

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 34 - n. 1 Gennaio-Aprile 2018

Editoriale

3

Studi e ricerche

MEJÍA GÓMEZ G. - TACCONI G., *La Formazione Professionale dei Salesiani in Africa. Panoramica e possibili sviluppi*

27

PELLERÉY M., *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*

45

NICOLI D., *Centro di vocazione professionale. L'educazione al lavoro come educazione alla vita autentica*

59

Progetti e esperienze

MALIZIA G. - GENTILE F., *Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP. Qualificati e Diplomati nel 2015-16*

71

DREZZADORE M., *La via italiana al sistema duale tra storia e futuro*

99

Osservatorio sulle politiche formative

MEJÍA GÓMEZ G. - TACCONI G., *La voce di testimoni privilegiati. Per una mappa delle questioni rilevanti sui percorsi di leFP. A colloquio con Emmanuele Crispolti di INAPP*

111

SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla leFP: Lazio e Lombardia*

125

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Vai e vivrai*

157

Schedario: Rapporti

MION R., *Rapporto CENSIS 2017: "Un'Italia dai processi a bassa interferenza reciproca"*

163

MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti: CENSIS 2017, XIX Rapporto 2017 sulla Scuola Cattolica in Italia*

177

Schedario: Libri

Recensioni

193

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., Unità di Apprendimento trasversali ai settori e Unità di Apprendimento del settore elettrico

199

Mentre si scrive il presente Editoriale¹, quotidiani e riviste sono impegnati ad analizzare i risultati delle elezioni del 4 marzo 2018.

Lasciando a questi la lettura e l'interpretazione dei dati, Rassegna CNOS, che è un osservatorio sulle politiche scolastiche e formative in Italia, si soffermerà su quanto le principali forze politiche hanno scritto nei loro programmi elettorali in fatto di Istruzione, Formazione e Lavoro e quanto di questi programmi il futuro Governo intenderà mettere in atto. L'argomento sarà affrontato nel prossimo numero.

*Si segnala da subito un errata corrige da apportare all'Editoriale di Rassegna CNOS 3/2017 dove, a pagina 17, si scriveva: "I dati sembrano evidenziare in quasi tutti gli ambiti toccati una minore incidenza delle qualifiche rispetto al possesso della licenza media. Tali risultati, però, sono falsati dal fatto che il Rapporto Giovani 2017 mette insieme i qualificati degli IPS e quelli della IeFP mentre andavano separati perché i traguardi raggiunti dai primi sono di molto **superiori** a quelli dei secondi...". Gli estensori dell'Editoriale affermano che si voleva scrivere "...i traguardi raggiunti dai primi sono di molto **inferiori** a quelli dei secondi...".*

Monitoraggi sulle diseguaglianze nei sistemi educativi in Europa e in Italia e politiche da adottare, il punto sulla riforma dell'Istruzione Professionale e delle Politiche Attive del Lavoro in Italia e nelle Regioni, i principali temi programmati dalla Rivista per l'anno 2018: ecco, in sintesi, gli argomenti che saranno oggetto del presente Editoriale.

Proponendo queste tematiche i curatori sperano di offrire al lettore un quadro ampio e articolato su alcuni aspetti delle politiche per l'Istruzione, la Formazione e il Lavoro. Si propongono non solo analisi ma anche strategie e proposte adottate e/o da adottare per rafforzare il ruolo cruciale che il sistema educativo e formativo di ogni Paese ha nella lotta alle diseguaglianze e nella facilitazione al lavoro, strategie e proposte che, come si dirà nel seguito dell'Editoriale, presentano molti aspetti positivi ma che non sempre appaiono adeguati e coerenti soprattutto in riferimento a contesti come quello italiano.

Il primo tema, più vasto perché prende in considerazione più Rapporti, presenta una lunghezza maggiore mentre la scheda relativa alla riforma dell'Istruzione Professionale e all'attuazione delle politiche attive del lavoro è essenziale in quanto presenta solo il punto della situazione, trattandosi di temi ancora in fieri. Una presentazione sommaria dei principali temi che saranno affrontati dalla Rivista Rassegna CNOS nell'anno 2018 conclude l'Editoriale.

¹ L'Editoriale è opera congiunta di Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, Pietro Mellano, Direttore Nazionale dell'Offerta formativa, Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Giulio M. Salerno, Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata, Eugenio Gotti, esperto di processi formativi e Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

A. Primo tema: XV Monitoraggio della IeFP (a.f. 2015-16) tra Unione Europea (UE) e Italia

Per una felice circostanza l'ultimo monitoraggio della IeFP, predisposto dall'INAPP, è stato pubblicato quasi in contemporanea con quello della Commissione Europea sui settori della istruzione e della formazione nell'Unione Europea (UE) e in particolare in Italia².

Pertanto cercheremo di illuminare il primo con le analisi contenute nel secondo, a sua volta articolate in due sezioni: una sull'Europa in generale e l'altra sul nostro Paese.

1. Monitoraggio dell'Istruzione e della Formazione nella UE

Il Rapporto si articola in tre parti: la prima è dedicata all'argomento principale dell'anno che è la disuguaglianza nell'educazione e le politiche da adottare per eliminarla; la seconda esamina i progressi compiuti nella realizzazione della strategia UE 2020 in tema di istruzione e di formazione; la terza presenta le iniziative della Commissione per assicurare a tutti un insegnamento di qualità.

1.1. L'azione dell'UE per realizzare l'equità nel sistema educativo

La disuguaglianza costituisce un grave pericolo per la coesione sociale e lo sviluppo dei Paesi dell'UE. Un meccanismo centrale della sua diffusione consiste nella trasmissione intergenerazionale, cioè nell'incidenza del background socio-economico e culturale della famiglia sul livello educativo, sulla condizione lavorativa, sul reddito e sulla salute delle persone. Da questo punto di vista i sistemi di istruzione e di formazione sono impegnati ad assicurare a tutti eguali possibilità di successo nella vita indipendentemente dall'origine di ciascuno, ricercando la più stretta collaborazione con i genitori in quanto tale cooperazione può rendere molto più efficace la lotta alle disparità.

² Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma, Unione Europea - Fondo Sociale Europeo, Ponspao e Anpal, 2017, pp. 267; EUROPEAN COMMISSION - DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2017*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2017, pp. 122; COMMISSIONE EUROPEA - DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017, Italia*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2017, pp. 12.

Passando poi a esemplificare più precisamente le forme dell'impatto del livello di istruzione sulla riuscita delle persone, si può anzitutto ricordare che le possibilità di sperimentare la povertà e l'esclusione sono tre volte maggiori tra quanti dispongono solo di un'educazione di base rispetto a chi può contare su un livello di istruzione terziaria; inoltre, la disoccupazione colpisce i primi in percentuali superiori a quelle dei secondi. In terzo luogo, nel 2015 solo poco più della metà (53,4%) del gruppo che può vantare solo un'educazione di base valutava buona o molto buona la propria condizione di salute in confronto a oltre l'80% (80,4%) di quanti possiedono un titolo dell'istruzione terziaria. Analogamente riguardo all'aspettativa di vita, il gap tra chi è scarsamente qualificato e chi lo è in misura molto elevata può raggiungere pure i dieci anni.

Ulteriori prove in questa direzione sono offerte dai risultati dell'indagine PISA condotta ogni tre anni dall'Ocse sugli esiti scolastici dei quindicenni. Più specificamente, mentre neppure il 10% (7,6%) degli studenti con un retroterra familiare elevato si colloca al di sotto del livello base di competenze nelle scienze, la quota sale a più di un terzo (33,8%) tra i ragazzi di origine sociale modesta. I risultati appena citati sono delle medie per tutta l'UE e coprono diversità rilevanti tra gli Stati membri e al loro interno e il Rapporto in esame ne offre una esemplificazione significativa riguardo ai giovani di origine non UE. In particolare, oltre un terzo di questi (33,9%), appartenenti al gruppo 30-34 anni, possiede solo un livello di istruzione secondaria di primo grado o inferiore, ossia delle qualifiche basse, e tale quota è superiore del 19,1% rispetto a quella della popolazione autoctona; in aggiunta, gli studenti stranieri non UE sono esposti in percentuali maggiori rispetto al resto dei loro colleghi al pericolo di conseguire esiti scolastici insufficienti e di abbandonare prematuramente la scuola.

Il Rapporto riafferma con forza la convinzione comunemente condivisa nella UE che il sistema di istruzione e di formazione è chiamato a svolgere un ruolo cruciale nella lotta alla disuguaglianza. Infatti, l'educazione rappresenta il punto di partenza fondamentale di una carriera lavorativa che voglia essere di successo e assicura la protezione più efficace nei confronti della disoccupazione e della povertà. In proposito vengono sottolineate tre condizioni: anzitutto, il sistema di istruzione e di formazione deve essere reso accessibile a tutti indipendentemente dal retroterra sociale, culturale ed economico della persona, ma ciò non basta in quanto bisogna anche garantire a ciascuno eguali opportunità di conseguire risultati scolastici di qualità elevata; a monte, poi, si richiede di assicurare investimenti adeguati nell'educazione e da questo punto di vista, se è vero che dal 2015 gli Stati membri li hanno un poco accresciuti (in media: 10,3% della spesa pubblica e 4,9% del Pil) dopo i contenimenti attribuibili alla crisi finanziaria, tuttavia, tale impegno sembra ancora lontano dall'essere soddisfacente.

1.2. L'UE e i progressi sugli indicatori chiave dell'istruzione e della formazione

Il Consiglio europeo del 12 maggio 2009 ha approvato un nuovo quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione che tra l'altro comprende 6 benchmark (parametri di riferimento della performance media)³. La loro definizione individua un modello concreto e quantificabile che serve a indicare agli Stati dell'UE il percorso da seguire per costruire un sistema di apprendimento permanente e per misurare il loro stato di avanzamento in tale direzione. Il Rapporto di monitoraggio in esame fa il punto sui progressi compiuti al 2016.

Incominciando dalla percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione, la quota si è abbassata al 10,7% per cui l'UE dovrebbe raggiungere senza problemi il benchmark previsto per il 2020, cioè un dato inferiore al 10%. L'andamento nella lotta all'abbandono prematuro degli studi e della formazione va considerato come buono, anche se, essendo una media, nasconde la percentuale degli stranieri che si situa ancora al 19,7%.

Una valutazione simile può essere ripetuta riguardo alla quota delle persone fra i 30 e i 34 anni che possiedono un diploma di istruzione terziaria. Infatti, si è raggiunto già il 39,1% per cui l'obiettivo del 40% è ormai a portata di mano.

L'andamento è anche positivo nell'educazione e nella cura della prima infanzia (da quattro anni all'età di inizio dell'obbligo scolastico). Il benchmark è del 95% e la media UE si colloca al 94,8%.

Per quanto riguarda la quota dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze, la situazione registra un regresso in quanto nel 2012 si era raggiunto – per esempio in scienze – il 16,6%, ma il 2016 segnala l'aumento di tale percentuale che si viene a collocare al 20,6%. Il dato fa anche dubitare della possibilità di arrivare al benchmark del 2020 che prevede una percentuale pari al 15,0%.

Passando all'obiettivo riguardante la percentuale degli occupati tra i diplomati secondari od universitari (20-34 anni) a tre anni dal diploma, il parametro di riferimento al 2020 è stato fissato all'82%. Anche questo sembra raggiungibile perché nel 2016 è stata toccata la percentuale del 78,2% con un buon recupero rispetto alla crisi del 2008. Al tempo stesso non va sottovalutato che, mentre i

³ Cfr. G. ALLULLI, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, pp. 33-41. Per ulteriori particolari cfr. G. MALIZIA et alii, *Editoriale. Monitoraggio del sistema dell'istruzione e della formazione. La situazione dell'Italia al 2016*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 1, pp. 4-6.

neolaureati hanno superato già il benchmark, collocandosi all'82,8%, i neo diplomati si situano ancora a distanza con il loro 72,6%.

Da ultimo, l'obiettivo della partecipazione degli adulti (gruppo di età 25-64 anni) alle attività di apprendimento permanente non ha segnato nessun passo avanti dopo il 2015. Inoltre, finora si è arrivati solo al 10,8%, per cui sarà molto difficile che si raggiunga nel 2020 il modesto benchmark del 15%.

1.3. Le strategie per assicurare a tutti un'educazione di elevata qualità

La diminuzione del successo degli studenti nell'apprendimento delle competenze di base, evidenziata dai risultati dell'indagine PISA, l'accelerazione del progresso tecnologico e l'avvento della globalizzazione sulla scena mondiale pongono con forza e urgenza la sfida della modernizzazione del sistema educativo. Oltre ai due argomenti di cui ci siamo occupati sopra, il Rapporto che stiamo analizzando ha affrontato anche il tema di come assicurare una istruzione di elevata qualità per tutti.

Anzitutto si è inteso intervenire a riguardo del corpo docente. Nei Paesi dell'UE esso presenta un profilo anziano, per lo più femminile ed economicamente fragile. È urgente, pertanto, prepararlo a trasformare le moderne tecnologie in una risorsa, ad apprendere le metodologie per agire in un contesto sempre più multiculturale e a prevenire la radicalizzazione dei giovani privi di diritti civili.

Una delle strategie fortemente raccomandate dall'UE per assicurare a tutti un'educazione di elevata qualità consiste nell'educazione e nella cura della prima infanzia. Infatti, la ricerca evidenzia che essa garantisce risultati positivi nell'apprendimento delle competenze cognitive ed emotive, nello sviluppo del linguaggio e nel profitto scolastico, con effetti che durano non solo durante il percorso scolastico, ma anche dopo. Bisognerà pertanto intervenire con urgenza per ampliare l'accesso a tutti e per elevare la qualità dell'offerta che attualmente è molto diversificata tra i Paesi e al loro interno.

Altre due strategie che vanno consolidate quanto prima consistono nell'autonomia scolastica e nell'assicurazione della qualità. L'indagine PISA mostra che l'attuazione della prima contribuisce a migliorare l'apprendimento delle competenze di base. L'efficacia dell'autonomia dipende dall'attribuzione al singolo istituto dei poteri necessari per progettare e gestire il proprio sviluppo in maniera efficace e dalla sua responsabilizzazione di fronte alle parti interessate. A sua volta l'introduzione di un sistema forte e flessibile di assicurazione della qualità permette di verificare il progresso dell'apprendimento degli studenti e del buon funzionamento delle scuole.

Anche l'introduzione del multilinguismo può accrescere l'efficacia dell'istruzione. Infatti, l'insegnamento di una lingua straniera a partire dalla prima infanzia

è in grado di incidere positivamente sui processi di insegnamento-apprendimento. Più specificamente, esso costituisce una competenza chiave della cittadinanza attiva e facilita il reperimento di un'occupazione all'interno dell'UE.

Un altro sottosistema da curare è quello dell'istruzione terziaria in rapporto al mondo del lavoro. Dopo la crisi economica del 2008, l'occupabilità dei neolaureati ha ricominciato a crescere dal 2014, anche se ancora non si sono raggiunte le percentuali dell'inizio del secolo (82,8% vs 86,9%). Bisognerà pertanto intervenire per migliorare la corrispondenza tra qualificazioni e mercato e per accrescere la domanda del mondo dell'economia. In proposito vengono raccomandate due misure: la diffusione capillare dell'orientamento e l'elevazione della sua qualità; il potenziamento dell'alternanza tra formazione e lavoro. A monte si tratterà di assicurare l'accesso all'istruzione superiore a tutti i meritevoli indipendentemente dalla condizione personale e sociale.

Terminiamo con una valutazione sintetica del Rapporto mentre daremo maggiore spazio al giudizio sul documento finale, utilizzando anche indicazioni delle altre due Relazioni. Nel testo dell'UE la presentazione dei dati e la loro analisi è scientificamente fondata, rigorosa, dettagliata e completa. Anche sul piano propositivo non si può non essere d'accordo sulle strategie suggerite. Due criticità possono essere viste nella eccessiva funzionalità al mercato e nella povertà delle raccomandazioni per combattere le disuguaglianze nell'istruzione e nella formazione.

2. L'UE valuta l'istruzione e la formazione (IeFP) dell'Italia

Il Rapporto di monitoraggio comprende, oltre a una parte generale che abbiamo presentato sinteticamente sopra, 28 relazioni, cioè tante quanti sono i Paesi dell'UE; ovviamente su questa sezione il nostro commento si limiterà all'Italia⁴. Le varie relazioni si fondano sulle prove quantitative e qualitative più aggiornate e sulla loro base intendono esaminare e valutare i provvedimenti più significativi adottati da ciascun Stato membro, focalizzando l'attenzione sugli sviluppi più recenti.

2.1. Il progresso verso il raggiungimento dei benchmark per il 2020

Sopra si è già presentato il nuovo quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione, approvato dal Consiglio europeo del 12 maggio 2009. Pertanto si può passare ad analizzare la fotografia dell'attuazione dei benchmark da parte dell'Italia, che è stata scattata dal monitoraggio del 2017.

⁴ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA CULTURA, o.c.

La percentuale degli italiani del gruppo di età 18-24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione, risulta nel 2016 del 13,8% ed è diminuita di tre punti dal 2013 quando raggiungeva il 16,8%. A sua volta, la media europea si situava alle due date all'11,9% e al 10,7%. Pertanto, se è vero che nel nostro Paese il tasso di abbandono precoce è in costante calo, tuttavia esso continua a collocarsi al di sopra di quello generale dell'UE ed ancora lontano da meno del 10% che dovrebbe costituire la meta da conseguire nel 2020.

Lo stesso andamento si riscontra riguardo alla quota delle persone fra i 30 e i 34 anni che possiedono un diploma di istruzione terziaria. Il parametro di riferimento per il 2020 è del 40% e la media europea è aumentata tra il 2013 e il 2016 del 2,0%, passando dal 37,1% al 39,1%. Nello stesso periodo di tempo l'Italia è cresciuta in misura maggiore (+3,7%), ma le percentuali relative ai due anni risultano inferiori in maniera consistente, essendo rispettivamente il 22,5% e il 26,2%.

L'andamento è invece positivo nell'educazione e nella cura della prima infanzia (da quattro anni all'età di inizio dell'obbligo scolastico). Il benchmark è del 95% e l'Italia l'ha superato con il 96,2%, mentre la media europea è inferiore, ossia il 94,8%.

Per quanto riguarda la quota dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze, il rapporto di monitoraggio della situazione italiana fornisce i seguenti dati per il 2016: rispettivamente il 21,0%, il 23,3% e il 23,2% e superano di circa un punto percentuale la media europea (19,7%, 22,2% e 20,6%); come è stato messo in luce sopra, preoccupa inoltre il fatto che tutte le percentuali del 2016 siano più alte di quelle del 2012 nell'UE e in Italia tranne che per la matematica e limitatamente al nostro Paese. La situazione è ancora più insoddisfacente se si fa riferimento al benchmark del 2020 che è stato fissato al 15%.

La percentuale degli occupati tra i diplomati secondari od universitari (20-34 anni) a tre anni dal diploma supera di poco la metà di questa coorte e si situa nel 2016 al 52,9%. Tale quota è in ripresa rispetto al 2013 di oltre quattro punti (4,4%) dopo il calo degli anni precedenti legato alla crisi economica. Anche il confronto con la media europea è tutt'altro che confortante in quanto nel periodo considerato i dati si collocano oltre i tre quarti e sono in crescita del 2,8% (75,4% e 78,2% rispettivamente). Il parametro di riferimento al 2020 sembra per l'Italia ancora più irraggiungibile in quanto è stato fissato all'82,0%.

La partecipazione degli adulti (gruppo di età 25-64) alle attività di apprendimento permanente raggiunge nel 2016 l'8,3% ed è aumentata del 2,1% dal 2013 quando si situava al 6,2%. A sua volta, la media europea si colloca alle due date al 10,7% e al 10,8%, superando del 2,5% circa le percentuali del nostro Paese. Di

conseguenza, anche se la quota dell'Italia è in crescita, tuttavia essa continua a essere inferiore al tasso medio dell'UE ed è ancora piuttosto lontana dalla meta da conseguire nel 2020, il 15%.

Il rapporto di monitoraggio fornisce dati aggiornati, oltre che sui benchmark, anche su altri indicatori contestuali. In particolare, in Italia la spesa pubblica per l'istruzione in relazione al Pil è leggermente diminuita tra il 2013 e il 2016 dal 4,1% al 4,0% e in questo senso l'andamento è in linea con quello della media europea che nel medesimo periodo ha registrato una leggera diminuzione, dal 5,0% al 4,9%; al tempo stesso tali cifre evidenziano che la nostra quota risulta inferiore dell'1% circa in ambedue gli anni e che si colloca tra le più basse in Europa. Analoga valutazione va ripetuta circa la percentuale della spesa pubblica per l'istruzione rispetto a quella complessiva che si situa nel 2016 al 7,9%.

Il rapporto di monitoraggio effettua anche un doppio confronto tra i giovani nati in Italia e quelli nati all'estero: il tasso di abbandono precoce dei secondi supera in misura consistente quello dei primi (2013: 34,3% vs 14,7%; 2016: 30,0% vs 11,8%); inoltre, il divario nel tempo si riduce solo di poco più dell'1,0%, e la distanza è notevole anche rispetto alla media europea relativa agli stranieri (21,9% e 19,7%); la percentuale del gruppo di età 30-34 che ha ottenuto un diploma di istruzione terziaria risulta inferiore di oltre la metà tra i secondi (i nati all'estero) in confronto ai primi (i nati in Italia) (2013: 11,3% vs 25,2%; 2016: 13,4% vs 29,5%) ed è un terzo circa della media europea riguardante gli stranieri (33,4% e 35,3%).

Da ultimo, il tasso di occupazione dei neodiplomati (che hanno una età compresa tra i 20 e i 34 anni e hanno concluso gli studi da uno a tre anni prima dell'anno di riferimento), dopo le diminuzioni degli anni precedenti dovute alla crisi finanziaria, riprende a crescere tra il 2013 e il 2016 dal 41,0% al 45,6% nel caso di titolo di secondaria superiore o di post-secondaria non terziaria e dal 57,0% al 61,3% se si possiede un diploma di istruzione terziaria; il gap con la media europea è rilevante (il 30% circa tra i neodiplomati e oltre un quinto tra i neolaureati) e diminuisce nel tempo in maniera significativa solo nel secondo caso. È anche vero che nel nostro Paese il tasso di occupazione dei laureati in generale risulta tra i più bassi nell'UE (79,9% vs 84,8%), mentre quello dei lavoratori 25-64, mediamente o scarsamente qualificati è solo leggermente inferiore alle medie UE (51,2% e 70,6% vs 54,2% e 74,8%).

2.2. Attuazione delle strategie per realizzare equità e inclusione

Anzitutto, va segnalato in negativo un andamento che è già emerso sopra: tra il 2012 e il 2016 il progresso nell'apprendimento delle competenze di base sembra essersi fermato nell'UE e in Italia. Se ci riferiamo alla seconda, i risultati non sono completamente omogenei: la quota degli esiti insufficienti in lettura, matematica

e scienze è più elevata da noi che nella media europea, però il confronto nel nostro Paese evidenzia una diminuzione della percentuale, anche se solo nella matematica. Inoltre, da noi continuano a manifestarsi consistenti differenze sul piano territoriale per cui il Nord Est occupa le prime posizioni nelle classifiche internazionali rispetto al Sud che si colloca invece tra le ultime.

Nella lotta alle diseguaglianze un altro dato positivo che è emerso sopra riguarda la diminuzione del tasso di abbandono precoce di tre punti tra il 2013 e il 2016, anche se esso supera, sempre di tre punti, quello medio dell'UE (13,8% vs 10,7%), ancora distante dal benchmark del 2020 (meno del 10%) e diviene particolarmente elevato tra gli studenti nati all'estero (30,0%). Altro andamento positivo menzionato sopra riguarda la frequenza quasi totale all'educazione della prima infanzia da parte dei bambini 4-6 anni (96,2%). Piuttosto critica risulta invece l'offerta degli asili nido per il gruppo di età 0-2 anni che raggiungeva nel 2013 solo uno degli aventi diritto su 10 con grandi differenze tra il Nord e il Sud. Il governo è impegnato a realizzare una riforma che ha introdotto in Italia un sistema integrato di educazione per i bambini 0-6 anni⁵, e ad assicurare un sostegno alle famiglie che devono affrontare i costi dei servizi per l'infanzia. Da ultimo, tra i dati menzionati sopra e che interessano l'attuazione dell'equità e della inclusione nel nostro sistema educativo va richiamato sul lato negativo che la spesa pubblica per l'istruzione, sia in relazione al Pil che alla spesa pubblica complessiva pone l'Italia tra gli ultimi Stati dell'UE.

Tra le problematiche in tema di diseguaglianza che non sono state già ricordate sopra, una delle più gravi è costituita dai Neet (persone non impegnate né nello studio, né nel lavoro né nella formazione). Nel 2016 essi rappresentavano il 19,9% del gruppo di età 15-24 anni e la loro quota cresceva al 24,3% nella coorte 15-29; le due percentuali superavano di molto le medie UE (11,5% e 14,2%) e collocavano il nostro Paese al primo posto nella classifica, nonostante che negli ultimi anni la loro porzione si sia leggermente ridotta.

Sempre tra gli aspetti che non sono stati esaminati precedentemente, si possono ricordare sul piano positivo le innovazioni introdotte nelle politiche di inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali (BES). Le due strategie principali su cui poggia la riforma, introdotta con i decreti attuativi della "Buona Scuola"⁶, sono il piano scolastico per l'inclusione che viene a costituire parte integrante del piano triennale dell'offerta formativa e il piano didattico personalizzato che, predisposto dal consiglio di classe, risponde ai bisogni specifici dell'alunno. A monte sono stati previsti nuovi requisiti per l'abilitazione dei docenti di sostegno.

⁵ Per maggiori dettagli su questa riforma realizzata con i decreti attuativi della "Buona Scuola" cfr. G. MALIZIA et alii, *Editoriale. I Decreti Attuativi della Buona Scuola. Un Bilancio*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 2, pp. 12-26.

⁶ *Ibidem*.

Da ultimo affrontiamo un tema di cui in parte ci siamo già occupati sopra e in cui si possono riscontrare zone d'ombra, ma anche e soprattutto di luce: si tratta cioè della situazione sul piano educativo dei migranti. Le scuole e i CFP del nostro Paese sono in prima linea nell'accoglienza e nell'inclusione degli studenti migranti. Gli ultimi dieci anni hanno assistito al raddoppio del loro numero che ha raggiunto nel 2014-15 la cifra di 814.187, cioè il 9,2% del totale degli studenti; inoltre, di essi più della metà (51,7%) sono nati in Italia. La loro presenza nel nostro Paese non è uniforme a livello territoriale e tende a premiare il Nord. Sul lato negativo vanno evidenziati i tassi di abbandono e di ripetenza più elevati, la concentrazione negli istituti tecnici e professionali e i risultati meno buoni nelle verifiche delle competenze di base. Al tempo stesso, si deve tener presente che l'autonomia consente ai docenti di predisporre piani didattici personalizzati per gli allievi migranti, anche se la loro ripartizione non uniforme sul territorio comporta degli eccessi di domanda in alcune aree; inoltre, va sottolineato che la legge italiana consente l'iscrizione alle scuole dei figli di migranti illegali.

2.3. La modernizzazione dell'istruzione e della formazione

Secondo il Rapporto in esame, ci si attende che la realizzazione della Legge n. 107/2015 – nota come la riforma della “Buona Scuola” – e dei suoi decreti attuativi⁷ incida positivamente sui risultati di apprendimento. Un motivo importante del successo degli interventi previsti viene identificato nel sostegno finanziario che è ad essi assicurato. Più specificamente ciò riguarda: il completamento del ciclo della secondaria di 2° grado, soprattutto degli ultimi due anni; la previsione di una detrazione fiscale generale delle tasse scolastiche, anche se modesta; un buono di 500 euro concesso a tutti gli studenti al compimento dei 18 anni, da utilizzare per l'acquisto di prodotti culturali; la copertura di tasse, acquisto di libri, tablet e spese di trasporto per gli allievi con reddito basso. Inoltre, è stato rivisto tutto il tema della valutazione per cui gli esami riguardano l'intero percorso scolastico e soprattutto è stato introdotto un efficace monitoraggio dell'apprendimento degli allievi; più in generale, si è potenziata la valutazione come leva per l'innovazione. È pure cresciuto il numero degli insegnanti, anche se non si è riusciti a risolvere il problema della mancata corrispondenza a livello territoriale nel senso che il Sud si caratterizza per una abbondanza di docenti, mentre la grande maggioranza dei posti vacanti si trova al Nord; molto più importante è la riforma del sistema di reclutamento e della formazione iniziale dei docenti della secondaria⁸.

Le zone d'ombra riguardano soprattutto l'istruzione terziaria. Le problematiche principali sono: gli alti tassi di abbandono; la durata eccessiva dei corsi; un tasso

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibidem.*

di istruzione terziaria che è il secondo più basso dell'UE (26,2% per la coorte 30-34 anni); una differenza tra i sessi che nel medesimo gruppo di età colpisce i maschi (il 19,9% vs il 32,5% delle donne e il 34,4% dell'UE); una diminuzione costante della percentuale di passaggio dalla secondaria di 2° grado all'istruzione terziaria che solo ultimamente sembra essersi stabilizzata al 50%; un livello di reddito dei diplomati e dei laureati inferiore a quello dell'UE per cui i primi tendono a non proseguire gli studi e i secondi a trasferirsi all'estero; la mancanza di un sistema effettivo di istruzione terziaria non accademica. Naturalmente si è cercato di dare riposta a questi problemi senza però intervenire sulla totalità e non sempre in maniera efficace là dove si è operato. Anzitutto si sta cercando di assicurare un sostegno adeguato agli studenti, sono state riaperte le assunzioni alle università e agli istituti di ricerca, si sono resi disponibili fondi per assumere 500 docenti di prima e seconda fascia, è stato lanciato un programma nazionale per la promozione della ricerca e si sono prese iniziative per migliorare la situazione dell'istruzione terziaria non accademica.

Quanto alla modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale e alla promozione dell'istruzione degli adulti, si sta realizzando una riforma degli istituti professionali mediante i decreti attuativi della "Buona Scuola"⁹, ispirata alle caratteristiche positive della IeFP e al principio di creare sinergie tra i due sottosistemi, introducendo tra l'altro una rete nazionale. Inoltre, sono stati compiuti progressi notevoli nella crescita della frequenza all'istruzione degli adulti, ma il relativo tasso continua ad essere inferiore alla media dell'UE.

2.4. Osservazioni conclusive

La situazione dell'Italia in relazione agli indicatori chiave risulta in generale problematica in quanto i nostri tassi si collocano lontani sia dai benchmark europei che dalle medie degli altri Paesi¹⁰. Al tempo stesso sul lato positivo vanno evidenziati due andamenti: le nostre percentuali sono costantemente in crescita e la partecipazione del gruppo 4-6 anni all'educazione e alla cura della prima infanzia è più elevata sia del benchmark che della media EU.

La ricerca di un'occupazione si presenta difficile e anche in questo campo l'Italia si situa nelle ultime posizioni. I problemi riguardano pure le persone che hanno ottenuto titoli di studio elevati che trovano anch'essi problematico l'accesso al mondo del lavoro: tale andamento è all'origine del preoccupante fenomeno della fuga dei cervelli.

La quota dei giovani tra i 30 e i 34 anni che possono vantare un diploma di

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Cfr. G. MALIZIA et alii, *Editoriale. Monitoraggio del sistema dell'istruzione e della formazione. La situazione dell'Italia al 2016*, o.c., p. 11.

istruzione terziaria è il più basso d'Europa. Questo andamento rinvia a un sistema di istruzione superiore che non riceve finanziamenti adeguati e che si trova a dover affrontare i problemi dell'invecchiamento e della riduzione dei docenti. Al tempo stesso va messo in risalto che ultimamente sta crescendo l'attenzione alla qualità dell'istruzione superiore e migliorando l'assegnazione dei finanziamenti.

A giudizio del rapporto che si è cercato di presentare, l'attuazione della "Buona Scuola" e del sistema nazionale di valutazione delle scuole potrebbe incidere positivamente sulla qualità dell'offerta educativa. Ma qui si manifestano due limiti gravi del monitoraggio che rispecchiano altrettante carenze della legge di riforma: lo Stato-centrismo e lo scuola-centrismo. Il rapporto ignora la situazione delle scuole paritarie e si occupa solo marginalmente dell'IeFP come, d'altra parte, la "Buona Scuola" ha perso l'occasione di fare qualche passo avanti significativo nel nostro Paese verso la realizzazione della parità economica tra scuole statali e paritarie, e non ha eliminato la disparità di fatto di cui sono oggetto i centri di formazione professionale accreditati rispetto agli IPS e che consiste soprattutto nella convenienza economica delle regioni ad attivare la IeFP negli IPS piuttosto che nei CFP perché in questa maniera riescono a scaricare i relativi costi sullo Stato, anche se le ricerche mettono chiaramente in rilievo la superiorità dei CFP almeno da tre punti di vista: la lotta agli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite¹¹.

3. XV Monitoraggio (2015/16): IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità.

Qui di seguito offriremo una sintesi ragionata del Rapporto di monitoraggio¹² che si articolerà intorno alle tematiche principali: la partecipazione, gli esiti, le risorse, le direttrici di lavoro per il futuro.

3.1. La partecipazione ai percorsi di IeFP

Complessivamente, comprendendo cioè tutti e quattro gli anni, gli allievi della IeFP hanno raggiunto nel 2015-16 la cifra di 322.322 che segna un calo rispetto al 2014-15 di 7.065, pari al 2,1%. Tale dato generale si distribuisce in misura diversa tra i livelli e le tipologie. Gli iscritti al triennio di qualifica ammontano a

¹¹ Cfr. G. MALIZIA (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016, pp. 30-33.

¹² Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, o.c. Per un confronto con il rapporto precedente: G. MALIZIA et alii, *La "scolasticizzazione" della IeFP finalmente subisce un arresto. Il XIV monitoraggio ISFOL (a.f. 2014-15, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 2, pp. 16-26.*

308.328 ed evidenziano una diminuzione del 2,6%, mentre gli allievi del IV anno di diploma registrano con le loro 13.994 unità un aumento consistente nel biennio, 9,4%. Inoltre, i CFP accreditati (o istituzioni formative = IF) mantengono il totale del triennio sostanzialmente invariato tra i due anni formativi e uguale andamento si riscontra nella sussidiarietà complementare, mentre l'integrativa subisce una riduzione del 5%.

La ripartizione fra le tre tipologie vede la sussidiarietà integrativa perdere la maggioranza assoluta e scendere dal 50,6% al 49,1%, mentre guadagnano in percentuale le IF (dal 43,7% al 44,8%) e la sussidiarietà complementare (dal 5,7% al 6,1%). Invece, la distribuzione sul piano territoriale rimane complessivamente la medesima con le IF concentrate al Nord a cui si aggiungono le eccezioni del Lazio, della Calabria e della Sicilia. In aggiunta cresce il numero delle Regioni che hanno introdotto il IV anno e si portano a 10.

Le iscrizioni al primo anno confermano l'andamento che vede compresenti quasi alla pari prime scelte e opzioni effettuate come seconda opportunità dopo aver seguito altri percorsi. Infatti, il 44,4% sono 14enni che si sono inseriti nella IeFP in maniera vocazionale, cioè direttamente dalla secondaria di 1° grado, mentre gli altri, il 55,6% hanno deciso di frequentare la IeFP dopo aver sperimentato insuccessi scolastici e formativi. Le IF hanno accolto le prime scelte al 45,4%, come d'altra parte la tipologia della sussidiarietà integrativa, mentre la sussidiarietà complementare si distingue per una partecipazione più elevata di seconde opportunità. In conclusione, si può affermare che la decisione per la IeFP sta diventando sempre più vocazionale.

La porzione dei ragazzi non solo è superiore a quella delle ragazze, ma risulta anche in aumento (nell'ultimo biennio: dal 61,3% al 61,5%), mentre per le donne si scende dal 38,7% al 38,5%. D'altra parte, è difficile attendersi un risultato diverso dato che i profili professionali trovano un riscontro molto maggiore in un'utenza maschile. Fra le tre tipologie il divario minore si riscontra nelle IF con il 57,9% di allievi rispetto al 42,1% di allieve.

Una delle prove della forte capacità inclusiva della IeFP è offerta dalla presenza in essa di una numerosa componente di allievi di nazionalità non italiana; più precisamente si tratta di 42.595 giovani che si distribuiscono tra 41.353 nel triennio e 1.242 nel percorso di diploma e che costituiscono il 13,3% del totale degli iscritti. In proposito, va anche sottolineato che essi rappresentano il doppio quasi degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (7,0% nel 2015-16)¹³. La loro consistenza diminuisce in misura rilevante nella transizione fra il triennio e il IV anno in quanto si riduce del 6% nelle IF e di più del 10% nel-

¹³ Cfr. CENSIS, 51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2016, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 136.

la sussidiarietà complementare, evidenziando con queste cifre la situazione di notevole disuguaglianza di cui soffrono gli stranieri rispetto agli italiani in uno snodo importante del loro percorso di studio.

Un andamento simile si riscontra riguardo ai disabili. La loro quota sul totale degli allievi della IeFP raggiunge il 7% e in valori assoluti 19.000 circa (18.979) secondo quanto risulta dalle Regioni che hanno indicato tale dato¹⁴. Anche in questo caso sono gli IF a segnalare le cifre più alte.

La figura professionale più scelta è quella dell'operatore della ristorazione con 95 mila iscritti. A distanza se ne collocano 3 che possono contare ciascuna su oltre 20 mila allievi: più precisamente si tratta degli operatori del benessere, elettrico e meccanico. Oltre 10 mila studenti si riscontrano per ognuna delle seguenti 5 figure: riparazione veicoli a motore, amministrativo-segretariale, promozione ed accoglienza, grafico e servizi di vendita. Altre 5 si collocano oltre i 5 mila, tre più di mille ciascuna, mentre nessuna delle ultime 5 riesce a raggiungere la cifra appena menzionata. Nel tempo non si notano cambiamenti significativi in questa classificazione. Se si passa all'anno di diploma, le IF si caratterizzano per la prevalenza dei tecnici dell'acconciatura, di cucina e dei trattamenti estetici, mentre nella sussidiarietà complementare occupano i primi posti non solo i tecnici di cucina, ma anche quelli per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati e quello elettrico.

3.2. Gli esiti

Il primo esito da considerare è quello della qualifica i cui dati, però, sono ancora provvisori perché non tutte le Regioni hanno potuto fornire le cifre finali. Il valore indicato nel Rapporto è di 70.000 circa (più precisamente 69.237) e si riparte equamente tra le IF e la sussidiarietà integrativa, mentre quella complementare raggiunge il 5,7% del totale. In proposito, l'attuale monitoraggio ha preso per la prima volta in considerazione l'età degli allievi che concludono con un esito positivo il triennio. Ne è risultato che il 43,5% ha ottenuto la qualifica a 16 anni. Paragonando questo dato con quello della percentuale di chi si è iscritto alla IeFP nel 2012-13, cioè tre anni prima, con l'età di 14 anni e che ammonta al 46,2% nelle IF e nella sussidiarietà integrativa e al 35,8% in quella complementare, è possibile affermare che una quota elevata degli allievi ha ottenuto la qualifica in tre anni, superando l'ostacolo dello svantaggio iniziale. Ancora più positiva è la percentuale dei diplomati in quanto la quota degli allievi che li consegue con

¹⁴ Secondo il Monitoraggio precedente essi costituivano col 6,5% più del triplo della quota delle secondarie di 2° grado che era del 2,1%; in proposito cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, *Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2014-15*, Roma, ISFOL, febbraio 2016, p. 36.

un'età non superiore ai 17 anni, raggiunge il 56,1%, attestando di conseguenza una frequenza maggioritaria che si presenta solida e consapevole.

Gli allievi di origine straniera che ottengono una qualifica rappresentano il 14,3% del totale sostanzialmente in linea con la loro consistenza al primo anno, mentre tra i diplomati costituiscono solo il 3,1% per la ragione richiamata sopra e cioè della loro riduzione di numero nel passaggio dal triennio al quarto anno per effetto della condizione di disparità di cui sono oggetto. A loro volta le ragazze arrivano a una quota del 39% complessivamente in linea con la loro presenza nella IeFP.

Il successo formativo premia principalmente le IF, confermando l'andamento degli anni passati; infatti, le loro percentuali precedono di quasi dieci punti percentuali la sussidiarietà complementare e di più di dieci quella integrativa. Più precisamente, le IF totalizzano una riuscita del 73,3% di qualificati rispetto agli iscritti al primo anno (70,6% nel 2014-15), la sussidiarietà complementare del 64,2% (60,0%) e quella integrativa del 55,9% (54,0%).

Se si prendono in considerazione contemporaneamente gli andamenti relativi all'età degli allievi, alle iscrizioni dei ragazzi stranieri e dei disabili e al successo formativo, viene pienamente confermato il ruolo che la IeFP svolge fin dall'inizio di costituire una barriera antidispersione. Nella lotta all'abbandono si segnalano in particolare le IF che riescono a portare alla qualifica e al diploma un numero molto consistente di giovani anche tra quanti hanno sofferto gravi insuccessi nei loro percorsi scolastici e formativi.

3.3. Le risorse

Il 2015 ha visto un aumento delle risorse finanziarie delle Amministrazioni destinate alla IeFP. Infatti, quelle impegnate sono cresciute del 35,5%, attestandosi a una cifra di poco inferiore ai 700 milioni di euro; a loro volta quelle erogate hanno raggiunto una cifra che ha superato i 654 milioni, con un aumento del 34,5%. La crescita è da attribuire soprattutto al Ministero del Lavoro e alle risorse comunitarie.

In ogni caso sono le Amministrazioni regionali e provinciali che costituiscono le fonti finanziarie principali: più precisamente queste contribuiscono con il 36% delle risorse impegnate e il 40% delle erogate. Nonostante lo sforzo economico dei vari contributori, tuttavia l'offerta delle Regioni e delle Province Autonome non riesce a soddisfare in misura sufficiente la domanda di formazione dei giovani e delle famiglie. Una delle conseguenze negative di tale situazione consiste nella mancata copertura della spesa per i IV anni per cui non sono attivati in parecchi territori nonostante la richiesta degli utenti.

3.4. Linee di intervento

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

Anche se l'Italia è finalmente in ripresa, questa si caratterizza per la lentezza dei ritmi di crescita e per la permanenza di una situazione del mercato del lavoro in cui il numero dei laureati è troppo modesto rispetto ai Paesi dell'UE con noi confrontabili. La domanda delle imprese sembra orientarsi in seconda battuta, dopo i livelli altamente qualificati, verso il personale senza specializzazione. Secondo il Rapporto, in questo contesto la IeFP dovrebbe impegnarsi su due fronti: assicurare ai licenziati della secondaria di 1° grado che per scelta vocazionale o a causa degli insuccessi scolastici sperimentati intendono inserirsi in tempi brevi nel mondo di lavoro, di poterlo fare con un patrimonio adeguato di competenze di base, tecniche e trasversali; permettere ai propri qualificati e diplomati di sviluppare ulteriormente la loro professionalità proseguendo il percorso degli studi nella filiera lunga della formazione tecnico-professionale. In questa maniera, la IeFP può continuare a esercitare il ruolo benemerito di contenimento del fenomeno della dispersione formativa.

Un altro compito che la IeFP svolge in maniera soddisfacente è quello di avvicinare istruzione e lavoro. Esso costituisce un suo punto di forza e comprende la realizzazione dello stage, i contatti stabili con le imprese, il ricorso esteso alla laboratorialità, l'adozione delle metodologie di didattica attiva e la sperimentazione del sistema duale per cui riesce a rispondere in maniera efficace ai bisogni di professionalità legati al territorio. Da questo punto di vista la IeFP sta rappresentando anche un modello per la riforma dell'istruzione professionale e per l'introduzione negli istituti scolastici dell'alternanza scuola-lavoro.

Nel quadro degli andamenti emersi dall'analisi della situazione della IeFP, si possono proporre delle linee di intervento che dovrebbero consentire di rispondere più adeguatamente alle esigenze del (sotto)Sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

In sintesi esse sono:

- a. *in armonia con quanto approvato dalla Legge di Bilancio 2018 (Legge 27 dicembre 2017, n. 205), favorire, in tutte le Regioni, lo sviluppo dei percorsi offerti dalle Istituzioni Formative accreditate per la loro superiore efficacia mediante la concessione di finanziamenti adeguati e stabili e concentrare gli investimenti su strutture che possano assicurare una formazione più efficace, sostituendo alle logiche del minor costo quelle della maggiore qualità;*
- b. *completare il (sotto)Sistema realizzando la revisione del repertorio delle figure della IeFP che si presenta in vari casi carente e superato, portando a regime i risultati ottenuti dalla sperimentazione del Progetto Valefp, con la realizzazione di un modello di valutazione adeguato alle esigenze della IeFP, continuando a monitorare il funzionamento della IeFP con particolare riguardo all'offerta di formazione, alla partecipazione e ai risultati, affrontando con misure adeguate i problemi connessi con l'edilizia e le attrezzature (potenzia-*

- mento dei laboratori), *investendo adeguatamente sui formatori, in modo da permettere a essi di concentrarsi completamente sul loro ruolo;*
- c. *costituire una cabina di regia con il Ministero del Lavoro e le Regioni per garantire un sistema di governance istituzionale unitario e stabile.*

Aggiungiamo un'osservazione che avevamo avanzato riguardo al monitoraggio precedente e che non ha trovato finora adeguata accoglienza. Il documento in esame non ha avuto il coraggio di dire esplicitamente, anche se implicitamente contiene i presupposti dell'affermazione che segue, che bisognerebbe «superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP»¹⁵.

In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla Legge 53/2003, prevedendo nel secondo ciclo al massimo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e la IeFP¹⁶.

B. Istruzione Professionale e Politiche Attive del Lavoro: il punto della situazione'

Si tratta di due tematiche che sono strategiche per quanti operano negli ambiti dell'Istruzione e della Formazione. In questa sede ci si limita ad offrire al lettore solo qualche cenno di aggiornamento sullo stato dell'arte dei provvedimenti, rimandando ad altri tempi e sedi analisi più approfondite soprattutto quando i rispettivi processi di riforma saranno più consolidati.

1. Lo stato dell'arte nell'attuazione del decreto legislativo n. 61/2017

Come noto, la riforma dell'istruzione professionale così come delineata nel D.Lgs. n. 61/2017 dovrebbe prendere avvio con le prime classi dall'anno scolastico 2018-2019, per poi concludersi nell'anno scolastico 2022/2023 con la definitiva abrogazione del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, che attualmente disciplina gli Istituti professionali di Stato. Ma si è ancora in attesa dei provvedimenti attuativi che sono necessari per dare concreta applicazione a numerosi e fondamentali aspetti innovativi. Anzi, sono anche scaduti i termini previsti dal decreto legisla-

¹⁵ FORMA, *Ddl "Buona Scuola" e IeFP*. Contributo di Forma alle Commissioni riunite, Roma, 8 aprile 2015, p. 5.

¹⁶ Cfr. G. MALIZIA et alii, *La "scolasticizzazione" della IeFP...*, o.c., p. 25.

tivo stesso per l'adozione del primo e fondamentale decreto attuativo, e lo stato finale della legislatura non ha certo facilitato il compito del governo.

Per di più, una volta sciolte le Camere a fine 2017 il Governo ha sì proseguito nella sua attività anche in relazione ai procedimenti in fieri, come quelli qui in esame, ma, dopo le elezioni del 4 marzo 2018, il Governo Gentiloni dovrà necessariamente rassegnare le dimissioni, potendo continuare ad occuparsi soltanto degli "atti di ordinaria amministrazione". Ci si domanda allora cosa accadrà dato che, a quanto sembra, non sarà immediato l'avvento di un nuovo Governo nel pieno esercizio delle funzioni. Viceversa, si avvicineranno sempre più e pericolosamente le scadenze amministrative del nuovo anno scolastico. Si riuscirà a fare in tempo, con l'avvio della nuova Istruzione professionale dal prossimo settembre, oppure, al contrario, si dovrà rinviare la partenza effettiva della riforma al successivo anno scolastico, ad esempio mediante una disposizione d'urgenza contenuta in un decreto-legge? Il peso politico di decisioni così gravi e rilevanti per l'istruzione tutta, qualunque siano, sarà tutta sulle spalle dei vertici dello Stato – peraltro in rapida sostituzione – e delle Regioni (anch'esse parzialmente in rinnovamento con le elezioni dei Consigli regionali in sette Regioni dalla primavera all'autunno del 2018: Lazio, Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Molise, Trentino-Alto Adige, Valle d'Aosta e Basilicata). La stessa IeFP ne è, direttamente ed indirettamente, coinvolta, dato che, ad esempio, se non si riuscirà ad adottare per tempo gli atti essenziali (ed esattamente il decreto ministeriale ai sensi dell'art. 7, comma 1, e i successivi accordi tra gli Uffici scolastici regionali e le singole Regioni) sin dal prossimo settembre gli Istituti professionali non potranno proseguire nell'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP. Ci si domanda, allora, che fine faranno le pre-iscrizioni già effettuate in relazione ai percorsi di IeFP attivabili in sussidiarietà dagli Istituti professionali (procedura che, va doverosamente aggiunto, è stata consentita dal MIUR non senza una qualche "spregiudicatezza"). Si dovrà ricorrere a provvedimenti d'urgenza per risolvere una questione che potrebbe coinvolgere più di un centinaio di migliaia di studenti e relative famiglie? Tra l'altro va aggiunto che, secondo il MIUR, i termini previsti dal D.Lgs. n. 61/2017 per l'approvazione definitiva dei provvedimenti attuativi, sono meramente "ordinatori" e dunque superabili senza che ne derivino conseguenze giuridiche rilevanti (ossia, in sostanza, l'illegittimità degli stessi). Questa interpretazione, però, è discutibile e potrebbe essere non accolta in sede giurisdizionale qualora nascessero eventuali contenziosi.

Occorre poi sottolineare che, per l'approvazione degli atti attuativi del decreto legislativo n. 61 del 2017, è necessaria sia la condivisione tra più ministeri – Ministero dell'istruzione, Ministero del lavoro, e talora anche il Ministero dell'economia e il Ministero della Salute –, sia la convergenza tra gli apparati dello Stato e le Regioni, mediante il raggiungimento di non facile "intese" e "accordi" a partire dalla Conferenza Stato-Regioni. Queste intese non sono facili, anche considerate le diverse posizioni che le Regioni tradizionalmente assumono nei confronti della IeFP.

Più esattamente, con specifico riferimento alla IeFP, lo stato dell'arte degli atti attuativi – ed i relativi termini di adozione, qualora previsti – richiesti dal decreto legislativo n. 61 del 2017, è il seguente:

- a. circa il decreto ministeriale (del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro del lavoro, il Ministro dell'Economia e finanza, e il Ministro della salute), che si sarebbe dovuto adottare entro 90 giorni dall'entrata in vigore del decreto legislativo (avvenuta il giorno della pubblicazione sulla Gazzetta ufficiale, cioè il 16 maggio 2017), previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, per determinare – oltre ai profili in uscita degli indirizzi di studio degli istituti professionali, i relativi risultati di apprendimento, il riferimento dei predetti indirizzi alle attività economiche referenziate ai codici ATECO, e le indicazioni per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali, le indicazioni per la correlazione tra le qualifiche e i diplomi professionali conseguiti nei percorsi di IeFP e gli indirizzi dei percorsi della IP, anche al fine di facilitare i reciproci passaggi tra i due sistemi (art. 3, comma 3): sul decreto è stata raggiunta l'intesa Stato-Regioni il 21 dicembre 2017, e si è in attesa dell'approvazione definitiva da parte dell'esecutivo.
- b. circa il decreto ministeriale (del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro del lavoro, e il Ministro dell'economia e finanze), da adottarsi – senza un termine predeterminato – previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, per determinare i criteri generali per favorire il raccordo tra il sistema della IP e il sistema della IeFP e per la realizzazione dei percorsi di IeFP in sussidiarietà da parte delle istituzioni scolastiche (art. 7, comma 1): il 27 febbraio è stata rinviata l'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, ovvero più precisamente, l'orientamento delle Regioni sarebbe quello di esprimere avviso favorevole all'intesa, condizionandolo all'accoglimento di alcuni emendamenti, concordati a livello tecnico e che, durante la Conferenza Stato-Regioni del 22 febbraio, sono stati consegnati al Governo. L'Intesa è stata raggiunta l'8 marzo 2018 (Rep. Atti n. 64).
- c. circa gli accordi da stipularsi – senza un termine predeterminato – tra ciascuna Regione ed il corrispondente Ufficio scolastico regionale per definire a livello regionale le modalità realizzative dei percorsi di IeFP in sussidiarietà da parte delle istituzioni scolastiche, nel rispetto dei criteri stabiliti ai sensi del decreto ministeriale previsto dall'art. 7, comma 1 sul raccordo tra IP e IeFP (art. 7, comma 2): potranno essere stipulati soltanto dopo l'approvazione del decreto ministeriale sopra indicato al punto b).
- d. circa il decreto ministeriale (del Ministro dell'istruzione, di concerto con il solo Ministro del lavoro), da adottarsi entro 90 giorni dall'entrata in vigore del decreto legislativo, previa intesa in Conferenza Unificata, per determinare i criteri e le modalità per l'organizzazione e il funzionamento della Rete nazionale

delle scuole professionali (art. 7, comma 4): non è stato ancora sottoposto alla Conferenza Stato-Regioni per l'intesa.

- e. circa l'accordo da adottarsi – senza un termine predeterminato – in sede di Conferenza Stato-Regioni per disciplinare le fasi dei passaggi tra i due sistemi formativi (della IP e della IeFP), nel rispetto dei criteri generali stabiliti nell'art. 8 del decreto legislativo (vedi art. 8, comma 2): non è stato ancora sottoposto alla Conferenza Stato-Regioni per l'intesa.
- f. circa le intese da stipularsi – senza un termine predeterminato – tra il Ministero dell'istruzione e le singole Regioni e Province autonome per definire i criteri generali per la realizzazione dell'apposito corso annuale, che si conclude con l'esame di Stato, a favore degli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso quadriennale di IeFP (art. 14, comma 3, secondo periodo): l'iter non risulta ancora concretamente avviato.

2. Rapporto tra formazione e lavoro: il ruolo delle Politiche Attive del Lavoro (PAL)

Negli anni più vicini a noi il rapporto tra formazione e lavoro è divenuto sempre più imprescindibile e necessario sia per le imprese che necessitano di personale qualificato e specializzato, anche alla luce della quarta rivoluzione industriale, sia per gli operatori della formazione professionale che devono dare risposte ai repentini cambiamenti del mondo produttivo e del mercato del lavoro.

Oggi, infatti, gli Enti di Formazione Professionale ricoprono sempre più un ruolo di snodo tra giovani ed imprese, tra formazione e lavoro, divenendo partner strategici per lo sviluppo del capitale umano. Anche rispetto al passato recente sono aumentati i loro ambiti di intervento: oltre ai percorsi formativi consolidati nel (sotto)Sistema di IeFP, si stanno sviluppando quelli relativi alla messa a regime della metodologia duale, alle azioni per favorire la transizione scuola-lavoro (Garanzia Giovani), alle risposte da dare ai lavoratori in cerca di occupazione o di rioccupazione (Politiche Attive del Lavoro) e all'impatto che i cambiamenti collegati all'Industria 4.0 stanno apportando al lavoro (Formazione lungo tutto l'arco della vita). Agli Enti di Formazione Professionale si presenta una opportunità inedita di ruolo nella realizzazione della formazione professionale ordinamentale e non.

Formazione Professionale e Politiche Attive del Lavoro, però, stanno attraversando una fase di evoluzione sia a livello nazionale che regionale.

Per quanto riguarda la Formazione Professionale, il D.Lgs. 61/2017 sul riordino dell'Istruzione Professionale sembra mettere, di fatto, in competizione – e non in "racordo" – l'istruzione statale con l'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale.

Il D.Lgs. 61/2017, infatti, riprende alcuni elementi qualificanti del sistema IeFP ma, nella definizione del “raccordo” con quest’ultima, non tiene conto del quadro istituzionale delle Regioni che oggi è ancora molto diversificato.

Sotto questo aspetto gli Enti di FP si augurano che le Istituzioni statali e regionali tengano conto di queste disomogeneità nel declinare, solo per esemplificare alcuni nodi fondamentali, la “Rete nazionale delle scuole professionali” e la “sussidiarietà” degli Istituti Professionali rispetto alla offerta formativa propria del (sotto)sistema di IeFP.

Nel caso delle politiche attive del lavoro, invece, abbiamo il modello centralista definito dal D.Lgs. 150/2015 che però, a seguito dell’esito del referendum costituzionale del 4 dicembre 2016, vede ancora in capo alle Regioni le competenze relative alle politiche del lavoro.

In questa fase si sta assistendo ad una sovrapposizione di competenze tra il livello nazionale e regionale, favorendo, soprattutto, la presenza di due tipi di politiche attive:

- l’Assegno di Ricollocazione, strumento disciplinato e finanziato a livello centrale;*
- le iniziative disciplinate e finanziate dalle singole Regioni in base al modello del lavoro prescelto che comprende anche la delineaazione del rapporto tra Centri per l’Impiego e Operatori Accreditati ai servizi per il lavoro.*

Anche sotto questo aspetto gli Enti di FP si augurano che i provvedimenti statali e regionali puntino ad un equilibrio tra i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) e le specifiche politiche attive.

In questo contesto è utile segnalare alcune scelte che le Regioni stanno compiendo sull’utilizzo delle risorse finanziarie in materia di formazione professionale e di politiche del lavoro per individuarne delle linee di tendenza che possono essere illuminanti anche per gli Enti di FP.

Le considerazioni esposte di seguito sono tratte da una analisi effettuata sugli Avvisi delle Regioni nell’anno 2017 in materia di formazione e lavoro¹⁷.

Mettendo a confronto il totale dei finanziamenti rivolti alla Formazione Professionale e alle politiche attive del lavoro è possibile notare come queste ultime nel 2017 abbiamo ricevuto un numero più elevato di risorse rispetto alla Formazione Professionale. Nello specifico, sul totale di Avvisi analizzati, il 55% dei finanziamenti sono per misure di politiche attive, mentre il 45% per la Formazione Professionale.

¹⁷ La Sede Nazionale CNOS-FAP, avvalendosi della consulenza di esperti della società Noviter, ha effettuato, nell’anno 2017, una ricerca sugli Avvisi regionali in materia di politiche di Formazione e Lavoro alla luce dell’evoluzione delle politiche nazionali in atto. La ricerca è in corso di stampa.

Dal panorama regionale emerge che solo in alcune Regioni sono maggiori le risorse rivolte alla formazione rispetto alle politiche attive del lavoro. Sono le regioni Piemonte, Lombardia e Veneto che rappresentano i contesti in cui la formazione ordinamentale è più strutturata e dotata di investimenti significativi.

In generale, tuttavia, gli investimenti hanno sostenuto soprattutto la IeFP. La sperimentazione del sistema duale, poi, ha dato un notevole impulso alla offerta del IV anno, mentre meno incisiva è stata sull'impulso allo sviluppo della formazione legata agli IFTS e agli ITS. Solo in alcuni contesti regionali, infatti, oggi esiste l'intera filiera professionalizzante.

Piuttosto residuale, tranne qualche eccezione, invece, è il finanziamento per la formazione non ordinamentale che si aggira intorno al 21%, sostenendo misure per la formazione continua, permanente e, in maniera ancor più residuale, quella regolamentata e di specializzazione.

Per quanto riguarda i finanziamenti per le politiche attive del lavoro si può constatare come la formazione volta all'inserimento e reinserimento lavorativo sia una delle misure più diffuse all'interno di avvisi di politiche attive, sia come uno dei servizi che caratterizzano un percorso, sia come servizio unico rivolto ad un target specifico (come, ad esempio, quello dei cassa integrati o dei lavoratori in aree o società in crisi). Infatti, in molti casi le Regioni hanno optato per interventi multi-servizio e multi-destinatari permettendo di costruire percorsi integrati in cui formazione, accompagnamento al lavoro, orientamento e tirocinio sono finalizzati all'occupazione di diverse tipologie di target (es. giovani, disoccupati di lunga durata, disabili) che necessitano di interventi differenziati e personalizzati. In questa direzione stanno andando diverse Regioni che hanno optato per sistemi basati sui servizi integrati sempre attivi rivolti ai cittadini ed erogati da soggetti pubblici e privati accreditati (Dote Unica Lavoro in Lombardia, Assegno per il Lavoro in Veneto, Buono Servizi al Lavoro in Piemonte e Dote Lavoro e Inclusione Attiva in Calabria), passando così da una logica di programmazione sommativa (a bando o in alcuni casi anche a sportello), ovvero caratterizzata da tanti avvisi per azioni solitamente rivolti a categorie specifiche che privilegiano il finanziamento dell'offerta, ad una logica di programmazione di sistema (o a matrice) dove ogni bando realizza un complesso di azioni che si sostanziano in unità di servizi e misure che vanno a comporre l'offerta sulla base dei bisogni specifici della persona, facendo leva su principi quali la personalizzazione dei servizi e la libertà di scelta.

Sono già evidenti a molti i vantaggi che derivano da una programmazione di sistema; si rilevano vantaggi per i cittadini, per il raggiungimento dei risultati, vantaggi sulla modulazione delle risorse. Al contrario, una programmazione strutturata sulla logica dei bandi, ove il soggetto "risponde" alle opportunità date dai singoli avvisi, si caratterizza per "frammentazione dei servizi" che offre risposte a target specifici escludendone degli altri.

Dall'analisi degli Avvisi, però, emerge anche in questo caso uno scenario piuttosto eterogeneo e molte Regioni sono ancora in una fase transitoria; accanto ad interventi di sistema convivono anche interventi frammentari e finalizzati soprattutto all'occupabilità.

Anche questi soli pochi cenni permettono una conclusione per i CFP. I CFP che si accreditano per i servizi al lavoro, oltre che alla formazione professionale, si aprono ad intercettare nuove utenze e le politiche della formazione e del lavoro attivate realizzano una sintesi che si sta rivelando coerente con le principali tendenze presenti negli Avvisi approvati dalle Regioni e P.A.

C. Il Piano editoriale per l'anno 2018

Come di consuetudine, il Comitato di Rassegna CNOS, radunatosi nel mese di dicembre 2017, ha individuato alcuni filoni che saranno trattati nell'anno 2018, dopo aver analizzato il contesto nel quale gli Operatori degli Enti di Formazione Professionale sono chiamati ad operare.

Nel presente Editoriale si riportano i principali orientamenti.

Un primo filone è legato alla descrizione della **presenza della Congregazione Salesiana nel mondo** sull'istruzione tecnica e professionale inquadrata nelle politiche dei paesi considerati.

Dopo l'attenzione dedicata alla figura di don Bosco legata al bicentenario della sua nascita, Rassegna CNOS continua nel presentare le offerte tecniche e professionali salesiane nel mondo. Nel corrente anno particolare attenzione sarà dedicata alla presenza salesiana in Africa.

Un secondo filone è legato all'analisi e alla riflessione critica delle **riforme inquadrare nel più ampio quadro europeo**.

Saranno oggetto di attenzione, tra le altre, le politiche europee recenti, l'attuazione delle Deleghe legislative al Governo della Legge 107/2015 con particolare riferimento al riordino dell'Istruzione professionale da ricordare con la Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), l'alternanza scuola - lavoro, il dibattito sulla costruzione della filiera professionalizzante verticale fino all'Istruzione tecnica superiore (ITS), il passaggio all'ordinamento del "sistema duale", la messa a punto di un sistema di valutazione per la IeFP, il protagonismo degli Enti nella realizzazione delle politiche formative e del lavoro ridisegnate dal Jobs Act, ecc. Rassegna CNOS ospiterà vari contributi con taglio interdisciplinare con l'intento di aiutare il lettore a comprendere il senso del nostro "guardare al 2020" sia con l'occhio europeo che italiano.

Uno sguardo particolare sarà dedicato, nell'anno 2018, alla presentazione delle **offerte formative e di politica attiva delle Regioni** in rapporto ai vincoli posti

a livello nazionale dalle “norme generali sull’istruzione”. Si tratta di un cammino progressivo che accompagnerà il lettore negli anni 2018 e 2019 dal momento che in questo arco di tempo le Regioni rinnoveranno i governi regionali. Le riflessioni e le proposte si riveleranno utili per quanti, a vario titolo, operano nei vari contesti per monitorare questo processo e offrire stimoli ai nuovi governi regionali per dare impulso ad iniziative che armonizzino il livello territoriale con quello nazionale.

*Rassegna CNOS infine continuerà, nell’anno 2018, a dare **voce ai protagonisti** del (sotto)sistema di IeFP. La rubrica, dopo aver dato voce agli allievi, ai formatori, agli imprenditori, alle Organizzazioni Sindacali, agli Enti di Formazione Professionale darà spazio, nel corrente anno, ai soggetti che operano negli Istituti di ricerca.*

La Formazione Professionale dei Salesiani in Africa. Panoramica e possibili sviluppi

GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ¹ e GIUSEPPE TACCONI²

L'articolo riporta la rielaborazione di un'intervista fatta a don Américo Chaquise, Consigliere Regionale dei Salesiani per la Regione Africa-Madagascar sull'impegno dei salesiani nella Formazione Professionale nel continente africano.

The article reports the re-elaboration of an interview made to Fr Américo Chaquise, Regional Councilor of the Salesians for the Africa-Madagascar Region. Fr Américo provides an overview on the commitment of the Salesians in vocational training in Africa.

Introduzione

Don Américo Raúl Chaquise, Consigliere Regionale dei Salesiani per la Regione Africa-Madagascar³, è nato a Maputo, in Mozambico, nel 1966. Ha studiato "Pedagogia per la formazione professionale" all'Università Pontificia Salesiana di Roma. Nel suo Paese, si è occupato per diversi anni di Formazione Professionale e ha avuto vari incarichi di animazione e di responsabilità anche a livello regionale⁴. Parla correntemente cinque lingue: Portoghese, Francese, Italiano, Inglese e Spagnolo. Negli anni ha sviluppato una particolare sensibilità per la Formazione Professionale.

Le informazioni che vengono qui presentate sono state ricavate dall'analisi di un'intervista realizzata lo scorso 25 gennaio⁵ e integrate con i dati di un testo sulla rete delle scuole tecniche e professionali salesiane nel mondo (CNOS-FAP 2017) e di altri contributi apparsi prevalentemente su Rassegna CNOS (Expósito, 2015; Attard, 2015). Per facilitare chi intendesse farsi un'idea sulle singole opere sono stati inseriti, dove possibile, i riferimenti ad opportuni link.

¹ Formatore, Verona, comfor.gm@gmail.com.

² Università di Verona, giuseppe.tacconi@univr.it.

³ La Congregazione Salesiana è articolata in Regioni. Del Consiglio Generale della Congregazione fa parte un Consigliere per ogni Regione. Compito di ciascun consigliere regionale è favorire nel Consiglio generale la conoscenza delle situazioni locali.

⁴ Un profilo biografico emerge da una intervista fatta a don Chaquise dal Bollettino Salesiano nel 2016: <http://biesseonline.sdb.org/editoriale.aspx?a=2016&m=2&doc=9252> (ver. 26.02.2018).

⁵ L'intervista è stata condotta da Giuseppe Tacconi e trascritta integralmente da Gustavo Mejía Gómez. L'analisi è stata realizzata attraverso un costante confronto tra i co-autori. La stesura finale del presente articolo è da attribuire a Gustavo Mejía Gómez.

Il contributo si apre con alcuni dati e informazioni sulla presenza delle opere salesiane in Africa, con particolare attenzione a quelle che agiscono nell'ambito della formazione tecnica e professionale.

Dalla conversazione si è cercato poi di far emergere gli elementi caratterizzanti e largamente trasversali dell'impegno dei salesiani nella Formazione Professionale in Africa. Un ulteriore punto riguarda invece le sfide e gli aspetti su cui in futuro sarà necessario lavorare ulteriormente. Per ciascuno dei temi emergenti vengono riportati degli estratti tratti dalla conversazione⁶.

1. L'impegno dei Salesiani nella formazione tecnica e professionale in Africa. Una visione panoramica

I salesiani sono attualmente presenti in ben 42 dei 54 Stati africani riconosciuti⁷. Si tratta di contesti molto complessi e differenti. In tutti la Formazione Professionale rappresenta una delle principali linee di intervento per lo sviluppo dei Paesi.



⁶ Il testo restituisce fedelmente il contenuto della conversazione. Pur rimanendo fedeli al senso di quanto veniva detto, si è cercato di intervenire sul testo per renderlo più chiaro.

⁷ Alla Regione Africa-Madagascar appartengono le presenze collocate in 38 Paesi; alcune presenze, come ad esempio São Vicente (Capo Verde) o Alessandria e Il Cairo (Egitto), sono organizzativamente legate ad altre Regioni. Entro l'anno è prevista l'apertura di una nuova presenza in Gambia.

Delle circa 180 comunità che i salesiani hanno oggi in Africa, 96 sono impegnate prevalentemente o almeno in parte nella Formazione Professionale dei giovani. Si va da interventi di semplice introduzione e accompagnamento all'inserimento lavorativo, all'offerta di percorsi di alta Formazione Professionale di livello pre-universitario o universitario, da piccoli Centri di Formazione Professionale a grandi strutture scolastico-formative con centinaia di dipendenti. In questi percorsi sono coinvolti annualmente circa 25.000 allievi⁸.

1.1. Dai piccoli laboratori professionali a vere e proprie università di scienze applicate

L'impegno dei salesiani nella formazione tecnica e professionale nel continente africano è differente in base al contesto e al Paese, ma si differenzia anche nel tempo. Lo sviluppo di cui si dà conto nell'estratto che segue è stato determinato prevalentemente dall'evoluzione della società e del mercato del lavoro e dalla necessità di rispondere alle esigenze emergenti:

Quando sono arrivati, i salesiani hanno subito investito nella Formazione Professionale con un impatto significativo sulle possibilità di cercare e trovare lavoro. Oggi, per i giovani normalmente ci sono più possibilità. La scuola primaria e quella secondaria sono accessibili. L'insegnamento primario finisce a dieci o dodici anni; la scuola secondaria ha molti sbocchi, dai percorsi tecnici a quelli che conducono all'università. Per questo abbiamo dovuto qualificare i nostri percorsi, che prima erano semplici corsi di preparazione all'inserimento lavorativo e spesso oggi sono veri e propri percorsi di insegnamento secondario di carattere tecnico. Per i governi l'insegnamento tecnico è importante, anche se alla fine i governi non sanno bene come fare, perché per fare questi percorsi bisogna preparare la gente e questo non si fa in un solo giorno. La nostra proposta trova accoglienza nei governi che hanno bisogno di promuovere questa dimensione del lavoro professionale [...]. Oggi ci sono vari livelli di intervento: ci sono percorsi nell'ambito della falegnameria o della riparazione delle moto, ma ci sono anche curricula con veri e propri percorsi di studio di livello accademico, riconosciuti anche a livello internazionale, come ad esempio il *Don Bosco Youth Technical Institute*⁹ di Lilongwe, in Malawi, dove c'è un centro di informatica accreditato anche in Inghilterra. Anche in Mozambico quella dei salesiani è una presenza significativa e riconosciuta. I salesiani sono stati chiamati come consulenti del ministero dell'educazione, per il settore dell'insegnamento tecnico-professionale, perché abbiamo un centro della formazione degli insegnanti per le scuole tecniche e c'è molta interazione con le istituzioni [...]. Anche in Tanzania c'è un buon apprezzamento da parte del governo per quello che facciamo nell'ambito dell'insegnamento tecnico¹⁰ e in Etiopia c'è una buona qualità delle nostre scuole¹¹. Nella

⁸ Il calcolo è stato fatto sommando i numeri indicati nella ricognizione recentemente condotta dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP (2017) sulla rete delle scuole tecniche e professionali salesiane nel mondo. Bisogna inoltre considerare che la stima è fatta per difetto, dato che alla sede nazionale del CNOS-FAP non sono giunti i dati di 18 case.

⁹ Cfr. <http://www.dbc-malawi.org/>.

¹⁰ Molte iniziative nei Paesi dell'Africa dell'est (Kenya, Sudan, Tanzania) sono coordinate dal "Don Bosco Development Outreach Network". Cfr. <http://www.dbdon.org/vocation-training/>.

¹¹ Sull'impegno dei salesiani nella Formazione Professionale in Etiopia torneremo con un approfondimento specifico sul prossimo numero di Rassegna CNOS.

Repubblica Democratica del Congo c'è anche un'università in via di consolidamento, con anche una scuola di scienze politiche e di scienze informatiche. [...] Lo stesso si può dire per il Sudafrica: a Cape Town e Johannesburg si fanno interventi di qualità, davvero al top. Quando c'è una presenza significativa, si vede una crescita nella qualità dell'offerta. In altri Paesi, siamo riconosciuti per percorsi più semplici di preparazione al lavoro e in questo ci viene attribuita grande competenza [...]; abbiamo l'attrezzatura, anche se molte attrezzature diventano presto obsolete. Nell'informatica, ad esempio, ci difendiamo e cerchiamo di tenere aggiornati i laboratori, ma per altre professioni è un po' più difficile. La gente stessa del luogo vede che noi siamo una risposta alternativa e di qualità all'insegnamento di tipo generalista e accademico; quando abbiamo cominciato in Africa avevamo solo piccoli laboratori; col passare del tempo la gente ha però espresso il bisogno di una preparazione più approfondita.

La presenza dei salesiani sul continente africano è molto legata alla Formazione Professionale. Si tratta di una presenza sempre significativa, capace di adattarsi ai contesti e di accrescere continuamente la sua qualità, sia che si tratti di interventi brevi per facilitare l'inserimento lavorativo, sia che si tratti di istituzioni formative complesse.

1.2. Un centro di coordinamento

Negli ultimi anni si è sentita l'esigenza di istituire un centro per il coordinamento e lo sviluppo della presenza salesiana nel mondo della Formazione Professionale in Africa:

È in corso una riforma dell'insegnamento che interessa tutta l'Africa; si parla di accreditamento dei percorsi; il risultato che sta ancora maturando è che adesso abbiamo un ufficio della Regione che chiamiamo DBTE Africa, "Don Bosco Tech Africa", che coordina tutte le nostre presenze e ci assicura formazione. Stiamo collaborando con VIA Don Bosco, una ONG salesiana tedesca che ci sta aiutando a fare i primi passi in questa direzione. C'è un'intensa collaborazione anche con il VIS, l'ONG italiana che ha fatto il primo studio sulla presenza delle scuole tecnico-professionali in Africa. [...] L'ufficio è stato voluto proprio dalla Regione e ha sede a Nairobi già da tre o quattro anni. È in grado di offrire importanti corsi di formazione a livello di tutta l'Africa. Si è fatto anche un corso [...] in Germania, proprio per preparare i coordinatori dell'insegnamento tecnico a livello nazionale.

L'istituzione di questo centro rappresenta una tappa di maturazione importante che può favorire la costruzione di sinergie interne ed esterne al mondo salesiano e lo sviluppo di iniziative comuni, soprattutto nell'area della formazione dei formatori.

2. Aspetti qualificanti

Qui di seguito vengono presentati alcuni elementi che, nonostante la diversità dei contesti, caratterizzano la presenza salesiana nel mondo della Formazione Professionale nel continente africano.

2.1. Porsi in ascolto dei contesti e delle persone

Un elemento caratterizzante è l'attenzione ai contesti per saperne cogliere le caratteristiche e gli sviluppi:

Dobbiamo ancora crescere e maturare nel continente, ma sono importanti l'ascolto e l'osservazione delle realtà. Ci arrivano cose che sembrano nuove, che però hanno anche più di dieci anni di presenza, ma non sono conosciute, anche per motivi politici, perché non le lasciano passare [...]. Anche se noi ci stiamo muovendo verso l'insegnamento tecnico-professionale, i nostri Paesi non hanno un'industria sviluppata. Per questo non sono diffusi i percorsi duali. Abbiamo percorsi per abilitare all'assistenza tecnica, oppure a una fase più avanzata [...] Si lavora all'inizio della trasformazione, della preparazione della materia prima o, quando le cose sono fatte, si lavora sui prodotti, per fare un'assistenza; ci sono realtà di questo genere; non abbiamo fabbriche vere e proprie in Africa.

Molti profili professionali non sono legati al mondo dell'industria, ma disegnano piuttosto figure professionali dell'artigianato e del commercio oppure tecnici impegnati nella riparazione, che possano lavorare in diversi fronti. Per questo è importante non tentare di applicare modelli sviluppati in altri contesti. Ma l'Africa è un continente immenso, fatto di Paesi molto diversi che apre anche a molteplici opportunità:

L'Africa è un continente; ho parlato di trentotto Paesi; vuol dire che ci sono modi di vivere diversi, lingue diverse, culture diverse, lavoro, situazioni politiche e sociali differenti. Mettere tutto insieme non è facile. Noi vogliamo essere uno ma nella diversità. Questo vuol dire che ci sono aspetti da unificare, come la formazione dei formatori, in senso salesiano, sui parametri del lavoro, ma senza ridurre tutto a un modello unico. Vorremmo armonizzare i processi formativi in modo tale che i giovani possano anche migrare. Lo vediamo nella stessa ispettoria: ci sono Paesi molto sviluppati e Paesi che sono veramente arretrati. Ad esempio, Kenia e Uganda sono Paesi con un certo cammino, mentre il Sudan e il Sud Sudan non hanno praticamente niente; lì anche gli insegnanti li dobbiamo portare da altri Paesi; in certi Paesi non c'è lavoro e in altri non solo c'è un lavoro, ma c'è lavoro anche per altri. Questa è un'opportunità grande: poter portare gente di un posto a collaborare con la gente di un altro posto; quelli che fanno fatica nel Sud Sudan li portiamo nei nostri Centri in altri Paesi e loro fanno un percorso molto consistente, quello che loro non farebbero se restassero nel loro Paese; con questa opportunità tornano ad essere loro i protagonisti. Ad esempio, nel campo dei rifugiati di Kakuma, che è al nord del Kenia, al confine con il Sud Sudan, c'era gente che diceva che non sarebbe tornata nel proprio Paese, perché là, per imparare quello che imparavano nel campo, bisognava pagare per tre o quattro anni. Quando loro terminavano nel nostro Centro, tornavano nel loro Paese e riuscivano a investire, avevano competenze. Nel loro Paese avevano avuto sempre la guerra, scappavano per non morire. Nei nostri Centri si aprono opportunità ed è questo che dà gioia: vedere gente che non ha niente per cui quel poco che noi diamo sembra tutto, perché incominciano da zero.

Ascoltare i contesti, consente di apprestare le risposte più adeguate anche sostenendo le persone nei processi migratori interni ai Paesi africani che spesso sono molto più consistenti di quelli tra l'Africa e i Paesi europei.

2.2. Lavorare in rete per contribuire alla costruzione di filiere e profili professionali flessibili

Si stanno sviluppando delle linee politiche a livello africano; l'Unione Africana sta dando un certo impulso alla Formazione Professionale, definendo curricula e percorsi. In questo processo anche i salesiani desiderano inserirsi offrendo il loro contributo progettuale:

tutto dipende dai vari Paesi. Le ONG salesiane con cui operiamo ci incoraggiano a lavorare con le istituzioni del posto e questo a volte capita, a volte no. Dove è possibile lavoriamo con i governi. Dipende però da Paese a Paese. Quando cambia un governo, cambiano anche le condizioni; è un percorso delicato. Stiamo imparando. L'idea del progetto "Don Bosco Tech Africa" è di riuscire a sviluppare delle rubriche, dei parametri di qualità per la Formazione Professionale. È una lunga strada. Ci sono delle convenzioni con alcuni Paesi dell'Africa meridionale, ci sono organizzazioni con cui collaboriamo, in modo che uno possa anche intraprendere un percorso di migrazione lavorativa. Non è ancora un percorso riconosciuto, però, quando uno ha delle competenze, può circolare là dove le frontiere sono aperte [...] e ci sono meno barriere. Sta entrando molto l'insegnamento modulare, che ti dà competenze e certificazioni; è quello che vorremmo cercare di costruire in Africa, per poter preparare giovani che siano capaci di lavorare nel contesto in cui si trovano, ma anche in altri posti [...]. Abbiamo l'ambizione di arrivare all'Unione Africana, per essere osservatori e partecipare in qualche modo alla definizione delle *policies*, perché notiamo che molte informazioni ci mettono parecchio tempo per arrivare alla gente e i governi agiscono molto lentamente. [...] In molti Paesi si arriva a questo; in Congo, in Etiopia, in Sudafrica è la stessa cosa. [...] Potrei parlare del Madagascar. Anche [...] lì, soprattutto a Mahajanga¹², c'è una formazione molto buona. Nell'Africa occidentale è lo stesso. Prima però bisogna avere questi parametri di qualità, per sapere realmente a quale livello siamo. È uno studio che ancora stiamo facendo.

I salesiani sono consapevoli che il loro impegno va giocato non solo a livello di erogazione di servizi formativi, ma a livello di definizione delle *policies*. Per questo è necessario collaborare con altre organizzazioni e istituzioni.

2.3. Dare opportunità a chi non ne ha

Si tratta di offrire opportunità, soprattutto a chi non ne ha, e di accompagnare processi di sviluppo e maturazione di competenze:

La questione è dare opportunità. Quello che ci vuole fare è dare opportunità a coloro che non ne hanno. Questa è la nostra missione, dare opportunità a coloro che non ce l'avevano, ma che quando ci si mettono ce la fanno [...]. Quando vedono il buono e il bello che noi facciamo, vogliono venire da noi [...] e imparare come facciamo. Non è che la crescita sia sempre regolare e vada sempre in alto; a volte ci sono delle cadute e, nel cadere, bisogna sapersi alzare, mostrare che ci si crede, che si ha voglia di camminare e maturare. Alle volte vengono, fanno, però hanno dei problemi e non procedono. In Africa la forza è stata quella

¹² Cfr. <http://www.donboscomg.org/index.php/communautes/2013-09-18-12-46-10> (ver. 16.02.2018).

di offrire piccole opportunità, ma c'è anche una crescita nel modo di offrire le opportunità: prima c'erano solo questi centri di formazione, che poi si sono consolidati in piccole scuole; adesso ci sono anche delle vere e proprie scuole regolarizzate e riconosciute.

In alcuni contesti le opportunità si stanno allargando, ma spesso con esse crescono anche le disparità:

Tutta l'Africa sta cambiando. L'Africa è un cantiere; con la presenza dei cinesi ci sono autostrade, comunicazioni, aeroporti, porti; dappertutto si sta costruendo qualcosa. Questa è la prima fase a cui seguirà un cambio; il cambiamento non sarà magico, perché tutto quello che avviene non è magico, però questo cambiamento si vede già; prima le autostrade in Africa non c'erano, adesso ci sono dappertutto, i porti prima non c'erano, adesso sì. C'è una grande crescita nella popolazione, ma crescono anche le disparità; l'offerta è più estesa e so che, anche se non è una teoria giusta, anche colui che ha poco, se cerca, può trovare qualcosa; non è che sono tutti poveri. Lo sviluppo non è che deve per forza essere regolare. Questo sviluppo deve avere un controllo, affinché la ricchezza non si concentri nelle mani di uno solo. Però che tutti devono accedere nello stesso momento a questa ricchezza in una forma proporzionale penso che sia pura immaginazione. In una stessa famiglia, trovi gente che, con la stessa educazione, stessi parenti, stesse opportunità, ha imboccato strade diverse e si vedono le differenze, senza che questo rappresenti una colpa. Il modo di affrontare la realtà ha fatto sì che il risultato fosse diverso. A me non interessa molto che tutti siano uguali, però che le opportunità siano alla portata di tutti, aperte a tutti. Questo non è facile, perché qualcuno che è già un po' avanti vuole crescere al prezzo degli altri e allora non si lascia superare, non lascia crescere gli altri; questa è un po' la disgrazia! A volte i nostri Paesi non crescono perché qualcuno è arrivato prima e si impone; questo lo si può vedere in tanti governi che si insediano con la democrazia e poi finiscono per instaurare una dittatura. Sono eletti dal popolo ma quando si installano vogliono controllare tutto.

Perché le opportunità siano aperte a tutti è necessario sviluppare il senso di appartenere a una comunità e contrastare quel capitalismo predatorio che si sta diffondendo anche in Africa.

2.4. Essere all'avanguardia

In tutti i contesti in cui operano, i Salesiani cercano di essere all'avanguardia (Redazione Rassegna CNOS, 2016):

uno dei segreti è essere all'avanguardia nell'insegnamento tecnico in Africa; nei Paesi in cui ce la facciamo, in qualche modo, si riconosce la qualità delle opere salesiane. Posso dire che in genere siamo presenti e conosciuti in modo significativo.

Non è solo questione di attrezzare i Centri con moderne tecnologie¹³, ma anche di sviluppare curricula innovativi, capaci di agganciare le esigenze dei diversi contesti e di offrire percorsi di qualità:

¹³ In questo i salesiani sanno attivare anche proficue collaborazioni, come nel caso di *CNH Industrial* e *FCA*. Cfr. MEJIA GOMEZ G. (2015).

La nostra sfida in Africa è non credere che basti un centro di formazione, perché un centro di formazione sia centro deve avere dei parametri, delle condizioni di qualità di base [...]. Ad esempio, [...] in Mozambico, quello che ci ha fatto apprezzare è il fatto che eravamo un po' avanti e loro vedevano che quello che loro intendevano fare noi già lo facevamo; allora siamo stati chiamati come partner, c'è stata una collaborazione e noi abbiamo avuto l'opportunità di partecipare a dei raduni internazionali, eravamo invitati, facevamo degli interventi; ci dicevano che era impossibile; poi, quando arrivavamo noi, dicevano di voler vedere come funzionava da noi, dai salesiani; è un buon segno.

Attraverso alcuni Centri di formazione i Salesiani intendono elevare gli standard e contribuire allo sviluppo complessivo della Formazione Professionale dei giovani.

2.5. Contrastare lo sfruttamento

Sono molto diffuse le proposte di stage, ma spesso, dietro queste esperienze si nascondono forti rischi:

Si fanno molti stage, però su questo bisogna stare attenti, perché da una parte è un'opportunità, dall'altra sembra che si sfruttino le persone, perché gli allievi fanno e fanno bene, perché hanno voglia di fare, ma a costo zero alle volte e, quando arriva il momento di fare il contratto di lavoro, a quel punto i datori di lavoro dicono che non hanno bisogno di questa gente. È un gioco un po' pericoloso e allora bisogna che ci siano degli accordi, un accompagnamento [...].

A contatto col mondo del lavoro sono possibili apprendimenti ricchi, ma è importante tutelare i giovani e costruire le condizioni perché tali esperienze si trasformino in occasioni di lavoro.

2.6. Accompagnare percorsi di autonomia attraverso il lavoro

La sostanza dell'impegno salesiano nel mondo della Formazione Professionale, a tutte le latitudini, è accompagnare percorsi di crescita umana attraverso il lavoro (Redazione Rassegna CNOS, 2016) e guidare nello sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti della vita e della realtà:

In molti contesti si fanno corsi brevi intensivi, a vari livelli; i migliori vanno un po' avanti; si tratta di percorsi in piccoli settori, ad esempio per lavorare nei magazzini. Quello che i Centri danno sono *life skills* e una preparazione a sapere affrontare la realtà della vita. Di questo i ragazzi sono riconoscenti, soprattutto coloro che sono poveri e non sanno come organizzarsi. Sviluppano responsabilità per loro stessi, imparano a sapersi organizzare, a essere pronti, anche se perdono un lavoro, a trovarne un altro; quando escono, hanno questo atteggiamento positivo verso la vita e non si sentono scoraggiati. Sono cose piccole; per esempio, quando vengono, talvolta non sanno neanche lavarsi i vestiti, non sanno organizzarsi; quando escono, anche se non hanno lavoro, sanno che devono fare qualcosa, aspettando che un domani ti chiamino per un lavoro, piantano un orto, lavano i loro vestiti, si organizzano, hanno iniziative, anche se non hanno subito un

lavoro; questo consente poi di trovarlo il lavoro, anche se a volte girano un po' per trovarlo. Quando lavorano non rimangono a lungo nello stesso posto, perché questi magazzini hanno altri sistemi, passano da un lavoro all'altro [...]. Quando i ragazzi entrano nelle nostre scuole, spesso non hanno alcuna nozione, però, dopo sei mesi di corso, anche se dipende dal corso, loro sanno fare qualcosa, capiscono come si fa un impianto elettrico, la riparazione di una macchina, un capolavoro in falegnameria, però, alla fine di questo miracolo, uno cerca lavoro, non è che uno ha solo il piacere di produrre e basta. All'inizio abbiamo avuto tanta iniziativa, dando a questi giovani che uscivano tutta l'attrezzatura per lavorare, per renderli autonomi, ma poi se la rivendevano. Il modo di aiutare è far sì che quelle attrezzature siano date quando loro incominciano a studiare; lavorano con queste fino alla fine e dopo, quando terminano, possono portarle con sé; quando invece le diamo alla fine, alcuni tornano dicendo che gliele hanno rubate, ma noi sappiamo che spesso hanno venduto l'attrezzatura perché avevano bisogno di soldi. Quando c'è questa interazione e usano le attrezzature nella formazione, poi se le tengono. Ci sono molti modi per aiutarli; ci vuole un accompagnamento non di dipendenza, ma che li aiuti a prendersi le cose in carico; fanno dei prestiti, guadagnano borse di studio, però devono anche ripagare qualcosa; solo in quel caso si responsabilizzano. Quando si dà tutto, anche se molto buono, non lo valorizzano, perché pensano che il metodo da seguire è quello più corto del chiedere qualcosa e trovare la soluzione. Si tratta di passare dall'assistenza a un'azione che permetta loro di essere indipendenti.

Si realizza spesso il miracolo dell'apprendimento di un mestiere. E imparando un mestiere molti dei ragazzi del CFP imparano anche qualcosa di sé, della vita. È importante che il percorso formativo si trasformi poi in opportunità lavorativa e che l'accompagnamento sia teso a responsabilizzare e a far crescere l'autonomia dei soggetti.

In alcuni contesti si tratta anche di stimolare forme di autoimprenditorialità:

stiamo pensando al problema del rapporto stipendio-lavoro; [...] a volte prepari molto bene le persone che però rimangono prive di opportunità, perché i titoli non corrispondono alle competenze che loro hanno e a volte coloro che hanno i titoli non sanno e imparano da quelli che non hanno titoli, ma hanno avuto più esercizi pratici [...]. Cerchiamo di controllare questo rapporto stipendio e livello di conoscenza e anche di incentivare gli studenti a essere piccoli imprenditori, a prendersi loro le cose in carico, ad essere creativi. È un modo di fare giustizia, perché a volte imparano le leggi, però poi queste conoscenze non le vedono messe in pratica quando vanno a lavorare da un datore di lavoro. Quando tu devi incominciare la tua piccola azienda, devi sapere come si pagano le tasse, come si fanno i risparmi; la prospettiva dell'autoimprenditorialità ti dà flessibilità ma va accompagnata. Se però vivono in un contesto dove l'economia oscilla tanto, non sanno come partire per l'investimento e come reggere quando ci sono dei bisogni, perché in Africa mancano opportunità basilari; quando uno sta bene, si perde, perché la famiglia si mette dentro o perché una persona è particolarmente ambiziosa e allora ci sono delle rotture e questa è la fine della storia; gli imprenditori incominciano, lavorano due, tre o quattro anni; poi viene una crisi e non si riprendono più.

Non si può puntare solo sul livello accademico, per quanto importante. Può capitare che gli allievi dei vari percorsi siano *overeducated* ma *undertrained* e dunque *underskilled*. Bisogna mantenere un equilibrio tra competenze teoriche e competenze pratiche. Per questo una via praticabile è quella di accompagnare

percorsi di avvio di impresa. Ma per far crescere autonomie serve molto sostegno e diventa importante lavorare anche sui contesti.

3. Sfide

Dalla conversazione con don Américo Chaquisse sono emerse anche una serie di sfide con cui i Salesiani e la Formazione Professionale in Africa sono confrontati.

3.1. Continuare a essere segno, senza scoraggiarsi

Spesso le difficoltà sono talmente grandi che sarebbe facile essere presi dallo scoraggiamento. Ma i Salesiani non pretendono di risolvere tutti i problemi e mantengono la consapevolezza di essere innanzitutto segno. Si tratta insomma di lavorare coltivando continuamente la dimensione del senso:

Quando si guarda il quadro generale, ci si scoraggia un po', perché non si vede un cambio significativo, però quando si guardano le persone – e noi lavoriamo con le persone – vedi un cambiamento che avviene. Ci sono infatti vari aspetti: lo sforzo di inserirsi, l'atteggiamento nei confronti del lavoro, come si affrontano le criticità ecc.; noi riusciamo a preparare la gente per questo, riusciamo a dare l'opportunità di trovare il lavoro, però il numero con cui lavoriamo è talmente piccolo che sparisce nel contesto. Quello che ci anima è che si vede un cambio reale nella vita delle persone; però la disoccupazione sta aumentando, non si risolve, non è che si sana la situazione; in un certo senso si alimenta anche questo bisogno. Il confronto è un po' triste; lavoriamo con i ragazzi di strada; con coloro con cui lavoriamo si riesce a risolvere qualche problema, però ce ne sono talmente tanti che vengono, che si rischia di restare paralizzati. C'è questa sproporzione, però almeno c'è qualcuno che sta facendo qualcosa di buono, del bene a qualcun'altro. Quando si tratta di formare non si è davanti a una cosa astratta, formare è una cosa reale; noi poniamo un segno non è che risolviamo il problema. Quello che ci anima è essere questo segno; quando ascoltiamo i discorsi di fuori, sembrerebbe che questa gente non sia capace o intelligente, sia stupida, ma non è vero, questi ragazzi in futuro possono crescere, andare altrove e avere successo, anche in Europa.

Il senso è dato dal fatto di lavorare con persone concrete. Si tratta di alimentarlo continuamente sapendo essere segno di un mondo diverso possibile, che comincia nel momento in cui qualcuno impara a fare qualcosa per qualcun altro e così alimenta una catena di solidarietà.

3.2. Educare attraverso il lavoro persone consapevoli e critiche

La sfida è sviluppare una cultura che guarda al lavoro – e alla formazione connessa al lavoro – non solo in una prospettiva funzionale alle esigenze del mondo produttivo, ma anche – e soprattutto – in una prospettiva che mette al

centro la persona. L'impegno dei Salesiani nella Formazione Professionale dimostra che, attraverso il lavoro, è possibile accompagnare lo sviluppo di competenze per la vita (autonomia, capacità relazionali, spirito di iniziativa, competenze di *problem solving* ecc.) e favorire il consolidamento di saperi personali, oltre che professionali:

Un grande limite è il fatto che non prepariamo gente critica verso il sistema, è gente che vuole integrarsi nel sistema, avere successo secondo canoni molto occidentali. L'occidente viene preso come modello; anche se non è detto, in tutte le proposte l'aspirazione è diventare come un occidentale. Questa è una debolezza; i nostri Centri alle volte riproducono il sistema; e quella è una sfida.

Si tratta allora di formare persone che sappiano esercitare uno spirito critico e contribuire a costruire una società diversa, non omologata ai canoni occidentali:

Questa è una delle grandi sfide; c'è da dire però che lo è quando il risultato di quello che hai fatto non è positivo, perché di quelli che partono e diventano grandi manager sono pochi quelli che tornano ad aiutarci; molti spariscono per sempre, perché sembra che un'opportunità ci sia stata e abbiano trovato la loro strada; non hanno più bisogno di noi. Questo l'ho visto molte volte; anche le aziende che arrivano per la prima volta, aprono, ci chiedono aiuto e poi non c'è continuità di collaborazione. Quando la gente ha successo, pochissimi tornano a riconoscere che è stato proprio lì che si è attivato tutto, però penso che sia normale questo; nemmeno noi torniamo alla scuola primaria a ringraziare per il lavoro fatto. Noi Salesiani lavoriamo molto con questo atteggiamento di vicinanza e familiarità; il problema è che abbiamo gente che non ha opportunità, ma, quando una persona ha successo nella vita, non torna a ringraziare; alle volte però sviluppano magari degli atteggiamenti positivi verso gli altri nella formazione. Unire gli ex allievi è un processo che fa molta fatica a partire; penso che non sarà facile; almeno fino adesso non lo è stato.

C'è il rischio di formare persone che non diventano élite capaci di restituire qualcosa di quello che hanno ricevuto. Allora la formazione è forse chiamata ad assumere anche una valenza politica.

3.3. Decolonizzare menti e cuori

Le democrazie in molti Paesi sono fragili, spesso in balia di interessi esterni. Ma il colonialismo più pericoloso è quello delle menti:

Coloro che fanno parte del sistema sono sempre un po' disgraziati, perché, quando finisce un sistema, allora vanno in disgrazia e devono sparire perché entra un altro gruppo. Le potenze che le usano scatenano una vera guerra; si è parlato molto del colonialismo; questo è stato fisico, ma adesso continua il colonialismo psicologico che è ancora molto forte. Le categorie culturali che si credono le migliori sono molto forti, soprattutto per l'Africa che guarda l'Occidente come se fosse il paradiso. Anche tanti movimenti giovanili fomentano questa attrazione. Quando qualcuno arriva in Europa, viene considerato stupido, però per arrivare qui il costo medio sono cinquemila dollari; qualcuno prende questi soldi e non sono solo i trafficanti africani; le barche le compreranno da qualche parte, c'è tutta una rete e spesso, se scavi un po', scopri che il benessere di quelli che stanno molto bene viene da questi traffici; è un po' complessa la cosa. La grande sfida della colonizzazione è che la gente spesso arriva a essere colonizzata nel cervello e nel cuore; lì è molto

difficile entrare, perché vengono coinvolti l'immaginazione e il sentimento; anche se uno cerca di farli ragionare, non ci credono; per questo è molto difficile, perché oltrepassa i livelli consci, tocca livelli più profondi, è un sogno. [...] Ne sono vittime giovani e vecchi e ci sono trappole una dietro l'altra, perché non c'è solo una persona dietro; a volte ti chiamano, ti fanno una proposta, ti danno dei regali; allora uno entra e, quando uno entra, non c'è modo di tornare indietro e a volte uno diventa un burattino in mano di altri. [...] Il pericolo è che la gente ormai è schiava di una situazione e non può indietreggiare; alimenta il sistema, perché ci guadagna un po', vede che, diventando un pezzo della catena, può guadagnarci un po'. Fanno soldi, alle volte al prezzo di un ricatto; c'è gente che parte senza niente, ma poi gli danno un telefono per chiamare i parenti e dire che, se non pagano entro un mese una determinata cifra, gli asportano gli organi per venderli; allora uno paga. Pagando o non pagando, loro faranno quello che vogliono; spesso non pagando, ti fanno sentire in colpa, perché è tua la colpa di quello che è successo; pagando a volte perdi, perché non conosci le facce e perdi comunque. È un circolo vizioso molto complesso. Quando ne salviamo uno o due, è già tanto. Noi investiamo però è un problema che necessita di una soluzione anche a livello politico, nazionale, di cultura. Queste dinamiche si riflettono anche nel rapporto città e villaggi. I villaggi hanno una certa giustizia sociale e la gente si riversa tutta in città, in queste periferie spaventose. Si ripete in piccolo lo sfruttamento che c'è in grande. Uno passa dal villaggio alla città. In città ha l'ambizione di andare altrove. Quando viene la gente qui in Occidente, sono tutti poveri, almeno in apparenza, però tutti hanno un telefonino; quando arrivano nel loro Paese, raccontano delle storie, per far vedere che qui stanno bene; con dieci euro invio cinquanta euro nel mio Paese e per loro sono tanti soldi. È tutta una sceneggiata che uno fa: uno è poverissimo, ma non può farlo vedere agli altri. Quando va in vacanza, compra qualcosa, va nel suo Paese per una settimana e viene percepito come fortunato; quello che invece rimane lì, nel Paese, è onesto e lavora viene percepito come non intelligente perché sta perdendo tempo. Quando però uno arriva in Europa e si rende conto che l'Occidente non è come lui pensava, non ha più modo di tornare perché farsi vedere è più importante che essere.

Il colonialismo psicologico e gli interessi che lo alimentano creano trappole e circoli viziosi dai quali è molto difficile uscire. La sfida allora è decolonizzare menti e cuori. Non è un lavoro che si riesce a fare da soli.

3.4. Contribuire allo sviluppo di una nuova cultura del lavoro e alla crescita sociale

La Formazione Professionale stessa è confrontata con la sfida di diventare sempre di più formazione delle persone attraverso il contatto con il lavoro. In questo senso anche in Africa il compito è quello di regalare al lavoro umano un significato ricco:

La visione della Formazione Professionale in una prospettiva funzionale è quella che prevale. C'è veramente un'ambiguità: è vero che da un lato abbiamo successo, però, nelle nostre scuole, il successo viene dopo; prima la gente viene da noi come un ripiego, perché non ha avuto possibilità di fare altre scelte; questo anche perché noi abbiamo questa impostazione di dare opportunità a coloro che non hanno avuto altre opportunità. Qualche volta, scherzando, si dice: "Ah, se tu fai questo, ti invio dai salesiani!". In certi contesti, non dappertutto. Però dopo, quando una persona ha un lavoro e fa i soldi, a quel punto

la gente, si vergogna un po' della Formazione Professionale. Ho visto in Congo ad esempio gente che lavorava fuori dalla città, ma che in città non diceva di fare il muratore; però è arrivato un momento in cui tutti i muratori erano diventati ricchi, avevano macchine e tutto; però, anche se erano ricchi, non dichiaravano mai di essere muratori, perché il lavoro del muratore è faticoso, devi mettere la tuta, andare a lavorare..., il risultato è che uno ha già un'azienda, però non si riconosce come muratore. Adesso fa tanti soldi con le costruzioni, però non gli piace dire alla gente che è muratore. C'è questa dinamica, non c'è ancora la voglia di dire: "lavoro perché attraverso il lavoro costruisco dignità e conoscenza...". [...] Penso comunque che la cultura del lavoro dipenda da ogni gruppo tribale o dalle tradizioni dei vari gruppi. Ci sono gruppi che lavorano molto, perché credono molto nel lavoro; il lavoro può essere commerciale o di investimento nelle cose che hanno, e ce ne sono altri che sono più opportunisti. Dipende anche dalla zona in cui si trovano: nello stesso Paese, ci sono delle zone in cui si lavora molto per vivere e zone invece dove la natura già dà più della metà, quindi la cultura del lavoro non è un mondo unico, dipende dal gruppo di appartenenza.

Non è facile in contesti di lavoro deprivato e spesso sfruttato, sviluppare modi ricchi di pensare il lavoro. La sfida ha a che fare anche con la costruzione di modelli economici diversi: la Formazione Professionale in un contesto africano, che ha anche economie diverse, che a volte nei contesti europei o americani non vengono nemmeno considerate economie, perché orientate solo alla sussistenza, potrebbe porsi il compito di valorizzare queste economie altre che magari sono più sociali di quelle prevalenti nei contesti dominati dal capitalismo.

3.5. Creare occasioni di lavoro dignitoso

Una sfida importante è quella di costruire condizioni dignitose di lavoro, anche a partire dal riconoscimento di nuove forme di lavoro che spesso non hanno i caratteri della formalità:

C'è una formazione da parte del VIS e da parte della ONG Via don Bosco per realizzare delle agenzie di lavoro, però non c'è lavoro per tanta gente e spesso si tratta di un lavoro dequalificato e poco pagato o non pagato affatto; uno lavora e non gli pagano lo stipendio. È quella la grande sfida; per questo diciamo che sarebbe meglio preparare degli imprenditori, però non possono essere tutti imprenditori. Si dovrebbe dare il nome di lavoro alle nuove opportunità, perché c'è gente che vende e che fa nuove attività nel mercato; questi lavori non sono qualificati, né riconosciuti, però danno soldi per vivere; uno è un commerciante, ha un livello basso però... riesce a vivere. Forse investendo e dando un nome a questi nuovi lavori, possiamo aprire un mercato nuovo, un nuovo modo di intendere il lavoro, diverso da quello classico di andare in un'azienda, con una regolarità. La sfida è questa, perché il tema è il lavoro e come ci si può collocare nella società [...]. Quello che scoraggia un po' è che oggi, a volte, per avere un lavoro si fanno compromessi. Per esempio ci sono delle aziende che sono solo apparenza; alcuni giovani trovano lì un lavoro, hanno la macchina dell'azienda, ma non c'è una correlazione tra lavoro e qualità del lavoro, degli stipendi. Allora c'è gente che ha studiato un po', riesce a parlare, conosce qualcosa e ha il posto; coloro invece che hanno lavorato da sempre e sanno fare il proprio lavoro spesso non hanno questa opportunità. Allora non si valuta il lavoro, ma si valutano lo stipendio, i titoli, la rete di conoscenti [...]. Ci sono opportunità, nel contesto, che non sono un lavoro, però noi pensiamo che, andando a trovare questi modi di

fare e strutturandoli, possono diventare veri lavori e contribuire alla crescita sociale. Spesso manca l'iniziativa, c'è questo tentativo di dare norme a questi lavori che la gente fa, che danno reddito, però la cosa non è controllata, è un po' fuori dal sistema regolare. Ad esempio hai un magazzino e vendi, paghi le tasse e tutto; loro comprano da te, vendono lì fuori e riescono a sopravvivere, a fare la loro vita e a produrre redditi. [...] Si dovrebbe studiare questo modo di lavorare.

Non è facile creare condizioni di lavoro dignitoso, che aiuti ad andare oltre il livello della sussistenza e a crescere:

Personalmente non mi piace questo modo di fare nei nostri Paesi in cui dopo vent'anni una persona fa sempre la stessa cosa che ha fatto il primo giorno, non si vede una crescita; sono pochi che cambiano. Uno del mio Paese fa lo stesso lavoro per quindici anni; arriva uno di fuori, incomincia con lui, però dopo cinque anni ha già costruito qualcosa, c'è stata una dinamica. Per sopravvivere, uno sopravvive sempre, però un lavoro senza ambizione è un lavoro senza sviluppo. Se c'è un progetto, allora sì; capita che quello che ha il magazzino alle volte si metta a fare un po' meglio, però non è che faccia evolvere il lavoro a un altro livello; è questo che li impoverisce. Alle volte bisognerebbe controllare molto questo modo di fare, perché molti bambini hanno venduto in strada, però a volte era un modo per avere qualche soldo per andare a scuola; se è così, va bene, ma se uno si comporta così come modo di vivere, non va bene, perché non c'è crescita, non c'è progetto, ma solo autosostentamento e sopravvivenza [...]. Che sia occidentale o no, quando impara a pagare le tasse, a organizzare, a risparmiare, ad avere un conto, anche la qualità di vita cresce; sono parametri e indici dello sviluppo di un Paese. L'altro sistema, invece, è sempre un po' fuori regola, e fa ritenere che vada tutto bene così. Ci sono tanti aspetti che devono essere regolarizzati, familiarizzati con la legge; sarà occidentale, ma è importante, perché se no non ci sono criteri, uno fa quello che vuole, non c'è regola, e così non si può progredire. Nei nostri Paesi per i pagamenti, ad esempio, degli stipendi era un problema; adesso molti hanno una carta. Sono quasi obbligati, però, il sistema è entrato dappertutto, la gente adesso ha due, tre carte, ad esempio anche per comprare abiti; c'è un'altra mentalità, però in altri aspetti non c'è nessuno che lavora in questo senso. Potrebbe esserci una carta di risparmio nei mercati, per aiutare quella gente, e anche per sostenere coloro che si ammalano; se non hanno risparmiato, dopo non hanno più niente, non hanno nessuna assicurazione. Quindi bisogna che si creino le strutture che accompagnino la gente anche a cambiare mentalità.

Serve un cambio di mentalità che dia più struttura e aiuti a collegare il lavoro con una progettualità esistenziale e sociale:

Prima, nell'artigianato, c'erano delle specializzazioni; colui che lavorava con il ferro, non faceva altro, non faceva il pane, erano settori divisi, oggi si mescola tutto, uno vende carne, vende abiti, vende pesce, vende tutto. Allora è un bazar; un magazzino è così, entri e c'è un po' di tutto; prima l'economia era divisa in settori, oggi è tutto mescolato, multisettoriale, con un'organizzazione diversa. Oggi non si sa bene dove si trovano le cose, si trova tutto nello stesso posto; c'è tutta questa mescolanza che fa che la gente non abbia una specializzazione e non sappia come identificare e come trattare i prodotti. Questo dovrebbe regolarlo il governo, suddividendo le specializzazioni e dicendo con quale livello puoi avere quel settore merceologico. Se non ci sono delle regole, sarà sempre difficile. Questo si vede in tutte le attività, per esempio nei trasporti. In Africa ci sono moltissimi taxi, è una cosa bella, però non c'è controllo, quindi non c'è la qualità del trasporto: l'assicurazione, da quanto tempo uno sta lavorando con questo mezzo, tutto

questo non lo controlla nessuno, quindi avvengono molti incidenti, perché nessuno controlla quante ore di guida ha fatto questa persona; c'è molto disordine. Credo nella gente creativa, però da noi manca l'aspetto sociale di organizzare le opportunità che esistono, affinché siano regolari.

Ci sono imprese e lavori, soprattutto quelli che vengono da fuori e sono governati da multinazionali, che non fanno crescere il territorio, anzi lo sfruttano creando enormi danni alle persone e all'ambiente:

Alle volte si vedono dei miglioramenti quando si vuole fare una grande strada o costruire delle grandi case; il risultato si vede; questo però si fa, perché viene un progetto da fuori, si impone, come un progetto di riorganizzazione della struttura edilizia. Senza questo è molto difficile avere uno sviluppo, perché viviamo molti sistemi, non un solo sistema o un solo Paese, in Africa: c'è quello antico, tradizionale; c'è questa confusione in Africa, si vuole accontentare la tradizione e si regola con le politiche, poi vengono queste multinazionali che portano i loro modelli. Come conciliare i due sistemi? È un gioco molto difficile; spesso va a finire che per i poveri esiste una regola, per i grandi invece no, loro comparano senza il minimo rispetto umano. Quindi avviene un anti-sviluppo nello sviluppo; i governi che dovrebbero promuovere nuove opportunità, diventano loro stessi l'ostacolo alla realizzazione dello sviluppo di quella zona o di quel villaggio. Questa è una delle grandi sfide. Quando viene un'azienda esterna, si pensa di avere risolto il problema; quando l'azienda comincia la sua attività, centinaia di persone trovano lavoro; dopo un anno hanno installato tutto e portano l'attrezzatura; il lavoro per la gente del luogo sono le pulizie, perché non sono preparati per usare i macchinari e allora per quel lavoro viene gente da fuori. Il lavoro che rimane alla gente del luogo è la pulizia, curare i giardini, fare un po' di accoglienza, di portineria; si sviluppa lavoro per una trentina di persone al massimo. Sfruttano l'ambiente, alle volte portano dei prodotti che danneggiano l'ambiente, anche se all'inizio dicono di no; a lungo andare vedi che la gente non si lava più in quel fiume, non beve più quell'acqua e non porta ad abbeverarsi più neanche gli animali. Vuol dire che c'è un cambiamento che non si vede. Tutto cambia, e ciò dimostra che qualcosa c'è stato, però non c'è nessuno che va a controllare, che va contro queste aziende. Se uno ci prova, lo aspetta la morte, e la morte ferma tutto; allora la gente preferisce spostarsi, piuttosto che andar contro a questi che non vedono, perché nessuno si prende la responsabilità; queste aziende sono organizzate in maniera tale che colui che parla non è il capo, ognuno deve render conto a un superiore e il superiore supremo non vive nel Paese e tratta solo con le grandi autorità del Paese; allora non si può fare niente, però si ha un danno diretto e tutti soffrono di quello che sta accadendo.

La Formazione Professionale ha a che fare con tutto questo. Soprattutto è chiamata a sviluppare una consapevolezza anche politica per poter incidere sulle condizioni strutturali che impediscono il lavoro dignitoso.

3.6. Superare la logica del fare le cose solo perché ci sono progetti

I finanziamenti possono essere vari, interni o esterni ai Paesi. Anche i singoli Centri in parte sono in grado di sostenersi. Da evitare è la logica passivizzante che porta a fare le cose solo perché ci sono dei progetti:

Molti dei finanziamenti arrivano da fuori, dalle ONG, dall'Europa, dagli Stati Uniti. Per i finanziamenti interni dipende dai Paesi. Per esempio in Mozambico c'è stato [...] un cambiamento, si sono fatti degli esperimenti; allora c'erano soldi del Paese che finanziavano la formazione. Erano tanti soldi, per un periodo di cinque o sei anni, spesi per aiutare la trasformazione. Le cose erano più aperte e chiare, però poi, quando il governo si stabilizza, tutto va a favore dei politici. Adesso in Tanzania sta avvenendo un cambiamento, ci hanno coinvolti e anche lì ci apprezzano; in altri Paesi, [...] è più difficile [...]. Per esempio lo Stato riceve soldi per aprire un Centro; per far vedere dei risultati, ci cercano; allora diventiamo partner. Ma per quanto riguarda la definizione delle politiche vere e proprie, non siamo molto partner. A volte il Centro si paga un po' e questo porta qualche risultato, finanzia in parte la scuola: si producono cose a scuola e si rivendono. Dipende un po' dal contesto, però anche così bisogna che ci sia un progetto alle spalle, per fare le costruzioni, le attività. Quando il centro funziona, questi risultati sono capaci di sostenere almeno la manutenzione corrente; ma per investire ci vogliono altri fondi; quando incomincia un progetto, i volontari che operano spesso rimangono fermi per dieci anni, perché, senza un sostegno da fuori, non ce la fanno. [...] I progetti però per me sono un po' pericolosi. Ho detto: "stacciamoci dai progetti"; certo collaboriamo, perché senza progetto non arriviamo da nessuna parte, ma un progetto non deve sostituirsi [...]. Dobbiamo essere noi a sapere dove andare e cercare per questo un sostegno. [...] Direi che abbiamo imparato dai progetti, ma un progetto che invia solo soldi è falso. Un progetto deve dare la capacità di conoscere, di condividere conoscenze. Bisogna accettare il progetto con le sue condizioni, imparando; ma dopo un po' di tempo si tratta di costruire un patto, non una ricezione senza essere tenuti a dare niente. Noi vogliamo questo cammino, e ci sono dei casi oggi in cui abbiamo questi uffici progetti, in cui il personale è già più preparato rispetto a coloro che vengono da fuori. Loro conoscono il contesto e hanno esperienza di interazione con gente dell'Europa e dell'Occidente. Questo è già un vantaggio, solo che sono pochissime queste persone e alle volte per questione economiche e di opportunità loro emigrano verso altre aziende che hanno più possibilità, perché hanno già la conoscenza del territorio e possono accedere al livello internazionale. Ci vuole una condivisione, un partenariato piuttosto che una dipendenza, solo così si dà crescita.

Le collaborazioni con le organizzazioni internazionali sono proficue, ma devono alimentare capacità progettuali autonome, soprattutto la capacità di costruire e condividere conoscenze.

3.7. Promuovere la documentazione e l'innovazione

Si tratta di promuovere sviluppo e innovazione di processo:

Una certa povertà ad esempio, si vede anche dal fatto che facciamo tante cose, ma niente di quel che facciamo rimane scritto; non c'è la cultura della documentazione. Allora, l'idea è di favorire questo e di creare un luogo in cui, se si vuole cercare una cosa, si possa trovare. Due lingue sono importanti in Africa, il francese e l'inglese. Si tratta di avere un Centro dove poter formare i formatori; non possiamo avere un centro così in ogni Paese, un centro di riferimento potenziato, dove poter costruire un accordo con l'Unione Africana e gli altri Paesi, un centro di propulsione culturale alla Formazione Professionale. [...] Ci vorranno tempo e continuità. Siamo partiti in quella direzione; oggi c'è chi si accontenta di quello che accade e chi guarda le cose più lontano. Penso che lavorando assieme arriveremo.

La formazione salesiana è chiamata - non solo in Africa - a guardare lontano e a costruire cultura in dialogo con le istituzioni.

3.8. Curare la formazione dei formatori

Un'ultima sfida è quella dello sviluppo delle competenze dei formatori:

Adesso l'investimento principale è nella formazione dei formatori. Ad esempio, in Mozambico, ci sono formatori e insegnanti che hanno tutti un percorso formativo alle spalle. Ci sono però due direzioni: l'aspetto salesiano e l'aspetto della formazione tecnica. Penso che dobbiamo curare entrambe le dimensioni; quello che sta accadendo è che noi abbiamo incominciato con un gruppo di persone, la cui formazione tecnica era buona, però a volte ci è mancata la formazione più generale di queste persone. Allora c'è un problema: formare tutti e avere da pagare stipendi, strutture e tutto, alle volte è un po' complicato. Però capita spesso, nelle Ispettorie dove ci sono due, tre o più Paesi, che loro scelgano qualche maestro e lo mandino a fare un percorso accademico di due o tre anni, per arrivare a un livello più elevato. C'è un piccolo conflitto, perché [...] arriva un tempo in cui coloro con cui abbiamo incominciato non rispondono più ai requisiti che vogliamo raggiungere. [...] Questa è la sfida: per cambiare, si deve cambiare in tutti i sensi e non soltanto in un aspetto, perché, se dobbiamo procedere con i tempi del cambiamento, allora bisogna fare delle scelte per potere andare avanti e questo a volte crea disagio.

Si devono combinare competenze educative e competenze professionali. Non tutti i bravi artigiani e bravi tecnici, che hanno aiutato i Salesiani nell'avvio dei primi laboratori, sono capaci di questo cambiamento, ma anche il modo di lavorare con i collaboratori diventa testimonianza di un certo stile.

Conclusioni

Con i suoi 1,2 miliardi di abitanti, per lo più giovani, l'Africa è un continente immenso, a cui appartiene il futuro del pianeta. Tutto questo giustifica il considerevole impegno dei Salesiani nella formazione dei giovani africani di cui ci ha dato testimonianza don Américo Chaquisse.

È un impegno umile e realistico, consapevole della complessità delle situazioni e dei problemi, ma animato dalla forza dell'ispirazione di un fondatore che ha visto nel lavoro la possibilità di accompagnare percorsi di fioritura dell'uomo e della società (Redazione Rassegna CNOS, 2016; Expósito, 2015; Attar, 2015).

È il lavoro con le persone che dà senso alla presenza dei Salesiani in questo come in altri contesti e li rende segno di un mondo possibile, più umano. Questo non significa che la Formazione Professionale - non solo in Africa - non sia chiamata nei contesti in cui opera a contribuire fattivamente alla giustizia sociale e alla costruzione di condizioni sociali, culturali e politiche più rispettose dei diritti umani.

Con le sue specificità, di carattere culturale, sociale e anche economico, l’Africa è chiamata a dare, non solo a ricevere. I Salesiani lo stanno imparando. Lo scambio e il confronto con le esperienze africane possono insegnare molto anche per i Paesi del nord del mondo e aiutare a riscoprire dimensioni talvolta trascurate.

Bibliografia

- ATTAR F. (2015), *La Formazione Professionale per i giovani nella Pastorale Giovanile Salesiana*, «Rassegna CNOS», vol. 31, n. 1, pp. 27-39.
- CNOS-FAP (2017), *Rete delle scuole tecniche e professionali salesiane nel mondo*. Roma: CNOS-FAP.
- EICKER F., HASELOFF G., LENNARTZ B. (eds.), *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- EXPÓSITO Á. (2015), *Don Bosco oggi. Don Ángel Fernández Artime Decimo Successore di don Bosco*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- MEJIA GOMEZ G. (2015), *Una cooperazione aperta al mondo. Il caso di CNH Industrial*, «Rassegna CNOS», vol. 31, n. 2, pp. 79-90.
- REDAZIONE RASSEGNA-CNOS (2016), *Intervista a Don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore Emerito della Congregazione Salesiana*, «Rassegna CNOS», vol. 32, n. 2, pp. 31-52.
- SPÖTTL G., TACCONI G., TILYS V. (2016), *Reciprocity relationships in work-based training: implications for VET policy and didactics*, *RicerAzione*, 8(1), pp. 49-69.

Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo esplora il concetto di identità professionale come riferimento fondamentale per lo sviluppo di una persona dal punto di vista lavorativo. La progressiva costruzione della propria identità professionale è certamente influenzata dal contesto formativo e da quello esperienziale, ma è il soggetto stesso che deve presiedere alla crescita e alla sempre più chiara consapevolezza del sé come lavoratore. In questo percorso l'attività riflessiva occupa un posto centrale e la sua dinamica può essere validamente supportata da un'attenta e funzionale valorizzazione di forme di diario e/o di e-portfolio.

The article explores the concept of professional identity as a fundamental aspect for the development of a person from a working point of view. The progressive construction of one's own professional identity is certainly influenced by the training context and the experiential one, but it's the person who must be the protagonist of his own growth and must be aware of the self as a worker. During this path, the reflective activity occupies a central place and can be supported by forms of diary and/or e-portfolio.

1. La costruzione dell'identità professionale

Nel corso degli ultimi anni il tema dell'identità personale collegata alla propria esperienza lavorativa è stato approfondito da almeno tre punti di vista. Il primo punto di vista utilizza l'espressione "identità occupazionale", il secondo valorizza l'espressione "identità professionale", il terzo preferisce l'espressione "identità vocazionale". Nella sostanza, per quanto concerne l'ambito lavorativo, i tre punti di vista convergono; tuttavia, è bene chiarire perché vengano usate espressioni diverse. Occorre aggiungere che oggi nel contesto italiano è preferibile usare l'espressione "identità professionale", soprattutto facendo riferimento ai percorsi formativi.

Verso la fine degli anni Novanta dell'altro secolo Alan Brown² ha esplicitato il processo di formazione dell'*identità occupazionale* a partire da alcune assunzioni teoretiche fondamentali: a) non si tratta di una rappresentazione statica del soggetto, bensì di una dinamica, in quanto considera lo sviluppo dell'identità

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

² BROWN A. (1997), A dynamic model of occupational identity formation. In: BROWN A. (ed.). Promoting vocational education and training: European perspectives. Tampere: University of Tampere, pp. 59-67 (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000312.htm>).

occupazionale nel tempo, coniugando stabilità e cambiamento; b) in tale processo è presente una forte componente sociale in quanto un soggetto apprende, lavora e interagisce con altri; c) egli è un attore significativo nella costruzione della sua identità occupazionale; d) in questo ambito occorre riconoscere il ruolo di una generale e di una specifica comunità di pratica, collegate al particolare tipo di occupazione. Insieme alla sua collega Jenny Bimrose, egli ha continuato le sue ricerche pubblicando numerosi contributi³ e precisando ulteriormente il suo approccio al concetto di identità occupazionale e al suo sviluppo, collegandolo direttamente a quello di apprendimento professionale. Quest'ultimo, a giudizio dei due Autori, è basato su tre principi fondamentali: a) l'apprendimento professionale va considerato come un divenire, uno sviluppo dell'identità occupazionale; b) tale processo si realizza nell'interazione di quattro ambiti da promuovere: relazionale, cognitivo, pratico ed emozionale; c) in ciò svolge un ruolo il contesto delle opportunità offerte dalle strutture lavorative nelle quali il soggetto opera.⁴ Perché tale sviluppo possa avverarsi si richiede: che il soggetto sia proattivo e capace di auto-dirigersi, sapendo dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi poi a realizzarle; che sia autoriflessivo, essendo così consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; che promuova le sue competenze relazionali ai vari livelli; che sia adattabile, cioè in grado di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento in vista della sua crescita professionale e del suo inserimento lavorativo.⁵

Occorre anche precisare come la questione dell'identità occupazionale sia stata esplorata in ambito non solo lavorativo dalla cosiddetta "scienza occupazionale", che considera l'occupazione umana in un senso assai generale, in quanto include, oltre all'attività lavorativa vera e propria, attività legate alla vita quotidiana, all'ambito educativo, al gioco e al tempo libero, alla vita sociale. In questo contesto C.H. Christiansen ha così precisato il concetto generale di identità occupazionale: a) è formata dalle nostre relazioni con gli altri e ne dà forma; b) deriva da quanto facciamo e dalle interpretazioni di tali azioni nel contesto delle relazioni con gli altri; c) è un elemento centrale nella narrazione di sé o storia di vita, che fornisce coerenza e significato agli eventi quotidiani e alla stessa esistenza; d) di conseguenza è essenziale nel promuovere il benessere e una vita soddisfacente.⁶

³ Tra cui: A. BROWN, J. BIMROSE, Identity development, in P.J. HARTUNG; M.L. SAVICKAS., W.B. Walsh Eds.), *APA Handbook of career intervention*, Volume 2: Applications, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2015, pp. 241-254.

⁴ A. BROWN, J. BIMROSE, Model of learning for career and labour market transitions. *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, pp. 270-286.

⁵ Cfr. CEDEFOP, *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*, 2014, Luxembourg Publications Office of the European Union. Una ricerca coordinata da Alan Brown, Jenny Bimrose estesa a cinque Paesi, tra cui l'Italia.

⁶ C.H. CHRISTIANSEN, *Defining lives: Occupation as identity. An essay on competence*, co-

L'espressione "identità professionale", anche in Italia, ha subito nel tempo un notevole cambiamento di significato in quanto ormai va oltre la considerazione delle cosiddette professioni libere (medici, avvocati, ingegneri, ecc.) per riferirsi al lavoratore in quanto tale.⁷ Così oggi essa va assunta in senso ampio, prendendo in considerazione tutto l'ambito delle attività lavorative umane. In questa prospettiva un'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo. Inoltre, più che prendere in considerazione la sola immagine di sé come lavoratore, che di fatto è stata sviluppata da una persona, o tener conto esclusivamente delle esigenze che provengono dall'occupare un preciso posto di lavoro, vanno considerate le dimensioni fondamentali della persona umana che vanno promosse perché essa possa affrontare un valido inserimento e, soprattutto, una permanenza stabile nel mondo del lavoro. Ciò è particolarmente importante oggi, perché la più recente ricerca sulla natura e maturazione dell'identità professionale mette in luce come essa venga sempre meno definita e sollecitata esternamente e socialmente, mentre sempre più diventi centrale il processo costruttivo che il soggetto deve compiere, certo sotto l'influenza sia dell'istituzione formativa, sia del contesto lavorativo nel quale è progressivamente inserito, ma essendone lui il primo responsabile.⁸ In effetti, è sempre più difficile pensare all'identità professionale come uno stato che viene assunto più o meno passivamente in un contesto organizzativo stabile e ben strutturato secondo ruoli e mansioni precise, magari codificate da forme contrattuali e condizioni chiare di carriera. Tanto più che in molti casi si nota la tendenza a sviluppare più di un'identità professionale, o ad assumere forme di identità oggi descritte come "provvisorie o temporanee".

L'espressione "identità vocazionale" (*vocational identity*) è quella preferita da Mark Savickas⁹, anche perché egli è stato nel 1994 tra i fondatori della *Society for Vocational Psychology*. Nell'uso di questa espressione emerge la trasformazione che dal punto di vista soprattutto psicologico si è avuta nell'approccio

herence and the creation of meaning, *American Journal of Occupational Therapy*, 1999, 53, pp. 547-558.

⁷ A. DA RE, La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In ID., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

⁸ B.B. CAZA, S.J. CREAMY (2016), The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University. Cfr. <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878> (visitato 30 giugno 2017).

⁹ M.L. SAVICKAS, *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. DI FABIO, Trento, Erickson, 2014).

all'orientamento professionale, detto in inglese *career counselling*. In effetti l'accento si è spostato dalla considerazione delle organizzazioni lavorative e delle loro esigenze di competenza, al fine di identificare chi era in grado di essere da loro assunto, all'attenzione alla singola persona che nella vita dovrà affrontare più di una organizzazione e continui cambiamenti lavorativi. Il singolo, infatti, dovrà essere in grado di gestire la costruzione della propria identità professionale e di affrontare, riflettendo sulla propria esperienza esistenziale, le varie sfide e momenti di crisi che dovrà affrontare. La costruzione della propria identità professionale diventa così per il soggetto un progetto o una storia, che con l'aiuto degli altri, come gli orientatori, cerca di dare e ricostruire continuamente senso e prospettiva esistenziale nell'ambito lavorativo, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni.

2. Promuovere la costruzione della propria identità professionale

L'importanza di promuovere un'adeguata e consapevole identità professionale deriva così dal fatto che essa costituisce una fonte essenziale di significati e di prospettive esistenziali personali, un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò influisce sul benessere psicologico e sulla motivazione a crescere nelle proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti del mondo del lavoro, con evidenti ricadute sulla maniera di agire nei contesti lavorativi. La ricerca ha messo in luce come i soggetti raramente siano passivi, in quanto destinatari di processi di socializzazione sollecitati dall'esterno, e più spesso essi manifestino adattamenti di cui non solo sono consapevoli, ma che cercano anche di gestirli in proprio, negoziando ogni cambiamento. Ibarra ha messo in luce come le persone tendano ad adattarsi alle nuove richieste al fine di sperimentare possibili e temporanei sé lavorativi, cercando di sviluppare le attitudini e i comportamenti richiesti, prima di modificare permanentemente elementi costitutivi della propria identità professionale.¹⁰

A questo fine oggi si insiste sull'importanza di promuovere sistematicamente un apprendimento costruttivo, auto-regolato, collaborativo come veicolo per l'acquisizione di una "competenza adattiva".¹¹ A questo proposito Savickas e

¹⁰ H. IBARRA, Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp. 764-791.

¹¹ E. DE CORTE, L'apprendimento Constructive, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012,5, pp. 30-51.

Porfeli hanno sviluppato un questionario di autovalutazione, diretto proprio alla identificazione di tale competenza adattiva, basato su quattro caratteristiche fondamentali del soggetto: l'apertura alla progettazione del proprio futuro; la capacità di controllo delle proprie decisioni; la curiosità ed esplorazione del mondo esterno; la fiducia nella propria capacità di affrontare i problemi.¹²

In questo processo costruttivo sappiamo che gioca spesso l'immaginario sviluppato intorno a una figura professionale sulla base delle descrizioni presenti nei mass-media, più che derivato dalla consapevolezza critica delle competenze, qualità personali e modalità organizzative concrete da essa implicate. Per cui molte volte il cammino da intraprendere nel promuovere una consapevole identità professionale si gioca tra sogno e realtà, tra prospettive immaginarie e scontro con l'esperienza diretta. L'istituzione formativa viene ad assumere così un ruolo mediatore determinante, aiutando a sviluppare da una parte le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti coinvolti e, dall'altra, a riflettere su quanto viene direttamente esplorato e sperimentato nel contesto lavorativo concreto. Anche perché, inevitabilmente, lo stesso mondo lavorativo reale sperimentato se aiuta a sviluppare più realisticamente la concezione stessa di una professione lavorativa, può, proprio per la sua concretezza legata a un tempo e a uno spazio particolari, limitarla, con pericoli di chiusure alle trasformazioni sempre più rapide di natura organizzativa e tecnologica.

Si può dire in sintesi che la costruzione di una propria identità professionale è un percorso nel quale il confronto con la realtà del mondo del lavoro dovuta all'esperienza diretta tende a sollecitare un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore e in questo quadro a sviluppare competenze, atteggiamenti e comportamenti. In tutto ciò, l'attività riflessiva e la mediazione del sistema formativo costituiscono elementi chiave per una crescita progressivamente sempre più consapevole e capace di adattamento.

3. L'uso del diario formativo

Nei processi formativi rivolti alla costruzione dell'identità professionale, in particolare in quelli destinati ai docenti della scuola e della Formazione Professionale, spesso ci si è avvalsi di un uso sistematico del diario. Nella Svizzera Italiana esso viene sistematicamente valorizzato sia nel caso di docenti, sia in quello di operatori dei servizi sanitari.¹³ La natura del diario di formazione viene

¹² M.L. SAVICKAS, E.J. PORTFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), pp. 661-673.

¹³ L. BERNASCONI, M. BERNASCONI, D. DELORENZI, M. POLITO, *La pratica riflessiva e il diario*

così definita, facendo riferimento agli studi dello spagnolo Miguel Ángel Zabalza Beraza¹⁴: «Il diario di formazione non è un semplice diario, ma è una scelta deliberata di descrivere la propria esperienza professionale per vederci chiaro, per conoscersi meglio, per fare il punto della situazione, per capire se si sta insegnando bene, per affrontare le difficoltà e superare i problemi. Permette di ritornare sull'esperienza, di rivolgere il proprio pensiero a quello che si è fatto, per migliorare quello che si intende fare nel futuro. Non è un semplice diario dove si scrive quel che si vuole in maniera disordinata e impulsiva. No, il diario di formazione è la scelta di utilizzare la scrittura come strumento di analisi delle proprie risorse per migliorare la propria persona e la propria pratica professionale»¹⁵.

Lo scopo principale della compilazione di un diario formativo è dunque quello di migliorare la propria identità professionale, e ciò si innesta sulla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione, valorizzando la scrittura come strumento fondamentale di riflessione critica, di sviluppo della consapevolezza delle proprie competenze, come della mancanza o limitatezza di esse, al fine di impostare in maniera più consapevole e finalizzata un proprio cammino auto-formativo. Si tratta di una scrittura in prima persona, “perché bisogna descrivere quello che si sente, quello che si fa, quello che si evita, quello che si vorrebbe fare, quello che si è fatto”. Infatti «... il diario di formazione implica un atteggiamento metacognitivo, consapevole e deliberato. Di esplorare la propria esperienza, di auto-valutarsi in maniera leale, di impegnarsi ad accogliere le proprie incoerenze e contraddizioni, di auto-monitorarsi quotidianamente, di auto-istruirsi, di controllare i risultati ottenuti».¹⁶ Di conseguenza esso «... aiuta a dare senso, ordine, organizzazione e struttura al flusso degli avvenimenti che spesso si accavallano e si stravolgono a causa di numerose interferenze”, e ciò “migliora l’attenzione sia verso il mondo esterno, sia verso le nostre risonanze interne che riguardano la nostra attività professionale. Accresce il pensiero critico [...] Sviluppa il pensiero creativo, [...] Migliora l’autoregolazione e la capacità di autocorreggersi».¹⁷

Dall’esperienza sviluppata emergono anche alcuni orientamenti pratici. In primo luogo non è necessaria una scrittura quotidiana del diario: ognuno deve trovare i suoi ritmi; tuttavia occorre essere sempre presenti a se stessi. D’altra

di formazione, Roma, Editori Riuniti, 2017. Si tratta di docenti formatori presso aa SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), e il DFA (Dipartimento Formazione Apprendimento) che hanno potuto sperimentare nel corso di vari anni l’efficacia di questo strumento nella formazione dei docenti e degli operatori sociosanitari in formazione.

¹⁴ M. A. ZABALZA BERAZA, *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell’insegnante*, Torino, UTET, 2001.

¹⁵ L. BERNASCONI, M. BERNASCONI, D. DELORENZI, M. POLITO, o. c., p. 27.

¹⁶ *Ibidem*, p. 28.

¹⁷ *Ibidem*, p. 29.

parte nella redazione di un diario è possibile utilizzare altre forme di espressione oltre la scrittura come il ricorso a forme di registrazione audio o video, a immagini e fotografie da commentare opportunamente. Una forma di valorizzazione è quella della condivisione in gruppo e con il docente, ciò permette di sviluppare l'analisi tra pari e con il formatore e di maturare una capacità di riflessione sulla propria identità professionale anche, se non soprattutto, in un contesto sociale. Quanto alla privacy, ciascuno è libero di condividere o meno le proprie scritture o parte di esse. Mettere in comune le esperienze nasce dalla consapevolezza che l'incontro con l'altro favorisce lo sviluppo di una ricchezza che aiuta a crescere.

Nel caso specifico dello sviluppo della competenza docente è utile riprendere alcune riflessioni suggerite dal già citato Miguel Ángel Zabalza Beraza. Scrivere un diario, egli afferma: «... è una sorta di decentramento riflessivo che ci permette di vedere in prospettiva il nostro modo particolare di agire. È anche un modo di apprendere. [...] Andiamo accumulando informazioni sulla duplice dimensione della pratica professionale: i fatti ai quali stiamo partecipando e l'evoluzione che gli stessi fatti hanno in rapporto alla nostra azione nel tempo».¹⁸ In questo modo si attua una circolarità formativa che dall'esperienza professionale porta alla formazione, passando attraverso la scrittura e l'analisi del diario. Elementi che si perfezionano costantemente e ricorsivamente, trasformandosi in consapevolezza dell'azione, informazione analitica, definizione del proprio educativo e delle proprie domande formative e, di conseguenza, autoformazione permanente.

Zabalza, inoltre, osserva che il lavoro degli insegnanti è caratterizzato da un alto grado di complessità perché si ha un notevole flusso di situazioni che rimodellano continuamente il contesto rendendolo molto flessibile, dinamico, e poco prevedibile. Queste caratteristiche della classe scolastica tendono a far fallire modelli didattici che propongono attività prefissate, strutturate e rigide. Di qui la ragione fondamentale di sviluppare modelli didattici che vengono elaborati a partire dalla riflessione sul proprio operato in un contesto unico e irripetibile. «La riflessione sulla propria azione pratica, l'inserimento di 'fondazioni pensate' dell'azione formativa fa sì che usciamo da un terreno di certezze date dagli altri e da routine procedurali ecc., per entrare in un terreno di presa di decisioni, di discussione, di insicurezza, di ricostruzioni e ristrutturazioni».¹⁹

¹⁸ M.A. ZABALZA BERAZA, *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, UTET, 2001, p. 5.

¹⁹ *Ibidem*, p. 23.

4. Il ruolo di un supporto esterno, come il portfolio digitale, nello sviluppare l'attività riflessiva

L'attività dialogica che il pensare, il riflettere, attiva all'interno della persona viene messa in moto più facilmente e sostenuta nel tempo con continuità se il tu al quale si rivolge il soggetto diventa più sensibile e visibile come avviene nella redazione di un diario, o in altre forme di narrazione della propria esperienza e di evidenziazione degli elementi critici che in essa si presentano: si tratta di uno sdoppiamento favorito da un supporto fisico esterno. Anche per questo già negli anni novanta dell'altro secolo era stato proposto da Paris e Ayres²⁰ e da Bailey²¹ di usare una forma di portfolio, o dossier, per favorire lo sviluppo di pratiche riflessive basate su una autovalutazione del proprio percorso di apprendimento, in particolare di tipo professionale. McLeod e Cowieson²², proprio nel caso di promozione di pratiche riflessive ai fini di uno sviluppo professionale, hanno insistito sulla natura autobiografica di tali forme di autovalutazione, indicando ambiti specifici da tenere presenti, come una rilettura critica del proprio percorso formativo, individuazione di momenti e di svolte significative tra continuità e cambiamento, esplicitazione di apprendimenti resi possibili attraverso le esperienze vissute.

L'avvento delle tecnologie digitali e il loro progressivo sviluppo hanno portato ben presto alla possibilità di proporre forme di elaborazione del portfolio utilizzando tali tecnologie. Oggi le opportunità offerte sono tali e tante che una pratica diffusa nell'uso del portfolio ne viene grandemente facilitata. Un primo passaggio verso quello che oggi è denominato "eportfolio" o "portfolio elettronico" o "portfolio digitale" è stata la possibilità di raccogliere la documentazione attestante la competenza sviluppata in un ambito formativo o professionale sotto forma digitale. Testi, immagini, audio, video potevano essere in questo modo resi disponibili in maniera agevole e con più facilità esaminati nella loro qualità. Negli ultimi anni anche in Italia si è risvegliato l'interesse per l'uso del portfolio, in particolare di quello diretto alla valutazione delle competenze, soprattutto per l'avvento delle tecnologie digitali e di rete. Così si sono moltiplicate le pubblicazioni e le sperimentazioni in merito, soprattutto in ambito universitario, sia a fini valutativi sia di orientamento professionale e di studio.²³

²⁰ S. PARIS, L. AYRES, *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington, DC, American Psychological Association, 1994.

²¹ R. BAILEY et alii, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.

²² D. MCLEOD, A. COWIESON, Discovering credit where credit is due: Using autobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2001, 7, 3, pp. 239-256.

²³ L. GALLIANI LUCIANO, C. ZAGGIA, A. SERBATI (a cura di), *Adulti all'Università: bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011; D. GRZADZIEL, *Metodo*

In coerenza con la tradizionale valorizzazione del portfolio, in generale si può intendere un eportfolio come «una raccolta sistematica di lavori realizzati o acquisiti in forma digitale (testi, immagini, audio, video, ...), che dimostri la progressione degli apprendimenti di uno studente».²⁴ Il suo valore formativo e orientativo è dato dalla possibilità di esaminare tale materiale informativo e documentario in maniera diacronica, collegando tale processo a una riflessione sempre più attenta circa lo sviluppo da una parte delle competenze evidenziate, dall'altra, delle inclinazioni e prospettive future di studio o di lavoro. Per questo un buon portfolio elettronico, come ogni buon portfolio, si presenta come un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri e accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento.

Rispetto a un portfolio cartaceo, che comunque ha sempre una sua validità, si possono citare alcune nuove possibilità. In primo luogo la presentazione delle conoscenze e delle fasi di sviluppo attraverso tutti i mezzi espressivi multimediali e dunque la possibilità di coinvolgere tutti canali sensoriali. Poi, tramite link ipertestuali è possibile collegare i contenuti con gli obiettivi di apprendimento e con i criteri di valutazione. Si hanno ampie possibilità di memorizzazione, di protezione e di riproducibilità. Si possono includere colloqui e altre forme di feedback indipendenti dal luogo e dal tempo con altri docenti, con compagni, con genitori, ecc. Infine, la possibilità di valorizzare la rete. Un decreto del Ministero dell'educazione nazionale, il MIUR, del 27 ottobre 2015 stabilisce che nel periodo di formazione e di prova del personale docente neo assunto si deve utilizzare proprio un portfolio digitale.

In coerenza con la prospettiva di uno sviluppo dell'identità professionale, la valorizzazione del portfolio digitale va indirizzata soprattutto nella direzione di favorire la pratica riflessiva. Occorre quindi riprendere la questione della costruzione di sé dal punto di vista professionale, che Mark Savickas descrive in questi termini: «La teoria della costruzione professionale, esposta in parole semplici, afferma che le persone costruiscono il proprio percorso lavorativo dando significato al proprio comportamento vocazionale; e alle proprie esperienze di lavoro [...]. Qui, il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo che guida, re-

dologia di lavoro con l'eportfolio, nella didattica universitaria. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 2017, 64, 3, pp. 583-603.

²⁴ S. TRIACCA, *Strumenti per l'eportfolio*, in P.C. RIVOLTELLA (a cura di), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, pp. 201-219.

gola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta 'reale' attraverso il comportamento vocazionale. Nel raccontare storie di percorsi lavorativi sulle proprie esperienze professionali, le persone scelgono di enfatizzare determinate esperienze per creare una verità narrativa in base alla quale vivono». ²⁵

In questa prospettiva entra in gioco da una parte la riflessività personale che deve accompagnare sia le esperienze vissute, sia l'esplorazione del mondo lavorativo che circonda la persona. In questo processo la constatazione di una società fluida e di organizzazioni flessibili implica lo sviluppo di quella che Savickas definisce "adattabilità professionale", cioè: «[...] la capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali». ²⁶

La componente narrativa in tutto ciò ricopre un ruolo fondamentale. Raccontare «... rappresenta un tentativo reale di dare significato e forma al proprio futuro [...]. Raccontando le proprie storie, i clienti stanno costruendo un possibile futuro. Sembra che i clienti raccontino ai consulenti le storie che essi stessi hanno necessità di sentire, poiché, tra tutte quelle disponibili, scelgono di raccontare quelle che sostengono gli obiettivi attuali e stimolano l'azione. Anziché ricordare, le persone ricostruiscono il passato, cosicché avvenimenti trascorsi vengono a sostenere scelte attuali e a gettare le basi per movimenti futuri. Non si tratta dunque del presente che trae insegnamento dal passato, ma del passato che trae insegnamento dal presente, rimodellandosi per adattarsi ai bisogni correnti». Ciascuna di queste storie trova la propria unità nei temi di vita. «Le singole storie professionali raccontate da una persona sono unite da temi integranti che collocano le singole esperienze di vita lavorativa in una trama. Attraverso la collocazione e l'unione consapevole di queste singole esperienze, un tema unificante di vita modella l'esperienza vissuta dando coerenza significativa e continuità a lungo termine». ²⁷

²⁵ M.L. SAVICKAS, The theory and practice of career construction. In S.D. BROWN e R.W. LENT (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005, p. 43.

²⁶ *Ibidem*, p. 51.

²⁷ *Ibidem*, p. 58.

5. Portfolio digitale e visibilità delle proprie competenze e, più in generale, della propria identità professionale

In questo quadro è certamente fondamentale promuovere la capacità di auto-percezione e di autovalutazione delle proprie competenze, al fine di svilupparle con consapevolezza e continuità. Il pericolo, insisto, in ogni forma di auto-percezione e auto-valutazione è, però, quello di elaborare i propri giudizi mancando di chiari riferimenti circa la loro natura e il loro livello e non valorizzando adeguati indicatori della loro presenza e potenzialità. Per questo sono state elaborate rubriche descrittive delle varie competenze, evidenziando gli elementi fondamentali che sono da prendere in considerazione per esprimere un fondato giudizio e prospettando i diversi livelli della loro manifestazione. Un ulteriore riferimento importante in questo processo valutativo è il confronto sociale, specificatamente con soggetti che manifestano di essere in grado di svolgere compiti analoghi in maniera valida e produttiva, manifestando così le loro competenze. Se ne è accennato in un paragrafo precedente e si è constatato che esso può essere sperimentato in varie forme.

L'osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito analogo a quello che il soggetto deve compiere può portare, infatti, a diversi giudizi comparativi. Si può constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò costituisce una fonte di conferma di una percezione soggettiva di competenza. Ciò fornisce una buona base di sicurezza e di consapevolezza dei vari fattori che entrano in gioco nelle proprie come nelle altrui prestazioni positive. Tuttavia, ci si può accorgere che la propria competenza è inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, e ciò può indurre ad atteggiamenti diversi a seconda della distanza che si percepisce tra il proprio livello e quello degli altri. Se la distanza è moderata e si è inclini a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se, invece, si percepisce una grande distanza in senso negativo della propria competenza rispetto a quella degli altri, ciò può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa. In questi casi occorre che vengano attivate appropriate forme di sostegno e orientamento al fine di riconquistare la fiducia di base circa la possibilità di conseguire appropriati livelli di competenza professionale. È quanto negli studi sulle comunità di pratica viene evidenziato come elemento fondamentale che le dovrebbe caratterizzare.

Una rilettura di un passo di quanto a suo tempo sviluppato da Etienne Wenger e collaboratori aiuta ad approfondire tale tematica.

*«La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità. [...] Far parte di ciò che conta è una condizione necessaria per essere coinvolti nella pratica di una comunità, così come l'impegno è ciò che definisce l'appartenenza. Ciò che necessita a una comunità di pratica per realizzare una coerenza sufficiente a funzionare può essere molto sottile e delicato. Il tipo di coerenza che trasforma l'impegno reciproco in una comunità di pratica richiede del lavoro. Il lavoro di «mantenimento della comunità» è dunque una parte intrinseca di qualunque pratica. Può tuttavia risultare meno visibile di altri aspetti, più strumentali, di quella pratica. Di conseguenza, viene facilmente sottovalutato o addirittura totalmente ignorato. Anche quando c'è molto in comune nei rispettivi background dei partecipanti, il coordinamento specifico che è necessario per fare insieme le cose richiede una costante attenzione».*²⁸

La natura di una comunità professionale si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno formativo e di animazione reciproca a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali. È quello che può essere anche definito il luogo ideale di una conversazione tra soggetti di diversi livelli di competenza, che, in un complesso dialogo permanente nel tempo, favorisce lo scambio di conoscenze, abilità, valori e significati. È in questo luogo che si possono assimilare anche quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che è possibile nelle varie forme dell'apprendistato, magari ricorrendo anche a modalità narrative di vario genere. Le modalità formative basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacita.²⁹ D'altro canto anche la possibilità di sperimentare valori e di interiorizzarli implica il fatto che essi pervadano e caratterizzino l'ambiente di vita della comunità di pratica.

Quanto sopra ricordato mette in luce come la partecipazione a una comunità di pratica professionale può influire in maniera non indifferente sia sull'autovalutazione di competenza, sia sul processo di sviluppo della propria identità professionale. In particolare, mediante l'uso del portfolio digitale e della sua condivisione con altri membri della comunità di pratica si sviluppa anche la capacità

²⁸ E. WENGER, *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, p. 88.

²⁹ M. POLANYI, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

di esprimere verbalmente, oralmente o per iscritto, le caratteristiche delle proprie competenze e della propria identità professionale. L'importanza di tali forme di verbalizzazione non va sottovalutata. Una delle difficoltà riscontrate nelle esperienze di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali è stata proprio quella di avere a che fare con soggetti che non erano in grado di descrivere verbalmente quanto erano in grado di fare, giustificandone le ragioni sia professionali, sia tecnologiche, sia pratiche. Lo sviluppo delle competenze comunicative in questo caso si collega direttamente a forme avanzate di consapevolezza e di valorizzazione sociale e pubblica di quanto posseduto in termini di competenze. Basti qui ricordare come nei colloqui di assunzione nelle varie imprese la capacità di presentare se stessi e le proprie conoscenze, abilità, competenze e motivazioni risulti sempre più essenziale, soprattutto se ciò è corredato da documentazione adeguata. E il portfolio può costituirne una componente essenziale.

Centro di vocazione professionale. L'educazione al lavoro come educazione alla vita autentica

DARIO NICOLI¹

Il sistema economico e professionale richiede giovani dotati di dimestichezza nell'uso delle tecnologie, preparazione culturale, e soprattutto qualità personali (character skill). Ma l'utenza dei corsi professionali è sempre più variegata, problematica ed insieme esigente, molto differente da quella del passato, segno che siamo entrati in una fase nuova della nostra storia civile. Il Centro di Formazione Professionale possiede i requisiti per accettare questa sfida, ma richiede anch'esso un forte ripensamento su tre aspetti chiave: la svolta vocazionale, l'apertura culturale per sostenere la vita buona, la personalizzazione del curriculum.

The labour market and the economic system require young people well-versed in technology, with high cultural knowledge and, above all, character skills. Nevertheless, the users of professional courses are getting more and more varied, problematic and demanding, differently from the past. This reveals that we are entered a new phase of our civil history. The Vocational Training Centres meet the requirements for accepting this challenge, but they also require rethinking carefully on three key aspects: a new understanding of vocation, cultural openness to support "the good life", and the customization of curriculum.

Domanda esigente, giovani inadatti?

Inserire i giovani nel reale insegnando loro un lavoro, è un'operazione che risulta sempre più problematica a causa del crescente contrasto tra l'innalzamento delle attese provenienti dal mondo economico e la distanza tra queste e le caratteristiche (oltre che le dimensioni) della gioventù, tenuto conto del tono critico della cultura diffusa in materia del lavoro.

Il sistema economico e professionale italiano – con un'operazione avvenuta sia prima sia durante la recente crisi economica – si è rimesso in moto e mostra una trasformazione di grande rilevanza trainata dalla sfida globale che ha portato alla messa in valore delle risorse e dalle capacità che rendono i prodotti ed i servizi italiani particolarmente apprezzati e dotati di qualità². Fanno parte di

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

² Sono 10 i primati dell'economia nazionale in Europa: valore aggiunto nella manifattura, effetto traino sull'export europeo, prodotti di qualità, 255 prodotti al top della qualità mondiale (dall'agroalimentare alla meccanica, dalla moda al farmaceutico il made in Italy vanta il maggior

questa dinamica la cognitivizzazione dell'azione economica e del lavoro, la quarta rivoluzione industriale e la Fabbrica 4.0, la sostenibilità, la responsabilità sociale, le dimensioni della "vita autentica" che connotano questa stagione di passaggio da un consumatore massificato ad un cittadino responsabile, orientato alla qualità ed alla significatività dell'esistenza.

Emerge entro questo quadro una crescente importanza del fattore umano che investe anche le figure dei qualificati, un tempo considerati solo come prestatori d'opera, ma oggi investiti direttamente dai processi di cambiamento citati. La domanda professionale emergente dai nuovi settori trainanti dell'economia pone il rilievo su tre fattori: la dimestichezza nell'uso delle tecnologie, la preparazione culturale con particolare riferimento all'inglese ma anche alla geografia ed al valore del territorio nella società italiana, infine alle soft/character skill, con forte rilievo per estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. Si tratta del "modello di investimento" nelle capacità umane sostenuto da James J. Heckman, premio Nobel 2000 per l'economia, inteso come un modo di intendere la formazione come un procedere "multistadio", dove le capacità prodotte ad uno stadio consentono di accrescere le capacità acquisibili allo stadio successivo secondo il principio del *self productivity*. In questo modo, l'allievo non acquisisce solo autonomia e responsabilità, ovvero i due criteri base della competenza, ma diviene sempre più libero, vale a dire capace di esercitare appieno le proprie prerogative personali a favore degli altri.³

A fronte di questa domanda, che rimane per una parte non secondaria sorprendentemente inevasa⁴, troviamo un'utenza sempre più variegata, problematica ed insieme esigente, sempre più differente da quella del passato, segno che siamo entrati in una fase nuova della nostra storia civile.

Il fattore di *varietà* più significativo è dato dalla presenza dei giovani immigrati di prima e seconda generazione, ciò che porta sia un problema didattico di natura linguistica, difficilmente superabile se affrontato con l'impianto tradizionale centrato su corsi di formazione monolitici, ma che introduce nelle dinamiche di classe una componente di utenti portatori di un progetto di vita centrato

numero di prodotti con il valore medio unitario al mondo), innovazione, eco-efficienza, creatività e made in Italy, filiera della cultura, turismo extra-europeo, prodotti agroalimentari. <https://up.sorgenia.it/it/pmi-ecco-i-10-primati-italiani-europa>

³ J.J. HECKMAN - T. KAUTZ (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna., pp. 97-99.

⁴ secondo Unioncamere una ricerca di personale su cinque rischia di restare disattesa per le difficoltà di reperimento delle figure professionali richieste. Analista programmatore, operatore commerciale per l'Italia, addetto alla logistica di magazzino, specialista della gestione e del controllo: questi i principali profili che secondo le aziende tra luglio e settembre 2017 si farà più fatica a trovare sul mercato. In tutto sono circa 200mila le posizioni di lavoro considerate problematiche da coprire con candidati idonei, ovvero il 20,6% delle 969mila entrate previste dalle aziende nel periodo considerato. <http://excelsior.unioncamere.net/>

decisamente sull'inclusione nella società italiana tramite l'esercizio del lavoro e non raramente un progetto imprenditoriale molto convinto.

Le *problematiche* si riferiscono in buona parte all'utenza autoctona ed al suo retroterra, che evidenzia i processi di liquidità e di disgregazione del tessuto familiare, territoriale e dei valori etici propri del nostro tempo, rivelativi di una "cultura della decadenza", la stessa che continua ad alimentare il grave impoverimento demografico del nostro Paese. Le esigenze manifestate dall'utenza hanno al loro centro un bisogno di ambienti accoglienti in cui si svolgono relazioni positive con adulti capaci sul piano educativo-vocazionale e professionale, una metodologia stimolante centrata soprattutto sui laboratori di intrapresa, infine una domanda di occasioni significative in cui riconoscere le proprie potenzialità e valorizzare i propri talenti sapendo esercitare ruoli professionali apprezzati in quanto dotati di valore per la comunità.

A complicare l'opera dell'inserimento dei giovani nel contesto economico interviene la cultura del nostro tempo che esprime in prevalenza una concezione scettica circa il rapporto tra lavoro e persona. Questa è ben rappresentata dalla canzone *Una vita in vacanza* proposta dal gruppo *Lo stato sociale* al recente Festival di Sanremo dove, dopo un elenco di lavori più o meno validi, più o meno improbabili, più o meno etici, si pone la domanda "perché lo fai?" cui fa seguito un invito: "perché non te ne vai?", cui segue un programma sorprendente, soprattutto perché del tutto parassitario, realizzato sulle spalle degli altri (i genitori? lo stato sociale, cioè i contribuenti?), dove l'unico valore è macerarsi in un presente di "tempo perso":

"Una vita in vacanza
Una vecchia che balla
Niente nuovo che avanza
Ma tutta la banda che suona e che canta
Per un mondo diverso
Libertà e tempo perso
E nessuno che rompe i coglioni
Nessuno che dice se sbagli sei fuori, sei fuori, sei fuori".

In effetti, la scossa della crisi economica ci ha colti dentro una sorta di sogno, quello di poter vivere senza lavorare⁵, in una condizione di stordimento propria di chi è totalmente assorbito dall'ambiente circostante con il suo caleidoscopio di immagini e suggestioni, lasciandosi andare a vane agitazioni, espo-

⁵ La "condizione signorile" di cui parla Luca Ricolfi intendendo con questa espressione «una società in cui un vasto ceto medio si è abituato a standard di vita che è sempre meno in grado di mantenere», L. RICOLFI (2014), *L'enigma della crescita*, Mondadori, Milano p. 162.

nendosi così inesorabilmente alla noia ed al senso di dissipazione che ne deriva senza quell'apertura al mondo che dovrebbe caratterizzare l'essere umano come soggetto vivente consapevole e deciso a formare il mondo⁶.

Accanto a questo stile di vita stordito, troviamo anche progetti seri, in cui la realizzazione della persona viene perseguita in ambiti che non corrispondono alle opportunità offerte dal mondo economico, quindi irrealistici, alimentando il fenomeno dell'*overeducation*, un investimento in titoli di studio poco spendibili nel mercato del lavoro e delle professioni.

Lavoro e vita: contrasto o incontro?

Ma ciò che risulta particolarmente critica è la concezione del lavoro come "non vita" diffusa tra gli intellettuali di varia estrazione, e la facilità con cui essi sostengono la prospettiva del "reddito di cittadinanza" come soluzione al contrasto tra lavoro e vita. Quel tipo di "cittadino" che vogliono diffondere è in realtà un soggetto che si illude di essere libero in quanto suddito dello Stato, al quale rimane peraltro il non piccolo problema della fonte finanziaria di tale generosa ed incondizionata prebenda.

Per Amartya Sen, l'essere umano, lavorando, vuole cavarsela da sé e segnare la realtà con parte della propria anima: sono questi i due motori fondamentali dello sviluppo umano⁷. Una prospettiva riproposta di recente da Papa Francesco che ha sostenuto che «l'obiettivo vero da raggiungere non è il reddito per tutti, ma il lavoro per tutti»⁸.

La possibilità di un incontro significativo tra giovani e lavoro non è impedita tanto da una inadeguatezza di questo ultimi i quali, semmai, riflettono quanto viene loro proposto; è invece decisiva la limitatezza di messaggi ed esempi positivi da parte degli adulti e di occasioni reali per cimentarsi in progetti e percorsi che consentano loro di riconoscere e mettere in valore le proprie risorse.

Anche in tema di lavoro, sono in gioco antropologie contrapposte in riferimento a ciò che è autenticamente umano. Da un lato una visione leggera dell'esistenza come piacevolezza mista ad una concezione decisamente introspettiva e basata su un'autodeterminazione del soggetto circa ciò che è giusto perseguire nella propria vita; dall'altra una antropologia della relazione e del dono centrata sull'alterità come chiave di volta per venire a capo dell'enigma dell'identità.

Nella prima prospettiva, i giovani, spesso tenuti sospesi in bilico tra realtà

⁶ G. AGAMBEN, *L'aperto. L'uomo e l'animale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

⁷ A. SEN, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

⁸ Discorso pronunciato il 27 maggio a Genova davanti agli operai dell'Ilva.

e finzione, sono sedotti da una filosofia di vita fundamentalmente scettica, che ha sostituito l'etica del lavoro, ovvero l'idea di realizzare se stessi occupandoci degli altri, con l'estetica dei consumi che consiste nella ricerca di un'identità mediante il mascheramento ed il perseguimento compulsivo di ciò che ci rende apprezzabili dagli altri.

Di contro, nel contesto dell'antropologia dell'io-altro, Ernst Cassirer ci presenta due fattori fondamentali per una filosofia dell'uomo: l'inadeguatezza dell'introspezione nello sforzo dell'uomo di comprendere se stesso e la propria disposizione nel mondo, perché: «[...] l'introspezione può rivelarci solamente il ristretto settore della vita umana accessibile ad un'esperienza individuale. Essa non può abbracciare l'intero campo dei fenomeni umani»; inoltre, di fronte al pericolo di una condizione umana inerte nella quale l'individuo si incarna nei circoli viziosi della sua mente, il valore decisivo dell'azione poiché «è il sistema delle attività umane a definire e a determinare la sfera della "umanità"»⁹. L'azione è vista come un mettersi in cammino il cui valore consiste nello smuovere il soggetto dallo stato di inerzia che lo annoia e lo dissipa, nella necessità di abbandonare i pesi inutili che lo immobilizzano per scegliere il bagaglio necessario al viaggio, nell'instradamento in un percorso lungo il quale fa esperienza di incontri significativi con guide che lo aiutano a decidere la giusta meta, con compagni con cui condividere le fatiche e le gioie dell'avventura, ma pure con dissenzatori ed avversari che lo provocano a confermare nuovamente le proprie mete e ne mettono a prova il coraggio e la perseveranza.

Il lavoro, tanto bistrattato dalla letteratura del Novecento che ha visto in esso solo alienazione e inautenticità, sta tornando ad essere considerato una componente fondamentale dell'esistenza. Parlare di lavoro significa considerare innanzitutto la persona umana come soggetto che cerca nel rapporto con gli altri il compimento della sua vocazione professionale insieme e per effetto di legami sociali significativi che presiedono alla promozione del bene comune¹⁰.

La qualità del lavoro e l'accessibilità per tutti ad occupazioni che consentano di valorizzare i talenti di ciascuno è divenuta la questione decisiva per le moderne democrazie, come già aveva sostenuto John Dewey: «L'occupazione è il solo elemento che armonizzi le capacità specifiche di un individuo e la sua funzione sociale. Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo»¹¹.

Ciò porta a considerare lavoro in chiave educativa e vocazionale solo quelle

⁹ E. CASSIRER, *Saggio sull'uomo. Una introduzione alla filosofia della cultura umana*, Armando, Roma, Armando, 2004, pp. 46-144.

¹⁰ D. NICOLI, *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.

¹¹ J. DEWEY, *Democrazia ed educazione*, Milano, Sansoni, 2004, p. 341.

attività che consentono di fare un'autentica esperienza umana e culturale, oltre che di contribuire al bene collettivo e di realizzare le potenzialità della propria condizione umana, sapendosi muovere positivamente entro le tensioni ed i problemi propri del "mondo".

Istruzione ed addestramento, educazione e formazione

Se nella terza rivoluzione industriale il lavoro – specie quello di livello generico ed operativo – era ancora segnato dalla impersonalità e dalla eterodirezionalità propria dell'organizzazione tayloristica tipica della seconda stagione, l'epoca che stiamo vivendo è caratterizzata, sia pure in modo diseguale tra settori e territori, da una forma di lavoro più ricca di stimoli ed occasioni di intesa tra il progetto dell'impresa ed il progetto della persona entro la comunità professionale con cui condivide i significati del vivere ed il proprio cammino. Questa novità pone in crisi le forme tradizionali di trasmissione del sapere legato al lavoro, in particolare quella dell'istruzione e quella addestrativa.

- L'approccio dell'*istruzione* risulta inesorabilmente spezzettato entro un numero eccessivo di discipline, centrato sulla frattura fra teoria e prassi, poco attento alla dimensione tecnico-operativa ed al legame attivo con il contesto territoriale. Inoltre è basato su una progressione degli insegnamenti ed apprendimenti che origina dal possesso, attestato da testi di ingresso, di un corredo di requisiti di accesso nella forma della "cultura di base" esibita tramite quesiti ed esercizi avulsi dal contesto reale. Questo modo di concepire la trasmissione del sapere da una generazione all'altra, che prevede una figura di "studente" naturalmente ricettivo di stimoli teorici, dotato di buone capacità mnemoniche, astrattive, espositive ed argomentative e di una propensione per processi di apprendimento ripetitivi e inerti, ovvero vuoti di significati nuovi rispetto a quelli appresi nel periodo scolastico, è caduto nel corso del tempo in una crisi oramai irreversibile a causa del cambiamento sociale e culturale in atto.
- L'approccio dell'*addestramento*, oltre all'eccessiva durata in termini di tempo, presenta la seconda modalità critica dell'insegnamento del lavoro, poiché si concentra sulle singole operazioni lavorative ripetitive, che formano abilità e comportamenti conformi, piuttosto che su una cultura professionale di più ampio respiro che risponda alla domanda "perché?" e non solo "come?". In questo modo, l'addestramento, anche quello tecnologicamente più aggiornato, non pare in grado di formare persone capaci di fronteggiare problemi ed imprevisti, di assumersi la responsabilità ed il rischio di decisioni anche

in parte incerte. L'addestramento, proposto da adulti a loro volta formati tramite affiancamento e ripetizione di routine, è quasi sempre collocato entro un universo simbolico da società meccanizzata, un tipo di comunità centrata su gerarchia, comandi imperativi, individui in grado di ripetere con diligenza prescrizioni puntuali. La difficoltà delle generazioni adulte nell'adottare una disposizione educativa centrata su vocazione, significati e valori etici, entro una concezione dell'esperienza lavorativa come avventura e superamento, a causa della difficoltà dei rapporti intergenerazionali unita al gap tecnologico questa volta a favore dei giovani, "nativi digitali", spiega perché nel passaggio dalla terza alla quarta rivoluzione industriale abbiamo assistito al diradarsi fino alla scomparsa dei processi di *tradizione professionale* nella forma dell'affiancamento e dell'apprendistato.

A fronte delle due crisi correlate di istruzione e addestramento professionale, il metodo peculiare della Formazione professionale si è rivelato portatore di due punti di forza che pone questa tradizione pedagogica potenzialmente in una posizione migliore rispetto allo scenario attuale:

- l'approccio dell'**educazione** che considera fondamentale la relazione tra discente e adulto nella forma dell'incontro confidente, entro una comunità coesa, sulla base del quale sollecitare gli allievi a scoprire vocazione e capacità procedendo in un cammino in cui la scoperta di sé avviene di pari passo alla costituzione di legami significativi con gli altri e il mondo;
- l'approccio della **formazione** che pone al centro del processo di apprendimento e di crescita della persona il legame tra allievo e maestro entro un contesto centrato sull'azione concreta a favore degli altri e della comunità, e permette di perseguire gli apprendimenti teorici tramite un processo a ritroso che valorizza la riflessione, la conquista del linguaggio, la sistematizzazione dei saperi e l'argomentazione connessa alle evidenze dei compiti di realtà portati a termine.

Di conseguenza, risulta più feconda la prospettiva che fa leva soprattutto sull'educazione e la formazione, caratterizzata da cinque capisaldi:

1. *Attenzione alla persona*: il percorso formativo trae origine da un incontro personale che genera un'intesa al cui centro vi è l'effettiva disponibilità dell'allievo di aderire ad un modo di porsi nel reale mettendo in gioco le proprie capacità e procedendo lungo un itinerario scandito da tappe di crescita e relazioni significative con adulti e compagni.
2. *Stile familiare e di comunità*: l'ambiente formativo è improntato ad un clima di relazioni personali, dirette e comunitarie, con uno stile orientato a stimolare il meglio di ciascuno alla crescita ed al contributo all'opera comune.

3. *Metodo attivo*: la formazione avviene privilegiando la forma del laboratorio dove ciascuno svolge il suo percorso insieme ai compagni, assistito personalmente dal formatore.
4. *Apertura al territorio*: il Centro si avvale della collaborazione delle imprese e degli enti partner, traendo forza dalle relazioni di cooperazione e di fiducia che si sono instaurate ed arricchite nel tempo, in particolare quelle con gli ex allievi, nella prospettiva dell'alleanza stabile con le forze positive della comunità.
5. *Gusto dell'innovazione*: i contenuti e le esperienze che rientrano nel piano dell'offerta formativa sono costantemente aggiornati alla luce del miglioramento culturale e del rinnovamento dei dispositivi tecnico professionali.

Svolta vocazionale e culturale, personalizzazione del curriculum

Ma, pur sostenuto da questi caratteri positivi, anche il metodo della formazione professionale si trova oggi ad un bivio: i caratteri del problema dell'incontro tra giovani e lavoro, che equivale al problema di come consentire alla gioventù di esercitare un ruolo attivo di carattere civico teso al risveglio delle forze generative della nostra società, impongono un salto di qualità esigendo di assumere chiaramente le tre seguenti sfide dell'educazione al lavoro, così che possa affrontare il cambio di paradigma pedagogico ed organizzativo richiesto da queste:

- arricchire la *relazione con gli allievi* andando oltre l'approccio psicologico e didattico per collocare l'incontro e l'esperienza formativa entro una prospettiva esistenziale cristiana esplicitamente orientata alla scoperta della vocazione, all'amore della verità ed alla vita buona come risposta alle domande fondamentali che si pone la persona che desidera situarsi in modo positivo nel mondo;
- sollecitare gli allievi ad uscire da una visione centrata sulla percezione di sé per adottare l'*apertura* al reale in tutte le sue dimensioni, la comprensione dei significati ed il discernimento dei valori su cui orientare il cammino di crescita della comunità e della propria vita;
- ridisegnare l'organizzazione formativa sul principio del *curriculum personale dell'allievo*, tramite il superamento dell'esclusività del gruppo classe, l'introduzione del metodo dell'intrapresa vocazionale e dei laboratori tematici ed elettivi.

Svolta vocazionale

Questa svolta significa, innanzitutto e sin dal principio, sollecitare l'allievo ad una relazione che origina da una chiamata che interpella la sua vita in modo sostanziale. Non una proposta centrata unicamente sui bisogni individuali e sul carattere esclusivamente funzionale, ovvero occupazionale, di ciò che si impara,

ma un invito ad entrare in un ambiente educativo cristiano nel quale scoprire una prospettiva di vita che corrisponde alle attese più profonde della sua mente, del suo cuore e della sua anima. Ciò significa offrirgli una relazione connotata dall'apertura all'altro e dalla disponibilità a sperimentare un'esperienza educativa che sveli la sua personale vocazione in un cammino comune con gli "educatori del lavoro" insieme ai compagni di formazione.

La vocazione non è riducibile ad un'attitudine, ovvero un tratto psicologico chiuso nella sfera dell'intimo individuale, ma una misteriosa "voce di dentro" che chiama ed indica una via, un dono che proviene dall'Altro, una profezia sulla tua identità che ti spinge a superare te stesso, sollecita riconoscenza ed adesione personale che si traduce nella decisione del metterti in un cammino comune nell'avventura dell'imparare il lavoro per apprendere a vivere. La scoperta della vocazione è un avvenimento gioioso che sollecita un'affezione e richiede una speciale responsabilità; questa ha per oggetto l'adesione nell'adottare il modo di vita proposto, e non il mero adattamento agli accadimenti. È un modo di stare nel mondo appassionato e fiducioso nelle esperienze offerte, in cui l'allievo si pone nell'atteggiamento di verificare nella propria vita la verità di quanto promesso, la corrispondenza con le esigenze profonde della sua umanità.

Affezione e formazione richiamano un modo di procedere nel percorso formativo in cui la vocazione cammina di pari passo con la professione, integrandosi ma mai assorbendosi la prima nella seconda e viceversa.

Vocazione (in tedesco *Beruf*) è la voce che sento risuonare dentro, la profezia di Dio sulla mia vita, che si presenta come un fuoco che arde ed illumina la strada della mia personale realizzazione nel mondo, se voglio essere felice e non solo sopravvivere adattandomi e facendomi assorbire dall'ambiente. *Professionalità* (*Arbeit*) indica l'insieme dei funzionamenti che consentono di esercitare un lavoro appropriato alle regole ed alle contingenze.

La decisione di accettare un'occupazione che non si ama è fragile ed esposta alle repliche delle scelte *non vere*: insoddisfazione, bisogno di compensazioni e desiderio di evasione, continuo sforzo che consuma le forze di vita, mancanza di consolazione, disincantamento e senso di vuoto. Al contrario, un lavoro che si ama rende lieti e coraggiosi, portatori di una speranza creativa. Sorretti – letteralmente *spinti* – da una speranza creativa, che significa disposizione all'imprevisto, il nostro agire è orientato a valori grandi perché sorretto dalla Grazia. Così, anche gli ostacoli sono sfide positive, anche le incomprensioni e gli insuccessi spronano a trovare nel rapporto con Gesù la forza per riprendere il cammino facendo tesoro dei significati di ciò che è accaduto. Inoltre il lavorare non richiede un continuo sforzo, ma la spinta a far fruttare al meglio i talenti che ci sono stati donati viene da sé come desiderio di restituzione e dono agli altri di quanto ricevuto, e ciò porta consolazione e dà senso ai sacrifici affrontati.

Svolta culturale (realista)

Tale svolta si richiama la concezione secondo cui la mente esiste in riferimento alla cultura, vale a dire quel modo di vivere in cui la "realtà" viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale. Si tratta non solo di segni linguistici, ma dei significati e dei convincimenti che sostengono una specifica mentalità o modo di vita, che permane nel corso del tempo e riceve conferma ed arricchimento dai contributi di membri insigni della comunità. Nelle civiltà evolute questo deposito culturale viene conservato sotto forma di testimonianze e documenti in modo da diventare patrimonio comune. Ma le culture sono soggette a fenomeni di secolarizzazione che consistono nella perdita di convinzione e di vivezza circa i miti ed i valori originari. Nelle grandi civiltà, il processo di secolarizzazione non sembra però procedere in direzione di una progressiva dissolvenza dell'identità originaria; piuttosto si muove secondo un andamento pendolare che indica una trasformazione dello stesso ceppo originario che si ripresenta con maggiore vivezza nell'epoca successiva¹².

L'educazione si delinea all'interno dei sistemi simbolici condivisi dalla comunità e deperisce quando questi vengono fatti oggetto di critica autolesionistica; si sviluppa prioritariamente mediante l'implicazione delle nuove generazioni nelle attività e nelle istituzioni che garantiscono il passaggio al mondo adulto, guadagnando l'ammissione al gruppo di riferimento. Nel cuore delle culture vive si riconosce il desiderio dei giovani di imitare gli adulti e di questi ultimi di dimostrare loro come funzionano le cose. Ma la tradizione occidentale non è tradizionalismo, poiché se il patrimonio culturale «viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura»¹³, il messaggio che sta al cuore della nostra civiltà consiste nella cura dell'anima, la capacità della persona di elevarsi al di sopra del livello dell'esistenza contingente per accedere ad una vita consapevole della totalità del mondo e di vivere a partire da questa visione, in un rapporto esplicito con qualcosa che è indubbiamente immortale, che è indubbiamente eterno¹⁴.

La svolta culturale richiede di proporre ad ogni persona una specifica disposizione nel mondo ed un metodo che le consenta, partendo da verità evidenti e da un corretto esercizio della ragione, di procedere verso affermazioni attendibili e la scoperta delle virtù su cui impostare una vita buona. Ciò è possibile entro una decisa apertura alla realtà come fonte e riscontro delle occasioni di apprendimento e di maturazione delle facoltà umane.

¹² Cfr. A.J. TOYNBEE, *Civiltà al paragone*, Milano, Bompiani, 1983.

¹³ J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1999, p. 17.

¹⁴ J. PATOKA, *Platone e l'Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 1997.

L'apertura alla realtà si manifesta come sollecitazione agli allievi affinché considerino la cultura proposta non come un insieme inerte e conchiuso di nozioni bensì come significati in grado di spiegare la realtà ed i suoi processi, ed inoltre come stimoli volti a scoprire e conquistare insieme i valori consonanti con il proprio mondo interiore illuminato dai segni di grazia portati dagli avvenimenti vissuti. L'apertura alla realtà comporta un aumento delle occasioni di relazione ovvero degli apporti di "maestri" non formali capaci di fornire un contributo significativo alla crescita culturale dei giovani. Il mondo reale in tal modo diviene un "libro di testo" che merita di essere sfogliato affinché il suo valore potenziale possa essere messo a frutto da parte degli allievi. Per fare ciò il Centro di Formazione Professionale è chiamato a sollecitare nei destinatari il desiderio e la passione della conoscenza ed a far intuire loro che è alla loro portata la possibilità di trovare soddisfazione a tale desiderio con un metodo di coinvolgimento attento e di investigazione aperta ai significati emergenti dal reale.

È in questo che consiste la svolta realista della scuola per il lavoro, il suo proporsi come laboratorio di scoperta del sapere. Conoscenza e lavoro sono pertanto strettamente intrecciati, poiché non vi è affermazione veritativa che non susciti sollecitudine per la vita buona, e non vi è azione umana compiuta che non incrementi la sua percezione del reale.

Svolta nel metodo: la personalizzazione del curriculum

La svolta del paradigma pedagogico ed organizzativo trova la sua piena manifestazione nel perseguimento di una vera "personalizzazione" del curriculum.

Questa impostazione richiede di conferire, e consentire, centralità e protagonismo agli allievi, non solo perché possano scoprire e mettere in gioco i propri talenti peculiari, ma anche perché siano realmente responsabili del proprio cammino personale, tramite un insegnamento ed un accompagnamento che li stimoli ad assumersi il rischio della propria libertà "liberata".

Perché possano veder emergere e quindi scoprire la propria *intelligenza segreta*, superiore ad ogni teoria e ad ogni condizionamento psicologico o sociale che venga loro imposto, e mettere in valore a favore degli altri i propri talenti personali, di cui il mondo ha bisogno perché si risvegli dal torpore di questo tempo "liminale".

Questa prospettiva, che prende il nome di "curriculum personalizzato", poggia su tre strumenti metodologici:

- ✓ i *compiti aperti* che permettano di trovare anche soluzioni differenti da quelle canoniche ed i compiti per l'eccellenza per coloro che richiedano di andare oltre il livello intermedio di conoscenza e competenza;
- ✓ l'organizzazione della didattica per *laboratori tematici* ("argomenti") strutturati per livelli, sia quelli obbligatori sia quelli opzionali ed elettivi, così che ognuno possa elaborare e gestire il proprio curriculum formativo;

- ✓ *l'autovalutazione* intesa come pratica che restituisce valore all'allievo-persona nel saper riflettere sulle proprie pratiche, cogliendo punti forti e fattori da migliorare, esprimendo un giudizio circa gli apprendimenti e le maturazioni che ha saputo conseguire.

L'opzione per una didattica personalizzata, nell'ambito di una **formazione vocazionale**, richiede una mobilitazione del «maestro implicito» della scuola: l'organizzazione, la gestione dei tempi e degli spazi. Nonostante le molte "riforme", il nostro sistema educativo ha mantenuto nel tempo la configurazione meccanicistica della scuola – centrata su classi di insegnamento frammentate la gran parte delle quali di natura prettamente disciplinare, sulla assoluta preminenza del tempo-classe, su orari di lezioni sempre uguali nel corso dell'anno, su strutture scolastiche poco adeguate alla mobilitazione degli allievi ed alla laboratorialità diffusa.

Nella prospettiva di una formazione efficace e personalizzata, va posta mano ad una modifica consistente di queste dimensioni, e far sì che organizzazione, gestione dei tempi e degli spazi siano consonanti con il movimento di una didattica per scoperta e conquista.

Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP Qualificati e Diplomatici nel 2015-16

GUGLIELMO MALIZIA¹ - FRANCESCO GENTILE²

L'articolo fornisce un quadro sintetico dei dati dell'ottava edizione del monitoraggio che la Sede Nazionale della Federazione del CNOS-FAP effettua riguardo alla situazione dei qualificati e dei diplomati dei percorsi di IeFP dei suoi Centri al momento del passaggio al mondo del lavoro. Più precisamente l'indagine di cui ci occupiamo ha analizzato a un anno dal conseguimento dei titoli appena ricordati (nel luglio 2017) la condizione degli allievi, che hanno ottenuto qualifica e diploma nel 2015-16, relativamente a 7 macro-settori (elettrico-elettronico, meccanica industriale, automotive, energia, grafico, turistico-alberghiero ed altri). I risultati si pongono in linea di continuità con quelli degli anni passati, mettendo in evidenza che gli andamenti positivi registrati precedentemente si sono ormai consolidati. Al tempo stesso il monitoraggio ha anche messo in risalto alcune criticità che possono costituire un campanello di allarme da non trascurare: più precisamente si tratta della diminuzione della soddisfazione nei confronti dell'IeFP salesiana, del calo di quanti la rifre-quenterebbero e della riduzione degli intervistati che consiglierebbero ad altri di farlo, un andamento tuttavia che va sempre giudicato sulla base dell'85% e oltre di risposte positive.

The article provides a summary of the data of the eighth edition of the monitoring that the National Office of the CNOS-FAP Federation carries out to investigate the situation of qualified youngsters of its Centers. More precisely, the survey analyzed the condition of the students, who obtained their qualification and diploma in 2015-16, in 7 macro-sectors (electronic, industrial mechanics, automotive, energy, graphic, tourist and other sectors). The results are in line with those of the past years, highlighting that the positive trends recorded previously are consolidated. At the same time, monitoring has also highlighted some critical issues that should not be overlooked: more precisely, there has been a decrease of satisfaction towards Salesian VET and a reduction in the percentage of those who would recommend others to undertake the Salesian VET path: a trend that should always be judged on the basis of more than 85% positive answers.

Il monitoraggio in esame, giunto alla sua *ottava edizione*, è effettuato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP con lo scopo di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma. In particolare si è pensato di valutare il "successo formativo" dei giovani in base ai principali indicatori che fanno ad esso riferimento quali: l'offerta formativa, le metodologie,

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

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

il personale, la partecipazione delle varie componenti, la lotta alla dispersione, la capacità inclusiva e gli esiti occupazionali (INAPP, 2017).

Prima di procedere alla presentazione del disegno di analisi, facciamo notare che per motivi di opportunità, connessi allo slittamento temporale eccessivo del calendario dell'anno formativo in *Sicilia*, neppure quest'anno è stato possibile far partecipare al monitoraggio i CFP dell'Associazione CNOS-FAP di tale Regione. Dato il peso notevole di quest'ultima sul totale degli ex-allievi, rappresentando essa oltre il 10% del dato nazionale, l'universo del 2016 non coincide con quello degli ex-allievi della IeFP salesiana, qualificati e diplomati degli anni 2009-10/2012-13, come nei relativi monitoraggi (2011-14) (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016); esso, tuttavia, coincide con quelli degli ex-allievi, qualificati e diplomati nel 2013-14 e nel 2014-15 - monitoraggi 2015 e 2016 (Malizia e Gentile, 2016 e 2017). Ciò vuol dire che potremo fare dei raffronti puntuali con le ricerche del 2015 e del 2016, mentre il paragone con le altre³ si dovrà limitare a confermare eventuali andamenti consolidati.

Allo scopo di verificare il successo formativo degli ex-allievi si è utilizzata, come negli anni precedenti, la seguente *metodologia di ricerca*. In una prima fase si sono contattate le segreterie dei 43 Centri del CNOS-FAP coinvolti, per accertare anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2016, distribuiti per i settori di qualifica funzionanti in ogni CFP e per raccogliere i dati anagrafici ripartiti per comparto. Sulla base delle informazioni acquisite è stato delimitato l'universo di riferimento degli ex-allievi in 3109 soggetti; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 2724, pari all'87,6% del totale⁴. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 385 soggetti mancanti all'appello si distribuiscano in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce il 90% quasi dell'universo, lo si può considerare comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la necessaria prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

Più specificamente, i 2724 ex-allievi intervistati *sono ripartiti* tra 2428 qualificati (89,1%) e 296 diplomati dell'IeFP (10,9%)⁵. Ad essi è stata somministrata una breve scheda, distribuita in una decina di domande, che ricalca gene-

³ Ricordiamo che i monitoraggi sono iniziati nel 2010, ma soltanto dal 2012 si sono coinvolti qualificati e diplomati, mentre i precedenti riguardavano solo i primi (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016). Pertanto, il confronto nel senso spiegato sopra, cioè con gli andamenti consolidati, avviene solo con tre (2012, 2013, 2014) e i riscontri puntuali riguarderanno i sondaggi del 2015 e del 2016.

⁴ Ringraziamo la Dott.ssa Daniela Coialbu e il Dott. Massimiliano Ripanti che hanno curato con grande competenza e disponibilità rispettivamente le interviste telefoniche e l'elaborazione statistica dei dati.

⁵ Mancano i diplomati dell'IP perché la relativa sperimentazione si è conclusa.

ralmente quella utilizzata nelle edizioni precedenti. Dei 385 ex-allievi (12,4%) che non sono stati trovati, i telefoni di 278 (8,9% del totale) sono risultati inesistenti, mentre non si è riusciti a contattare gli altri (107 o 3,4%). I dati del 2017 confermano gli andamenti favorevoli degli ultimi sondaggi e cioè la stabilizzazione al 90% circa della quota degli ex-allievi raggiunti per telefono e la diminuzione al di sotto del 10% della percentuale dei numeri di telefono inesistenti (Malizia, Gentile Nanni e Pieroni, 2016).

Passando poi ad una breve contestualizzazione del monitoraggio nella situazione generale del lavoro nel nostro Paese, va anzitutto evidenziato che l'Italia è finalmente *in ripresa* anche riguardo al lavoro (Censis, 2017). Sul piano quantitativo, tra i primi semestri del 2016 e del 2017 le forze lavoro sono cresciute dello 0,7% e hanno raggiunto quasi i 26 milioni di persone. Tale esito va attribuito a tre risultati *positivi* raggiunti in ambiti connessi: gli occupati, circa 23 milioni, sono aumentati nello stesso periodo dell'1,1%, mentre le persone in cerca di lavoro si sono ridotte dell'1,7% e le non forze lavoro del 2%, un dato questo importante perché attesta una ripresa dell'iniziativa individuale in vista del reperimento di una occupazione.

Gli andamenti appena richiamati sono riscontrabili anche a livello delle diverse *circoscrizioni territoriali*. L'unica eccezione si registra nel Sud e nelle Isole in cui il tasso di disoccupazione cresce, anche se di poco (0,4%) tra i due semestri a confronto, passando dal 19,7% al 20,1%; comunque, gli altri dati del Mezzogiorno sono in linea con quelli di tutto il Paese.

Miglioramenti nelle stesse direzioni sono osservabili anche riguardo alla distribuzione per *sex*. Le donne diminuiscono la loro percentuale a livello di inattività (2,3%) e in corrispondenza accrescono la loro quota nella forza lavoro (1,2%). Allo stesso tempo sale la loro porzione fra le persone occupate (1,4%), mentre la loro presenza rimane sostanzialmente invariata tra i disoccupati (0,1%). Nonostante i progressi appena richiamati, la condizione degli uomini è leggermente migliore tranne che nel caso delle persone in cerca di una occupazione che sale tra i maschi del 2,3%.

La ripresa si consolida anche tra i *giovani*. Nel confronto tra i due semestri citati sopra gli occupati del gruppo di età 15-34 crescono di 67.000 unità, portandosi a oltre 5 milioni (5.108.000) con un incremento dell'1,3%; in corrispondenza sale la loro porzione tra le persone che lavorano di cui vengono a costituire il 22,3%, migliorando la loro posizione dell'1%. Passando al tasso di occupazione che indica la percentuale di chi ha un lavoro rispetto al totale delle persone del medesimo gruppo di età, la relativa cifra è del 40,7% e nel paragone tra il primo trimestre del 2017 e il secondo si registra una crescita dello 0,1% che consolida il trend favorevole all'aumento della quota dei giovani nel mondo del lavoro. Tale andamento riceve una conferma dalla riduzione dello 0,6% dei

giovani disoccupati, anche se il dato continua ad essere molto alto rispetto a quello generale (20,8% vs 11,5% con un divario del 9,5%).

Il paragone con l'UE a 28 continua ad essere sfavorevole per l'Italia che presenta dati inferiori, benché vada senz'altro riconosciuto che da noi la situazione è molto migliorata negli ultimi anni. Venendo ai particolari, nel 2016 il tasso di attività è più basso dell'8% rispetto alla media europea (64,9% vs 72,9%) e a quello di occupazione del 9,4% (57,2% vs 66,6%) mentre quello di disoccupazione la supera del 3,1% (11,7% vs 8,6%).

Sul piano positivo, relativamente al sotto-sistema di istruzione e di formazione di cui noi ci occupiamo, la IeFP cioè, va ricordato che secondo il Rapporto Excelsior 2016 le assunzioni di persone con *qualifica professionale* si caratterizzano nel 2016 ancora una volta per una *crescita* (Unioncamere, 2016), anche se questa segna un rallentamento in quanto è leggermente inferiore alla media, tuttavia tale andamento è pienamente comprensibile dato il raddoppio verificatosi nel biennio precedente; in ogni caso il confronto con il periodo pre-crisi evidenzia che si tratta del titolo di studio che è aumentato di più nel tempo, pure rispetto alla laurea.

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Incominciamo con la distribuzione in base al sesso che registra una chiara predominanza dei maschi sulle femmine (2297 o 84,3% rispetto a 427 o 15,7%) (cfr. tav. 1). Il dato riflette la vocazione tradizionale del CNOS-FAP, nato per la preparazione dei giovani ai mestieri cosiddetti "maschili". In proposito, va evidenziato che l'andamento conferma sostanzialmente quanto emerso dai monitoraggi precedenti (sia quelli con gli ex-allievi della Sicilia, sia quelli senza).

Tav. 1 - Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2017; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sesso	84,3	15,7										
Età	17,9	39,8	26,8	13,0	2,1	0,3	0,1	0,0				
Nazionalità	83,2	16,8										
Regione	0,9	4,0	3,3	9,4	2,5	23,2	31,0	0,3	0,0	2,5	0,4	22,4
Circoscrizione	57,1	29,7	12,8	0,3								
Titolo finale	89,1	10,9										

Legenda:

Sesso: 1 = *maschio*, 2 = *femmina*

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

Nazionalità: 1 = *italiana*; 2 = *migratoria*

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

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

Titolo finale: 1 = *Qualifica Professionale*; 2 = *Diploma Professionale*

Venendo agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, commenteremo solo i dati che riguardano le ragazze, poiché quelli relativi ai maschi possono in generale essere facilmente ricavati, essendo l'opposto. Le femmine sono più giovani e in misura prevalente di nazionalità italiana; frequentano principalmente i CFP del Nord Ovest e meno del totale soprattutto quelli del Nord Est e leggermente del Centro⁶; tra le Regioni sono sovrappresentate in Piemonte, sottorappresentate in Lombardia e leggermente nel Veneto, nel Lazio ed in Emilia Romagna, mentre sono assenti in Abruzzo, in Friuli Venezia Giulia, in Puglia, in Sardegna (dove non vi sono in questa edizione del successo formativo né ex allievi, né ex allieve per cui nel prosieguo tale Regione non verrà più menzionata) e in Valle d'Aosta; la loro quota è leggermente maggiore del totale tra i qualificati e minore tra i diplomati; mancano quasi o del tutto nell'automotive (riparazione veicoli a motore), nell'elettrico-elettronico, nella meccanica industriale, nella lavorazione artistica del legno e nell'energia, cioè nei settori tradizionalmente "maschili", e risultano sovrarappresentate in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico, il benessere, l'amministrazione e il punto vendita.

Se si prende in considerazione *l'età*, emerge che il 40% circa (39,8%) ha 18 anni e quasi il 20% (17,9%) 17: in altre parole, si può dire che il 60% circa degli intervistati (57,7%) ha conseguito il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni

⁶ Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non terremo conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione dei relativi dati.

(cfr. tav. 1). Più di un quarto (26,8%) ne ha compiuti 19 e possono essere regolari se diplomati o irregolari se qualificati⁷, mentre i ventenni e oltre costituiscono appena il 15,3% del totale. Pertanto, è possibile concludere che una maggioranza consistente degli intervistati ha conseguito i titoli finali con una età regolare, un dato questo positivo che interrompe il loro andamento in diminuzione nel tempo, in particolare negli ultimi due monitoraggi.

Passando agli *incroci* con le variabili elencate sopra, si nota che le coorti più giovani (diciassetenni e diciottenni) sono presenti in percentuali superiori al totale tra le ragazze, gli ex-allievi di nazionalità italiana, nel Nord Est e leggermente meno nel Nord Ovest, nel Veneto, nel Piemonte e lievemente nel Friuli Venezia Giulia, tra i qualificati e di poco nel turistico-alberghiero e nel benessere. L'andamento opposto si riscontra tra i maschi, gli intervistati di origine migratoria, nel Centro, in misura contenuta nel Lazio, nell'Umbria, nell'Abruzzo, nella Lombardia, nel Veneto e nell'Emilia Romagna, naturalmente tra i diplomati e nella meccanica industriale, anche se di poco.

Gli intervistati di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione) rappresentano poco più del 15% (16,8%), mentre gli italiani costituiscono oltre i quattro quinti (83,2%) (cfr. tav. 1). L'andamento è sostanzialmente stabile negli ultimi tre anni; in ogni caso, va sottolineato in positivo che i primi costituiscono più del doppio degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (7,0% nel 2015-16) (Censis, 2017, p. 136).

Dal momento che i dati sugli italiani si collocano sostanzialmente sul totale, ci limitiamo a fornire le cifre relative alle *caratteristiche socio-demografiche* degli ex-allievi di origine migratoria. Questi sono sovra-rappresentati tra i maschi, le coorti di 19 anni e oltre, nell'Italia Centrale, nell'Umbria, nel Lazio (leggermente) e nell'Emilia Romagna, tra i qualificati e di poco nei settori meccanica industriale ed energia. Le percentuali diminuiscono tra i diciassetenni e i diciottenni, leggermente tra le donne, nel Nord Ovest, nella Lombardia e nel Veneto, tra i diplomati, nel comparto grafico e in misura contenuta nel benessere.

Anche quest'anno le *Regioni* sono 12 e non 13, come usualmente, perché nel sondaggio non è stata inclusa la Sicilia per i motivi indicati sopra; inoltre, la Sardegna, sebbene inserita nella scheda del monitoraggio, non ha però alcun intervistato, cioè alcuno che abbia conseguito una qualifica o un diploma nell'anno formativo 2015-16 per cui, come si è detto sopra non sarà più menzionata nel prosieguo (cfr. tav. 1). La porzione maggiore degli ex-allievi risiede in Piemonte con oltre il 30% (31,0%); Lombardia e Veneto si avvicinano al quarto (23,2% e 22,4% rispettivamente); il Lazio totalizza intorno al 10% (9,4%); altre

⁷ I diciannovenni nel 2017 (diciottenni nel 2016) possono essere regolari se diplomati e irregolari se qualificati.

7 Regioni si collocano tra il 4% e lo 0,3% (e più esattamente l'Emilia Romagna è al 4%, il Friuli Venezia Giulia al 3,3%, l'Umbria e la Liguria al 2,5%, l'Abruzzo allo 0,9%, la Valle d'Aosta allo 0,4% e la Puglia allo 0,3%), come si è anticipato sopra, la Sardegna presenta la sorpresa dello 0,0%. Tra gli ultimi tre monitoraggi – 2015, 2016 e 2017 – gli unici tra i quali si possono fare dei confronti puntuali, la distribuzione rimane sostanzialmente stabile: le posizioni nell'ordine sono le stesse o al massimo mutano di un gradino (come il Veneto e la Lombardia che nel 2017 si scambiano il posto) eccetto che per la Puglia che scende di 3 o 4 posizioni a seconda dell'anno; inoltre, le percentuali risultano molto simili con solo qualche decimo di differenza tranne la Lombardia e il Veneto che guadagnano più di un punto, mentre il Piemonte ne perde due.

Al fine di ridurre la dispersione delle frequenze, anche quest'anno ci limiteremo a commentare gli *incroci* che si riferiscono alle prime 4 Regioni che da sole raggruppano il 90% quasi (86,0%) del totale⁸. Il Piemonte si contraddistingue per delle percentuali superiori al totale di ragazze, delle classi di età più giovani, di qualificati e dei settori turistico-alberghiero, benessere, punto vendita e leggermente dell'energia, e per cifre inferiori di maschi, delle coorti di 19 anni e oltre, di diplomati e dei comparti elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale (in misura contenuta), mentre mancano la lavorazione artistica del legno e l'agricoltura; la Lombardia per delle percentuali superiori al totale dei maschi, dei diciannovenni e oltre, dei diplomati e dei settori della lavorazione artistica del legno e di poco dell'amministrazione e del grafico, e per cifre inferiori delle ragazze, dei più giovani, dei qualificati, mentre sono assenti i settori del benessere, dell'agricoltura e del punto vendita; il Veneto per una sovra-rappresentazione di maschi (però in misura modesta), di diciottenni, di italiani e dei settori elettrico-elettronico, grafico, agricoltura e (leggermente) meccanica industriale e punto vendita, e per una sotto-rappresentazione di femmine (di poco), di diciannovenni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria e dei settori automotive e turistico-alberghiero mentre sono assenti i comparti del benessere, della lavorazione artistica del legno, dell'amministrazione e dell'energia; il Lazio per una sovra-rappresentazione dei maschi, dei diciannovenni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria, dei qualificati e dei settori automotive, elettrico-elettronico, grafico e di poco l'amministrazione, e per una sotto-rappresentazione delle ex-allieve, dei diciassetenni e dei diciottenni, e dei comparti della meccanica industriale e del turistico-alberghiero (leggermente) mentre mancano del tutto i diplomati e i settori benessere, lavorazione artistica del legno, l'agricoltura, punto vendita ed energia.

⁸ Quanto alle domande del questionario, gli incroci con le Regioni saranno limitate a quelle più importanti e con dati che lo permettano.

La distribuzione per *circoscrizioni geografiche* vede al primo posto il Nord Ovest con il 60% quasi (57,1%) degli intervistati; seguono il Nord Est con il 30% circa (29,7%), il Centro con oltre il 10% (12,8%) e il Sud con appena lo 0,3% a motivo, come sappiamo, dell'assenza della Sicilia. La mancanza di queste ultime informazioni comporta ovviamente una certa distorsione dell'andamento della ripartizione territoriale; inoltre, il confronto con i monitoraggi comparabili, 2015 e 2016, registra una sostanziale stabilità dei dati nel tempo.

Venendo poi agli *incroci* con le solite caratteristiche socio-demografiche, non ci occuperemo del Sud per la sua consistenza quantitativa poco rilevante, come si è già osservato sopra. Nel Nord Ovest si riscontra una sovrarappresentazione di diplomati e leggermente di ex-allieve, dei più giovani, di italiani, dei settori turistico-alberghiero e benessere, e una sotto-rappresentazione di qualificati e in misura contenuta di maschi, di 19enni e oltre, dei settori elettrico-elettronico, grafico e meccanica industriale. Si segnala inoltre l'assenza dell'agricoltura. Il Nord Est registra percentuali superiori al totale nei settori meccanica industriale, grafico e agricoltura, e leggermente di maschi, delle classi di età più giovani, dei qualificati e del comparto elettrico-elettronico e inferiori dei settori turistico-alberghiero e dell'energia – a cui si aggiunge l'assenza del benessere e dell'amministrazione – e in quantità ridotta delle femmine, dei 19enni e oltre e del settore automotive mentre mancano del tutto i diplomati. Il Centro evidenzia una sovra-rappresentazione di 19enni e oltre, di intervistati di origine migratoria, di qualificati e del settore automotive e leggermente dei maschi e dei comparti elettrico-elettronico e grafico e una sotto-rappresentazione di 17enni e di 18enni, di italiani e della meccanica industriale e in misura contenuta dei maschi e del benessere, mentre sono totalmente assenti i diplomati e i comparti della lavorazione artistica del legno, dell'agricoltura, e del punto vendita.

2. Il percorso formativo

La prima domanda in materia ha riguardato il *titolo* di studio posseduto al momento dell'*iscrizione* alla IeFP. L'80% circa (78,6%) proviene direttamente da un percorso regolare nella secondaria di 1° grado, concluso con il superamento del relativo esame di stato: il dato costituisce un balzo in avanti positivo dopo che negli ultimi due anni si era registrata una notevole riduzione da tre quarti circa a due terzi quasi in contrasto anche con l'andamento precedente. Al contrario, soltanto poco più di un quinto (20,3%) si è iscritto alla IeFP dopo aver frequentato per uno o più anni la secondaria di 2° grado (nei due monitoraggi precedenti confrontabili con l'attuale si era arrivati a oltre un terzo) e appena l'1,1% non possiede nessun titolo.

Dagli *incroci* con le caratteristiche socio-demografiche più volte richiamate, emerge che gli intervistati che sono passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP risultano sovra-rappresentati tra le femmine (in misura contenuta), le coorti di età più giovani, di poco gli italiani, nel Nord Ovest, nelle Regioni Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta e Veneto e di poco tra i diplomati e nei settori turistico-alberghiero e automotive, mentre sono sotto-rappresentati tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, nel Centro, nelle Regioni Abruzzo, Emilia Romagna, Lazio, Puglia e Umbria e leggermente nei settori della grafica, della meccanica industriale e della energia. Un andamento opposto si riscontra tra gli inchiestati che sono arrivati all'IeFP dopo un periodo più o meno lungo di permanenza nella secondaria di 2° grado.

In base alla *tipologia* di percorso formativo seguito, l'80% quasi (77,1%) ha frequentato quello triennale di qualifica, mentre il biennale e il quadriennale di diploma si collocano intorno al 10% (12,% e 10,9% rispettivamente). Scompaiono i percorsi annuali come anche quelli di diploma di IP perché la relativa sperimentazione si è conclusa, come si è già ricordato sopra. Su questa domanda il paragone con il 2015 e il 2016 registra una sostanziale stabilità nel tempo eccetto che per un aumento contenuto del quadriennale di diploma che, in ogni caso, era già in atto dal 2013, e per le due assenze di dato segnalate nei due ultimi monitoraggi che, però, ottenevano percentuali trascurabili anche negli anni precedenti.

Come nelle edizioni passate, tutti gli intervistati dichiarano di aver partecipato ad una *esperienza di stage* durante la frequenza della IeFP nei Centri salesiani; inoltre, per quasi totalità degli ex-allievi (99,7%) essa era del tutto corrispondente alla qualifica professionale ottenuta nei CFP del CNOS-FAP. I tre quarti quasi (73,9%) ritiene anche di aver imparato molto da tale esperienza e circa un quarto si dichiara (24,5%) abbastanza soddisfatto; chi opta per le alternative poco (1%) o nulla (0,1%), è una percentuale del tutto irrilevante, mentre lo 0,6% non risponde. Al riguardo, va evidenziato in positivo che negli ultimi tre anni la percentuale di chi risponde molto è salita del 4,2%.

Se si passa a considerare il *titolo conseguito* al termine della frequenza della IeFP, il 90% quasi (89,1%) ha ottenuto la qualifica, più del 10% (10,9%) il diploma professionale e nessuno il diploma di IP (dell'istituto professionale, cioè il diploma di scuola secondaria di 2° grado a norma del DPR n. 87/2010) (cfr. tav. 1), essendo ormai cessata la relativa sperimentazione come è stato più volte segnalato. Il confronto con i due monitoraggi precedenti tra loro comparabili evidenzia una sostanziale stabilità dei qualificati e una leggera crescita dei diplomati.

I qualificati aumentano tra le coorti di età più giovani, tra gli intervistati di origine migratoria e in misura contenuta in Piemonte; invece essi diminuiscono tra i 19enni e oltre, (leggermente) al Nord Ovest e in Lombardia. I diplomati pro-

fessionali sono sovra-rappresentati tra i maschi, tra i più anziani, tra gli italiani, nel Nord Ovest, nella Lombardia, nell'elettrico-elettronico, nell'agricoltura e nel turistico-alberghiero (leggermente) e sottorappresentati tra le ragazze, tra i più giovani, tra gli ex-allievi di origine migratoria, nel Nord Est, nel Piemonte nella Liguria, e nel grafico (leggermente), mentre sono assenti nel Centro, nelle Regioni dell'Abruzzo, dell'Emilia Romagna, del Friuli Venezia Giulia, del Lazio, della Puglia, dell'Umbria, della Valle d'Aosta, e nei settori del benessere, del punto vendita e dell'energia.

Venendo al *mese* di conseguimento dei titoli richiamati sopra, la quasi totalità dei qualificati (96,8%) l'ha ottenuto a giugno, mentre il restante 3,2% si distribuisce tra lo 0,4% a settembre e il 2,8% in altra data; nel tempo la prima scelta risulta leggermente in crescita. Quanto al diploma professionale, mentre nel monitoraggio del 2015 veniva indicato unicamente giugno, nel 2016 tale mese veniva segnalato da oltre l'80% (83,2%) e il resto degli intervistati (16,8%) si concentrava sul luglio, nel 2017 è quest'ultimo ad avere la maggioranza con il 60% quasi (56,4%) mentre solo poco più del 40% (43,6%) ha conseguito il titolo in questione a giugno.

Chiudiamo questa sezione sul percorso formativo degli ex-allievi, analizzando i *settori* dei loro titoli (cfr. tav. 2). Un quarto circa (23,5%) l'ha ottenuto nel comparto elettrico-elettronico, un quinto quasi (19,5%) nella meccanica industriale e fra il 16% e il 10% abbiamo l'automotive (16%), il turistico-alberghiero (13,4%), il grafico (12,7%) e i settori "altri" (11,1% che include: il benessere, 5,2%, l'amministrazione, 2,2%, il punto vendita, 1,5%, la lavorazione artistica del legno, 1,2% e l'agricoltura, 1%), mentre al di sotto del 10% si colloca solo il settore energia (3,9%). Il confronto con i monitoraggi del 2015 e del 2016 evidenzia una sostanziale stabilità nel tempo tranne che per una diminuzione degli intervistati del settore elettrico-elettronico e per una crescita dei settori "altri" (in particolare nell'amministrazione) che, però, sono ambedue di entità contenuta.

La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell'elettro-elettronico aumenta rispetto al totale tra i diplomati, al Sud e nelle Regioni Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Puglia e Veneto, e in misura contenuta tra i ragazzi, nel Nord Est e al Centro, mentre si abbassa nel Piemonte e nell'Umbria e leggermente tra i più giovani e al Nord Ovest e manca tra le femmine, in Abruzzo, in Emilia Romagna e nella Valle d'Aosta. La meccanica industriale è *sovrapresentata* al Nord Est e nelle Regioni Emilia Romagna e Friuli Venezia Giulia e leggermente tra i maschi, i 19enni e oltre, gli intervistati di origine migratoria, e nel Veneto, ed è *sottorappresentata* al Centro, nel Lazio e nell'Umbria e di poco tra i 17enni, nel Nord Ovest e nel Piemonte ed è assente tra le femmine, al Sud e nelle Regioni dell'Abruzzo, della Liguria, della Puglia e della Valle d'Aosta.

Quanto all'automotive, gli ex-allievi crescono al Centro nell'Abruzzo e nel Lazio, nella Liguria e nella Valle d'Aosta, e in misura contenuta tra i maschi e nell'Emilia Romagna mentre diminuiscono nel Veneto e leggermente al Nord Est e mancano tra le ragazze (quasi del tutto), nel Meridione e nella Puglia. A sua volta, il grafico risulta sovrarappresentato tra le femmine, al Nord Est e in Emilia Romagna, nel Lazio, e nel Veneto e leggermente al Centro e in Lombardia, ed è sottorappresentato in Piemonte e di poco tra i maschi, gli intervistati di origine migratoria, al Nord Ovest e tra i diplomati, mentre è assente al Sud e nelle Regioni dell'Abruzzo, del Friuli Venezia Giulia, della Liguria, della Puglia, dell'Umbria e della Valle d'Aosta. Il turistico-alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, nel Piemonte e nell'Umbria, e leggermente fra i 17enni, al Nord Ovest, e tra i diplomati, mentre si rivela inferiore nel Nord Est e in misura modesta tra i maschi, nel Lazio e nel Veneto e manca nel Meridione e nelle Regioni dell'Abruzzo, dell'Emilia Romagna, del Friuli Venezia Giulia, della Liguria, della Puglia e della Valle d'Aosta. I comparti "altri" sono sovrarappresentati tra le femmine e in Liguria, Piemonte e Umbria, e leggermente tra le coorti di età più giovani e al Nord Ovest, mentre risultano sottorappresentati tra i maschi, al Nord Est, al Centro e nelle Regioni dell'Emilia Romagna, del Lazio, della Lombardia e del Veneto e tra i diplomati, e in misura modesta tra gli ex-allievi di origine migratoria, mentre sono assenti al Sud, nell'Abruzzo, nel Friuli Venezia Giulia, nella Puglia e nella Valle d'Aosta. Da ultimo il settore energia cresce in Abruzzo e in quantità contenuta, tra gli intervistati di origine migratoria, mentre diminuisce nella stessa misura tra i 17enni, al Nord Est, nell'Emilia Romagna e nell'Umbria e manca tra le ragazze, i diplomati e al Meridione e nelle Regioni del Friuli Venezia Giulia, del Lazio, della Liguria, della Puglia, della Valle d'Aosta e del Veneto.

Tav. 2 - I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2017; in VA e %)

Settori	Tot.		Sesso		Età			Origine			Circoscrizione				Titolo	
	M	F	17	18	19 e <	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma			
Automotive	16,0	18,8	0,9	14,1	17,5	15,3	15,8	17,0	16,1	13,3	22,0	0,0	15,9	16,6		
Elettrico	23,5	27,9	0,0	21,1	22,9	25,2	23,6	23,1	21,0	26,3	26,6	100,0	22,4	33,1		
Energia*	3,9	4,6	0,0	1,6	4,9	3,8	3,4	6,1	5,0	1,1	5,1	0,0	4,3	0,0		
Grafico	12,7	9,4	30,4	14,1	12,7	12,1	13,3	9,4	9,1	18,6	15,1	0,0	13,0	10,1		
Meccanica Industriale	19,5	23,1	0,0	17,4	18,3	21,4	18,5	24,2	16,7	28,1	12,0	0,0	19,6	17,9		
Turistico Alberghiero	13,4	11,1	25,5	16,7	13,0	12,3	13,5	12,7	17,1	6,4	13,1	0,0	13,0	16,2		
Altri**	11,1	5,1	43,1	14,9	10,6	9,8	11,9	7,4	15,0	6,1	6,0	0,0	11,7	6,1		
Tot %***	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Tot VA	2724	2297	427	488	1083	1153	2266	458	1556	810	350	8	2428	296		
% riga	100,0	84,3	15,7	17,9	39,8	42,3	83,2	16,8	57,1	29,7	12,8	0,3	89,1	10,9		

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

*** = Per problemi di arrotondamento le percentuali possono oscillare tra il 99,9% e il 101%

VA = Valori Assoluti

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

A un anno dalla qualifica/diploma gli ex-allievi dichiarano di trovarsi nelle seguenti situazioni dal punto di vista dello studio e del lavoro:

- oltre il 50% (54,9% o 1496 intervistati) ha continuato il proprio percorso nel sistema di istruzione e di formazione e più precisamente il 30,2% nella scuola (822) e un quarto circa (24,7% o 674) nella IeFP;
- un terzo quasi (32,3% o 879) ha trovato un'occupazione;
- più del 10% (10,2% o 279) non studia né lavora;
- il 2,6% (70) è impegnato in altre attività come il servizio civile e le patenti europee.

Il confronto fra gli ultimi tre monitoraggi, quelli cioè comparabili, evidenzia un diverso andamento tra il 2017 e i due precedenti nel senso che: anzitutto cresce del 10% quasi (8,1%) la quota di chi continua gli studi e questo per effetto dell'aumento degli iscritti alla IeFP del 12,0% mentre si arresta la crescita del passaggio all'istruzione che segna una riduzione del 3,9%; in secondo luogo diminuisce del 7,5% la percentuale degli intervistati che non lavorano e non studiano. Al tempo stesso rimane sostanzialmente stabile intorno a un terzo il dato chi ha trovato un'occupazione. Da ultimo va sottolineato che nel complesso si consolidano tre tendenze che si erano andate delineando nei monitoraggi precedenti: la crescita degli ex-allievi che proseguono gli studi dopo il conseguimento del titolo, la diminuzione di quanti non studiano e non lavorano e la stabilità della percentuale di quelli che dichiarano di aver trovato un lavoro.

Se si prendono in considerazione gli *incroci* con le solite variabili, emerge che le ex-allieve proseguono gli studi in percentuali superiori (di poco) al totale, ma ciò non riguarda il passaggio al sistema scolastico in cui si registra un leggera flessione, ma la frequenza della IeFP che è più elevata del dato generale; inoltre, esse lavorano in percentuali più basse (cfr. tav. 3). I 17enni e i 18enni sono sovrarappresentati tra quanti continuano la loro formazione nella scuola o nella IeFP (in misura più contenuta) e sottorappresentati tra gli intervistati che hanno trovato un'occupazione o che non lavorano e non studiano; l'andamento opposto si registra invece tra i 19enni e oltre che risultano sotto-rappresentati tra gli ex-allievi che frequentano il sistema di istruzione e di formazione, mentre evidenziano percentuali superiori al totale tra chi è riuscito a reperire un lavoro e tra quanti dichiarano di non lavorare né studiare (in quantità ridotta). Gli intervistati di nazionalità italiana si collocano sostanzialmente sui dati generali; quanto agli ex-allievi di origine migratoria, essi si iscrivono alla scuola o (leggermente) alla IeFP in quantità minore del totale, mentre quelli che trovano un'occupazione o che non lavorano né studiano (di poco), registrano percentuali più elevate.

Tav. 3 - Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso. la circoscrizione e i settori (2017; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot.	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Albergiero	Altri**
Scuola	30,2	31,0	26,0	25,3	43,1	22,0	37,5	29,7	42,4	16,2	48,1	27,9	17,9	8,2
IeFP	24,7	23,6	30,7	31,0	16,4	16,6	12,5	22,3	21,7	30,5	29,9	25,1	17,3	35,2
Lavora	32,3	33,3	26,7	31,0	31,1	40,6	25,0	36,8	26,2	40,0	13,0	36,8	44,0	35,9
Neet***	10,2	10,0	11,7	10,0	7,7	17,1	12,5	9,9	7,8	9,5	7,0	8,5	16,8	15,1
Altro	2,6	2,1	4,8	2,7	1,7	3,7	12,5	1,4	1,9	3,8	2,0	1,7	4,1	5,6
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2724	2297	427	1556	810	350	8	435	641	105	345	530	364	304
% riga	100,0	84,3	15,7	57,1	29,7	12,8	0,3	16,0	23,5	3,9	12,7	19,5	13,4	11,1

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

*** = Né lavora né studia

VA = Valori Assoluti

Passando alle *circoscrizioni geografiche*, gli ex-allievi del Nord Ovest preferiscono frequentare la IeFP piuttosto che la scuola, anche se il totale di quanti proseguono gli studi rimane sostanzialmente inalterato rispetto al dato generale; al contrario, le cifre degli ex-allievi che riescono a inserirsi nel mondo del lavoro e quelle di coloro che non lavorano e non studiano si collocano grosso modo sul totale. Il Nord Est vede aumentare gli ex-allievi che proseguono gli studi, ma la crescita va attribuita tutta a coloro che si iscrivono alla secondaria di 2° grado, mentre i passaggi alla IeFP scendono da un quarto circa a poco più del 15%; inoltre, diminuiscono, anche se di poco, gli intervistati che non lavorano, né studiano, al contrario di quelli che trovano un'occupazione che si collocano sul totale. Al Centro risultano sotto-rappresentati gli ex-allievi che continuano la loro formazione sia nella scuola che nella IeFP; se sul piano positivo crescono gli intervistati che riescono a reperire una occupazione, su quello negativo emerge che aumentano anche quanti non lavorano, né studiano. Una visione più dettagliata a livello territoriale viene dall'analisi dei dati per Regione: in Abruzzo crescono rispetto al totale quanti hanno trovato un'occupazione, mentre gli altri diminuiscono o mancano del tutto; in Emilia Romagna sono sovrarappresentati gli intervistati che hanno un lavoro e che hanno continuato la formazione nella IeFP, mentre sono sottorappresentati gli iscritti all'istruzione; nel Friuli Venezia Giulia sono questi ultimi a salire di numero a spese però di tutte le altre opzioni; il Lazio evidenzia dati che si collocano sostanzialmente sul totale tranne gli ex allievi che non studiano e non lavorano i quali invece crescono; la Liguria vede un incremento di quanti proseguono gli studi nell'istruzione e soprattutto nella formazione, mentre scende la quota degli occupati; in Lombardia crescono gli intervistati che passano alla IeFP e diminuiscono quelli che si iscrivono alla secondaria di 2° grado e anche gli occupati, ma non quelli che non studiano e non lavorano; l'andamento opposto si riscontra in Piemonte con una sovrarappresentazione di chi lavora e una sottorappresentazione di prosegua gli studi; in Puglia si alzano le percentuali di chi si iscrive alla secondaria di 2° grado o non studia e non lavora e si abbassano le altre; l'Umbria evidenzia una crescita degli occupati, ma anche dei Neet, mentre le altre quote si abbassano o si azzerano; gli ex allievi della Valle d'Aosta si sono orientati verso la scuola o hanno trovato un'occupazione o sono dei Neet; nel Veneto sono sovrarappresentati gli intervistati che si iscrivono alla secondaria di 2° grado e sottorappresentati quelli che continuano nella IeFP e i Neet.

Venendo ai *comparti*, gli intervistati che hanno ottenuto il titolo nell'automotive risultano sottorappresentati tra quanti proseguono gli studi nella IeFP, mentre sono sovrarappresentati tra gli ex-allievi che hanno trovato un lavoro; nell'elettrico-elettronico crescono quanti continuano il proprio percorso di studi nella scuola, mentre si riducono gli intervistati che riescono a reperire un'occupazione

e leggermente quelli che frequentano la IeFP e quanti non lavorano né studiano; gli ex-allievi del settore energia continuano la formazione in una percentuale complessivamente inferiore al totale, ma la sottorappresentazione riguarda la secondaria di 2° grado e non la IeFP che invece aumenta, mentre contemporaneamente sale la quota degli intervistati che hanno reperito un'occupazione; nella grafica è il 78% (la cifra più alta tra i settori) che prosegue gli studi nella scuola e nella IeFP, mentre la percentuale di chi lavora e (leggermente) quella di chi non lavora e non studia si trovano al di sotto del totale; la meccanica industriale evidenzia un aumento rispetto al totale della percentuale degli ex allievi che lavorano e una leggera diminuzione della quota di chi prosegue gli studi nell'istruzione o che non lavora né studia; il turistico-alberghiero si caratterizza per la percentuale più elevata di ex allievi che lavorano (44%) e di Neet (16,8%), mentre diminuiscono coloro che proseguono gli studi; i settori "altri" registrano l'aumento di chi continua la formazione nella IeFP, degli occupati e dei Neet, mentre si abbassa la cifra di quanti si iscrivono alla secondaria di 2° grado.

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Come si è ricordato sopra, la *maggioranza assoluta* degli ex-allievi (54,9% o 1496) dichiara che dopo il conseguimento del titolo ha continuato gli studi. Più precisamente, 822 o più del 50% (54,9%) ha deciso di proseguire nella secondaria di 2° grado mentre una minoranza consistente, oltre il 40% (45,1% o 674), ha optato per la IeFP. Come si è già osservato prima, rispetto alla sostanziale stabilità del dato complessivo circa la continuazione degli studi che si era registrata nei monitoraggi del 2015 e del 2016, nel 2017 cresce il totale e per effetto dell'aumento del passaggio alla IeFP e non di quello all'istruzione come era avvenuto nel biennio precedente.

Se si fa riferimento alla frequenza della *secondaria di 2° grado*, la maggioranza assoluta (53,3% o 438) ha optato per l'istituto professionale e oltre il 40% (43,3% o 352) per l'istituto tecnico; quasi del tutto irrilevanti sono altre scelte che raccolgono appena il 2,4% (20 in valori assoluti) e 8 ex-allievi (1%) non rispondono. In questo caso non si riscontrano differenze rilevanti fra gli ultimi tre monitoraggi.

Il 90% quasi (89% o 600) dei 674 intervistati che hanno optato per la IeFP si sono iscritti al IV anno della IeFP, mentre quote marginali hanno scelto gli altri percorsi: il 6,5% l'annuale di specializzazione, il 3,6% l'IFTS e lo 0,8% varie offerte di FP. I dati sono globalmente in linea con quelli del 2016 che avevano registrato il balzo in avanti del IV anno; le uniche diversità consistono in una diminuzione contenuta degli iscritti al IV anno della IeFP e l'emergere per la prima volta dell'IFTS.

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

In termini quantitativi, il secondo⁹ percorso che gli ex-allievi hanno seguito è stato quello di passare dallo studio al mondo del lavoro dove hanno trovato un'occupazione (32,3% o 879). Sottolineiamo ancora che il dato mantiene nel tempo una sostanziale stabilità.

Per cercare di determinare i fattori che facilitano l'occupabilità, si è iniziato con l'esaminare i *comparti* nei quali gli ex-allievi sono riusciti a reperire un lavoro (cfr. tav. 4). Ai primi due posti si situano la meccanica industriale e il turistico-alberghiero che offrono maggiori opportunità di lavoro e più precisamente a un quinto circa degli intervistati (rispettivamente al 22,2% e al 19,9%); tra il 15% e il 10% si collocano l'automotive (11,6%) e l'elettrico-elettronico (10,7%); al di sotto del 10% si riscontrano "altri" comparti (9,3%), l'energia (7,2%) e il punto vendita (6,1%) e in percentuali inferiori al 5% si trovano il benessere (4,8%), l'agricoltura (3,5%), il grafico (2,4%), la lavorazione artistica del legno (1,5%) e l'amministrazione (0,7%). Se i settori non si prendono in considerazione in sé stessi ma in paragone con la ripartizione generale degli ex-allievi tra i comparti, emerge che il benessere e la lavorazione artistica del legno evidenziano una sostanziale corrispondenza tra le cifre dei comparti occupazionali e quelle della qualifica/diploma, che il turistico-alberghiero, il punto vendita, il meccanico industriale, l'energia e l'agricoltura presentano una capacità occupazionale superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma) e che l'elettrico-elettronico, l'automotive, il grafico e l'amministrazione si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di qualifica/diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale e il turistico-alberghiero sono i comparti che possono assicurare una più grande occupabilità.

⁹ Il secondo se si considera come un tutt'uno il passaggio al sistema educativo, ma il primo se si distingue tra le iscrizioni all'istruzione e quelle alla IeFP.

Tav. 4 - I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2017; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine			Circoscrizione				Titolo	
		M	F	17	18	19 e <	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma	
Automotive	11,6	13,2	0,9	9,9	12,1	11,7	12,4	8,5	13,3	7,5	13,4	0,0	10,9	15,7	
Elettrico	10,7	12,3	0,0	9,0	8,4	12,6	10,7	10,8	7,5	15,5	12,7	50,0	9,4	18,1	
Energia*	7,2	8,2	0,0	7,2	7,0	7,2	6,8	8,5	6,0	6,7	12,0	0,0	8,2	0,8	
Grafico	2,4	2,6	0,9	4,5	2,0	2,1	2,6	1,7	2,1	4,0	0,7	0,0	2,8	0,0	
Meccanica Industriale	22,2	25,0	3,5	17,1	25,5	21,3	21,8	23,9	22,8	27,8	10,6	0,0	21,3	27,6	
Turistico Alberghiero	19,9	16,6	42,1	26,1	18,8	19,1	18,8	24,4	20,9	13,5	28,2	0,0	20,1	18,9	
Benessere	4,8	0,8	31,6	11,7	6,4	2,1	5,7	1,1	7,7	0,4	2,8	0,0	5,5	0,8	
Legno	1,5	1,7	0,0	0,9	1,7	1,5	1,1	2,8	1,2	0,7	0,7	0,0	1,6	0,8	
Agric.	3,6	4,1	0,9	4,5	4,4	3,0	4,6	0,0	3,3	5,6	1,4	0,0	3,7	3,1	
Ammin.	0,7	0,5	1,8	0,0	1,3	0,4	0,9	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	
Punto Vendita	6,1	5,6	9,6	2,7	5,0	7,7	6,0	6,8	6,6	5,6	5,6	0,0	6,3	5,5	
Altro	9,3	9,4	8,8	6,3	7,4	11,3	6,8	11,4	7,5	11,1	12,0	50,0	9,4	8,7	
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Tot VA	879	765	114	111	298	470	703	176	483	252	142	2	752	127	
% riga	100,0	87,0	13,0	12,6	33,9	53,5	80,0	20,0	54,9	28,7	16,2	0,2	85,6	14,4	

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

VA = Valori Assoluti

Se si prendono in considerazione gli *incroci* con le variabili socio-demografiche, limitando ovviamente l'analisi ai comparti principali e alle differenze più rilevanti, emerge che gli intervistati della meccanica industriale evidenziano percentuali *superiori di occupati* rispetto ai dati del totale nel Nord Est e tra i diplomati e leggermente tra i maschi e i 18enni, e inferiori tra le ragazze, i 17enni e il Centro. Nel turistico-alberghiero si registra una sovrarappresentazione (tra chi ha trovato lavoro in questo comparto) delle femmine, dei 17enni e del Centro e leggermente degli allievi di origine migratoria e una sotto-rappresentazione del Nord Est e in misura contenuta dei ragazzi. Gli intervistati dell'automotive si caratterizzano per percentuali più elevate del dato generale tra i diplomati (leggermente) e più basse, ma di poco, tra gli intervistati di origine migratoria e al Nord Est, mentre il settore è quasi del tutto assente tra le ex-allieve. L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori ai diplomati e in misura contenuta al Nord Est, mentre sono minori leggermente per i 18enni e al Nord Ovest e assenti fra le ragazze. Gli intervistati dei settori "altri" evidenziano percentuali di poco superiori ai dati del totale tra i 19enni e oltre e i migranti, e lievemente inferiori tra le coorti più giovani, gli italiani, il Nord Est e il Centro. Nel punto vendita si osserva una sovrarappresentazione contenuta delle donne e una sottorappresentazione modesta dei 17enni. Da ultimo, nel comparto del benessere si nota una sovrarappresentazione di ragazze, di 17enni e leggermente del Nord Ovest e una sottorappresentazione di maschi, di migranti, del Nord Est e dei diplomati e in misura contenuta di 19enni e oltre e del Centro.

Unicamente riguardo all'*automotive* è stato richiesto a coloro che hanno trovato un'occupazione in questo comparto di specificare il *nome dell'azienda*. Oltre l'80% (83,3% o 85 in valori assoluti) sono stati assunti da officine indipendenti mentre le altre alternative si collocano a grande distanza: Fiat (3,9% o 4), Ford, Volkswagen e Mercedes, (2% o 2, ognuna), Honda e Citroen (1% o 1, ciascuna) e altre marche (4,9% o 5). Rispetto ai monitoraggi del 2015 e del 2016 in cui i dati erano rimasti sostanzialmente stabili riguardo al rapporto tra officine indipendenti e marche di livello internazionale, nel 2017 cresce la presenza delle prime da intorno ai tre quarti a oltre l'80% e diminuisce quella delle seconde.

Un terzo quasi (33,1%) dei qualificati e dei diplomati che hanno reperito un'occupazione, si sono *rivolti al Centro* che frequentavano, mentre poco più di due terzi (66,8%) non l'ha fatto e lo 0,1% non ha risposto. Dal momento che tra gli ultimi tre monitoraggi si riscontra una sostanziale stabilità riguardo alla prima percentuale – a parte una leggera crescita del 3,1% tra il 2015 e il 2017 ma non un miglioramento rilevante come era nelle aspettative – ci permettiamo di richiamare in sintesi le osservazioni in proposito contenute negli ultimi due articoli: «Il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grande-

mente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati [...]; tuttavia, ci si sarebbe attesa una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi si fossero rivolti al Centro frequentato perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può limitare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in una fase così delicata della esistenza dei giovani come quella della ricerca di un'occupazione.

In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei *Servizi Al Lavoro* (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di Centri salesiani, offrono la possibilità agli ex allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnati e guidati con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende» (Malizia e Gentile, 2017, p. 84 e 2016, p. 96).

Passando agli *incroci* con le variabili socio-demografiche, la prima osservazione riguarda le ragazze che, al momento della ricerca di un'occupazione, ricorrono al Centro a cui erano iscritte in percentuali superiori (di poco) al totale, capovolgendo l'andamento dei monitoraggi precedenti. Analogo risultato si riscontra tra i 18enni, gli intervistati di origine migratoria, il Nord Ovest e l'Umbria. Una sovrarappresentazione significativa di ex allievi che si rivolgono al CFP frequentato si registra in Abruzzo, Emilia Romagna, Lombardia e Valle d'Aosta e nel comparto della meccanica industriale. L'andamento opposto si osserva nel Lazio e nel Veneto e nei settori turistico-alberghiero, elettrico-elettronico e grafico; inoltre, una leggera sottorappresentazione si nota nel Nord Est e nel Centro, nell'Umbria e nel comparto dell'energia. A poco più dei due terzi degli intervistati occupati che non si sono rivolti al proprio Centro per trovare lavoro è stato domandato quali *altri* canali abbiano utilizzato. Poco più del 30% si è servito dei contatti familiari o ha presentato il suo curriculum vitae (in ambedue i casi il 31,9%); inoltre, più di un quarto (26,4%) ha ricorso ad altre modalità non specificate. Percentuali poco rilevanti si sono rivolte ai Centri per l'Impiego (5,6%) e alla rete (3,1%) e l'1,2% non risponde. In sintesi si può dire che il canale dei contatti familiari, anche se non maggioritario¹⁰, continua a mantenere

¹⁰ Come risulta per esempio dal Rapporto Excelsior secondo il quale alle modalità di carattere personale come la conoscenza diretta e le segnalazioni fanno ricorso i due terzi quasi delle aziende (Unioncamere, 2015).

la propria importanza, la riforma del Jobs Act non è riuscita ancora a lanciare i CPI e gli intervistati non sembrano credere molto alla rete. Un altro canale per trovare una occupazione è costituito dall'*azienda* in cui l'ex-allievo ha svolto lo *stage*. Solo poco più di un quarto (26,7%) degli occupati risponde positivamente alla relativa domanda a conferma dei problemi che i giovani incontrano nel reperire un lavoro anche nelle imprese dove si è conosciuti e apprezzati. Sul lato positivo va evidenziato un leggero aumento negli ultimi tre monitoraggi del ricorso al canale in esame. Una domanda relativamente nuova, introdotta nel monitoraggio del 2015, ha riguardato il *Programma Garanzia Giovani*. Oltre un quarto (25,6%) del totale degli ex-allievi dichiara di conoscerlo, mentre i tre quarti circa (74,4%) sono sulla negativa e lo 0,1% non risponde. La disinformazione evidente chiama in causa soprattutto i responsabili a livello politico e amministrativo nel governo nazionale e nelle Regioni; al tempo stesso dai dati non pare che l'impegno in proposito dei CFP sia stato soddisfacente. L'unico andamento positivo è l'aumento, nel triennio 2015-18, di chi è informato sul programma da un quinto a un quarto.

Servendosi dei canali ricordati sopra, quasi la maggioranza assoluta degli occupati (49,7%) dichiara di essere stata assunta *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma, mentre più del 15% (17,1%) ne ha messi sei e intorno a un quarto (25,4%) un anno; altre risposte ottengono il 7,6% e lo 0,2% appena non si pronuncia. Le cifre degli ultimi tre monitoraggi risultano piuttosto oscillanti per cui non emergono tendenze chiare; rimane comunque il dato positivo che la percentuale di quanti trovano un lavoro entro i sei mesi varia nel tempo tra oltre il 60% e due terzi. Passando dal percorso al lavoro che si è riusciti a trovare, un primo dato evidenzia che i due terzi circa (62,8%) ha trovato un'occupazione *coerente* con la qualifica/diploma, mentre il 37,2% è sulla negativa. Il confronto con i due monitoraggi precedenti mette in evidenza una criticità nel senso che la corrispondenza, che era cresciuta di quasi il 10% tra il 2015 e il 2016, è tornata nel 2017 alla quota di due anni prima: in ogni caso è innegabile che tale percentuale è senz'altro positiva se vista a confronto con le problematiche del mercato del lavoro giovanile. La coerenza aumenta tra le classi di età più giovani, i diplomati, il turistico-alberghiero e la meccanica industriale e in misura contenuta tra le femmine e gli intervistati del Nord Ovest; al contrario essa si riduce e cresce la difformità al Centro e nei settori "altri", automotive, elettrico-elettronico e grafico, e di poco tra i 19enni e oltre, i migranti, i residenti del Nord Est e il comparto dell'energia.

La *tipologia delle aziende* che hanno assunto gli ex-allievi occupati vede al primo posto con più dell'80% (81,9%) le microimprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro); seguono a notevole distanza con il

10,4% le piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro), con il 3,3% le grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro) e con il 2,7% le medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro), mentre l'1,7% non risponde. Il monitoraggio del 2017 riporta l'andamento dei dati alla situazione del 2015, cioè alla preponderanza netta delle microimprese dopo che nel 2016 si era registrata una riduzione di un quinto a favore delle piccole imprese. L'ultima domanda che prendiamo in considerazione in quest'area riguarda la *tipologia contrattuale di assunzione*. Il 40% circa (38,8%) degli ex-allievi occupati lavora con un contratto atipico, oltre un terzo (34,2%) con quello di apprendistato e più di un quinto (20,3%) con uno a tempo determinato; al di sotto del 5% si collocano il tempo indeterminato (4,9%) e altre modalità contrattuali non formalizzate (1,8%). I dati del 2017 confermano quelli del 2015 e alcuni andamenti precedenti, dopo i cambiamenti di direzione del 2016; si tratta cioè dell'aumento dei contratti atipici, della stabilizzazione dell'apprendistato intorno a un terzo e della diminuzione delle tipologie non formalizzate. In altre parole viene evidenziata la crescita nel tempo della instabilità contrattuale che, a sua volta, riflette la situazione di crisi economica del Paese. Se si fa riferimento agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, è possibile elencare le categorie che godono di una maggiore o minore stabilità lavorativa, facendo perno da una parte sul tempo indeterminato e l'apprendistato e dall'altro sui contratti atipici e sul tempo determinato. Nel primo raggruppamento vanno annoverati i 18enni, i diplomati, le Regioni dell'Abruzzo, dell'Emilia Romagna, del Friuli Venezia Giulia, della Liguria, della Lombardia e della Valle d'Aosta, i settori dell'automotive, dell'energia e della meccanica industriale, e leggermente i maschi, il Nord Ovest e il Nord Est, mentre nel secondo rientrano le ragazze, i 17enni, il Centro, le Regioni del Lazio, della Puglia e dell'Umbria e i comparti turistico-alberghiero, "altri" e grafico, e in misura contenuta gli intervistati di origine migratoria.

Tav. 5 - Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2017; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot.	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Corso di IeFP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cercato lavoro	63,4	62,9	66,0	60,3	72,6	63,3	0,0	62,8	50,0	70,0	66,7	62,2	63,9	76,1
In attesa	2,9	2,6	4,0	2,6	1,6	5,0	0,0	0,0	2,0	0,0	4,2	4,4	6,6	0,0
Apprend.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Disocc.	19,7	20,5	16,0	20,5	11,3	25,0	100,0	25,6	32,0	10,0	8,3	0,0	13,1	13,0
Altro	8,6	9,2	6,0	9,6	11,3	3,3	0,0	4,7	6,0	20,0	20,8	24,4	13,1	0,0
NR	5,4	4,8	8,0	7,1	3,2	3,3	0,0	7,0	10,0	0,0	0,0	0,0	3,3	10,9
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	279	229	50	156	62	60	1	43	50	10	24	45	62	46
% riga	100,0	82,1	17,9	55,9	22,2	21,5	0,4	15,4	17,9	3,6	8,6	16,1	21,9	16,5

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

NR = Non Risponde

3.3. Gli ex-allievi che non lavorano né studiano (i Neet)

Sono 279, o il 10,3%, gli intervistati che non lavorano, né studiano e in proposito va anzitutto ribadito in positivo che la loro percentuale, rimasta stabile nei due monitoraggi precedenti del 2015 (17,3%) e del 2016 (17,7%), nel 2017 si abbassa di circa il 7%. Passando alle *condizioni* in cui si trovano più precisamente i Neet, la relativa gamma di alternative risulta meno diversificata che in passato. I due terzi circa (63,4% o 177), cioè la maggior parte, si sono messi subito a cercare lavoro, senza riuscire a trovarlo e un quinto quasi (19,7% o 55) lo ha reperito, ma al momento è disoccupato; l'8,6% (24) ha optato per l'alternativa altro; solo il 2,9% (8) è rimasto in attesa di migliori opportunità di scelta, mentre il 5,4% (15) non risponde e nessuno si è iscritto a un nuovo corso di IeFP o a uno di apprendistato. Il paragone con gli altri due monitoraggi con cui è possibile un confronto evidenziano una oscillazione dei dati relativi agli intervistati che hanno cercato un'occupazione senza trovarla e che hanno reperito un lavoro, ma che ora ne sono restati senza, che comunque rimangono all'interno di una variazione contenuta, cioè tra più del 60% e meno del 70% nel primo caso e fra il 15% e oltre un quarto nel secondo. Molto più importante è la riduzione a una percentuale irrilevante (2,9% degli ex-allievi di questo sottocampione e 0,3% di tutti gli inchiestati) degli ex-allievi in attesa di occasioni più favorevoli, cioè di quelli che costituiscono la vera categoria degli inattivi. A questo punto, ci limitiamo a descrivere l'andamento dei sotto campioni riguardo ai due item più indicati, data l'esiguità delle altre percentuali. I 17enni, il Nord Est, le Regioni dell'Emilia Romagna, della Liguria, dell'Umbria e del Veneto e i settori dell'energia e quelli "altri", e in misura ridotta le ragazze, i 19enni e oltre, gli stranieri, il Friuli Venezia Giulia e il comparto della grafica sono i gruppi che sembrano incontrare maggiori problemi nel trovare un lavoro, mentre ne hanno di meno l'Abruzzo, la Lombardia, la Puglia, la Valle d'Aosta, e l'elettrico-elettronico e leggermente il Nord Ovest, il Lazio. A loro volta i 18enni, i residenti nel Centro, nel Lazio, nella Puglia, nell'Umbria e nella Valle d'Aosta e i settori dell'automotive, dell'elettro-elettronico, appaiono come i Neet più a rischio di disoccupazione, mentre lo sono in percentuali inferiori gli ex allievi del Nord Est, delle Regioni dell'Abruzzo, dell'Emilia Romagna, del Friuli Venezia Giulia, della Liguria e del Veneto, e dei comparti "altri", dell'energia, della grafica, della meccanica industriale, del turistico-alberghiero e leggermente le ragazze e i 17enni.

4. Valutazione complessiva dell'esperienza e bilancio conclusivo

Il 90% quasi (89,5%) degli ex-allievi si dichiara *soddisfatto* dell'esperienza formativa vissuta nei corsi di IeFP offerti dai CFP del CNOS-FAP, più del 70% (70,2%) "molto" e un quinto quasi (19,2%) "abbastanza". Le altre alternative ricevono segnalazioni minime: "poco" l'1,7% e "per nulla" lo 0,2%, mentre lo 0,7% non risponde. Rispetto al 2015 diminuisce la quota complessiva di chi esprime un giudizio positivo dal 99,3% raggiunto nel 2016, all'attuale 89,5%, ma se si guarda solo al "molto", il confronto tra il 2015 e il 2017 è favorevole, anche se non di molto (67,9% vs 70,8%) e benché l'andamento in crescita non sia continuo (83,8% nel 2016). In ogni caso si può correttamente affermare che pure nel 2017 il giudizio degli ex-allievi è di generale apprezzamento.

La valutazione dell'esperienza formativa nella IeFP dei CFP CNOS-FAP continua nelle due domande successive. Dalla prima emerge che, sulla base degli anni trascorsi nei CFP del CNOS-FAP, l'85% degli ex-allievi *rifrequenterebbe* (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i corsi di IeFP erogati dal CNOS-FAP, mentre neppure il 2% (1,4%) esprime un parere negativo e 1 non risponde, ma più del 10% (13,5%) risulta indeciso. I dati del 2017 confermano il giudizio positivo della maggior parte degli ex allievi; al tempo stesso sarebbe un errore trascurare la diminuzione dei sì che avevano raggiunto nel 2016 il 100% quasi (98,2%) e l'aumento degli indecisi che, sempre nel 2016, si erano ridotti all'1,4%.

I risultati della seconda domanda di approfondimento della valutazione complessiva sono la fotocopia della precedente: l'85,0% (ma erano il 97,7% nel 2016) degli intervistati afferma che è disposto a *consigliare* ad un suo parente o amico di iscriversi ai corsi di IeFP salesiana; inoltre, non arrivano al 2% (1,4%) coloro che non lo farebbero e solo 1 non risponde, ma il 13,5% appare indeciso. Tenuto conto dei dati, la conclusione non può essere che la stessa della domanda precedente.

Una conferma indiretta della valutazione complessivamente positiva fornita dagli ex-allievi viene dall'ultima domanda in cui si chiedeva loro di indicare l'*ambito* dei corsi della IeFP salesiana che si riteneva *migliorabile*. Infatti, il 95,3% degli intervistati indica l'alternativa "nessuno"; inoltre percentuali minime, al di sotto del 2%, segnalano nell'ordine per un miglioramento, le relazioni interpersonali (1,3%), i contenuti e gli argomenti trattati (0,9%), i metodi di insegnamento (0,8%), lo stage (0,4%) e la qualità dei formatori, le attrezzature e il legame tra CFP ed ex allievi (0,3%), mentre lo 0,5% indica "altro" – come soprattutto aggiungere il IV anno e per alcuni anche ridefinire l'organizzazione. Questa volta il paragone con i monitoraggi del 2015 e del 2016 mette in evidenza una sostanziale continuità nei risultati e anzi gli intervistati che ritengo-

no che non ci sia nulla da migliorare crescono dal 91,8% del 2015 al 94,4% del 2016 all'attuale 95,3%.

In *conclusione* si può affermare che, sul piano *quantitativo* i risultati si pongono in linea di continuità con quelli degli anni passati, mettendo in chiara evidenza che gli andamenti positivi registrati precedentemente si sono ormai consolidati. Ricordiamo i principali esiti che più volte abbiamo evidenziato nei nostri articoli. Anzitutto, il monitoraggio del 2017 ha confermato il sorpasso che si è compiuto negli ultimi sei anni, della scelta di continuare la formazione dopo la qualifica/diploma, rispetto a quella di passare immediatamente al lavoro, la quale certamente sottolinea le potenzialità della IeFP di rimotivare allo studio giovani che a causa dei fallimenti sperimentati nei percorsi scolastici precedenti sono esposti al pericolo di abbandonare il sistema educativo. Inoltre, il monitoraggio rinalda i risultati favorevoli, ottenuti precedentemente a livello sia occupazionale che formativo, quali: l'incidenza positiva della IeFP sul passaggio dei giovani al lavoro nella coorte 15-25, quella cioè che si contraddistingue per le problematiche più serie nell'inserimento occupazionale; la quota molto contenuta dei veramente inattivi; l'apporto significativo della frequenza della IeFP alla preparazione dei qualificati e dei diplomati; la brevità dei tempi di attesa per reperire un'occupazione; una valutazione generale molto positiva degli ex-allievi nei confronti della propria esperienza formativa nella IeFP del CNOS-FAP.

Non mancano certamente alcune *criticità* come l'aumento della precarietà di chi viene assunto e un ricorso al proprio CFP per trovare un lavoro ancora non molto frequente. A queste già segnalate si sono aggiunte tre nuove criticità che, sebbene non molto rilevanti, potrebbero costituire un campanello di allarme da non trascurare: più precisamente si tratta della diminuzione della soddisfazione nei confronti dell'IeFP salesiana, del calo di quanti la rifrequenterebbero e della riduzione degli intervistati che consiglierebbero ad altri di fare il percorso formativo, un andamento che in ogni caso va sempre giudicato sulla base di una percentuale dell'85% e oltre di risposte positive.

La possibilità di dialogare direttamente con gli ex-allievi e con le famiglie nelle interviste telefoniche ha consentito non solo di ascoltare le loro risposte alle domande del questionario ma anche di raccogliere il *racconto del vissuto* degli allievi all'interno dei CFP del CNOS-FAP in maniera informale: presentiamo qui di seguito una brevissima sintesi delle valutazioni libere date in occasione del monitoraggio del 2017. Dai giudizi emersi la frequenza del CFP è stata per gli allievi e le allieve una esperienza trasformante che ha comportato mutamenti, difficoltà, maturazioni, sacrifici e gioie. L'eco di questi cambiamenti sembra risuonare nelle parole dei genitori e degli allievi quando parlano con gratitudine dell'operato dei formatori. Potremmo dire che la formula salesiana dei CFP ha dato a molti giovani una prospettiva diversa, tutta da sperimentare. Nel CFP

“l’io” molto spesso incerto e individualista nel periodo adolescenziale è diventato un “noi”, permettendo ai ragazzi e alle ragazze di identificare le loro potenzialità e di avviare il circolo virtuoso della fiducia. Molti commenti positivi hanno rafforzato le nostre convinzioni sull’offerta formativa ed educativa che caratterizza i Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP e le criticità segnalate sono state fonte di riflessione per avviare una costante e minuziosa azione migliorativa delle attività dei CFP. Il contatto con famiglie e allievi resta in molti casi anche dopo la conclusione del percorso formativo e i ricordi degli anni vissuti presso i CFP salesiani sono pieni di affetto e riconoscenza. I ragazzi spesso riconoscono nei direttori, nei formatori e nei salesiani conosciuti durante l’esperienza formativa le figure attraverso le quali hanno potuto mettere a fuoco e concretizzare i propri obiettivi di vita, in un clima amicale caratterizzato da una fiducia reciproca.

Bibliografia

- CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2016*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell’indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità*. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell’ambito del diritto-dovere. a.f. 2015-16, Roma, luglio 2017.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1, pp. 79-105.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2014-15*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 1, pp. 69-94.
- MALIZIA G. – F. GENTILE – C. NANNI – V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14*. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto, Roma, CNOS-FAP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior 2015*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l’occupabilità, Roma, 2015.
- UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI – UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior 2016*. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l’occupabilità, Roma, 2016.

La via italiana al sistema duale tra storia e futuro

MAURIZIO DREZZADORE¹

L'Autore propone una prima valutazione del Sistema duale, a pochi mesi dalla conclusione della sperimentazione e la decisione del governo di rendere stabile e permanente questa offerta formativa.

The author proposes a first evaluation of the dual system, a few months after the conclusion of the experimentation and the decision of the government to make dual system a stable and permanent training offer.

A pochi mesi dalla conclusione della sperimentazione del sistema duale e dopo la decisione del Governo di rendere stabile e permanente questa offerta formativa una prima valutazione ci può aiutare a comprendere le ragioni e gli obiettivi di una svolta per l'intero sistema educativo italiano che si sta dimostrando, col passare del tempo e con l'arricchirsi delle esperienze, sempre più carica di significati.

Era settembre del 2014 quando la riflessione sul sistema duale in Italia cominciò ad uscire dal confronto astratto per intraprendere un vero e proprio percorso riformatore. Nell'ambito di un partenariato italo-tedesco suggerito dai due ministri del lavoro Giuliano Poletti e Andrea Nahles si svilupparono principalmente due approfondimenti: l'uno proteso a verificare le ragioni per le quali in Europa il sistema duale si stava dimostrando il più efficace strumento per il contrasto alla disoccupazione giovanile; l'altro orientato a evidenziare il carattere strutturale di una consistente fetta della disoccupazione dei giovani in Italia riconducibile al disallineamento tra conoscenze scolastiche e competenze professionali richieste dal mercato del lavoro. Che si trattasse di una componente strutturale era facilmente documentato dalle statistiche che evidenziano come nell'ultimo ventennio la disoccupazione si sia mantenuta sempre oltre il 20 per cento e solo per brevissimi periodi si sia posizionata a cavallo del 19. A questa dimensione strutturale si sono aggiunte le pesanti aggravanti della lunga crisi, la peggiore dopo quella del 1929, con gravi conseguenze sulla condizione lavorativa dei giovani. In una prima fase sono stati proprio i giovani, con la fuoriuscita dal mercato del lavoro, a pagare il prezzo più elevato a causa della massiccia risoluzione dei contratti a termine e di quelli a collaborazione che erano caratteristica prevalente dei contratti di lavoro avviati in quegli anni. Bisogna ricordare

¹ Consulente presso il Ministero del Lavoro.

che a quell'epoca il mercato del lavoro italiano aveva una frattura dicotomica: tra la fascia adulta e matura tutelata da contratti a tempo indeterminato e la fascia giovanile caratterizzata da vaste zone di precariato e in gran parte caratterizzata da contratti a collaborazione e parasubordinati. Nella fase successiva della crisi non assistiamo più a processi strutturali di uscita dal mercato del lavoro, ma al crearsi di un tappo all'ingresso. Per la concomitanza del rallentamento delle assunzioni dovuto al prolungarsi della crisi e la permanenza più a lungo in attività lavorativa conseguente alla riforma delle pensioni del ministro Fornero (peraltro necessaria a fare uscire il paese dall'emergenza spread) si aprì una stagione di totale blocco delle assunzioni giovanili con il corrispondente aumento del tasso di occupazione dei lavoratori over 55.

Condizionato da queste dinamiche il tasso di disoccupazione giovanile a fine anno 2014 salì oltre il 44 per cento. Sempre nel dicembre 2014 il Parlamento approva il Jobs Act che, nell'ambito del riordino dei rapporti di lavoro, prevedeva una delega legislativa al Governo per il riordino dei contratti di lavoro e il rafforzamento degli strumenti per favorire l'apprendimento in contesto di impresa.

Nel giugno 2015 il Governo vara il decreto legislativo che, nell'ambito della rinnovata disciplina dei contratti di lavoro introduce in Italia il sistema duale attraverso una profonda revisione della disciplina dell'apprendistato di primo e di terzo livello. Si ottengono così due risultati: viene data nuova veste all'apprendistato formativo che era quasi estinto nella sua vecchia configurazione visto che oltre un terzo di tutti i contratti di primo livello avviati sul territorio nazionale veniva realizzato nella sola Provincia di Bolzano; inoltre si inserisce in modo organico l'impresa dentro ai processi formativi degli studenti.

Poche settimane dopo il Parlamento approva la legge 107, cosiddetta Buona Scuola, con cui viene reso obbligatorio il percorso di alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti della secondaria superiore. Viene altresì delegata al Governo la revisione dei percorsi di istruzione professionale in raccordo con i percorsi di istruzione e formazione professionale, dentro un perimetro di cooperazione attiva tra istruzione statale e formazione professionale regionale e mettendo le basi per il superamento della sussidiarietà integrativa che aveva registrato insufficienti risultati. L'introduzione dell'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro rappresenta un sostanziale cambio di paradigma nel sistema scolastico italiano che, per la prima volta in modo sistematico, introduce una metodologia di apprendimento non più deduttiva ma esperienziale. Certo con l'entrata a regime dell'alternanza si ravvisano già non poche criticità, che però non inficiano la grande novità e il forte cambiamento che si è messo in moto. Tra le maggiori criticità si evidenzia la difficoltà che stanno incontrando molti istituti scolastici nel dare i giusti obiettivi di apprendimento al nuovo strumento. La differenziazione oraria introdotta, che prevede 200 ore in un triennio per i licei e 400 per gli istituti

tecniche, segna principalmente il discrimine tra due diversi percorsi di apprendimento in contesto di impresa. Nel primo caso, avendo disponibili circa 66 ore all'anno, gli obiettivi di apprendimento non possono che essere quelli a carattere trasversale: organizzazione del lavoro, salute e sicurezza, comunicazione nei contesti aziendali, lavorare in team, relazioni sociali. Nel secondo caso si possono introdurre, oltre a quanto già citato, percorsi di orientamento professionale ed acquisizione di competenze professionalizzanti di carattere generale. L'arco delle differenziazioni si amplia inoltre se si considera l'alternanza rafforzata del sistema duale che con la dotazione oraria di 400 ore annue amplia notevolmente lo spettro dell'acquisizione di competenze professionali che possono essere apprese in contesto lavorativo.

Nel settembre del 2015 il Parlamento approva il decreto legislativo 150 con il quale viene disciplinata la sperimentazione del nuovo sistema duale; vengono assegnate le risorse per il biennio 2016/17 indirizzate sia alle Regioni, per l'organizzazione dell'offerta formativa duale, sia alle imprese che possono contare sull'abbattimento dei contributi all'atto dell'assunzione in apprendistato di primo livello. Viene inoltre affiancata alla sperimentazione una misura di abbattimento delle aliquote Inail per tutti gli studenti iscritti alla IeFP regionale.

Dopo poche settimane la Conferenza Stato-Regioni approva l'accordo sulla sperimentazione duale definendo le azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione Professionale. A dicembre sempre del 2015 viene pubblicato in Gazzetta Ufficiale il decreto interministeriale di definizione degli standard formativi dell'apprendistato di primo e di terzo livello. In tal modo, nel volgere di un anno, si può ritenere completato il percorso di definizione normativa in capo al Parlamento, al Governo e alle Regioni e conseguentemente si può dare concreto avvio al sistema duale di apprendimento.

Nella prima metà di gennaio del 2016 vengono sottoscritti 20 protocolli tra il Ministero del lavoro e le singole Regioni per dare concreto avvio all'offerta formativa nei diversi territori italiani nell'ambito della sperimentazione biennale. Sono comuni linee d'indirizzo di tutti i protocolli sottoscritti: l'avvio di percorsi triennali di qualifica con il sistema duale; la valorizzazione e allargamento delle attività formative di quarto anno con il conseguimento del diploma professionale; l'avvio di percorsi modulari per i *Neet* finalizzati alla qualificazione e riqualificazione di giovani disoccupati non frequentanti alcuna attività di formazione.

Marzo 2016, viene pubblicato su iniziativa di Italia Lavoro il bando di selezione di 300 Centri di formazione che andranno a dar vita alla sperimentazione del duale in tutte le Regioni italiane. Il bando tra l'altro prevede che siano incentivate le azioni di orientamento verso i nuovi percorsi formativi e che siano sostenuti i servizi di placement per la realizzazione di contratti di apprendistato di primo livello.

Maggio 2016, viene siglato l'accordo interconfederale tra Confindustria e CGIL-CISL-UIL sugli aspetti retributivi e di inquadramento dell'apprendistato di primo e terzo livello.

Luglio 2016, in accordo con Unioncamere il Registro delle imprese interessate a ospitare studenti in alternanza, previsto dalla legge della Buona Scuola, viene allargato anche alle aziende che vogliono ospitare in apprendistato gli studenti della IeFP e del sistema della secondaria superiore. Il Registro si propone di essere un utile strumento per facilitare l'incontro tra azienda e istituzione scolastica e formativa sia nel programmare percorsi di alternanza scuola-lavoro sia per avviare contratti di apprendistato di primo livello.

Agosto 2016, pubblicazione da parte di Italia Lavoro del bando rivolto alle imprese che destina contributi ai datori di lavoro privati che abbiano effettuato attività di tutoraggio aziendale nell'ambito dei rapporti di lavoro di apprendistato di primo livello e di alternanza rafforzata in collaborazione con le agenzie formative che sviluppano la sperimentazione del sistema duale di apprendimento.

Dicembre 2016, la legge di bilancio 2017 prevede l'esonero dei contributi previdenziali per un triennio fino al massimo di 3.250 euro, per quei datori di lavoro che assumano con contratto a tempo indeterminato, anche di apprendistato, quegli stessi studenti che sono stati ospitati in percorsi di alternanza-scuola lavoro o con contratti di apprendistato di primo e terzo livello. Sempre nel dicembre 2016 esce il decreto di riparto delle risorse per l'avvio delle attività formative duali alle Regioni, vengono destinati ulteriori 15 milioni a quanto già stabilito per la sperimentazione nel decreto Legge 150/2015 (87 milioni) da ripartire a quelle Regioni che abbiano tassi di dispersione scolastica e di *Neet* più elevati. Già ad un anno dal completamento del percorso normativo il sistema duale disponeva di tutti gli strumenti attuativi per lo svolgimento della sperimentazione.

Giugno 2017, alla Conferenza stampa di presentazione dei primi risultati del sistema duale viene evidenziata la crescita dell'apprendistato di primo livello del 33% nel 2016 rispetto ai 12 mesi del 2015. È di 10.600 il totale dei rapporti di lavoro in apprendistato rilevati dalle comunicazioni obbligatorie nei primi 16 mesi di sperimentazione del sistema duale; gli allievi frequentanti i percorsi formativi ammonta a 23 mila. L'apprendistato di primo livello quindi riprende quota e riconquista una rinnovata attenzione delle imprese e ben il 40% di giovani iscritti ai percorsi formativi duali viene assunto in apprendistato; la parte rimanente fa esperienza di formazione in azienda attraverso l'alternanza rafforzata e l'impresa formativa simulata.

Ottobre 2017, presentazione del "OECD National Skills Strategy Diagnostic Report Italy", il rapporto dell'OCSE che individua le sfide e le aree di intervento dell'Italia per lo sviluppo delle competenze definendo una strategia che possa rimuovere le cause di un basso livello di competenze possedute dalla popolazione

lavoratrice e dai giovani in uscita dalla scuola e quelle relative alla debole domanda di competenze da parte delle imprese. Si è trattato, in altre parole, di un lavoro durato parecchi mesi orientato ad avviare un percorso di costruzione di una strategia nazionale delle competenze, in cooperazione con l'OCSE, avendo un obiettivo preciso: implementare al meglio le ambiziose riforme strutturali dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro adottate nel 2014 e nel 2015, ed inoltre a rafforzare le politiche esistenti e costruirne di nuove per migliorare le competenze in Italia e fare del capitale umano un fattore chiave di sviluppo dell'occupazione, di inclusione e benessere sociale, di innovazione e crescita economica.

La scelta di sviluppare le competenze della popolazione italiana, di attivarle sul mercato del lavoro e di utilizzarle nei sistemi produttivi per promuovere innovazione è parte di una visione strategica che ha animato il percorso di riforme intrapreso, una strategia complessiva tesa a rilanciare il nostro paese e renderlo più competitivo nel mondo. Molte delle politiche avviate o rafforzate dalle riforme intraprese, come quella di Industria 4.0, il rafforzamento del sistema Duale nell'Istruzione e Formazione Professionale, le misure di incentivo per l'occupazione giovanile hanno come fine diretto o indiretto l'attivazione e utilizzo delle skills, a dimostrazione che il percorso intrapreso già in parte risponde alle priorità di intervento che ci venivano indicate non solo dall'OCSE, ma anche dall'Europa.

La principale sfida, individuata nel rapporto finale, è quella di fornire a tutti i giovani le competenze per transitare efficacemente verso la vita adulta, professionale e civica, e continuare ad apprendere. È una sfida cruciale, anche alla luce del fatto che il rapido cambiamento tecnologico impone alla nostra economia di dotarsi di personale altamente qualificato e in grado di adattare velocemente le proprie conoscenze e competenze alle esigenze dei mercati.

Oggi, anche per l'effetto di queste azioni riformatrici, avvertiamo una inversione di tendenza nell'aumento dell'occupazione e nella riduzione della disoccupazione giovanile. Il positivo riscontro sulla crescita dell'apprendistato dopo il riordino promosso con il Jobs Act indica anche il crescente interesse delle imprese verso nuovi strumenti di qualificazione delle risorse umane. Il sistema duale viene scoperto dalle stesse aziende non solo nella sua dimensione di consolidamento della formazione in impresa, ma anche come strumento per il rafforzamento delle modalità di selezione del personale, come opportunità per un migliore *mismatching* e, soprattutto per le piccole e piccolissime imprese, come veicolo di innovazione prevalentemente nel campo digitale e dell'e-commerce. Attraverso l'apprendistato e l'alternanza viene inoltre conseguito un ulteriore risultato: quello di sollecitare la domanda di lavoro da parte del tessuto imprenditoriale e di innescare un circolo virtuoso tra sviluppo delle competenze dei giovani, la loro attivazione sul mercato del lavoro e il loro utilizzo nel rapporto di lavoro, ovvero esattamente i tre pilastri della strategia delle competenze.

L'impegno a percorrere questa strada è stato ribadito dall'Italia nel corso del G7 dei Ministri del Lavoro tenuto a Torino a fine settembre 2017. Tutti i Ministri intervenuti hanno riconosciuto nei diversi sistemi duali di qualità lo strumento principale per prevenire la dispersione scolastica e combattere la disoccupazione giovanile, di fronte ad un futuro in cui il lavoro sarà sempre più caratterizzato da una pervasiva digitalizzazione, dal sostegno e dal supporto dell'automazione, dalla inesorabile rottura dei tradizionali modelli organizzativi, sia in termini di orario che di luoghi del produrre. Affinché i giovani e i lavoratori del futuro siano protagonisti e non vittime del cambiamento, che siano cioè essi stessi gli artefici dell'innovazione, occorre dotarli delle giuste competenze ma anche della capacità di agire tempestivamente per adeguare il sapere al mutare del contesto economico e produttivo dei luoghi di lavoro.

Sono molte e diversificate le iniziative in campo per incrementare l'occupazione giovanile, contrastare il fenomeno dei NEET e la perdita di capitale umano associata alla disoccupazione e all'inattività. La principale è Il Programma Garanzia Giovani, con gli incentivi e l'attivazione delle competenze formali e non formali; ma anche il Servizio Civile per accrescere l'impegno civico e sociale dei partecipanti. In tutti questi programmi si sviluppa l'acquisizione di nuove skills che vengono rese trasparenti e certificate. In questi diversi interventi competitività, ricerca, qualità della formazione e qualità del lavoro sono temi strettamente interconnessi con le politiche industriali.

Sulla capacità di anticipare i fabbisogni e costruire le competenze per il futuro si gioca l'azione di policy per i prossimi anni e si disegna la traiettoria che il nostro paese è intenzionato a seguire. Per rimanere tra i paesi leader e incrementare il benessere della nostra comunità, è necessario portare e mantenere l'Italia sulla frontiera tecnologica. Questo significa non solo coltivare e formare talenti, ma anche includere nel processo di innovazione e nei suoi benefici più persone possibili. Sia per una questione di giustizia sociale sia perché altrimenti non saremo in grado di tenere il passo.

Dicembre 2017, il Parlamento approva la legge di bilancio 2018, in essa vengono rese permanenti le risorse necessarie al sistema duale che a partire dall'estate 2018, a conclusione della sperimentazione, diverrà ordinamentale. Per l'anno 2018 le risorse destinate alla formazione duale saranno 125 milioni e dal 2019 in poi saranno 75 milioni ordinari più le quote aggiuntive che di anno in anno le leggi di bilancio vorranno assegnare. Vengono anche stabilizzate le misure di decontribuzione alle imprese previste per la durata della sperimentazione. Inoltre tutti quei datori di lavoro che assumeranno quegli stessi giovani che hanno ospitato quando erano studenti in alternanza o in apprendistato di primo o terzo livello potranno beneficiare di una totale decontribuzione per il triennio 2018/2020 fino ad un tetto massimo annuo di 3 mila euro. I dati delle comuni-

cazioni obbligatorie rilevano che anche nel 2017 l'apprendistato di primo livello ha continuato a crescere, seppure in misura più ridotta, attestandosi al più 4,5% rispetto all'anno precedente. Si registra una forte crescita al Nord, appesantita da un calo generalizzato al Centro e al Sud. Nei 12 mesi del 2017 9.208 giovani studenti sono stati assunti con contratto di primo livello. La disoccupazione giovanile è scesa al 31,5%.

Sempre nel dicembre 2017 le risorse da erogare alle Regioni per l'avvio delle attività formative destinate per l'anno 2017, pari a 87 milioni, sono incrementate di ulteriori 40 milioni, rinvenienti da capitoli di bilancio del MLPS; anche per l'anno appena concluso verrà generato uno specifico finanziamento da destinare a quelle Regioni che hanno sistemi formativi ancora fragili o la totale mancanza di offerta formativa di IeFP e di duale.

Ancora nel dicembre 2017 Anpal Servizi proroga al 31 marzo 2018 le misure di incentivo alle imprese varate da Italia Lavoro spa nell'agosto 2016. Rimarranno pertanto attivi gli incentivi per i datori di lavoro che faranno tutoraggio formativo in apprendistato con contratto di primo livello fino ad ulteriore bando che consentirà di tenere attiva la misura fino al dicembre 2019. Con decorrenza marzo/aprile 2018 sarà inoltre indetto un nuovo bando per il riconoscimento di incentivi a quelle istituzioni formative che stipuleranno contratti di apprendistato di primo livello a favore dei propri iscritti ai percorsi duali. Anche in questo caso la misura resterà attiva fino a dicembre 2019.

Quindi, a pochi mesi dal termine della sperimentazione sul sistema duale di apprendimento, si può già fare un primo bilancio. Numerose sono le conferme; alcune criticità, solo in parte previste, si sono affacciate con insistenza; alcune novità hanno ulteriormente caratterizzato i percorsi formativi. Nell'insieme, sulla base di queste riflessioni, il Governo ha deciso di stabilizzare le risorse e rendere così ordinamentale e permanente questa filiera formativa che, in numerosi Stati europei, ha dato positiva prova di sé.

Tra le conferme si può certamente annoverare il rafforzamento dei sistemi di IeFP, laddove esistenti, per effetto dell'ampliamento dell'offerta formativa rappresentata dal duale che affianca quella preesistente. A riprova di ciò basti pensare che le risorse trasferite dallo Stato alle Regioni sono, per effetto della sperimentazione, aumentate complessivamente del 45 per cento nelle annualità 2016 e 2017 e che lo saranno ulteriormente per il 2018 raggiungendo un aumento del 65 per cento calcolato sulla base storica dei 189 milioni ordinari ripartiti per la IeFP dal Ministero del Lavoro.

Confermata inoltre la validità del duale come incisiva filiera di contrasto alla dispersione scolastica. La svolta metodologica introdotta con l'alternanza nella scuola superiore e l'avvio del sistema duale attraverso l'apprendistato e l'alternanza rafforzata stanno caratterizzando in maniera marcata la componente espe-

rienziale nell'apprendimento delle giovani generazioni dimostrando, in questo primo biennio di sperimentazione, di poter contrastare con successo molte forme di dispersione e di abbandono.

Altra conferma viene dalla crescita delle competenze professionali dei giovani e dalla riduzione dei tempi di transizione verso il mercato del lavoro. Questi ultimi, già significativamente più bassi per la filiera della IeFP rispetto a quelli dell'istruzione secondaria superiore, stanno dando segnali di ulteriore riduzione con l'introduzione del sistema duale.

Anche le criticità non sono mancate. È stata smentita la tesi, forse un po' azardata, che attraverso l'introduzione del duale si sarebbero potute ripianare, almeno in parte, quelle diffuse differenze italiane nei sistemi formativi territoriali che separano nettamente il Nord dal Sud del Paese e che si manifestano consistentemente anche in alcune Regioni del Centro. Ciò non è avvenuto, eccezion fatta per poche realtà regionali; a conferma di una regola del tutto opposta che indica come la mancanza in molte Regioni di sistemi organizzati di erogazione dell'offerta formativa di IeFP ha di fatto impedito anche il decollo del duale. In questi contesti regionali infatti alla consolidata debolezza strutturale della programmazione formativa istituzionale si affianca un generale indebolimento degli attori erogatori dei percorsi di formazione e, in non pochi casi, alla stessa scomparsa di quel tessuto sociale e delle condizioni finanziarie per poter far rinascere esperienze che nei decenni passati hanno concorso a scrivere pagine importanti della storia della formazione professionale italiana. Non sono mancati inoltre atteggiamenti disinvolti di assessori che dopo aver sottoscritto con il Ministero del Lavoro protocolli d'intesa sugli obiettivi da conseguire con la sperimentazione della formazione duale e dopo aver avute assegnate risorse, anche considerevoli, non hanno dato avvio ad alcun percorso formativo. Rimangono pertanto in gran misura inalterate le condizioni di disuguaglianza nell'offerta; soprattutto rimangono disparità nell'accesso al diritto costituzionale di famiglie e allievi di frequentare la formazione regionale per il conseguimento dell'obbligo di istruzione e della qualifica professionale, in tal modo limitando l'esercizio della cittadinanza attiva e un più efficace inserimento nel mondo del lavoro.

L'invariato quadro costituzionale uscito dal referendum del dicembre 2016 certamente non aiuta a portare a soluzione questo delicato nodo, tuttavia una strada già da subito percorribile c'è e consiste nel non far più rientrare nei riparti delle risorse finanziarie quelle Regioni che sistematicamente disattendono le proprie responsabilità programmatiche. Con i diritti alla formazione dei giovani non si può continuare a barare.

La novità di maggior rilievo sta invece dell'aver progressivamente orientato il nascente sistema duale italiano a divenire strumento di politica attiva del lavoro. Rispetto agli originari obiettivi di rafforzamento della filiera professiona-

lizzante della formazione, di contrasto alla dispersione, di crescita delle competenze e di miglioramento dell'occupabilità dei giovani, il sistema duale si è andato via via caratterizzando come parte di un percorso di inserimento stabile nel mondo del lavoro. Già con la legge di bilancio 2017 fu introdotta una misura di agevolazione alle imprese che avessero assunto con contratti a tempo indeterminato quegli stessi studenti che avevano ospitato in alternanza o in apprendistato formativo; ora con la legge di bilancio 2018 si è estesa questa misura di incentivazione dando copertura del cento per cento ai contributi previdenziali dovuti per quegli stessi giovani che erano stati ospitati durante il loro percorso di studio.

Questa misura, al di là del beneficio economico che genera per l'impresa che intende assumere un giovane, mette in una traiettoria nuova lo stesso sistema duale, come pure l'intera filiera della IeFP e in parte anche dell'istruzione secondaria superiore. Infatti quelle istituzioni formative e scolastiche che vorranno cimentarsi con questa significativa novità potranno non solo ridurre i tempi di transizione tra la fine dei percorsi formativi e l'ingresso nel mercato del lavoro, ma dovranno anche assumere il compito di accompagnare il giovane verso il lavoro. Insomma in ogni CFP dovrà esistere un qualificato servizio di placement essendo richiesto alle istituzioni formative non più solo una generica capacità di individuare e relazionarsi con le imprese, ma la specifica competenza di un adeguato servizio di *matching*, cioè saper accompagnare il "giusto giovane nella giusta impresa".

Sono i numeri del biennio della sperimentazione a dire con eloquenza che il duale si sta egregiamente cimentando come politica attiva. A fine del 2014 il tasso di disoccupazione giovanile era arrivato al 44,2 per cento, oggi è del 31,5. Nell'anno 2015 gli apprendisti di primo livello erano in Italia 6.614 e nel dicembre 2017 erano 9.208, con un incremento biennale di ben il 39 per cento misurato proprio lungo il periodo di durata della sperimentazione.

A riprova che la via italiana al sistema duale sia progressivamente divenuta parte integrante delle politiche attive c'è lo stesso atto di nascita che avviene nel contesto della definizione di una nuova disciplina organica dei contratti di lavoro e introduce il sistema duale attraverso una profonda revisione della disciplina dell'apprendistato di primo e di terzo livello.

Era del tutto evidente che le novità introdotte col sistema duale erano di tale portata da richiedere delle misure adeguate di attivazione ed implementazione delle politiche. Si trattava in particolare di promuovere azioni di traino su tre versanti: quello dei Centri di formazione, quello delle Regioni e quello delle imprese. Sul versante dei Centri si è operato per selezionare i più idonei in modo da poter dare basi più solide alla sperimentazione, sul versante delle Regioni si è intervenuti con strumenti nuovi e con modalità che premiassero quelle realtà

che agivano con tempestività e con obiettivi qualitativamente ben definiti. La sfida per le imprese si è subito manifestata come esigenza di comunicare alle aziende le novità e le agevolazioni insite nel nuovo sistema duale.

È comunque il versante delle Regioni che sta producendo le maggiori difficoltà alla diffusione del sistema duale. È mancata la convinzione, soprattutto al Sud, ma anche in alcune realtà del Centro Italia, che il sistema duale è la misura più efficace per contrastare la disoccupazione giovanile. Paradossalmente in quelle realtà a più elevata concentrazione di sacche di *Neet* e di disoccupati di lunga durata non si è dato con convinzione avvio ai percorsi duali e al nuovo utilizzo dell'apprendistato che ne è conseguente. Contrariamente a quanto avveniva con il vecchio regime dell'apprendistato disciplinato dal Testo Unico del 2011, con il nuovo assetto della disciplina non può avviarsi nessun contratto di primo livello se non in conseguenza di un protocollo sottoscritto tra istituzione formativa e impresa. In altre parole non si è ancora capito che se non c'è l'offerta formativa deliberata dalla Regione non ci potranno essere nemmeno le assunzioni in apprendistato di primo livello.

L'analisi delle due mappe dell'offerta formativa territoriale e dell'andamento dei contratti di apprendistato di primo livello ci indica con chiarezza le sovrapposizioni tra le due dinamiche. Al Nord, dove l'offerta formativa è ben strutturata crescono gli iscritti al sistema della IeFP duale ed aumentano contestualmente le assunzioni nell'apprendistato di primo livello che passano da 4.177 dell'anno 2015 a 7.072 del 2017 con un incremento del 69%. al Centro dove, Regione Lazio esclusa, si registra ancora una forte debolezza del sistema di IeFP l'apprendistato di primo livello diminuisce nello stesso biennio del 12 per cento passando dagli 871 apprendisti del 2015 ai 765 del 2017. Analogamente al Sud e nelle isole dove di evidenza un arretramento dei contratti del 12 per cento nel biennio passando gli apprendisti da 1.572 del 2015 ai 1.371 del 2017.

La classica polarizzazione della formazione professionale nei diversi contesti territoriali del paese sta diventando il modello su cui si conforma anche il sistema duale.

Sul versante delle imprese la maggiore sfida è sicuramente la comunicazione: sono moltissimi i datori di lavoro che non conoscono le novità introdotte dal sistema duale, dalla riforma dell'apprendistato, dalle diverse misure di incentivo messe in atto e tutt'ora attive.

Vale la pena di fare un riepilogo:

- A. riforma dell'apprendistato avvenuta con il decreto legislativo n. 81 del 2015 ha totalmente cambiato la normativa di riferimento ai due contratti formativi, quello di primo livello per la qualifica il diploma professionale e la maturità quinquennale, e quello di terzo livello per gli ITS, la laurea e i dottorati di ricerca. Per effetto di questa profonda revisione dei due istituti

e conseguentemente all'accentuazione del carattere formativo degli stessi il legislatore ha abbattuto considerevolmente il costo del lavoro; con due principali provvedimenti: l'esenzione da ogni forma di remunerazione delle ore di formazione svolte al di fuori dell'impresa e l'abbattimento al 10 per cento della retribuzione lorda dovuta all'apprendista per le ore di formazione in contesto lavorativo svolte all'interno dell'impresa.

- B. Con l'accordo interconfederale sull'apprendistato sottoscritto da Confindustria e CGIL-CISL-UIL del maggio 2016 si è stabilito che al primo anno di assunzione spetti al giovane apprendista di primo livello una retribuzione non inferiore al 45 per cento del compenso spettante al livello di inquadramento assegnato, che aumenta per scaglioni progressivi fino al 70 per cento al quarto anno di anzianità lavorativa. Nel mese di febbraio 2018 analogo accordo è stato sottoscritto dalle organizzazioni datoriali dell'artigianato con le medesime organizzazioni sindacali.
- C. Con la legge di bilancio 2018 si sono rese stabili e permanenti le misure varate per accompagnare la sperimentazione per gli anni 2016-2017, che prevedono per le assunzioni con contratto di apprendistato di primo livello:
 - 1. L'esonero dal contributo di licenziamento previsto dalla legge Fornero di riforma del mercato del lavoro nel 2012;
 - 2. L'abbattimento dal 10 al 5 per cento dell'aliquota contributiva prevista per le assunzioni in aziende con più di nove dipendenti;
 - 3. Lo sgravio totale dei contributi per la Naspi a carico del datore di lavoro;
 - 4. Lo sgravio totale del contributo dello 0,30 per cento per la formazione previsto dalla Legge n. 845 del 1978.
- D. Sempre relativamente alla legge di bilancio 2018, ai datori di lavoro privati che assumono lavoratori con contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato a tutele crescenti o con contratto di apprendistato professionalizzante o di mestiere, è riconosciuto per un periodo di trentasei mesi l'esonero dei versamenti contributivi nella misura del 100 per cento, nel limite massimo di importo pari a 3.000 euro su base annua.
- E. I bandi di gara indetti dalle reti territoriali delle Camere di Commercio consentono di accedere ad una misura di incentivo alle imprese che ospitano giovani in alternanza scuola-lavoro o in apprendistato di primo livello; come riconoscimento degli oneri sostenuti per le funzioni del tutor aziendale. Tale misura a favore dei datori di lavoro varia tra 400 e 700 euro annui per giovane ospitato in azienda, con un tetto massimo di quattro.
- F. Rimane attiva fino al 31 marzo e sarà poi prorogata fino al 2020, con un ulteriore bando di gara, la misura attivata da ANPAL Servizi per conto del Ministero del Lavoro rivolta al sostegno agli oneri di tutoraggio aziendale sostenuti dalle imprese private che ospitano in apprendistato di primo livello.

Tale misura che arriva alla copertura massima di 3 mila euro è rivolta alle imprese che attivano contratti di apprendistato nell'ambito del sistema duale e della IeFP regionale.

Alle misure di incentivazione rivolte ai datori di lavoro si affianca anche per il biennio 2018/2019 la proroga delle misure di contribuzione rivolte alla intera platea dei CFP che porteranno all'inserimento contrattuale in apprendistato di primo livello gli studenti iscritti ai percorsi duali. Tali misure, come le precedenti attivate con il programma Fixo, vedranno l'aumento dell'incentivo in base al livello di profilazione del giovane con le medesime modalità previste per Garanzia Giovani.

Si può ragionevolmente dire che si sono prodotte in questi anni tutte le articolazioni e attivate le misure necessarie al pieno decollo del sistema duale italiano; molto ancora resta da fare, ma soprattutto serve un forte impegno di condivisione e di implementazione.

La voce di testimoni privilegiati. Per una mappa delle questioni rilevanti sui percorsi di IeFP. A colloquio con Emmanuele Crispolti di INAPP

GIUSEPPE TACCONI¹ - GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ²

L'articolo nasce dalla rielaborazione di un'intervista al dott. Emmanuele Crispolti, ricercatore dell'INAPP (ex-ISFOL) che ha curato diversi monitoraggi dell'IeFP e presenta una mappa aggiornata delle questioni più rilevanti per il sistema.

The article comes from the re-elaboration of an interview with dr. Emmanuele Crispolti, researcher of the INAPP (National Institute for Analysis of Public Policies) who has been involved in several monitoring of the VET system and presents an updated map of the most relevant issues on this topic.

Introduzione

L'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche), evoluzione dell'ISFOL, è un Ente pubblico di ricerca che da sempre lavora sui temi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), mercato del lavoro e politiche sociali. Con l'evoluzione da ISFOL a INAPP, l'istituto ha mantenuto i suoi ambiti d'indagine, coltivando una particolare attenzione alla costruzione di un sapere sulle filiere formative, in un'ottica fortemente orientata a fornire indicazioni ai decisori politici (*policy advice*). Le ricerche e gli studi, che in passato venivano realizzati soprattutto a supporto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), vengono oggi posti in modo più ampio a servizio di tutto il sistema politico.

Questo contributo dà conto di una recente conversazione con Emmanuele Crispolti, ricercatore INAPP che da molti anni si occupa di IeFP e contribuisce alla realizzazione del monitoraggio annuale che da quindici anni fornisce dati approfonditi e dettagliati sul sistema di IeFP a livello nazionale e regionale³. Il

¹ Università di Verona, giuseppe.tacconi@univr.it

² Formatore, Verona, comfor.gm@gmail.com.

³ L'intervista, realizzata dal primo autore, il 1 febbraio 2018, è stata sbobinata dal secondo autore e successivamente analizzata dai due autori per far emergere le principali tematiche in essa presenti. Nel testo dell'articolo vengono riportati ampi stralci che possono dar conto dello sviluppo dei vari temi. Sul testo dell'intervista, che non è stato rivisto dal soggetto intervistato, si è intervenuto lievemente per ridurre il carattere del parlato e rendere il testo pienamente comprensibile.

punto di vista guadagnato dal nostro ricercatore è davvero molto articolato. Dalla conversazione emerge una sorta di mappa delle questioni più rilevanti relative al sistema. I dati raccolti e analizzati sono stati suddivisi in tre punti: il primo punto riguarda una panoramica generale sul sistema nelle sue varie articolazioni; il secondo punto svilupperà la questione degli esiti formativi ed occupazionali di questo segmento dell'offerta formativa; il terzo punto formulerà alcune raccomandazioni rivolte in generale al sistema e in particolare agli Enti accreditati dalle Regioni. Ampi stralci tratti della conversazione verranno arricchiti dall'inserimento di riferimenti bibliografici e di link ai documenti nominati.

La tenuta del sistema

Il problema del reperimento dei dati

Non è facile, in Italia, reperire dati affidabili sul sistema di IeFP, anche se, negli ultimi anni, la situazione è decisamente migliorata:

Nel nostro Paese le basi dati sulla Formazione Professionale sono ancora carenti. Nello studiare l'IeFP ci si deve prima di tutto costruire un'informazione che in partenza non esiste; solo dopo si possono formulare riflessioni e considerazioni. La situazione recentemente è migliorata, anche perché il Ministero del Lavoro ha agganciato la produzione delle informazioni al riparto delle risorse finanziarie determinando un forte miglioramento nella qualità dei dati. Questo, ovviamente, ha spinto le amministrazioni a fornire informazioni più dettagliate e con un maggiore grado di disaggregazione. Noi abbiamo spinto l'acceleratore, un po' per volta, anno per anno, chiedendo sempre un maggiore dettaglio, una maggiore disaggregazione dei dati, favorendo anche la crescita dei controlli incrociati tra i dati delle diverse annualità; questo ci ha portato a raffinare molto la qualità dei dati. Adesso, quando esistono elementi d'incoerenza, il contatto continuo dei ricercatori con i referenti regionali consente di ottenere un dato congruente e sostanzialmente esatto [...]. Il miglioramento c'è ma non è attribuibile all'anagrafe dello studente, che dovrebbe costituire lo snodo dell'intero processo di produzione dei dati. L'anagrafe è partita con grandissime aspirazioni, ma poi ha avuto varie difficoltà, soprattutto ai forti vincoli imposti dalla legge sulla privacy, necessaria a tutelare i soggetti, ma che, per come sono stati gestiti in questi anni, hanno minato le finalità dell'anagrafe degli studenti ridimensionandone le possibilità di utilizzazione. [...] Certamente anche sul fronte delle scuole che fanno IeFP il dato si è andato affinando: noi facciamo controlli di coerenza su tutti i dati che ci pervengono dalle Regioni. I referenti regionali fanno da collettori delle informazioni della propria amministrazione e quindi esercitano già un primo filtro fondamentale. Noi facciamo un secondo livello di filtro. Anche i dati che riguardano le scuole sono disaggregati per tipologia di percorsi, per singola qualifica, per età dell'allievo, per sesso e per altre variabili utili all'analisi.

I dati che riguardano l'IeFP sono generati prevalentemente dalle Regioni. Al Servizio Statistico del MIUR sono accessibili solo parzialmente. Ad esempio, sul Portale Unico dei Dati della Scuola del MIUR (<http://dati.istruzione.it/opensdata/>) compaiono solo i percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà complementare, ma i dati non corrispondono a quelli del monitoraggio sull'IeFP.

Tra offerta ordinamentale e offerta sussidiaria

In ogni caso, il quadro sul sistema che emerge dall'ultimo monitoraggio (INAPP, 2017) indica un sostanziale consolidamento dei percorsi di IeFP sul territorio nazionale, con qualche apertura anche in Regioni dove fino a poco tempo fa il sistema non era ancora presente e dove l'IeFP comincia a esistere almeno nella versione sussidiaria o in quella del duale, con la reintroduzione in questo caso degli Enti accreditati dove il sistema era stato in precedenza smantellato o non era mai partito.

In attesa delle novità che gradualmente verranno introdotte dal decreto legislativo (D.lgs.) sulla revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale (IP) e sul loro raccordo con i percorsi di IeFP, l'offerta ordinamentale di IeFP si articola in offerta in capo alle Regioni, offerta sussidiaria integrativa e offerta sussidiaria complementare:

Questi anni sono stati caratterizzati dalla compresenza di tre tipologie di offerta: quella dell'IeFP "tradizionale", realizzata dagli Enti di Formazione Professionale accreditati dalle Regioni, quella della sussidiarietà integrativa e quella della sussidiarietà complementare. Le offerte in regime di sussidiarietà integrativa hanno agganciato l'IeFP ai percorsi degli Istituti Professionali, con la conseguente esplosione di numeri; quando questa forma di sussidiarietà è partita, c'è stata un'impennata verticale dei partecipanti a questa tipologia di percorso. La sussidiarietà complementare, che sostanzialmente replica il modello delle agenzie all'interno delle scuole, è stata scelta da poche Regioni; il grosso di questa tipologia di offerta si trova in Lombardia, Veneto, Sicilia e Friuli Venezia Giulia; si tratta di una modalità molto interessante ma circoscritta dal punto di vista numerico. Ora, con il D.Lgs. 61/2017, si è avviato un processo di revisione della sussidiarietà, anche sulla base dei risultati che lo stesso ISFOL, ora INAPP, ha evidenziato attraverso le analisi annuali. [...]. Sulla produzione dei dati relativi all'a.f. 2016/17, stiamo lavorando; è stata da poco completata la rilevazione; ora siamo in fase di elaborazione ed analisi dei dati. Sull'a.f. 2015/16, abbiamo dati che sono molto vicini a quelli dell'annualità precedente e che danno il senso di una certa stabilità di tutti i percorsi. Si registrano 322.000 iscritti, di cui 308.000 ai percorsi triennali e quasi 14.000 al quarto anno, il cui peso cresce progressivamente. Sul fronte delle varie tipologie, si conferma in leggera crescita quella dei percorsi realizzati dai Centri di Formazione Professionale (CFP) e cala leggermente l'offerta in sussidiarietà integrativa. Il dato è sostanzialmente stabile e indica che c'è un'utenza stabilmente interessata a questa tipologia di percorsi.

Assieme all'Istruzione Professionale, il sistema di IeFP è chiamato a concorrere a tutti gli effetti alla realizzazione dell'offerta più specificamente professionalizzante del sistema formativo italiano.

Il sistema duale e le diversità territoriali

La sperimentazione del sistema duale nell'ambito dell'IeFP, attivato il 24 settembre 2015 a seguito dell'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, ha aggiunto un altro tassello importante alle tipologie di offerta di percorsi profes-

sionalizzanti, ma ha messo ulteriormente in evidenza le diversità territoriali:

Abbiamo realizzato delle prime osservazioni sull'avvio della sperimentazione del sistema duale. Le chiamo così, perché il vero monitoraggio annuale potrà essere realizzato ora che è terminata l'annualità formativa. In questo caso, il Ministero del Lavoro (MLPS) ci ha affidato l'incarico di seguire l'avvio della sperimentazione; abbiamo perciò fatto una serie di rilevazioni in corso d'opera. La più consistente di queste, quella che poi è stata presentata a luglio 2017 (INAPP-INPS, 2017, ndr), ci dice che questa sperimentazione, in fase iniziale, si è appoggiata proprio al sistema di IeFP. È un sistema che funziona bene ed è anche collaudato dal punto di vista amministrativo, ma soprattutto ha esiti molto interessanti. La sperimentazione è servita soprattutto a sviluppare i percorsi del quarto anno dell'IeFP. Mi riferisco qui a dati relativi al dicembre 2016, quando l'anno formativo di fatto era appena iniziato; i successivi monitoraggi e le successive analisi dovranno dirci quanto quella annualità formativa sia stata "cavalcata" dalle amministrazioni regionali. Però abbiamo su questo fronte, l'avvio di percorsi, soprattutto di quarto anno, in ben dieci amministrazioni, e quello che è interessante è che alcune di queste non avevano mai avviato percorsi di quarto anno prima; infatti Valle d'Aosta, Marche, Lazio e Abruzzo hanno avviato per la prima volta percorsi di quarto anno; poi abbiamo la Liguria, che li aveva già avviati in passato, ma che poi, negli ultimi anni, non li aveva potuti realizzare e li ha dunque recuperati [...]. Le risorse stanziare a valere sul sistema duale stanno consentendo di garantire su tutto il territorio nazionale un'offerta di IeFP completa, che quindi, al di là delle scelte e delle strategie regionali, preveda anche il quarto anno. Se pensiamo anche alla cosiddetta filiera lunga della formazione tecnico professionale, cioè la possibilità di una progressione formativa, non soltanto col rientro nei percorsi scolastici, ma anche con una verticalizzazione dei percorsi professionalizzanti, il quarto anno diventa un elemento essenziale. Ecco qualche numero sul fronte del duale: a dicembre 2016, quindi ad annualità formativa cominciata da poco, avevamo 22.300 allievi, di cui il grosso – 12.580 – era nell'IeFP dal primo al terzo anno e addirittura – lo dico in termini proporzionali, ovviamente – oltre 6.000 nel quarto anno. Si ha quindi un'accentuazione forte di questo quarto anno, che raccoglie ragazzi più grandi di età, più consapevoli, più maturi, che sono fortemente inclini ad entrare nel mondo del lavoro. Il duale rappresenta un'esperienza formativa che si lega strettamente all'inserimento nel mondo del lavoro. Diciamo che il sistema duale era fortemente orientato a favorire lo sviluppo del sistema di apprendistato di primo livello, ma su questo obiettivo si è cominciato un po' in salita, perché si sono avvertite le difficoltà di cui ha sempre risentito l'apprendistato, oltre ad una marcata differenza dei contesti territoriali. Sull'apprendistato c'è stato un forte interesse delle Regioni che hanno tuttavia avviato prevalentemente percorsi IeFP; c'è stato un minimo di avvio anche su altri percorsi, cioè nel sistema di IFTS e anche in alcuni percorsi modulari per i Neet⁴, altra tipologia prevista dalla sperimentazione soprattutto in Toscana. È risultato chiaro che le modalità più innovative richiedono alle amministrazioni regionali uno sforzo notevole; in una prima fase d'avvio, ci si è quindi appoggiati di più sul sistema che funzionava, che era proprio quello dell'IeFP; sugli altri fronti è chiaro che l'attivazione richiederà un pochino più di tempo [...]. C'è un'Italia a tante velocità e un'Italia che presenta tante situazioni differenti. Questa varietà ha risvolti pesanti su questa sperimentazione, perché è chiaro che le Regioni del Sud, dove esiste un tessuto produttivo più fragile, soffrono inevitabilmente di questo. Di queste differenze, del resto, risente fortemente anche la modalità dell'alternanza scuola-lavoro, che per certi aspetti ripresenta la stessa disparità. È stata utile la spinta a che tutti facessero alternanza scuola-lavoro, ma è difficilissimo in certi territori trovare le so-

⁴ L'acronimo significa "not (engaged) in education, employment or training" e si riferisce a quella fascia di giovani che non sono impegnati né nello studio, né nel lavoro, né nella formazione.

luzioni per fare esperienze sensate e significative. Questo è sicuramente il vulnus più grande rispetto al duale: che si crei un'ulteriore polarizzazione con il potenziamento delle realtà che presentano un tessuto imprenditoriale forte e consolidato, mentre laddove questo non c'è, spesso la soluzione sembra essere l'auto-imprenditorialità. Questo aspetto dell'auto-imprenditorialità andrebbe sottolineato, perché probabilmente, all'interno dei percorsi di IeFP, in questa direzione si potrebbe fare anche qualche cosa in più, magari aprendo anche a forme diverse di imprenditorialità, a diversi tipi di mercato, ad esempio il mercato dell'economia sociale e solidale.

Per quanto i risultati della sperimentazione siano ancora parziali (INAPP-INPS, 2017), emerge la possibilità che questa misura contribuisca al contrasto della dispersione scolastica e al successo formativo di fasce vulnerabili, ma anche allo sviluppo in verticale della filiera dell'IeFP. La differenziazione territoriale è però ancora troppo elevata: gli apprendisti che stanno sperimentando il sistema formativo duale si trovano soprattutto nel Nord Italia⁵, mentre sono praticamente assenti dalle Regioni del Sud. Nelle aree territoriali in cui il sistema dell'IeFP è più strutturato c'è stata infatti una certa risposta alla sperimentazione, mentre là dove il sistema di IeFP è rimasto debole, è inevitabile che si registrino ritardi anche nell'attivazione di percorsi di formazione duale. Per un'offerta formativa stabile e di qualità bisognerebbe garantire standard formativi e organizzativi omogenei su tutto il territorio italiano.

Il D.lgs. 61/2017 sugli Istituti Professionali

Per l'attuazione del D.lgs. 61/2017, riguardo alla revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale (IP) di competenza dello Stato e ai raccordi di questi con l'IeFP regionale, c'è ancora molto cammino da compiere (cfr. Salerno, 2017), ma è interessante notare come questa riforma introduca nell'IP elementi sviluppati proprio nei percorsi di IeFP:

Il decreto 61 mette in evidenza in maniera abbastanza esplicita che il modello vincente è stato proprio quello dell'IeFP, perché riprende le metodologie didattiche attive, i laboratori, la capacità di lavorare per progetti, la personalizzazione dei percorsi, le misure di orientamento e di supporto. Se tutto questo viene promosso anche nella nuova veste che assumeranno gli Istituti Professionali, lo si deve sicuramente anche agli esiti dell'IeFP, che è stata un vero e proprio apripista su questi fronti. Lo era necessariamente perché, in buona parte, lavorava con un target molto complesso: giovani dispersi che provenivano spesso da situazioni di insuccesso scolastico o formativo. Fatto sta che i percorsi di IeFP hanno messo in campo tutti questi strumenti. E questo è stato una carta vincente; buona parte di questi elementi sono ancora oggi richiesti come sfida ai nuovi professionali. [...]

⁵ Piemonte, Lombardia e Veneto offrono attualmente circa la metà dei percorsi di IeFP esistenti sull'intero territorio nazionale. Esistono anche percorsi duali attivati in altri ambiti formativi: percorsi IFTS in apprendistato, in Emilia Romagna e Lombardia, e anche percorsi di istruzione in forma duale, in Emilia Romagna, Toscana e Marche.

Il D.lgs sembra rimodulare i percorsi dell'Istruzione Professionale secondo modelli didattici affini a quelli sperimentati nei percorsi di IeFP (potenziamento delle attività laboratoriali, personalizzazione, apprendimento per competenze, unità di apprendimento ecc.). In questo si sottolinea il ruolo che l'IeFP ha e ha avuto nel rendere più inclusivo il sistema.

La questione dei finanziamenti

Il tema dei finanziamenti del sistema di IeFP, non sempre adeguati al carattere ordinamentale del sistema, rappresenta un elemento essenziale del quadro, ma apre anche a riflessioni prospettiche:

Uno dei problemi ancora irrisolti della IeFP è il sistema dei bandi. Questo va detto perché, quando parliamo di pari dignità, è sempre molto difficile mettere a parità un'offerta formativa basata su fondi certi, stabili, nazionali e un'offerta formativa che si basa prima di tutto su un sistema di bandi, per cui esiste anche il paradosso che io potrei iscrivere mio figlio a un percorso che so che inizia ma non so se arriva al suo termine. Questo in alcune Regioni, che sono dotate di minori disponibilità finanziarie, è un rischio ancora presente. Le diverse Regioni, finanziano robustamente il sistema, ma con fondi non sempre uguali e non uguali dappertutto. Teniamo presente che i fondi regionali costituiscono ancora il 40% del finanziamento, ma in alcune Regioni, come per esempio in Friuli Venezia Giulia, il livello di partecipazione è molto più elevato. Questa è una questione da considerare nel ragionare sulla pari dignità rispetto al sistema scuola che ha un finanziamento stabile. Ci sono Amministrazioni che hanno architetture organizzative più efficienti e riescono a programmare bandi triennali, e altre che devono programmare l'offerta di anno in anno; questa è una cosa che prima o poi dovrà essere affrontata. Siamo, purtroppo, in un periodo di scarsità di risorse, ma ovviamente, quelli di IeFP sono percorsi ordinamentali di pari dignità; se noi pronunciamo queste due parole, dobbiamo inevitabilmente ricorrere a un finanziamento più stabile [...]. Si potrebbe avviare un ragionamento che prevedesse di finanziare maggiormente le esperienze di maggiore successo. Questo è il dilemma che si presenta sempre in periodi di scarsità: che faccio? Distribuisco oppure do in modo mirato e premiale? Ad esempio sugli ITS c'è un sistema di premialità piuttosto marcato nei confronti dei soggetti che dimostrano di avere maggiori capacità. Questa è una cosa che mette al dibattito: sappiamo che gli Enti di formazione, così come le scuole e le università, hanno performance molto diverse; è però difficilissimo mappare tutto questo ed esiste il problema fondamentale delle enormi differenze dei contesti territoriali. Per certi aspetti sarebbe però interessante ragionare sul fatto che soggetti più efficienti dal punto di vista del rapporto con gli allievi, più legati al mondo delle imprese, maggiormente in grado di favorire la transizione tra formazione e lavoro, che è ciò che si sta cercando di favorire con tutte le più recenti misure (alternanza scuola lavoro, sistema duale ecc.), potessero essere maggiormente finanziati.

In ogni caso, sulla possibilità di stabilizzare il finanziamento al sistema si gioca anche la questione della pari dignità di questi percorsi rispetto a quelli scolastici del secondo ciclo.

Gli esiti

Buoni risultati nei percorsi in capo agli Enti accreditati

Sempre dal monitoraggio di INAPP (2017) risulta che i percorsi in capo agli Enti accreditati dalle Regioni registrano esiti formativi mediamente superiori a quelli in capo alle istituzioni scolastiche⁶:

I risultati del monitoraggio 2015-16 indicano un esito migliore dei percorsi realizzati dagli Enti di formazione ed un'efficacia minore dei percorsi realizzati in sussidiarietà integrativa. L'integrativa si muove infatti più sul fronte della prosecuzione all'interno del canale scolastico che su quello dell'acquisizione di una qualifica; quindi qui abbiamo sicuramente una minore quota di qualificati sugli iscritti al primo anno, certo tenendo presente che molti proseguono. Nell'integrativa esiste poi un altro elemento critico che consiste nel livello di consapevolezza degli allievi di trovarsi all'interno di un percorso di IeFP, laddove questo non sia stato adeguatamente spiegato, con il rischio che i ragazzi realizzino la peculiarità del percorsi solo al terzo anno, quando si trovano ad affrontare l'esame di qualifica. Questa non è una situazione che si possa presentare nei territori che hanno tradizionalmente lavorato molto sull'integrazione, come l'Emilia Romagna, ma talvolta il problema esiste [...]. I dati sugli esiti formativi dei percorsi sono molto interessanti: lo scarto che avevamo registrato nelle annualità precedenti tra gli esiti dei CFP e quelli delle scuole non solo si conferma, ma addirittura va leggermente a incrementarsi. Perché – e qua dobbiamo prendere in considerazione solo le amministrazioni che hanno fornito i dati completi fra il primo e il terzo anno per ragionare su un dato pulito – abbiamo riscontrato che, mentre la percentuale di qualificati su iscritti al primo anno nelle istituzioni formative accreditate arriva al 73% (con passaggi interni intorno al 90% tra un anno e l'altro), la sussidiarietà complementare si colloca al 64,2% e quella integrativa non raggiunge il 56%. È chiaro che sull'integrativa va sottolineato come molti ragazzi proseguano, però certamente la quota di qualificati sugli iscritti al primo anno è significativamente inferiore.

Anche gli esiti occupazionali sono monitorati da INAPP. In questo ambito, a breve, sarà disponibile un'indagine sugli esiti occupazionali che per la prima volta includerà anche coloro che hanno concluso i quarti anni e i percorsi di IFTS:

Sugli esiti occupazionali stiamo realizzando una nuova indagine, che è la terza e che per noi è molto interessante, perché questa volta dovrebbe consentire di intervistare oltre 10.000 qualificati nella IeFP, oltre a 2.000 diplomati IFTS. Ciò che è più interessante è che, per la prima volta, saranno intervistati anche i diplomati e sapremo quindi finalmente qualcosa sugli esiti formativi e occupazionali anche dei quarti anni. Sono indagini che presentano grandi difficoltà proprio a causa dell'assenza di database nazionali e regionali completi. La costruzione delle informazioni sta richiedendo tempi particolarmente lunghi, però vale la pena andare avanti anche perché il contesto è fortemente mutato dall'ultima indagine realizzata (in epoca pre-crisi).

Analizzando i dati disponibili sugli esiti, si può concludere che sono consistenti i segnali di efficacia degli interventi formativi di IeFP. È anche vero che

⁶ È un dato che era emerso anche da un osservatorio condotto proprio su questa rivista. Cfr. Tacconi, Gola, 2012 e gli articoli apparsi su ogni numero della rivista fino al 2015.

tali esiti vanno contestualizzati e dipendono anche dai sistemi economici e produttivi in cui si è sviluppata l'IeFP. Resta il fatto che le differenze in termini di esiti tra istituzioni formative regionali e istituzioni scolastiche che erogano percorsi di IeFP è riscontrabile anche negli stessi territori del Nord del Paese (Gola, Tacconi, 2015).

Duplice identità dei percorsi di IeFP: professionalizzazione e antidispersione

Un'analisi dello specifico della IeFP ne rivela la duplice natura di percorso formativo professionalizzante e di misura di contrasto alla dispersione scolastica (Gentile, Tacconi, 2016):

Le competenze trasversali, le soft skill, sono veramente l'elemento cruciale per tutti i futuri lavoratori. Il sistema IeFP richiama in modo particolare quest'aspetto, perché si tratta di ragazzi molto giovani, che devono essere formati per diventare persone in grado di relazionarsi con le gerarchie ed i contesti del mondo del lavoro ed è quindi necessario potenziare la loro capacità di lavorare per obiettivi, sviluppandone le capacità e competenze nel miglior modo possibile. Sappiamo che per i giovani ancora più che per gli adulti, conta molto la "testa" in termini di auto-percezione, capacità di relazionarsi all'ambiente ecc.. [...]. Questa è una delle sfide; consideriamo che l'IeFP ha da sempre un'anima doppia: quella della professionalizzazione da una parte e quella dell'antidispersione dall'altra. Abbiamo un dato ormai piuttosto stabile: il 43% degli allievi del primo anno ha quattordici anni, non proviene quindi da precedenti insuccessi ma opta per la IeFP vocationalmente; rimane comunque significativo anche il fatto che il restante 57% provenga da situazioni accidentate, diciamo. Chiaramente tutte e due le anime sono importanti: così come è importante da un lato la connessione con il mondo del lavoro, dall'altro la massima attenzione allo sviluppo delle competenze per i diritti di cittadinanza attiva, che costituisce un elemento di pari dignità rispetto al mondo scuola; da lì non si deve tornare indietro.

Si tratta di continuare a costruire l'IeFP in un'ottica ampia (Spöttl, Tacconi, & Tütlys, 2016), di percorso orientato alla formazione innanzitutto personale dei soggetti, ma attraverso un confronto serrato col mondo del lavoro, la sua cultura e i suoi processi. Proprio questo impianto, che risulta abbastanza consolidato almeno in una certa parte del Paese, si dimostra efficace anche nel rimotivare e includere soggetti che spesso vengono espulsi dai sistemi scolastici.

Le sfide

Seguire la revisione e l'aggiornamento dei Repertori IeFP e IFTS

Una prima sfida per il sistema di IeFP è relativa alla revisione del repertorio delle professioni, non solo per la IeFP:

La revisione del repertorio è lungamente attesa; sono diversi anni che la si aspetta e che il mondo del lavoro evolve le sue richieste; il repertorio si deve agganciare ai cambiamenti del mercato e del tessuto produttivo tenendo presente le nuove istanze del mondo del lavoro. I repertori sono ormai fortemente datati, e normativamente scaduti; poi spesso questi processi richiedono tempi molto lunghi. Esiste un lavoro molto consistente già fatto sia dalle Regioni che dagli Enti, in termini di ipotesi di revisione; è opportuno arrivare a conclusione di questa riflessione e definire un nuovo repertorio, che preveda ulteriori qualifiche e che riveda le competenze all'interno di quelle già esistenti. C'è tutto un fronte che è rimasto un po' indietro, dato che si è puntato fundamentalmente sui due grandi settori trainanti, quello della ristorazione e quello del benessere. Ci si è adagiati sul fatto che questi due settori di offerta "tiravano" molto. È necessario però dare soddisfazione a tutta una serie di richieste del mercato del lavoro, che potrebbero allargare i numeri della partecipazione in entrata e dell'occupazione in uscita dalla filiera; è molto importante che il sistema IeFP non si irrigidisca. In questo senso bisogna valorizzare tutte le esperienze disponibili nelle Regioni e le strumentazioni sviluppate. Lo stesso INAPP dispone di un database molto significativo, il cosiddetto *Labour market intelligence*, un database che rileva sistematicamente le esigenze del mondo del lavoro su tutta una serie di fronti. Una delle cose che come INAPP abbiamo cercato di fare è stata proprio la costruzione sperimentale di un ponte tra questo database già presente in istituto, con moltissime informazioni sul sistema imprese e sul fabbisogno del mondo del lavoro, e le figure del repertorio della IeFP e degli IFTS. C'è un paper di natura metodologica in uscita su questo tema che potrebbe risultare molto utile nella prospettiva della revisione del repertorio, perché tenta di agganciare l'informazione sulle richieste del mercato alle competenze delle 22 figure del repertorio IeFP. [...] Un'altra sfida importante è quella relativa al tema della certificazione delle competenze. Ovviamente trasparenza prima e certificazione poi sono un elemento di qualità del sistema IeFP, che come sistema è uno dei più strutturati e organizzati. Anche i percorsi del duale rivolti ai Neet si basano sulla possibilità di mettere in trasparenza e convalidare le competenze già in essere per poter reinserire un sedicenne o un diciottenne che ha avuto precedenti esperienze formative ad un certo punto del percorso.

Da questa possibilità dipende la capacità del sistema di essere aggiornato ma anche la possibilità di accompagnare più efficacemente i soggetti nel loro percorso formativo che spesso non è lineare.

Stare ancorati al mondo del lavoro

Una sfida importante per gli Enti di formazione è quella di restare legati al mondo del lavoro e alle evoluzioni che lo interessano, con attenzione alle specificità dei territori:

La principale indicazione che mi sento di dare agli Enti è di mantenere un ancoraggio molto forte al mercato del lavoro, non "adagiarsi", passatemi la parola, sull'offerta che esiste, tenendo invece presente che la domanda del mercato è in continua evoluzione. È una domanda che non penalizza i percorsi brevi. Il mercato del lavoro sembrerebbe infatti polarizzarsi verso la specializzazione di altissimo profilo, ma anche verso le qualifiche di ingresso. L'altro aspetto da coltivare è la attenzione alla curvatura regionale delle figure. In una prima fase della filiera IeFP l'esigenza era riconoscere delle figure nazionali, e siamo arrivati alle 21, poi 22 figure professionali. Ma le curvature regionali sono in realtà molto interessanti, perché, rispetto agli standard minimi nazionali, rappresentano quegli standard aggiuntivi che consentono di aderire alle specificità locali e diventano i principali motori di occupazione. In questa fascia di

età e in questo livello di qualifica non parliamo di grandissima mobilità; il grosso dei ragazzi dei CFP si occupa localmente. Quindi è molto importante che, accanto allo standard nazionale, ci sia una curvatura locale, ad esempio, dell'operatore della ristorazione che si trova in Puglia, in Lombardia, in Trentino o in Sardegna. Le specificità ci sono, vanno valorizzate, e spesso sono quelle che garantiscono l'accesso al lavoro.

Si tratterà di mantenere l'attenzione allo sviluppo delle persone, ma anche di accompagnare in modo effettivo la transizione al lavoro e lo sviluppo dei territori.

Promuovere una migliore conoscenza del sistema

Alcuni anni fa l'ISFOL aveva condotto un'indagine sulla conoscenza del sistema educativo (ISFOL, 2015) da cui emergeva la carente informazione sul sistema di IeFP che spesso ancora oggi non viene nemmeno preso in considerazione nei percorsi di orientamento:

C'è il problema di conoscenza del sistema di IeFP da parte del grande pubblico, dei ragazzi in fase di scelta. L'INAPP realizzò, qualche anno fa, un'indagine dalla quale emergevano dati abbastanza preoccupanti sul fatto che sostanzialmente l'IeFP veniva conosciuta e apprezzata solo una volta che vi si entrava; mentre si tratta di un canale ordinamentale che dovrebbe essere presentato alla popolazione alla stregua degli altri percorsi. Esiste ancora un grosso problema di conoscenza della filiera e su questo si dovrebbe lavorare anche allo sviluppo di campagne nazionali più diffuse possibili.

Esiste certamente un problema di carattere culturale, che tiene bassa la considerazione della valenza formativa di percorsi intrecciati col lavoro (Tacconi, 2015), ma molto si può fare – anche collegandosi in rete con le altre istituzioni – per migliorare la qualità della comunicazione sulla realtà dell'IeFP.

Procedere convintamente sulla strada della valutazione

Un'ulteriore sfida è quella che stimola gli Enti a procedere convintamente sulla strada della valutazione degli esiti, anche con strumenti standardizzati e comparabili, e delle istituzioni formative, in una prospettiva di miglioramento continuo:

Si tratta anche di procedere sul sistema di valutazione del sistema IeFP, anche sulle autovalutazioni, perché si sconta ancora qualche pregiudizio sulla qualità dell'offerta. Più si dimostra tale qualità, più si riesce effettivamente a dare credibilità a questa filiera, che è una filiera che in questi anni ha lavorato molto bene [...]. Il progetto VALEFP, attivo già da qualche anno, promosso da FORMA e realizzato anche da INVALSI, a cui l'INAPP, tra l'altro, ha partecipato in una prima fase. È un progetto importante, perché si tratta di valutare le competenze degli allievi ed allo stesso tempo di osservare la specificità del sistema di IeFP. Su questo tema si possono prevedere altri importanti contributi dell'INAPP, sempre nell'ottica di osservare e testare la qualità del sistema.

La qualità del sistema può essere alimentata da un sistema di valutazione efficace che consenta di alimentare una logica di continuo miglioramento e di migliorare la conoscenza di questo segmento del sistema educativo.

Potenziare il raccordo con i servizi al lavoro

Un'ulteriore sfida, anche nella prospettiva del duale, è rappresentata dalla connessione sempre più stretta da costruire tra IeFP e Servizi al lavoro:

L'altro oggetto di osservazione è quello dei servizi al lavoro; in questo periodo si sta ragionando sugli Enti di formazione, gravandoli in qualche modo di grandi aspettative anche in questa direzione, cioè pensandoli come gli unici soggetti in grado di fare intermediazione in maniera stabile. Questa è una caratteristica che in buona parte i Centri di formazione hanno già. La trasformazione dei CFP in agenzie formative nasceva un po' da questo allargamento di funzioni. Ma certamente non può essere l'unico soggetto deputato a questo compito, come non potevano esserlo solo i centri dell'impiego vent'anni fa. Nessuno può vincere da solo; il CFP ha allargato le sue azioni fortemente anche nella direzione dell'inserimento lavorativo, poi a monte fa azioni di orientamento, bilancio di competenze, segue un po' tutto il percorso. Ma ovviamente l'integrazione dei diversi soggetti in reti territoriali è fondamentale, altrimenti mancherà sempre qualcosa, oppure si graveranno i CFP di tutte le funzioni.

È un passaggio delicato che non deve snaturare i CFP ma renderli sempre più capaci di accompagnare efficacemente anche nell'inserimento lavorativo.

Alleggerire i docenti

La qualità formativa dipende in larga misura dalla qualità dei docenti impegnati nel sistema. A questo livello si pone la questione dell'alleggerimento:

Ormai sembra che i docenti (siano essi della scuola, ma ancor più quelli delle Istituzioni formative accreditate) debbano fare di tutto: far didattica, ma anche assumere in qualche modo compiti organizzativi, di animazione e gestione di progetti e spesso addirittura funzioni amministrative. Probabilmente questa è la differenza tra il nostro Paese e qualche altro, che in questo senso è un pochino più avanti e con un maggiore grado di efficienza: il fatto che la risorsa docente deve essere un pochino svincolata, deve poter dedicare i suoi sforzi alla didattica. Se un docente deve trascorrere la sua giornata a risolvere tutti i problemi del mondo, non riesce a concentrarsi su quello che è la sua mission principale.

I docenti di CFP, al pari dei docenti della scuola, devono qualificare la propria azione come educativa e concentrarsi sul cuore del loro impegno.

Mettere a sistema le migliori esperienze

Un'ulteriore sfida è quella di mettere a sistema le migliori esperienze e le risorse costruite dalle comunità professionali dei docenti⁷:

Bisogna lavorare affinché tutto quello che si fa diventi presto sistema. Ad esempio, riguardo alla dispersione formativa, ci sono stati tantissimi progetti, anche molto interes-

⁷ A questo riguardo è di particolare interesse il progetto del CNOS-FAP titolato "Il CFP si rinnova": <http://www.cnos-fap.it/page/cfp-si-rinnova..>

santi, ma praticamente quasi niente è a sistema. Bisogna superare le fasi sperimentali, meritorie e di grandissima importanza, e cercare di mettere a sistema le cose migliori. Uno dei problemi fondamentali è costituito dalla “caduta” degli allievi al primo anno delle superiori, soprattutto presso gli Istituti Professionali. Dietro a questo c'è il tema dell'orientamento. Finalmente va abbattuta quella quota di perdite che si hanno al primo anno delle superiori; quello è un fronte su cui si può avere successo, si può fare qualcosa.

Guidare processi che consentano la messa a sistema delle esperienze migliori è un processo che interpella le Istituzioni ma anche i singoli Centri.

Potenziare la ricerca in ambito formativo

L'ultima sfida nominata dal nostro ricercatore è quella relativa alla ricerca, che viene portata avanti in primis da INAPP ma che dovrebbe coinvolgere anche altri soggetti:

La ricerca in ambito formativo è un po' storia dell'ISFOL prima e dell'INAPP adesso; certamente è interessante dialogare con tutti i soggetti, primi tra i quali, al di là del Ministero del Lavoro ISTAT e MIUR. Questo è fondamentale. Un tema importante cui si lavora è quello della dispersione formativa. Dal punto di vista quantitativo ciò può avvenire solo in connessione con soggetti come l'ISTAT, unici in grado di offrire quella base informativa che consenta di ricostruire un quadro esaustivo del fenomeno.

È necessario potenziare linee diffuse di ricerca sull'IeFP, che coinvolgano anche altri soggetti e consentano di guadagnare quadri sempre più articolati della realtà.

Conclusione

Nella conversazione con Crispolti è emersa una piena sintonia con le linee che sta portando avanti anche la nostra rivista che da sempre promuove un sistema di IeFP che sappia garantire gli stessi standard di qualità e di inclusività su tutto il territorio nazionale. Oltre ad un articolato quadro sull'esistente, dalla conversazione è emersa una mappa delle questioni rilevanti su cui impegnarsi per l'ulteriore sviluppo del sistema:

- raccordo con i percorsi dell'Istruzione Professionale,
- revisione e aggiornamento delle qualifiche,
- sviluppo anche in verticale delle varie filiere dell'offerta formativa,
- aggancio col mondo del lavoro, senza smarrire il proprio specifico educativo,
- potenziamento della rete tra CFP e imprese, cercando una corrispondenza tra offerta formativa e competenze presenti e future richieste dal mondo del lavoro,
- orientamento e miglioramento dell'attrattività dell'offerta,
- investimento di adeguate risorse umane e strumentali,

- valutazione e promozione della qualità dell'offerta didattica,
- sviluppo della ricerca e della messa a sistema delle migliori esperienze ecc..

Si tratta di continuare a produrre innovazione e, in certi casi, di aprire veri e propri cantieri sulle linee indicate. In questo modo Istituzioni ed Enti di Formazione daranno il loro contributo non solo allo sviluppo del sistema ma anche dei territori e delle comunità.

Bibliografia

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61. Revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della Legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00069) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg>.
- GENTILE M. - TACCONI G. (2016), Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti Pedagogici*, 63(4), 797-825.
- GOLA G. - TACCONI G. (2015), 'Leggere' le pratiche e la didattica professionalizzante. Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Veneto. *Rassegna CNOS*, 31(1), 161-181.
- INAPP (2017), *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, a.f. 2015-16*. Pre Print. Roma: INAPP. <http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/110>.
- INAPP-INPS (2017), *Verso una ripresa dell'apprendistato. XVII Rapporto di monitoraggio*. Roma: INAPP-INPS. <http://oa.inapp.org/handle/123456789/115>.
- INAPP (2017). *Sperimentazione del sistema duale nella IeFP: analisi dello stato di avanzamento delle programmazioni regionali*. Roma: INAPP <http://www.inapp.org/it/Pubblicazioni>
- ISFOL (2015), Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del Sistema educativo. Roma: ISFOL. <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=INAP&opac=Default&ids=20236>.
- SALERNO G.M. (2017), La riforma della istruzione professionale nei rapporti con la IeFP. *Tuttuscuola*, 32(573), 16-17.
- SPÖTTL G. - TACCONI G. - TÜTLYS V. (2016), Reciprocity relationships in work-based training: implications for VET policy and didactics. *RicerAzione*, 8(1), 49-69.
- TACCONI G. (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.
- TACCONI G. - GOLA G. (2012), Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca. *Rassegna CNOS*, 28(1), 127-136.

Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Lazio e Lombardia

GIULIO M. SALERNO¹

In questi anni le Regioni cambieranno i governi regionali a seguito delle elezioni. Una domanda è legittima: quale modello scolastico (scuola paritaria) formativo (IeFP erogata dagli Enti di FP) i governi attuali lasciano ai successivi governi regionali? La Sede Nazionale CNOS-FAP ha elaborato una scheda informativa di base per ogni Regione. Si inizia questo viaggio con due Regioni: Lazio e Lombardia. Le schede sono anticipate da un'introduzione a cura del Prof. Salerno.

In Italy, after the elections, there will be a change in regional governments. A legitimate question is: which educational/vocational training model the current government will leave for future regional governments? The National Office of the CNOS-FAP Federation has developed a document to give information about every Italian Region. The first two Regions are Lazio and Lombardy, the introduction is made by Prof. Salerno.

1. Premessa: il pluralismo dei modelli regionali di IeFP e i vincoli unitari posti a livello nazionale

Come noto, sulla base della Costituzione così come modificata nel 2001 (con la legge di revisione costituzionale n. 3/2001), le Regioni hanno competenza legislativa esclusiva in materia di IeFP, in quanto nell'art. 117, comma 3, Cost. l'"istruzione e formazione professionale" è stata espressamente esclusa dalla competenza cosiddetta "concorrente" (cioè ripartita tra Regioni e Stato, al quale è riservata la disciplina dei "principi fondamentali") relativa alla "istruzione".

Conseguentemente, in materia di IeFP alle stesse Regioni spetta la competenza regolamentare così come la competenza di determinare a quale autorità territoriale (alle Regioni medesime, alle Città metropolitane, alle Province o ai Comuni) spettino le corrispondenti attribuzioni amministrative. E ciò ai sensi dell'art. 118, comma 2, Cost.

L'ambito ordinamentale definito dalla stessa Costituzione come "istruzione e formazione professionale", dunque, è primariamente rimesso alle scelte adottate da ciascuna Regione mediante le rispettive normative legislative e regolamentari, cui conseguono le politiche concretamente adottate dagli organi regionali (Consiglio, Giunta, Assessore competente, etc.) ed attuate dagli uffici amministrativi competenti (regionali o locali). Pertanto, ogni Regione, nell'esercizio dei predetti poteri autonomi, definisce il proprio sistema regionale di istruzione e

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

formazione e, all'interno di quest'ultimo, il proprio "modello di IeFP", che risulta, quindi, stabilito dalle normative regionali (legislative e regolamentari) così come applicate in sede amministrativa dagli apparati competenti. Tali modelli regionali di IeFP, come noto, sono piuttosto differenziati. Anzi, mentre alcune Regioni, soprattutto nel nord d'Italia, hanno strutturato modelli di IeFP efficaci o comunque sufficientemente funzionanti, in altre Regioni la IeFP è assai trascurata o addirittura del tutto pretermessa o assente. In questi ultimi casi, peraltro in spregio di una competenza costituzionalmente riconosciuta e in violazione di un diritto di cittadinanza – quello all'istruzione e formazione – costituzionalmente garantito, si dovrebbe parlare di un "modello zero" di IeFP!

Tuttavia, se l'autonomia costituzionalmente attribuita alle Regioni in tema di IeFP consente la differenziazione e quindi il pluralismo dei modelli regionali di IeFP, sussistono normative e indicazioni stabilite a livello nazionale che indirizzano e vincolano in senso unitario la modellistica regionale, determinando alcune regole essenziali che devono essere necessariamente comuni a tutti i modelli regionali di IeFP. E ciò perché, per un verso, la IeFP, in quanto ambito in cui si fornisce l'istruzione iniziale, consente l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione; e, per altro verso, la IeFP, in quanto settore specifico in cui si articola il "sistema nazionale di istruzione e formazione", fa parte della più vasta materia della "istruzione". Per questi motivi, come ripetutamente affermato dalla Corte costituzionale, la disciplina regionale della IeFP è subordinata alla legge dello Stato almeno sulla base di due competenze legislative esclusive che attribuite allo Stato stesso in base all'art. 117, comma 2, lett. m) e lett. n, Cost., rispettivamente in relazione alla "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale", e in relazione alle "norme generali sull'istruzione".

Del resto, nella stessa legislazione regionale che ha più compiutamente disciplinato la IeFP, questi vincoli sono espressamente richiamati. Si veda, ad esempio, l'art. 1, comma 1, della Legge regionale n. 19 del 2007 della Lombardia, ove correttamente si prescrive che *"La Regione, con la presente legge, nel rispetto delle norme generali sull'istruzione, dei principi fondamentali, dei livelli essenziali delle prestazioni e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, esercita la potestà concorrente in materia di istruzione e la potestà esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale"*. I "principi fondamentali" qui citati, può aggiungersi, sono quelli stabiliti dalla legge dello Stato in relazione alla potestà concorrente in materia di istruzione scolastica.

Inoltre, è noto che una larga parte della disciplina della IeFP è il risultato della convergenza della volontà dello Stato e delle Regioni, convergenza che trova espressione nell'approvazione di molteplici "accordi" o "intese" o "pareri" in

sede di Conferenza Stato-Regioni, o di Conferenza Unificata (Stato-Regioni-autonomie locali). Questo accade in quanto le competenze regionali in materia di IeFP sono strettamente intrecciate con quelle attribuite per Costituzione allo Stato, soprattutto in tema di istruzione e lavoro. In questi casi, quando cioè si verifica la “concorrenza di competenze” tra lo Stato e le Regioni, la Corte costituzionale richiede il rispetto del principio di “leale collaborazione”, ossia il necessario coinvolgimento di entrambi i livelli istituzionali, quello statale e quello regionale, che non possono reciprocamente ignorarsi. Conseguentemente, le normative statali che, dal 2001 in poi hanno disciplinato più o meno direttamente anche la IeFP, hanno previsto il concorso delle Regioni, mediante la predisposizione di atti congiunti, per l'appunto accordi o intese, ovvero la presenza di pareri espressi dalle Regioni stesse. Anche al rispetto di tali atti, indicazioni o indirizzi in cui si manifesta la leale collaborazione tra Stato e Regioni, dunque, sono necessariamente subordinati i modelli regionali di IeFP². Ed è per questo motivo che, frequentemente, tali atti sono richiamati nelle premesse e talora anche nel contenuto prescrittivo delle deliberazioni – legislative, regolamentari o amministrative – adottate in sede regionale in materia di IeFP.

2. Le Regioni al voto e il modello regionale di IeFP: un'occasione di consapevolezza e di riflessione

Tutto ciò premesso, può ricordarsi che a marzo in due Regioni, cioè nel Lazio ed in Lombardia, si è proceduto al rinnovo dei Consigli con apposite elezioni popolari, e che lo stesso accadrà nel prossimo futuro in altre Regioni, ed esattamente, secondo le informazioni ora disponibili, ad aprile in Friuli-Venezia Giulia e in Molise, a maggio in Trentino-Alto Adige e in Valle d'Aosta, e infine in Basilicata in autunno. Ed allora, il rinnovamento degli organi cui spetta determinare l'indirizzo politico-amministrativo di queste sette Regioni – di cui tre a statuto speciale, e dunque fornite di particolari condizioni di autonomia anche in tema di IeFP –, è l'occasione per verificare quale sia, proprio nelle predette Regioni, il modello concretamente utilizzato, in modo da offrire opportuni elementi di consapevolezza e di riflessione per coloro che saranno chiamati ad ope-

² Un elenco esemplificativo e riassuntivo della normativa nazionale e degli atti adottati come “intese” o “accordi” tra Stato e Regioni, dal 2003 al 2015, è contenuto nella *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato delle attività di formazione professionale*, Relazione predisposta dall'ANPAL e pubblicata in FOP, *Formazione orientamento professionale*, 2016, n.2-5, pp. 47 ss.; un elenco più esaustivo, sempre relativo agli atti adottati dal 2003 al 2015, è riportato nel *XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, febbraio 2016, Rapporto realizzato dall'ISFOL e pubblicato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2016, in specie pp. 21 ss.

rare nell'interesse delle rispettive comunità, anche in ordine all'assunzione di decisioni vertenti su una questione di cruciale rilievo educativo, culturale, economico e sociale, quale la IeFP. Si tenga conto, tra l'altro, che in queste sette Regioni nell'anno formativo 2014-2015³ sono stati attivati ben 4853 percorsi formativi di IeFP, vale a dire quasi un terzo rispetto ai 15.200 percorsi complessivamente attivati in Italia, sia nelle istituzioni formative accreditate dalle Regioni, che nelle istituzioni scolastiche in regime di cd. sussidiarietà. Questi percorsi sono stati frequentati, in queste stesse Regioni, da 98.505 allievi, ovvero da quasi un terzo rispetto ai 316.599 allievi che in tutt'Italia hanno seguito percorsi triennali e quadriennali di IeFP. Si tratta, insomma, di Regioni ove, seppure con diverso rilievo, si manifesta una quota assai considerevole dell'intera esperienza nazionale di IeFP.

Allora, in questa sede si intende accertare, innanzitutto, se ed in quale misura le Regioni che nel 2018 procedono al rinnovo dei rispettivi Consigli, abbiano una più stringente necessità di intervenire sulle disposizioni legislative ivi vigenti in materia di IeFP. Soprattutto, occorre tenere conto del fatto che recentemente, cioè lo scorso anno, sono state introdotte numerose ed importanti novità a seguito dell'approvazione del decreto legislativo n. 61/2017, ove sono espressamente previste "*norme generali sull'istruzione*", ovvero norme di principio che, come appena ricordato, vincolano anche la competenza legislativa cosiddetta esclusiva che è riconosciuta alle Regioni in materia di IeFP. Alcune di queste norme generali riprendono ed esplicitano quanto già disposto, altre innovano le disposizioni vigenti. Tra l'altro, non poche di queste norme generali sono poi rimesse alla successiva precisazione e concreta attuazione mediante successivi atti che risulteranno dalla convergenza della volontà tra lo Stato e le Regioni (decreti ministeriali previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, accordi in Conferenza Stato-Regioni, intese tra il MIUR e le singole Regioni, accordi tra ciascun Ufficio scolastico regionale e le singole Regioni). In ogni caso, il decreto legislativo in questione fornisce un apporto decisivo per delineare gli elementi essenziali, unitari e comuni del quadro complessivo dell'assetto dell'istruzione professionalizzante e, all'interno di quest'ultima, della IeFP in Italia. Va poi aggiunto che nel decreto legislativo n. 61/2017 si precisa espressamente che anche le Regioni a statuto speciale – nell'ambito delle competenze loro spettanti e dunque secondo quanto disposto dai rispettivi statuti e dalle relative norme di attuazione – devono provvedere "*alle finalità*" indicate nel decreto stesso (vedi art. 14, comma 2). Tali finalità, possiamo qui aggiungere, costituiscono senz'altro "*norme fondamentali di riforma economico-sociale*", cioè defini-

³ Si tratta sempre del *XIV Rapporto di monitoraggio* sopra citato, e di cui si vedano, in particolare, le tabelle a p. 27 e p. 29.

scono in modo innovativo l'assetto fondamentale di un settore di particolare rilievo economico-sociale come è senza dubbio alcuno la IeFP. Per questo motivo, in base a quanto previsto negli stessi statuti speciali⁴, le predette finalità costituiscono vincoli che devono essere rispettati anche da queste Regioni nella disciplina della IeFP.

Considerata, quindi, la numerosità, la rilevanza, la sistematicità e l'innovatività delle "norme generali sull'istruzione" che risultano dal d.lgs. 61/2017, nell'immediato futuro il legislatore regionale è chiamato ad intervenire là dove risulti la presenza di disposizioni legislative regionali vigenti che non siano coerenti con le norme che, a livello nazionale, adesso definiscono i tratti unitari e nazionali entro i quali devono poi muoversi e declinarsi i singoli modelli regionali di IeFP. In altri termini, ciascun legislatore regionale non può non avvertire l'esigenza di assicurare, in una logica di compiutezza e sistematicità, che la complessiva disciplina del sistema regionale di istruzione e formazione sia coerente con i vincoli posti a livello nazionale in tema di IeFP. In definitiva, con questa analisi si intende sottolineare che i nuovi titolari degli organi legislativi regionali che nel 2018 si stanno rinnovando, prendano in seria considerazione l'esigenza di adeguare, correggere, modificare ed integrare la rispettiva legislazione regionale vigente in materia di IeFP, in modo che il rispettivo modello di IeFP sia effettivamente coerente sia con le "norme generali sull'istruzione" come risultanti dal d.lgs. 61/2017, sia con gli atti che saranno adottati in sede nazionale o territoriale con il consenso delle Regioni stesse (i decreti ministeriali adottati previa intesa con le Regioni, l'accordo Stato-Regioni o ancora le intese tra il MIUR e le singole Regioni o gli accordi tra gli Uffici scolastici regionali e le singole Regioni), per dare attuazione alle predette norme generali di attuazione. Se tale necessario e progressivo aggiornamento della legislazione regionale al d.lgs. 61/2017 e ai successivi atti di attuazione, non sarà approntato con l'indispensabile celerità, ne deriverà l'illegittimità (tecnicamente definibile come) sopravvenuta di una parte della normativa regionale e l'invalidità degli atti amministrativi che fossero adottati in applicazione delle discipline illegittime, con conseguente responsabilità degli amministratori anche dal punto di vista del danno all'erario innanzi alla Corte dei conti. Tra l'altro, tale invalidità, se non fosse rilevata d'ufficio dagli stessi organi competenti, potrebbe essere poi dichiarata in sede giurisdizionale in seguito a ricorsi successivamente presentati dai soggetti lesi nei

⁴ Vedi, ad esempio, art. 2 dello Statuto della Valle d'Aosta, e art. 4 dello Statuto del Trentino-Alto Adige, dove sono espressamente richiamate le "norme fondamentali di riforma economico-sociale" della Repubblica, quali limite per l'esercizio delle competenze legislative regionali. Sulla giurisprudenza costituzionale, relativamente alla permanente vincolatività delle "norme di riforma economico-sociale" rispetto alle leggi delle Regioni a statuto speciale, si veda, ad esempio, la sentenza n. 238 del 2013.

rispettivi diritti e interessi giuridicamente rilevanti, con tutto ciò che ne deriverebbe in termini di incertezza e instabilità dei rapporti giuridici.

In secondo luogo, in questa sede si intende tratteggiare, mediante un'apposita scheda dedicata a ciascuna delle Regioni interessate, la struttura del modello di IeFP che trova concreta attuazione in applicazione delle scelte legislative ed amministrative ivi adottate, con specifico riferimento ai percorsi attivati, alle sedi di svolgimento, ai docenti, all'articolazione oraria, agli elementi caratterizzanti i percorsi di IeFP, alle questioni attinenti agli esiti, alle certificazioni e ai crediti, al governo del sistema regionale, ai destinatari, alla presenza o meno del quarto anno, ai costi finanziati, alla presenza dell'apprendistato per la qualifica ed il diploma ovvero al sistema duale, all'articolazione della filiera educativa professionalizzante, e, per ultimo ma non da ultimo, alle politiche del lavoro adottate dalle Regioni.

Con queste schede ci si propone di delineare, in modo sintetico ma sufficientemente esaustivo, lo stato dell'arte della IeFP all'interno di ciascuna Regione che, nel corso del 2018, si avvia al rinnovo degli organi di indirizzo politico-amministrativo. Ciò al fine di comprendere quali siano, nella realtà effettuale, le modalità e le condizioni di operatività della IeFP, anche al di là di quanto potrebbe risultare a prima vista dal mero esame delle norme. Lo scopo, insomma, è quello di cogliere i modelli regionali di IeFP nel loro effettivo svolgersi e divenire, integrando opportunamente gli schemi astratti che sono delineati negli atti legislativi. Sempre allo scopo, che anima questi contributi, di consentire ai futuri legislatori regionali che saranno selezionati in via elettiva, di operare sull'assetto organizzativo e funzionale della IeFP davvero in piena "scienza e coscienza".

3. Analisi della normativa regionale in materia di IeFP rispetto alle "norme generali sull'istruzione" previste nel d.lgs. n. 61/2017: il Lazio (legge n. 5 del 20 aprile 2015 recante "Disposizioni sul sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale") e la Lombardia (legge n. 19 del 6 agosto 2007, recante "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia")

3.1. Premessa

In questa sede, in relazione alle due Regioni qui interessate, Lazio e Lombardia, si indicano, per ciascuna delle "norme generali sull'istruzione" risultanti dal decreto legislativo n. 61/2017, quale siano le corrispondenti disposizioni

dettate dalle leggi regionali vigenti e, dunque, si evidenziano se sussista in modo palese la necessità di modificare, integrare o anche soltanto esplicitare più chiaramente quanto già disposto nella legislazione regionale vigente in modo da renderlo effettivamente coerente con i vincoli posti dalla normativa nazionale e con i successivi atti di attuazione che saranno adottati in sede nazionale o territoriale. Per ragioni sistematiche, le “norme generali” sono qui distinte tra quelle che possiamo definire “di sistema”, in quanto definiscono in modo complessivo i connotati strutturali dell’intero sistema di istruzione professionalizzante in Italia di cui la IeFP fa parte, e quelle che invece concernono più direttamente – e dunque dal punto di vista interno – l’articolazione, l’organizzazione e il funzionamento del settore della IeFP.

3.2. Le discipline regionali vigenti in rapporto alle “norme generali sull’istruzione” cosiddette “di sistema”

Iniziamo dalle “norme generali sull’istruzione” che abbiamo qui definito “di sistema”.

1) Il decreto legislativo n. 61/2017 prescrive la contemporanea presenza del “sistema dell’istruzione professionale” (IP) e del “sistema dell’istruzione e formazione professionale” (IeFP) (art. 2, comma 1).

Nel Lazio, la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) prevede la presenza del “sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale” (art. 1, comma 1). Quanto previsto dal decreto legislativo appare dunque rispettato.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede la presenza del “sistema di istruzione e formazione professionale” (art. 1, comma 2). Quanto previsto dal decreto legislativo appare dunque rispettato.

2) Nel decreto legislativo si precisa che la IeFP concorre all’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e formazione (art. 2, comma 1).

Nel Lazio, la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) prevede che il sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale sia inteso come “insieme di percorsi funzionali all’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e formazione professionale” (art. 3, comma 1). Quanto previsto dal decreto legislativo appare dunque rispettato dalla disciplina regionale.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che “sistema di istruzione e formazione professionale” è costituito dall’“insieme dei percorsi funzionali all’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e all’obbligo di istruzione” (art. 1, comma 2), e precisa anche che “Il diritto-dovere all’istruzione e alla formazione è assicurato anche mediante la frequenza di percorsi di istruzione e formazione professionale di secondo ciclo” (art. 14, comma

1). Quanto previsto dal decreto legislativo appare dunque rispettato dalla normativa regionale.

3) Nel decreto legislativo si prevede che i due predetti sistemi, IeFP e IP, siano distinti l'uno dall'altro in quanto hanno "diversa identità" (art. 7, comma 3, del d.lgs. n. 61/2017), ma allo stesso tempo siano pariordinati in quanto dotati di "pari dignità" (sempre art. 7, comma 3, del d.lgs. n. 61/2017).

Nel Lazio, la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) prevede, da un lato, che "La Regione, attraverso l'integrazione tra il sistema dell'istruzione e quello educativo regionale, assicura agli studenti un'offerta unitaria, coordinata e flessibile nei contenuti e nelle modalità organizzative tale da corrispondere alle specifiche esigenze ed aspettative individuali" (art. 3, comma 2). Inoltre, si prevede "la pari dignità dell'istruzione e della formazione professionale" (art. 1, comma 2, lett. c). Va sottolineato, tuttavia, che il decreto legislativo non parla di "integrazione" tra IeFP e IP, ma, come sarà detto meglio in seguito, di "raccordo" tra i due sistemi. Sarà dunque necessario modificare la disciplina regionale.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che "Le politiche regionali si informano ai principi della centralità della persona, della funzione educativa della famiglia, della libertà di scelta e della pari opportunità di accesso ai percorsi, nonché ai principi della libertà di insegnamento e della valorizzazione delle professioni educative, dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative e della parità dei soggetti accreditati che erogano i servizi." (art. 2). La pariordinazione e la pari dignità tra i due sistemi è dunque concretamente declinata in termini di "pari opportunità di accesso ai percorsi" – cioè dal punto di vista dei destinatari dei percorsi di IeFP – e di "parità dei soggetti accreditati che erogano i servizi", cioè dal punto di vista dei soggetti erogatori dei percorsi di IeFP. Anche la legge della Lombardia si riferisce, in via generale, alla finalità della "integrazione" tra i due sistemi nell'art. 12, comma 1 ("Al fine di sostenere lo sviluppo della cultura tecnica, scientifica e professionale la Regione promuove l'integrazione tra l'istruzione e l'istruzione e formazione professionale, attraverso interventi che ne valorizzano gli specifici apporti ed assicurano il raccordo con il sistema universitario."), seppure poi collegando tale finalità ai percorsi di IeFP offerti in via sussidiaria dagli istituti professionali che sono previsti nel successivo comma 2 dello stesso art. 12. Va tuttavia ricordato che l'offerta sussidiaria in questione non è configurata come strumento o modalità di integrazione tra i due sistemi di istruzione professionalizzante. Sarà dunque necessario modificare la disciplina regionale.

4) Nel decreto legislativo si prevede che i percorsi triennali e quadriennali di IeFP sono realizzati dalle "istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalla Province autonome di Trento e Bolzano, ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226" (art. 2, comma 1, lett. b), e dalle "istituzioni scolastiche

che offrono percorsi di istruzione professionale (...) previo accreditamento regionale" (art. 4, comma 4).

Nel Lazio, la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) prevede che i "soggetti del sistema educativo a) le strutture formative facenti capo direttamente alle amministrazioni provinciali; b) le strutture formative, accreditate o accreditabili, facenti capo direttamente alle amministrazioni comunali e alla Città metropolitana di Roma Capitale; c) gli enti strumentali delle province e della Città metropolitana di Roma Capitale istituiti ai sensi del decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267 (Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali) e successive modifiche; d) gli organismi con strutture accreditate secondo quanto previsto dalla normativa ministeriale vigente, con capacità di sviluppare un'offerta formativa in termini di studenti non inferiore ai valori fissati in sede di indirizzi pluriennali di cui all'articolo 8, comma 2, con rapporto regolato convenzionalmente e individuate all'esito di procedure ad evidenza pubblica sulla base dei seguenti requisiti: 1) anni di esperienza maturata in attività analoghe; 2) curricula delle risorse umane impegnate rispetto ai percorsi di istruzione e formazione professionale; 3) progettualità in termini di risposte ad esigenze di personalizzazione di cui all'articolo 4, comma 1, lettere h) ed i); 4) CCNL applicato ai dipendenti; e) gli istituti professionali, con un ruolo integrativo e complementare al sistema educativo regionale, in applicazione del regime di sussidiarietà e secondo quanto previsto dalla disciplina statale nonché in base ad un apposito atto della Giunta regionale. Gli istituti professionali si relazionano con i soggetti di cui alle lettere a), b), c) e d) e firmano con tali soggetti intese di collaborazione" (art. 1, comma 1). Come si vede, si tratta di una normativa che riconosce, tra l'altro, la possibilità di attivare i percorsi di IeFP anche da parte di istituzioni scolastiche senza accreditamento regionale. Inoltre, non è previsto l'accREDITAMENTO per gli enti strumentali delle province e della Città metropolitana di Roma Capitale. Sarà dunque necessario modificare la normativa regionale.

In Lombardia la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che "1. Il sistema regionale di erogazione dei servizi di istruzione e formazione professionale è assicurato dai seguenti soggetti pubblici e privati, che assumono la denominazione di istituzioni formative: a) centri di formazione dipendenti dalla Regione o dagli enti locali; b) istituzioni scolastiche autonome di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa), trasferite ai sensi di accordi nazionali per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica al Titolo V della Costituzione; c) operatori accreditati iscritti alla sezione A dell'albo, di cui all'articolo 25.2. Possono, altresì, erogare servizi di istruzione e formazione professionale le istituzioni scolastiche e le scuole paritarie di cui alla legge 10 marzo 2000, n. 62 (Norme per

la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione). 2. *Possono, altresì, erogare servizi di istruzione e formazione professionale le istituzioni scolastiche e le scuole paritarie di cui alla legge 10 marzo 2000, n. 62 (Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione)" (art. 24, comma 1 e 2). Pertanto, anche in Lombardia la normativa regionale che consente, tra l'altro, alle istituzioni scolastiche di erogare percorsi di IeFP senza accreditamento regionale. Anche per i centri di formazione dipendenti dalla Regione e dagli enti locali la legge regionale vigente non prevede l'accreditamento. Sarà dunque necessario modificare la normativa regionale.*

5) Il decreto legislativo prevede che il quinto anno della IP sia strutturato dalle istituzioni scolastiche "in modo da consentire (...) di maturare i crediti per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS), ove previsto dalla programmazione delle singole Regioni" (art. 4, comma 5).

Nel Lazio la legge regionale vigente (legge n. 5/2015) non prevede specifiche disposizioni sulla prosecuzione della filiera formativa professionalizzante successivamente ai percorsi triennali e quadriennali della IeFP, salvo disporre che "A conclusione dei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 5 è rilasciata la certificazione delle competenze in conformità ai sistemi europei di descrizione dei titoli e delle qualifiche, ai livelli essenziali delle prestazioni di cui all'articolo 4, comma 1 e agli standard minimi definiti nell'Accordo Stato-Regioni del 19 gennaio 2012" (art. 6, comma 1) e che "La certificazione delle competenze è finalizzata a: a) garantire la trasparenza delle competenze acquisite anche al fine della prosecuzione degli studi;" (art. 6, comma 2). A tal proposito, sarà dunque necessario integrare la disciplina legislativa regionale.

In Lombardia la legge regionale vigente (legge n. 19/2007) prevede che tra i percorsi di IeFP vi siano anche "b) percorsi di formazione superiore non accademica successivi al secondo ciclo cui consegue un certificato di specializzazione tecnica superiore di IV livello EQF; in tale ambito si attivano inoltre i corsi avviati dagli istituti tecnici superiori (ITS) cui consegue il diploma di tecnico superiore di V livello EQF" (art. 11, comma 1, lett. b). La disciplina legislativa regionale appare coerente con quanto dettato nel decreto legislativo.

6) Nel decreto legislativo si stabilisce che il sistema della IP è raccordato con quello della IeFP mediante la "Rete nazionale delle scuole professionali" avente funzioni di monitoraggio e di valutazione, e che accomunerà – in base alle norme che saranno dettate con decreto ministeriale approvato previa intesa in sede di Conferenza Unificata con le Regioni e gli enti locali – le istituzioni educative che fanno parte dei due sistemi, da un lato, le scuole della IP, e, dall'altro lato, le istituzioni formative accreditate della IeFP (art. 7).

Nel Lazio la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) prevede che "Al fine di pre-

venire e contrastare la dispersione scolastica e formativa e di sostenere la reversibilità delle scelte degli studenti, la Regione, previa consultazione con i soggetti di cui all'articolo 2, assicura i raccordi previsti dalle linee guida di cui al comma 4" (comma 6, art. 5), e prescrive che "la Regione può promuovere forme di valutazione partecipata coinvolgendo cittadini e soggetti attuatori degli interventi previsti dalla presente legge" (art. 10, comma 2). Non si rileva nella normativa regionale un'apposita disciplina sul monitoraggio (mentre sulla valutazione si attribuisce alla Giunta regionale il compito di presentare al Consiglio regionale, con cadenza triennale, una relazione sull'attuazione della legge, ai sensi dell'art. 10, comma 1), né è presente un'apposita disciplina che consenta di esplicitare quanto previsto nell'art. 1, comma 2, lett. f. dove si prevede che "2. La Regione, in attuazione del comma 1 e nel rispetto del principio di leale collaborazione, persegue, in particolare: (...) f) la partecipazione e la corresponsabilità nella programmazione dell'azione attraverso il contributo degli enti locali, delle parti sociali, delle organizzazioni sindacali di categoria, dei soggetti sociali coinvolti nei processi di istruzione e formazione professionale, delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie, delle istituzioni formative accreditate e degli enti del terzo settore". Infine, sarà necessario integrare la legge regionale non solo in relazione ai profili sopra rilevati, ma anche prevedendo la presenza del raccordo costituito dalla "Rete nazionale delle scuole professionali" in coerenza con quanto sarà dettato nel decreto ministeriale.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che "La Regione promuove il raccordo del sistema d'istruzione e formazione professionale con l'istruzione, l'università e l'ambito territoriale e produttivo di riferimento, riconosce il valore del partenariato territoriale e sostiene la costituzione di reti fra sistema educativo e sistema economico, finalizzate a realizzare filiere settoriali per l'occupabilità e l'occupazione." (art. 2, comma 7). Ovviamente, la legge regionale andrà aggiornata ed integrata prevedendo la presenza del raccordo costituito dalla "Rete nazionale delle scuole professionali" in coerenza con quanto sarà dettato nel decreto ministeriale. Circa la valutazione del sistema di IeFP si prevede che "La valutazione del sistema di istruzione e formazione professionale è attuata secondo le disposizioni degli articoli 6, 16 e 17 della l.r. 22/2006, nel rispetto delle norme generali sulla valutazione del sistema educativo nazionale" (art. 27, comma 1) e si introduce anche un sistema di rating promosso dalla Giunta regionale (vedi art. 27 bis). Tali prescrizioni andranno pertanto integrate tenendo conto della disciplina che darà dettata per dare attuazione alla "Rete nazionale delle scuole professionali".

7) Nel decreto legislativo si aggiunge che questi due "sistemi formativi" (IP e IeFP) sono affiancati e collegati mediante opportuni "passaggi" che sono regolati dai "criteri generali" dettati dal decreto legislativo stesso e che saranno disciplinati, nelle singole "fasi", da un apposito accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni (vedi art. 8, e sull'accordo il comma 2).

Nel Lazio la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) prevede che la “Regione, attraverso l’integrazione tra il sistema dell’istruzione e quello educativo regionale, assicura agli studenti un’offerta unitaria, coordinata e flessibile nei contenuti e nelle modalità organizzative tale da corrispondere alle specifiche esigenze ed aspettative individuali” (art. 3, comma 2). Si assicura la “garanzia per gli studenti che in ogni fase del percorso è possibile la realizzazione di passaggi tra il sistema dell’istruzione e quello educativo regionale” (art. 4, comma 1, lett. q) e si prescrive che “Le istituzioni formative di cui all’articolo 7, assicurano il diritto al passaggio dai percorsi di istruzione ai percorsi di istruzione e formazione professionale e viceversa, anche mediante specifiche iniziative didattiche e di accompagnamento che prevedono percorsi formativi flessibili comprensivi di attività di sostegno e di riallineamento delle competenze e di ogni altra opportunità conforme alla normativa vigente.” (art. 5, comma 3). Tale previsione legislativa da ultimo citata richiama il principio del “sostegno e dell’accompagnamento” dello studente in coerenza con quanto disposto dall’art. 8, comma 3, del decreto legislativo. Sarà necessario integrare la disciplina regionale, per assicurare il rispetto sia degli ulteriori e molteplici “criteri generali” previsti nell’art. 8 del decreto legislativo, sia della successiva disciplina che sarà adottata con Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che “Le istituzioni formative assicurano il diritto al passaggio dai percorsi di istruzione ai percorsi di istruzione e formazione professionale e viceversa, anche mediante specifiche iniziative didattiche e di accompagnamento” (art. 20, comma 5). Sarà necessario integrare la disciplina regionale, per assicurare il rispetto sia dei “criteri generali” previsti dall’art. 8 del decreto legislativo, sia di quanto sarà prescritto nel successivo accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni.

8) Il decreto legislativo prevede che i diplomi di istruzione professionale e le qualifiche e i diplomi della IeFP sono ufficialmente qualificati come “titoli di studio tra loro correlati nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all’articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13”.

Nel Lazio la legge regionale vigente (legge n. 5/2015) prevede che “La certificazione delle qualifiche e dei diplomi del sistema educativo regionale avviene, oltretutto in coerenza con l’Accordo di cui al comma 4 e con l’Accordo Stato-Regioni del 19 gennaio 2012, riguardante l’integrazione del Repertorio delle figure professionali di riferimento nazionale dei percorsi di istruzione e formazione professionale, nel rispetto delle previsioni di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle compe-

tenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92), in armonia con gli strumenti di certificazione e formalizzazione delle competenze adottati dalla Regione ed in coerenza con le linee guida statali in materia.": Sarà necessario integrare la disciplina regionale, prevedendo, a tal proposito, sia che al termine dei percorsi di IeFP si conseguono "titoli di studio", sia che questi titoli sono correlati a quelli rilasciati dalla IP secondo le indicazioni previste dal decreto legislativo.

In Lombardia la legge regionale vigente n. 19/2007, prevede, tra l'altro, che "2. Il sistema di certificazione è finalizzato a: a) garantire la trasparenza delle competenze acquisite anche al fine della prosecuzione degli studi; b) favorire l'inserimento, la permanenza e il reingresso nel mondo del lavoro, nonché lo sviluppo professionale; c) assicurare il riconoscimento a livello regionale, nazionale ed europeo delle competenze acquisite nei diversi contesti formali, informali o non formali.3. La certificazione avviene attraverso il rilascio di: a) certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione di II livello EQF; b) qualifica di istruzione e formazione professionale di III livello EQF; c) diploma professionale di istruzione e formazione professionale di IV livello EQF; d) certificato di specializzazione tecnica superiore di IV livello EQF; e) attestato di competenza a seguito di specializzazione, formazione continua, permanente e abilitante, nonché certificazioni in ambito non formale e informale." (art. 10, commi 2 e 3). Sarà necessario integrare la disciplina regionale, prevedendo, a tal proposito, sia che al termine dei percorsi di IeFP si conseguono "titoli di studio", sia che questi titoli sono correlati a quelli rilasciati dalla IP secondo le indicazioni previste dal decreto legislativo.

9) Infine, va segnalato che nel decreto legislativo non è stata affrontata e dunque è rimasta ferma la norma generale sull'istruzione che prevede che sia dopo il diploma di istruzione secondaria di secondo grado, sia dopo il diploma quadriennale di IeFP e un successivo un percorso di IFTS di durata annuale, è consentito l'accesso agli ITS (art. 1, c. 46, legge 107/2015, e Accordo Stato-Regioni 16 gennaio 2016).

Nel Lazio la legge regionale vigente (legge n. 5/2015) non prevede apposite disposizioni sul punto, e dunque sarà necessaria l'integrazione della disciplina regionale.

In Lombardia, nella legge regionale vigente (l. n. 19/2007) vi è attenzione per la prosecuzione della filiera formativa professionalizzante, prevedendo, ad esempio, che "I percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore finalizzati allo sviluppo di competenze di natura professionalizzante sono rivolti, di norma, a coloro che sono in possesso almeno di un diploma professionale di IV livello EQF" (art. 15, comma 1). Sarà comunque necessario aggiornare la disciplina regionale, tenendo conto delle disposizioni di principio di rango nazionale.

3.3. Le discipline regionali vigenti in rapporto alle “norme generali sull’istruzione” riguardanti direttamente la IeFP

Passiamo adesso alle “norme generali sull’istruzione” che sono presenti nel decreto legislativo n. 61/2017 con particolare riferimento all’articolazione, organizzazione e funzionamento del settore della IeFP, quale specifico ambito dell’istruzione professionalizzante in Italia. Va aggiunto che una buona parte di tali “norme generali” rinvia a specifici atti attuativi, da adottarsi in sede nazionale e regionale per lo più in base al principio di leale collaborazione sopra ricordato, cioè sulla base di intese o accordi con le Regioni stesse. Pertanto, ne discende che le normative legislativi regionali dovranno adeguarsi anche a quanto disposto dai predetti atti attuativi o comunque ne dovranno richiamare la conseguente e necessaria osservanza.

1) In primo luogo, nel decreto legislativo è assicurata la libertà di scelta alternativa degli studenti che terminano la scuola secondaria di primo grado, tra i percorsi offerti dai due sistemi, quelli quinquennali della IP e quelli triennali e quadriennali della IeFP. Si tratta di un vero e proprio diritto per ciascun allievo, il quale, per l’appunto, “può scegliere” (vedi art. 2, comma 1), e quindi deve essere messo nelle condizioni di effettuare tale scelta. La legge regionale, dunque, deve consentire tale scelta alternativa, e non può precluderla mediante una normativa che non preveda in alcun modo o comunque limiti la possibilità degli studenti di scegliere i percorsi triennali e quadriennali di IeFP. Non sono previste e dunque ammesse forme “miste” o “ibride” tra IeFP e IP (ad esempio, percorsi annuali o biennali di IeFP che seguono il primo anno o il biennio nella IP).

Nel Lazio la legge regionale vigente (legge n. 5/2015) prevede che “1. Il sistema educativo regionale è articolato in: a) percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di una qualifica professionale di III livello europeo, che costituisce titolo per l’accesso al quarto anno del sistema, ai quali possono accedere gli studenti diplomati della scuola secondaria di primo grado; b) percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un diploma professionale di IV livello europeo. Tali percorsi saranno programmati nel caso in cui l’indirizzo di studi nei percorsi triennali non consenta di proseguire percorsi formativi coerenti presso gli istituti professionali” (art. 5, comma 1). Non si prevedono dunque percorsi “misti” o “ibridi” tra IeFP e IP, ma la normativa regionale andrà modificata, in quanto attualmente si limita il proseguimento al quarto anno di diploma nella IeFP in senso non coerente con quanto previsto dalla normativa nazionale.

In Lombardia la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che “Il sistema di istruzione e formazione professionale è così strutturato: a) percorsi di secondo ciclo, per l’assolvimento del diritto-dovere e dell’obbligo di istruzione, di du-

rata triennale cui consegue una qualifica di III livello EQF, nonché di un quarto anno cui consegue un diploma professionale di IV livello EQF” (art. 11, comma 1). La legge regionale quindi prevede tutti i percorsi di IeFP indicati nel decreto legislativo, non prevede forme miste o ibride di IeFP e IP, e dunque rispetta quanto previsto dalla normativa nazionale.

2) In secondo luogo, nel decreto legislativo si prevede il diritto di scelta – con un’alternativa «binaria» – dopo la qualifica nella IeFP: lo studente, conseguita la qualifica triennale, “può chiedere di passare al quarto anno dei percorsi di istruzione professionale (...) oppure di proseguire il proprio percorso di studi con il quarto anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale sia presso le istituzioni scolastiche che presso le istituzioni formative accreditate per conseguire un diploma professionale di tecnico di cui all’articolo 17 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 2006” (art. 8, comma 7).

Nel Lazio, come appena visto, la legge regionale vigente (l. n. 5/2015), non consente tale libertà di scelta, in quanto prevede, circa i percorsi quadriennali di IeFP, che “Tali percorsi saranno programmati nel caso in cui l’indirizzo di studi nei percorsi triennali non consenta di proseguire percorsi formativi coerenti presso gli istituti professionali” (art. 5, comma 1, ultimo periodo). Inoltre si fa cenno alla sola “prospettiva della filiera formativa verticale verso i diplomi professionali” (art. 4, comma 1, lett. f), e non alla certezza della presenza dei percorsi quadriennali. Sarà quindi necessario modificare la disciplina regionale.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) non solo prevede, come già detto, “a) percorsi di secondo ciclo, per l’assolvimento del diritto-dovere e dell’obbligo di istruzione, di durata triennale cui consegue una qualifica di III livello EQF, nonché di un quarto anno cui consegue un diploma professionale di IV livello EQF” (art. 11, comma 1), ma assicura anche che la “La Regione, anche al fine di rimuovere gli ostacoli di ordine economico che impediscono l’accesso e la libera scelta dei percorsi educativi e di facilitare la permanenza nel sistema educativo, può attribuire buoni e contributi, anche attraverso supporti gestionali informatici e sistemi di identificazione mediante dispositivi elettronici, anche per servizi agli studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative del sistema educativo di istruzione e formazione, a seguito di domanda delle famiglie.” (art. 8, comma 1). La libertà di scelta degli studenti dopo il conseguimento della qualifica è quindi prevista.

3) In terzo luogo, nel decreto legislativo sono previste alcune condizioni per i percorsi di IeFP erogati dalla IP in via sussidiaria, ed in particolare il previo accreditamento regionale secondo le modalità definite gli «accordi» tra la singola Regione e Ufficio scolastico regionale ai sensi dell’art. 7, comma 2 (vedi art. 4, comma 4, primo periodo), e la realizzazione di tali percorsi di IeFP nel ri-

spetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione regionali secondo i «criteri generali» stabiliti con un apposito decreto ministeriale approvato previa intesa tra Stato e Regioni ai sensi dell'art. 7, comma 1 (vedi art. 4, comma 4, secondo periodo).

Nel Lazio la legge regionale vigente (l. n. 5/2015) circa i percorsi in sussidiarietà prevede che “e) gli istituti professionali, con un ruolo integrativo e complementare al sistema educativo regionale, in applicazione del regime di sussidiarietà e secondo quanto previsto dalla disciplina statale nonché in base ad un apposito atto della Giunta regionale. Gli istituti professionali si relazionano con i soggetti di cui alle lettere a), b), c) e d) e firmano con tali soggetti intese di collaborazione.” (art. 7, comma 1, lett. e). Tale aspetto della normativa regionale richiede dunque un opportuno aggiornamento ed adeguamento alla normativa nazionale, con particolare riferimento alla necessità dell’accreditamento delle istituzioni scolastiche previo accordo con l’Ufficio scolastico regionale, e al rispetto dei criteri generali che saranno stabiliti nel decreto ministeriale che sarà adottato, e comunque richiamando gli standard formativi che la Regione dovrà definire sulla base del predetto decreto ministeriale. Per quanto riguarda gli accordi con l’Ufficio scolastico regionale, nella legge regionale essi sono previsti per garantire il raccordo per i percorsi triennali (vedi l’art. 3, comma 3), e non per quanto riguarda l’accreditamento delle istituzioni scolastiche, come invece previsto dal decreto legislativo. Inoltre, nella legge regionale si prevede che “Le qualifiche ed i diplomi del sistema educativo regionale sono rilasciati esclusivamente dagli organismi di formazione professionale e dagli istituti professionali rientranti nel sistema educativo regionale” (art. 5, comma 7), mentre nel decreto legislativo si prevede che i percorsi di IeFP siano realizzati esclusivamente dalle “istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome di Trento e Bolzano, ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226” (art. 2, comma 1, lett. b), e tale necessario accreditamento – per di più limitato alle sole istituzioni scolastiche che offrono “percorsi di istruzione professionale – è successivamente ribadito nell’art. 4, comma 4. Sarà quindi necessario modificare ed aggiornare la disciplina regionale in modo da renderla coerente con la normativa nazionale e i successivi atti di attuazione.

In Lombardia la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che “La Regione in coerenza con la vigente normativa nazionale prevede, nell’ambito del piano regionale dei servizi di cui all’art. 7, comma 6, l’offerta in via sussidiaria da parte degli istituti professionali statali dei percorsi di istruzione e formazione professionale che consentono il conseguimento della qualifica e del diploma professionale rispettivamente di terzo e quarto anno.” (art. 12, comma 1 bis). Sarà quindi necessario integrare la disciplina regionale in modo da renderla compiutamente coerente con la normativa regionale ed i successivi atti di attuazione.

4) In quarto luogo, il decreto legislativo prevede che, a favore degli studenti

che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di IeFP e che intendono sostenere l'esame di Stato, le Regioni devono realizzare, a proprie spese (ivi compresi gli oneri per le Commissioni nominate dal MIUR), appositi corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato; inoltre si prevede che, con apposite intese tra le singole Regioni e il MIUR, siano definiti i criteri generali per la realizzazione dei predetti corsi annuali "in modo coerente con il percorso seguito dalla studentessa e dallo studente nel sistema della istruzione e formazione professionale (art. 14, comma 3).

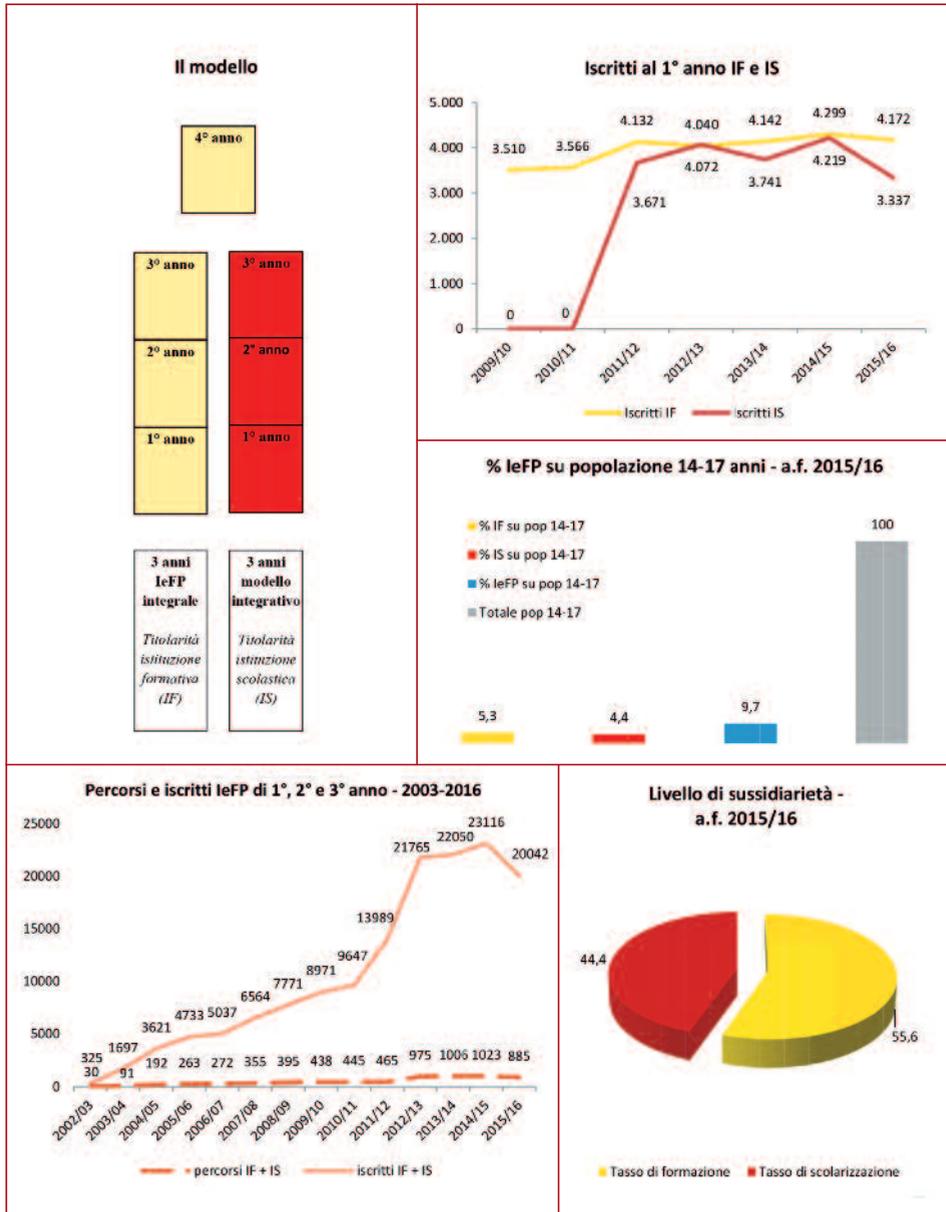
Nel Lazio la legge regionale vigente (legge n. 5/2015) non prevede apposite disposizioni sul punto, salvo disporre nel sistema informativo regionale sono istituiti specifici settori finalizzati, tra l'altro, alla "realizzazione delle azioni di: (...) c: raggiungimento del successo scolastico e formativo". Pertanto, sarà necessario integrare la disciplina regionale con la previsione del corso annuale da predisporre per consentire agli studenti che conseguono il diploma professionale di IeFP, di sostenere l'esame di Stato, in senso coerente con quanto previsto dal decreto legislativo e con quanto disposto dalla successiva intesa tra il MIUR e la Regione.

In Lombardia, la legge regionale vigente (l. n. 19/2007) prevede che, tra i percorsi del sistema di IeFP, vi sia anche "c) corso annuale destinato a coloro che sono in possesso della certificazione conseguita a conclusione del quarto anno di cui alla lettera a), realizzato di intesa con le università, con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, ai fini dell'ammissione all'esame di Stato per l'accesso all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica" (art. 11, comma 1, lettera c). Sarà necessario aggiornare tale prescrizione tenendo conto di quanto previsto dal decreto legislativo e dalla successiva intesa tra il MIUR e la Regione.

Regione LAZIO: Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 01-01-2018

1. La leFP nella Regione: dati



2. Elementi di sistema della IeFP nella Regione

• Il modello di IeFP

L'unitarietà del sistema regionale è stata data dalla **Legge Regionale 5/2015** "*Disposizioni sul sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale*" che prevede la costituzione di un modello articolato in percorsi formativi di durata triennale e percorsi di durata quadriennale.

I **percorsi formativi di durata triennale**, realizzati in forma autonoma, dalle istituzioni formative accreditate, sono stati attivati dalla Regione sin dall'anno 2002-2003, con l'avvio della sperimentazione. A dare impulso al IV anno nella Regione Lazio, invece, è stata soprattutto la sperimentazione del **sistema duale** (D.G.R. 231 del 10 maggio 2016).

L'esperienza di **percorsi formativi di durata biennale**, iniziata nell'a.f. 2007/2008, è stata chiusa nell'a.f. 2015/2016.

I percorsi formativi sono svolti sia dalle **Istituzioni formative** (IF), sia dalle **Istituzioni scolastiche** (IS) in sussidiarietà integrativa; entrambe sono accreditate dalla Regione.

L'**Accreditamento** previsto per lo svolgimento delle attività formative è disciplinato dal D.G.R. 968/2007 e successive modifiche 620/2014 che prevede *tre macrotipologie*: l'obbligo formativo/obbligo di istruzione e percorsi di IeFP, la formazione superiore e la formazione continua. L'accREDITamento è concesso anche alle scuole con deroga dei requisiti di ammissibilità (finalità formative e volume d'affari).

Si fa presente che esiste anche un'offerta formativa per gli IPS paritari che operano nelle città del Cairo e di Alessandria per il rilascio di una qualifica professionale.

Al momento della stesura della presente scheda la Regione Lazio opera con il bilancio provvisorio.

• Caratteristiche essenziali del modello di IeFP

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

DESTINATARI

I destinatari dei percorsi triennali sperimentali di IeFP sono tutti i minori di età compresa tra i 14 e i 18 anni, che abbiano titolo ad iscriversi al 1° anno della scuola secondaria superiore ed, in particolare, gli allievi che hanno terminato il 1° ciclo di istruzione e ne facciano richiesta in ottemperanza all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le Province valuteranno l'ammissibilità dell'inserimento di studenti che trovandosi in condizioni di continuità scolastica abbiano superato i limiti di età.

ISCRIZIONE ALLA IeFP	L'iscrizione ai percorsi formativi si fa presso una Istituzione Formativa (IF) accreditata anche nella modalità on-line. Dall'a.s. 2010/2011 l'iscrizione per conseguire una qualifica professionale avviene anche presso una Istituzione Scolastica (IS) accreditata.
AVVIO A.F.	L'a.f. inizia in maniera contestuale a quello scolastico (a.s. 15.09.2017 - a.f. 15.09.2017).
ARTICOLAZIONE ORARIA	I percorsi di IeFP, svolti dalle IF, hanno una durata complessiva triennale di ore 3.168; con una ripartizione oraria in percentuale del: 30%-40% per le competenze legate agli assi culturali; 35%-40% per le competenze tecnico/professionali; 10%-15% per le azioni di personalizzazione; 15%-20% per le ore di stage. I percorsi di IeFP attivati dalle IS accreditate sono svolti secondo quanto previsto dal DPR 87/2010.
ORGANIZZAZIONE	Il percorso formativo viene svolto da formatori della IeFP. Nella sua globalità il percorso formativo prevede: accoglienza, orientamento, ri-orientamento, valutazione crediti in entrata e coprogettazione per passaggi tra Istruzione e IeFP, gestione dei crediti, valutazione degli apprendimenti e certificazione degli apprendimenti L'attività di tirocinio formativo, con tutor aziendali, è obbligatoria. Attività di tirocinio orientativo o di supporto e di validazione del percorso sono facoltative. È possibile, fino al 15% del monte ore, attivare azioni personalizzate quali approfondimento, recupero o sostegno ad allievi, anche stranieri, in difficoltà sociali, culturali o personali, o attività culturale e sportiva, o finalizzata a passaggi. Per gli allievi disabili sono previste figure di sostegno e piani individualizzati.
MODALITÀ DUALE	I percorsi formativi svolti nella modalità duale prevedono un monte ore complessivo di 990 ore: la formazione esterna all'impresa corrisponde al massimo al 60% delle ore di formazione strutturata al 1° e al 2° anno e al massimo al 50% delle ore di formazione strutturata al 3° e al 4° anno.
TITOLI E CERTIFICAZIONI	Al termine del "biennio" gli allievi sono certificati secondo il D.M. 9/2010. Al termine del 3° anno l'allievo consegue la qualifica di "operatore professionale". Al termine del quarto anno l'allievo consegue il diploma professionale di "tecnico". Al

PASSAGGI	<p>momento la valutazione degli apprendimenti (Invalsi) e di sistema (RAV) è oggetto di sperimentazione.</p> <p>Gli allievi possono transitare dal sistema formativo a quello scolastico e viceversa sulla base di protocolli/accordi definiti congiuntamente.</p>
FINANZIAMENTO	<p>La Regione Lazio, nell'ambito del POR Lazio FSE 2014-2020 ha previsto la possibilità di ricorrere all'utilizzo delle unità di costo standard, assumendo un parametro costo/allievo per i percorsi triennali di IeFP dove l'UCS è di € 4.600,00 di cui € 3.849,40 per le attività corsuali e finanziati con fondi nazionali e € 750,60 per le altre attività trasversali finanziate con il POR 2014-2020.</p> <p>Le classi di I anno dei percorsi triennali sono formate da un numero di studenti non superiore a 25 e un numero di studenti non inferiore a 20.</p>
GOVERNO DEL SISTEMA	<p>Per il governo del sistema sono previsti tavoli specifici a livello locale e regionale.</p>

3. Costruzione della “filiera professionalizzante verticale”

- **Percorsi di IFTS**

Al momento della stesura della presente scheda, nella Regione Lazio i percorsi di Istruzione Formazione Tecnica Superiore (**percorsi di IFTS**) non risultano attivi.

- **Percorsi di ITS**

Sette Fondazioni offrono percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (**percorsi di ITS**): si tratta di otto percorsi biennali che devono essere avviati entro il 30 ottobre 2017.

4. Formazione non ordinamentale

La Regione Lazio ha approvato il “*Piano di potenziamento delle conoscenze dei giovani del Lazio*”, che prevede esperienze di studio e di approfondimento tematico e culturale rivolte agli studenti dell'ultimo biennio delle scuole secondarie superiori e agli allievi della IeFP.

La Regione, inoltre, nell'ambito della programmazione FSE per il periodo 2014-

2020, ha previsto un bando pluriennale per il finanziamento di percorsi di formazione continua finalizzati alla riqualificazione dei lavoratori dipendenti delle imprese del Lazio e al rafforzamento delle competenze dei titolari d'impresa, manager a contratto e lavoratori autonomi; ed un bando pluriennale per il finanziamento di percorsi di formazione per disoccupati e inoccupati.

5. Politiche attive del lavoro nella Regione

Il “**Patto per le Politiche Attive**”, adottato con Deliberazione n. 349 del 16 giugno 2016, ha istituito la Rete Regionale delle politiche per il lavoro.

Il “Patto” identifica il **Patto di Servizio personalizzato** come lo strumento con il quale il lavoratore disoccupato conferma lo stato di disoccupazione. Il **Contratto di Ricollocazione** è lo strumento regionale principale di politica attiva per il supporto alle persone impegnate nella ricerca di una occupazione. **A livello regionale**, invece, si prevede l'attivazione di uno strumento di politica attiva regionale complementare e integrativo rispetto a quello nazionale, che si rivolga non solamente ai disoccupati destinatari dell'Assegno di ricollocazione, ma ad una platea più ampia. Il Patto, infine, prevede ulteriori misure di politica attiva supportate da specifiche azioni di sostegno al reddito destinate ai lavoratori adulti che usciranno dagli ammortizzatori sociali.

La Regione Lazio, con la DGR n.198 del 15 aprile 2014 riconosce **ai soggetti sia pubblici che privati** l'idoneità a erogare sul territorio regionale le prestazioni di servizi per il lavoro. Attraverso l'accreditamento, inoltre, la Regione Lazio favorisce l'integrazione tra il Sistema regionale dei Servizi per il Lavoro, il Sistema dell'Istruzione e il Sistema della Formazione Professionale per realizzare gli interventi di politica attiva in conformità alle disposizioni nazionali e dell'Unione europea.

Il modello di *governance* dei servizi per il lavoro nella Regione Lazio prevede che la gestione dei Centri per l'Impiego (CPI) sia gestita in via transitoria dagli Enti area vasta e dalla Città metropolitana di Roma Capitale.

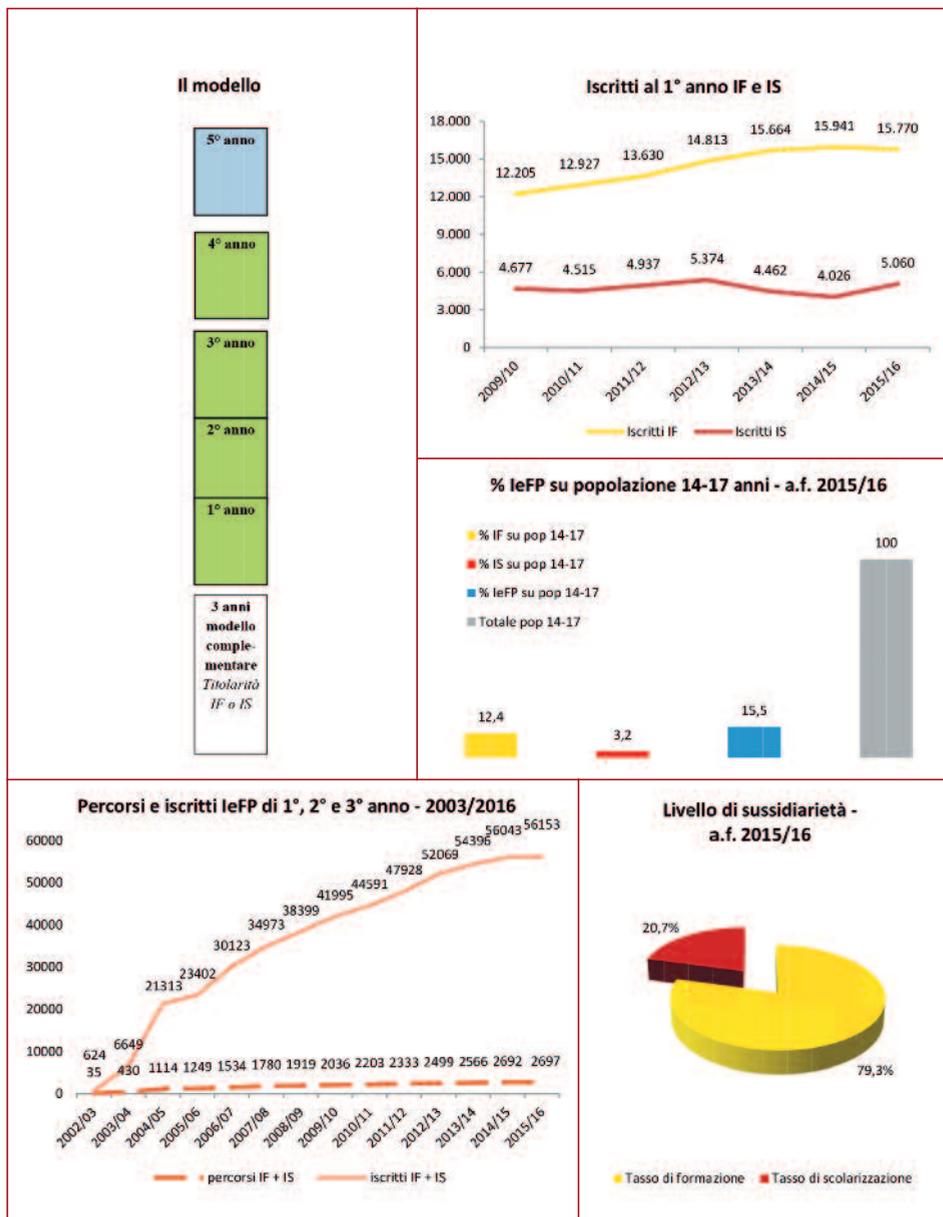
Per approfondire:

- a. ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, edizione 2018
- b. NOVITER Srl e CNOS-FAP (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, edizione 2018.

Regione LOMBARDIA: Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 01-01-2018

1. La leFP nella Regione: dati



2. Elementi di sistema della IeFP nella Regione

• Il modello

La Regione Lombardia è l'unica Regione che ha attivato tutti i percorsi della filiera professionalizzante:

- percorsi formativi di durata triennale per il conseguimento della Qualifica professionale;
- percorsi formativi di IV anno e quadriennali per l'acquisizione del Diploma professionale;
- percorsi di 5° anno a partire dall'a.f. 2010/2011 che si concludono con l'esame di Stato e oggi solo a finanziamento privato;
- possibilità di confluire in quinti anni dell'Istruzione Professionale attraverso Scuole Polo;
- percorsi annuali per il conseguimento del Certificato di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS);
- percorsi formativi di durata biennale per l'acquisizione del Diploma di Istruzione Tecnica Superiore di livello terziario (ITS).

La programmazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) si ispira ai principi esposti nella L.R. n. 19 del 06/08/2007 "*Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia*" e successive modifiche (in particolare la Legge Regionale 5 ottobre 2015, n. 30 Qualità, innovazione ed internazionalizzazione nei sistemi di istruzione, formazione e lavoro in Lombardia. Modifiche alle ll.rr. 19/2007 sul sistema di istruzione e formazione e 22/2006 sul mercato del lavoro): centralità della persona, funzione educativa della famiglia, libertà di scelta e pari opportunità di accesso ai percorsi, libertà di insegnamento e valorizzazione delle professioni educative, autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, parità di condizione dei soggetti accreditati che erogano i servizi. Allo stesso tempo sono posti i principi di accountability e monitoraggio: attraverso le attività di rating e di valutazione dei risultati sono individuate le aree di miglioramento e sono definite le eventuali azioni correttive, nell'ottica dell'innalzamento continuo degli standard di interventi.

La **programmazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)** è gestita, invece, secondo la logica del bando **con l'approccio ai costi standard**.

Nella prospettiva dell'internazionalizzazione del sistema di IeFP, a partire dall'anno formativo 2017/2018 è stata introdotta la possibilità di svolgere una parte delle ore di formazione in azienda all'estero **anche nei percorsi IFTS e ITS** sotto forma di alternanza.

A partire dal 2015 la Lombardia ha adottato una serie di provvedimenti volti allo sviluppo del modello di apprendimento declinato nella **modalità del sistema duale**, mediante la diffusione del contratto di apprendistato di I livello e il rafforzamento dell'alternanza scuola-lavoro, consolidati poi dall'avvio della sperimentazione di livello nazionale.

La Regione ha promosso, all'interno del sistema duale, **percorsi formativi destrutturati e personalizzati** per giovani fino a 25 anni e servizi di accompagnamento continuo e di sostegno finalizzati all'inserimento lavorativo per giovani in stato di dispersione "grave", ossia in carico ai servizi sociali o al tribunale dei minori oppure sottoposti ad un regime di esecuzione penale esterna.

Il **sistema di accreditamento** è strutturato in due divisioni:

- la sezione A relativa ai servizi di Istruzione e Formazione professionale nell'ambito del diritto-dovere;
- la sezione B relativa ai percorsi extraDDIF di formazione continua, permanente, di specializzazione, abilitante e regolamentata.

I percorsi triennali per la Qualifica professionale e i percorsi quadriennali e di IV anno per il Diploma professionale sono erogati dalle **Istituzioni Formative accreditate** all'albo regionale di Istruzione e Formazione Professionale e **dagli Istituti Tecnici e Professionali** in sussidiarietà complementare.

Il **finanziamento** viene corrisposto attraverso lo strumento della **Dote**, introdotto nel 2007 e consistente in una quota individuale per singolo allievo di valore compreso tra € 4.000 e € 4.600, differenziato sulla base della tipologia di percorso.

• **Caratteristiche essenziali del modello di IeFP**

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

DESTINATARI

Destinatari della dote sono gli studenti residenti in Lombardia, nonché minori affidati a famiglie/comunità, iscritti e frequentanti i primi, secondi e terzi anni dei percorsi triennali e quadriennali di IeFP erogati dalle Istituzioni formative accreditate.

Per la prima annualità è necessario non aver compiuto i 18 anni alla data di richiesta della dote. Per le seconde e terze annualità l'attribuzione è subordinata all'iscrizione e frequenza alla chiusura dell'anno formativo. La decisione in merito all'iscrizione al percorso degli allievi con cittadinanza non italiana privi del diploma di licenza di scuola secondaria di primo grado è compito e responsabilità delle Istituzioni Formative e Scolastiche, sentite le équipe di docenti formatori interessate.

Gli allievi che hanno frequentato per almeno otto anni i percorsi di primo ciclo, ovvero hanno compiuto i 15 anni di età senza conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo possono accedere ai percorsi ed agli interventi di IeFP finalizzati anche alla sua acquisizione rimanendo formalmente iscritti presso l'Istituzione del primo ciclo o il CPIA con cui le Istituzioni di IeFP hanno stipulato l'Accordo che regola le modalità di collaborazione e di progettazione formativa.

ISCRIZIONE ALLA IeFP

La dote IeFP rappresenta un elemento caratterizzante del modello di formazione lombardo, centrato sulla persona piuttosto che sugli enti, per cui le risorse vengono riconosciute all'Istituzione Formativa (IF) per il tramite degli allievi, che risultano titolari della dote. Le doti vengono assegnate in ordine cronologico di arrivo della richiesta di iscrizione da parte degli allievi, fino all'esaurimento delle risorse per fascia di priorità.

Il modello di sussidiarietà complementare, a regime dall'a.s. 2010/2011, si pone in continuità con il modello precedente che prevedeva lo svolgimento di percorsi sia presso le IF che presso le IS.

AVVIO A.F.

L'a.f. inizia in maniera contestuale a quello scolastico (a.s. 12.09.2017 - a.f. 12.09.2017).

ARTICOLAZIONE ORARIA

Il percorso formativo di IeFP ha una durata complessiva minima di 2.970 ore (990 ore all'anno):

Il totale minimo delle ore dei tre anni indica queste ripartizioni percentuali tra le aree, sia per i percorsi triennali che per i quarti anni:

- COMPETENZE DI BASE 35%-45%
- COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI 55%-65%

Con

- formazione d'aula e laboratorio: per il triennale dal 50 all'85% e per il quarto anno dal 50 all'80%;
- formazione in contesto lavorativo:
 - in alternanza per il triennale dal 15 al 50% e per il quarto anno dal 50 all'80%;
 - in tirocinio per il triennale dal 15 al 25% e per il quarto anno dal 20 al 30%.

Per le Istituzioni scolastiche che erogano i percorsi di

ORGANIZZAZIONE

IeFP in via sussidiaria, la determinazione dell'organico relativo agli insegnamenti autonomamente individuati è definita in rapporto ai PFP specifici di percorso ed utilizza i margini di flessibilità di scelta di cui alle tabelle dell'allegato A) del DM n. 4/2011.

Il percorso formativo viene svolto da formatori della IeFP. Il curriculum per tutti i percorsi di IeFP deve prevedere accoglienza, orientamento, accompagnamento nei passaggi, personalizzazione dei percorsi, supporto (per extracomunitari, disabili e soggetti a rischio), tutoraggio, accompagnamento all'inserimento lavorativo.

La personalizzazione è progettata (all'inizio dei percorsi o in itinere) da Istituti e Centri anche secondo istanze e bisogni delle famiglie e dagli allievi per approfondire, recuperare o sviluppare segmenti e dimensioni del *PECUP* e delle *Indicazioni regionali*, o per favorire i *passaggi* tra i percorsi di studio liceali o di istruzione e FP in corso d'anno.

MODALITÀ DUALE

I percorsi formativi svolti nella modalità duale prevedono un monte ore complessivo di 990 ore: la formazione esterna all'impresa corrisponde al massimo al 60% delle ore di formazione strutturata al 1° e al 2° anno e al massimo al 50% delle ore di formazione strutturata al 3° e al 4° anno. Non è prevista la forma dell'Impresa Formativa Simulata se non per i corsi PPD (Percorsi Personalizzati per i Disabili).

TITOLI E CERTIFICAZIONI

Al termine del "biennio" gli allievi sono certificati secondo il D.M. 9/2010.

Al termine del 3° anno l'allievo consegue la qualifica di "operatore professionale". Al termine del quarto anno l'allievo consegue il diploma professionale di "tecnico".

Al momento la valutazione degli apprendimenti (Invalsi) e di sistema (RAV) è oggetto di sperimentazione.

PASSAGGI

Gli allievi possono transitare dal sistema formativo a quello scolastico e viceversa sulla base di metodologie definite congiuntamente.

FINANZIAMENTO

Applicando i parametri di costo stabiliti dalla Regione al numero degli iscritti al primo anno dei percorsi triennali delle istituzioni formative nell'a.f. 2015/16, risulta che - il costo ora/corso ammonta a € 96,24;

GOVERNO DEL SISTEMA

- il costo annuale per percorso è di € 95.274,67;
 - il costo annuale per allievo corrisponde a € 4.349,89;
 - il costo medio orario per allievo ammonta a € 4,39.
- Attualmente il processo di programmazione dell'offerta formativa prevede due organismi:
- il Comitato Istituzionale di Coordinamento;
 - la Commissione Regionale per le Politiche del lavoro.

3. Costruzione della "filiera professionalizzante verticale"

• Percorsi di IFTS

La Regione ha promosso percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) secondo la logica del bando da realizzarsi nell'a.f. 2017-2018.

• Percorsi di ITS

Nella Regione Lombardia agiscono 10 Fondazioni attive nell'area delle "Nuove tecnologie per il made in Italy". Complessivamente in Lombardia sono localizzate 22 delle 97 Fondazioni presenti sul territorio nazionale (ossia quasi 1 su 4).

4. Formazione non ordinamentale

Riguardo alla formazione non ordinamentale, Regione Lombardia sostiene la formazione continua dei lavoratori e degli imprenditori attraverso il bando "Formazione Continua Fase V" e interventi formativi finalizzati all'innalzamento del profilo di occupabilità di giovani disoccupati dai 16 ai 35 anni mediante il progetto "Lombardia PLUS".

5. Politiche attive del lavoro nella Regione

Il **modello** di politiche attive del lavoro di Regione Lombardia è caratterizzato da alcuni elementi che lo connotano **in modo distintivo** rispetto alle altre Regioni:

- una *governance* pubblico-privata del mercato del lavoro contraddistinta dal contributo importante anche degli operatori privati e da un forte orientamento al risultato occupazionale (L.r. n. 22/2006);

- l'adozione di uno strumento unitario ed universale, la "Dote Unica Lavoro", che rappresenta lo strumento centrale del sistema di politica del lavoro regionale (istituita con D.G.R. n. 748 del 04/10/2013).

Dote Unica Lavoro consente ai disoccupati in cerca di impiego e agli occupati sospesi di accedere ad un percorso personalizzato, che viene definito in un Piano di Intervento Personalizzato (**PIP**) e che viene articolato sulla base della distanza dal mercato del lavoro del destinatario, misurata da un indice di profilazione proporzionale alla difficoltà di inserimento lavorativo e composto a partire da una serie di servizi di accompagnamento al lavoro e di formazione.

Il disoccupato può scegliere il centro per l'impiego o l'operatore privato, entrambi accreditati al sistema regionale, cui rivolgersi per concordare le misure più funzionali alla ricollocazione tra quelle previste nel paniere dei servizi regionale.

In questo senso la dote è definita "unica", perché supera la logica dei micro interventi parcellizzati su diversi target o bisogni, offrendo una risposta personalizzata a tutti i cittadini, a seconda del loro stato occupazionale e sulla base delle loro esigenze specifiche.

Mediante il sistema della "Dote" la Regione ha inteso attuare, pertanto, un cambio di paradigma significativo: il superamento della logica del bando per l'approvazione di singoli progetti, in favore di un sistema integrato di politiche, che accompagna la persona nei diversi momenti della sua vita attiva.

La remunerazione dei servizi erogati agli operatori avviene tramite costi fissi cui corrispondono livelli di prestazione standard, che vengono riconosciuti per lo più a risultato occupazionale raggiunto. La stessa distribuzione delle risorse pubbliche tra gli operatori del sistema avviene sulla base di un meccanismo incentivante, che premia chi consegue i risultati occupazionali migliori.

Un'altra misura di politica attiva è il sostegno al reddito per i disoccupati in maggiore difficoltà, denominato "**Reddito di autonomia**" (DGR n. 4151 del 08/10/2015). Sono strumenti esemplificativi la Dote impresa collocamento mirato e dote lavoro – componente disabilità.

Un'altra modalità di contrasto all'emarginazione si concretizza negli interventi di accompagnamento al reinserimento lavorativo delle **persone sottoposte a provvedimenti dell'autorità giudiziaria**, che possono essere erogati anche da parte di operatori accreditati al sistema regionale per la formazione e per il lavoro, a condizione che abbiano maturato un'esperienza almeno biennale nel campo (i termini per la presentazione dei progetti a valere sul bando 2017 sono scaduti il 21 aprile 2017).

Per approfondire:

- ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Edizione 2018
- NOVITER Srl e CNOS-FAP (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, edizione 2018.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹



Vai e vivrai

Tit. orig. *Va, vis et deviens*

Regia: Radu Mihăileanu

Sceneggiatura: Alain-Michel Blanc, Radu Mihăileanu

Fotografia: Rémy Chevrin

Montaggio: Ludo Troch

Musica: Armand Amar

Scenografia: Eitan Levi

Costumi: Rona Doron

Attori: Moshe Agazai (Schlomo da piccolo), Moshe Abebe (Schlomo adolescente), Sirak M. Sabahat (Schlomo adulto), Kidane (Meskie Shibru-Sivan Hadar), Hana (Mimi Abonesh Kebede); Ytzhak Edgar (Qès Amrah), Yaël Abecassis (Yaël Harrari), Roschdy Zem (Yoram Harrari), Roni Hadar (Sarah)

Paesi e anno di produzione: Francia, Belgio, Israele,

Italia (2005)

Durata: 140'

Formato: colore

Distribuzione: Medusa

Il momento più significativo e più toccante del film *Vai e vivrai*, del regista rumeno naturalizzato francese di origini ebraiche Radu Mihăileanu, è la scena conclusiva, dalla quale vogliamo prendere le mosse per costruire un'interpretazione speriamo sufficientemente profonda di questo suggestivo e pregnante artefatto cinematografico. Negli ultimi fotogrammi della pellicola, Schlomo², il protagonista della vicenda, incontra dopo circa vent'anni, in un campo profughi del Sudan, sua madre Kidane. L'anziana donna appare inginocchiata, avvolta nell'ampio scialle bianco che la copre tutta dalla testa ai piedi. A stento si intravedono i lineamenti del suo volto, e quindi i segni del tempo trascorso.

¹ Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

² È il nome che viene assegnato al piccolo bambino appena giunto in terra d'Israele al posto di quello che egli aveva dichiarato: Salomon. Schlomo è significativamente anche il nome dello 'scemo del villaggio', personaggio chiave presente in un precedente film dello stesso regista, che si raccomanda alla visione di chi legge, l'altrettanto apprezzabile lungometraggio *Train de vie – Un treno per vivere* (1998).

L'espressione di Schlomo è del tutto significativa: quand'egli vede quella figura femminile nella polvere rimane come abbagliato. Poi le va incontro e la abbraccia, ricevendo in contraccambio lo stesso gesto, accorato, e un urlo straziante che ella emette elevando lo sguardo verso il cielo. Ci si chiederà come mai si è scelto di iniziare a trattare di questo prezioso film dalla scena finale. Forse perché una domanda si farà strada in chi visionerà quest'opera, forse la stessa che si è posto chi scrive: «Sarà quella donna proprio Kidane, ovvero proprio la vera mamma di Schlomo?» La scelta registica di lasciare sfumati i tratti del volto di quell'anziana accende nel cuore di chi abbia visto l'intero film una sorta di inquietudine, di incredulità. Eppure il cerchio si è chiuso. Schlomo e quella donna – Kidane? –, hanno trovato risposta, alla fine di una lunga attesa, al loro simmetrico desiderio, che forse si potrebbe più appropriatamente chiamare 'speranza': la speranza del protagonista, che voleva ritrovare chi l'aveva messo al mondo, e quello di una madre, che aveva tanto atteso sperando di poter riabbracciare un giorno la sua creatura divenuta uomo. Che cosa spinge Schlomo a voler riconoscere forse a tutti i costi in quella donna la sua mamma? E che cosa dice, o meglio 'ci dice', quell'urlo di gioia mista a dolore, lanciato verso il cielo? Quale o quali significati esso esprime? Sono questi alcuni interrogativi attorno ai quali si può utilmente far pensare, e discutere, i giovani ai quali si voglia proporre questo bel film. Ma ora è d'uopo proporre una cornice, storica, entro la quale sia possibile comprendere la vicenda narrata in *Vai e vivrai*. I falascia (anche falascià o falasha) sono un popolo etiopico e di religione ebraica. Secondo stime approssimative il numero attuale degli ebrei etiopi si attesterebbe attorno alle 25-30.000 unità. La collocazione geografica in epoca storica di questo popolo è situata nelle regioni nord orientali dell'Etiopia, a nord del lago Tana. Una parte dei falascià si è spostata nel secolo scorso ad oriente, nelle zone del Tigray. Attualmente si stima che circa un terzo dei falascià si trovi ancora nelle aree d'origine, un terzo sia giunto in Israele – il film racconta appunto di questo trasferimento – e un terzo stia attendendo di spostarsi nel Sudan. Sull'origine di questo popolo sono state formulate molte ipotesi. Una di queste sostiene che essi siano discendenti dal figlio nato dall'unione tra la mitica regina di Saba e re Salomone: Menelik I. È accreditata l'ipotesi che il termine falascià sia stato assegnato a questo popolo, con significato negativo, dalle altre comunità etiopi agli ebrei di pelle nera. Falascià è un termine non gradito dagli ebrei neri, esso significa infatti in amarico – la lingua ufficiale dell'Etiopia – 'esiliato' o 'straniero'; gli ebrei neri ritengono che ben più si addica loro il binomio Beta Israél, che significa Casa di Israele. La storia di questo popolo è contrassegnata dalle persecuzioni e vessazioni subite dalle popolazioni confinanti di religione musulmana e ortodossa. Tra l'altro, diffusasi la notizia che esisteva questo gruppo etnico ebreo di pelle nera, non pochi furono coloro, tra gli stessi ebrei di Israele,

e non solo, che sollevarono dubbi sulla loro effettiva appartenenza alla religione ebraica. Tra il 1977 e il 1979 i falascià rischiarono addirittura di scomparire dalla faccia della Terra. Molti di essi cominciarono a tentare la fuga verso il nord, verso i campi profughi allestiti dall'ONU nel Sudan. Essi confidavano nel soccorso da parte di Israele. Tale soccorso ebbe luogo in tre momenti, il primo dei quali avvenne nel 1984, nel campo profughi di Um Raquba, al confine tra Etiopia e Sudan. In quell'anno il Mossad, l'Istituto israeliano per l'intelligence e servizi speciali, organizzò un ponte aereo che portò in Terra Santa, con l'aiuto degli USA, circa ottomila falascià, salvandoli dalla morte per carestia. Il film inizia con la rievocazione di tale evento, l'operazione Mosè³, raccontando come in quella circostanza un bambino cristiano di nove anni venne spinto dalla mamma a separarsi da lei fingendosi ebreo. Kidane, avvalendosi della complicità di una mamma ebrea alla quale era poco prima morto il figlio, lo allontana da sé, intimandogli di mettersi in fila per salire sull'aereo che lo porterà in Israele, accettando di mettersi al fianco e di prendere per mano la nuova mamma. Significativo è quanto ella dice al suo bambino: «Vai, vivi e diventa». La frase detta da Kidane è anche il titolo originale del film che in francese suonava come *Va, vis et deviens*, ben più significativo della semplificata traduzione in italiano. I tre imperativi corrispondono in effetti alle tre parti in cui risulta suddiviso il film, che vede all'inizio uno Schlomo bambino, poi adolescente e infine adulto.⁴ Ed è in effetti in tre capitoli che si svolge la sua storia. Il primo, quello della dolorosa separazione dalla sua mamma, lo vede arrivare dunque in terra d'Israele, accolto ed adottato, dopo la morte della sua seconda mamma, da un coppia di coniugi ebrei particolarmente aperti e progressisti. Il secondo capitolo, quand'egli è adolescente, lo vede alle prese con il difficile compito di integrazione nella cultura ebraica, sotto la pressione degli studi religiosi e il disprezzo di stampo razzista da parte di alcuni stessi ebrei, a motivo del colore della sua pelle e dell'idea che il suo sangue sia impuro, a causa della discendenza dalla regina di Saba, che non era ebrea. Il film si presta per questo ad affrontare, tra gli altri numerosi temi, quello dell'integralismo religioso. Durante questa fase della sua vita, come

³ All'operazione Mosè del 1984, ne seguirono altre due, denominate operazione Giosuè e operazione Salomone, entrambe avvenute nel 1991.

⁴ Il film è di durata piuttosto lunga (140 minuti). Per questo si può effettuare la proiezione in due momenti, facendo visionare la prima parte, quella relativa all'infanzia di Schlomo, per una durata di 66 minuti, e successivamente il resto del film, che riguarda l'adolescenza e l'ingresso nella vita adulta da parte del protagonista. La prima parte si conclude con uno Schlomo che si è finalmente affidato con la madre adottiva, la quale lo ha capito e lo asseconda nel suo desiderio di rivedere un giorno la sua vera mamma. D'altra parte era il desiderio che aveva scritto nel fogliettino inserito tra le fessure del muro del pianto. Da quel momento Schlomo riprende a mangiare volentieri il cibo che la generosa Yaël e il suo premuroso marito Yoram gli offrono, simbolo di come il desiderio sia un nutrimento esistenziale di cui non si può fare a meno.

del resto prima e successivamente a questa, egli non dimentica la madre alla quale scrive in amarico con l'aiuto del Qès Amhra, l'equivalente etiope del rabbino. Schlomo ha modo quindi di conoscere i pregiudizi in terra israeliana circa il suo paese e il suo popolo, al quale in realtà egli non appartiene. Sicché il protagonista del film soffre di una condizione del tutto sfilacciata, costretto a nascondere la sua vera identità, ed anche esposto ai giudizi spesso malevoli di chi non accetta ebrei di pelle nera, come il padre di Sarah, una ragazza ebrea di origini polacche, con la quale egli instaura un rapporto difficile, sebbene ella lo ami senza riserve fin dall'inizio. Ed è il suo pesante segreto che gli impedisce di aprirsi al sentimento. Durante l'intera vicenda egli appare triste e combattuto, arrabbiato con sé stesso, in preda ad un senso di colpa e di vergogna per la condizione di menzogna in cui vive. Solo l'incontro con il medico che operava nel campo profughi dal quale era partito e l'accresciuta consapevolezza circa le sorti di chi non è riuscito a sfuggire alla carestia, gli dischiudono la via per l'inizio del terzo capitolo della sua vita, quello che lo vede abbracciare gli studi di medicina, per 'diventare' successivamente un medico ed entrare tra le fila dei Medici Senza Frontiere. Partito per il campo profughi di Um Raquba, mentre Sarah e suo figlio lo attendono a Tel Aviv, Schlomo ritrova la sua vera madre Kidane. In sintesi la storia è quella di un bambino, e successivamente di un adulto, che per sopravvivere deve tenere occultate le sue vere origini, la sua cultura e la sua religione, per abbracciarne forzatamente di nuove, avvertendole come una sorta di maschera che gli alimenta il sentimento di angoscia, di tradimento, sia nei confronti di quelle origini culturali, ma soprattutto della mamma, alla quale egli non smette di pensare e alla quale egli dice una notte, mentre guarda la luna, simbolo appunto della maternità: «Mamma, vogliono farmi diventare come loro. Io non voglio cambiare, perché altrimenti non mi riconoscerai. Ti prego, fammi tornare». La madre resta il punto fermo nella vita di Schlomo, ma anche le altre figure femminili che compaiono nel film svolgono un ruolo determinante nella sua esistenza. Le differenti madri sono tutte significative, a partire da quelle simboliche – si è già nominata la luna, ma anche la Terra, sulla quale Schlomo ama camminare a piedi scalzi – a quelle in carne ed ossa. Innanzitutto vi è Sarah, la giovane ebrea che Schlomo sposa e dalla quale ha un figlio, la quale lo lascia partire per il campo profughi, comprendendo la sua necessità di 'restituire' il bene e le cure ricevute ed anche di ritrovare la sua vera mamma. Poi c'è Hana, la madre etiope cristiana che, appena perduto suo figlio, lo accetta dalle mani della vera madre Kidane, portandolo con sé in terra d'Israele e dicendo per lui parole salvifiche prima di morire, sicché Schlomo viene ritenuto orfano, nella nuova realtà in cui si trova a vivere, mentre in realtà orfano non è. Altra figura di donna esemplare, eroica, è Kidane, la donna che per salvare suo figlio non esita a separarsi da lui; infine c'è Yaël, la madre adottiva, all'inizio disorientata

e visibilmente in difficoltà con il compito che si è assunta, ma via via sempre più determinata, a volte quasi severa e spazientita, ma sempre pronta a difendere il nuovo ospite della sua famiglia dalle aggressioni che egli riceve, a scuola per esempio. Bellissima è la scena in cui ella lo bacia e gli lecca il volto di fronte ad un gruppo di genitori davanti all'ingresso della scuola che vorrebbe escluderlo. Le figure femminili, le donne, giocano un ruolo dunque essenziale, e pensiamo che faccia bene ai giovani poter apprezzare esempi di adulti costruttivi come quelli proposti da *Vai e vivrai*. Gli esempi di persone adulte generative in questo film riguardano altresì anche molte figure maschili che intervengono nella vicenda; tutte sono in qualche modo simbolo di paternità. C'è il medico appartenente all'organizzazione dei Medici Senza Frontiere, che si prende cura dei profughi ammalati; c'è Yoram, il padre adottivo, colui che ancor più della moglie ha voluto accogliere nella sua famiglia il nuovo figlio. Yoram appare sempre presente e attento nei confronti di Schlomo, e anche se in più di qualche occasione tra i due si accendono delle discussioni, il primo è sempre disposto al dialogo, al ragionamento, sicché alla fin fine viene salvaguardato il rispetto delle opinioni degli altri. Tra l'altro è probabilmente la presenza di Yoram che induce Schlomo ad abbandonare l'esercito in favore di una scelta più costruttiva, quella della solidarietà senza frontiere. C'è poi Papy, un nonno meraviglioso, con alle spalle un vissuto denso di esperienze anche dure – la guerra, l'esilio, la realizzazione dello stato di Israele – il quale insegna a Schlomo a non dimenticare mai le sue radici e la cultura etiopica. Cariche di significato costruttivo sono le parole che egli dice dialogando con il nipote acquisito, e sulle quali si può utilmente lavorare con i giovani: «Impara le nostre tradizioni (ebraiche), così ti salverai la vita, e non dimenticare la tua mamma». E poi: «Credo che dobbiamo condividere la terra, come il sole, come l'ombra, perché anche gli altri conoscano l'amore». Alla domanda di Schlomo «Con il rischio di finire a mare? Di morire?», il nonno risponde con calma – e ci sembra che su questa replica il pensiero e il dialogo potrebbero continuare: «Non c'è amore senza rischio. Ma è difficile decidere per gli altri come debbano amare».

Rapporto CENSIS 2017: “Un’Italia dai processi a bassa interferenza reciproca”

RENATO MION¹

L'articolo riporta alcune considerazioni sull'attuale situazione sociale in Italia analizzata nel dettaglio nell'omonimo Rapporto CENSIS 2017.

The article contains some considerations on the current social situation in Italy, which is analyzed in detail in the homonymous Report CENSIS 2017.

A fronte del grande affollamento di giornalisti e stampa, vi era una grande assenza nella sala del CNEL alla presentazione del 51° Rapporto CENSIS 2017². Per la prima volta al tavolo della presidenza era assente Giuseppe De Rita, colui che già nel 1966 con felice intuizione aveva coraggiosamente iniziato l'originale e fortunata impresa dei “Rapporti CENSIS sulla situazione sociale del Paese”. Sarebbe stata una perdita notevole, se si fossero interrotti questi riflettori sull'Italia che avevano accompagnato, fotografato, interpretato i più significativi fenomeni socio-economici nel nostro Paese. Essi infatti sono stati nelle loro analisi e proiezioni anche uno stimolo efficace per il suo sviluppo. E l'interesse continua, visto il notevole flusso di pubblico qualificato e della stampa di opinione, positivo riconoscimento per gli impegni di questo gruppo di studiosi a servizio del nostro paese.

Il Rapporto ha mantenuto anche la struttura ormai classica, consolidata dall'esperienza, distinto cioè nelle sue quattro parti tradizionali, costituite dalle *Considerazioni Generali*, che sottolineano quest'anno la presenza nel Paese di processi paralleli, non comunicanti, di “bassa interferenza reciproca”, per cui si ha la sensazione della chiusura di un lungo ciclo di sviluppo, che viene presentato oggi più come privo di espansione economica che come apertura verso un futuro difficile ma promettente. È necessaria una reazione, si afferma, per ricomporre quell'immaginario collettivo che sprigioni forza propulsiva e non lasci prevalere nel corpo sociale la diffusione di un sordo, ma esplosivo malessere, come “il rancore e la nostalgia”.

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

² CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Milano, Franco Angeli 2017, pp. 540.

Segue una seconda parte, relativa alla *Società italiana nel 2017* e ai suoi tratti emergenti che più chiaramente l'hanno caratterizzata, sia in positivo che in negativo; per articolarsi nella terza parte in una serie di analisi più dettagliate comprensive dei *Settori e soggetti del sociale*, come i processi formativi, il lavoro e la rappresentanza, il welfare e la sanità, il territorio e le reti, i soggetti e i processi economici. Infine il Rapporto si conclude, affrontando nell'ultima parte l'analisi dei *Mezzi e processi*, relativi all'informazione, alla sicurezza e alla cittadinanza. Un articolato e analitico indice delle tabelle, delle tavole e delle figure ne completa l'opera, ne facilita la lettura e ne qualifica il rigore scientifico.

È un'Italia sfaccettata e per nulla monolitica, quella descritta: economicamente in ripresa, ma con un immaginario collettivo afflosciato, privo dei miti delle stagioni precedenti e con una popolazione che si rifugia nell'intrattenimento. Con un "colpo di reni" ci si solleva, mettendo in evidenza che «la ripresa c'è e l'industria va»; però ci si accorge che per il nostro Paese ci vorrebbe qualche cosa di più per affrontare il nuovo che avanza, soprattutto a livello dell'immaginario collettivo, dei valori e delle abitudini quotidiane degli italiani. Al primo posto infatti collocano il mito del "posto fisso", a cui segue la ricerca di uno spazio nella rete dei social media, (perché senza presenza non c'è esistenza), il sogno della casa di proprietà e dello smartphone (la cui crescita dal 2007 è stata del 190%), dentro il boom dell'evasione e dei consumi dedicati allo svago. È esplosa anche la spesa per il benessere soggettivo, dall'estetica al tempo libero, ai viaggi, alla ristorazione che cresce tra 2014 e 2016 del 5%, ai pacchetti vacanza del 10%, mentre per i prodotti cosmetici gli italiani hanno speso 11,3 miliardi. La filosofia di fondo è "da cicale": quasi metà degli italiani è pronto a spendere un po' di più per svaghi, intrattenimento, benessere personale "anche tagliando le spese per altri consumi".

Ma andiamo con ordine, articoleremo le nostre riflessioni secondo questi passaggi:

1. Dinamiche di sottosuolo emerse nel 2017
2. Tratti emergenti di sviluppo/non sviluppo
3. Comunicazione e media nel rapporto intergenerazionale
4. Oltre l'informazione: i nuovi miti di oggi
5. Riflessioni conclusive.

1. Le dinamiche di sottosuolo emerse nel 2017

Nella struttura del Rapporto le *Considerazioni iniziali* delle prime 20 pagine aiutano a cogliere la chiave di lettura per la successiva presentazione analitica dei vari settori presi in esame. Esse sono un nucleo di linee interpretative che condensano e intrecciano diverse correnti carsiche che fanno presagire il successivo e abbondante flusso dei torrenti emergenti nell'immediato futuro. In concreto, al di sotto dei fenomeni macro-sociali, oggetto delle successive letture statistiche e sociologiche, i ricercatori si sono preoccupati di cogliere lo spirito di tali mutamenti e l'*animus* che li ha generati.

Anzitutto si parte da un interrogativo di fondo, che anima tutta la successiva riflessione, e cioè, se e in quale misura la ripresa economica, che pure c'è, si andrà consolidando nell'immediato futuro, pur condizionata da numerosi fattori esterni, ma soprattutto dalla capacità di ripresa (che rimane abbastanza ipotetica) e di fiducia, che il Paese saprà ritrovare, nella sua "articolazione territoriale". Tutto questo si presenta come una sfida non indifferente e a breve termine, tenendo conto proprio dell'attuale contesto europeo.

In risposta alla recessione, la società italiana si è mossa quasi esclusivamente lungo processi di³:

- bassa interferenza reciproca e di relazionalità, a scarsa capacità di interazione, di qui una
- progressiva disintermediazione, che ha eliminato ogni catena di relazioni tra impresa e mercato,
- consolidamento di consumi mediatici, ma segnati da un linguaggio spesso involgarito,
- apertura all'economia *low cost*, verso una sobrietà diffusa nei consumi individuali,
- indifferenza verso le nuove povertà di migranti e di chi ha perso il lavoro,
- resistenza a politiche di inclusione e di coesione,
- rincorsa all'immediato quotidiano "mi piace", chiuso alla programmazione per progetti e processi,
- crescita di un nuovo sommerso, dell'aiuto privato familiare e/o del welfare aziendale,
- annullamento della visione politica al di là della presenza mediatica,
- impoverimento delle relazioni verticali e orizzontali tra le persone e le istituzioni.

D'altro verso si sono rafforzati con un debole segno di ripresa i processi economici di politica industriale, come:

³ *Ibidem*, p. XII-XIV.

- la capacità competitiva nei settori dell'agroalimentare, dell'automobile, delle assicurazioni, delle costruzioni di macchinari, del design, dell'automazione e del lusso,
- la capacità di intercettare ed estrarre valore dai flussi sempre più crescenti di persone e di merci,
- la forza di stare dentro le grandi filiere e di mantenere il Paese tra i grandi dell'economia globale,
- l'innovazione tecnologica nell'incremento di start-up innovative, specie tra i giovani imprenditori,
- la specializzazione nelle professioni, ma anche la riduzione di opportunità e di compensi,
- l'affermazione delle Nuove Tecnologie e la selezione nell'Informazione (*ICT*), con lo sviluppo della cultura, del turismo, e delle intelligenze artificiali.

Una parola in più va spesa sulle nuove tecnologie, che per il Censis⁴ stanno svolgendo un ruolo di primaria importanza: fattore demolitore o propulsivo? Nella dimensione tecnologica si gioca la competitività e il successo delle imprese, le occasioni di specializzazione, la crescita del turismo e del lavoro, e soprattutto la rapidità dei cambiamenti ad una velocità folgorante.

Nel giro di pochi anni l'innovazione tecnologica ha messo in discussione ogni momento della vita quotidiana e professionale, le competenze che la scuola deve costruire, il modo di lavorare nelle fabbriche, i canali di informazione, la rete distributiva, le relazioni interpersonali, la manifestazione del rancore e della rabbia contro chi appare diverso (immigrato, avversario politico, compagno di scuola o di lavoro). In parte elimina disuguaglianze, perché tutti hanno accesso a tutto, nel mondo digitale, tutti possono entrare nel mercato, diventare operatori di qualche cosa, dal bambino al più anziano. Ma si stanno creando nuove disuguaglianze con altrettanta velocità: non tutti hanno accesso alla rete, perché non tutti ne hanno le competenze necessarie, tecniche, culturali ed economiche.

Velocità quindi nello sviluppo delle tecnologie, ma purtroppo anche velocità nella divaricazione delle differenze con conseguente polarizzazione degli estremi, che stanno emergendo con evidenza eclatante. Di qui due visibili effetti problematici: il progressivo scomparire della classe di mezzo e il diffondersi di un rancore carsico.

Se il presente è lo spazio che prepara il futuro, la fiducia verso il futuro può crescere a patto però di poter stare dentro le tensioni prodotte da questo tipo di modernizzazione e riuscire a gestirle con capacità preveggenze. Sembra invece che in politica sia venuta meno "la classe dirigente, chiamata per natura a fare

⁴ *Ibidem*, p. XV-XVI

cultura del futuro come progetto, a dare visione e senso dello sviluppo, a creare attesa del nuovo, ad alimentare la passione che sprona a creare sistema interconnesso fra tecnologie, territorio e formazione delle persone. Da tempo invece essa si trova intrappolata da una sterile stagione elettorale. Se chi ha responsabilità di governo e di rappresentanza si limita a un gioco mediatico di breve raggio, il Paese resterà nella trappola del procedere a tentoni, senza metodo e obiettivi, senza ascoltare e prevedere il lento, silenzioso, muoversi dell'intero *corpo sociale*⁵.

2. Tratti emergenti di sviluppo/non sviluppo della società italiana

L'industria va, si dice. La ripresa c'è, a livello strutturale. Inarrestabile la capacità di esportare delle aziende del Made in Italy, specie manifatturiero (cuoio, calzature, design), moda, alimentare e macchine utensili. Il settore industriale è cresciuto da 59 a 84,2 miliardi di euro, specie per la domanda interna. Anche la spesa per i consumi delle famiglie italiane è aumentata del 4% in tre anni (2013-2016), soprattutto per il ritorno del primato della ricerca della qualità e dello stile di vita, dei servizi per la casa e lo sviluppo dei servizi per il benessere soggettivo delle persone, dall'estetica al tempo libero.

Assistiamo all'emergere infatti di una nuova soggettività che pone al centro la vita quotidiana nella fattispecie del benessere psicofisico, dall'estetica al tempo libero (sport, palestra, piscina, cultura e loisirs, vacanze, ristoranti, smartphone). Ne guadagna la felicità quotidiana, quel "coccolarsi di massa", per cui il 78,2% degli italiani si dichiara molto (14,4%) o abbastanza (63,8%) soddisfatto della vita che conduce. A ciò si accompagna un certo cumulo del contante sia per l'avversione al rischio che per l'insicurezza diffusa. Il lato oscuro della realtà però è che il tutto viene sostenuto e pagato dalle nuove "rotte del neo-sommerso" o del "conto in nero", come si esprime il Rapporto: ben 28,5 milioni di italiani, la metà circa, dichiara di avere acquistato "in nero" nell'ultimo anno almeno un servizio senza scontrino o fattura⁶.

A ciò si accompagna un interesse crescente delle famiglie per la cultura attraverso una aumentata valorizzazione del patrimonio storico-artistico del Paese (visite a musei, mostre, concerti, cinema, teatro, aree archeologiche) nei singoli contesti locali, oltre all'offerta sempre più globale dell'*entertainment*. D'altra parte con la proliferazione delle piattaforme digitali, per la visione personaliz-

⁵ *Ibidem*, pp. XXIV.

⁶ *Ibidem*, pp.17-23.

zata di contenuti audiovisivi attraverso l'internazionalizzazione dei palinsesti, è possibile in ogni momento seguire in diretta ovunque eventi di tutto il mondo. Anche in questo campo si è fatta strada la disintermediazione, nella forma del digitale, per cui da tele-dipendenti gli italiani stanno diventando *tele-indipendenti*, soprattutto gli under 30, di cui il 47% nel 2017 hanno seguito film on line.

Contemporaneamente stanno solidificandosi, avvelenando e indebolendo la tenuta del nostro Paese, una serie di fenomeni abbastanza preoccupanti: lo scontento diffuso, il rimpicciolimento demografico, la polarizzazione dell'occupazione, l'insofferenza per i "poveri e immigrati", l'immaginario collettivo senza forza propulsiva, "il paradossale gioco di specchi tra università e mercato del lavoro".

Infatti una dimensione che dovrà essere maneggiata con cura, riprende il Censis, è il sordo "rancore" che da qualche tempo inquina l'Italia, attraverso i toni esacerbati della politica e l'avversione manifesta verso gli homeless e i rifugiati. L'ascensore della mobilità sociale verso l'alto, che ha coinvolto il ceto medio, ora si è inceppato, creando rabbia repressa percepita anche sensibilmente. L'87,3% degli italiani, appartenenti al ceto popolare, pensa che sia difficile salire nella scala sociale, come pure l'83,5% del ceto medio, ma anche il 71,4% del ceto benestante, quando poi non temono al contrario che sia facile un declassamento verso il basso il 71,5% del ceto popolare, il 65,4% del ceto medio e pure il 62,1% dei più abbienti. Si assiste così alla polarizzazione dell'occupazione che penalizza operai, artigiani e impiegati, riducendo assai i ceti intermedi e polarizzandosi agli estremi, in cima alla piramide professionale e verso il fondo, tra l'area non qualificata e il vertice. Nel periodo 2011-2016 infatti gli operai e gli artigiani sono diminuiti dell'11,9%, gli impiegati del 3,9%, sono cresciute invece dell'11,4% le professioni intellettuali, mentre all'opposto verso il basso sono aumentati gli addetti alle vendite e ai servizi personali del 10,2% e il personale non qualificato dell'11,9%.

Nella psicologia dei *millennials* (i giovani fino ai 34 anni, nel 1991 rappresentavano il 47%, 26,7 milioni, della popolazione, oggi sono scesi al 34,3%, pari a 20,8 milioni), questi fattori contribuiscono al radicarsi di un atteggiamento di sfiducia, di fatalismo, ma anche di rancore e di oscuramento dei progetti (87,3%), se non addirittura di blocco per lo spauracchio di una facile prospettiva di caduta verso il basso o di esclusione sociale. Con una perspicace lettura socio-psicologica il Rapporto si fa molto attento a questo fenomeno, a cui dedica suggestive riflessioni proprio per i negativi effetti sociali, a rischio di fratture e allargamento delle distanze sociali, specialmente nelle periferie urbane. Vi si aggiunga un sottile insinuarsi di quel *mood* generale sull'immigrazione extracomunitaria, che evoca sentimenti negativi nel 59%

degli italiani, con valori sempre più crescenti a mano a mano che si scende nella scala sociale⁷.

A ciò si accompagnano altri due fenomeni, individuati dal Censis, e cioè il procedere costante dell'involuzione demografica e la progressiva riduzione nell'immaginario collettivo della forza propulsiva necessaria per il Paese.

Riduzione della natalità, innanzitutto, progressivo invecchiamento e calo della popolazione sembrano diventati una costante pericolosa, già da decenni annunciata e allertata, quasi che i fantasmi del passato stiano, irragionevolmente ancora, preoccupando il presente. Il tasso di natalità si è fermato a 7,8 per mille (nel 2013 era del 8,5 per mille), segnando un nuovo minimo storico di nascite (solo 473.438: 1,26 figli per donna italiana; 1,97 per donna straniera, che nel 2010 era di 2,43): una riduzione che sembra dovuta per entrambi i casi all'assenza di politiche familiari e fiscali a servizio della genitorialità, come l'atavica carenza di servizi per la prima infanzia. Il Paese invecchia a ritmi sostenuti, avverte il Censis. Il quadro demografico non segnala solo una decrescita generalizzata, ma problemi specifici legati alla riduzione della popolazione giovane e della quota di attivi, impattando fortemente (con un indice di vecchiaia di 165,3 giovani su 100 anziani,) sia in termini di sviluppo del Paese, sia di sostenibilità del sistema di welfare. Se poi tutto questo va differenziato nei singoli, ci si accorge che la riduzione non tocca solo le piccole regioni del Molise e della Basilicata, ma anche di Liguria, Marche, Sicilia e Valle d'Aosta.

La riduzione della forza propulsiva dell'immaginario collettivo provoca a sua volta una specie di non ben definito attendismo, una sensazione di disillusione. È come quando ci si accorge che un sogno è andato in pezzi, o peggio che, scoprendo il vaso di Pandora del populismo, del sovranismo, della esasperata autonomia decisionale, scoppia la delusione per la rottura di quella tacita promessa intergenerazionale secondo cui le nuove generazioni avrebbero goduto di condizioni sociali migliori di quelle dei padri⁸. È specialmente tra i *millennials* (nati tra il 1980 e il 2000) che prende forma l'intima convinzione di andare incontro a un destino senza stella polare, dove i vecchi miti, prima capaci di plasmare le aspirazioni individuali, di orientare gli stili di vita, di funzionare come sfera di espansione del protagonismo, sembrano consumati, frammentati e spenti, soppiantati dalle nuove icone della modernità, come le ICT (*Information & Communication Technologies*). Nella mappa di questo nuovo immaginario infatti i social network balzano al primo posto (32,7%), seguiti dal mito del "posto fisso" (29,9%), dallo smartphone (26,9%), dalla cura del corpo (tatuaggi, chirurgia estetica) 23,1% e dal selfie (21,6%), prima ancora della casa di pro-

⁷ *Ibidem*, pp. 42-47.

⁸ *Ibidem*, pp. 79-86.

prietà (17,9%), del buon titolo di studio come strumento per accedere ai processi di ascesa sociale (14,5%) e dell'automobile nuova come oggetto del desiderio (7,4%).

La grande trasformazione dei media digitali è stato il grande detonatore del cambio di mentalità. Internet ha acquisito un ruolo egemonico, dove nell'immaginario collettivo prendono posto prospettive sempre più deterritorializzate, ma autocentrate all'insegna dell'individualismo, del relativismo, dell'elettismo con audience sempre più ristrette. Di qui ci si chiede anche come sia possibile in questo universo creare e rendere stabile un immaginario collettivo *tout court*.

In ragione di questa speciale importanza anche noi vogliamo soffermarci in ulteriori approfondimenti e riflessioni su questo argomento che il Rapporto nell'ultima parte fa oggetto di uno specifico capitolo (*Comunicazione e media*). Non c'è chi non veda in questo tema il forte impatto sociale che questo argomento riveste sullo sviluppo della dimensione educativa della persona, chiamata ad essere sempre più consapevole della sua natura umana e cristiana, oltre che delle dinamiche psico-sociali che tali strumenti innescano.

3. Comunicazione e media nelle relazioni intergenerazionali

Uno sviluppo molto più ampio di questo tema era stato già affrontato e sviluppato in una ricerca precedente confluita in una pubblicazione di carattere più specifico e analitico⁹.

Nell'attuale Rapporto viene subito evidenziato sinteticamente che “nel nostro Paese la rivoluzione digitale ha compiuto il suo percorso, durato diversi anni, però giunto oggi ad una efficienza ragguardevole”¹⁰.

La crescita degli utenti di internet in Italia ha rallentato il ritmo, ma prosegue. È lo stesso concetto di internet che comincia a modificarsi: la rete diventa il veicolo di diffusione di contenuti che, pur viaggiando da un centro alla periferia, posso essere fruiti dagli utenti come e quando vogliono, influenzando l'immaginario collettivo degli italiani.

Nel 2017 ha raggiunto una penetrazione pari al 75,2% della popolazione, l'1,5% in più rispetto al 2016 (e il 29,9% in più rispetto al 2007). Il telefono cellulare è usato dall'86,9% degli italiani e lo smartphone, in particolare, dal 69,6% (la quota era solo del 15% nel 2009). Gli utenti di WhatsApp (il 65,7%

⁹ CENSIS-UCSI, 14° Rapporto sulla Comunicazione. *I media e il nuovo immaginario collettivo*, Milano, Franco Angeli, 2017.

¹⁰ CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, pp. 431-435.

degli italiani) coincidono praticamente con le persone che usano lo smartphone, mentre circa la metà degli italiani si concentra sull'uso dei due social network più popolari: Facebook (56,2%) e YouTube (49,6%). Noto il passo in avanti di Instagram, che in due anni ha raddoppiato la sua utenza (nel 2015 era al 9,8% e oggi è al 21%).

I servizi telematici sono così entrati nella vita quotidiana di una larga parte della popolazione in ragione soprattutto della grande diffusione di smartphone e social network. L'informazione e i contenuti di intrattenimento sono disponibili ovunque e in qualunque momento, l'innovazione tecnologica sta modificando i processi produttivi e gli assetti occupazionali. L'io-utente è diventato il centro del sistema, come effetto della *personalizzazione* dell'uso dei media, per l'ingresso nell'era della condivisione delle biografie, l'avvio della disintermediazione digitale e soprattutto la trasformazione dell'immaginario collettivo degli italiani nell'era biomediativa. Esso infatti veicola i modelli di vita a cui tendere, le aspirazioni etiche, gli stili di consumo, i sogni dell'inconscio popolare come pure la stessa agenda sociale. Nel passato l'immaginario collettivo è stato il propellente della corsa acquisitiva verso lo sviluppo e la stessa inclusione.

Oggi ai grandi mezzi di comunicazione di massa (cinema, radio Tv), che erano i potenti formatori dell'immaginario, si sono affiancati o sostituiti i dispositivi digitali personali, i palinsesti desincronizzati, gli influencer del web e i follower dei social network, avviando così una transizione continua, che allarga la distanza generazionale agli estremi delle classi di età, ma che può diventare anche la "giovanilizzazione" di quelle di mezzo (30-64enni). La televisione rimane sempre "la mamma tivù" con il 95,5% di spettatori, pur avendo perso 2 punti di utenza rispetto al 2016. Alla TV satellitare si avvicina il 43,5% degli italiani, cresce la tv via Internet (26,8%); la radio tradizionale si attesta al 59,1% a cui si aggiunge un 18,6% di utenti via internet.

Uno sguardo più dettagliato sull'uso dei *digital devices* presenti tra i diversi gruppi di età, ci permette di approfondire l'argomento rispetto al rapporto che con essi si viene a creare, così da aumentare la distanza tra quelli estremi, influenzando sulle relazioni intergenerazionali, per diventare uno specifico oggetto di studio, che invoca necessariamente urgenti interventi sociali sia pedagogici che politici.

Innanzitutto le distanze tra i consumi mediatici giovanili (14-29 anni) e quelli degli over 65 continuano a divaricarsi, osserva il Rapporto¹¹. I primi infatti sono decisamente posizionati sulla linea di frontiera dei new media, mentre i secondi restano distaccati di decine di punti percentuali. Tra i giovani la quota di utenti della rete arriva al 90,5%, mentre tra gli anziani è ferma al 38,3%.

¹¹ *Ibidem*, pp. 440-443.

L'89,3% dei primi usa telefoni smartphone, ma lo fa solo il 27,6% dei secondi. Il 79,9% degli under 30 è iscritto a Facebook, contro appena il 19,2% degli over 65; il 75,9% dei giovani usa YouTube in confronto al 16,5% degli ultra 60enni; quasi la metà dei giovani (47,7%) consulta i siti web di informazione, contro appena il 17,6% degli anziani; il 40,9% dei primi guarda la web tv, contro appena il 7,4% dei secondi. Il 39,9% dei giovani ascolta la radio attraverso lo smartphone, mentre lo fa solo il 3,5 % degli anziani; su Twitter viaggia più di un quarto dei giovani (26,5%) a fronte di un marginale 3,2% degli over 65.

La situazione invece si ribalta nel caso dei quotidiani a stampa, per i quali l'utenza giovanile (23,6%) è ampiamente inferiore a quella degli ultrasessantacinquenni (50,8%), anch'essa però in progressiva diminuzione: una dieta mediatica povera di stampa.

Parallelamente negli ultimi anni i comportamenti degli adulti di età compresa tra i 30 e i 44 anni (adulti) sono diventati sempre più simili a quelli degli under 30. Assistiamo ad un processo di *omogeneizzazione* dei comportamenti mediatici sostanzialmente di tutta la popolazione fino ai 45 anni. Il Rapporto la definisce "*la giovanizzazione degli adulti*". Non si tratta di un fenomeno casuale, continua il Rapporto, ma dell'estendersi dei modelli della comunicazione digitale, che sempre di più, coinvolgono pienamente anche le fasce adulte (30-44 anni) della popolazione. Non sono fattori avvertiti come essenziali solo dagli adolescenti, ma anche dagli adulti, almeno fino ai 45 anni.

Nel 2012, per gli ultra 30enni, i valori non si discostavano molto da quelli generali per l'uso di media innovativi, come la tv via internet (il 22,3% dai 30 anni in su, rispetto al 19% del *totale* della popolazione, e al 39,1% dei 14-29enni) o gli smartphone rispettivamente (36,4%; 27,7%; 54,8%). Nel 2017 però viene colmato questo gap con internet, con i social network, gli smartphone, la tv via internet e gli e-book. Significativo infine tra i media tradizionali è l'allontanamento degli adulti (34-45enni) dai quotidiani a stampa, letti dal 27,5% del 2017 contro il 46,6% del 2012. Anche in questo caso la tendenza mostra l'avvicinarsi degli adulti agli stessi comportamenti di lettura dei giovani, che nel 2017 scendono al 23,6% rispetto al 33,6% del 2012.

4. Oltre l'informazione: i nuovi miti di oggi

L'uso di internet ha così superato ampiamente le dimensioni dell'informazione e dell'intrattenimento, diventando uno strumento che in qualche modo soddisfa le varie necessità della vita quotidiana, dalla visione di film e ascolto di musica, alle varie prenotazioni per servizi, finanche la cura del proprio benessere psicofisico. Superando le varie intermediazioni, infatti si può fare tutto con una

serie di clic, che introduce una sorta di principio di autodeterminazione, soprattutto nell'uso del tempo libero, nella ricerca di informazioni su aziende, prodotti e servizi, svolgere operazioni bancarie (39,7%), telefonare (22,9%), sbrigare pratiche con uffici pubblici (14,9%), cercare lavoro (11%). Ancora una volta il basso livello di scolarizzazione costituisce un ostacolo all'entrata nel mondo digitale con differenze che superano anche i 30 punti percentuali rispetto ai laureati e diplomati.

I Tg restano sempre il mezzo di informazione più utilizzato dagli italiani (60,6%), in particolare dalle donne (62,7%), dalle persone più istruite, diplomate e laureate (62,1%) e dagli anziani (75,8%). Esso inoltre è considerato anche il più garantito dalla presenza di fake-news o di post-truth, che ormai circolano in rete con molta facilità e con più curiosa credibilità. "Al generale discredito verso le istituzioni, osserva il CENSIS, si accompagna una generica esaltazione dell'immediatezza e sincerità della rete, per cui, non c'è smentita che tenga, i sospetti diffusi da un post pubblicato su Facebook, in cui qualcuno sostiene di dire quello che nessuno mai dirà, saranno sempre questi ultimi ad avere la meglio".¹² Di fatto a più della metà degli utenti di internet è capitato di dare credito a notizie false circolate in rete (52,7%). È un fenomeno che in ogni caso viene considerato pericoloso (77,8%), perché creato ad arte sia per inquinare il dibattito pubblico (74,1%) che per favorire il populismo (69,4%) o altri interessi. I giovani però danno meno peso a queste valutazioni, giudicando che tale allarme sia sollevato dalle vecchie élite, come i giornalisti, che a causa del web hanno perso potere. "Ecco perché le smentite degli organi di stampa spesso non riescono a mettere in crisi le false notizie che circolano in rete"¹³. Per questo si invocano misure regolative per l'uso del web e leggi più severe per chi fa disinformazione (82,8% degli anziani). Ad esse però reagiscono i giovani (76,7%) i quali preferiscono che siano i motori di ricerca a verificare la veridicità dei contenuti pubblicati.

In ogni caso rimane sempre vero che il sistema dei media ha contribuito a costruire e quasi a programmare le nostre attese e priorità, influenzando la formazione del nostro immaginario collettivo, mutando i valori, i simboli, le icone e i miti del nostro tempo. Alle immagini di profondo significato simbolico delle generazioni passate, si affiancano oggi nuovi miti, che per la rapida velocità del cambio tendono a frantumare quella omogeneità dell'immaginario collettivo, che in epoche passate aveva in modo forte caratterizzato lo sviluppo sociale del Paese verso un processo unitario. Quei riferimenti oggi si impastano con i miti dell'*app economy*, sostiene il CENSIS. In un mix inestricabile di vecchio e nuovo si mescolano i vari miti, per cui assistiamo all'emergere di un elevato tasso di au-

¹² *Ibidem*, p. 453.

¹³ *Ibidem*, p. 454.

toreferenzialità del digitale fino all'idea, ancora problematica, di democrazia diretta (7,4%), per lo più associata alla rete.

Disaggregando alcuni dati generali, emergono alcuni aspetti di dettaglio, che riteniamo assai significativi per chi opera in ambito socio-educativo.

Innanzitutto per gli uomini risulta ancora centrale il posto fisso (40,8%) mentre per le donne sono i social network (30,2%), lo smartphone (27,4%), la cura del corpo (25,5%), i selfie (22,4%). Più o meno la stessa tendenza si registra tra i soggetti più istruiti. Le preferenze dei più giovani sono ancor più rivolte verso gli elementi di rottura che caratterizzano la contemporaneità: i social network (32,7%), lo smartphone (26,9%), la cura del corpo (23,1%) e i selfie (21,6%); solo il 17,9% indica la casa di proprietà, sottolineata invece dagli anziani (39,3%) dopo il posto fisso (50,7%).

La componente sociale che con più vigore oggi plasma i propri interessi sul digitale non è solo quella dei giovani, ma anche quella del gruppo compreso fra i 30 e i 44 anni, talvolta considerati come giovani adulti, per i quali non emergono quei profili di *disallineamento* di opinioni, che è tipico dei passaggi generazionali. Si tratta però ancora una volta di fattori che si possono riferire alla soddisfazione di bisogni individuali, che, seguendo la tendenza della comunicazione digitale fa prevalere di più gli aspetti narcisistici rispetto a quelli rivolti verso la realtà circostante.

A questo punto la domanda cruciale per ogni educatore, che vuole intervenire, riguarda le fonti a cui gli italiani attingono per formare le loro opinioni, quale sia considerato il medium che è stato decisivo nella formazione dei loro giudizi. Molto ricca e stimolante è l'analisi dei risultati che il CENSIS presenta. Su una serie di 7 possibili fonti alternative, la TV è al primo posto con il 28,5% delle risposte. I fruitori di internet in generale (26,6%) sono stati differenziati da quanti attingono principalmente ai social network (27,1%). Sommando i due dati ultimi si arriva complessivamente al 53,7%. Tra i soggetti più istruiti il web arriva al 60,5%, con la Tv al terzo posto (23%). Tra le donne spiccano i social network (30,9%), poi la Tv (26,7%) e internet (24,1%), con il web complessivamente al 55%. Tra i più giovani, internet e i social network si attestano insieme al 56,6% e nella fascia di età 30-44enni addirittura al 66,6%, con la Tv relegata al 16,3%. Crescendo l'età cresce anche l'influsso dei media tradizionali con la Tv al 48,9% tra i 65-80enni¹⁴. Scarso è l'influsso di tutti gli altri media, come i quotidiani (8,0%), assai marginale la radio (4,6%), ancor più i libri (3,2%) e il cinema (2,1%). In definitiva l'inconscio collettivo ora sembra formarsi da una ibridazione di off-online, costituita dai seguaci del web e da quelli della radio, tv e carta stampata. Però non è tutto.

¹⁴ *Ibidem*, p. 464-465.

Lo studio prosegue osservando che per la formazione di questi valori di riferimento risultano importanti e decisive altre figure di fiducia, come la famiglia (31,9%), a cui indiscutibilmente viene attribuita una influenza decisiva per l'educazione dei figli all'uso equilibrato delle reti digitali dal 31,9% degli italiani: dalle donne (33,3%) un po' più che dagli uomini (30,4%) così come dai soggetti meno istruiti (33,3%), un po' più che dai diplomati e laureati (30,2%). La famiglia resta il principale agente in grado di influenzare valori e priorità individuali, all'interno della quale ci si confronta anche parlando di smartphone e profili sociali¹⁵.

A seguire, anche se con un certo distacco si trova un interessante trio composto dalle persone e amici frequentati abitualmente (13,2%), dagli intellettuali e giornalisti (12,8%), dai vari influencer attivi on line come i blogger (10,2%), i personaggi famosi della tv (8,4%), dello sport (3,9%) e altri, con significative differenze tra i vari gruppi socio-demografici. Amici e conoscenti sono più importanti per i più giovani (16,3%) e per gli uomini (15,1%), i giornalisti competenti per gli anziani (17%) e per gli italiani più istruiti (13,6%), gli influencer contano di più per la fascia di età 30-44 anni (13,7%), i più istruiti (11,6%) e le donne (10,9%). Tutte le altre figure esercitano un'influenza minore, eccetto che per i personaggi famosi del cinema/tv tra i giovani (11,2%).

“È la conferma, conclude il CENSIS, di uno dei cambiamenti più importanti che segnano il passaggio da un modello di comunicazione verticale all'orizzontalità del digitale e la progressiva riduzione di credito e di autorità delle figure deputate per formazione e professionalità acquisita alla trattazione di molti temi. Si entra così nel variegato universo delle subculture mediatiche, che presidiano nicchie di argomenti spesso con una forza sufficiente a catalizzare tutti i primi risultati dei motori di ricerca su uno specifico tema, contribuendo in questo modo a rimodellare l'immaginario collettivo”.

5. Riflessioni conclusive

Il rapido sviluppo dell'innovazione tecnologica è stato il fattore propulsivo dominante, non privo però di effetti delicati sui già fragili equilibri del nostro Paese, che è risultato in affanno rispetto alle altre economie avanzate, ma anche rispetto all'incremento delle disuguaglianze sociali. Tutto ciò non rimane senza effetti. Non sorprende che i gruppi sociali più destrutturati dalla crisi, dalla rivoluzione tecnologica e dai processi della globalizzazione siano anche i più sen-

¹⁵ *Ibidem*, p. 467. Un ottimo contributo scientifico di ricerca e analisi empirica è stato recentemente pubblicato dal CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA (a cura di), *Le relazioni familiari nell'era digitale*. Nuovo Rapporto Cisf 2017, Cinisello Balsamo, Edizioni S. Paolo, 2017, pp. 357 con contributi di P.P. Donati, P.C. Rivoltella, L. Tronca, P. Airolidi.

sibili alle sirene del populismo e del sovranismo. L'astioso impoverimento del linguaggio rivela non solo il rigetto del ceto dirigente, ma anche la richiesta di attenzione da parte di soggetti che si sentono esclusi dalla dialettica socio-politica. È la doppia sfida che all'evoluzione tecnologica si accompagna anche una adeguata evoluzione sociale, che chiede la capacità di re-inclusione di quanto la tecnologia va escludendo. In un linguaggio più diretto ai problemi "Bisogna *ricostruire* la speranza del Paese, commenta il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, *ricucire* le comunità, *pacificare* gli animi, superando il clima di rancore sociale, per la complessa congiuntura economica, la diffusa precarietà lavorativa e l'emergere di paure collettive".

Saremo capaci di favorire questi processi e di gestirli adeguatamente? La risposta va trovata "prima che nella capacità tecnica, suggerisce il *Rapporto CENSIS*, nella capacità di tenuta collettiva del nostro Paese, di modernizzazione degli assetti sistemici, di innovazione dell'organizzazione sociale e immediatamente in concrete strategie di raffreddamento della conflittualità e del rancore sociale".

Schede sui principali Rapporti: CENSIS 2017, XIX Rapporto 2017 sulla Scuola Cattolica in Italia

GUGLIELMO MALIZIA¹

Scuola. IeFP e Lavoro secondo il Rapporto CENSIS 2017

Sulla base del 51° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese, durante il 2017 si è consolidata la ripresa e l'Italia è finalmente in ripartenza; tuttavia, nonostante l'uscita dalla crisi, le ombre sono ancora maggiori delle luci. La disamina che segue non si riferisce a tutto il Rapporto: in ogni caso, i lettori potranno leggere la presentazione generale in un'altra parte della rivista. L'analisi che viene qui effettuata si concentrerà sulle problematiche relative all'istruzione/ formazione e al lavoro: in particolare si cercherà di mettere in risalto progressi e criticità non solo riguardo alle due tematiche, ma anche all'impostazione adottata dal Rapporto stesso.

Based on the results of the 51st CENSIS Report on the social situation of the country, in 2017 Italian economic recovery is consolidated. Despite the exit from the economic crisis the situation is not as bright, unfortunately. The analysis that follows does not refer to the whole Report, readers can read the general presentation in another part of the magazine. In particular, the following analysis will focus on progress made and critical issues related to education/vocational training and work.

Incomincio con un dato positivo che si attendeva da tempo: l'Italia è finalmente *in ripresa*, anche se questa si caratterizza per la lentezza dei ritmi di crescita². La fotografia del 51° Rapporto del CENSIS mette in risalto la ripartenza del Paese. Pertanto, non si può (e non si deve) più parlare di una Italia dello "zero virgola", ma di una Italia in robusta ripresa, benché ancora solo congiunturale. Lo attestano in particolare gli indicatori economici e i consumi che sono stati tutti recuperati, anche quelli voluttuari come i cosmetici e i viaggi.

Nonostante l'uscita dalla crisi, tuttavia le *ombre* sono maggiori delle luci per cui più che parlare dell'avvio di un nuovo ciclo di crescita il sistema sociale sembra ancora prigioniero dei vecchi trend. Più specificamente, la ripresa non riesce a coinvolgere il Mezzogiorno, il ceto medio impoverito e i giovani. Questi ultimi sembrano scomparsi perché non solo diminuiscono, ma la loro incidenza si ridu-

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

² Cfr. CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 540.

ce sempre di più. Inoltre, preoccupano i due sentimenti che paiono prevalere tra la popolazione: la rabbia di quanti sono stati esclusi dalla ripresa e la paura perché si sta diffondendo la persuasione che l'ascensore sociale si muove solo in una direzione, cioè verso il basso. Il recupero c'è, ma non per tutti e di fronte a una quota di fortunati crescono le disparità sociali, economiche e culturali degli altri. Non convincono la politica, le istituzioni e la pubblica amministrazione per cui i richiami del populismo e del "sovranoismo" ottengono sempre più credito. Soprattutto è grave la perdita di spinta propulsiva dell'immaginario collettivo, un fattore centrale del cambiamento. Nonostante ciò, il 78,2% degli italiani risulta molto o abbastanza contento degli stili di vita che adotta.

L'analisi che segue *non* riguarda *tutto* il Rapporto: i lettori troveranno la presentazione generale in un'altra parte della rivista. Come l'anno scorso, le due sezioni di cui si compone questa disamina approfondiranno le tematiche dell'istruzione/formazione e dell'occupazione.

1. Il sistema educativo di istruzione e di formazione

Se si prendono le mosse dai dati *quantitativi*, la prima considerazione da fare riguarda i *livelli di scolarizzazione* degli italiani che continuano ad aumentare; sul piano meno positivo va evidenziato che l'andamento in crescita si caratterizza per dei ritmi ancora lenti e soprattutto che il 50,9% della popolazione di 15 anni e oltre – e non si tratta solo di persone in età più avanzata – è senza titolo o ha ottenuto al massimo quello di licenza media; complessivamente la percentuale appena citata è diminuita tra il 2015 e il 2016 dello 0,4%. Sul lato favorevole i qualificati e i diplomati della secondaria di 2° grado e della IeFP si collocano al 35,7%, guadagnando lo 0,1%, e i laureati al 13,3% con un aumento dello 0,2%. Se si fa riferimento a questi ultimi, la loro quota sale al 24,8% nella coorte 15-29 anni e tra le donne si raggiunge il 30,8% – sempre nel medesimo gruppo di età. Su questa stessa linea la ripartizione degli occupati per livello d'istruzione evidenzia una modesta crescita – l'unica importante da segnalare – dei lavoratori in possesso di una laurea dal 21% al 21,3% tra il 2015 e il 2016 e che, comunque, dipende unicamente dalle donne con il loro 27,2%. Malgrado questo andamento, tuttavia le laureate sono sovrarappresentate nelle occupazioni intermedie e impiegatizie, mentre sono sottorappresentate tra quelle dirigenziali: in proposito il dato positivo è che la loro porzione tra queste ultime risulta in aumento nel tempo, anche se di poco.

Prosegue il trend della *riduzione* degli iscritti al sistema educativo di istruzione e di formazione che tra il 2015-16 e il 2016-17 registra globalmente un calo dell'1%; esso, però, è inferiore nelle scuole statali dove si ferma allo 0,6%

per effetto principalmente dell'aumento degli studenti della secondaria di 2° grado. La diminuzione più cospicua si riscontra nella scuola dell'infanzia e la relativa percentuale è del 4%: tale andamento va attribuito alla riduzione della natalità che in questi ultimi anni sta caratterizzando le dinamiche demografiche dell'Italia come pure al decremento del tasso di scolarizzazione nell'educazione prescolastica dal 99,9% del 2012-13 al 96,5% del 2016-17. Inoltre, a questo livello del sistema di istruzione e di formazione si registra anche un abbassamento dell'1% nel numero degli iscritti con cittadinanza non italiana che, però, costituisce una eccezione rispetto agli altri ordini e gradi di scuola i quali evidenziano ciascuno una crescita, per cui globalmente gli studenti stranieri guadagnano l'1,4% tra il 2015-16 e il 2016-17. Da ultimo, va segnalato che gli iscritti al primo anno della secondaria di 2° grado registrano nel complesso una sostanziale stabilità in quanto il loro calo si ferma allo 0,6%; anche nel 2016-17 quest'ultimo colpisce gli istituti tecnici (0,8%) e in particolare quelli professionali (-6,5%), mentre il liceo classico segnala un incremento dell'1,8% per cui prosegue il processo di licealizzazione con il liceo classico, scientifico e delle scienze umane al 45,8% dei neoiscritti (a cui bisogna unire il 4,2% dell'istruzione artistica) rispetto al 32,1% degli istituti tecnici e al 17,9% dei professionali.

Nel 2015-16 prosegue anche il *ridimensionamento del livello universitario* che vede un calo dei corsi, dei docenti di ruolo e non e degli iscritti; al tempo stesso, però, continuano ad emergere segnali in senso opposto quali la crescita delle immatricolazioni e soprattutto dei laureati che raggiungono il numero più elevato degli ultimi tre anni, come anche quella della produttività universitaria. Significativo è pure l'aumento degli studenti stranieri e degli iscritti alle università telematiche e a quelle non statali.

Nel 2016 riprende a salire la frequenza a *iniziative di apprendimento permanente* degli adulti del gruppo di età 25-64 che si colloca all'8,3%, al di sopra cioè della percentuale più elevata degli ultimi anni. Si confermano gli andamenti recenti che evidenziano dati più positivi tra le donne, i residenti al Centro-Nord e gli occupati, mentre coloro che non hanno lavoro sono meno coinvolti, sebbene ne abbiano maggiore bisogno.

Tra i *Neet*, i giovani di 15-29 anni che non studiano né lavorano, si rafforza il trend alla riduzione che registra ancora un calo tra il 2015 e il 2016 in quanto si scende dal 25,7% al 24,3%. Il decremento si registra in tutte le Regioni tranne che nel Piemonte e nel Molise. Sul lato negativo va segnalato che 5 Regioni del Sud si collocano oltre il 30% e che l'Italia continua ad occupare il primo posto nella UE con una quota superiore al 10% rispetto alla media, 14,2%.

Proseguendo il paragone a livello internazionale, la situazione si situa sul negativo anche riguardo al possesso di un *diploma di secondaria di 2° grado*. Infatti, in Italia la relativa quota sul gruppo di età 25-64 raggiungeva nel 2015-

16 appena il 60,1% rispetto alla media OCSE del 77,6%: peggio di noi fanno solo la Spagna, il Portogallo e la Turchia. Sul lato positivo va, però, notato che, se si guarda ai gruppi età più giovani, i divari evidenziano un trend a diminuire.

Tra il 2015 e il 2016 gli *investimenti in istruzione* del nostro Paese sono rimasti stabili sia in percentuale del Pil (3,5%) che come quota della spesa complessiva delle pubbliche amministrazioni per consumi finali (18,5%). Il paragone con l'UE a 28 Stati è possibile solo per il 2015 e vede l'Italia al di sotto delle medie (3,8% e 18,6%), anche se di poco riguardo al secondo valore.

Un aumento si registra invece riguardo alla spesa in *ricerca scientifica e sviluppo* (R&S) che tra il 2011 e il 2015 è cresciuta dall'1,21% del Pil all'1,33%. Nonostante questo andamento positivo, l'Italia si colloca lontano dalla media dell'UE a 28 (2,02%) e soprattutto dai dati di Paesi comparabili come Germania (2,87%) e Francia (2,23%).

L'analisi a *livello qualitativo* che il Rapporto effettua riguardo al sistema educativo di istruzione e di formazione prende le mosse anche quest'anno dalla Legge n. 107/2015 che ha avviato la riforma della "*buona scuola*". Se da una parte il CENSIS la considera come «l'intervento più organico e impegnativo degli ultimi anni»³ che ha consentito a parecchie scuole di realizzare la loro creatività, progettualità e bisogno di sperimentare, dall'altra fa notare come la sua attuazione sta richiedendo sforzi eccezionali in tutte le direzioni. Tale situazione ha creato un profondo disagio nel corpo docente come attestato dal precedente Rapporto, mentre sulla base di una ricerca specifica l'attuale evidenza le difficoltà anche di molti dirigenti per i troppi adempimenti da compiere, per una certa inadeguatezza nei poteri loro riconosciuti e per le innovazioni spesso veramente radicali da realizzare.

Riporto qui di seguito anche gli altri risultati più rilevanti dell'indagine citata per mantenere l'unità tra i vari dati della medesima fonte. Benché la maggioranza quasi dei dirigenti intervistati (49,3%) si dichiari ottimista, tuttavia essi mettono in evidenza vari aspetti particolarmente *gravosi* del loro ruolo che sono emersi negli ultimi anni: accanto alle problematiche degli adempimenti di natura normativa e burocratica appena ricordate, vanno menzionate le questioni relative alla sicurezza e alle condizioni degli edifici, all'elevato turn over del personale, alla mancata copertura delle cattedre a inizio anno e alle attività di monitoraggio, valutazione e autovalutazione in parte sovrabbondanti e non finalizzate. Il sostegno più efficace nello svolgimento delle loro funzioni viene offerto dal personale scolastico, e principalmente dallo staff di direzione. e per la maggioranza anche dalle reti di scuole, dalle associazioni professionali e dalla frequenza dei corsi di aggiornamento. La loro principale rivendicazione riguarda un aumento degli stipendi che dovrebbe portare questi ultimi a livello dei diri-

³ *Ibidem*, p. 97.

genti pubblici e ciò per attribuire dignità e autorevolezza a funzioni strategiche come quelle che essi svolgono. Una percentuale molto elevata, il 90% quasi, richiede di poter contare sul supporto di un organico di middle management, inquadro contrattualmente come progressione di carriera.

Il 2017 è stato anche l'anno dell'approvazione di 8 *decreti attuativi* della "buona scuola" che costituiscono certamente una parte qualificante della riforma. Il Rapporto CENSIS, dopo aver sottolineato la particolare rilevanza di tale normativa, ha concentrato l'analisi principalmente su quello (n. 61/2017) che si occupa della "revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché [del] raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale". Esso mira a introdurre un quadro organico, "la rete nazionale delle scuole professionali" in cui collocare alla pari gli istituti professionali e l'IeFP e tale da favorire il passaggio tra le due offerte, anche in senso verticale. La realizzazione di tale proposta si collega per la IeFP a una sua distribuzione uniforme in tutto il territorio nazionale e alla garanzia, per chi la sceglie, di poter raggiungere senza penalizzazioni i livelli più elevati dell'istruzione e della formazione. Inoltre, l'attuazione del quadro organico appena accennato si inserisce nel rafforzamento dell'alternanza scuola-lavoro, nell'attuazione di un vero sistema duale, nel rilancio dell'apprendistato in un contesto formativo più organizzato, nello sviluppo degli Istituti Tecnici Superiori come alternativa all'università e nell'introduzione delle lauree professionali.

In aggiunta, il capitolo sui processi formativi del Rapporto CENSIS ha esaminato in profondità anche tre problematiche di carattere *trasversale*: le ricordo brevemente. La riforma della "buona scuola" ha previsto l'introduzione accanto alle reti di scopo, già esistenti, anche di quelle di ambito. Le prime che riuniscono le scuole in relazione a un'area progettuale comune sono ormai ampiamente diffuse nel nostro sistema di istruzione e di formazione: la ragione di tale successo viene identificata nel sostegno che esse forniscono al miglioramento della didattica e delle pratiche educative. A loro volta le seconde si distinguono perché afferenti allo stesso contesto territoriale e il loro valore aggiunto è individuato nell'opportunità di far circolare buone pratiche in atto. Un'altra tematica che attraversa tutto il sistema orizzontalmente e verticalmente va vista nella crescente emersione degli studenti con disabilità e disturbi specifici di apprendimento nelle scuole e nelle università. Indubbiamente si tratta di un trend positivo che attesta il progresso sempre più accelerato del nostro sistema educativo verso l'inclusione, anche se non mancano criticità come, nelle scuole, una continuità didattica non ancora garantita, il ricorso a docenti non specializzati, una offerta notevolmente diversificata riguardo alla qualità e una integrazione inadeguata delle risorse sul territorio e, nelle università, un sistema di relazioni, in particolare tra docenti e studenti, non del tutto soddisfacente, una presenza

ancora consistente di barriere architettoniche e una disponibilità di materiali didattici e di ausili tecnologici non del tutto sufficiente. Si è richiamato sopra un certo ritardo del nostro Paese nell'offerta di apprendimento permanente soprattutto riguardo agli adulti più vulnerabili: il Rapporto auspica che, superato il decennio di crisi che ha colpito il nostro Paese, si proceda rapidamente a recuperare il terreno perduto in questo ambito.

Accanto ai molti punti positivi del Rapporto non mancano però le *criticità*. Rispetto all'anno scorso è continuato il recupero degli aspetti validi della IeFP di cui vengono indicati con chiarezza e valorizzati l'identità, le finalità, i contenuti, le metodologie e soprattutto la necessità che venga riconosciuta la parità con il sottosistema della scuola secondaria di 2° grado e affermata la presenza su tutto il territorio nazionale. Questa valutazione favorevole non mette però in discussione lo status quo, cioè non si prende in considerazione il nodo fondamentale, quello di rimuovere 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 – a nostro giudizio – bisognerebbe ripristinare la proposta della riforma Moratti che articolava il secondo ciclo unicamente in due canali, i licei e la IeFP. Un altro appunto riguarda i dati sull'IeFP che continuano a non essere parte della presentazione annuale da parte del Rapporto delle statistiche sul nostro sistema educativo,

Inoltre, il Rapporto continua a trascurare la *scuola paritaria* come negli anni passati, nonostante che i suoi allievi costituiscano il 12% circa del totale degli iscritti⁴ e che secondo la legge n. 62/2000 essa sia parte integrante del sistema nazionale d'istruzione e le vada riconosciuto il carattere di servizio pubblico. Inoltre, segni di grave disparità al riguardo sono emersi anche nella "buona scuola" che il CENSIS non ha però denunciato: li richiamo ancora una volta brevemente. 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, che impone obblighi ulteriori alle paritarie specialmente con la introduzione di 400/200 ore di alternanza nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie.

⁴ Cfr. CENSIS, *o.c.*, p. 135.

2. La transizione al mondo del lavoro

Il nostro Paese è finalmente *in ripresa* anche riguardo al lavoro. Sul piano quantitativo, tra i primi semestri del 2016 e del 2017 le forze di lavoro sono cresciute dello 0,7% e hanno raggiunto quasi i 26 milioni di persone. Tale esito va attribuito a tre risultati *positivi* raggiunti in ambiti connessi: gli occupati, circa 23 milioni, sono aumentati nello stesso periodo dell'1,1%, mentre le persone in cerca di lavoro si sono ridotte dell'1,7% e le non forze lavoro del 2%, un dato questo importante perché attesta una ripresa dell'iniziativa individuale in vista del reperimento di una occupazione.

Gli andamenti appena richiamati sono riscontrabili anche a livello delle diverse *circoscrizioni territoriali*. L'unica eccezione si registra nel Sud e nelle Isole in cui il tasso di disoccupazione cresce, anche se di poco (0,4%) tra i due semestri a confronto, passando dal 19,7% al 20,1%; comunque, gli altri dati del Mezzogiorno sono in linea con quelli di tutto il Paese.

Miglioramenti nelle stesse direzioni sono osservabili anche riguardo alla distribuzione per *sesso*. Le donne diminuiscono la loro percentuale a livello di inattive (2,3%) e in corrispondenza accrescono la loro quota nella forza lavoro (1,2%). Allo stesso tempo sale la loro porzione fra le persone occupate (1,4%), mentre la loro presenza rimane sostanzialmente invariata tra i disoccupati (0,1%). Nonostante i progressi appena richiamati, la condizione degli uomini è leggermente migliore tranne che nel caso delle persone in cerca di una occupazione che sale tra i maschi del 2,3%.

La ripresa si consolida anche tra i *giovani*. Nel confronto tra i due semestri citati sopra gli occupati del gruppo di età 15-34 crescono di 67.000 unità, portandosi a oltre 5 milioni (5.108.000) con un incremento dell'1,3%; in corrispondenza sale la loro porzione tra le persone che lavorano di cui vengono a costituire il 22,3%, migliorando la loro posizione dell'1%. Passando al tasso di occupazione che indica la percentuale di chi ha un lavoro rispetto al totale delle persone del medesimo gruppo di età, la relativa cifra è del 40,7% e nel paragone tra il primo trimestre del 2017 e il secondo si registra una crescita dello 0,1% che consolida il trend favorevole all'aumento della quota dei giovani nel mondo del lavoro. Tale andamento riceve una conferma dalla riduzione dello 0,6% della percentuale dei giovani disoccupati, anche se il dato continua ad essere molto alto rispetto a quello generale (20,8% vs 11,5% con un divario del 9,5%).

Il miglioramento della condizione occupazionale tra il 2015 e il 2016 trova un riscontro in pressoché tutte le *categorie professionali*. Il lavoro autonomo registra una crescita consistente degli imprenditori (7,4%) e dei liberi professionisti (4,2%) che, però, viene compensata dal calo dei lavoratori in proprio (1,6%) e dei collaboratori (12%) per cui il risultato finale evidenzia una dimi-

nuzione, anche se modesta (0,5%). A loro volta le variazioni nel tempo delle categorie del lavoro dipendente si collocano tutte sul positivo tranne il caso degli apprendisti che presentano una riduzione del 12,1%. Anche gli occupati per professione registrano in generale un aumento e persino il personale non qualificato che cresce del 2,1% a causa della componente maschile; l'unica eccezione all'andamento in crescita è rappresentata da artigiani, operai specializzati e agricoltori con una diminuzione che però è contenuta, 0,6%.

Il Rapporto offre pure i dati distribuiti secondo il carattere *permanente o meno* del lavoro. L'aumento tra il 2015 e il 2016 delle persone occupate (1,3%) deve essere attribuito principalmente alla crescita del tempo parziale (2,6%) e in misura inferiore di quello a tempo pieno (1%). In particolare incide il dato che vede il part time salire del 3,8% nel lavoro dipendente.

Passando alla *tipologia del lavoro*, emerge che il lavoro "tipico" riguarda oltre 20 milioni di occupati, pari all'88% del totale, e tra il 2015 e il 2016 è cresciuto dell'1,5% con incrementi più elevati del dato nazionale nel Nord-Ovest, nel Meridione, tra le donne e i più anziani: ricordo che esso include il lavoro dipendente a tempo indeterminato e quello autonomo. Passando all'altro settore del lavoro "atipico", va anzitutto ricordato che abbraccia il lavoro dipendente a tempo determinato, le collaborazioni coordinate e continuative e le prestazioni d'opera occasionali. Inoltre, comprende 2.732.000 persone, cioè il 12% del totale, e tra il 2015 e il 2016 non si riscontrano differenze significative; esso è più presente tra le donne, i giovani 15-34 anni, il Sud e le Isole.

Il tasso di *disoccupazione* in base al *titolo di studio* – facendo sempre riferimento al periodo 2015-16 in cui esso si riduce dello 0,7% – cresce nel gruppo di età 35-64 e in particolare per i titoli di studio medio inferiore e superiore, mentre diminuisce in tutti i livelli di istruzione nella coorte più giovane (15-24). A loro volta, i tassi di attività e di occupazione registrano nel 2016 un incremento in tutti i titoli di studio con particolare riguardo alla laurea.

La *sicurezza sul lavoro* è migliorata tra il 2013 il 2016 con una diminuzione del 7,7% riguardo al totale dei casi denunciati e dell'11,2% quanto a quelli mortali. Tuttavia, non si è riusciti a ridurre i secondi portandoli al di sotto dei mille infortuni.

Il paragone con l'*UE a 28* continua ad essere sfavorevole per l'Italia che presenta dati inferiori, benché vada senz'altro riconosciuto che da noi la situazione è molto migliorata negli ultimi anni. Venendo ai particolari, nel 2016 il tasso di attività è più basso dell'8% rispetto alla media europea (64,9% vs 72,9%) e quello di occupazione del 9,4% (57,2% vs 66,6%) mentre quello di disoccupazione la supera del 3,1% (11,7% vs 8,6%).

Sul piano *qualitativo*, un primo aspetto che è stato approfondito dal Rapporto ha riguardato la tematica del lavoro dei *giovani*. Come si è messo in evi-

denza sopra, la situazione è certamente migliorata e il CENSIS ha cercato di valutare l'impatto delle politiche attive del lavoro che sono state adottate per introdurre un fattore di vantaggio e per ovviare alle cause delle debolezze riscontrate. Nel 2015 gli interventi relativi al gruppo di età 15-29 sono consistiti per oltre la metà dei casi (362.543 di beneficiari o 53,4%) nell'attivazione dell'apprendistato e per il 30% circa (187.102 o 27,5%) nell'esonero contributivo triennale per nuove assunzioni a tempo indeterminato, mentre a distanza si collocano le assunzioni agevolate di disoccupati in cassa integrazione da almeno 24 mesi o di giovani già impegnati in borse di studio (60.788 o 8,9%), le trasformazioni a tempo indeterminato dei contratti di apprendistato (56.467 o 8,3%) e altre iniziative (12.334 o 1,8%). Certamente va riconosciuta l'efficacia complessiva di queste misure, anche se non si può negare la presenza di una criticità importante quale la conoscenza non molto ampia degli strumenti disponibili da mettere in campo per aprire la strada all'occupazione. Inoltre, le preferenze dei giovani si orientano verso gli incentivi per l'imprenditoria, lo sbocco del turn over della Pubblica Amministrazione, l'apprendistato, il reddito di cittadinanza e la formazione tecnica e scientifica.

Un andamento recente che va evidenziato riguarda il peso crescente degli *over 50* sull'occupazione in quanto tra il 2008 e il 2013 sono aumentati del 20,1% e di un altro 16% tra il 2013 e il 2016. Le ragioni in positivo di tale dinamica consistono negli interventi di riduzione della spesa previdenziale e nello spostamento in avanti dell'età pensionabile. Al tempo stesso, però, andrebbero tenuti presenti gli effetti negativi dell'invecchiamento dell'occupazione perché potrebbe ridurre la capacità di rispondere ai ritmi accelerati dell'innovazione del sistema produttivo.

Si sono esaminati sopra i dati sul miglioramento della condizione lavorativa delle *donne*. Va aggiunto che, se 50 anni fa, nel 1977, il divario tra il tasso di occupazione maschile e quello femminile era di 41,4 punti percentuali, ora è sceso a 18. Certamente tale differenza è rilevante; tuttavia, le donne nella rincorsa dei loro colleghi uomini sembrano aver scelto la strada giusta che le porterà alla parità e cioè l'investimento in istruzione.

Il Rapporto 2017 ha messo in risalto la crisi del *mondo delle professioni*. La diminuzione della domanda, l'allargamento dei concorrenti e la complessificazione della normativa e dei contesti hanno portato alla riduzione del reddito, all'allontanamento dal mercato di quote importanti delle categorie rilevanti e alla perdita di appeal nei confronti dei giovani. La misura da porre in essere per prima al fine di ovviare al pericolo del cosiddetto "capolarato intellettuale" andrebbe ricercata secondo il CENSIS nella introduzione dell'equo compenso delle prestazioni.

Un'ultima considerazione va riservata a un'altra crisi, quella della *rappresentanza sindacale* nella contrattazione collettiva. Infatti, tra il 2015 e il 2016 i

tre principali sindacati confederali, CGIL, CISL e UIL, hanno sperimentato una riduzione complessiva di 180.000 tessere; tuttavia, al tempo stesso hanno evidenziato una crescita in aree ancora poco attenzionate come quelle dei disoccupati e dei giovani. Per ovviare alla crisi, il CENSIS suggerisce pertanto di ampliare la presenza presso categorie e segmenti non tradizionalmente coperti dall'azione sindacale.

Concludo segnalando ancora una volta una *criticità* del CENSIS che nell'esaminare il passaggio al mondo del lavoro sembra ignorare la rilevanza della IeFP in questo campo. Per evidenziarla faccio riferimento al Rapporto Excelsior 2016. Secondo quest'ultimo, le assunzioni di persone con *qualifica professionale* si caratterizzano nel 2016 ancora una volta per una *crescita* e, se è vero che, questa segna un rallentamento in quanto è leggermente inferiore alla media, tuttavia questo andamento è pienamente comprensibile dato il raddoppio verificatosi nel biennio precedente; in ogni caso il confronto con il periodo pre-crisi evidenzia che si tratta del titolo di studio che è aumentato di più nel tempo, pure rispetto alla laurea⁵.

Il valore della parità Il XIX Rapporto 2017 sulla Scuola Cattolica in Italia

Il Rapporto che qui viene presentato, il 19° della serie, approfondisce i molteplici significati della parità nell'istruzione e nella formazione a livello sociale, giuridico, pedagogico ed economico.

Inoltre sulla base di esperienze positive realizzate in Italia e di un confronto con orizzonti internazionali, vengono proposte soluzioni per la riforma di un sistema che non assicura la realizzazione effettiva della libertà di educazione. L'analisi che segue cercherà di evidenziare ombre (molte) e luci (pochissime) di una situazione e al tempo stesso di indicare prospettive positive di futuro.

The 19th Report on the Catholic School in Italy presented below, examines the multiple meanings of equality in education and training at social, legal, pedagogical and economic level. Furthermore, on the basis of positive experiences in Italy and a comparison with international realities, solutions are proposed for the reform of a system that does not ensure freedom of education. The analysis that follows will try to highlight negative and positive aspects and, at the same time, to indicate positive prospects for the future.

Incomincio con due precisazioni. Nel dibattito sulla libertà di educazione si ha talora l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno dei sistemi educativi di istruzione e di formazione, o che si tratti di una benevola concessione da "ancien régime" fatta alla Chiesa Cattolica in quanto in quel de-

⁵ Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2016*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2016, p. 18.

terminato Paese il cattolicesimo è la religione della maggioranza del popolo o sua religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è una prerogativa né di una minoranza, né di una maggioranza – e già in questo senso sarebbe un diritto rispettabile perché le minoranze vanno tutelate e la democrazia si fonda sul principio maggioritario – ma è una *libertà fondamentale della persona*.

Già quanto appena affermato chiarisce che il valore della parità non si può identificare solamente con le problematiche di carattere economico, come normalmente avviene nel dibattito pubblico del nostro Paese. Indubbiamente, non si può negare che i costi finanziari rappresentano una dimensione del confronto in corso a partire dalla metà del secolo scorso e che hanno assunto una rilevanza sempre maggiore nel tempo man mano che l'insegnamento nella scuola cattolica non poteva più essere garantito dai soli religiosi. Tuttavia i significati della parità sono molteplici e riguardano anche gli aspetti ideali, culturali, pedagogici, sociali e giuridici, e il presente volume⁶ si è proposto di evidenziarli tutti in modo da dimostrare come la mancanza di una effettiva libertà di educazione nella nostra Italia comporta dei *costi molto pesanti* per il Paese che non sono solo quelli economici.

1. Costi e benefici della parità

Utilizzando gli ottimi saggi inclusi nel volume, cercherò di illustrare questo tema partendo in positivo dai valori della libertà effettiva di educazione che quando è assente comporta conseguenze negative rilevanti. I valori e le ragioni di tale libertà e i costi della sua mancanza possono essere raccolti intorno a 5 dimensioni (antropologica, pedagogica, politica, organizzativa e giuridica) che illustrerò qui di seguito brevemente. Rimanderò la più importante, quella organizzativa, alla seconda sezione di questa scheda perché merita un approfondimento specifico.

Incomincio con la prima dimensione, quella antropologica, che parla di *una libertà fondamentale della persona*. Questa, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si basa sul diritto di ciascuno ad educarsi e ad essere educato secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato tra cui quello di assicurare con adeguati finanziamenti la libertà di scelta. Altrimenti, o si vanifica tale libertà costrin-

⁶ Cfr. CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità. Scuola Cattolica in Italia. XIX Rapporto*, 2017, Brescia, ELS La Scuola, 2017, pp. 352.

gendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private perché le si obbliga a pagare due volte le tasse relative all'istruzione. In tutti e due i casi il costo sociale è evidente.

La seconda dimensione, quella pedagogica, rinvia al modello *dell'apprendimento per tutta la vita*. L'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita – la finalità ultima dell'educazione permanente – è un compito talmente ampio e complesso che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali, i corpi intermedi e i singoli devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Attuare la società educante significa che il diritto all'educazione permanente viene assicurato non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una *pluralità* di strutture pubbliche e private. Queste ultime, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali. In questo caso il costo sociale è quello di un'applicazione parziale di due principi pedagogici oggi particolarmente sottolineati e cioè che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che l'autoformazione è la strategia principale del suo apprendimento.

La dimensione politica si rifà all'emergere della scuola della società civile. Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore*. L'idea di *Stato-gestore* è entrata in crisi all'inizio degli anni '80 insieme con il modello assistenziale di *welfare state*. La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato sul piano socio-assistenziale, che non è più sostenuta dalla copertura contributiva dei cittadini, ha causato gravi problemi finanziari, mentre dal punto di vista organizzativo si sono moltiplicati i casi di spreco, inefficienza, burocratizzazione e clientelismo. Ma la statalizzazione della società – ed è questo soprattutto il costo sociale – ha prodotto i suoi effetti più negativi alla radice stessa del vivere associato: soffocamento della creatività dei mondi vitali, deresponsabilizzazione delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni essenziali e crescita di un "privatismo" che consiste nel ricercare la propria realizzazione nel consumo delle merci. Pertanto, il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come garante promotore.

Questa trasformazione rinvia a una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il *terzo settore o privato sociale*. In tale ambito assume una particolare rilevanza il *principio di sussidiarietà*. Ricordo che esso ha una duplice valenza: in senso verticale, nei rapporti fra enti territoriali di governo; in senso

orizzontale, nelle relazioni fra gruppi sociali e in quelli fra pubblico e privato. A livello di sistema di istruzione, tale impostazione significa la transizione da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, indubbiamente con un ruolo essenziale dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà.

L'ultima dimensione è quella *giuridica* e parla di un *diritto umano*. A sostegno riporto l'articolo 5 nella *Dichiarazione sulla Diversità Culturale* del 2001 che recita: «Ognuno ha diritto a un'educazione e formazione di qualità che rispettino la sua identità culturale». In proposito si può 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 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 in quello finanziario ed economico. Comunque, in questo caso il costo sociale dell'assenza della libertà di educazione è chiaro: viene negato un diritto umano fondamentale.

2. La dimensione organizzativa: autonomia e parità

Inizierò con il richiamare le ragioni che giustificano il consenso generale sull'autonomia e poi preciserò i motivi del legame con la parità. Venendo al primo punto, l'autonomia consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della *libertà* dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani; argomentando in negativo, l'offerta formativa non può essere rigida e uniformante non solo perché viviamo in una società liquida, ma soprattutto in quanto l'educazione deve essere mirata allo sviluppo pieno della personalità di ogni studente. In aggiunta, l'autonomia è in grado di aprire le strutture scolastiche alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

Certamente l'autonomia non va confusa con una privatizzazione selvaggia; nemmeno si può pensare ad una pura abolizione del centro, né basta un semplice deconcentramento della struttura centralizzata dello Stato. Essa deve invece assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte dell'istanza regionale, locale e, soprattutto, del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal

centro a cui spetterà l'impulso, il coordinamento, la programmazione, la definizione di indicazioni generali e il controllo.

In questa linea va messa in risalto la *consonanza profonda tra autonomia e parità*: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi. In terzo luogo le scuole paritarie si presentano come strutture capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione nel mondo che è quella della qualità, ampliando lo spazio della competizione in termini di efficacia e di efficienza che può potenziare l'innovatività dal basso. E non è solo l'autonomia a offrire un supporto alla parità, ma la relazione è reciproca nel senso che la seconda può fornire un apporto molto significativo allo sviluppo dell'altra: infatti, l'esistenza di una molteplicità di gestori esige dallo Stato di tenere separata la funzione di governo del sistema educativo da quella di fornire una offerta formativa.

Da ultimo non può mancare un richiamo alla *ricerca* in campo educativo. Fra le cause che secondo quest'ultima incidono maggiormente sulle diversità nel successo degli allievi una va identificata nel modello istituzionale che ottiene i risultati migliori quando «prevede il finanziamento centrale, un'elevata autonomia delle scuole, la possibilità di concorrenza tra scuole pubbliche e private [...]»⁷. Un'efficacia rilevante deve essere attribuita anche alle reti del capitale sociale che si creano intorno alle scuole per l'impegno dei genitori a promuovere rapporti stretti con i propri figli, gli insegnanti, i colleghi dei figli, le loro famiglie e altri adulti significativi. Tale fattore è stato utilizzato per spiegare gli esiti migliori negli USA degli allievi delle scuole religiose rispetto a quelle statali perché creerebbe delle vere comunità di apprendimento in cui tutte le componenti lavorano con successo per gli stessi obiettivi; se la sua presenza è certamente facilitata nelle istituzioni formative cattoliche per la condivisione di valori religiosi che spingono le persone a lavorare nell'interesse degli altri, tuttavia la sua presenza può essere riscontrata anche nel caso dell'autonomia proprio perché quest'ultima tende a favorire l'instaurazione di un clima di convergenza sociale e di compartecipazione dei medesimi ideali educativi⁸. In conclusione, la ricerca offre prove rilevanti a sostegno della incidenza positiva dell'autonomia e della parità sulla riuscita degli studenti.

Nonostante il consenso generale che circonda la scelta dell'autonomia, il nostro sistema educativo registra un grave ritardo nella sua realizzazione e soprat-

⁷ L. RIBOLZI, *La fine del futuro e l'educazione come lavoro*, in G. VITTADINI (a cura di), *Far crescere la persona*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2016. p. 181.

⁸ Cfr. J.S. COLEMAN, *Fondamenti di teoria sociale*, Il Mulino, Bologna 2005.

tutto in quella della parità. Nel primo cinquantennio dello Stato unitario ha dominato in campo educativo il principio del *monopolio statale*: all'autorità pubblica era conferita la funzione di provvedere alla istituzione, alla gestione e al controllo del sistema formativo. Con la riforma Gentile del 1923 e, soprattutto, con la legge n. 86/1942, veniva sancita la normativa sul riconoscimento legale dei titoli di studio conseguiti nelle varie classi delle scuole non statali, conformate all'ordinamento delle scuole statali (istituto della "parificazione").

La *Costituzione Repubblicana* ha inserito il sistema educativo in un quadro nuovo di principi. L'ordinamento scolastico è stato finalizzato al pieno sviluppo della persona umana all'interno di una concezione pluralista della società e svolge la sua funzione in connessione inscindibile con l'attività delle formazioni sociali in cui avviene la maturazione dell'individuo, soprattutto con la famiglia.

Dal dopoguerra in poi sono stati elaborati numerosi testi tra schemi di disegni di legge, disegni e proposte sulla parità scolastica, ma nessuno è stato mai discusso seriamente in Parlamento fino a tutti gli anni '90, nonostante il chiaro dettato della nostra carta fondamentale e l'invito della Corte Costituzionale nel 1958 a provvedere con sollecitudine. Bisognerà attendere il 10 marzo 2000 per avere una *legge sulla parità*, la n. 62. Di essa si richiameranno qui di seguito gli aspetti principali incominciando da quelli positivi: l'accettazione e la consacrazione in legge del principio di un sistema nazionale di istruzione che non si identifica con la scuola dello Stato e degli Enti locali, ma del quale sono parte integrante scuola statale e non statale; l'esplicito riconoscimento del valore e del carattere di servizio pubblico a quelle iniziative di istruzione e formazione che, promosse da enti e privati, corrispondono alle norme generali sull'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e si caratterizzano per qualità ed efficacia. Gli aspetti problematici della legge riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica e in questo senso presentano un'incidenza particolarmente negativa. Se ne ricordano i principali: la realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia per cui sono stabiliti interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma non una parità piena, quale delineata dal comma 4 dell'art. 33 della Costituzione, e in particolare, non è garantita l'attuazione del diritto costituzionale di eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie; l'affermazione di principi giuridici di per sé validi ma di cui non viene valorizzata tutta la potenzialità concreta, non tirando da essi l'intera gamma delle possibili conseguenze soprattutto sul piano pratico, per cui si ha l'impressione che la parità sia offerta più per gli oneri che per il riconoscimento dei diritti.

La situazione *non è migliorata* negli anni successivi, pur essendo state introdotte innovazioni importanti nel nostro sistema educativo. Inoltre, mentre la libertà effettiva di educazione costituisce la regola in Europa anche in due Paesi

campioni di laicità, come la Francia e l'Olanda, la condizione dell'Italia è, invece, caratterizzata dalla schizofrenia tra la legge Berlinguer che sancisce la funzione pubblica della scuola paritaria, in quanto componente del sistema nazionale di istruzione con la scuola statale, e il contributo economico riconosciuto alle paritarie che è veramente appena una elemosina. Si capisce, pertanto, come mai nell'ultimo anno le scuole cattoliche abbiano perso 24.239 alunni e si tratta di un trend che viene da lontano.

In conclusione, all'interno di un orizzonte così ampio di valori, l'impegno per la realizzazione della libertà di educazione assume una portata che va al di là della rivendicazione confessionale o comunque di una lobby educativa. Esso infatti assurge a una battaglia per l'attuazione piena del diritto all'educazione come diritto fondamentale della persona ad acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per elaborare e realizzare il proprio progetto di vita all'interno di una scuola intesa come luogo privilegiato di apprendimento e di insegnamento. Comunque, «nell'attesa di una radicale e coraggiosa riforma del sistema nazionale di istruzione è importante non restare fermi [...], ampliando, anche poco alla volta, gli spazi di libertà/responsabilità educativa per famiglie, comunità scolastiche e realtà sociali»⁹.

⁹ M. MASI, *Come rendere effettiva la libertà di educare alla libertà*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità...*, o.c., p. 139.



E. GOTTI - S. FRONTINI - E. VITE, *La nostra via duale*. Monitoraggio della sperimentazione del Sistema Duale degli Enti FORMA e CONFAP (a.f. 2016-17), Roma, FORMA, CONFAP e Noviter, 2017, pp. 118.

Al fine di realizzare con immediatezza la disciplina dell'apprendistato introdotto dal d.lgs. n. 2015/81, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha promosso un programma per la sperimentazione del sistema duale nei percorsi di IeFP che dovrebbe facilitare il passaggio tra la IeFP e il mondo del lavoro. Più specificamente, il programma è indirizzato 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 includere percorsi di alternanza scuola lavoro da attuare anche attraverso la modalità dell'impresa formativa simulata.

I progetti duali presentano caratteristiche nuove e più in particolare concepiscono l'area dell'impresa e del lavoro come un ambito ricco di opportunità nel quale delineare percorsi educativi capaci di preparare non solo il professionista, ma anche la persona e il cittadino. Inoltre, la regia dell'attività formativa viene cogestita tra il CFP e l'impresa partner. In questo senso tali progetti si differenziano dalla strategia dell'alternanza che prevede l'inclusione nel curriculum di moduli in cui gli allievi possono svolgere esperienze reali in azienda.

In proposito va precisato che il sistema duale non sostituisce i percorsi di IeFP, ma più semplicemente rappresenta un altro modo per organizzarli che, come si è appena detto, consiste in una partecipazione più ampia e diretta dell'impresa. Pertanto agli allievi viene offerta l'opportunità di ottenere la qualifica attraverso l'apprendimento sul lavoro. L'impostazione rimane quella della IeFP e del VET; al tempo stesso, vengono potenziati il metodo induttivo, la didattica per competenze, quella del compito di realtà e la correlazione continua tra la prassi e la riflessione sulla prassi.

Con l'introduzione del sistema duale è anche rafforzata la collaborazione con le aziende che si trasformano da luoghi di accoglienza degli allievi per i tirocini in partner alla pari per la progettazione e l'attuazione condivisa dei percorsi formativi.

Entro questo quadro, CONFAP e FORMA non potevano tirarsi indietro pena la perdita della loro posizione di guida all'interno della IeFP e hanno accettato di collaborare per realizzare la sperimentazione del sistema duale. Questo è avvenuto in due maniere: mediante l'attuazione dei percorsi formativi a livello territoriale e con un'azione di sistema sul piano nazionale.

I due Enti hanno coinvolto oltre 150 Centri nel primo anno della sperimentazione del duale. Al termine del 2016-17 hanno effettuato un'analisi attenta dell'esperienza e dei risultati conseguiti. Gli esiti, attestati nel volume in esame, evidenziano che la sperimentazione ha ottenuto riscontri favorevoli. Questo comporta l'apertura di una riflessione sui possibili sviluppi della intensificazione delle relazioni con le aziende. Il volume si articola in ben 11 sezioni. Dopo la sintesi iniziale del contenuto del testo si passa al contesto della sperimentazione e all'esame delle attività realizzate. Seguono due capitoli sul rapporto con le imprese e sulle relazioni con le istituzioni locali e i corpi intermedi. Successivamente si descrive lo svolgimento dell'apprendistato di primo livello, viene analizzata la didattica utilizzata, per poi terminare sul ruolo dei formatori. Le conclusioni generali sono accompagnate dalla bibliografia e dall'appendice sull'esperienza degli Enti nazionali.

Lo studio va valutato positivamente perché offre un insieme di indicazioni preziose in vista della predisposizione delle linee guida che saranno il frutto del lavoro di tutti i CFP coinvolti. Il disegno generale dell'opera è valido ed efficace e si caratterizza per favorire il passaggio dalle indicazioni scritte agli interventi concreti.

G. Malizia



G. ALLULLI, *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, pp. 170.

Il passaggio dal secondo al terzo millennio è stato contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi. Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione sono divenuti il fondamento del sistema sociale e non costituiscono più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la formazione con la ricerca e il sapere rappresenta la base stessa della società post-industriale. Se l'educazione viene ad assumere una posizione centrale nella società, è chiaro che il servizio più significativo che possiamo offrire alle nuove generazioni consiste proprio in una formazione solida. Questa non va in-

tesa naturalmente in un senso riduttivo come semplice istruzione o addestramento, ma deve fornire a ognuno le capacità per vivere al meglio in una società complessa. Si tratta di aiutare i giovani ad acquisire una preparazione valoriale, culturale e professionale elevata che consenta loro di inserirsi da protagonisti in un mondo sempre più articolato e privo di punti di riferimento forti, capaci di dare alle opzioni degli individui un orizzonte di senso e di significato e di offrire una guida alla discrezionalità dell'agire umano e una prospettiva di futuro nel mondo del lavoro e delle professioni. Questa finalità si scontra con l'incapacità dei sistemi educativi di garantire effettivamente a tutti una formazione che consenta di operare con successo nella società in quanto si può contare sul possesso delle necessarie competenze di base, tecniche e trasversali. Entro questo quadro, l'Unione Europea è impegnata in prima linea nel tentativo di aiutare gli Stati membri a rispondere in maniera vincente alle sfide appena richiamate.

Pertanto, nel 2000 l'UE si è data a Lisbona mete chiare e un programma ambizioso di azione che potesse portare all'introduzione delle necessarie infrastrutture, alla promozione dell'innovazione e delle riforme del mondo produttivo e alla modernizzazione dei sistemi educativi e di previdenza sociale. Dopo un decennio, l'UE ha individuato nel programma "Europa 2020" una strategia che dovrebbe consentire al nostro continente di uscire più forte dalla situazione di grave difficoltà in cui versa l'Unione. La meta a cui si punta è quella di portare l'economia di mercato sociale dell'UE ai più alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale.

Il volume prende l'avvio dalla strategia di Lisbona per poi descrivere il cammino verso l'Europa 2020. Viene spiegato il significato dei benchmark europei e sono poi analizzati il quadro europeo delle qualifiche, la raccomandazione sulla qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale e quelle sul riconoscimento dei crediti e sulla convalida dell'apprendimento formale e non formale. Il volume esamina poi in modo adeguato le politiche del Fondo Sociale Europeo. Di particolare rilevanza sono gli ultimi due capitoli sull'evoluzione dei sistemi educativi europei e sull'incidenza del processo di Lisbona sugli Stati membri e specialmente sul sistema italiano di IeFP. La valutazione che l'autore dà della strategia di Lisbona è fondamentalmente positiva: infatti essa ha contribuito in maniera efficace allo sviluppo dei sistemi di Istruzione e di Formazione dei Paesi dell'UE, sostenendoli nel loro impegno ad attrezzarsi per un futuro nel quale le conoscenze e le competenze sono destinate a svolgere una funzione sempre più rilevante per le persone e le società europee. Non mancano certamente degli interrogativi sulla capacità dei sistemi produttivi di valorizzare il capitale umano, sul superamento delle difficoltà di dialogo tra i sottosistemi dell'Istruzione e della Formazione, sulla realizzazione di alcuni concetti chiave come quelli di competenza e di credito formativo, sul successo nella rimozione degli ostacoli alla realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità educative per tutti. Il volume fa pure rimarcare che le sfide non sono solo economiche, ma anche sociali, culturali, morali, spirituali e religiose e l'UE dovrà impegnarsi per superarle.

Il libro è in continuità con quello stampato nel 2015 con il titolo "Dalla Strategia di Lisbona a

Europa 2020” (CNOS-FAP/MLPS). Il giudizio su questo aggiornamento è positivo come per il precedente a motivo della completezza e della precisione dell’informazione e di una trattazione delle tematiche affrontate che non si ferma al momento analitico, ma fornisce interpretazioni significative degli sviluppi in atto e valutazioni delle politiche educative di cui viene steso un bilancio rigoroso.

G. Malizia



PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *Fare-Rete per educare*. La cassetta degli attrezzi & istruzioni per l'uso, Roma, Edizioni Accademiche Italiane, 2017, pp. 176.

Le sfide che la società attuale pone, oltre che di natura economica, sono anche di carattere sociale, culturale ed educativo: ricorderò le principali tra quelle che mi permetteranno di introdurre l'interessante volume in esame. La cultura cessa di essere un tutto organico, come nell'accezione classica, e si trasforma in una serie di tessere e di dinamiche accostate l'una all'altra senza grande coerenza e ordine e secondo modelli tra loro non sempre congruenti (se non contraddittori), soggetti alle spinte e alle mode del momento: siamo entrati nel mondo della "cultura del frammento" o come oggi si dice più globalmente per tutto l'Occidente della

cultura della "liquidità" che comporta la caduta del consenso nei confronti di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile.

In un contesto di piena globalizzazione, prevalgono un nuovo individualismo e un conseguente utilitarismo per cui il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali. A ciò si aggiunge che le coordinate del senso da dare alla vita personale e collettiva vengono identificate prevalentemente in fattori materiali, tecnici, procedurali. Una delle conseguenze di tale situazione è la crisi della comunità e in particolare della comunità educante.

Un'altra sfida riguarda l'educazione ai valori e ciò si può comprendere facilmente se si tiene conto del relativismo imperante nella cultura e nella società. Inoltre, parte dell'emergenza educativa e suo fattore scatenante è l'impreparazione dei genitori, che tendono a rinunciare al loro compito formativo, anzi che neppure sanno più in che cosa consista. Data la problematicità che si riscontra a formare i giovani ai valori fondamentali della vita, si può capire la tendenza della scuola a ripiegare dall'educazione all'istruzione. All'emergenza educativa contribuiscono anche i media che, se da una parte accrescono enormemente le possibilità di informazione e di formazione, dall'altra alimentano il relativismo etico.

L'obiettivo del volume viene così descritto dagli autori: «fare in modo che la comunità si trasformi in un soggetto attivo e protagonista che, possedendo "saperi educativi" e capacità relazionali e operative, è in grado di *autoriprogettarle* in funzione di un "*saper fare*", di un "*saper essere*" e di un "*saper-far-fare*", diventando in tal modo un "*agente di cambiamento*" personale e comunitario» (p. 9). Di conseguenza, l'ipotesi che sottostà alla finalità perseguita è che il capitale educativo presente in una comunità, qualora venga messo nella rete può divenire una comunità educante. E la rete di cui si tratta non è di carattere virtuale, ma è composta di risorse uomo educatore, veri soggetti attori nell'attuazione di progetti di cambiamento.

Il volume è articolato in tre parti. La prima è focalizzata sul capitale educativo e si assume che sia presente in ogni contesto comunitario. Esso può essere utilizzato al meglio se viene a far parte di una rete. Partendo dalla comunità territoriale, si mira a individuare gli spazi operativi in cui si possono realizzare interventi educativi. Gli autori prendono in considerazione sia il lettore per aiutarlo a trovare il capitale educativo riscontrabile nel proprio territorio, sia l'educatore per sostenerlo nel suo impegno di agente di cambiamento. Questa prima parte mette a disposizione anche un elenco di parole chiave significative e di criteri guida.

Nella seconda sezione è la rete educativa ad occupare un posto privilegiato. In una cultura frammentata e liquida, in cui prevale l'autoreferenzialità, ciò significa "fare con" e non per e "stare per", condividendo finalità, contenuti, metodologie e risultati. Si tratta anche di cambiare la mentalità dei soggetti attori che devono assumere quella di educarsi reciprocamente a fare rete. Anche in questo caso viene fornito il supporto delle parole chiave e dei criteri guida.

La terza parte prende in considerazione l'altro polo della relazione: la comunità educante. Al riguardo si propone di mettere in azione dispositivi educativi che consentano di attuare principi quali saper stare in rete e saper lavorare con la rete per imparare a fare comunità e a diventare comunità educante. In proposito i sostegni sono costituiti da metodi e strumenti per progettare all'interno degli spazi educativi.

Certamente ci troviamo di fronte a uno studio di grande valore. La documentazione di riferimento è completa. Il disegno di analisi è particolarmente valido ed efficace e i risultati appaiono condivisibili sia sul piano teorico che su quello pratico. Significative sono anche le linee di azione contenute nel volume che dovrebbero aiutare i soggetti educatori ad acquisire una forma mentis corretta, cioè di passare da quella delegante alle istituzioni la soluzione dei propri problemi educativi a un modello di comunità che riesce ad auto-organizzarsi per concentrare le proprie risorse e competenze educative in una rete. Particolarmente apprezzabile è la capacità di mettere insieme in modo armonico principi e operatività attraverso l'articolazione delle parti tra cassetta degli attrezzi e istruzioni per l'uso, la predisposizione di un laboratorio e la presentazione di buone pratiche efficaci.

G. Malizia

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**
nella rivista Rassegna CNOS

Unità di Apprendimento trasversali ai settori e Unità di Apprendimento del settore elettrico

Proposta di itinerario di navigazione
sul sito 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)

- Per navigare sul **10° itinerario di navigazione “Unità di Apprendimento trasversali ai settori e Unità di Apprendimento del settore elettrico”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2017**

In questa nuova proposta di “Itinerario di navigazione” nel sito web della Federazione CNOS-FAP, si presentano in primo luogo alcune strategie didattiche trasversali ai settori professionali, attingendo in particolare tra le Unità di Apprendimento (UdA) degli assi culturali. In secondo luogo, si presentano materiali e Unità di Apprendimento specifiche del settore elettrico-elettronico.

Nei precedenti numeri della rivista:

- 9° itinerario di navigazione **“Inclusione sociale e scolastica”** - Rassegna CNOS 3/2017
- 8° itinerario di navigazione **“La formazione dei formatori”** - Rassegna CNOS 2/2017

- 7° itinerario di navigazione **“Il CFP si rinnova”** - Rassegna CNOS 1/2017
- 6° itinerario di navigazione **“La voce dei protagonisti”** - Rassegna CNOS 3/2016
- 5° itinerario di navigazione **“L’orientamento”** - Rassegna CNOS 2/2016
- 4° itinerario di navigazione **“Tecnologie informatiche e Formazione Professionale”** - Rassegna CNOS 1/2016
- 3° itinerario di navigazione **“Pensare il lavoro”** - Rassegna CNOS 3/2015
- 2° itinerario di navigazione **“La valutazione”** - Rassegna CNOS 2/2015
- 1° itinerario di navigazione **“Strategie didattiche”** - Rassegna CNOS 1/2015