IeFP soltanto dopo l'elezione delle prossime Camere, che è ordinariamente prevista nella primavera del 2018. Inoltre, in ogni caso, si applicherà il principio di continuità che stavolta – a differenza della riforma costituzionale del 2001 – è espressamente previsto nella legge costituzionale (art. 39, comma 12). Pertanto, in tutti quei settori in cui lo Stato acquisirà nuove competenze, come per l'appunto in quello della IeFP, sino a quando non saranno approvate le leggi statali di attuazione del nuovo quadro costituzionale, resteranno comunque applicabili le leggi regionali già vigenti. Dunque, non ci sarà alcun evento traumatico e, per così dire, la IeFP non si troverà “nel vuoto” o nell'incertezza tra le due differenti discipline costituzionali (quella attualmente vigente e quella approvata con il referendum), ma si determinerà un passaggio progressivo verso il nuovo assetto della IeFP.

Sempre in via generale, poi, occorre sottolineare che la riforma prevede un'ampia revisione della seconda Parte della Costituzione, perseguendo molteplici obiettivi, tra i quali spiccano i seguenti esiti collegati alla IeFP.

Innanzitutto, nell'elenco delle materie rientranti nella competenza legislativa esclusiva dello Stato, saranno inseriti alcuni nuovi ambiti – tra i quali anche quello della “istruzione e formazione professionale” (in breve IeFP) – sui quali lo Stato interverrà per i soli aspetti unificanti degli ambiti così acquisiti, cioè per dettare le “disposizioni generali e comuni” (v. il nuovo art. 117, comma 2, lett. o, Cost. rif.). Inoltre, la predetta competenza statale sulla IeFP compren-

derà anche il potere dello Stato di dettare le norme regolamentari necessarie per dare attuazione alle “disposizioni generali e comuni (v. il nuovo art. 117, comma 6, Cost. rif., che attribuisce la potestà regolamentare *“allo Stato e alle Regioni secondo le rispettive competenze legislative”*, sempre fatta salva la possibilità che lo Stato deleghi tale competenza regolamentare alle Regioni ai sensi del nuovo art. 117, comma 6, Cost. rif., che consente *“la facoltà dello Stato di delegare alle Regioni l’esercizio di tale potestà nelle materie di competenza legislativa esclusiva”*). Conseguentemente, sulla IeFP lo Stato eserciterà le funzioni amministrative sempre collegate all’attuazione delle ricordate disposizioni “generali e comuni” o, comunque, potrà disporre la distribuzione di tali specifiche funzioni amministrative tra i livelli di governo substatali, cioè attribuendole anche alle Regioni o agli enti locali (si vedano gli art. 117, co. 5, e art. 118, co. 1).

Sarà poi previsto un nuovo elenco di materie rientranti nella competenza legislativa esclusiva delle Regioni, ma tutte collegate al solo ambito o interesse regionale, e tra queste vi sarà quella della “organizzazione in ambito regionale dei servizi alle imprese e della formazione professionale” (in breve FP) (v. il nuovo art. 117, comma 3, Cost. rif.).

Inoltre, sarà introdotta una clausola di supremazia a favore della legge statale (v. il nuovo art. 117, comma 4, Cost. rif.), che sarà così dotata del potere di intervenire pure sugli ambiti di competenza regionale – quindi sia sulla IeFP, anche andando oltre le “disposizioni generali e comuni”, sia sulla FP – quando saranno in giuoco interessi di carattere unitario.

Tra l’altro, la IeFP (e ovviamente non la FP, che, come appena detto, sarà integralmente di competenza esclusiva delle Regioni) sarà compresa tra i settori dove potrà applicarsi, nel rispetto di criteri di efficienza e sostenibilità finanziaria, il regionalismo differenziato, cioè la possibilità che singole Regioni acquisiscano competenze ulteriori rispetto a quelle ordinarie (v. il nuovo art. 116, comma 3, Cost. rif.), potendo così, ad esempio, stabilire un sistema regionale di IeFP più autonomo e differenziato dal sistema nazionale che sarà delineato dalle “disposizioni generali e comuni” contenute nelle leggi dello Stato.

Nel senso dell’autonomia regionale, va tenuto anche conto del fatto che saranno “decostituzionalizzate” le Province che attualmente in alcune Regioni continuano ad esercitare funzioni relative alle IeFP. Le Province saranno sostituite da “enti di area vasta”, i quali saranno definiti nelle linee essenziali dalla legge dello Stato, mentre per tutto il resto saranno sottoposti all’autonoma disciplina di ciascuna Regione (art. 40, comma 4). Ad ogni Regione, quindi, spetterà indicare, sempre nel rispetto delle “disposizioni generali e comuni” dettate dalla legge dello Stato in materia di IeFP, se ed in quale misura i nuovi “enti di area vasta” eserciteranno funzioni “conferite” o “delegate” in tale ambito.

Infine, si dovrà promuovere, con legge dello Stato, la definizione di “indica-

*tori di riferimento di costo e di fabbisogno*” al fine di promuovere *“condizioni di efficienza”* nell’esercizio delle funzioni degli enti decentrati (v. il nuovo art. 119, comma 4, Cost. rif.), sicché anche in relazione alla IeFP saranno definiti in modo omogeneo i predetti indicatori – i cosiddetti costi standard - relativamente all’esercizio delle funzioni amministrative esercitate dalle Regioni e dagli enti locali in relazione al finanziamento dei percorsi della IeFP.

Pertanto, circa la IeFP, se vincerà il sì alla riforma, tutti i livelli di governo (statale, regionale e locale) che sono attualmente coinvolti nella regolazione e nell’amministrazione della IeFP, dovranno confrontarsi con un profondo mutamento dei parametri costituzionali relativi all’attribuzione e all’esercizio delle funzioni pubbliche di ordine legislativo, regolamentare e amministrativo in relazione alla IeFP. Soprattutto, sarà modificato il rapporto tra gli enti del decentramento territoriale (Regioni, Città metropolitane, futuri “enti di area vasta” che sostituiranno le attuali Province, e Comuni) e lo Stato. E, in particolare, si daranno allo Stato i poteri necessari per assicurare in concreto l’attuazione del sistema nazionale di IeFP in tutte le Regioni.

Allo Stato, infatti, saranno attribuiti poteri di indirizzo e di governo unitario della IeFP, cioè i compiti di unificazione e di direzione centrale del sistema nazionale dell’Istruzione e Formazione Professionale, mentre alle Regioni resterà non solo la piena competenza in tema di Formazione Professionale, ma anche la competenza legislativa (e, ai medesimi fini, regolamentare ed amministrativa) di dare specifica e differenziata attuazione al sistema nazionale di IeFP nell’ambito dei singoli sistemi regionali dell’Istruzione e Formazione Professionale, declinando così le indicazioni *“generalì e comuni”* che saranno contenute nelle leggi statali (e nei relativi regolamenti) in modo coerente con le esigenze proprie di ciascuna comunità regionale.

Inoltre, lo Stato disporrà delle sole funzioni amministrative connesse alla funzione di governo e di direzione unificante del sistema nazionale, mentre, in coerenza con tale funzione unitaria dello Stato, resteranno in capo alle Regioni tutte le restanti funzioni amministrative (così come la competenza legislativa di articolare sul proprio territorio tra i rispettivi enti locali) volte a dare concreta attuazione ai singoli sistemi regionali di IeFP. Resterà dunque alle Regioni il compito di assicurare l’effettiva erogazione dei percorsi formativi della IeFP – ovviamente nel rispetto delle disposizioni generali e comuni dettate con legge dello Stato – e dunque spetteranno sempre alle Regioni, sempre nei limiti appena ricordati, i compiti di *“amministrazione attiva”*, cioè, in particolare, quelli relativi alla programmazione territoriale dell’offerta formativa e ai rapporti giuridici e finanziari con le istituzioni formative accreditate.

Conseguentemente, nell’esercizio delle funzioni che saranno proprie dello Stato ai fini della *governance* unitaria della IeFP (legislative, regolamentari, ed

amministrative relativamente all'attuazione delle disposizioni generali e comuni), non ci sarà più la necessità dell'intervento regionale in sede di preventiva concertazione, come adesso avviene mediante l'indispensabile e spesso defaticante richiesta delle intese o degli accordi in Conferenza Stato-Regioni cui è sempre subordinata una qualche azione unificante dello Stato, trattandosi di materia tuttora costituzionalmente attribuita alla competenza esclusiva delle Regioni. Non sarà esclusa invece la possibilità che permanga la possibile ed anzi auspicabile condivisione tra le Regioni per quanto riguarda la definizione degli aspetti attuativi, a livello regionale, delle disposizioni statali "generalmente e comuni", al fine di assicurare una qualche necessaria corrispondenza – in senso interregionale – tra i provvedimenti attuativi adottati dalle singole Regioni. Tra l'altro nulla esclude che, anche in questo ambito applicativo delle disposizioni statali "generalmente e comuni" della IeFP, le Regioni diano finalmente attuazione al penultimo comma dell'art. 117 Cost. (che rimane immutato anche con la riforma costituzionale), in cui si prevede che le Regioni possono ratificare tra loro delle "intese" per "il migliore esercizio delle proprie funzioni, anche con individuazione di organi comuni".

Viceversa, le Regioni in materia di "organizzazione in ambito regionale (...) della formazione professionale" eserciteranno anche le competenze regolamentari e amministrative, ovvero potranno disporre la distribuzione delle funzioni amministrative tra i livelli di governo subregionali, cioè tra gli enti locali.

Deve comunque aggiungersi che con la riforma costituzionale l'indirizzo complessivamente centripeto sarà bilanciato dalla presenza del nuovo Senato rappresentativo delle istituzioni territoriali, al cui interno i senatori eletti tra i consiglieri regionali potranno partecipare, seppure in posizione non paritaria, all'esercizio della funzione legislativa dello Stato. Nel caso relativo alle leggi statali che detteranno le disposizioni "generalmente e comuni" in tema di IeFP, il Senato potrà, entro dieci giorni dall'approvazione della Camera, esaminare il testo legislativo su richiesta di un terzo dei suoi componenti; in tale evenienza, entro i trenta giorni successivi il Senato potrà approvare proposte di modifica al testo già deliberato dalla Camera alla quale spetterà poi pronunciarsi in via definitiva (v. il nuovo art. 70, terzo comma, Cost. rif.). Così, anche in tema di IeFP, i rappresentanti delle autonomie regionali presenti in Senato potranno sollecitare il ripensamento della Camera cui comunque sarà data l'ultima parola in base alle regole che disciplinano il bicameralismo differenziato cui si impronta la riforma.

Va poi ricordato con la riforma costituzionale le competenze esclusive dello Stato saranno incrementate con l'attribuzione della disciplina di altre materie che sono interconnesse con la IeFP. Si tratta delle "norme sul procedimento amministrativo e sulla disciplina giuridica del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche tese ad assicurarne l'uniformità sul territorio nazionale" (art. 117, comma

2, lett. g, testo riformato), delle *“disposizioni generali e comuni per le politiche sociali”* (art. 117, comma 2, lett. m, testo riformato), delle disposizioni in materia di *“ordinamento scolastico, istruzione universitaria e programmazione strategica della ricerca scientifica e tecnologica”* (art. 117, comma 2, lett. n, testo riformato), della *“tutela e sicurezza del lavoro”* e delle *“politiche attive del lavoro”* (art. 117, comma 2, lett. o), del *“coordinamento (...) dei processi e delle relative infrastrutture e piattaforme informatiche dell’amministrazione statale, regionale e locale”* (art. 117, comma 2, lett. r, testo riformato), delle *“disposizioni generali e comuni sulle attività culturali e sul turismo”* (art. 117, comma 2, lett. s, testo riformato), e dell’*“ordinamento delle professioni”* (art. 117, comma 2, lett. t). In tutti questi ambiti la competenza dello Stato potrà assicurare quella ulteriore concentrazione del processo decisionale che sinora è mancata, e nei quali il comporsi ad unitarietà delle molteplici voci regionali è stato talora arduo.

Approvata la riforma costituzionale, ci si dovrà dedicare, innanzitutto, all’approvazione delle leggi statali relative alle *“disposizioni generali e comuni”* sulla IeFP. Con queste disposizioni si dovrà dettare il quadro normativo ed organizzativo, quanto più possibile omogeneo e coerente, dell’intero sistema nazionale della IeFP. Si dovrà così assicurare e garantire il perseguimento degli interessi unitari e infrazionabili nell’erogazione delle relative prestazioni di rilievo pubblico – ed essenzialmente il rispetto del diritto-dovere all’istruzione e formazione – su tutto il territorio nel rispetto del principio di eguaglianza. In breve, si dovrà affrontare la grave questione della *“geopardizzazione”* della IeFP, cioè il fatto che essa risulta presente soltanto in alcune Regioni e non è garantita in tutto il Paese, e cioè non è assicurata per tutti i giovani e per tutte le famiglie di ogni Regione.

Inoltre, tenuto conto del fatto che la riforma introduce la distinzione tra IeFP e FP, sarà necessario distinguere con esattezza i due ambiti e la relativa distribuzione delle relative competenze amministrative. Per Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) potrà intendersi tutto quel complesso di attività propriamente educative che a partire dalla istruzione e formazione iniziale, che concerne l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e formazione mediante percorsi formativi professionalizzanti, abbracciano l’intera filiera dell’istruzione professionalizzante destinata ai soggetti in età formativa, ivi compresi, dunque, secondo l’attuale ordinamento, gli IFTS e gli ITS, e cioè quei percorsi nei quali si perfeziona l’istruzione professionalizzante. La Formazione Professionale, invece, coinvolgerà quelle attività rivolte alla formazione ed elevazione professionale dei lavoratori ai sensi dell’art. 35, comma 2, Cost., quelle attività cioè specificamente e direttamente rivolte alla collocazione o ricollocazione di ogni persona nel mondo del lavoro, ovvero all’acquisizione, all’aggiornamento, alla specializzazione o alla riconversione delle relative competenze professionali.

È poi vero che, con la riforma, la competenza statale sulla IeFP non viene

collocata nella stessa disposizione costituzionale (v. art. 117, comma 2, lett. n, del testo riformato) relativa alle altre competenze statali sull'istruzione in generale (circa cioè "le disposizioni generali e comuni sull'istruzione") e, più in particolare, sull'istruzione scolastica (intesa come "ordinamento scolastico") e su quella universitaria (cui viene affiancata anche la "programmazione strategica della ricerca scientifica e tecnologica"). Diversamente, la competenza sulla IeFP è inserita nella predetta lettera o) del secondo comma dell'art. 117, ove si individuano anche le competenze statali sulle materie connesse al lavoro ("la tutela e la sicurezza del lavoro", e le "politiche attive del lavoro") e alla previdenza sociale ("previdenza sociale, ivi compresa la previdenza complementare e integrativa"). Ciò potrebbe fare ritenere che, a seguito della riforma costituzionale, le competenze amministrative statali sulla IeFP dovrebbero fare perno soprattutto sul Ministero del lavoro e della previdenza sociale, e non più sul Ministero dell'istruzione. A nostro avviso, fare discendere dalla collocazione "topografica" della competenza legislativa anche il destino della titolarità delle relative competenze amministrative, è un passo sin troppo lungo. Spetterà al legislatore statale – allorché provvederà all'adozione delle disposizioni generali e comuni sulla IeFP – dettare la futura riarticolazione delle competenze tra i due dicasteri. Non vi è dubbio, tuttavia, che non si potrà tenere conto dell'essenziale ed ineliminabile natura educativa dell'istruzione professionalizzante e dunque dell'imprescindibile collegamento di quest'ultima con le strutture ministeriali che tradizionalmente si occupano delle istituzioni formative. In realtà, la distinzione tra le due disposizioni costituzionali – la lettera o) e la lettera n) del secondo comma dell'art. 117 come riformato – ha una ben diversa finalità, quella cioè di differenziare e quindi per così dire autonomizzare le "disposizioni generali e comuni sull'istruzione" dalle "disposizioni generali sull'istruzione e formazione professionale". Difatti, mentre le prime si rivolgeranno all'ordinamento scolastico di competenza statale, le seconde avranno per oggetto l'assetto istituzionale della IeFP che resterà nell'orbita attuativa delle Regioni. E dunque coerentemente, proprio per questo motivo, la riforma non considera più le "norme generali sull'istruzione" attualmente previste dalla vigente Costituzione.

Pertanto, più che ad un improprio assorbimento di tutta la IeFP sotto l'ombrello di un dicastero, si potrebbe forse ipotizzare la predisposizione di nuovi ed originali strumenti amministrativi, simili ad esempio alla forma dell'Agenzia nazionale, nel cui ambito potrebbe partecipare ed interagire il personale proveniente dai due dicasteri allo stesso tempo interessati (oltre che dalle strutture tecniche attualmente dedicate a specifici ambiti di intervento relativi alla IeFP), che manterrebbero la contemporanea funzione di indirizzo e vigilanza, senza peraltro precludere la possibilità del concorso di risorse umane e professionali in rappresentanza delle Regioni.

### 3. Se vincerà il no alla riforma costituzionale

Se, invece, e cioè contrariamente a quanto prima ipotizzato, il *referendum* si concluderà con il no alla riforma, sarà necessario operare affinché, nell'immutato quadro costituzionale, si affrontino finalmente e con decisione le questioni cruciali della IeFP. È noto, infatti, che la formazione professionalizzante ha tante difficoltà nell'affermarsi compiutamente in Italia, nel raggiungimento, cioè, di un sistema nazionale della istruzione e formazione professionale che, anche richiamando la definizione utilizzata per un recente provvedimento legislativo relativo alla scuola, possa considerarsi non solo effettivamente ispirato ai canoni della "buona formazione", ma anche e soprattutto rispettoso del principio di eguaglianza, e dunque ispirato anche al valore della "giusta formazione".

Innanzitutto, occorrerà impegnarsi dal punto di vista normativo ed istituzionale, in modo da realizzare in ogni Regione un apparato giuridico – cioè di regole di comportamento e di istituzioni pubbliche che le applichino responsabilmente – non solo coerente con i principi posti dalla Costituzione e dalla legislazione statale, ma anche effettivamente capace di far funzionare appieno la Istruzione e Formazione Professionale sull'intero territorio nazionale. Da questo punto di vista, in particolare, nelle Regioni si dovrà porre attenzione alle delicate e complesse questioni scaturite anche nei riguardi della IeFP a seguito dell'applicazione della cosiddetta "legge Delrio" (legge n. 56 del 2014) che ha profondamente modificato l'assetto delle Province, e ha introdotto le Città metropolitane, così incidendo sull'assetto dei livelli di governo locali competenti in materia di IeFP. Andranno evitate soluzioni di rigido e verticistico accentramento regionale che, seppure ispirate da logiche di razionalizzazione e risparmio, possono rendere la gestione amministrativa della IeFP sin troppo lontana dalle molteplici e differenziate realtà locali in cui operano le istituzioni formative accreditate.

Tra l'altro, le Regioni dovranno garantire l'erogazione del servizio pubblico di IeFP in condizioni di eguaglianza nei riguardi dell'intera platea di giovani allievi, e delle corrispondenti famiglie, che richiedono di accedere a percorsi della IeFP. Sarà pertanto necessario operare per aggiornare la legislazione regionale, assai differenziata e talvolta davvero arretrata, in modo da dare piena, diffusa ed omogenea attuazione all'attuale dettato costituzionale che prevede sì la competenza esclusiva regionale in materia di IeFP, ma nei limiti dei principi generali dettati in materia di istruzione dallo Stato, e nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni relative al diritto all'istruzione e formazione professionale che deve essere assicurata in tutto il territorio nazionale in condizioni di parità ed efficienza.



A questo proposito, le Regioni dovranno rivedere le metodologie di accreditamento, rendendole snelle ed efficaci, e soprattutto rivolte a garantire, senza inutili appesantimenti burocratici, la qualità e la continuità del servizio educativo in coerenza sia con le istanze educative delle famiglie e dei giovani, sia con le esigenze formative del mondo produttivo. Potrà essere opportuno, a tal fine, anche giungere alla definizione condivisa di una disciplina nazionale sull'accREDITAMENTO in modo da rendere quanto più omogenee possibili le procedure applicate in ciascuna Regione. Inoltre, sarà necessario non solo adeguare l'ammontare delle risorse regionali destinate alla IeFP – e che negli ultimi anni sono andate pericolosamente decrescendo – ma anche determinare le modalità di finanziamento dei percorsi della IeFP in modo da assicurare che l'erogazione delle risorse nei confronti delle istituzioni formative accreditate avvenga non secondo criteri del tutto discrezionali, ma sulla base di costi standard calcolati secondo metodologie oggettivamente verificate e verificabili, e soprattutto commisurati anche al fine di assicurare prestazioni educative realmente coerenti con i livelli essenziali delle prestazioni da garantire su tutto il territorio nazionale.

Anche da parte dello Stato, in caso di esito negativo del *referendum*, sarà necessario agire per affrontare e risolvere le seguenti questioni che richiedono interventi di carattere nazionale ed unitario, anche mediante una necessaria opera di sollecitazione e di promozione dell'azione delle Regioni, ovvero, se necessario, con opportuni interventi sostitutivi.

In primo luogo, è necessario che Stato e Regioni, come richiesto dalla normativa vigente, giungano all'intesa necessaria per giungere all'approvazione del regolamento governativo che deve disciplinare i LEP. In particolare, va ricordato che l'art. 15, comma 4, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 prevede l'adozione di un regolamento governativo per definire le *“modalità di accertamento del rispetto dei livelli essenziali”* indicati nel Capo III del decreto legislativo medesimo in materia di IeFP, cioè dei livelli essenziali delle prestazioni che le Regioni devono assicurare *“nell'esercizio delle loro competenze legislative esclusive in materia di istruzione e formazione professionale e nell'organizzazione del relativo servizio”* (ai sensi dell'art. 15, comma 2).

In secondo luogo, è necessario assicurare che la IeFP sia pienamente riconosciuta nell'ordinamento, evitando quelle forme di oscuramento istituzionale che nella prassi del legislatore e dell'amministrazione statale sono ancora presenti. Quando lo Stato interviene con provvedimenti finanziari sull'edilizia scolastica, ad esempio, la IeFP non viene considerata dalle relative norme di legge e dai conseguenti provvedimenti amministrativi, quasi che gli allievi dei percorsi formativi professionalizzanti non abbiano il medesimo diritto di fruire di strutture sicure ed efficienti. È evidente che il loro diritto-dovere all'istruzione in ambienti idonei deve essere garantito dalle pubbliche istituzioni alle medesime condizioni

del pari diritto spettante agli studenti delle scuole. Ed ancora, con fatica la IeFP è considerata nelle procedure ministeriali che concernono l'orientamento dei ragazzi al termine dell'istruzione secondaria di primo grado, come se il diritto-dovere all'istruzione e formazione si esaurisse nel solo ambito scolastico, e non comprendesse – come da anni è a chiare lettere previsto dalla legge – anche il proseguimento dell'attività formativa nell'ambito dei percorsi della IeFP.

Vi è poi la necessità di assicurare il pieno riconoscimento legale sull'intero territorio nazionale dei titoli acquisiti nel corso dell'intera filiera formativa professionalizzante, con particolare riferimento, tra l'altro, al diploma professionale. E ciò non solo per dare piena effettività alla IeFP costituzionalmente garantita, ma anche in ossequio alla normativa europea che impone il corretto riconoscimento e la piena promozione della formazione professionalizzante (la cosiddetta VET). A tal proposito, tra l'altro, una questione dirimente è quella di dare piena continuità tra i percorsi della IeFP iniziale (triennale e quadriennale) e i percorsi della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e degli Istituti tecnici superiori (ITS). In particolare, sono cruciali le questioni rappresentate dal quarto anno (che è scarsamente finanziato a livello regionale) e dal quinto anno, l'anno di passaggio al livello post-secondario in cui cooperano attualmente – e in modo non sempre coordinato e proficuo - istituzioni educative che fanno parte di diverse filiere formative (scuole, IeFP, e Università, oltre al concorso del mondo delle imprese). L'Istruzione e Formazione Professionale deve essere complessivamente ricostruibile in termini unitari, soprattutto nel rapporto tra formazione iniziale, IFTS e ITS, e non deve apparire – come è avvenuto sino ad oggi – come spezzettata fra offerte differenziate anche strutturalmente.

A questo proposito, occorre considerare la legge sulla cosiddetta "Buona scuola" (la Legge n. 107/2015) che, da un lato, ha previsto alcune disposizioni espressamente dedicate alla IeFP ovvero, più in generale, all'istruzione professionalizzante, ma che sono rimaste inattuate o che ancora sono in attesa di attuazione; e, dall'altro lato, ha ignorato la stessa IeFP, quasi non facesse parte del sistema nazionale di istruzione e formazione. Questo atteggiamento omissivo del legislatore statale dovrà mutare, mediante l'opportuna adozione di "norme generali sull'istruzione" ai sensi del vigente art. 117, comma 2, lett. n, Cost., norme che prendano quindi in considerazione – seppure tenendo conto delle relative specificità - anche la IeFP, se si intende dare piena attuazione al vigente dettato costituzionale che ha delineato un sistema educativo nazionale costituito da due sistemi formativi pari-ordinati, la scuola e la IeFP.

In particolare, circa la ricomposizione unitaria della filiera educativa professionalizzante, nel comma 46 dell'art. 1 della citata legge del 2015 si è prescritto che l'accesso nei percorsi degli Istituti tecnici superiori (ITS) avviene o sulla base del diploma di istruzione secondaria di secondo grado (quelli cioè rilasciati

dagli istituti scolastici), o sulla base del diploma professionale conseguito al termine dei percorsi quadriennali della IeFP (compresi nel cosiddetto Repertorio nazionale dell'offerta della IeFP), integrati da una annualità di un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), ma *"la cui struttura e i cui contenuti sono definiti con accordo in sede di Conferenza"* Stato-Regioni. Dunque, per quest'importante innovazione è stato raggiunto un accordo tra Stato e Regioni (il 20 gennaio 2016), che da un lato rinvia a successive decisioni da adottarsi in sede tecniche, dall'altro, in via provvisoria, fa riferimento a precedenti decisioni sempre adottate a "livello tecnico". Questi meccanismi decisionali appaiono tuttavia sin troppo macchinosi e per di più in larga parte sottratti al dibattito ed al confronto pubblico. Sarà necessario, allora, intervenire con la legge statale per assicurare che le decisioni di carattere nazionale relative al sistema della IeFP siano assunte con procedure trasparenti che assicurino, tra l'altro, opportune forme di consultazione pubblica dei soggetti interessati.

Tra l'altro, va anche ricordata quella disposizione legislativa che ha previsto un apposito procedimento (con decreto del MIUR, sentiti i ministeri interessati) per la determinazione dei criteri acquisiti da chi ha concluso i percorsi degli Istituti tecnici superiori, anche garantendo il riconoscimento di un numero minimo – peraltro piuttosto elevato – di crediti formativi universitari (cento o centocinquanta, a seconda che si tratti di percorsi di ITS biennali o triennali; vedi art. 1, comma 51). È noto che talune Università hanno criticato le predette soglie, rifiutando così il relativo riconoscimento dei CFU. Ciò testimonia le difficoltà di incrociare correttamente ed in modo equilibrato, e dunque sostanzialmente giusto, le richieste formative provenienti dai diversi attori che operano nel livello superiore dell'istruzione professionalizzante. Occorre dunque costituire modalità di decisione condivisa che, tenendo conto delle diverse istanze compresenti, consentano di evitare soluzioni improvvisate ed assicurino un'efficiente e consapevole guida unitaria del sistema nazionale della IeFP.

Inoltre, nell'art. 1, comma 44, della Legge n. 107 del 2015 si è disposto che, sempre nel rispetto delle competenze delle Regioni, anche le istituzioni formative accreditate per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale, concorrono *"al potenziamento e alla valorizzazione delle conoscenze e delle competenze degli studenti del secondo ciclo, nonché alla trasparenza e alla qualità dei relativi servizi"*. Per consentire il perseguimento di tale obiettivo - ossia la pari partecipazione delle istituzioni formative accreditate al sistema nazionale dell'istruzione e dunque la corretta offerta dei relativi percorsi formativi ai giovani allievi che richiedono di usufruire della IeFP – si era previsto che l'offerta formativa dei percorsi della IeFP sarebbe stata *"definita, entro centottanta giorni dall'entrata in vigore della presente legge, dal Ministro"* dell'istruzione di concerto con il Ministro del Lavoro, previa intesa in Conferenza Stato-Regioni.

Tale definizione dei percorsi della IeFP avrebbe dovuto tendere “al fine di garantire agli allievi iscritti ai percorsi” della IeFP “pari opportunità rispetto agli studenti delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado”, sempre nel rispetto delle competenze regionali, ma dovendosi tener conto “delle disposizioni di cui alla presente legge”. Ma questo decreto interministeriale non è stato poi adottato, lasciandosi decorrere inutilmente il termine. Questa prospettiva potrà dunque essere ripresa in un futuro provvedimento legislativo, auspicabilmente con una formulazione più incisiva.

Ancora, nell'articolo 1, comma 181, lett. d), della Legge n. 107 del 2015 si è prevista un'apposita delega al Governo per la “revisione dei percorsi dell'istruzione professionale, nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché (per il) raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale”. Tale delega va opportunamente inserita in un approccio complessivo e sistemico nel contesto delle altre deleghe previste allo stesso comma 181 della Legge n. 107 per l'intero sistema nazionale di istruzione e formazione. Soprattutto, occorre valutare con attenzione la prospettiva della “rete nazionali delle scuole professionali” – come sembra emergere dai testi in preparazione, soprattutto riportando l'intervento degli Istituti professionali di Stato ad un ruolo autenticamente sussidiario, e mantenendo la specifica identità e pari dignità delle istituzioni formative accreditate. L'elaborazione di percorsi formativi “integrati” tra le diverse istituzioni educative – quelle operanti sotto la competenza statale e quelle operanti sotto la competenza regionale – andrebbe poi considerata come una strada da percorrere nel rispetto del principio di autonomia di ciascuna istituzione e sulla base di specifiche ed ulteriori modalità di finanziamento, senza cioè utilizzare le stesse risorse e addirittura riducendole. In specie, va ricordato che nella lettera f) del medesimo comma si prevede l'emanazione di un apposito decreto legislativo per assicurare “la garanzia dell'effettività del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale, nel rispetto delle competenze delle Regioni in tale materia, attraverso la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, sia in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio, sia in relazione ai servizi strumentali; potenziamento della Carta dello studente, tenuto conto del sistema pubblico per la gestione dell'identità digitale, al fine di attestare attraverso la stessa lo *status* di studente e rendere possibile l'accesso a programmi relativi a beni e servizi di natura culturale, a servizi per la mobilità nazionale e internazionale, ed ausili di natura tecnologica per lo studio e per l'acquisto di materiale scolastico, nonché possibilità di associare funzionalità aggiuntive per strumenti di pagamento attraverso borsellino elettronico”. Tali decreti legislativi sono tuttora in corso di approvazione. In ogni caso, la garanzia dell'effettività del diritto allo studio riguarda necessariamente anche gli allievi che, a conclusione del primo ciclo di istruzione, intendono iscriversi

ai percorsi di qualifica e diploma professionale. Pertanto, anche i percorsi della IeFP dovrebbero essere opportunamente ed adeguatamente considerati dal legislatore statale, a partire dall'attuazione delle predette deleghe ai sensi del comma d) e f) del comma 181 ovvero, eventualmente, in sede di correzione e integrazione mediante i decreti legislativi integrativi e correttivi (che potranno essere adottati entro due anni dall'adozione dei decreti legislativi di attuazione, ai sensi del comma 184). E ciò al fine costituzionalmente rilevante di non escludere il sistema della IeFP dalla garanzia dei pari diritti che, proprio ai sensi delle predette normative, vanno garantiti agli allievi della IeFP, al pari degli studenti della scuola.

Ancora, il principio generalissimo della non arbitraria differenziazione nel trattamento ordinamentale dei due ambiti – quello scolastico e quello della IeFP – compresenti nel sistema educativo nazionale, ai fini della pari garanzia dei diritti costituzionalmente riconosciuti in egual misura ai rispettivi studenti ed allievi, dovrà essere tenuto in considerazione dal futuro legislatore, anche tendo conto di altri rilevanti fini che però sono stati affrontati nella Legge n. 107 del 2015 soltanto con riferimento alla scuola. In tal modo, si è determinata un'innammissibile discriminazione costituzionalmente rilevante ai fini della garanzia del diritto allo studio in entrambi i settori nei quali può essere esercitato il diritto-dovere all'istruzione e formazione. In particolare, il principio in questione non dovrà essere negletto dal futuro legislatore in relazione a questioni assai importanti che la legge del 2015 ha inteso affrontare prevedendo provvedimenti attuativi solo in relazione alla scuola, ma che dovranno essere estesi dal futuro legislatore anche alla IeFP. Si tratta, ad esempio, delle seguenti problematiche: l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione degli studenti (vedi la delega prevista nella lettera i, del comma 181), normativa che appare rilevante anche ai fini dell'ammissione agli esami di Stato degli allievi in possesso del diploma professionale della IeFP nonché del raccordo con la normativa vigente in materia di certificazione delle competenze; la promozione dell'inclusione scolastica – e quindi anche formativa – degli studenti con disabilità e al riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione (vedi la delega prevista nella lettera c, del comma 181), anche tenuto conto del particolare impegno che la IeFP tradizionalmente profonde nel campo dell'inserimento ed integrazione degli allievi con disabilità; la formazione iniziale dei docenti (vedi la delega prevista nella lettera b, del comma 181), considerato il fatto che, in base ai livelli essenziali delle prestazioni prescritti nel Capo III del d.lgs. n. 226 del 2005, anche i docenti dei percorsi della IeFP devono essere in possesso dell'abilitazione all'insegnamento; il riordino complessivo del sistema nazionale di istruzione e formazione (vedi la delega prevista nella lettera a, del comma 181), dato che anche l'IeFP fa parte del predetto sistema; la promozione e diffusione

della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali, musicali, teatrali, coreutiche e cinematografiche, e sostegno della creatività connessa alla sfera estetica, anche ai fini dell'accesso, nelle sue varie espressioni amatoriali e professionali, alla formazione artistica nei predetti campi, consistente nell'acquisizione di conoscenze e nel contestuale esercizio di pratiche connesse (vedi la delega prevista nella lettera g, del comma 181), dato il carattere proprio delle modalità formative svolte in seno alla IeFP, nella quale, infatti, la formazione educativa si struttura in stretta collegamento con l'esercizio delle pratiche per la concreta acquisizione delle abilità professionali; e, infine, la realizzazione del coordinamento tra il Ministero degli affari esteri e il MIUR nella gestione della rete scolastica anche all'estero (vedi la delega prevista nella lettera h, del comma 181), considerata l'esperienza acquisita dalle istituzioni formative che operano da molti anni in altri paesi per la realizzazione di percorsi professionalizzanti che possono essere considerati rilevanti nell'ambito della complessiva offerta formativa del sistema educativo.

Non da ultimo, poi, è essenziale che le risorse finanziarie pubbliche di provenienza statale, destinate al sistema della IeFP, siano determinate dalla legge con sufficiente stabilità, secondo un adeguato ammontare, e con criteri improntati ad equità, efficienza e finalità promozionali. E ciò sia per assicurare il concreto svolgimento delle politiche pubbliche volte a favorire nell'intero Paese la formazione professionalizzante che è notoriamente indispensabile per il mondo del lavoro e delle imprese, sia per rispondere ad evidenti ragioni connesse alla corretta gestione degli equilibri di bilancio delle pubbliche amministrazioni competenti e dunque per consentire l'efficiente impiego delle risorse disponibili nel sistema dell'istruzione (evitando quindi quella palese discriminazione tra le risorse che vengono mediamente destinati ai percorsi della IeFP e e quelle destinate ai medesimi percorsi offerti in via per così dire "sussidiaria" – soprattutto quella "integrativa" – negli Istituti professionali di Stato), sia, infine, proprio per garantire l'equo rispetto del diritto-dovere all'istruzione e formazione per tutti coloro che chiedono di esercitarlo a livello nazionale nella IeFP. Quindi non solo occorre ripristinare i finanziamenti che il MIUR destinava alla IeFP, e che sono stati sospesi da qualche tempo, ma si dovrà anche incrementare quelli resi disponibili dal Ministero del Lavoro, collegandoli soprattutto a parametri, quali la quota capitaria collegata al numero degli allievi dei percorsi, che promuovano efficienza ed equità nell'impiego delle risorse pubbliche da parte delle singole Regioni e che, dunque, tengano anche conto dell'applicazione di parametri di finanziamento a costi standard coerenti con metodologie accolte e validate in sede nazionali.

A questo proposito, appare anche indispensabile intervenire per evitare il ricorso a metodi di calcolo delle "Unità di costo standard" (cd. UCS) sin troppo

differenziati tra le singole Regioni, ancorati a rilevazioni della spesa storica ormai assai risalenti nel tempo, e soprattutto davvero poco coerenti con i principi che dovrebbero guidare il finanziamento delle attività di erogazione dei percorsi educativi della IeFP secondo criteri di efficienza ed equità. È dunque auspicabile che, anche sulla base di un'opportuna azione di condivisione tra i molteplici livelli istituzionali, lo Stato intervenga per definire, nell'esercizio dei poteri legislativi di indirizzo unitario che gli spettano anche ai sensi del vigente dettato costituzionale, alcune essenziali linee guida nazionali che orientino in modo vincolante – in quanto “principi generali” di questo ambito del sistema nazionale di istruzione (ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n, della Costituzione) – il processo regionale di determinazione delle metodologie di finanziamento a costi standard. Si dovranno individuare principi generali e per l'appunto “minimali” che, nel rispetto dell'autonomia regionale, consentano di tenere adeguatamente conto delle esigenze finanziarie necessarie per l'offerta formativa di IeFP secondo condizioni di qualità corrispondenti ai criteri di accreditamento e ai LEP così come definiti dalla legislazione statale vigente.

## Conclusioni

In sintesi, come qui si è visto, se il *referendum* si concluderà in senso favorevole, sarà importante operare affinché il cambiamento istituzionale si indirizzi davvero nel senso auspicato, e non si sostituisca l'attuale confuso e variegato decentramento regionale con un neo-centralismo autoreferenziale e lontano dalle realtà vive e positive della IeFP. Andrà cioè realizzato un corretto equilibrio tra i nuovi poteri di indirizzo unitario attribuiti allo Stato e il mantenimento del necessario grado di autonomia a livello territoriale. Solo così le virtualità della mutata riarticolazione dei poteri pubblici si dimostrerà come un effettivo fattore di feconda fertilizzazione per la IeFP.

Se, invece, il *referendum* determinerà la bocciatura della riforma costituzionale, sarà indispensabile agire per promuovere un nuovo e comune atteggiamento – ad ogni livello di governo, sia statale che regionale e locale – a favore della diffusione e dello sviluppo delle buone pratiche della IeFP. Soprattutto occorrerà sollecitare la rimozione dei tanti ostacoli e freni che incidono gravemente sul corretto determinarsi della istruzione professionalizzante sull'intero territorio nazionale a tutto vantaggio dei giovani, delle famiglie e del mondo del lavoro. A Costituzione inalterata, la piena ed effettiva attuazione del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale richiederà altrettanto impegno e forte condivisione di strumenti ed obiettivi.





# L'istruzione secondaria di secondo grado a cinque anni dal riordino del 2010: il caso dell'istruzione tecnica e professionale

ARDUINO SALATIN<sup>1</sup>

OSSERVATORIO  
sulle politiche formative

*Tra gli adempimenti previsti dal riordino dei percorsi di istruzione liceale, tecnica e professionale attuato dal Ministro Gelmini nel 2010, era indicato anche un lavoro di monitoraggio sulla prima fase del processo avviato, finalizzato a fornire informazioni al Parlamento sullo stato di avanzamento e sulle risultanze della riforma. In questo contributo si dà conto sinteticamente dei primi elementi emersi relativamente all'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, a partire dal Rapporto di sintesi consegnato al MIUR nel mese di giugno 2016.*

*Among the formalities required by the reorganization of high school education courses, technical and vocational education implemented by the Minister Gelmini in 2010, it was also referred to a monitoring work on the first phase of the process initiated, aimed at providing information to Parliament on the progress and the results of reform. In this contribution is to briefly account of the first issues raised in relation to the scope of technical and vocational, as of Synthesis report delivered to the Ministry of Education in the month of June 2016.*

Tra gli adempimenti previsti dal riordino dei percorsi di istruzione liceale, tecnica e professionale attuato dal Ministro Gelmini nel 2010, era indicato anche un lavoro di monitoraggio sulla prima fase del processo avviato, finalizzato a fornire informazioni al Parlamento sullo stato di avanzamento e sulle risultanze della riforma. Pur con un po' di ritardo rispetto a quanto previsto dalla normativa di riferimento, il MIUR ha istituito nel 2015 due Comitati scientifici nazionali per il monitoraggio dei percorsi, uno per i licei e uno per l'istruzione tecnica e professionale. I Comitati, che hanno lavorato con il supporto dell'INDIRE, dell'INVALSI e del Servizio Statistico del MIUR, hanno proceduto a raccogliere ed analizzare i dati disponibili, esaminando quanto avvenuto nelle scuole nel periodo 2010-2015.

<sup>1</sup> Preside IUSVE.

In questo contributo si dà conto sinteticamente dei primi elementi emersi relativamente all'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, a partire dal *Rapporto di sintesi* consegnato al MIUR nel mese di giugno 2016<sup>2</sup>. Anche se tale Rapporto non approfondisce esplicitamente l'offerta dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) erogata dagli istituti professionali, in quanto rientrante nell'offerta sussidiaria regolata dalle Regioni, le riflessioni che se ne possono ricavare risultano comunque utili anche ai fini di una interpretazione complessiva dell'evoluzione del sistema italiano di Formazione Professionale iniziale<sup>3</sup>.

## 1. La metodologia del monitoraggio, le fonti utilizzate e alcuni dati quantitativi emersi

Il Rapporto si presenta strutturato in 3 sezioni dedicate rispettivamente a:

- una panoramica di tipo quantitativo sui frequentanti i percorsi di istruzione tecnica e professionale nel periodo 2010-2015, sugli esiti scolastici e occupazionali degli studenti, sulla partecipazione a particolari attività, come quelle in alternanza scuola-lavoro;
- un approfondimento di alcuni aspetti più qualitativi relativi al recepimento degli ordinamenti, alla didattica e all'organizzazione, con i punti di forza e di criticità emersi;
- alla formulazione di proposte per lo sviluppo curricolare e per il miglioramento dell'offerta formativa.

Sul piano della raccolta dati, l'offerta sviluppata nel quinquennio dagli istituti tecnici e professionali è stata monitorata in particolar modo dall'INDIRE che ha prodotto degli appositi report<sup>4</sup>. A tal fine sono state condotte delle rilevazio-

<sup>2</sup> Il "Comitato scientifico nazionale per il monitoraggio dei percorsi degli istituti tecnici e professionali" è stato istituito con Decreto n.334 della Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del 27.4.2015. Il Comitato, coordinato da chi scrive, ha iniziato formalmente i lavori a settembre 2015 e ha consegnato il suo "Rapporto finale" a giugno 2016. Il *Rapporto* integra i risultati relativi alla "rilevazione, elaborazione e analisi dei dati per fornire all'Amministrazione contributi ed indicazioni per eventuali aggiornamenti e revisioni dei nuovi ordinamenti degli istituti tecnici e professionali" e alla definizione di "un complessivo sistema di monitoraggio riferito alle innovazioni ordinamentali, organizzative, didattiche e metodologiche dei percorsi degli istituti tecnici e professionali" (art. 1 e 2 del Decreto).

<sup>3</sup> A tal proposito è interessante l'incrocio con il lavoro di monitoraggio condotto annualmente dall'ISFOL (cfr. ISFOL, *Rapporto sul sistema di IeFP, Roma*, settembre 2015).

<sup>4</sup> Si tratta in particolare del report su *Il riordino della scuola Secondaria Superiore. Osservazioni sulla scuola italiana negli anni scolastici tra il 2010 e il 2015* e di quello su *Il riordino della scuola Secondaria Superiore. L'alternanza Scuola Lavoro*, INDIRE, Firenze, paper, maggio 2016.

ni qualitative presso un centinaio di istituti scolastici coinvolgendo circa 300 tra dirigenti scolastici e docenti<sup>5</sup> e raccogliendo, tramite interviste e focus group, indicazioni utili a delineare i punti di forza e di criticità emersi nel processo di attuazione del riordino, unitamente alle proposte ritenute utili a correggere e sviluppare ulteriormente il sistema formativo del secondo ciclo di istruzione.

Sul piano metodologico, il *Rapporto* incrocia inoltre dati di tipo quantitativo ricavati dalle indagini dell'INVALSI<sup>6</sup> che ha operato in stretta collaborazione con l'ufficio statistico del MIUR.

Va ricordato, inoltre, che le analisi condotte da INDIRE e INVALSI sono state impostate in modo trasversale a tutto il secondo ciclo (quindi anche per i licei), in modo da poter conseguire una maggiore comparabilità. Per facilitare l'interpretazione dei dati, sono stati scorporati comunque i riferimenti relativi agli istituti tecnici e professionali, anche se in molti casi non sono risultate possibili analisi diacroniche in grado di coprire tutto il periodo di riferimento (2010-2015).

Sul piano quantitativo, gli elementi sottolineati dal *Rapporto* riguardano soprattutto i seguenti aspetti:

a) *La tenuta dell'istruzione tecnica e la crisi dell'istruzione professionale*

Un primo elemento emergente dai dati quantitativi riguarda la tendenza alla "licealizzazione" del sistema italiano dell'istruzione secondaria di secondo grado, con un calo complessivo degli studenti iscritti agli istituti tecnici e professionali<sup>7</sup>. Particolarmente indicativa per cogliere il trend è l'analisi dell'evoluzione degli iscritti nelle classi prime (cfr. Tabella n. 1).

Se i Professionali nel complesso del quinquennio realizzano un calo di tre punti percentuali nel totale dei frequentanti, la classe prima passa dal 21,7% del 2010-11 al 18,7%, con una variazione negativa quasi del 14% (cfr. Tabella n. 2). La flessione si concentra soprattutto nel Settore dell'Industria e Artigianato in cui si passa dal 6,2% al 3,8% sul totale dei frequentanti, con una variazione negativa del 38,7%: in valori assoluti sono circa 13.000 gli studenti in meno (cfr. Tabella n. 3).

<sup>5</sup> Cfr. *Report monitoraggio istituti tecnici; Report monitoraggio istituti professionali; Report monitoraggio mondo produttivo*, INDIRE, Firenze, paper, aprile 2016.

<sup>6</sup> Tale dato va tuttavia ponderato sia alla luce della confluenza nei licei di alcuni indirizzi di studio del previgente ordinamento (es. gli ex istituti d'arte confluiti nel liceo artistico), sia tenendo conto dei diversi andamenti a livello di settore e indirizzo. Il report predisposto dall'INVALSI si intitola: *Gli studenti: analisi dei risultati di apprendimento, della carriera e degli esiti a distanza*.

<sup>7</sup> Va ricordato che il Centro si afferma come l'area geografica a più spiccata vocazione liceale: ben quattro i licei nelle prime cinque posizioni, per un totale del 51,2% dei frequentanti nell'anno scolastico 2014-15.

Negli istituti tecnici, nonostante la percentuale dei frequentanti la classe prima sia costante, si realizzano andamenti contrastanti a livello di settore: infatti nel quinquennio, l'Economico totalizza il 12,9% dei frequentanti con un calo del 14,6%, il Tecnologico il 18,6%, con una crescita dell'10%. La causa maggiore del calo nel Settore Economico è la diminuzione dei frequentanti per l'Indirizzo Amministrazione Finanza e Marketing (che perde tre punti e mezzo per una variazione negativa del 28,2%). Mentre si registra la crescita dell'indirizzo Turismo (poco più di un punto in più al termine del quinquennio, corrispondente comunque a un +48,1%). Per gli indirizzi del Settore Tecnologico si riconoscono pochi movimenti nelle distribuzioni (per sette indirizzi su nove si tratta di differenze inferiori al punto percentuale), con l'eccezione del ribasso progressivo per l'indirizzo Costruzioni, ambiente e territorio (-51%, due punti percentuali in meno) e della crescita per l'indirizzo Informatica e Telecomunicazioni (+41%).

**Tabella 1** - Numero di frequentanti nelle classi prime per tipologia di scuola e annualità

Tipologia	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	Totale
Licei	248.035	283.591	275.778	271.599	271.284	1.350.287
Professionali	115.948	133.090	114.896	116.823	101.638	582.395
Tecnici	171.254	194.757	194.544	180.087	171.110	911.752
<b>Totale</b>	<b>535.237</b>	<b>611.438</b>	<b>585.218</b>	<b>568.509</b>	<b>544.032</b>	<b>2.844.434</b>

Fonte INVALSI

**Tabella 2** - Percentuali di frequentanti nelle classi prime per tipologia di scuola e annualità

Tipologia	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	Media
Licei	46,3%	46,4%	47,1%	47,8%	49,9%	46,3%
Professionali	21,7%	21,8%	19,6%	20,5%	18,7%	21,7%
Tecnici	32,0%	31,9%	33,2%	31,7%	31,5%	32,0%
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte INVALSI

**Tabella 3** - Percentuali di frequentanti la classe prima degli Istituti Professionali per settore, indirizzi e annualità

Settore / indirizzo	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15
<b>Settore industria e artigianato</b>	<b>28,8</b>	<b>26,8</b>	<b>22</b>	<b>21,7</b>	<b>20,2</b>
Manutenzione e assistenza tecnica	19,2	18,6	15	14,9	14,1
Produzioni industriali e artigianali	9,7	8,2	7	6,8	6,1
<b>Settore dei servizi</b>	<b>71,2</b>	<b>73,2</b>	<b>78</b>	<b>78,3</b>	<b>79,8</b>
Servizi commerciali	17,6	15,3	12,7%	12	9,4
Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale	4,8	4,3	3,9%	4,2	4,8
Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	37,2	41,2	46,2%	47	49,4
Servizi socio-sanitari	11,7	12,4	15,3%	15,1	16,2
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte INVALSI

I dati quantitativi sono confermati da quelli di tipo qualitativo che attestano la crisi diffusa degli istituti professionali, sia sul piano della capacità di attrarre studenti (ad esclusione dell'indirizzo "Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera"), sia su quello del rendimento scolastico e della regolarità degli studi. Una delle motivazioni principali segnalate è la debole identità dell'Istruzione Professionale che spesso risulta "replicare" certi percorsi formativi dell'i-

struzione tecnica, proponendo, in particolare al biennio, un numero notevole di discipline contro un limitato monte ore di attività laboratoriali (che invece sarebbero particolarmente congeniali al tipo di studenti che vi accedono).

*b) La disparità dell'offerta formativa su base regionale*

Nel confronto dei dati degli iscritti ai licei, istituti tecnici e professionali, l'analisi disaggregata degli studenti frequentanti su base regionale, in termini diacronici, restituisce un quadro che vede:

a) Per i percorsi professionali:

- il sorpasso del settore dei servizi rispetto a quello industria ed artigianato;
- al Sud una perdita complessiva di posizione;
- il calo generalizzato dell'indirizzo dei Servizi socio-sanitari, ad eccezione del Nord-Ovest;
- l'arresto della crescita dell'indirizzo "Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera", pur consolidandosi come uno dei percorsi più frequentati, in Liguria, Lazio, Marche e soprattutto in Molise (mentre si registra l'aumento maggiore in Calabria e in genere nel Sud). Lo stesso indirizzo resta comunque l'unico di quelli professionali tra i primi dieci dell'intero secondo ciclo per il Centro, occupando la sesta posizione (7,5%); al Nord, invece, è preceduto dal Liceo delle Scienze umane, che si colloca sia al Nord-Ovest (8%) che al Nord-Est (7,2%) in quarta posizione.

b) Per i tecnici:

- nel settore economico, il calo dell'indirizzo "Amministrazione Finanza e Marketing" in tutte le regioni, tranne che in Molise, e la crescita nel Nord-Est dell'indirizzo per il Turismo;
- nel settore tecnologico, l'affermazione nel Nord-Est dell'indirizzo "Informatica e telecomunicazioni", mentre al Centro premegeggia l'indirizzo "Elettronica ed Elettrotecnica".

*c) L'evoluzione ambivalente del "successo formativo" degli studenti*

In tutti gli ordini di studi del secondo ciclo, nel biennio 2013/2014 - 2014/2015, lo sbarramento più considerevole si è registrato al primo anno di corso, con esiti differenziati, per poi decrescere progressivamente negli anni di corso successivi.

Negli istituti tecnici, gli esiti degli scrutini del 2015 hanno evidenziato che ben il 18,7% degli allievi è incorso in una battuta d'arresto nel percorso di studi, nonostante il dato risulti comunque più basso rispetto all'anno precedente, quando i non ammessi si potevano quantificare in una percentuale di quasi due su dieci (19,6%). Per gli istituti tecnici, emerge inoltre una tendenza piuttosto

stabile, pur se relativamente differenziata al proprio interno, con un buon incremento percentuale nel tempo dei promossi fin dal primo biennio (almeno in termini statistici). Ciò significa che, ad eccezione di alcuni casi isolati, il riordino si è accompagnato ad un processo di potenziamento dei livelli di successo scolastico che investe la massima parte delle aree del Paese. Il fenomeno riveste un particolare rilievo dal momento che il primo anno dei percorsi costituisce tradizionalmente lo scoglio maggiore nella carriera scolastica degli studenti.

Negli istituti professionali si può scorgere il medesimo andamento di progressiva crescita del tasso di successo formativo procedendo dal primo al quarto anno di corso, con una significativa contrazione delle promozioni al primo anno (75,1% contro il 74,7%). Tuttavia nel settore Industria e artigianato, il miglioramento ha investito solo le Regioni del Nord, dove il picco si registra nel Nord-Est (+3,5% di scostamento rispetto alla precedente quota percentuale), cui si associa un buon risultato conseguito nel Nord-Ovest (3,3%). La tendenza diviene relativamente più modesta al Centro (1,9%) e nelle Isole (2,0%), per trasformarsi in segno negativo al Sud (-1,4%). In questo caso tra i due estremi (Nord-Est e Sud) si apre un divario misurabile in quasi cinque punti percentuali.

Per quanto riguarda i risultati alle prove INVALSI, nell'ultimo triennio le differenze tra i diversi settori degli istituti tecnici si mantengono più contenute rispetto ai professionali nella prova di italiano, ove emerge un crescente miglior rendimento degli studenti del settore Economico rispetto a quelli del settore Tecnologico. In particolare, nella prova del 2015 lo scarto tra i due settori risulta di 2,6 punti percentuali. Al contrario, nella prova di matematica, negli istituti tecnici gli studenti del settore Tecnologico rivelano un miglior rendimento rispetto agli allievi del settore Economico, segnando un divario che nell'ultima rilevazione risulta pari al 5,4%. Quanto agli istituti professionali, non si rilevano scarti particolarmente sensibili tra settori, i cui risultati appaiono in larga parte quasi sovrapponibili, non discostandosi di più di due decimi percentuali nel triennio (cfr. Tab. n. 4).

**Tabella 4** - Punteggi in Italiano e Matematica per settore degli Istituti Tecnici e Istituti Professionali: Rilevazioni nazionali 2013-13, 2013-14, 2014-15 (livello 10 corrispondente al secondo anno delle superiori)

Tipologia di scuola		Rilevazione 2013		Rilevazione 2014		Rilevazione 2015	
		Italiano	Matematica	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Istituti Tecnici	Settore Economico	60,8	38,7	61,4	45,3	53,5	42,6
	Settore Tecnologico	59,8	42,8	60,6	48,0	51,0	48,0
Istituti	Settore Servizi	49,4	29,4	51,1	36,5	39,3	28,3
Professionali	Settore Ind. e Art.	45,4	29,6	47,5	36,4	33,8	28,2

Fonte INVALSI



Un dato interessante riguarda gli alunni di origine straniera. Da notare infatti che, negli istituti tecnici, nelle prime due annualità della prova di italiano (2012/2013-2013/2014), la differenza tra punteggi medi tra stranieri di prima e di seconda generazione, parametrati rispetto agli studenti di nazionalità italiana, si mantiene su valori crescenti, ma piuttosto bassi, nel settore Economico, seguita da un forte incremento nel terzo anno di rilevazione per entrambe le categorie. Nel settore Tecnologico si ravvisa una progressione dello scarto rispetto agli studenti italiani, che interessa in particolare gli stranieri di prima generazione, che mostrano una crescita lineare nel triennio.

Negli istituti professionali, gli stranieri di prima generazione, tanto nel settore Servizi quanto in quello dell'Industria e Artigianato, vedono incrementare progressivamente il gap in termini di valori percentuali, in rapporto ai risultati ottenuti dagli allievi di nazionalità italiana. Quanto agli stranieri di seconda generazione, il differenziale con gli studenti italiani nel primo biennio di rilevazioni si colloca piuttosto stabilmente al di sotto della metà di quanto rilevato per la prima generazione.

*d) Il consolidamento delle esperienze di alternanza scuola-lavoro*

L'alternanza scuola-lavoro viene generalmente considerata come un'importante opportunità, con forte ricaduta positiva non solo sulla didattica, sulla motivazione degli studenti, sull'apprendimento, ma anche in prospettiva occupazionale.

Nel complesso, gli aspetti principali emersi sono due: in primo luogo, la forte espansione del bacino di utenza registrata nel quinquennio, secondariamente, l'aumento del numero di scuole che hanno attivato percorsi. I percorsi di alternanza censiti a livello nazionale hanno avuto infatti un incremento progressivo dall'a.s. 2010/2011 sino all'a.s. 2012/2013, con una flessione circoscritta all'a.s. 2013/2014 ed un nuovo incremento nell' a.s. 2014/2015.

La variabile più importante segnalata dall'indagine è il legame con il territorio e l'approccio partenariale con le imprese, le associazioni, le istituzioni nei termini di una vera e propria alleanza con la scuola e di una condivisione della cultura tecnica e professionale presente. In questo modo, si riesce ad instaurare un triangolo del sapere che realizza un vero e proprio "bene culturale", composto da insegnanti, studenti e *stakeholders*.

**Tabella 5** - Distribuzione della numerosità degli studenti in alternanza per ordine di studio: v.a., annualità 2010/2011-2014/2015

Annualità	Professionali	Tecnici	Licei	Tipologia mista	Altre scuole	Totali
2010/2011	29.965	30.189	11.175	16.851	2.048	90.228
2011/2012	134.365	37.808	12.668	3.044	1.572	189.457
2012/2013	148.653	52.244	18.705	6.643	1.641	227.886
2013/2014	118.005	66.612	26.436	-	68	211.121
2014/2015	140.066	108.792	44.936	-	-	293.794

Fonte Ufficio statistico MIUR

e) *Il proseguimento degli studi e l'accesso all'istruzione terziaria: verso un cambio di tendenza*

Come è noto, in Italia il proseguimento post-diploma nei percorsi del sistema universitario, è un fenomeno che coinvolge prevalentemente gli studenti dei licei<sup>8</sup>. Tuttavia, i dati disponibili per la coorte di diplomati del 2015 presentano alcuni elementi interessanti che meritano di essere richiamati ai fini di una lettura delle tendenze in atto.

Come segnala infatti un recente studio dell'Ufficio Statistica del MIUR, a partire dall'anno accademico 2015-2016, emerge – dopo diversi anni di fase negativa – un leggero incremento degli accessi al sistema universitario italiano: il tasso di passaggio dalla scuola all'università mostra infatti che nel complesso più della metà dei diplomati si è iscritto ad un corso di laurea subito dopo l'esame di Stato.<sup>9</sup> Naturalmente la distribuzione degli immatricolati per tipo di percorso seguito conferma che buona parte degli immatricolati proviene dal percorso liceale, mentre resta più bassa la propensione a proseguire gli studi per quanto riguarda i diplomati degli istituti tecnici e ancor di più per i professionali. Si evince che gli immatricolati nel medesimo anno del diploma per tipo di percorso (relativamente all'a.a. 2015/2016), sono rispettivamente per i licei il 76%, per gli istituti tecnici il 20,3% e per gli istituti professionali il 3,7%.<sup>10</sup>

In particolare, i diplomati nel 2015 in uscita dall'istruzione tecnica immatricolati al primo anno degli studi universitari hanno scelto preferenzialmente le seguenti aree disciplinari: Economico-statistica (24,8%), Ingegneria (19,9%), l'area Politico-sociale (8,9%) e quella Linguistica (6,6%).

Per quanto riguarda i diplomati usciti da un percorso di tipo professionale, le aree didattiche su cui si orientata la scelta prevalente vanno da quella Politi-

<sup>8</sup> Va segnalato però che le basse percentuali rilevate nei nuovi ingressi da parte dei diplomati provenienti dagli IT e IP sono, in parte, dovute alla possibilità di proseguire gli studi con percorsi alternativi di formazione terziaria non universitaria, ovvero presso gli istituti AFAM (nell'a.a. 2014/15 il numero di nuovi ingressi è risultato pari a circa 14.000 unità, in aumento rispetto agli anni precedenti) e presso gli ITS (i nuovi ingressi sono stati circa 3.000).

<sup>9</sup> Si ricorda che nell'anno accademico 2015/2016 il numero complessivo degli immatricolati nelle università italiane risulta di 271 mila unità. Rispetto all'anno precedente si registra una ripresa dei nuovi ingressi (di circa 6.000 studenti, +2%). Cfr. SERVIZIO STATISTICO, *Focus "Gli immatricolati nell'a.a. 2015/2016 il passaggio dalla scuola all'università dei diplomati nel 2015"*, Ufficio Statistica e studi MIUR, marzo 2016. Un utile elemento di confronto (*che però si riferisce unicamente ai diplomati che hanno concluso il loro percorso nel 2014*), proviene dal *Rapporto 2016 AlmaDiploma* che ha coinvolto oltre 100 mila studenti di 300 Istituti di scuola secondaria superiore, indagando le scelte compiute da un campione di 15 mila ragazzi, intervistati a uno, tre e cinque anni.

<sup>10</sup> Cfr. SERVIZIO STATISTICO, *Focus "Gli immatricolati nell'a.a. 2015/2016 il passaggio dalla scuola all'università dei diplomati nel 2015"*, Ufficio Statistica e studi MIUR, marzo 2016.

co-sociale (16,6%), a quella Economico-statistica (13,9%), all'Insegnamento (11,1%) all'area Agraria (8,9%). I quattro raggruppamenti assorbono all'incirca la metà dei diplomati che accedono all'università.

## 2. Alcune risultanze di tipo più qualitativo

Il Rapporto presenta anche alcuni approfondimenti relativi a trends in corso che valorizzano anche altre risultanze emerse, di tipo più qualitativo. Su un punto, tuttavia il Rapporto non presenta nuovi elementi conoscitivi, quello relativo alla eventuale riduzione della dispersione scolastica (che rappresentava uno dei principali obiettivi strategici del riordino del 2010). Ciò è dovuto all'impossibilità di disporre, per la coorte di studenti degli istituti tecnici e professionali diplomatisi nel 2015, di dati sufficientemente disaggregati per una corretta analisi statistica<sup>11</sup>.

L'esperienza sul campo conduce tuttavia a ritenere che un forte fattore di abbandono scolastico è dato dalla mancata integrazione tra i percorsi dell'istruzione professionale e quelli dell'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), che potrebbero insieme costituire la concreta proposta formativa capace di intercettare i soggetti a rischio di dispersione che andranno ad incrementare il numero di giovani che non studiano e non lavorano (NEET). Problematica risulta la progettazione di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in sussidiarietà integrativa, scelta operata in molte Regioni<sup>12</sup>.

### 2.1. Il difficile recepimento dei nuovi ordinamenti e la questione del rinnovamento della didattica

Le indicazioni emerse soprattutto nei focus hanno restituito una valutazione complessivamente positiva del riordino del 2010 circa l'obiettivo di razionalizzare l'offerta formativa esistente, in quanto troppo frammentata. Tuttavia, è opinione condivisa che non sempre questo processo ha avuto effetti positivi sul piano operativo, in quanto ha influito talvolta negativamente sull'identità degli istituti.

<sup>11</sup> Ciò non riguarda solo il nostro paese. Anche in Europa infatti scarseggiano valutazioni affidabili e sistematiche sull'efficacia delle politiche che affrontano l'abbandono precoce del sistema di istruzione tecnica e professionale. Si veda ad esempio il rapporto congiunto elaborato dal Cedefop e da Eurydice nel 2014. (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report, 2014, Luxembourg).

<sup>12</sup> Sul piano delle architetture di sistema, sarebbe opportuna una riflessione approfondita sulla possibilità di elaborare un'offerta di percorsi ad uscita multipla in integrazione fra il sistema di istruzione e quello di IeFP: trienni di qualifica, quarto anno di diploma, quinto anno per diploma finale con esame di stato, rivedendo anche i relativi passaggi e l'accesso all'ITS.

Sul piano ordinamentale, i due Regolamenti e i relativi PECUP sono stati considerati dei buoni testi programmatici, ma fortemente teorici, con obiettivi talora troppo alti e con poche ricadute pratiche, non legate alla realtà nella quale vive la scuola. La non prescrittività delle *Linee Guida* se da un lato ha consentito una interpretazione più flessibile da parte degli istituti e dei docenti, in relazione alle necessità del contesto scolastico, dall'altro non ha però favorito un'individuazione precisa e univoca delle competenze da raggiungere al termine dei percorsi.

Sul piano curriculare, la riduzione dell'orario settimanale, insieme alla permanenza di un alto numero di materie, è considerata uno dei principali limiti del riordino; la stessa distribuzione delle discipline non risulta molto efficace, in quanto le materie di indirizzo nei due bienni e nell'ultimo anno in molti casi non sono ben tarate, soprattutto in quanto è stata data la prevalenza alle materie teoriche a scapito di quelle di indirizzo e delle attività di laboratorio.

Sul piano didattico, a cinque anni dal riordino, le pratiche prevalenti di insegnamento si caratterizzano ancora in termini tradizionali, di tipo disciplinista. Resta poi aperto un nodo assai delicato e cioè la mancanza di chiarezza riguardo alla valutazione per competenze, che finora si è prestata ad interpretazioni diverse, anche all'interno della stessa istituzione scolastica.

Una didattica efficace richiede infatti la mobilitazione delle risorse intrinseche degli studenti. Essa avviene adottando un curriculum reale di natura composita, fondato sul protagonismo dei giovani per far sì che gli studenti sappiano padroneggiare personalmente i saperi nell'azione ed acquisiscano una maturazione evidenziabile nel miglioramento della capacità riflessiva, nella serietà con cui assumono i propri impegni, nel quadro del proprio progetto di vita, di studio e di lavoro futuro. Come indicato nelle *Linee guida* nazionali, ciò comporta una disposizione nuova degli insegnanti, realizzata acquisendo uno stile di incontro e confronto, il primato dei saperi sintetici su quelli analitici (interdisciplinarietà), la pratica del lavoro comune in gruppo, l'acquisizione della conoscenza come scoperta di *ciò che non è noto*, che può essere compreso effettivamente solo tramite il confronto con *ciò che è saldo*, ovvero con gli apporti culturali di chi ci ha preceduto<sup>13</sup>.

L'altra sfida emergente è quella dell'utilizzo dei nuovi "ambienti di apprendimento" soprattutto quelli legati ai processi di virtualizzazione della conoscenza. Se l'azione didattica avrà luogo in ambienti in cui l'apprendimento, la discussione e la valutazione avverranno a distanza senza necessità di presenza fisica o di prossimità geografica, la stessa aula digitale potrebbe essere superata dai luoghi

<sup>13</sup> Cfr. NICOLI D. *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo. Una proposta educativa per la generazione post-crisi*. Roma, CNOS-FAP e Tuttoscuola, 2015.

della “disintermediazione” in cui le tecnologie aggregate in piattaforme didattiche consentiranno la virtualizzazione della didattica e della stessa valutazione degli esiti formativi. In quest’ambito, il ritardo dell’impianto del riordino, anche con le sue implementazioni più avanzate, sembra apparire più marcato.

## 2.2. L’inserimento lavorativo dei diplomati e il problema della corrispondenza con la domanda del mercato del lavoro

Per i diplomati tecnici e professionali usciti dal primo quinquennio del riordino nel 2015 non si dispone di dati quantitativi strutturati, come è facilmente intuibile, per motivi temporali<sup>14</sup>.

L’analisi qualitativa ha fatto emergere tuttavia la difficoltà dei percorsi e degli indirizzi usciti dal riordino a corrispondere pienamente all’evoluzione della domanda del mercato del lavoro, data anche l’accelerazione imposta dalla competizione internazionale durante la crisi. Ciò sembra valere soprattutto per alcuni indirizzi degli Istituti Professionali (come quelli del settore industria e artigianato) o per gli quelli del settore economico dei Tecnici, nonché l’ambito “Costruzioni, ambiente e territorio”, che si sono trovati spesso spiazzati per quanto riguarda i livelli di professionalità e le competenze richieste nei relativi settori e/o nei contesti produttivi territoriali di riferimento. Appare quindi necessario rivedere i profili professionali di riferimento per renderli aggiornati e coerenti con le innovazioni che hanno contraddistinto i vari settori. Tale revisione consentirebbe non solo la ridefinizione degli indirizzi, delle articolazioni e delle opzioni, ma anche il potenziamento delle attività didattiche laboratoriali, indispensabili per una metodologia didattica efficace per le caratteristiche degli alunni che fanno la scelta dell’istruzione tecnica e professionale.

## 2.3. Osservazioni di sintesi relative agli istituti professionali

Gli istituti professionali risultano sicuramente, come si è detto, la realtà più in bilico.

<sup>14</sup> A titolo puramente indicativo, il citato Rapporto 2016 di Almadiploma, sempre con riferimento ai diplomati usciti nel 2014, segnala che tra i diplomati ad un anno dal titolo che lavorano esclusivamente e a tempo pieno, il 30% dei tecnici lavora con contratti a tempo determinato e altre forme di lavoro non standard; altrettanti con contratti formativi. Il 33% dei professionali lavora invece con contratti formativi, mentre il 27% ha contratti a tempo determinato e altre forme di lavoro non standard. Per quanto riguarda i settori e gli indirizzi, i diplomati degli istituti tecnici sono cospicuamente assorbiti dall’industria (25%), in particolare dalla metalmeccanica (10%). Il ramo che accoglie il maggior numero di tecnici occupati resta comunque il commercio, con il 27% di inserimenti. Tra i diplomati degli istituti professionali il commercio resta il ramo predominante (46%) di assorbimento.

Il curriculum del primo biennio degli Istituti Professionali del Settore “Servizi” e del Settore “Industria e Artigianato” presenta da tredici a quindici discipline, che comportano una eccessiva frammentazione disciplinare, che si caratterizza con una settorializzazione di competenze teoriche non collegate ed integrate con la dimensione operativa che per gli alunni degli Istituti Professionali rappresenta il fondamentale strumento di motivazione, di sviluppo degli interessi e di apprendimento. Si ritiene necessario, quindi, rivedere il quadro ordinamentale del primo biennio, realizzando spazi adeguati per l’acquisizione di competenze operative relative all’indirizzo che poi vengono sistematizzate nell’ambito di competenze scientifiche e tecnologiche fondanti, passando, pertanto, ai riferimenti culturali attraverso l’operatività.

Sul piano metodologico, il riordino sembra infatti aver penalizzato soprattutto questa realtà, avendo nel primo biennio ridotto le ore relative alle discipline tecnico-professionali e le ore dei docenti tecnico-pratici. Viene lamentata inoltre da molti la mancanza di attrezzature adeguate, una loro inadeguata manutenzione e una cronica carenza di spazi; anche il numero di alunni per classe è giudicato troppo alto e ciò compromette l’attuazione di una didattica laboratoriale efficace e di una reale personalizzazione dei percorsi.

Sul piano organizzativo, diversi docenti e dirigenti ritengono che avere la possibilità di trattenere a scuola gli studenti anche al pomeriggio (per esempio con un servizio mensa e un potenziamento pomeridiano dell’offerta laboratoriale) servirebbe per rimotivare gli studenti, contrastare il fenomeno dei *drop out* e offrire agli studenti un’opportunità di trovare la propria strada.

Sul piano degli atteggiamenti, sembra tuttavia che questo mondo, di fronte alle innovazioni proposte, voglia prendere ancora tempo per metabolizzarle, per riequilibrare la distanza percepita tra la realtà in cui vive e gli obiettivi di cambiamento prefigurati. In particolare emerge con forza il tema della formazione dei docenti, intesa come un’azione che sappia scendere fino al ‘come fare per’ tradurre in pratica il cambiamento richiesto e per farlo proprio. Ciò richiama anche un problema di linguaggio e di cultura condivisa, come nel caso – eclatante – dell’approccio per competenze; se infatti l’acquisizione delle “competenze per la vita” necessarie per affrontare adeguatamente l’età adulta, a livello sociale, culturale e lavorativo, resta il principale obiettivo educativo della scuola, si richiede che vengano definiti degli standard di base a cui potersi riferire e che vengano forniti degli opportuni strumenti didattici e valutativi.

Sono tutti aspetti che la delega al governo in materia di Istruzione Professionale, prevista dalla legge 107/2015, non potrà non affrontare.



# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

CINEMA  
per pensare e far pensare



**Azur e Asmar**

(tit. orig. *Azur et Asmar*)

Regia, soggetto, sceneggiatura: Michel Ocelot

Musiche: Gabriel Yared

Paese: Francia, Belgio, Italia, Spagna

Distribuzione: Lucky Red

Produzione: Lussemburgo

Anno d'uscita: 2006

Durata: 95 minuti

Genere: animazione, fiabesco



Torniamo ad interessarci di un autore di cinema di cui abbiamo già preso in considerazione una delle sue più pregevoli opere, ovvero di Michel Ocelot.<sup>2</sup> Questa volta ci occupiamo di un altro lungometraggio d'animazione: *Azur e Asmar*, un film per bambini, ma che può essere utilmente visionato anche dagli adulti; questo apre alla possibilità di un lavoro, volendolo, anche con i genitori.<sup>3</sup> La vicenda è ispirata alle storie de *Le mille e una notte*. La storia, raccontata con grande eleganza e raffinatezza di immagini, suoni e colori, viaggia su una dop-

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

<sup>2</sup> Il lungometraggio di cui abbiamo trattato in altro numero della Rivista è *Kirikù e la strega Karabà*, in Rassegna CNOS, 1, gennaio-aprile 2016, pp. 167-170.

<sup>3</sup> Relativamente ad *Azur e Asmar* in rete si possono trovare interessanti proposte didattiche realizzate nelle scuole da diversi docenti (cfr. ad esempio <http://laboratoriterzaa.blogspot.it/2014/09/unita-didattica-azur-e-asmardiversi-ma.html> ed anche [http://www.scuola-ripe.gov.it/trecastelli/images/alumni/lab\\_cont\\_prim\\_sec.pdf](http://www.scuola-ripe.gov.it/trecastelli/images/alumni/lab_cont_prim_sec.pdf) e [http://www.icsmalcesine.gov.it/file\\_allegati/aree/intercultura/Un%20mondo%20di%20mille%20colori.pdf](http://www.icsmalcesine.gov.it/file_allegati/aree/intercultura/Un%20mondo%20di%20mille%20colori.pdf)). Nel web si trovano anche numerose immagini tratte dal film, sulle quali si può utilmente lavorare con gli allievi. Il tutto va però guardato con attento discernimento critico.





pia traccia, quella dei contenuti della trama e quella del valore simbolico di ciò che si può udire e vedere durante la visione dell'opera: ottime dunque le possibilità di lavoro a scuola o in ambienti educativi. Quelli che compaiono nel titolo sono i nomi di due bambini che vengono allevati in Francia da una nutrice di origini arabe, personaggio centrale della favola. Siamo nel periodo storico del tardo medioevo. Il primo bambino è il figlio di un nobile che ha dato l'incarico alla donna di occuparsi del suo primogenito, il secondo invece è figlio della nutrice stessa. I due nomi in arabo significano rispettivamente *azzurro* e *bruno*, due termini che corrispondono perfettamente al colore degli occhi dei due bimbi, i quali bevono ambedue il latte dalla generosa e saggia donna, che canta loro dolcissime ninne nanne in lingua orientale.

Ella li tratta come se fossero tutti e due figli suoi, amandoli e prendendosene cura senza fare differenze. Inoltre insegna al biondo Azur l'arabo, e al bruno Asmar la lingua del suo fratello acquisito. In un passaggio del film dice significativamente: "Io conosco due lingue, due paesi, due religioni, perciò io so il doppio rispetto a tutti gli altri." Ancora la nutrice racconta ai suoi due figli una serie di storie relative alla leggenda di una principessa, la fata dei Jinn<sup>4</sup>, prigioniera in un luogo sconosciuto, che attende di essere liberata da un cavaliere coraggioso che sappia superare una serie di ostacoli del tutto impegnativi. I personaggi del film risultano molto ben caratterizzati. Come tutti i bambini che condividono spazi e tempi di vita, Azur ed Asmar entrano spesso in conflitto, discutono, si azzuffano, ma questo non impedisce che in loro maturi nel tempo un sentimento forte, indissolubile, di solidarietà profonda, che si manifesta soprattutto nelle sequenze finali del film. Ciò che li lega è un desiderio di cura e protezione reciproca maturato sulla scorta delle buone cure ricevute dalla loro madre.

Vi è poi Rospù, il personaggio in qualche modo negativo del film, colui che, pur conoscendo molte cose sul mondo orientale, sapendo ben riconoscere le differenze rispetto a quello occidentale, dimostra di non apprezzarlo proprio a causa delle sue peculiarità. Rospù guarda al mondo attraverso due occhiali dalle lenti simbolicamente molto spesse, verdastre ed opache, che impediscono di vedere il colore dei suoi occhi. Le sue battute son proferite sempre con un tono di sufficienza, se non talvolta di disprezzo, svolgendo tuttavia esse una funzione di informazione sui modi di vivere delle popolazioni orientali. Il motivo degli occhiali e del guardare sono centrali nel film. Il regista sembra suggerire che occorre prestare attenzione alle lenti che si indossano, e che talvolta è op-

<sup>4</sup> Si tratta di creature soprannaturali, una sorta di folletti o geni originariamente pressoché tutti maligni, che la cultura dell'Islam modifica nei loro caratteri, introducendo la possibilità di jinn anche benefici: un esempio può essere il famoso genio della lampada di Aladino.

portuno tenere a bada il senso della vista, privilegiando gli altri sensi. Emblematica è la scelta di Azur il quale, a motivo della paura che provoca il colore dei suoi occhi in terra orientale, dove si crede che l'azzurro porti disgrazia, decide per buona parte del film di tenere le palpebre abbassate, fingendosi cieco. Accanto a questi personaggi principali della storia, ne compaiono altri, i quali, più o meno tutti, cambiano a motivo del loro entrare in contatto con situazioni, realtà e soprattutto persone diverse. Sta qui il portato educativo che fa da filo rosso ai diversi accadimenti che si susseguono sullo schermo.

D'altra parte si sa che sempre le fiabe hanno uno sfondo pedagogico. In questo caso esso è ricco e molteplice. Innanzitutto viene assegnata molta rilevanza alla conoscenza, sia a quella guadagnata per tradizione orale, sia a quella acquisita per esperienza diretta. Sia la nutrice, sia Rospù danno voce a storie e notizie che essi comunicano ad Azur ed Asmar, i quali si dimostrano sempre disponibili ad un ascolto attento, atteggiamento che viene così indicato allo spettatore quale scelta opportuna per arricchire il proprio bagaglio conoscitivo. Si può conoscere però anche viaggiando, recandosi di persona nelle realtà lontane. Azur attraversa il mare, che rappresenta simbolicamente l'ostacolo che separa dall'ignoto, ed è solo superando questo ostacolo che egli raggiunge la pienezza della sua identità. Ciò che è lontano e sconosciuto diviene quindi occasione di realizzazione esistenziale. Il biondo e coraggioso protagonista della vicenda è inoltre sorretto dal ricordo di ciò che gli narrava la nutrice. Conoscere vuol dire anche quindi avere dei buoni ricordi, sapendoli coltivare. Questa è la strada per divenire più abili nell'affrontare le diverse situazioni, soprattutto gli ostacoli e le evenienze problematiche, ove sia richiesta la capacità di decidere. Il motivo del saper scegliere, senza sfuggire alla responsabilità di questo imperativo, viene dunque legato alla qualità del pensiero colto, preparato culturalmente, ma anche alla capacità del cuore, quand'esso sa dare suggerimenti là dove l'intelletto non sappia arrivare: talvolta occorre assumere ugualmente una posizione determinata con la forza dei sentimenti. Emblematico è il momento in cui, quasi alla fine del percorso di ricerca, i due protagonisti debbono oltrepassare una delle due porte gemelle che si presentano ai loro occhi: sanno che solo una delle due conduce alla vittoria, l'altra invece alle tenebre e alla perdizione. In realtà ambedue conducono alla fata dei Jinn, ma essi lo scopriranno solo dopo aver oltrepassato una delle due soglie. La scelta che essi compiono è per forza di cose dettata da una decisione azzardata, compiuta però grazie al loro coraggio e alla loro determinazione nel voler raggiungere il nobile intento che si sono assunti.

Dal punto di vista educativo le intenzioni del regista appaiono ben chiare. Egli punta a mostrare che al di là degli stereotipi e dei pregiudizi, la realtà è ben più complessa e ricca di avvenimenti, in grado di scardinare ogni schema preconcepito. Talvolta essa è misteriosa, ma proprio per questo chiede di essere

sperimentata in prima persona.<sup>5</sup> Chi ha detto per esempio che solo gli adulti siano in grado di fare buoni ragionamenti, permeati di saggezza? Ecco dunque comparire la simpatica principessa bambina, animata da buone idee, sorrette da una ragionevolezza concreta e intelligente, in grado di controbattere ogni atteggiamento superstizioso. Ed ecco comparire anche un gatto nero, che anziché rivelarsi malefico e portatore di disgrazie, si comporta molto affettuosamente, senza cercare di mordere e graffiare.

Dal punto di vista didattico numerose e molteplici sono le attività che si possono costruire dopo la visione di questo lungometraggio, con l'avvertenza però di non creare, magari in buona fede, appesantimenti inutili ed anche un poco illeciti, a fronte di un'opera ariosa, piena di fantasia, leggera. Da questo punto di vista occorre truardare con attenzione, come si raccomanda in nota, quanto si trova in internet. A nostro avviso anche la semplice restituzione di sentimenti e pensieri a livello di una buona discussione con gli allievi potrebbe bastare. A proiettore spento è possibile lasciare che essi si esprimano, guidati magari da semplici domande, ad esempio sui momenti più divertenti o più emozionanti del film. Non dovrebbe accadere, al pari di quanto succede spesso di testi letterari artistici dedicati ai più giovani, che il film divenga il pretesto per compilare schede troppo dense, in cui siano già contenute magari, implicitamente, le risposte che si attendono. Basta un attimo per scivolare in un'operazione didattica didascalica, didatticistica a questo punto. Come basta un attimo per trovarsi a proporre percorsi alla fin fine moralistici. Se il film si presta a considerazioni di ordine morale, sarebbe un delitto trasformare le opportunità che esso offre per 'dare', in qualche modo, insegnamenti morali. Molto interessante è ascoltare ciò che dice il regista negli inserti extra che si trovano nel dvd, facilmente reperibile. Egli per esempio non vuole sentire parlare di 'tolleranza'. Non c'è nulla da tollerare, bensì molto da conoscere ed apprezzare, sembra suggerire quando afferma che "non occorre essere tolleranti per ammirare qualcosa di bello". La conoscenza e l'incontro tra culture diverse basati sulla sensibilità estetica apre dunque gli spazi costruttivi per un futuro sperabilmente meno dicotomico e contrapposto di quanto non sia ora. E sono la mescolanza e la contaminazione che consentono alle culture stesse di modificarsi, arricchendosi, pur mantenendo caratteri distintivi. Ocelot evita qualsiasi forma di compiacimento o di accondiscendenza, indicando comunque che non è assu-

<sup>5</sup> Alla misteriosità delle due porte, che attraggono, ma che nel contempo provocano un senso di paura, si accompagna la misteriosità di una lingua, quella araba, che spesso si ascolta nel film, e che il regista ha voluto intenzionalmente lasciare priva di sottotitoli.

mendo un atteggiamento di giudizio che ci si può aprire veramente alla diversità. È evitando l'insidia del giudizio che ciascuna cultura può rigenerarsi e prodursi in modo progressivamente rinnovato, ed originale. Gli scenari creati dal regista sono da questo punto di vista molto significativi: le ambientazioni architettoniche e le componenti naturali, la vegetazione per esempio, se da un lato ci ricordano quanto esiste nelle diverse realtà geografiche occidentali ed orientali, dall'altro risultano 'nuove', in quanto riassumono e portano con sé elementi differenti, lontani. I colori non sono quindi solo quelli di un solo luogo geografico. Negli inserti extra presenti nel dvd, che si possono utilmente visionare con gli allievi, si può apprezzare il lungo e intenso lavoro di ricerca e documentazione che hanno compiuto il regista e il team che lo ha coadiuvato nella preparazione e realizzazione di questo film, che ha richiesto per questo scopo un tempo pari a sei anni. Pur essendo stato realizzato in CGI (computer generated imagery), Ocelot preferisce evitare le scappatoie ad effetto consentite dall'animazione digitale e riprende intere sequenze con camere fisse, con i personaggi che si muovono su fondi piatti, interamente disegnati a mano. La scelta è pienamente apprezzabile se si visiona il film nella versione tridimensionale. Per lo spettatore tale visione lo costringe a straniarsi rispetto alle abituali immagini sempre più poliprospectiche, veloci e frastornanti delle animazioni attuali, e a soffermarsi su sfondi accuratissimi e splendenti. Quasi a dire che le cornici in cui si svolgono gli accadimenti meritano attenzione al pari di quella riservata ai protagonisti che si muovono al loro interno.

Come ogni opera artistica il film chiede dunque una sorta di rispetto, soprattutto da parte di chi la intenda proporre in ambito educativo. Ogni strumentalizzazione dovrebbe essere evitata. Questa attenzione potrebbe essere perseguita pensando il meno possibile a ciò che il film può insegnare agli allievi, privilegiando quegli aspetti di stupore, di incantamento, di profondo piacere estetico, di cui gli allievi stessi sappiano riferire. Le immagini di *Azur e Asmar* questo sanno fare, e questo può essere sufficiente, senza aggiungere troppi orpelli che magari alla fin fine rischiano di compromettere quella freschezza ed immediatezza nell'approccio alle opere artistiche che hanno in sé quel carattere di gratuità, comunque ricca dal punto di vista educativo, che è propria appunto dell'opera d'arte.



# La condizione giovanile in Italia “Rapporto Giovani 2016”

RENATO MION<sup>1</sup>

*Il contributo riporta alcune considerazioni in merito al tema della condizione giovanile in Italia, affrontato nell'ultimo “Rapporto Giovani 2016” a cura dell'Istituto Giuseppe Toniolo.*

*The paper reports some observations on the theme of youth in Italy, faced last “Rapporto Giovani 2016” by the Institute Giuseppe Toniolo.*

Nello studio sociologico che l'Istituto Toniolo ormai sistematicamente da alcuni anni sta affrontando per offrire agli studiosi un quadro più approfondito e aggiornato sulla condizione giovanile in Italia, emergono sempre aspetti inediti, pur nella continuità di una lettura che dal 2012 (anno del I Rapporto Giovani dell'Istituto Toniolo), in successione progressiva a quelli dell'Istituto Iard, conserva costantemente dei parametri ormai già da tempo sperimentati in questo ambito di studi sociologici.

Tuttavia ogni anno il Rapporto si caratterizza per un aspetto specifico, che viene approfondito in maniera più dettagliata sulla base di specifiche problematiche particolarmente emergenti.

## 1. Un'attenzione sempre più sistematica

**Nel I Rapporto 2013**, l'Introduzione di A. Rosina metteva in evidenza “la difficile condizione dei giovani in Italia (*under 30-Millennials*) nello sfondo di un rapporto intergenerazionale in fase di evoluzione”, a motivo della ridefinizione delle stesse tappe della transizione alla vita adulta e della loro reinterpretazione. Esse infatti, rispetto alla sequenza predefinita (fin dal 1983 nel I Rapporto Iard) degli ormai classici eventi-chiave (*fine degli studi, ingresso nel mondo del lavoro, uscita dalla casa dei genitori, formazione di una unione stabile di coppia, prima genitorialità*), risultano sempre più spostate in avanti, in modo più flessibile ed elastico, con processi di reversibilità e di rinvio delle scelte<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Docente Emerito di Sociologia della Gioventù – Università Pontificia Salesiana – Roma.

<sup>2</sup> ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Bologna, Il Mulino, 2013, pp.7-20, (*passim*)

Emerge un'Italia che vive il paradosso di trovarsi con meno giovani e ancor meno incentivati ad essere attivi e partecipativi nella società e nel mercato del lavoro. In ogni caso vengono qui affrontati i quattro grandi temi di attualità: il rapporto con la vita nella famiglia di origine, con il mondo del lavoro per la conquista dell'autonomia, con l'impegno socio-politico e i consumi mediali, e da ultimo con i valori, tra cui gli atteggiamenti verso la vita, l'appartenenza e la pratica religiosa.

La famiglia, si sottolinea, aumenta ancor più la sua importanza in epoca di crisi, accentuando il suo ruolo non solo di sostegno strumentale (85%), ma anche emotivo (80%), contribuendo a tenere alta la fiducia nella possibilità di realizzarsi, nonostante le difficoltà del presente. Essa costituisce non solo un luogo di apprendimento primario delle modalità di relazione con il contesto sociale e con quello normativo, ma per la carenza di adeguate politiche, anche un punto stabile e affidabile, al quale fare riferimento di fronte ad un futuro incerto.

E questo avviene specialmente nella ricerca di autonomia attraverso il lavoro, dove una parte rilevante di giovani non riesce a concretizzare le proprie intenzioni per la precarietà occupazionale del momento. Pur di non rimanere inattivi, si adattano a quello che il mercato offre, accettando un abbassamento sia della qualità attesa che del salario. Non meraviglia quindi che quasi la metà dei giovani studenti sia disposta a trasferirsi all'estero.

Rispetto alla partecipazione sociale nel volontariato si osserva un atteggiamento positivo verso il Terzo Settore. "A differenza degli adulti tale impegno segue strade diverse e si apre ad una solidarietà meno vincolata sia nelle forme organizzative che nel tempo. Preferiscono organizzazioni meno strutturate, calate nei contesti territoriali"<sup>3</sup>. Partiti e figure politiche riscuotono scarso interesse. Forte è la critica. Pochi sono i giovani attivamente impegnati. Sono più disponibili invece a mobilitarsi sulla rete per obiettivi specifici. Interessante è comunque il fatto che la maggioranza non sia apatica anzi consideri utili i momenti formativi e di confronto costruttivo sui temi politici.

Importante infine rimane fondamentale il ruolo della religione che aiuta a mantenere uno sguardo più positivo sulla vita e sul futuro. Sul versante della fede si conferma la tendenza al passaggio da una religiosità ereditata ad una adesione religiosa personalizzata, scelta meno generica, ma più consapevole, aperta ad una crescita della correlazione positiva tra fede e pratica religiosa rispetto al titolo di studio<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp.16.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 18-19.



**Nel Rapporto Giovani del 2014**<sup>5</sup> (il secondo della serie), l'attenzione si concentra prevalentemente nell'approfondire i temi della formazione e del lavoro nella prospettiva del benessere e della qualità della vita, considerando soprattutto il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, in tempi di congiuntura economica negativa. Una particolare attenzione viene dedicata in maniera esplicita, approfondita e argomentata al fenomeno dei *Neet (Not Engaged in Education, Employment or Training)*, che dal 19% del 2007 è salito al 26% del 2013, segno che l'impatto maggiore della crisi è stato subito dai giovani e dalle giovani coppie, con la conseguenza che le deprivazioni in età giovanile producono effetti persistenti<sup>6</sup>. È pur vero che in alcuni tratti caratterizzanti i *Millennials*, "molte ricerche internazionali hanno evidenziato una spiccata fiducia in se stessi, la grande voglia di mettersi in gioco e dimostrare quanto valgono, la capacità di fare rete, la propensione all'innovazione e al cambiamento, ma anche il grande rischio di demotivazione"<sup>7</sup>, che lascia tracce profonde nei sistemi di significato personali, nel rapporto tra cittadini e istituzioni, tra appartenenza sociale e scivolamento progressivo verso i margini della società. Non a torto il curatore del Rapporto li definisce "*Giovani nel labirinto*", perché nell'indebolimento anche del padre come figura di riferimento e conseguente scadimento dei meccanismi di trasmissione di senso tra generazioni, è facile trovarsi disorientati.

Nello specifico, sintetizziamo alcuni risultati più rilevanti di questa seconda indagine sociologica, che affronta i temi della formazione e lavoro, della fiducia sociale e partecipazione, del benessere soggettivo e felicità personale. Ci soffermiamo specialmente al primo ambito, perché si riferisce più direttamente agli interessi dei nostri lettori. Emerge infatti "un quadro articolato e non scontato del rapporto tra occupazione e titolo di studio. Se è elevata la percentuale dei diplomati e laureati italiani, e questi raggiungono livelli di istruzione sensibilmente più alti rispetto alle precedenti generazioni, il divario con la media europea risulta ancora ampio. La scarsa valorizzazione del capitale umano e la percezione che le opportunità siano in Italia legate a conoscenze parentali e ad altri meccanismi non meritocratici piuttosto che alla qualità della preparazione, deprimono al ribasso le scelte formative dei giovani, in particolare di quelli provenienti da famiglie con status socio-culturale medio-basso"<sup>8</sup>. Ciò disincentiva la mobilità ascendente e rende meno efficiente l'allocazione delle risorse nel

<sup>5</sup> ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Bologna, Il Mulino, 2014, pp.7-20, (*passim*)

<sup>6</sup> Cfr. anche l'interessante e aggiornato studio di A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2016.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.9.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.13.

mercato. Chi si ferma ai livelli più bassi da un lato si trova a maggior rischio di disoccupazione, dall'altro però, chi riesce a trovare un qualsiasi lavoretto può raggiungere buoni livelli di soddisfazione, attento però al rischio di rimanere intrappolato in una condizione di sottoinquadramento professionale e di rimanere precario a vita. Per evitare tale rischio aumenta la scelta di autovalorizzarsi imboccando la via autonoma dell'autoimprenditorialità.

Rispetto ai vari tipi di professione 4/5 degli intervistati si dicono pronti a prendere in considerazione un lavoro manuale, purché non sottopagato: meglio un impiego come meccanico o in un'impresa agricola, piuttosto che telefonista ad un call center. Se i giovani segnalano una carenza di reali opportunità dell'offerta, rimane anche vera la scarsa preparazione ed esperienza per poterle davvero cogliere.

La seconda e terza parte del Rapporto si concentra su temi di natura più culturale che strutturale, e cioè sui valori vissuti e proclamati, processi di adattamento progressivo al ribasso, di perplessità rispetto al futuro, di bisogno di "una persona che si metta in sintonia e sia supportiva in modo disinteressato, che fornisca comprensione e aiuti a far capire i propri errori senza far pesare il giudizio"<sup>9</sup>, in altre parole il bisogno di un padre e di un educatore. In conclusione il Rapporto disegna una tipologia di giovani suddivisa in quattro profili: *gli sfiduciati* (minor tasso di autonomia, maggior grado di passività e di sfiducia, specie fra i Neet e le donne), *i generativi* (alto adattamento psico-sociale, alta autonomia), *i vincolati in transizione* (studenti nella fase di passaggio all'età adulta), *i disimpegnati* (maschi, assenza del padre, ridotta progettualità).

Le precedenti riflessioni ci permettono ora di approfondire contestualmente il **Terzo Rapporto**, pubblicato nel 2016<sup>10</sup>.

## 2. Giovani 2016: la voglia di *farcela*

Il Rapporto prende l'avvio dal precedente profilo dei "generativi", che il curatore A. Rosina tematizza nell'*Introduzione*, parlando di crisi generazionale, ma anche di riscatto rigenerativo. Immediatamente balzano all'occhio **alcune novità** rispetto alle precedenti analisi.

Innanzitutto il Rapporto 2016 inizia un nuovo ciclo triennale di indagini, partite nell'autunno 2015 con un rinnovato campione rappresentativo di 9.000

<sup>9</sup> *Ibidem*, p.19

<sup>10</sup> ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino, 2016, p.262

giovani tra i 18 e i 32 anni (non più 29 anni). Potenziato dall'Osservatorio, fonte di continuo aggiornamento dei dati, esso si allarga a confronti internazionali, che permettono di integrare i suoi dati con specifiche *survey* dai social network e con attente valutazioni di programmi politici in fase di recente sperimentazione, come per esempio i risultati del piano "Garanzia Giovani" e dei primi effetti del *Jobs Act*<sup>11</sup>.

Viene rinnovata anche la struttura organica del Rapporto, che si viene a comporre chiaramente in **due parti principali**, suddivise a loro volta in quattro capitoli ciascuna.

La prima parte è articolata in quattro aree relative agli assi portanti della condizione dei giovani e cioè la scuola, la formazione e il lavoro; le scelte di vita e le intenzioni di fecondità in un contesto di crisi economica; le relazioni familiari e l'influenza della famiglia di origine sul percorso di transizione alla vita adulta in cinque Paesi europei; la partecipazione sociale e l'interesse dei giovani nei confronti del volontariato e del servizio civile.

La seconda parte è dedicata a quattro specifici approfondimenti tematici e cioè, nel nostro caso, la mobilità internazionale e l'atteggiamento verso l'immigrazione extracomunitaria; la "generazione-mobile" che non si preclude esperienze e studi all'estero pur di massimizzare le proprie competenze professionali; l'atteggiamento di fronte alle nuove tecnologie tra film, cinema e social network; e infine, una *new entry*, relativa all'economia della condivisione, nello spirito della *sharing economy* e della società relazionale.

## 2.1. La scuola come istituzione formativa e ambiente educativo

Per i giovani la scuola continua a costituire uno dei compiti evolutivi principali della loro età, relativi all'educazione della personalità, alla formazione del loro capitale culturale e sociale oltre che delle competenze professionali. È un fattore che eleva la qualità della vita e della stessa società, per cui tutte le istituzioni nazionali ed europee si propongono obiettivi sempre più alti, tra cui la riduzione dell'abbandono scolastico al di sotto del 10% dei 18-24enni e l'innalzamento della quota dei laureati al 40% dei 30-34enni, entro il 2020. Gli AA.<sup>12</sup> nel Rapporto hanno voluto approfondirne i significati più esistenziali, come le motivazioni radicali dell'abbandono o del prosieguo degli studi, il valore dell'e-

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 9-12

<sup>12</sup> TRIANI PP. e D. MESA, "Promossa ma potrebbe fare di più". *La scuola come istituzione formativa e come ambiente educativo secondo i giovani*. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 23-52.

sperienza scolastica, dello stare a scuola, delle relazioni soddisfacenti, ma anche del bullismo, delle prepotenze, delle illegalità, per giungere alla domanda di fondo, oggi frequente nei nostri giovani: "Ma a che serve in fondo istruirsi?". Al di là delle percentuali, sempre importanti, ritorna essenziale capire un certo contesto di vita, di significati e di quali e come sono percepiti i valori.

È così allora che viene confermato il dato (già rilevato ormai da altre ricerche) che proseguire nella scuola secondaria di secondo grado è correlato positivamente al titolo di studio dei genitori, specialmente a quello della madre. L'interruzione degli studi dopo la terza media per il 68,9% è associato alla scarsa voglia di studiare e alla maggior attrattiva per il lavoro immediato, soprattutto per gli uomini<sup>13</sup>, più convinti che lo studio non offra maggiori opportunità di lavoro (60,5%). Ciò si riscontra specialmente al Nord (59,6%), dove maggiore è la domanda di lavoro, anche se scarsamente qualificato. Il disagio relazionale tocca più frequentemente le donne, sia in rapporto ai compagni (35%) che ai professori (44,6%). In ogni caso sia per chi prosegue, che per chi interrompe, si evidenzia chiaramente la propria responsabilità diretta e personale nelle decisioni oltre che nella scelta del tipo di scuola. Più della metà (55,8%) tuttavia non fa mistero dell'influenza dei genitori, o degli insegnanti (41,1%) e dei compagni (31,1%), con una certa priorità degli orientamenti familiari su quelli della scuola.

Nelle motivazioni per la scelta universitaria, guidata spesso con un approccio pragmatico da consumatore critico sulla reale spendibilità dell'istruzione, l'influenza della famiglia rimane ancora su livelli alti (50,2%) sia per il clima di forte "intesa", riscontrato anche nelle precedenti indagini (2013, 2014), sia per il problema dei costi dell'istruzione, poco sostenuti dallo stesso welfare.

Benché manchi il giudizio degli *early school leavers* (18,6%), il giudizio sull'esperienza scolastica complessiva (scuola secondaria di I e II grado) è abbastanza positivo, attorno al 7,19 su una scala di 10. Lo si vede inoltre correlato positivamente con il livello di preparazione raggiunto, con l'attività didattica e con il rendimento, soprattutto nella secondaria di II grado, dove il gap valutativo tra i diversi tipi di scuola (più marcato in quella di I grado) si riduce quasi ad annullarsi, probabilmente per effetto della socializzazione dell'ambiente scolastico<sup>14</sup>.

Lo stare a scuola ha un influsso rilevante sul processo formativo, struttura il bagaglio personale delle competenze, i propri orizzonti professionali, aiuta a rendere ragione delle proprie azioni, a costruire relazioni con i pari e con gli adulti. Ne sono convinti gli stessi intervistati, che al termine dei loro studi in-

<sup>13</sup> *Ibidem*, p.28.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p.32.

dicano un quadro relazionale prevalentemente positivo, anche se oggi più complesso di quello di ieri. Quasi sempre la valutazione media è tra il 6,5 e il 7, specialmente tra i compagni di classe, i maschi e a livello di licei; meno positivo è il giudizio nelle scuole professionali.

Non mancano però le criticità relative al disinteresse, alla prepotenza, al tentativo di eludere le regole, alle difficoltà relazionali, che possono assumere caratteri di gravità, come nel bullismo. È un fenomeno che non va sottovalutato, pur nella discordanza stessa dei dati offerti dalle diverse fonti e prospettive di osservazione (Unicef, Istat, Telefono Azzurro e Doxakids)<sup>15</sup>. In ogni caso il Rapporto Toniolo lo ha inquadrato in tre specie di atti: di “grave prepotenza”, di “discriminazione”, di “illegalità (spaccio di droga, furti)”. Il 19,4% ha assistito spesso ad atti gravi di prepotenza. In una percentuale maggiore (26,3%) lo dichiarano i giovani degli istituti professionali e tecnici. Più grave della prepotenza però è presente la *discriminazione* (23,6%), soprattutto tra i liceisti; mentre lo spaccio illegale e il consumo di stupefacenti sale al 16,2% tra gli alunni delle scuole professionali.

Un risultato originale e innovativo di questa indagine va considerata l’attenzione posta al **valore attribuito alla scuola (“A che serve istruirsi?) e misurato su 6 parole-chiave**: tre positive (*formazione, amicizia e soddisfazione*), due negative (*noia e sofferenza*) ed una neutra o più complessa (*fatica*).

I risultati ci consegnano una prevalenza di attribuzioni positive per l’esperienza scolastica: sia nel I che nel II grado al primo posto è stata indicata la “formazione”, con uno scarto di sei punti a vantaggio di quest’ultima, dove le percentuali si sono così distribuite: 47,6% “formazione”, 23,1% “amicizia”, 9,3% “soddisfazione”, 7,1% “fatica”, 6,5% “sofferenza”, 6,4% “noia”. Sommando le percentuali positive, l’80% dei giovani attribuiscono all’esperienza scolastica un significato costruttivo. Per i nostri lettori non è da sottovalutare però quel 9,4% assegnato alla “noia” da parte degli studenti dell’istruzione professionale e tecnica.

Nel vissuto degli studenti della **scuola media** i termini più negativi (“noia” e “sofferenza”) sono stati scelti dal 18% del campione. A dare maggior peso a queste percentuali aiuta il percorso scelto successivamente. Per coloro infatti che poi hanno scelto i licei, la parola “formazione” è stata scelta come prima dal 44,1%, seguita dalla “soddisfazione” dal 9,8%, e “noia” dal 7,1%. Nel gruppo che ha poi iniziato l’istruzione e la formazione professionale, la “formazione” è stata messa al primo posto dal 38,9%, la “soddisfazione” solo dal 4,9%, la

<sup>15</sup> *Ibidem*, p.40.

“noia” dal 12,3%. In conclusione si conferma un fatto: vi è una percentuale di alunni, tra il 15% e 20% che attribuisce anche alla fine del percorso scolastico un vissuto negativo alla propria esperienza scolastica<sup>16</sup>.

Tuttavia la maggior parte dei giovani, soprattutto le donne, è d'accordo sul fatto che la scuola sia utile per accrescere soprattutto le conoscenze e le abilità (80,3%), ma anche, se pure in misura minore, ad arricchire le competenze cognitive (77,2%), relazionali (76,6%) e quelle necessarie per affrontare la vita (63,8%). Meno ottimisti invece sono i giudizi in merito alla fruibilità nel mondo del lavoro di tutto ciò che è stato appreso a scuola. Solo il 41% ha dichiarato di essere d'accordo sul fatto che l'istruzione serva per trovare più facilmente lavoro. È emblematico però che il 9,2% si dichiari sostanzialmente d'accordo sull'idea che l'istruzione scolastica non serva a nulla. Sono soprattutto i maschi (10,5%) rispetto alle femmine (7,9%), gli alunni dell'istruzione professionale (11,5%) e i giovani del Sud e Isole (11,2%).

In conclusione, gli AA. sottolineano che nel ventaglio variegato di esperienze scolastiche prevalgono moderatamente i toni positivi, pur non mancando le criticità. “I giovani considerano la scuola per il suo valore intrinseco ai fini della loro carriera formativa. Mostrano un'elevata attenzione verso la qualità dell'offerta, che diventa un criterio di riferimento per le loro scelte. Sebbene le amicizie siano fondamentali essi mantengono un'idea “forte” della scuola come luogo di formazione, lontano dall'immagine svalutante e semplicistica della scuola come parcheggio o parco divertimenti. È una formazione che serve soprattutto a promuovere le abilità e conoscenze personali, di ragionamento, la capacità di stare con gli altri e di affrontare la vita con adeguate *life skills*, pur restando complessivamente deficitaria sul piano delle competenze necessarie nel mondo del lavoro”<sup>17</sup>.

Si conferma così in modo evidente l'importanza e la necessità di una politica scolastica che con determinazione si ponga l'obiettivo del successo formativo per tutti, attraverso la ricerca di modalità più efficaci di sviluppo dei talenti e una maggiore integrazione con il mondo del lavoro.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.46.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p.52.

## 2.2. Famiglia e transizione alla vita adulta: confronto tra cinque Paesi europei.

Il carattere internazionale del nuovo progetto dell'Istituto Toniolo si viene a concretizzare subito in questo Rapporto nello studio comparativo sul tipo di relazioni familiari vissute dai giovani nel loro passaggio alla vita adulta. Già nel 1988 E. Scabini e PP. Donati avevano tematizzato i loro studi attorno al problema della **"Famiglia lunga" del giovane adulto**. Oggi il Rapporto 2016 ne studia le dinamiche psicologiche interne alla famiglia, in relazione però alle politiche dei diversi sistemi di welfare presenti in Europa<sup>18</sup>. Si tratta quindi di uno studio molto interessante e per certi versi originale, a motivo della ricchezza dei suoi vari approfondimenti circa i fattori strutturali e culturali studiati e per la lettura comparativa socio-demografica di questo processo nei cinque Paesi europei: Francia, Germania, Gran Bretagna, Spagna e Italia. Caratterizzati su quattro tipi di diversi sistemi di welfare (liberale, socialdemocratico, conservativo e familistico) sono individuate due diverse modalità di uscita dalla famiglia: il cosiddetto *modello Mediterraneo*, dalla transizione più lunga, comprendente l'Italia e la Spagna, e il *modello Nord-europeo* dalla transizione più rapida, comprendente i Paesi scandinavi e quelli occidentali non bagnati dal Mediterraneo.

Quest'anno, su questo contesto socio-politico, arricchito inoltre da un approfondimento psicologico delle dinamiche intergenerazionali, è stata impostata un'indagine sociologica sui 5000 giovani del campione di queste 5 Nazioni. Essa aveva lo scopo di indagare la loro percezione rispetto a tre aree specifiche: le rappresentazioni di famiglia, il supporto da essa ricevuto per la propria vita quotidiana e l'influenza da essa esercitata nelle loro decisioni. I risultati analitici ne evidenziano le tipicità e i clusters relativi alle varie differenze significative.

L'indole di questo studio ci suggerisce di soffermarci su alcune indicazioni emergenti<sup>19</sup>:

1. la transizione all'età adulta presenta in Europa, ed anche negli USA, comunanze e differenze, dove l'Italia sembra mantenere una sua peculiarità;
2. in tutti i Paesi sono decisamente elevati i punteggi di una rappresentazione positiva della famiglia e cioè come organizzazione che favorisce l'espressività della persona, l'apertura e lo scambio e luogo di trasmissione dei valori. In relazione al Paese, Italia, Francia e Germania hanno punteggi più elevati nel con-

<sup>18</sup> ALFIERI S. e E. MARTA, *Il ruolo della famiglia di origine nella transizione all'età adulta. Un confronto tra cinque Paesi europei*. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 75-96. Lo studio molto dettagliato, è qui soltanto presentato con l'intenzione di farne pregustare l'originalità; ma merita un'attenzione ed una lettura ben più analitica di queste semplici note.

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp.92-95 passim.



- siderarla come luogo per esprimere se stessi e i propri valori. Per Italiani, Spagnoli e Inglesi, più degli altri giovani, la famiglia è vista anche come rifugio;
3. in tutti gli items emerge una chiara differenza di genere a favore delle ragazze circa gli aspetti più positivi;
  4. il supporto ricevuto dalla famiglia in merito ad alcuni aspetti della vita ottiene punteggi piuttosto elevati in tutti i Paesi considerati. Gli Italiani insieme ai Francesi lo evidenziano soprattutto in rapporto al rispetto delle regole e all'affermazione nella vita. I giovani italiani, più dei loro coetanei degli altri Paesi, ritengono che la propria famiglia sia importante per loro nel decidere il percorso di studi e nell'aderire o meno ad una fede religiosa. Condividono questa percezione con i coetanei tedeschi anche per quanto riguarda la carriera professionale;
  5. i giovani italiani mostrano una rappresentazione più complessa della famiglia: essa consente di esprimere se stessi e trasmette valori più che in altri Paesi, ma è meno che in altri Paesi luogo di scambio; più che in altri Paesi è invece rifugio e prigione e, a sorpresa, a metà strada con un punteggio medio, semplicemente un luogo dove vivere insieme;
  6. rispetto alle differenze di genere, per i maschi, la famiglia ha influenzato in modo più consistente le loro decisioni nei confronti del volontariato/servizio civile e della carriera professionale. Essa è ritenuta importante soprattutto come mediatore sociale, sia in termini lavorativi (carriera professionale) sia in termini di impegno nella comunità. Le ragazze, invece, più dei ragazzi, manifestano una valutazione più alta della famiglia, considerata come contesto in cui si impara anche a rispettare le regole;
  7. gli AA. concludono che dall'indagine trova conferma la peculiarità del caso italiano e la sua continua valutazione positiva circa l'importanza della famiglia per la società. Suggestiscono infine di approfondire con uno studio di simile impegno le percezioni dei giovani in merito alla qualità delle loro relazioni differenziate rispetto al padre e alla madre<sup>20</sup>.

### 2.3. Dal Volontariato al Servizio civile universale. Di che si tratta?

È lunga la storia del Volontariato in Italia, come servizio di cura, di partecipazione e di mobilitazione del sociale in un contributo strutturato per il bene comune e i bisogni della società civile. Con una accurata sintesi, il Rapporto ce

<sup>20</sup> *Ibidem*, p.95

ne offre sistematicamente un lucido quadro storico, insieme ad una indagine sul campo, fatta su un campione di 1783 giovani tra i 18 e i 30 anni, rappresentativo su scala nazionale<sup>21</sup>.

Già subito dopo la II guerra mondiale (1940-1945) in Italia gruppi di cittadini si erano mobilitati in modo informale per soccorrere chi era nel bisogno. Attorno agli Anni '70, accanto ai movimenti di contestazione politica erano sorti, soprattutto in ambito ecclesiale, numerosi gruppi di volontariato (Caritas, Comunità di S. Egidio, ecc.). Parallelamente veniva crescendo dalla base il senso della partecipazione e della cittadinanza attiva, che dalla legge n.772 del 15 dicembre 1972 vedeva riconosciuta l'obiezione di coscienza e il Servizio civile sostitutivo del servizio militare obbligatorio. In seguito, nel 1985, gli veniva riconosciuta pari dignità con il Servizio militare, finché nel 1998 (legge n.230) esso gli diviene alternativo e la sua gestione passa sotto la Presidenza del Consiglio dei Ministri. Infine la legge n. 226 del 2004 definisce il Servizio civile nazionale (*Scn*) "finalizzato a favorire la realizzazione dei principi costituzionali di solidarietà sociale con particolare riguardo alla tutela dei diritti sociali, ai servizi alla persona e all'educazione alla pace, con possibilità di attività svolte anche all'estero (Servizio civile universale-*Scu*)"<sup>22</sup>. Al di là delle diatribe terminologiche di tipo socio politico, esso risponde piuttosto a precisi requisiti, che lo definiscono "un periodo organizzato di sostanziale impegno e contributo per la comunità locale, nazionale o mondiale, riconosciuto e valorizzato dalla società, con un compenso minimo per chi lo pratica"<sup>23</sup>.

Gli AA. del saggio ne approfondiscono con chiarezza dettagli, finalità, vantaggi e prospettive, tra le quali il sostegno alla "coscientizzazione" sociale, alla costruzione della cittadinanza attiva, alla promozione di integrazione sociale, al miglioramento dell'immagine di sé e del servizio agli altri.

Entrando concretamente nell'indagine sui giovani, ne emergono informazioni interessanti, anche se cariche di problematicità per la serie di interrogativi che pongono alla politica.

Innanzitutto solo una percentuale molto bassa (10%) ha una chiara conoscenza di che cosa sia il servizio civile universale. Arrivano al 40% quanti ne hanno un'idea vaga. Di questi, sommando le risposte *molto* e *abbastanza*, le rappresentazioni sul Servizio civile universale (*Scu*) superano il 94% e lo definiscono nei termini seguenti: "aiutare i giovani a crescere", "rafforzare il senso di appartenenza alla comunità",

<sup>21</sup> MARTA E., M. POZZI e D. MARZANA, *Il servizio civile universale: cosa ne pensano i giovani italiani*. In ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 97-122.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p.99.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p.101.

“arricchire le competenze utili per la vita sociale e lavorativa”, “incentivare la formazione di cittadini attivi e intraprendenti”. Fanalino di coda (88%) è la remunerazione<sup>24</sup>.

Disaggregando invece per *aree geografiche* si evidenziano tre profili ben delineati. I giovani del Nord risultano i più ambivalenti e, sebbene riconoscano l'importanza dello *Scu*, si dichiarano non interessati a svolgerlo. Quelli del Centro, ne apprezzano soprattutto le finalità ideali. I giovani del Sud lo vedono uno strumento utile alla vita sociale e lavorativa.

Opportunamente l'analisi viene disaggregata anche rispetto allo *status scolastico*: *neet*, studente, lavoratore, studente-lavoratore. I giovani meglio informati sono quelli che studiano e lavorano (20,4%), mentre i *neet* si collocano all'estremo opposto (4,9%). Su due specifiche finalità convergono le rappresentazioni di tutti, e cioè lo *Scu* “esprime i propri valori di solidarietà” e “aiuta a crescere come cittadini attivi e intraprendenti”. I *neet* più degli altri si distinguono perchè considerano lo *Scu* una possibile fonte remunerativa (51%), e sono interessati a servirsene più degli altri (52,6%), rispetto ai coetanei studenti (48,1%), agli studenti-lavoratori (39,4%), e ai lavoratori (18,2%), ovviamente in questo caso esso verrebbe ad interferire sull'impiego già avviato.

Rispetto al *genere*, non si registrano differenze significative tra maschi e femmine. “L'unico dato che riconferma il trend circa l'impegno in attività a favore della comunità è che le femmine in percentuale maggiore rispetto ai maschi dichiarano che lo *Scu* dovrebbe aiutare i giovani a diventare cittadini attivi e intraprendenti (F:65,7%; M:51,6%) e dovrebbe essere un'occasione per arricchire le conoscenze e le competenze utili per la vita sociale (F:67,5%; M:51,2%)”<sup>25</sup>.

In sintesi, gli intervistati nella maggior parte dei casi hanno dello *Scu* una rappresentazione positiva e coerente. Non stupisce d'altra parte che il Sud e i *neet* evidenzino soprattutto l'aspetto remunerativo e le competenze utili per il mondo del lavoro. Però, anche se si affaccia l'idea che esso possa diventare un nuovo ammortizzatore sociale, è tuttavia positivo per l'immagine dei *neet* l'emergere della loro disponibilità a svolgere attività di solidarietà e di sviluppo della cittadinanza, il che getta una luce positiva sul generale rapporto tra giovani e *Scu*. In ogni caso, non deve essere trascurato il fatto che il *Servizio civile universale* si presenta soprattutto come strumento educativo a livello istituzionale per la formazione alla cittadinanza attiva, alla responsabilità sociale, al senso di appartenenza alla comunità, di costruzione di una cultura della solidarietà e come luogo di integrazione intergenerazionale.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p.119.

### 3. Riflessioni conclusive

Il Rapporto 2016 ci ha incuriosito in modo particolare per la novità degli sviluppi e degli approfondimenti che, su tutta l'ampia gamma dei temi, sono stati preferiti rispetto ai precedenti. Lo abbiamo trovato più originale, e meno legato alla consueta tradizionale presentazione del mondo giovanile, a cui ci eravamo abituati. Ci è sembrato anche avere raggiunto un certo salto di qualità per la presentazione comparativa di alcuni temi specifici. Nel nostro caso si è impegnato rispetto ad un preciso e interessante tema teorico come sono i modelli europei di transizione all'età adulta. A livello di reale conoscenza della condizione giovanile, forse preferita dai lettori di questi Rapporti, anche noi avremmo preferito che in tale confronto fosse stata scelta una sua lettura più contenutistica della realtà concreta, tuttavia comprendiamo che sono necessarie delle scelte sia scientifiche che editoriali. Entrambi peraltro sono state opportunamente giustificate.

Anche noi ne siamo stati costretti nella scelta delle tematiche, perché orientate alle esigenze dei nostri lettori. Abbiamo infatti trascurato temi altrettanto interessanti e di attualità come quelli dell'"atteggiamento dei giovani europei verso l'immigrazione" e quello altrettanto emergente della "mobilità giovanile per lo studio e il lavoro verso l'estero" proprio perché li consideriamo temi oggi già vivacemente dibattuti dalla pubblicistica contemporanea, anche se propulsori di necessarie nuove aperture culturali e cambi di mentalità presso le generazioni di mezza età. Infatti nel primo caso, il Rapporto corregge piste di conoscenza stereotipate e generaliste, diffuse sul problema degli immigrati e dell'emergenza sbarchi, per tracciare logiche di azione capaci di produrre e sostenere il bene comune. Nel secondo caso, a livello ugualmente comparato, si viene a riflettere con un'ampiezza di valutazioni sulla facile disponibilità a spostarsi per lavoro: non manca tuttavia la proposta di opportune indicazioni di *policy*, che però ci sembrano toccare altri ceti professionali.

Concludendo, non manca di un certo realismo propulsivo l'idea che, laddove si creano spazi di opportunità i giovani sono pronti a mettersi in gioco, anche se spesso non trovano il supporto adatto per ottenere il successo sperato. Spesso viene loro lasciato spazio, ma ai margini di quello degli adulti, perché, forzatamente, superati dall'avanzamento delle nuove tecnologie. Aiutare a riacquistare fiducia e a vincere le diverse e molteplici manifestazioni della sindrome di Peter Pan, diventano oggi le nuove frontiere educative che sfidano la generazione adulta, impegnata sui diversi fronti rispetto alle nuove generazioni che si stanno affacciando sul mercato del lavoro.



# Schede sui principali Rapporti: Garanzia Giovani, Rapporto Svimez, 2016

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*L'Autore commenta due Rapporti di recente pubblicazione: "Garanzia Giovani", che fa il punto sui primi anni dall'avvio del programma e Svimez che analizza la situazione dell'economia nel Mezzogiorno.*

*The Author comments on two recently published Reports "Youth Guarantee", which takes stock of the first two years of the start of the program; "Svimez 2016" which analyzes the economy situation of the South.*

## 1. La Garanzia Giovani in Italia. Il Rapporto ISFOL

Il Rapporto sulla Garanzia Giovani in Italia, pubblicato dall'ISFOL nel giugno di quest'anno fa il punto sui primi due anni dall'avvio del programma<sup>2</sup>. Lo scopo del progetto, iniziato il 1° maggio 2014, è di aumentare l'occupabilità dei giovani del gruppo di età 15-29 anni che non studiano né lavorano, i cosiddetti Neet (Not in Education, Employment or Training).

### 1.1. Dall'Europa una garanzia per i giovani: le sfide per l'Italia

L'istituzione della Garanzia Giovani risale alla Raccomandazione della *Commissione Europea* dell'aprile 2013, rivolta a contrastare l'inattività giovanile e a facilitare l'accesso dei giovani al mercato del lavoro, accrescendone l'occupabilità. Le ragioni di questa iniziativa vanno ricercate nel contesto di riferimento che vede il tasso di disoccupazione giovanile nella UE a 28 Stati crescere dal 15,9% del 2008 al 20,3% del 2015 con un picco del 23,7% nel 2013; come si sa, la situazione dell'Italia è anche peggiore perché nel medesimo periodo si è passati dal 21,2% al 40,3% con un aumento del 19% e un picco nel 2014 del 42,7%. I problemi nel-

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia di Roma.

<sup>2</sup> Cfr. ISFOL, *Rapporto sulla Garanzia Giovani in Italia*, Roma, 21 giugno 2016, pp. 132.

l'accesso al mercato del lavoro si riflettono nei tempi di attesa che di conseguenza si allungano: nei 28 Paesi dell'UE la percentuale del gruppo di età 15-24 anni in cerca di lavoro da oltre 12 mesi registra mediamente un incremento del 3%, salendo dal 3,5% del 2008 al 6,5% del 2015; in Italia la cifra è molto più elevata e si va dall'8% del 2008 al 22% del 2015 con una punta del 25,1% nel 2014. In tale contesto, la Raccomandazione citata invita gli Stati membri a realizzare iniziative mirate ad assicurare che tutti i giovani della coorte 15-24 ricevano, entro quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema formale di istruzione e di formazione, un'offerta qualitativamente valida di lavoro, di proseguimento degli studi, di apprendistato o di un tirocinio extracurricolare. L'Italia ha deciso di accogliere questo invito, procedendo tra l'altro ad estendere la partecipazione all'iniziativa ai giovani tra 25 e 29 anni, arrivando pertanto a includere tutti i giovani Neet tra i 15 e i 29 anni.

Una delle sfide più rilevanti che il nostro Paese ha dovuto affrontare per realizzare l'iniziativa raccomandata dalla Commissione Europea ha riguardato il superamento dei problemi organizzativi e gestionali delle strutture pubbliche preposte ai servizi per il lavoro, il traguardo dell'integrazione dei sistemi informativi, la necessità di utilizzare al meglio le risorse disponibili. Pertanto, il piano di attuazione italiano costituisce l'esito di un processo di concertazione tra Stato, Regioni e altri soggetti pubblici e privati e segna il primo passo verso l'introduzione di una strategia nazionale che si basa sull'avvio di iniziative a favore dei giovani. In pratica è stato messo a punto un *modello innovativo di governance* nella gestione degli interventi secondo il quale al livello centrale competono la messa a punto della piattaforma tecnologica, la definizione della modalità di profilazione degli utenti e l'attuazione del sistema di monitoraggio e di valutazione, mentre al livello regionale spetta la responsabilità di attuare le azioni di politica attiva rivolte direttamente ai giovani beneficiari del programma.

Quanto al *percorso di Garanzia Giovani*, esso comincia con l'assenso all'iniziativa da parte del giovane e si conclude dopo la partecipazione a una delle politiche attive proposte o dopo aver ricevuto un'offerta di lavoro. La fase di adesione coincide con il momento in cui il giovane manifesta l'intenzione di prendere parte al programma e sceglie la Regione o le Regioni da cui vuole ricevere i servizi predisposti. Entro 60 giorni dall'assenso, il servizio competente di una delle Regioni scelte contatta il giovane per definire un appuntamento in cui si passa all'individuazione di un percorso personalizzato per l'inserimento occupazionale o per il rientro nella formazione o nella scuola. Entro quattro mesi dalla presa in carico le strutture competenti offrono al giovane servizi individualizzati di orientamento e di accompagnamento al lavoro, una proposta di inserimento/reinserimento in percorsi di istruzione o di formazione, o una esperienza di lavoro.



Infine, con la Garanzia Giovani viene previsto per la prima volta su scala nazionale un modello di *profilazione* degli utenti. Questo strumento permette di valutare il grado di effettiva occupabilità dei giovani che partecipano al programma in questione, usando le caratteristiche personali e del contesto di provenienza. Pertanto, l'indice di profilazione misura l'entità delle problematiche del giovane Neet nel reperire un lavoro o a vedersi inserito in un percorso di istruzione e di formazione.

## 1.2. L'attuazione della Garanzia Giovani

La partecipazione alla Garanzia implica l'attivazione del giovane, cioè la scelta di iscriversi e di presentarsi a un servizio per il lavoro. I dati sulle registrazioni offrono un segno chiaro di come il programma abbia mutato l'atteggiamento dei giovani riguardo alla ricerca di una occupazione e all'accesso ai servizi. Al 31 marzo 2016 il numero di coloro che si sono *registrati* all'iniziativa, al netto della cancellazioni per mancanza di requisiti o per ripensamento, supera la cifra di *982mila* unità che costituiscono il 57% del totale stimato dei Neet; inoltre, durante i due anni del programma il flusso dei giovani si è mantenuto costante. Va anche osservato che grazie all'iniziativa in questione la metà circa dei giovani si è recata per la prima volta presso un servizio per il lavoro.

L'*accostamento* dei giovani all'iniziativa è avvenuto anzitutto grazie al "passa parola" tra amici, parenti e conoscenti (39%), poi mediante centri per l'impiego, agenzie per il lavoro e centri per l'orientamento e il lavoro (24%). Una funzione importante hanno svolto anche il web, i social network e i media (19,4%).

Le *attese* dei giovani nei confronti del programma sono indirizzate principalmente verso il reperimento di un lavoro rispetto all'iscrizione a un corso di formazione: il 74,9% dei giovani registrati si aspetta di trovare un'occupazione grazie all'iniziativa e il 16,5% domanda assistenza nella ricerca di un lavoro. Tra i registrati non si notano diversità di genere, anche se i maschi rappresentano una maggioranza (61%) nel gruppo di età 15-24. Se confrontati con il totale dei Neet, i giovani della Garanzia evidenziano un livello inferiore di difficoltà nell'inserimento lavorativo. Dopo la registrazione l'interesse del giovane a continuare il percorso si mantiene sostanzialmente inalterato dato che solo il 9,3% degli iscritti ha disertato l'appuntamento presso la struttura designata.

Un altro elemento positivo è che malgrado i problemi iniziali i *servizi per l'impiego* pubblici sono riusciti a fronteggiare le sfide del programma. I giovani registrati che si sono dichiarati disponibili alla presa in carico ammontavano a circa 855 mila; di essi i servizi hanno preso in carico oltre 630 mila e si è passati da un indice di copertura ben al di sotto del 50% nel 2014 al 73,7% del marzo 2016. Inoltre, dal mese di gennaio del 2015 la percentuale dei giovani presi in carico entro due mesi dalla registrazione è rimasta stabile al di sopra del 60%.

Come si è ricordato sopra, la finalità principale del programma è quella di facilitare l'accesso al mercato di lavoro. Al 31 marzo 2016 i giovani *avviati a un intervento di politica attiva* hanno raggiunto la cifra complessiva di 265.444 il 42,1% di quanti sono stati presi in carico dai servizi. Più precisamente, se si fa riferimento alle opportunità offerte, l'intervento più diffuso è consistito nel tirocinio extra-curricolare con i due terzi quasi (64%) delle azioni avviate, mentre a notevole distanza si collocano l'accompagnamento al lavoro (11,2%) e il bonus (10,5%). A sua volta, la formazione, nella duplice finalità dell'accesso al mercato del lavoro e del reinserimento nei percorsi di IeFP, si colloca anch'essa intorno al 10% (11,1%).

### 1.3. Gli esiti occupazionali dei partecipanti al programma

Dalla fotografia della situazione dei giovani *registrati* all'iniziativa dopo due anni dall'inizio emerge che *crescono* il livello di coinvolgimento dei partecipanti e la quota di coloro che risultano occupati e che hanno terminato la loro esperienza nel programma. Più specificamente, la percentuale di quanti hanno concluso un intervento sul totale dei partecipanti aumenta dal 6,8% del 30 settembre del 2015 al 14,1% del 31 marzo del 2016 (+74.823). Inoltre, gli occupati raddoppiano quasi, crescendo dal 14,2% al 22,1% e l'incremento tende a premiare il Sud del nostro Paese.

La condizione occupazionale di quanti hanno *completato* un percorso si caratterizza nei primi mesi per l'uso prevalente dei bonus. Inoltre, chi partecipa agli interventi ha *maggiori opportunità lavorative* dei giovani registrati o di quelli che non hanno iniziato o terminato un intervento per scelta personale o perché in attesa di essere avviati (37,8% vs 22,1% e 21,2%). Come si è osservato sopra, il tirocinio extra-curricolare ha costituito l'intervento più usato nell'ambito del programma; pertanto, è opportuno ricordare che il tasso di inserimento a due anni dall'avvio dell'iniziativa risulta del 36,6% per i giovani che lo hanno utilizzato. In proposito va evidenziato che i dati menzionati sopra riguardano solo l'occupazione dipendente, mentre per assenza di informazioni non si è potuto indicare il numero dei giovani registrati che intraprendono un lavoro autonomo o che si iscrivono a percorsi formativi o scolastici.

Oltre alle percentuali di occupazione a due anni, sono stati calcolati i tassi di inserimento lavorativo *immediato* (a un mese), a *breve* (3 mesi) e a *medio termine* (6 mesi); più precisamente sono stati scelti tre momenti diversi e cioè rispettivamente il 31 marzo 2016, il 31 gennaio 2016 e il 31 ottobre 2015. Le cifre evidenziano un incremento crescente con il passare del tempo dall'uscita dal programma: si tratta infatti del 34,5% a un mese, del 39,7% a tre e del 43,8% a sei. Il tasso di inserimento lavorativo sale con l'età e con l'elevarsi del

titolo di studio; inoltre, esso è più alto per i maschi, per la coorte 25-29 anni e per chi dispone di un titolo universitario.

*Concludendo*, della Garanzia Giovani va anzitutto apprezzata la finalità principale di favorire l'ingresso nel mercato del lavoro dei Neet, cioè di giovani disoccupati e inattivi al di fuori di ogni ciclo di istruzione e di formazione. Un altro aspetto positivo riguarda la capacità dei servizi per il lavoro di far fronte alla mole di compiti legati all'attuazione del programma dato che è emersa una buona tenuta complessiva del sistema e prestazioni in miglioramento con il passare del tempo. Inoltre, i partecipanti a Garanzia Giovani mostrano maggiori chance occupazionali rispetto ai Neet che non hanno aderito all'iniziativa. Infine, dei giovani che hanno usufruito del servizio il 34,5% ha trovato una occupazione a un mese dalla fine del percorso, il 39,7% a tre mesi e 43,8% a sei.

Preoccupa tuttavia che di 854.948 giovani registrati e disponibili a una presa in carico solo 188.848, o il 22,1%, abbiano trovato un lavoro. Un altro aspetto su cui si sono appuntate le *critiche* riguarda il ricorso anormale al *tirocinio*<sup>3</sup>. Anzitutto, è la sua natura che risulta distorta perché esso non interviene durante il percorso di studi, ma alla fine e come la modalità predominante attraverso la quale si incontra il mercato del lavoro. I tirocini a cui si è fatto ricorso durante la Garanzia Giovani spesso non presentano le caratteristiche proprie di una offerta formativa, ma consistono in attività occupazionali che giustificherebbero l'utilizzo di un normale contratto di lavoro. In aggiunta, il tirocinio rappresenta non infrequentemente la transizione verso un altro tirocinio o verso una situazione di disoccupazione come emerge dai dati della ricerca ISFOL secondo cui solo il 36% dei tirocini sbocca in un contratto di lavoro. Non bisogna dimenticare che esso assicura alle aziende dei notevoli vantaggi per il risparmio sul costo del lavoro e per l'assenza di obblighi contrattuali. Pertanto, non è sufficiente incentivare le imprese ad assumere o a promuovere tirocini, ma bisogna puntare sull'occupabilità, formando nei giovani la capacità di muoversi nel mercato del lavoro e di valorizzare le proprie competenze e prevedendo nuovi percorsi di carriera. Da questo punto di vista sono decisivi l'introduzione dell'alternanza come metodo-educativo, la regolazione dei tirocini in modo che siano una porta di ingresso al mondo del lavoro e l'avvio di un sistema di politiche attive che sappiano valorizzare le competenze dei giovani e gestire le transizioni lavorative.

<sup>3</sup> Cfr. F. SEGHEZZI – M. TIRABOSCHI, *Giovani prigionieri di stage e tirocini*, <http://www.avvenire.it/Commenti/Pagine/La-generazione-prigioniera-di-un-eterno-tirocinio-.aspx> (1 luglio 2016).

## 2. L'Economia del Mezzogiorno. Il Rapporto Svimez

Mentre nel 2015 l'andamento dell'economia a livello mondiale ha diminuito i suoi ritmi di sviluppo, riducendo le aspettative sulla ripresa dell'Italia – che, pur uscendo dalla recessione del triennio precedente, ha ottenuto risultati positivi inferiori alla media europea – il Mezzogiorno ha registrato un anno *favorevole* ben oltre le previsioni. In relazione a questa situazione, correttamente il Rapporto Svimez di questo anno non si è limitato a fornire elementi di analisi della migliore dinamica congiunturale, ma ha cercato di individuare le condizioni e le sfide per un più solido rilancio dell'economia del Sud e dell'intero Paese<sup>4</sup>.

### 2.1. Il 2015: un anno eccezionale per il Mezzogiorno

Anzitutto, il 2015 ha visto il Pil dell'Italia tornare ad aumentare (0,8%) dopo tre anni di diminuzioni, segnando così l'inizio della ripresa. Questa, però, appare lenta se paragonata con l'area dell'euro, che ha registrato un incremento doppio (1,7%), o con l'intera UE in cui si riscontra una crescita anche superiore (2%).

Se, invece, si fa riferimento al solo *Mezzogiorno*, l'anno precedente si caratterizza per dei risultati che si dimostrano per molti versi straordinari. Infatti, il 2015 ha interrotto una serie consecutiva di diminuzione del prodotto che si protraveva da sette anni e ha anche registrato un incremento superiore a quella del Centro-Nord: infatti, il Sud ha conseguito una crescita del Pil pari all'1%, mentre le altre due circoscrizioni territoriali si sono fermate allo 0,7%.

Il risultato favorevole ottenuto nel 2015 dall'economia meridionale va *attribuito* ad alcune situazioni speciali con tratti di eccezionalità che molto difficilmente si ripeteranno nel futuro. In particolare si tratta dell'andamento molto positivo dell'agricoltura e anche del turismo che ha beneficiato della crisi che ancora sta travagliando la sponda Sud del Mediterraneo. Un altro fattore che ha contribuito alla congiuntura favorevole è consistito nella chiusura del ciclo della programmazione dei Fondi Strutturali Europei relativi al periodo 2007-13 che ha portato ad una accelerazione della spesa pubblica legata al loro uso per evitare il pericolo di doverli restituire. In aggiunta, la domanda estera netta ha fornito un suo apporto significativo con una crescita delle esportazioni verso il resto del mondo.

Come nella crisi il centro è stato il mercato del *lavoro*, così nel rilancio lo si può identificare nello stesso fattore. Infatti, nel 2015 il Sud ha registrato una

<sup>4</sup> Cfr. R. PADOVANI, *Rapporto Svimez 2016 sull'economia del Mezzogiorno*. Anticipazioni dei principali andamenti economici e sociali, Roma, Svimez, 28 luglio 2016.

crescita di 94.000 occupati, pari all'1,6%, mentre nel Centro-Nord l'aumento si è fermato a 91.000 (0,6%). Questa performance non deve far dimenticare la voragine che si è aperta nel mercato del lavoro del Meridione: infatti, a differenza del Centro-Nord che con i risultati del 2015 ha raggiunto quasi del tutto i livelli occupazionali pre-crisi, il Mezzogiorno rimane molto distante con quasi mezzo milione di lavoratori sotto la cifra raggiunta nel 2008. Gli esiti positivi conseguiti al Sud dipendono sia dalla decontribuzione sulle nuove assunzioni a tutele crescenti sia dai settori dell'agricoltura e del turismo che con il loro sviluppo hanno comportato un aumento degli occupati nei loro comparti.

Nonostante i dati favorevoli appena menzionati, non si deve dimenticare che la ripartenza avviene in un contesto di persistenza e irrisolta *emergenza sociale* e di permanenti fragilità. La mancanza strutturale di opportunità di lavoro qualificato, che pesa soprattutto sui giovani del Sud, ha costituito il fattore più importante della ripresa delle emigrazioni dal Mezzogiorno verso il Nord: nel periodo 2012-14 hanno abbandonato il Sud 1.627 mila persone con un saldo migratorio netto (la differenza tra gli emigranti dal Meridione e gli emigranti nel Meridione) di 653 mila unità. I tre quarti quasi di questa perdita di popolazione (478.000 o 73%) sono costituiti da giovani di cui il 30% laureati.

La grande recessione degli ultimi anni ha pesato grandemente sulla situazione delle famiglie italiane specialmente nel Sud del Paese. Nel Meridione una persona su dieci si trova in condizione di *povertà* assoluta e nel 2015 i poveri sono aumentati di 218 mila. Inoltre, in questo ambito il divario maggiore tra il Centro-Nord e il Sud si riscontra riguardo al rischio di povertà che nel Meridione risulta tre volte più elevato che nel resto dell'Italia.

## 2.2. Indicazioni di prospettiva

La *sfida per il futuro* è di non permettere che la ripresa del 2015 mantenga i tratti della straordinarietà e che si punti su nuove circostanze congiunturali favorevoli che, tuttavia, non sono ripetibili a livello tendenziale, a meno che non vengano sostenute da precise scelte politiche. La crescita dell'anno precedente non ha diminuito, se non in maniera molto limitata, la perdita di risorse e di potenziale produttivo che si è verificata nel periodo 2008-14. In particolare, rimangono i gravi problemi strutturali legati alla dimensione e alla composizione settoriale e si è lontani dall'aver interrotto il circolo vizioso tra bassa produttività, bassa crescita e minore benessere.

Malgrado ciò, non si può dire che la grande recessione degli ultimi anni abbia fatto venir meno la *capacità del Sud di restare agganciato* alla crescita del resto del Paese. Lo evidenziano le prospettive tendenziali per il periodo 2016-17 che mostrano un incremento per ambedue le macro-aree dell'Italia (con una decelerazione del Meridione nell'anno in corso) in un contesto di rallentamento

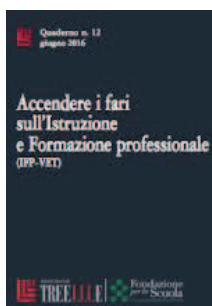
della attese di crescita dell'intero Paese. Pertanto, il problema è lo sviluppo economico nazionale rispetto al quale il Sud può rappresentare una opportunità.

Secondo lo Svimez, non ci si può aspettare che il superamento dei problemi strutturali della nostra economia possa venire da una ripresa internazionale a cui collegarsi. La risposta può essere trovata solo dallo sviluppo endogeno per cui è essenziale recuperare il ruolo degli investimenti pubblici a livello nazionale. In altre parole sarebbe possibile rilanciare il Paese *dall'interno* e tale posizione trova una conferma negli andamenti del 2015, positivi grazie al ruolo della domanda interna. In particolare il Sud, oltre a mostrare una inversione di tendenza, si è rivelato particolarmente reattivo alla leva degli investimenti pubblici e sotto la loro spinta può costituire un fattore fondamentale nella crescita del nostro Paese.

«Ecco perché la SVIMEZ, quest'anno, pone ancora con maggior forza l'esigenza di un rilancio degli investimenti, in logistica, infrastrutture, energie, territorio, capitale umano, nuova industria manifatturiera, agroalimentare e culturale, rovesciando la perifericità del Sud. Investimenti che rendano "attraente" il territorio e rilancino la competitività, per una crescita più robusta e durevole nel tempo, per la ripresa di un vero cammino di sviluppo dell'Italia tutta»<sup>5</sup>. È auspicabile che l'investimento in capitale umano comprenda anche e in particolare la *IeFP* perché nel 2015 le assunzioni di persone con qualifica professionale si sono caratterizzate ancora una volta per un vero boom e hanno costituito la componente più dinamica della domanda di lavoro<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> R. PADOVANI, *o.c.*, p. 10.

<sup>6</sup> Cfr. UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior – 2015*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2015, pp. 79-82.



D. NICOLI, *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento, 2016, pp. 262 – € 29,00.

Il volume prende di mira la “cultura dello scetticismo” che secondo l’autore pervade buona parte del mondo intellettuale e porta inesorabilmente ad un giudizio negativo sui giovani e sul futuro. Assieme a ciò, confuta l’idea dell’istruzione intesa come proposta ai giovani di un sapere inerte, uniforme ed impersonale, slegato dalla realtà e mutilato della sua qualità vitale, che induce un fare ripetitivo ed uno spirito servile, similmente alla condizione dell’insegnante concepito come parte di una grande macchina amministrativa.

Il titolo “La scuola viva” è la chiave della proposta: occorre che la scuola insegni la cultura autentica, vale a dire quell’attività del pensiero radicalmente libero in grado di recepire la bellezza ed il prodigio dell’umano e del creato, svolta tramite un’implicazione attiva e consapevole nel reale, e capace di suscitare in modo imprevedibile la novità propria cui è legata la nascita di ciascuno. La scuola viva è quella che persegue l’incontro dei giovani con la cultura autentica, di prima mano, sollecita il gusto del sapere in quanto riconoscimento sensibile della corrispondenza tra il proprio ASSOCIAZIONE TREELLE – FONDAZIONE PER LA SCUOLA, *Accendere i fari sull’Istruzione e Formazione Professionale (IFP-VET)*, Genova, 2016, pp. 165.

Come si sa, il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione si distribuisce in due (sotto)sistemi: l’istruzione secondaria superiore e l’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

L’istruzione secondaria superiore, di competenza statale, si caratterizza per un’offerta quinquennale che si articola in diverse tipologie di scuole: i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali (IPS). Qui interessano soprattutto gli ultimi per i loro stretti legami con la IeFP. Va subito evidenziato che gli IPS costituiscono l’anello più debole del secondo ciclo del nostro sistema educativo. Tra l’altro registrano il tasso più elevato di abbandoni: ben 38,4% di allievi dispersi tra il primo e il quinto anno e in alcune regioni ci si avvicina al 50%. Con la riforma Fioroni del 2007 e Gelmini del 2008, gli IPS sono stati licealizzati, omologati agli istituti tecnici e non possono più impartire autonomamente le qualifiche; contemporaneamente si è assistito al boom della IeFP. Tuttavia, gli IPS sono stati rimessi in gioco, introducendo due forme di collegamento con la IeFP e consentendo una concorrenza sleale da parte degli IPS. La maggioranza delle regioni ha scelto la tipologia “integrativa” (agli studenti iscritti agli IPS quinquennali è offerta l’opportunità di ottenere alla conclusione del terzo anno la qualifica professionale) con cui esse possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato; tale formula (come anche quella “complementare” in cui gli IPS assumono una funzione sussidiaria e attuano per conto delle Regioni i percorsi IeFP di qualifica triennale e di diploma quadriennale) è negativa per gli allievi perché, come attestano i monitoraggi dell’Isfol, i risultati per loro sono molto peggiori in paragone ai CFP accreditati dalle regioni, soprattutto rispetto a tre indicatori: gli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite. La ragione principale di questa differenza va attribuita principalmente al fatto che gli IPS conservano molto spesso il modello tradizionale di insegnamento e di organizzazione del lavoro. L’altro (sotto)sistema rientra nella competenza regionale, sebbene entro vincoli statali – i cosiddetti livelli essenziali delle prestazioni o LEP – e include i corsi di IeFP di durata triennale e quadriennale. Recentemente è stata prevista la possibilità di continuare il percorso mediante la frequenza di un quinto anno nella istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) per terminare con una specializzazione a livello di istruzione superiore non universitaria nella istruzione tecnica superiore (ITS).

A questo punto è opportuno richiamare i motivi per cui l’Associazione Treelle e la Fondazione per

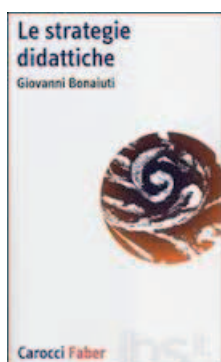


la Scuola hanno inteso. attraverso il volume in esame. occuparsi dell' area dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IFP-Vet). Una ragione fa riferimento alla grande questione sociale sottesa all'area in esame in quanto l'area riguarda la parte più debole della popolazione scolastica. Inoltre, si tratta di un settore che può stimolare lo sviluppo del sistema economico italiano, né bisogna dimenticare il contributo che esso può dare all'occupabilità dei giovani e, tenuto conto della quota consistente di extracomunitari che lo frequentano, anche all'integrazione e alla inclusione sociale.

Alla conclusione della lunga disamina che il volume effettua in relazione all'area IFP-Vet, vengono riportate una serie di proposte di tre tipi: di sistema, per l'istruzione professionale e per le istituzioni formative della IeFP. Richiamo queste ultime perché sono quelle che interessano maggiormente i lettori della rivista. Una prima sottolinea la necessità di mettere a disposizione risorse adeguate e sistematiche per l'IeFP, aumentando i finanziamenti nazionali alle Regioni. Poiché nel Meridione l'IeFP è offerta quasi esclusivamente dagli IPS si raccomanda di predisporre un piano per potenziare la presenza delle istituzioni formative là dove sono assenti o quasi. Data la loro indubbia efficacia formativa, la relativa caratterizzazione "laboristica" andrebbe mantenuta e sviluppata e bisognerà evitare assolutamente l'omologazione alla scuola. Altre tre proposte sono: superare la logica del bando, finanziando le istituzioni formative sulla base delle iscrizioni e definendo costi unitari standard nazionali; rafforzare l'accreditamento qualitativo verificando il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni; assicurare la presenza in tutte le regioni del 4° anno per il conseguimento del diploma professionale.

Indubbiamente il volume va apprezzato per l'analisi puntuale e le informazioni precise e aggiornate relativamente all'area IFP-Vet del sistema educativo di istruzione e formazione. Inoltre, anche molte delle proposte avanzate sono condivisibili. Tuttavia, il volume in esame non ha avuto il coraggio di dire esplicitamente, anche se implicitamente contiene vari presupposti dell'affermazione che segue, che bisognerebbe superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo ed eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP. In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla riforma Moratti, prevedendo nel secondo ciclo solo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e la IeFP.

G. Malizia



BONAIUTI G., *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014

Uscito nell'ottobre 2014 per i tipi di Carocci (la collana è quella dedicata alla "Didattica efficace" diretta da Antonio Calvani, che firma anche la densa *Prefazione*), il volume *Le strategie didattiche* di Giovanni Bonaiuti è un testo agile ma rigoroso, che in poco più di 200 pagine centra il non facile compito di offrire una concisa e aggiornata panoramica relativa alle più importanti e praticate strategie didattiche. Il volume rivela fin dal primo capitolo (*Che cosa sono le strategie didattiche*) la propria vocazione, a un tempo teorica e operativa: se le strategie sono "mosse efficaci [...] da selezionare a partire da un repertorio di attività collaudate dall'esperienza" (p. 11), le strategie didattiche (*teaching strategies* o *instructional strategies*) possono essere definite come modelli operativi formalizzati, trasferibili e di riconosciuta efficacia rispetto al perseguimento dell'obiettivo educativo (p. 15). Il benintenzionato ma caotico spontaneismo per cui tutto a scuola è "buona pratica" lascia spazio in Bonaiuti ad un criterio di classificazione basato sulle evidenze (approccio *Evidence Based Education*), più obiettivo in quanto basato su meta-analisi (elaborazioni dei dati di più ricerche, che si concretizzano in un indicatore standardizzato denominato *effect size* o ES) e *systematic reviews* (compendi ragionati della letteratura scientifica disponibile). Integrando la cornice di riferimento proposta nel 2000 da Ruth Clark e recentemente rielaborata da Antonio Calvani, l'autore raggruppa le strategie didattiche secondo la loro appartenenza a sei macrostrutture chiamate "architetture dell'istruzione" (1. recettiva o trasmissiva; 2. comportamentale o direttivo-interattiva; 3. simulativa; 4. collaborativa; 5. esplorativa; 6. metacognitivo-autoregolativa), "collocabili lungo un *continuum* che va da un minore coinvolgimento dell'allievo a una sua massima responsabilizzazione" (p. 18). Fatte le necessarie premesse teoriche, a partire dal secondo capitolo, Bonaiuti presenta sinteticamente le strategie didattiche relative a ogni macrostruttura, secondo uno schema espositivo semplice ma funzionale: di ogni strategia viene innanzitutto offerta una chiara descrizione, seguita da una (forse troppo stringata) cornice storica; subito dopo viene la parte più succosa, dedicata all'attuazione pratica, alle evidenze, nonché ai possibili rischi di ogni tipologia d'intervento. Uno dei grandi pregi del volume risiede a mio avviso nel fatto che la sua cornice teorica rigorosa non preclude, ma anzi favorisce un'immediata declinazione operativa delle nozioni esposte: anche le prime strategie didattiche presentate, le più convenzionali in quanto basate sull'architettura trasmissiva (1.), ossia l'Esposizione classica e multimodale, possono ad esempio essere praticate con più consapevolezza da parte dell'insegnante alla luce delle evidenze legate alla teoria del carico cognitivo (assai utile la scheda alle pp. 38-40). All'architettura trasmissiva segue quella comportamentale (2.), influenzata dalla prospettiva psicologica del *Behaviourism*: se l'Istruzione sequenziale interattiva, pur mostrando evidenze ampiamente positive, sembra adeguata soprattutto per l'acquisizione passo passo di sequenze di operazioni (pratiche o cognitive), il Modellamento, inteso come pratica da parte di un allievo guidato da un esperto, rappresenta, alla luce delle meta-analisi, "il più efficace fra gli approcci istruttivi" (pp. 53-54), posto che sia accompagnato dal supporto metacognitivo. Il dato non è sorprendente, se si pensa che l'apprendistato attraverso l'imitazione è una delle più ancestrali forme d'insegnamento e che tale strategia ha recentemente ricevuto una decisiva conferma a livello neurocognitivo dallo studio dei neuroni-specchio: ai possibili rischi elencati da Bonaiuti aggiungerei però la possibilità di un eccessivo "rispecchiamento" del maestro da parte degli allievi, che, specie nelle fasi più avanzate della loro formazione, dovranno essere invece incentivati a sviluppare quell'autonomia che rappresenta il coronamento di ogni percorso formativo. Nell'ambito dell'architettura simulativa (3.), che può far leva su simulazioni simboliche o esperienziali, si distinguono quattro strategie didattiche; quelle basate su modelli teorici, lo Studio del caso (*Case Based Learning*) e la Simulazione simbolica, sono particolarmente efficaci in quanto rappresentano stimolanti modalità di declinare praticamente il bagaglio di conoscenze degli studenti, promuovendo la riflessi-

vità e il pensiero critico con il vantaggio, non indifferente, di dover tener conto di un numero di variabili ridotto rispetto a quelle che agiscono nel contesto reale. Ho particolarmente apprezzato il riferimento al valore positivo della cornice narrativa nel CBL (pp. 64-65), così come considero significativo che le evidenze più positive di queste strategie si registrino quanto esse vengono utilizzate "per applicare quanto già spiegato", più che per esplorare nuovi argomenti (p. 78). Più deboli, almeno dal mio punto di vista, appaiono invece le strategie basate su simulazioni esperienziali: se il *Game Based Learning* mi sembra correre il grosso rischio di favorire l'emergere della competizione a scapito della cooperazione fra i discenti (si leggano anche gli altri possibili rischi di tale strategia, esposti da Bonaiuti alle pp. 92-93), il *Role playing/drammatizzazione* tende a dimostrarsi "oneroso e poco efficiente" (p. 104), rilevandosi più adatto allo sviluppo di capacità comunicative e relazionali che strettamente disciplinari. All'interno dell'architettura collaborativa (4.), che si basa sulla valorizzazione dell'innegabile ruolo dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo (la cornice teorica affonda le sue radici nell'attivismo pedagogico di Dewey e nelle riflessioni di Lewin sulle dinamiche dei gruppi, oltre che nella riflessione di Vygotsky), trovano spazio tre strategie didattiche semplici ma assai efficaci, anche nei riguardi di studenti con bisogni educativi speciali: si tratta del Mutuo insegnamento (al netto della proliferazione di anglicismi tecnici, utile la scheda a p. 110-112; in particolare la procedura del *Paired reading/Paired summarizing*), dell'Apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) e della Discussione. Se attentamente pianificate e monitorate, queste strategie possono a mio avviso rivelarsi assai utili anche nello sviluppo di meta-abilità come le capacità comunicative e di ascolto. L'architettura esplorativa (5.) si articola in due strategie didattiche. La prima, quella del *Problem Based Learning*, rappresenta in realtà una cornice molto ampia, che non risulta caratterizzata da procedure univoche (p. 137): in generale, l'analisi delle evidenze mostra che tale strategia si rivela efficace solo quando l'insegnante fornisce preliminarmente "criteri e metodi" (p. 142) per la risoluzione dei problemi, mentre risulta dispersiva e inadeguata quando agli studenti è demandata anche l'individuazione degli strumenti d'indagine. Anche il Metodo dei progetti può avere finalità diverse e presentare svariate modalità d'impiego: in questo caso, le evidenze (p. 151) sono però abbastanza concordi nel mostrare che un intervento didattico basato (anche) su progetti sviluppati dagli allievi offre alte garanzie di successo formativo, promuovendo anche lo sviluppo di autonomia. Proprio sull'autonoma riflessione degli studenti è focalizzata l'ultima architettura, quella metacognitivo-autoregolativa (6.), che prevede un'unica strategia (Supporto alla metacognizione e all'autoregolazione) interessata non tanto all'insegnamento di contenuti, quanto "all'insegnamento di metodi per apprendere i contenuti stessi" (p. 153). Come spiega efficacemente Bonaiuti, anche per lo sviluppo dell'autonoma riflessione e della consapevolezza sulle proprie strategie cognitive è in ogni caso necessaria la "graduale guida" (p. 157) dell'insegnante, che è chiamato a promuovere un uso "attivo e creativo" (p. 157) dell'oggetto del proprio insegnamento. Il volume, concluso da un indispensabile *Glossario* e da un'aggiornata *Bibliografia*, si è rivelato per me una lettura preziosa, non solo perché offre innumerevoli spunti operativi, ma anche perché organizza le strategie didattiche in un'architettura teorica rigorosa e perché fa continuo riferimento alle evidenze, ossia a criteri di efficacia formalizzati e confrontabili, per valutare l'opportunità delle diverse strategie proposte. Posto che la "ricetta" di un intervento didattico efficace non è (per fortuna!) risultato di una formula matematica e che il docente deve sempre adattare la propria azione - per quanto ben programmata - alla specificità del momento, dal libro di Bonaiuti è possibile trarre comunque numerosi spunti di ordine generale. Accurata pianificazione, chiarezza degli obiettivi, gradualità, attenzione per il carico cognitivo saranno pertanto elementi indispensabili di ognuna delle strategie presentate nel libro, mentre l'obiettivo finale resta quello di coltivare l'autonomia dei propri allievi, tanto che il docente migliore è alla fine quello in grado di sviluppare i presupposti del proprio stesso superamento e che - come una sorta di *tutor magico* - conosce il momento giusto *to fade away*.

Francesco Lubian

## In allegato a questo numero

Una “**Rivista**”  
nella rivista Rassegna CNOS

### **L'ORIENTAMENTO**

Proposta di itinerario di navigazione  
sul sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall'Ò  
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)  
Università degli Studi di Verona  
([www.carvet.org](http://www.carvet.org))

- Per navigare sul **6° itinerario di navigazione** “La voce dei protagonisti”  
clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2016**

In questa ultima proposta di Itinerario di navigazione nel sito web della Federazione CNOS-FAP, [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it), vogliamo offrire un brevissimo excursus nei racconti e nelle narrazioni degli stessi protagonisti della Istruzione e Formazione Professionale (i formatori, gli allievi e gli ex-allievi), racconti ai quali il sito dà spazio e visibilità in varie sezioni. Si desidera restituire la parola a coloro (nostri colleghi) che incarnano e costruiscono quotidianamente un'esperienza formativa ed educativa ricchissima di iniziative, di impegno e di... storie da raccontare. Le loro (le nostre) “storie” hanno già segnato i precedenti Itinerari ma ora vorremmo ascoltarli in modo ancora più diretto, anche se brevemente.

Le pagine che seguono assomigliano a brevi risposte ad alcune domande che ci potrebbero essere poste:

- raccontami che cosa fai nel tuo centro o nella tua scuola,
- dimmi un po' che cosa proponi ai tuoi allievi,
- spiegami come fai lezione,
- presentami le iniziative didattiche e le esperienze che hai realizzato per i tuoi allievi,

Riscoprire, rileggere e valorizzare quanto pensato, progettato e vissuto da tanti insegnanti e allievi, rappresenta una straordinaria opportunità di condivisione e di formazione che non va assolutamente persa.

- Per navigare sul **5° itinerario di navigazione** “L’orientamento” clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2016**

L’articolo costituisce la quinta proposta di “Itinerario di navigazione” nel sito internet della Federazione CNOS-FAP. Analizzando le pagine web che presentano il tema dell’Orientamento, si sofferma a considerare sia alcuni “significati” che il termine assume nell’ambito della Formazione Professionale promossa dai Salesiani in Italia, sia alcuni “strumenti” messi in rete a favore di formatori e orientatori.

1. Lo Statuto della Federazione CNOS-FAP
2. I Salesiani per il mondo del lavoro
3. I “significati” dell’Orientamento
4. Narrare l’orientamento
5. Strumenti per l’orientamento

- Per navigare sul **4° itinerario di navigazione** “Tecnologie informatiche e Formazione Professionale” clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2016**

L’itinerario di navigazione presentato in queste pagine è la quarta tappa di un percorso di conoscenza ed esplorazione del sito web ([www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)) della federazione CNOS-FAP. Nei precedenti contributi si è già richiamata l’attenzione sulle strategie didattiche, sulla valutazione e sul tema del lavoro nel contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ora ci si concentra sulle pagine che trattano – con studi e approfondimenti ma anche con progetti e strumenti concreti – il tema delle tecnologie informatiche nei Centri di Formazione Professionale dei salesiani in Italia.

1. La New Media Education
2. I *Media* nei CFP del CNOS-FAP
3. La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)
4. Il tablet
5. Tecnologie mobili: potenzialità e limiti
6. Didattica e Web

- Per navigare sul **3° itinerario di navigazione** “Pensare il lavoro” clicca qui: Allegati Rassegna CNOS 3/2015

Questo terzo “itinerario di navigazione” nel sito web [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell'IeFP, una selezione di testi e contributi che presentano e aiutano a “pensare” il tema del lavoro. L'eterogeneità dei materiali scelti vuole favorire sia l'approfondimento di un tema molto ampio, e per molti aspetti drammaticamente attuale, sia il reperimento di suggerimenti, idee e strumenti per trattare efficacemente nelle aule scolastiche alcuni degli argomenti proposti.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

- Pensare il lavoro ... a partire dai dati statistici
- Pensare il lavoro ... con la filosofia e la spiritualità
- Pensare il lavoro ... con i libri e i film
- Pensare il lavoro ... nella pratica didattica
- Pensare il lavoro ... con i protagonisti
- Pensare ancora in lavoro

- Per navigare sul **2° itinerario di navigazione** “La valutazione” clicca qui: Allegati Rassegna CNOS 2/2015

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la valutazione. Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l'articolazione dell'intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i temi affrontati:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali

- Per navigare sul **1° itinerario di navigazione** “Strategie didattiche” clicca qui: Allegati Rassegna CNOS 1/2015

L'articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

In questo numero si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “strategie didattiche” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
5. Narrazioni