

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 32 - n. 1 Gennaio-Aprile 2016

Editoriale	3
------------	---

Studi e ricerche

REDAZIONE RASSEGNA CNOS, <i>Intervista a Don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP</i>	27
--	----

PELLERÉY M., <i>Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali</i>	41
--	----

NICOLI D., <i>Mettere in moto i talenti dei giovani. L'educazione al lavoro</i>	51
---	----

FRANCESCHETTI M., <i>Le necessità di aggiornamento di conoscenze e competenze nel settore del turismo. Alcuni spunti di riflessione dalle indagini ISFOL sui fabbisogni</i>	69
---	----

Progetti e esperienze

MALIZIA G. - GENTILE F., <i>Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP Qualificati e Diplomati nel 2013-14</i>	79
--	----

GOTTI E. - PIANO R., <i>Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'avvio di una sperimentazione nazionale</i>	107
---	-----

TACCONI G., <i>Il lavoro dell'educatore. Un approccio narrativo</i>	125
---	-----

Osservatorio sulle politiche formative

MEJIA GOMEZ G. - TACCONI G., *La voce di testimoni privilegiati. La CISL Scuola impegnata per una "buona formazione"* 141

SALATIN A., *La valutazione della leFP: il progetto sperimentale VALEFP* 155

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Kirikù e la strega Karabà (tit. orig. Kirikou et la sorcière)* 167

Schedario: Rapporti

MION R., *"Un'Italia a bassa autopropulsione", il cui "resto" avanza con timida "autoconsistenza". Il 49° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese* 171

MALIZIA G., *Schede sui principali rapporti: CSSC e Censis 2015* 185

Schedario: Libri

Recensioni 195

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *Itinerari di navigazione per docenti e formatori. Tecnologie informatiche e Formazione Professionale* 205

Il lettore troverà, nel presente editoriale¹, due approfondimenti sugli aspetti ordinamentali del sistema educativo di Istruzione e Formazione. L'uno riguarda la riorganizzazione dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) che si intravvede nella riforma costituzionale del Titolo V. L'altro è legato alla produzione normativa e regolamentare successiva alla Legge 107/2015.

L'Editoriale poi offrirà stimoli e proposte legate a due sperimentazioni che oggi sono ai "nastri di partenza": l'avvio della sperimentazione nazionale del c.d. sistema duale e il progetto sperimentale sulla valutazione della IeFP, due sperimentazioni che sono approfondite da altrettanti contributi all'interno di questo numero e sulle quali anche la Federazione CNOS-FAP intende dare il suo contributo.

Al lettore verrà presentato, infine, l'impianto progettuale della Rivista per l'anno 2016, con i suoi elementi di continuità e di novità rispetto agli impianti progettuali precedenti.

1. Un cambiamento all'interno della Condirezione della Rivista

Lascia, dopo oltre quindici anni, la condirezione della Rivista don Mario Tonini e gli succede, nel ruolo, don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP dal mese di ottobre 2015.

I membri della Redazione rivolgono un vivo ringraziamento a don Mario Tonini che, attraverso la Condirezione, ha seguito con passione educativa le complesse riforme che in questo periodo sono state adottate sul sistema scolastico e formativo in generale e sulla IeFP in particolare. Sono stati anni particolarmente intensi. Basti pensare all'approvazione della Legge 53/03 e alla successiva sperimentazione dei percorsi formativi di IeFP, al dibattito vivace e talora segnato da forti contrapposizioni circa l'introduzione dell'istruzione obbligatoria con la soluzione sofferta, contrastata e in più luoghi osteggiata dell'obbligo di istruzione anziché dell'obbligo scolastico, alla complessa e incompiuta definizione dei livelli essenziali delle prestazioni nel (sotto)sistema di IeFP, alla costruzione di una anagrafe formativa mai compiuta, ecc. La Rivista, con taglio interdisciplinare, ha affrontato questi molteplici aspetti approfondendone gli ambiti ordinamentali, progettuali e organizzativi inquadrati nel più ampio orizzonte europeo e internazionale.

A don Luigi Enrico Peretti, che inizia il suo mandato di Condirettore, non man-

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

cano stimoli e dossier da monitorare. Solamente a titolo esemplificativo c'è all'orizzonte la nuova riforma del Titolo V della Costituzione con i riflessi ordinamentali anche sul (sotto)sistema di IeFP; l'avvio del sistema duale, una vera e difficile scommessa per l'Italia; l'inserimento della IeFP nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) senza che questo particolare (sotto)sistema perda in identità; la nuova configurazione dei rapporti tra Formazione Professionale e le politiche attive del lavoro ridisegnate dal Jobs Act; la definizione dei costi standard per la IeFP, ecc. Sono solo alcune delle questioni che si dovranno monitorare e presidiare. A don Enrico, pertanto, gli auguri per questo nuovo lavoro.

2. La IeFP nella riforma costituzionale: una scheda di lettura

2.1. La riforma costituzionale in corso di approvazione e la IeFP

Tra le innovazioni della riforma costituzionale in corso di approvazione (e che dovrebbe essere oggetto di referendum nell'ottobre del 2016 ed entrare in vigore dopo il prossimo scioglimento delle Camere) vi è la separazione tra la IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) e la FP (Formazione Professionale) con la nuova ripartizione delle rispettive competenze tra lo Stato e le Regioni.

Ciò è il risultato delle seguenti modifiche.

Con la riforma sarà abrogata tutta la disciplina relativa alle competenze legislative concorrenti delle Regioni, competenze che dunque scompariranno (venendo dunque meno le relative controversie tra Stato e Regioni sul rispettivo campo di intervento). Conseguentemente, risulterà abrogata la norma che attualmente attribuisce alle Regioni la competenza concorrente sull' "istruzione", e risulterà abrogata la norma che attualmente riserva alle Regioni in via esclusiva la materia della IeFP, ritagliandola proprio all'interno dell' "istruzione".

Al posto dell'attuale competenza esclusiva regionale sulla IeFP (complessivamente intesa), sarà prevista una nuova competenza legislativa esclusiva dello Stato circa le "disposizioni generali e comuni sull'Istruzione e Formazione Professionale", che verrà inserita affianco alle competenze statali sul lavoro.

Sarà creata una nuova competenza esclusiva delle Regioni sulla "Formazione Professionale", che attualmente spetta alle Regioni soltanto in via residuale (cioè in quanto non attribuita allo Stato).

2.2. Le nuove competenze statali e regionali sulle nuove materie: IeFP e FP

Per Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), dopo la riforma costituzionale, dovrebbe intendersi – anche perché dovrà essere distinta, come abbiamo detto sopra, dalla Formazione Professionale – tutto quel complesso di attività che a partire dalla istruzione e formazione iniziale, che concerne l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione mediante percorsi formativi professionalizzanti, abbracciano l'intera filiera dell'istruzione professionalizzante prevalentemente destinata ai soggetti in età formativa, ivi compresi, dunque, IFTS e ITS.

La competenza legislativa esclusiva dello Stato avrà per oggetto soltanto le "disposizioni generali e comuni" sulla IeFP. Per "disposizioni generali e comuni" (una nuova e sinora sconosciuta categoria giuridica) della IeFP, potrebbero intendersi le disposizioni di legge che dettano un quadro normativo omogeneo e coerente a livello nazionale del sistema della IeFP, al fine di perseguire interessi unitari e non frazionabili, cioè perseguibili solo mediante norme statali inderogabili da parte delle singole Regioni, alle quali spetterà la competenza legislativa residua, diretta quindi a specificare, dettagliare ed adattare in sede regionale (senza possibilità di modifica o di deroga) le disposizioni statali generali e comuni, tenuto conto delle differenziate e specifiche esigenze localizzate nel rispettivo territorio. Le leggi regionali in tema di IeFP dovranno rispettare anche le altre competenze legislative esclusive dello Stato comunque afferenti la materia della IeFP, quali, in particolare, le leggi statali che stabiliscono i livelli essenziali delle prestazioni attinenti all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione.

La nuova materia "Formazione Professionale" – che riprende in parte la formulazione dell'art. 35 Cost. ("(La Repubblica) cura la formazione e l'elevazione dei lavoratori") – dovrebbe avere invece per oggetto le attività formative diverse dall'istruzione professionalizzante prevalentemente destinata ai soggetti in età formativa, quelle cioè della formazione continua, a distanza, rivolta agli adulti. Alcuni problemi, è evidente, potrebbero determinarsi nella precisa distinzione tra le competenze statali sulla "IeFP" e quelle regionali sulla "FP" in relazione a istituti trasversali, quali, ad esempio, l'apprendistato.

Le Regioni in materia di "Formazione Professionale" eserciteranno anche le competenze regolamentari e amministrative, ovvero potranno disporre la distribuzione delle funzioni amministrative tra i livelli di governo subregionali, cioè tra gli enti locali.

La competenza legislativa regionale in materia di "Formazione Professionale" – come avviene oggi per la competenza regionale sulla "IeFP" – incontrerà i soli limiti posti dalle leggi dello Stato nelle materie attribuite alla competenza legislativa esclusiva dello Stato stesso. In particolare, anche le leggi regionali sulla

FP dovranno rispettare i livelli essenziali delle prestazioni eventualmente prescritti dalle leggi dello Stato in relazione ai diritti afferenti alla Formazione Professionale.

2.3. I possibili scenari sulla governance nazionale della IeFP

Va ricordato che sulla IeFP lo Stato eserciterà non solo la competenza legislativa esclusiva in relazione alle “disposizioni generali e comuni”, ma anche le competenze regolamentari (salvo la possibilità che lo Stato deleghi tale competenza regolamentare alle Regioni; art. 117, comma 6) e potrà esercitare, sempre per dare attuazione alle disposizioni legislative statali generali e comuni, le funzioni amministrative o comunque potrà disporre la distribuzione delle funzioni amministrative tra i livelli di governo substatali, cioè attribuendole anche alle Regioni o agli enti locali (cfr. art. 117, comma 5, e art. 118, comma 1).

Conseguentemente, nell’esercizio delle funzioni proprie dello Stato in materia di IeFP (legislative, regolamentari ed amministrative relativamente all’attuazione delle disposizioni generali e comuni), non ci sarà più la costante necessità dell’intervento regionale in sede di concertazione, come adesso avviene mediante le intese o gli accordi con la Conferenza Stato-Regione cui è sempre subordinata l’azione dello Stato. Non è esclusa, invece, la concertazione delle Regioni per quanto riguarda gli aspetti attuativi, a livello regionale, delle disposizioni statali “generali e comuni”, al fine di assicurare indispensabile corrispondenza – in senso interregionale – tra i provvedimenti attuativi adottati dalle singole Regioni.

Nelle leggi dello Stato che detteranno le “disposizioni generali e comuni” si definirà il nuovo assetto istituzionale, funzionale e finanziario della IeFP.

Si può prevedere che in tale assetto, ispirato dalla nuova impostazione costituzionale fondata sull’accentramento delle decisioni di carattere “generale e comune” in capo allo Stato, vi saranno nuovi meccanismi istituzionali, funzionali e finanziari unitari che consentiranno di dare vita ad un sistema nazionale della IeFP caratterizzato da unitarietà, omogeneità e coerenza sull’intero territorio nazionale, soprattutto al fine di consentire l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione anche nell’ambito della IeFP secondo condizioni uniformi a tutti gli aventi diritto. Si tratterà dunque di predisporre meccanismi che garantiscano in tutto il Paese l’erogazione dei medesimi livelli essenziali delle prestazioni (LEP) in relazione al diritto-dovere all’istruzione professionalizzante (qualifica e diploma della IeFP, apprendistato nei percorsi di qualifica e diploma della IeFP, sistema duale, IFTS, ITS). È tuttavia opportuno mantenere al contempo l’indispensabile autonomia delle Regioni affinché, in coerenza con il principio di sussidiarietà, possano dare specifica attuazione al sistema nazionale della IeFP secondo le rispettive esigenze e le specifiche caratteristiche del contesto culturale, sociale, lavorativo e produttivo.

Pertanto, dal punto di vista istituzionale, si può immaginare una nuova con-

figurazione delle competenze statuali che tenga conto della collocazione della IeFP in un ambito anche sistematicamente collegato dalla Costituzione vicino al mondo del lavoro. Ad esempio, si potrebbe definire un assetto istituzionale – con compiti di indirizzo, coordinamento e controllo (o anche di regolazione attuativa delle disposizioni di legge o regolamentati assunte di concerto dai due Ministeri competenti, MIUR e MLPS) – peculiare e appositamente dedicato alla IeFP, e dunque non più rientrante nelle attuali direzioni generali dei ministeri, in quanto si deve tenere conto dell'originale trasversalità propria di questa materia che incrocia ed accomuna istruzione e formazione.

Così si potrebbe dare luogo ad una “Agenzia nazionale della Istruzione e Formazione Professionale” (al cui interno far convergere la complessiva direzione nazionale dell'amministrazione dei molteplici ambiti formativi collegati alla Istruzione e Formazione Professionale, connessi cioè ai percorsi formativi professionalizzanti, compresi quindi i Professionali di Stato, almeno allorché operino in funzione effettivamente sussidiaria), soggetta alla vigilanza di un “doppio vertice” politico costituito in pari posizione dal MIUR e dal MLPS.

Dal punto di vista funzionale, si potrebbero prevedere strumenti di regolazione nazionale ed unitaria su quei molteplici versanti necessari – e in larga misura ancora scoperti – per dar consistenza effettiva ad un sistema nazionale della IeFP. Ad esempio, mediante l'individuazione dei soggetti formativi abilitati all'erogazione dei percorsi di IeFP mediante uniformi standard nazionali di accreditamento; l'omogenea predisposizione dei criteri di determinazione e di attivazione dei percorsi della formazione professionalizzante; la determinazione nazionale delle figure e qualifiche professionali cui si rivolgono tali percorsi; o ancora la precisazione dei LEP da rispettare in sede regionale.

Dal punto di vista finanziario, appare indispensabile riportare stabilità e assicurare indispensabile consistenza al finanziamento dei percorsi della IeFP, soprattutto mediante meccanismi nazionali di assegnazione e ripartizione delle risorse tra i singoli sistemi regionali sulla base di parametri collegati ai bisogni della domanda formativa e volti a promuovere la realizzazione di sistemi regionali di IeFP ben funzionanti sull'intero territorio nazionale; il ripristino e il consolidamento dei canali di finanziamento provenienti dalle amministrazioni competenti, anche assicurando l'unitarietà delle scelte di ripartizione delle risorse tra i diversi percorsi formativi professionalizzanti della IeFP; e, ancora, la corretta definizione dei costi standard cui collegare il finanziamento regionale della IeFP, non stabilendoli in modo del tutto discrezionale e contingente, né collegandoli alla decrescente spesa storica regionale, ma determinandoli sulla base di valutazioni oggettive ed accertate di contabilità analitica in coerenza con i criteri di accreditamento nazionali e con l'obiettivo di assicurare l'erogazione dei LEP in condizioni di efficienza sull'intero territorio nazionale.

2.4. L'abolizione delle Province e la loro trasformazione in "Enti di area vasta"

Con la riforma costituzionale le Province saranno cancellate dal testo costituzionale e dunque non faranno più parte degli enti costitutivi della Repubblica.

Tuttavia, con una norma transitoria, si consentirà la permanenza delle attuali Province sotto la nuova definizione di "enti di area vasta". Tali Enti di area vasta saranno disciplinati negli aspetti generali con legge dello Stato, mentre le altre disposizioni saranno di competenza delle Regioni.

In sostanza in questo modo si farà salva – e dunque potrà continuare ad essere applicata – l'attuale disciplina legislativa dello Stato (la cosiddetta "Legge Delrio") e le attuali leggi regionali. Sino a quando non sarà cambiata dal Parlamento la Legge Delrio, dunque, l'attuale assetto delle competenze resterà fermo. Pertanto, approvata la riforma, occorrerà continuare a monitorare con attenzione il processo regionale di riordino delle funzioni provinciali, che sta determinando, come noto, il diffuso trasferimento delle funzioni in materia di IeFP dalle Province alle Regioni ovvero ad enti o agenzie di derivazione regionale. La situazione potrebbe essere diversa nelle Città metropolitane, cui potrebbe essere conservata la competenza sulla IeFP.

2.5. La IeFP nel regionalismo differenziato

La riforma costituzionale coinvolge la IeFP anche in relazione al cosiddetto "regionalismo differenziato", ovvero quella particolare disciplina costituzionale che, al di là di quanto già consentito alle cinque Regioni a statuto speciale, consente di differenziare il regime di competenze e funzioni anche tra le singole Regioni di diritto comune (ovvero le altre quindici Regioni ordinarie).

Infatti, la IeFP è stata inserita tra le materie nelle quali le singole Regioni potranno ottenere ulteriori competenze legislative, regolamentari e amministrative, anche su loro richiesta e con un'apposita legge dello Stato, approvata previa intesa con le Regioni interessate, sentiti gli enti locali, e purché la Regione sia "in condizioni di equilibrio di bilancio" (definizione che esclude, di per sé, le otto Regioni, prevalentemente del Centro-Sud, che sono attualmente sottoposte al cosiddetto piano di rientro per il deficit in materia sanitaria) e quindi senza interventi finanziari aggiuntivi da parte dello Stato (ovvero con risorse proprie).

Pertanto, singole Regioni potranno esercitare competenze proprie dello Stato anche in relazione alla IeFP (ma ovviamente non sulla "Formazione Professionale", su cui avranno già competenza esclusiva), cioè dettare norme di legge in deroga alle "disposizioni generali e comuni", e dunque non del tutto conformi al quadro risultante dalla governance nazionale che scaturirà dalla nuova competenza legislativa statale in materia di IeFP, esercitando quindi funzioni regolamentari e amministrative ulteriori rispetto a quelle esercitabili da tutte le altre Regioni.

Si tratta di una modalità che dovrebbe essere attentamente valutata, perché si consentirebbe ad alcune Regioni di dare vita ad un sistema della IeFP diverso dal quadro unitario nazionale, configurandosi in modo “atipico” rispetto alle altre. Ciò potrebbe essere considerato positivamente se si trattasse di estendere le potenzialità della IeFP, non certo nel caso opposto.

3. Il Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione tra “Buona Scuola”, Atto di Indirizzo e Legge di Stabilità

Delle tre prospettive indicate nel titolo la più importante è certamente l’attuazione della Legge n.107/2015 su “La Buona Scuola” e ad essa dedicheremo la gran parte di questa sezione dell’editoriale. Tuttavia, anche le priorità del 2016 (cfr. l’Atto di Indirizzo) e la determinazione delle relative risorse messe a disposizione per la loro realizzazione (cfr. la Legge di Stabilità) costituiscono segnali importanti delle concrete intenzioni del Governo.

3.1. L’implementazione de “La Buona Scuola”

Abbiamo seguito l’iter di approvazione della Legge n. 107/2015 sin dalla presentazione del relativo rapporto con interventi su tutti gli editoriali dal terzo numero del 2014 al corrispondente del 2015² e si è offerta una valutazione articolata delle fasi della sua elaborazione e del testo finale, mettendo in evidenza i punti forti, ma anche le criticità. Ora che il provvedimento è stato approvato l’attenzione sarà concentrata sulla sua attuazione, cercando di offrire suggerimenti per realizzarne appieno tutte le potenzialità e per tentare di limitare al minimo le conseguenze negative.

3.1.1. L’attuazione delle deleghe al Governo

Una novità del testo finale della legge rispetto al Ddl iniziale riguarda la riduzione delle deleghe al Governo. Ne sono saltate cinque e cioè il potenziamento dell’autonomia, le assunzioni e la formazione dei dirigenti, il riordino degli organi collegiali e degli istituti tecnici superiori e la scuola digitale. Le altre sono state

² Cfr. G. MALIZIA - M. TONINI, *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 30 (2014), n. 3, pp. 3-14; *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015), n. 1, pp. 3-25; *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015), n. 2, pp. 3-24; *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015), n. 3, pp. 3-35. Inoltre sono stati utilizzati come fonti: “ADi Scuola”, “Libednews”, “Newsletter IeFP CNOS-FAP”; “TuttoscuolaFOCUS” e “TuttoscuolaNEWS”, relativamente ai mesi ottobre 2015 - febbraio 2016.

riformulate o corrette come nel caso del sistema da 0 a 6 anni in cui è stato tolto il riferimento statale accanto a scuole dell'infanzia perché avrebbe escluso le scuole paritarie e quelle degli Enti locali.

È auspicabile che la riduzione delle deleghe al Governo possa lasciare spazio alla discussione nel Parlamento e nella società civile riguardo ai temi elencati sopra. Come si è appena osservato, ne rimangono comunque 9 a cui si devono aggiungere 24 provvedimenti amministrativi per rendere operative alcune normative della riforma: in concreto si tratta di una porzione ampia e importante del sistema educativo. In proposito, bisognerà che il Governo coinvolga in misura significativa le parti sociali, che i decreti e le circolari si limitino al loro compito di facilitare l'applicazione della riforma senza introdurre nuove e inutili complicazioni burocratiche e che anche l'amministrazione si impegni con efficacia, efficienza e rapidità nella stessa direzione.

Qui di seguito saranno presentate brevemente tutte le deleghe, mentre successivamente si ritornerà sulle più importanti.

- 1. Redazione di un testo unico delle disposizioni in materia di istruzione, contenute sia nel testo unico di cui al D.Lgs. n.297/1994 che nelle altre fonti normative, attraverso fra l'altro: l'articolazione per materie omogenee; il riordino e il coordinamento delle normative, anche introducendo integrazioni e modifiche innovative, per assicurarne la coerenza giuridica, logica e sistematica; il loro adeguamento all'evoluzione del quadro giuridico nazionale e dell'Unione Europea; l'indicazione esplicita delle disposizioni di legge abrogate.*
- 2. Riordino della formazione iniziale e di accesso ai ruoli di docente nella scuola secondaria in modo da renderli funzionali alla valorizzazione sociale e culturale della professione: l'introduzione di un percorso unitario e coordinato che comprenda sia l'una che l'altro; l'avvio di un sistema regolare di concorsi nazionali – riservati ai possessori di un diploma di laurea magistrale o di un diploma accademico di secondo livello per le discipline artistiche e musicali – per l'assunzione, con contratto retribuito a tempo determinato di durata triennale di tirocinio, di docenti nella scuola secondaria statale; il completamento della formazione iniziale dei docenti assunti mediante il conseguimento nel primo anno di contratto di un diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario presso università o istituzioni di alta formazione in vista del completamento della preparazione nella didattica delle discipline di insegnamento, della pedagogia, della psicologia e della normativa scolastica; la determinazione di standard nazionali per la valutazione; l'effettuazione nel biennio successivo al conseguimento del diploma di tirocini formativi e la graduale assunzione della funzione docente anche in sostituzione a docenti assenti; la sottoscrizione del contratto di lavoro a tempo indeterminato in seguito alla conclusione positiva del tirocinio; la previsione che il percorso fin qui delineato*

diventi gradualmente l'unico per accedere all'insegnamento nella secondaria statale; la determinazione che il diploma di specializzazione costituisca il titolo necessario per l'insegnamento nelle scuole paritarie.

3. *Promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione attraverso fra l'altro: la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno anche mediante l'istituzione di appositi corsi di formazione universitaria; la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica; l'introduzione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali dell'integrazione; la garanzia agli alunni con disabilità di fruire dello stesso docente di sostegno per l'intero ordine e grado di istruzione; l'individuazione dei livelli essenziali di prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali; la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione; la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione che deve mirare a individuare le abilità residue in modo da svilupparle attraverso percorsi individuali.*
4. *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'art. 117 della Costituzione e raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale attraverso la ridefinizione degli indirizzi, delle articolazioni e delle opzioni dell'istruzione professionale e il potenziamento delle attività laboratoriali anche mediante una rimodulazione, a parità di tempo scolastico, dei quadri orari degli indirizzi, con particolare riferimento al primo biennio.*
5. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole per l'infanzia ai fini sia di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, sia di conciliare tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori e sia di promuovere la qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie attraverso fra l'altro: la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni della scuola dell'infanzia e dei servizi educativi per l'infanzia; la generalizzazione della scuola dell'infanzia; la qualificazione universitaria e la formazione continua del personale; la previsione di standard strutturali, organizzativi e qualitativi; la definizione delle funzioni e dei compiti delle Regioni e degli enti locali; l'esclusione dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia dai servizi a domanda individuale; l'istituzione di una quota capitaria per il raggiungimento dei livelli essenziali, prevedendo un cofinanziamento dei costi di gestione tra Stato, Regioni ed enti locali; l'approvazione*

e il finanziamento di un piano di azione nazionale; la copertura dei posti della scuola dell'infanzia per l'attuazione del piano, anche avvalendosi delle graduatorie ad esaurimento; la promozione di poli per l'infanzia per bambini fino a 6 anni anche aggregati a scuole e a istituti comprensivi.

- 6. Garanzia dell'effettività del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale – nel rispetto delle competenze delle Regioni in tale materia, attraverso la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, sia in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio, sia in relazione ai servizi strumentali – e potenziamento della Carta dello Studente, tenuto conto del sistema pubblico per la gestione dell'identità digitale.*
- 7. Promozione e diffusione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali, musicali, teatrali, coreutici e cinematografici e sostegno alla creatività connessa alla sfera estetica attraverso fra l'altro: il potenziamento della formazione nel settore delle arti nel curriculum delle scuole di ogni ordine e grado, compresa la prima infanzia, nonché la realizzazione di un sistema formativo della professionalità degli educatori e dei docenti in possesso di specifiche abilitazioni e di specifiche competenze artistico-musicali e didattico-metodologiche; il potenziamento e il coordinamento dell'offerta formativa extra scolastica e integrata negli ambiti artistico, musicale, coreutico e teatrale anche in funzione dell'educazione permanente; il riequilibrio territoriale e il potenziamento delle scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale; il potenziamento dei licei musicali, coreutici e artistici promuovendo progettualità e scambi con gli altri Paesi Europei.*
- 8. Revisione, riordino e adeguamento della normativa in materia di istruzione e iniziative scolastiche italiane all'estero al fine di realizzare un effettivo e sinergico coordinamento tra il Ministero degli Affari Esteri e il MIUR.*
- 9. Adeguamento della normativa in materia sia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, sia degli esami di Stato anche in raccordo con la normativa vigente in materia di certificazione delle competenze, prevedendo: per gli studenti del primo ciclo, di mettere in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione e delle modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo; per i percorsi di studio della scuola secondaria di secondo grado, di rivedere le modalità di svolgimento dei relativi esami di Stato in coerenza con quanto previsto dai Regolamenti nn. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010.*

Passando ora agli approfondimenti degli aspetti più significativi, incominciamo con il riordino della formazione iniziale e dell'accesso nei ruoli di docente nella secondaria. Anzitutto, vanno evidenziate le misure valide del provvedimento: il collegamento tra formazione iniziale e reclutamento mediante la formula dell'apprendistato al quale si arriva per concorso e alla cui conclusione in senso po-

sitivo si viene assunti a tempo indeterminato; la previsione di un tirocinio gratuito e retribuito nel periodo dell'apprendistato; la collocazione del concorso all'inizio della carriera e non dopo una lunga fase di precariato come è accaduto finora; la richiesta di predisporre standard professionali nazionali.

Suggerimenti per una migliore realizzazione della delega potrebbero essere i seguenti: riduzione della durata del percorso prospettato che appare troppo lungo; indicazioni più chiare per la valutazione dell'iter dalla laurea alla cattedra; precisazione del ruolo della scuola e delle forme di cooperazione tra questa e l'università; integrazione fra teoria e pratica, formazione accademica e tirocinio sul campo; previsione di un concorso per scuole e reti di scuole finalizzato ad identificare competenze professionali congruenti con il tipo di istituto in cui si andrà ad insegnare; superamento delle criticità del vecchio sistema delle supplenze, una delle cause del mantenimento del precariato; introduzione di una maggiore articolazione del ruolo docente, in particolare mediante la previsione di figure quali tutor ed esperti della formazione per l'accompagnamento dei docenti in apprendistato; graduale avvicinamento delle modalità di formazione e di reclutamento tra gli insegnanti della primaria e della secondaria.

Un'altra delega su cui ritorniamo brevemente riguarda l'inclusione della disabilità e il ruolo/formazione del docente di sostegno. Elementi apprezzabili della normativa sono senz'altro i seguenti: la volontà di rinnovare l'attuale sistema che dopo 35 anni richiede un superamento; l'introduzione di figure specialistiche, sebbene il mantenimento della dizione "docente di sostegno" non consenta di realizzare tutto il progresso che sarebbe opportuno; l'identificazione di standard minimi di prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali; la proposta di organismi territoriali come sostegno all'inclusione.

Anche in questo caso ci permettiamo di offrire dei contributi per un'attuazione più soddisfacente del provvedimento: determinazione di uno stato giuridico e unico per i docenti di sostegno dato che, essendo stato eliminato il collegamento alle materie, non ha più senso il riferimento ai docenti disciplinaristi della secondaria; superamento dell'aspettativa di ruolo come passaggio a una cattedra "normale"; definizione nello stato giuridico degli aspetti deontologici insieme con tutti gli altri, dato che ci si occupa della porzione più debole e indifesa della popolazione scolastica; ripensamento di tutta la formazione iniziale e in servizio di tale figura, tenendo conto anche della valutazione degli aspetti attitudinali; assegnazione di questa risorsa al territorio e alle reti e non al singolo disabile per evitare la deresponsabilizzazione delle scuole; previsione di organismi territoriali per il supporto all'inclusione che dovrebbero svolgere anche la funzione di sportello unico per i genitori.

Certamente apprezzabile in linea generale è la delega per la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e per il raccordo con quelli dell'Istruzione e Formazione Professionale. Gli IPS costituiscono infatti l'anello più debole del secondo

ciclo del nostro sistema educativo. Tra l'altro registrano il tasso più elevato di abbandoni: ben 38,4% di allievi dispersi tra il primo e il quinto anno e in alcune Regioni il dato si avvicina al 50%. Con le riforme Fioroni, Legge n.40/2007 e Gelmini, Legge n.133/2008, gli IPS sono stati licealizzati, omologati agli istituti tecnici e non possono più impartire autonomamente le qualifiche professionali.

Contemporaneamente si è assistito al boom della Istruzione e Formazione Professionale regionale (IeFP) e la Conferenza Stato-Regioni ha rimesso in gioco gli IPS prevedendo due forme di collegamento tra IPS e IeFP e consentendo una concorrenza sleale da parte degli IPS. La gran parte delle Regioni ha scelto la tipologia "integrativa" (agli studenti iscritti agli IPS quinquennali è offerta l'opportunità di ottenere alla conclusione del terzo anno la qualifica professionale) con cui possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato; tale formula (come anche quella "complementare" in cui gli IPS assumono una funzione sussidiaria e attuano per conto delle regioni i percorsi IeFP di qualifica triennali e di diploma quadriennale) è negativa per gli allievi perché i risultati per loro sono molto peggiori, in paragone ai CFP accreditati dalle Regioni, rispetto a tre indicatori: gli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite. La ragione principale di questa disparità va attribuita principalmente al fatto che gli IPS conservano molto spesso il modello tradizionale di insegnamento e di organizzazione del lavoro. Se, come si è detto sopra, la delega è condivisibile, essa tuttavia si presenta debole in quanto è tutta interna all'attuale modello.

È qui che si inseriscono le proposte di FORMA che riportiamo di seguito nella loro essenzialità³. Anzitutto, si domanda che la delega per la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e per il raccordo con la IeFP venga interpretata e realizzata in stretta relazione con quella per la garanzia della effettività del diritto allo studio. Dato che la "Buona Scuola" vuole essere una riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione, l'assicurazione dell'effettività del diritto allo studio non può non comprendere anche gli studenti che al termine della secondaria di 1° grado proseguono la loro formazione nei corsi di qualifica e diploma professionali che, pertanto, devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale, in via principale e non sussidiaria, dai CFP accreditati dalle Regioni, mentre tale priorità non viene rispettata dalla gran parte delle Regioni, in particolare modo al Sud. A giudizio di FORMA la questione va trattata in via preliminare perché è in gioco il diritto allo studio di una parte, la più debole, della popolazione scolastica. In aggiunta, il Governo viene invitato a non escludere gli Enti formativi della IeFP e i pari diritti dei suoi allievi, stabiliti dalla normativa vigente rispetto al sistema di

³ Cfr. FORMA-ASSOCIAZIONE NAZIONALE ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE, *Proposte per l'attuazione della delega prevista dalla lettera d) del comma 181 della Legge n.107/2015*, in "Newsletter IeFP", (Ottobre 2015), n.82, in <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp> (17.02.2016).

istruzione, anche nell'attuazione delle altre deleghe con particolare riguardo a: l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti; la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità; il riordino della formazione iniziale e dell'accesso ai ruoli di docente nella scuola secondaria, con una attenzione specifica ai formatori della IeFP per l'insegnamento in questo particolare (sotto)sistema; il riordino delle disposizioni normative in materia di sistema nazionale di istruzione e formazione; la promozione e diffusione della cultura umanistica; la realizzazione dell'effettivo e sinergico coordinamento tra il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e il MIUR nella gestione della rete scolastica.

Un'altra delega che ci è sembrato opportuno approfondire per la sua importanza, riguarda l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni, una tematica complessa e delicata per motivi di ordine educativo, ordinamentale, giuridico e amministrativo. Certamente validi risultano tra l'altro: un impianto basato sul riconoscimento da parte dello Stato del diritto di tutte le bambine e bambini a pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco; l'affermazione dell'unitarietà del percorso formativo fino ai sei anni; la previsione di un'educazione di qualità, garantita dalla qualificazione universitaria e dalla formazione continua del personale e dalla determinazione di precisi standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi.

Suggerimenti in positivo per la realizzazione della delega potrebbero essere i seguenti: realizzazione di una vera sussidiarietà orizzontale mediante il concorso paritario di istituzioni dello Stato e degli Enti locali da una parte e dall'altra del settore non profit o terzo settore in modo da assicurare l'esercizio della responsabilità primaria dei genitori nell'istruzione e nell'educazione dei loro figli e in particolare l'effettiva libertà di scelta del servizio che si ritiene più adeguato; una generalizzazione dell'offerta che non significhi statalizzazione; l'adeguamento dell'educazione allo sviluppo del bambino senza precocizzazioni; la realizzazione di poli per l'infanzia a condizione che siano rispettate le caratteristiche che specificano il servizio del nido e la scuola dell'infanzia; un finanziamento che consenta di realizzare pienamente la libertà di educazione anche nel nostro Paese.

Particolarmente necessaria e urgente è la realizzazione della delega per assicurare l'effettività del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale, tenuto conto che in Italia il tasso di dispersione scolastica si collocava nel 2014 su una media del 15%, che è notevolmente superiore a quello dell'UE (11,1%) e che si presenta anche caratterizzato da una elevata disparità sul piano territoriale con alcune Regioni al 25%. In questo caso appaiono lodevoli: la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, sia in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio, sia in relazione ai servizi strumentali; il potenziamento della Carta dello Studente.

Proponiamo inoltre che: si prevedano finanziamenti nazionali adeguati e certi; governance del sistema anche a livello regionale e non solo nazionale; esclusione dei fondi destinati alle Regioni dal patto di stabilità; semplificazioni delle procedure.

3.1.2. I piani nazionali per la formazione in servizio dei docenti e della scuola digitale

Anzitutto, va ricordato che nel periodo fra la fine dell'estate e l'inizio della scuola il Ministero ha provveduto a realizzare il piano straordinario di assunzioni delineato da "La Buona Scuola". Esso ha riguardato gli iscritti alle graduatorie di merito dell'ultimo concorso e alle graduatorie ad esaurimento con l'immissione in ruolo di oltre 102mila insegnanti in quattro fasi successive: "Zero" (assunzioni nei posti vacanti e resi disponibili per effetto del turn-over e della stabilizzazione del sostegno); "A" (copertura dei posti vacanti e non assegnati nell'anno precedente); "B" (assunzione nei posti di organico di diritto rimasti vacanti e disponibili dopo la Fase A); "C" (copertura dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa). Secondo il Ministero le operazioni sono state effettuate nei tempi previsti, tutti i posti vacanti e disponibili nell'organico di diritto, a cui si è aggiunto quello di potenziamento, sono stati coperti, il 96,8% dei docenti ha accettato la nomina in ruolo nella fase "B" e il 97,3% in quella "C" e la consistenza delle graduatorie ad esaurimento si è ridotta di due terzi⁴. Sul lato negativo va ricordato il disagio degli insegnanti che per il posto di ruolo sono dovuti migrare da località lontane, soprattutto del Sud; inoltre, negli elenchi nominativi dei destinatari del ruolo di organico aggiuntivo pubblicati da alcuni Uffici Scolastici Regionali sono stati notati casi di docenti con punteggi bassissimi per cui emergono seri interrogativi sulla qualità del loro insegnamento. Il Ministero sta anche provvedendo alla messa a punto del concorso pubblico su base regionale per 63.712 posti – compresi per la prima volta anche quelli di sostegno – che dovrebbero rispondere al fabbisogno delle scuole rispetto al piano dell'offerta formativa triennale.

La Legge n.107/2015 al comma 124 rende la formazione in servizio dei docenti obbligatoria, permanente e strutturale, al fine di garantire il costante aggiornamento degli insegnanti e di perseguire il continuo miglioramento dell'apprendimento degli studenti. È da poco uscita (09.01.2016) la circolare ministeriale contenente "Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale per la formazione del personale", ne richiamiamo qui i punti principali. Sono state definite le tematiche fondamentali: le competenze digitali e per l'innovazione didattica e metodologica; le competenze linguistiche; l'alternanza scuola-lavoro e

⁴ Cfr. Audizione del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sull'implementazione delle misure de "La Buona Scuola", sull'assunzione dei docenti e sulle classi di concorso, in "Libednews", (12.02.2016), n. 22, pp. 1-3.

l'imprenditorialità; l'inclusione, la disabilità, l'integrazione, le competenze di cittadinanza globale; il potenziamento delle competenze di base, con particolare riferimento alla lettura e comprensione, alle competenze logico argomentative degli studenti e alle competenze matematiche; la valutazione. Destinatari delle attività di formazione sono: i docenti, il personale tecnico-amministrativo e i dirigenti scolastici. Le varie iniziative impegneranno i partecipanti in percorsi significativi di sviluppo e ricerca professionale, che li veda soggetti attivi dei processi, nel quadro delle attività di formazione deliberate dal collegio docenti in vista dell'attuazione del POF triennale, anche in una logica di sviluppo pluriennale. Il piano di formazione farà ricorso a metodologie innovative come: laboratori, workshop, mappatura delle competenze con attività in presenza, lavoro in rete. I finanziamenti saranno assicurati da diverse fonti quali, tra l'altro, la stessa Legge n.107/2015, le risorse PON-FSE e altre risorse del MIUR come quelle previste dalla ex-legge n.440/1997.

La riforma prevedeva anche l'adozione del Piano nazionale della scuola digitale ad opera del MIUR con due finalità generali di: sviluppare e migliorare le competenze digitali e rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale. Il Ministero si è mosso in proposito con grande rapidità e ha già pubblicato un documento di indirizzo per innovare il sistema educativo di istruzione e di formazione mediante la digitalizzazione⁵. La meta ultima è molto ambiziosa: si vuole generare una vera trasformazione culturale. È anche convincente la concatenazione che il testo stabilisce tra obiettivi, risorse, priorità, azioni e tempi, accompagnati da numeri veramente imponenti: un miliardo di euro di investimento, quattro ambiti di intervento (strumenti, competenze, contenuti, formazione e accompagnamento) e 35 azioni da intraprendere subito fino al 2020. In primo luogo si vuole garantire la connessione veloce in tutte le scuole entro la data ricordata e le tecnologie dovrebbero diventare abilitanti e quotidiane ed essere poste al servizio dell'attività educativa con una incidenza su tutto il territorio. La formazione del personale assurge a obiettivo prioritario dato che questo deve essere messo nella condizione di padroneggiare e non di subire il cambiamento; in particolare per gli insegnanti essa va centrata sull'innovazione didattica come sostegno per la realizzazione di nuovi paradigmi educativi.

Risulta del tutto lodevole l'impegno ad ovviare alcuni gravi sbagli compiuti nel passato quando risorse ingenti sono andate di fatto perdute a causa del gap infrastrutturale e delle difficoltà a far accettare le innovazioni da parte dei docenti. Ciò che invece non convince è la predominanza data al metodo e alla strategia rispetto alle scelte culturali e valoriali, come anche un certa disattenzione a segnali

⁵ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, in: www.istruzione.it (18.02.2016).

che richiederebbero una maggiore prudenza nella realizzazione del piano come: gli allarmi sulla riduzione della concentrazione, sulla frammentazione dell'applicazione e sulla difficoltà ad effettuare sintesi e a presentare argomentazioni che vengono messi in relazione con una digitalizzazione troppo spinta dei processi di insegnamento-apprendimento.

3.1.3. Le disparità che colpiscono la scuola paritaria e la IeFP

Anzitutto, vale la pena riportare in proposito il giudizio di un esperto: «Seguendo una vecchia e anacronistica concezione questa legge rimane impigliata dentro una visione statalistica riservando pertanto alla scuola paritaria una posizione residuale e marginale, di semplice “supplenza” alle inadempienze o incapacità dello Stato; contraddice la portata culturale, sociale, politica dell’autonomia che, prima di essere autonomia delle istituzioni e degli apparati, è autonomia dei cittadini in quanto persone libere:[...]»⁶. 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 l’introduzione di 400/200 ore di ASL nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie.

Segni evidenti di questa disparità sono emersi anche in sede di attuazione de “La Buona Scuola”. Come si sa, la riforma ha introdotto per gli insegnanti la carta elettronica per l’aggiornamento e la formazione del docente: si tratta di un voucher individuale dell’importo di 500 euro che può essere speso per tali attività. Tuttavia, la legge (e il decreto attuativo della card) ha escluso i docenti della paritaria dalla carta elettronica e più in generale dai benefici per l’aggiornamento degli insegnanti di ogni ordine e grado. Eppure essi svolgono lo stesso compito educativo dei docenti della statale e possiedono i medesimi titoli e godono degli stessi diritti. Non va dimenticato che le scuole paritarie fanno parte del sistema nazionale di istruzione, compiono un servizio pubblico e sono soggette alla valutazione dei processi e dei risultati da parte del Sistema Nazionale di Valutazione. Inoltre, si verifica l’ingiusto paradosso che la riforma sancisce l’obbligo della for-

⁶ F. MACRÌ, *Un’occasione perduta*, in “Docete”, 71 (2015), n. 1, p. I.

mazione in servizio per tutti i docenti ma fornisce i mezzi per adempierlo solo ad alcuni.

Per quanto riguarda la IeFP, va ricordato che il disegno di legge iniziale di fatto la ignorava e che solo successivamente sono stati introdotti 3 dei 4 emendamenti di FORMA. Uno di questi sancisce il principio della sostanziale parità tra sistema di IeFP e sistema di istruzione secondaria di 2° grado, senza però toccare la disparità di fatto della IeFP rispetto all'IPS di cui si è parlato sopra. Per superare questa situazione, FORMA ha presentato delle proposte in sede di attuazione della delega sulla revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e sul raccordo con quelli della IeFP a cui si è fatto cenno precedentemente. Inoltre, allo scopo di eliminare altre discriminazioni già presenti o quelle eventuali future da collegarsi all'attuazione della legge, si è preoccupata di chiedere al Ministero di trattare in maniera paritaria gli Enti di formazione della IeFP e i loro allievi rispetto al sistema di istruzione anche nell'attuazione delle altre deleghe.

3.2. L'Atto di Indirizzo e la Legge di Stabilità

Precisiamo fin dall'inizio che la nostra disanima sarà focalizzata sul sistema di istruzione e di formazione, mentre non si occuperà di università e di ricerca. Inoltre, l'attenzione verrà concentrata sulle tematiche più rilevanti.

L'Atto di Indirizzo, predisposto dal MIUR durante lo scorso mese di novembre, si articola in 20 priorità politiche che il Ministro intende perseguire nell'anno 2016⁷; per facilitarne la comprensione e la valutazione, verranno distribuite nel prosieguo secondo le direttrici principali del documento su "La Buona Scuola" e della Legge n.107/2015.

Un primo gruppo fa riferimento alla centralità degli studenti e ai contenuti degli insegnamenti. A nostro giudizio ne fanno parte: la "Priorità politica 1 – Offerta formativa" che intende rafforzare quest'ultima con riferimento alle competenze linguistiche, all'arte, all'educazione motoria e alle nuove alfabetizzazioni quali tra l'altro le competenze economiche, l'uso critico dei media e il pensiero computazionale al fine di dotare gli allievi degli strumenti adeguati per affrontare le sfide che i cambiamenti epocali in corso pongono; la "Priorità politica 2 – Inclusione scolastica" che mira a garantire l'attuazione piena del diritto allo studio anche ai disabili e ad aprire la scuola al territorio; la "Priorità Politica 3 – Dispersione scolastica" che intende assicurare a tutti il completamento dei percorsi scolastici e formativi, almeno

⁷ MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Atto di indirizzo contenente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per l'anno 2016*, 30/11/2015, in "Newsletter IeFP", (Dicembre 2015), n.84, in <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp> (14.02.2016).

di quello minimo del secondo ciclo che è un requisito essenziale per una cittadinanza consapevole, facendo ricorso in maniera integrata alle strategie de “La Buona Scuola” e più specificamente alla nuova offerta formativa, all’alternanza scuola-lavoro e all’innovazione didattica e degli ambienti di apprendimento; la “Priorità Politica 9 – Orientamento” che è finalizzata ad offrire interventi organizzati in forma coordinata tra scuola, università e mondo del lavoro che garantiscano ai giovani una guida che li accompagni nelle scelte formative perché ancora molti non si iscrivono di fatto al corso di studi più rispondente alle proprie attitudini e aspirazioni; la “Priorità Politica 10 – Diritto allo studio e merito” che mira ad assicurare la piena attuazione del diritto riconosciuto dalla Costituzione, mettendo al centro degli interventi lo studente e il contesto territoriale, accrescendo il numero dei beneficiari delle borse e rendendo più efficaci i criteri di assegnazione.

Un’altra direttrice è senz’altro costituita dalla scommessa di realizzare una riforma del sistema di istruzione e di formazione fondata sul lavoro. Si tratta della “Priorità politica 4 – Scuola-Lavoro” e più specificamente di offrire a ogni allievo, compresi quelli dei licei, l’opportunità effettiva di fare un’esperienza di ASL, utilizzando in maniera coordinata le strategie prevista dalla Legge n.107/2015 e accordi di filiera e politiche territoriali di attivazione in modo da sviluppare nei giovani la consapevolezza degli sbocchi occupazionali e delle prospettive di lavoro.

Due priorità fanno riferimento alla valorizzazione del personale. Anzitutto la 6 “Formazione” che riguarda l’impegno di rendere quella in servizio obbligatoria, permanente e strutturale, promovendo così lo sviluppo professionale, e di ridefinire il legame tra formazione iniziale e accesso ai ruoli; in secondo luogo la 7 “Valutazione” che mira ad avvalorare il Sistema Nazionale di Valutazione, utilizzandone più adeguatamente i risultati, costruendo un sistema organico per i dirigenti e gli insegnanti e diffondendo la cultura della valutazione perché lo sviluppo delle organizzazioni è strettamente collegato alla loro valutazione.

Anche le strategie del cambiamento (o le risorse nella dizione del rapporto su “La Buona Scuola”) sono presenti nell’Atto di Indirizzo. In primo luogo si tratta della “Priorità Politica 5 – Innovazione digitale” che significa realizzare il Piano Nazionale della Scuola Digitale”, ricordato sopra, finalizzato a eliminare il divario digitale della scuola e ad attuare strategie di innovazione degli ambienti e della didattica. L’altra è la “Priorità Politica 8 – Edilizia scolastica” che deve diventare una politica strutturale, efficace e trasparente, comprensiva dell’ammodernamento, del decoro e funzionalità degli edifici e del loro monitoraggio in chiave preventiva.

Tutte le priorità elencate sono senz’altro condivisibili, soprattutto quelle che riguardano la centralità degli studenti, specialmente quelli in qualsiasi modo svantaggiati, anche se rimane la visione riduttiva delle loro esigenze che tende ad emarginare le dimensioni civiche, morali e spirituali. Stupisce che nessuna faccia riferimento all’autonomia perché la sua attuazione costituisce uno dei pilastri de

“La Buona Scuola”. Dopo le osservazioni avanzate precedentemente non meraviglia la dimenticanza delle scuole paritarie e dell’IeFP.

Venendo alla Legge di Stabilità, ci limitiamo ad un breve bilancio delle misure più importanti. Ci è parso apprezzabile che: gli stanziamenti per le assunzioni del personale sono stati confermati e sembra possibile anche un’estensione al personale ATA in un quadro di valorizzazione dell’autonomia; è aumentato il fondo per funzionamento didattico e amministrativo; crescono le risorse per le borse di studio e per i libri di testo in modo da aiutare studenti e famiglie; sono state previste somme specifiche per la continuazione del progetto decoro nelle scuole e la messa in sicurezza degli stabili in Sardegna particolarmente colpita da calamità naturali. Aumentano di 25 milioni di euro i finanziamenti per gli asili e scuole elementari paritarie e di 3 milioni per quelle parificate, ma la somma globale è di soli 497 milioni, che sono del tutto insufficienti e lontani dagli stanziamenti previsti in sede di prima applicazione della Legge n.62/2000; lo stesso “sì, ma” va ripetuto per lo stanziamento aggiuntivo per l’INVALSI che è stato sottratto al funzionamento delle scuole. Sul lato del tutto negativo si collocano invece: i tagli all’autonomia scolastica per altri 30 milioni; il rinvio di un anno dell’introduzione del credito di imposta per chi finanzia gli edifici scolastici, statali e non; la conferma dell’abolizione totale di qualsiasi esonero e semiesonero ai docenti vicari dal settembre 2015 che dà un ulteriore segnale di disattenzione ai problemi delle scuole sul piano gestionale; la proroga fino al 31 dicembre 2015 del blocco dei contratti nazionali per la parte economica e rinvio di un anno del pagamento della indennità vacanza contrattuale, per quanto riguarda la contrattazione integrativa di secondo livello.

4. Due sperimentazioni “ai nastri di partenza”

Sono due le sperimentazioni “ai nastri di partenza” perché entrambe, a lungo preparate sia dal punto di vista normativo che organizzativo attendono, ormai, l’avvio ufficiale.

Rassegna CNOS ne ha già tratteggiato la portata negli Editoriali precedenti, nel n. 3/2015, in particolare. Nel presente Editoriale si offrono alcuni aggiornamenti.

4.1. L’inserimento del sistema duale nell’ambito della IeFP

La prima riguarda l’inserimento del sistema duale nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Si tratta di una sperimentazione di sistema e di livello nazionale. Gli Enti di Formazione Professionale si augurano che il (sotto)sistema di IeFP ne esca rafforzato e diffuso in modo più omogeneo sull’intero territorio nazionale rispetto alla situazione attuale.

Gli Autori del contributo ospitato in questo numero della Rivista formulano un giudizio condivisibile sulla portata di questa sperimentazione: «La sperimentazione nazionale per il sostegno all'apprendistato per la IeFP voluta dal Ministero del lavoro è un'occasione anche per il rilancio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale. In tal senso potrà rappresentare la via principale per il raccordo tra istituzioni formative ed imprese e per l'inserimento lavorativo dei giovani attraverso il ponte della qualificazione professionale in un sistema duale, che rappresenta una innovazione strutturale della stessa IeFP, idonea a valorizzarne la natura professionalizzante. [...] Per le istituzioni formative tale occasione si innesta sul loro possibile ruolo da protagonisti nello sviluppo delle politiche attive del lavoro aperto dal D.lgs. 150/2015. [...] Si tratta per tutti (Ministero, Regioni, servizi per l'impiego ma anche per gli enti e le istituzioni formative) di un'innovazione di grande portata, tanto più che il sistema di partenza, quello di oggi della IeFP, è frammentato, con profondi squilibri e presente in modo efficace soprattutto nelle Regioni del Centro-Nord. Il salto di sistema, ma anche culturale, con cui la sperimentazione intende misurarsi è la ragione specifica per cui si fa riferimento nell'art. 32 del D.lgs. 150/2015 agli enti della legge 40/1987. È il loro apporto sistemico e la loro azione a livello nazionale che può consentire, soprattutto in questa prima fase d'avvio e di prima applicazione della norma, il successo dell'integrazione tra politiche della formazione e politiche del lavoro, il salto dall'alternanza o dall'impresa formativa all'inserimento nel lavoro, e nello stesso tempo un investimento nelle Regioni in cui non è oggi presente né il sistema della IeFP, né quello dell'apprendistato.

In esito alla sperimentazione, l'affermazione di un sistema di IeFP rafforzato a livello nazionale e caratterizzato da un maggior collegamento con il sistema delle imprese, potrà diventare un riferimento sostanziale anche per la necessaria riforma dell'istruzione professionale statale, attraverso un dialogo tra il Ministero del lavoro, il Ministero dell'istruzione, il livello regionale e le istituzioni formative.

Per questo la sperimentazione della IeFP in apprendistato ha un valore che trascende se stessa e guarda alla continuità e sostenibilità della IeFP come sistema professionalizzante di secondo ciclo, alla possibilità che esso possa rappresentare per il futuro il punto di riferimento unitario per centinaia di migliaia di giovani e famiglie».

Un giudizio largamente condivisibile, come si diceva sopra, perché esplicita un'attesa voluta da molti degli Enti di Formazione Professionale che si accingono alla sperimentazione.

Nelle Regioni che hanno già collaudato un sistema di IeFP "plurale" – un sistema cioè dove operano in via prioritaria le istituzioni formative accreditate e gli IPS in via sussidiaria – i soggetti della sperimentazione si augurano che avvenga un salto di qualità con l'ampliamento dell'offerta e dei servizi formativi.

Nelle Regioni ove vige attualmente la sola offerta di IeFP erogata dagli IPS con l'assenza o la presenza marginale delle istituzioni formative accreditate, invece, i soggetti della sperimentazione si augurano che si avvii, pur progressivamente, un sistema di IeFP "plurale".

4.2. La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP

Anche l'inserimento della valutazione dell'offerta formativa nel più ampio Sistema Nazionale della Valutazione (SNV), istituito con il Dpr. 80/2013, è stato preparato da tempo.

L'Autore del contributo ospitato in questo numero della Rivista mette in evidenza le problematiche che sono state affrontate e il lavoro che resta da compiere.

I principali problemi emersi per la ridefinizione del RAV hanno riguardato:

- l'assenza di un sistema informativo nazionale integrato concernente la IeFP, in grado di alimentare i dati strutturali utilizzati dal RAV (soprattutto quelli "di contesto");*
- l'individuazione dell'"unità di analisi", cioè i confini del CFP e della sua offerta formativa (da limitare ai percorsi triennali e quadriennali) e i relativi indicatori;*
- la grande diversità di modelli organizzativi e gestionali dei CFP, da un lato fonte di ricchezza, dall'altro situazione che rischia di inficiare le condizioni di comparabilità con la scuola.*

Sul piano tecnico, l'impegno più grosso ha riguardato:

- la riformulazione degli indicatori in rapporto alla specificità della IeFP. Gli indicatori messi a disposizione rappresentano infatti un potente strumento informativo, se utilizzati all'interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della sede formativa;*
- il raccordo con i dispositivi regionali di accreditamento della IeFP.*

Più di altri progetti e sperimentazioni, quello della valutazione ha messo in evidenza alcune lacune strutturali del (sotto)sistema che oggi debbono essere necessariamente affrontate.

Se si fosse avviata per tempo, come peraltro prevista dalla legge dagli anni 2000, un'anagrafe formativa, non ci si troverebbe oggi a dover lamentare, come fa l'Autore del contributo: «l'assenza di un sistema informativo nazionale integrato concernente la IeFP».

Se, a partire dalla sperimentazione nazionale avviata negli anni 2002/2003, si fossero messi a fuoco maggiormente gli elementi di sistema nazionale, non ci si troverebbe, ancora oggi, come evidenzia l'Autore dello studio: a far fronte alla «grande diversità dei modelli organizzativi e gestionali dei CFP, da un lato fonte

di ricchezza, dall'altro situazione che rischia di inficiare le condizioni di comparabilità con la scuola».

Se si fosse affrontato con rigore e coerenza il tema dell'abilitazione dei formatori per il sistema di IeFP non identificato con l'abilitazione scolastica, forse gli Enti potrebbe beneficiare già di figure di sistema, tra esse quelle dedicate alla valutazione.

Anche questi soli cenni sono sufficienti per affermare che questa sperimentazione ha un valore "strutturale" per il (sotto)sistema. Permetterebbe cioè, se portata avanti con rigore e determinazione, di colmare alcune lacune, il sistema informativo nazionale in particolare, atte a far compiere un vero salto di qualità a questo particolare (sotto)sistema rendendolo di pari dignità rispetto al (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore.

5. Il piano editoriale 2016 tra continuità e novità

Come di consuetudine, il Comitato di Rassegna CNOS, radunatosi nel mese di dicembre 2015, ha individuato alcuni filoni che saranno trattati nell'anno 2016, 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 tema** è legato alla vita salesiana.*

Nell'anno 2015 i Salesiani hanno festeggiato il bicentenario della nascita di don Bosco. Rassegna CNOS ha seguito sia l'iter di preparazione alla ricorrenza che l'anno delle celebrazioni con propri apporti. Nel triennio di preparazione al Bicentenario della nascita di don Bosco Rassegna CNOS ha offerto specifici contributi su La storia, la pedagogia, la spiritualità salesiana. Nell'anno della celebrazione del Bicentenario ha elaborato contributi per attualizzare la missione di don Bosco con i giovani e per i giovani.

Rassegna CNOS intende continuare proponendo contributi sulla prassi salesiana nel campo dell'istruzione tecnica e professionale attiva nelle varie zone del mondo, ove la Congregazione opera. Nel corrente anno si soffermerà sull'Europa, dopo aver presentato, per voce del nuovo Direttore Generale, una lettura sulla situazione italiana.

*Un **secondo tema** è legato alle riforme in atto inquadrato nel più ampio quadro europeo: il progetto "Garanzia giovani", la costruzione della filiera professionalizzante verticale fino all'Istruzione tecnica superiore, l'avvio del sistema duale in Italia, la messa a punto della valutazione per la IeFP, il protagonismo degli Enti nelle politiche attive del lavoro ridisegnate dal Jobs Act, riflessioni e supporti didattici per gli assi culturali, 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.

In questo contesto saranno valorizzate anche le voci dei protagonisti del (sotto)sistema di IeFP, una rubrica che negli anni ha permesso di dare voce agli allievi, ai formatori, agli imprenditori ed ora alle Organizzazioni Sindacali.

Un **terzo tema** ruoterà attorno all’offerta formativa.

“Il CFP si rinnova”, il progetto “Centro Risorse Educative per l’Apprendimento” e l’Osservatorio IeFP che monitorerà le sperimentazioni saranno le rubriche che meglio documentano questo filone.

Un’annotazione sugli **allegati** alla Rivista. Gli allegati a Rassegna saranno “Itinerari di navigazione del sito del CNOS-FAP per docenti e formatori”. La proposta di “itinerario di navigazione” ha l’intento di orientare i docenti e i formatori tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP (www.cnos-fap.it) perché sono, a giudizio del Comitato, materiali facilmente fruibili da parte dei formatori per la propria attività.

Un’ultima sottolineatura sulla **valorizzazione** della Rivista.

Rassegna CNOS, a partire dal primo numero dell’anno 2014, può essere letta e consultata non solamente su carta e sul sito www.cnos-fap.it, ma anche in formato epub su tutti i tablet (iPad, Android, Windows 8). I testi sono collocati in un apposito sito – biblioteca.cnos-fap.it – che ospita tutti i numeri di Rassegna CNOS a partire dal primo del 1984.

Sul sito e nelle medesime modalità di lettura è possibile consultare e leggere i volumi – oltre centoquaranta titoli – della Collana “Studi Progetti Esperienze per una nuova formazione professionale” che la Federazione CNOS-FAP ha curato in questi decenni. Una vera biblioteca messa a disposizione di quanti vogliono approfondire il complesso e stimolante mondo della Formazione Professionale a servizio dei giovani e degli adulti di oggi.

Intervista a Don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP¹

L'articolo riporta un'intervista rivolta a don Luigi Enrico Peretti, nuovo Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP, al quale è stato chiesto quali sono, secondo lui, i punti di forza e di debolezza della Formazione Professionale e quali le prospettive per il futuro.

This article contains an interview with Fr Luigi Enrico Peretti, new General Director of CNOS-FAP Federation. The new Director has been asked which are, according to him, the strengths and weaknesses of VET and which are the prospects for the future.

1. Il nuovo incarico

- *Don Enrico, come vive questo nuovo incarico ricevuto nel mese di ottobre 2015?*

Come ogni nuova esperienza la trovo carica di prospettive e di opportunità.

Avendo però già lavorato da parecchio tempo nella Formazione Professionale (FP) riconosco che **non abbiamo ancora un sistema consolidato nel territorio nazionale**. Mi sembra molto importante pensare che tutto questo sia un obiettivo raggiungibile **accompagnando da vicino l'evoluzione dei sistemi regionali** e offrendo la proposta del CNOS-FAP in modo sempre più condiviso e riconoscibile.

La FP è accettata oggi sia come spazio educativo per assolvere l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che come contributo importante per ridurre la dispersione scolastica e garantire un migliore inserimento nel mondo del lavoro a tanti giovani.

Dobbiamo investire su questa affidabilità nella razionalizzazione della proposta, con un modello operativo sempre più unitario.

- *Come ha trovato la Federazione CNOS-FAP in questo particolare momento?*

I laboratori per i giovani apprendisti nel cuore di don Bosco erano il centro della proposta educativa.

Oggi la FP è ancora al centro della preoccupazione salesiana di formare i giovani, anche quelli meno motivati allo studio e all'apprendimento, attraverso

¹ A cura della Redazione di Rassegna CNOS.

percorsi che sappiano parlare alla vita intera e non solo alla dimensione della conoscenza.

Ho trovato una Federazione viva e attenta all'accompagnamento della vita dei giovani.

In particolare ritengo che la formazione dei formatori e la multiforme ***collaborazione con le imprese*** siano fiori all'occhiello del servizio proposto in questi anni, perché ci pone in un dialogo privilegiato con il mondo del lavoro nella condivisione delle ***nuove tecnologie***, nella ***formazione dei giovani alla responsabilità e all'imprenditorialità***, nell'***accompagnamento guidato al lavoro***.

- *A distanza di pochi mesi, ha già maturato la proposta di qualche particolare strategia sul sistema di IeFP in Italia?*

Sarebbe presuntuoso dire di aver maturato nuove strategie in un ambito così vasto e ricco di potenzialità.

Credo, però, di avere individuato ***alcune linee di tendenza*** che il mondo della FP esprime da anni e che propone come sfide al nostro lavoro.

Il ***pieno riconoscimento della FP nel sistema scolastico e formativo italiano*** mi sembra la sfida prioritaria. Questo richiede un dialogo costante con il mondo della pubblica amministrazione per accompagnare con proposte chiare il lavoro dei legislatori.

La Formazione Professionale si è mostrata in grado di educare e formare anche giovani con esperienze scolastiche fragili accompagnandoli al successo formativo e all'inserimento nel mondo del lavoro: questo ci deve spingere a ***poterla offrire a tutti i giovani e a renderla sostenibile***.

Dovremo impegnare risorse e talenti per la ***comunicazione della qualità della FP*** non con interventi occasionali ma socializzando risultati e buone prassi attraverso una comunicazione ampia alla pubblica opinione, facendo conoscere la ***cultura del lavoro*** come dimensione necessaria della maturità di ogni persona che si costruisce nell'autonomia e nella corresponsabilità.

Dare stabilità al sistema, curare lo scambio continuo tra il mondo della formazione e quello del lavoro per educare ad una cittadinanza responsabile con sguardo profetico sul mondo sono le sfide che attendono gli educatori.

Per don Bosco tutto questo era educare "buoni cristiani e onesti cittadini" e non è diverso per noi.

La ***costruzione di comunità educative capaci di coinvolgere tutta la vita dei giovani*** aprendoli alla responsabilità della vita propria e delle comunità cui appartengono resta la sfida per ogni ambiente educativo.

2. Il sistema di IeFP in Italia visto dall'osservatorio CNOS-FAP

- *Quale idea si è fatta della situazione del sistema di IeFP in Italia?*

Come noto, il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano si articola, nel secondo ciclo, in due segmenti o (sotto)sistemi: quello dell'**Istruzione secondaria superiore** e quello dell'**Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)**.

Il primo, di competenza statale, comprende percorsi di durata quinquennale che si svolgono nei Licei, negli Istituti tecnici e negli Istituti professionali. Il secondo, di competenza regionale ma all'interno di vincoli statali – i L.E.P., livelli essenziali delle prestazioni – comprende percorsi formativi di IeFP di durata triennale e quadriennale.

Una normativa recente, inoltre, rende possibile la prosecuzione nella filiera della formazione attraverso la frequenza di un quinto anno (un percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore - IFTS) per concludere con un'alta specializzazione nell'Istruzione Superiore non Universitaria, l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS).

Alcune cifre sugli allievi che frequentano il 2° ciclo possono offrirci delle chiavi di lettura²: nell'anno 2014-2015, **2.530.972** studenti hanno frequentato i percorsi dell'Istruzione Secondaria Superiore statale; **138.735** studenti i percorsi organizzati dalle scuole paritarie, di cui **52.577** nelle scuole paritarie cattoliche; **328.174** allievi hanno frequentato i percorsi formativi di durata triennale e quadriennale, l'11,3% del totale degli studenti del secondo ciclo; infine, dei 328.174, oltre **130.000** hanno scelto i percorsi organizzati dai CFP accreditati dalle Regioni.

Anche la lettura di questi soli dati ci permette di sottolineare una caratteristica propria del sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano e che appare, a giudizio di molti, il frutto di precise politiche scolastiche: il peso preponderante della scuola statale rispetto alle scuole paritarie e ai soggetti che operano nel (sotto)sistema di IeFP.

Rassegna CNOS, nell'analizzare il recente progetto governativo "*La buona scuola*", ha denunciato questa anomalia. Nell'editoriale dell'ultimo numero del 2015, gli estensori, dopo aver analizzato l'iter della proposta dalle sue origini, valutavano "*La buona scuola*" come *un progetto che rimane ancora sostanzialmente Stato-centrico e scuola-centrico* (Rassegna CNOS 3/2015).

² I dati citati sono tratti dalle seguenti fonti: CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015*, Francoangeli novembre 2015; CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *La scuola cattolica in cifre. Anno 2014/2015* (elaborazione CSSC su dati MIUR 2015); ISFOL, *Rapporto sul sistema IeFP*, settembre 2015.

Anche l'Agesc, l'Associazione Genitori Scuole Cattoliche, riportava l'intervento del Cardinale Giuseppe Betori in occasione del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica: *Lo Stato deve dare sostegno «A tutta la scuola e a tutte le scuole, come è convinzione e prassi condivisa in Europa», un modello di libertà educativa su cui occorre far crescere consapevolezza nella società, e su cui: «Il nostro Paese lamenta un inaccettabile ritardo che né il mondo della cultura e della comunicazione né il mondo della politica, di solito così sensibili alla necessità che l'Italia si allinei sugli standard europei, sembrano purtroppo avvertire»* (Avvenire del 14 febbraio 2016).

E ancora. È difficile non dare ragione a quanti hanno affermato che l'intervento legislativo sulla scuola, "La buona scuola", pur innovativo per molti aspetti, non è avvenuto nel solco della Legge 62/2000 per quanto riguarda la scuola paritaria e della Legge 53/2003 per il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

Ancora un'occasione mancata, dunque, per dare anche all'Italia un modello scolastico e formativo "plurale" e più "europeo", un modello che coinvolge cioè, in maniera equilibrata, più soggetti nello svolgimento di questa importante attività educativa.

- *Pur in presenza di questo limite "strutturale", quali sono, a suo parere, i punti di forza di questo particolare segmento o (sotto)sistema più documentati dalle ricerche e dai monitoraggi?*

Studi e ricerche recenti effettuati dall'ISFOL su mandato del Ministero del Lavoro mettono in evidenza diversi punti di forza di questo (sotto)sistema. Mi limito a richiamarne alcuni, particolarmente significativi.

Innanzitutto il "**successo**" che questa particolare offerta ha riscosso tra i giovani e le famiglie.

Dai circa 24.000 allievi che si sono iscritti ai percorsi di IeFP nell'anno 2002/2003, anno in cui è iniziata la sperimentazione, questo (sotto)sistema oggi accoglie oltre 328.000 allievi. Si tratta di un vero successo perché questa particolare offerta, in Italia, è stata sempre considerata una proposta di serie B rispetto a quella scolastica.

Sono interessanti anche le **ragioni** di questo successo.

Anna D'Arcangelo, nel *XII Rapporto del Centro Studi Scuola Cattolica* (La Scuola, 2012), ne richiama soprattutto due.

Innanzitutto la "**passione educativa**": *«Prima di tutto la grande passione degli operatori dei Centri di Formazione Professionale che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente».*

In secondo luogo le **“metodologie formative partecipative”**: *«Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità».*

Passione educativa e metodologie partecipative hanno innescato nei giovani motivazione, rimotivazione, volontà di proseguire nella formazione o nella scuola, desiderio di apprendere nuovamente anche dopo un fallimento scolastico, progettare la propria vita attraverso lo svolgimento di una professione, ecc.

Un altro aspetto di forza largamente documentato consiste nel contributo che questa offerta ha dato alla **lotta contro la dispersione scolastica**.

Tra la notevole letteratura prodotta su questo ambito, mi limito a citare un passaggio tratto dal Rapporto sul sistema IeFP, pubblicato dall'ISFOL nel mese di settembre 2015: *«L'offerta di IeFP, come confermano gli studi e ricerche sul tema, risulta infatti uno tra i più efficaci strumenti di recupero all'apprendimento e rimotivazione dei giovani a rischio».*

È sotto gli occhi di tutti, infatti, che dove le Regioni hanno investito anche in questa particolare offerta la dispersione scolastica è stata abbattuta o molto contenuta. Là dove, invece, politiche formative regionali hanno rinunciato a questa offerta, quelle del Sud in particolare, la dispersione scolastica resta ancora una vera emergenza.

Per completezza vanno ricordati, perché molto sottolineati, altri due preziosi contributi offerti dal sistema IeFP all'Italia, oggi particolarmente urgenti: l'inclusione dei minori stranieri e il contributo all'occupazione giovanile.

Sull'**aspetto inclusivo della IeFP** così si esprime Giacomo Zagardo: *«La IeFP appare, dai numeri del Monitoraggio, come il segmento più inclusivo del nostro Sistema educativo, anche per quel 44% di drop out stranieri residenti che l'ISTAT pone ormai fuori dai circuiti formativi. È un dato che la percentuale di stranieri sia più alta nella IeFP (15,5%) che in tutta l'Istruzione secondaria di II grado (6,6%) e, in particolare, nell'Istruzione professionale (12,6%). Così pure, la percentuale degli allievi con disabilità sul totale degli iscritti è del 7% nella IeFP, quasi doppia rispetto a quella delle scuole secondarie di II grado (3,9%). Il gradimento e l'utilità riscontrata da chi ha frequentato i percorsi è un elemento importante di inclusione: il 71,6% dei qualificati delle Istituzioni formative e il 61,5% di quelli della scuola ritengono che vi sia stata un'utilità nella formazione ricevuta ai fini dell'esercizio del proprio lavoro. Così pure il 78% dei qualificati ha espresso il proprio gradimento per la scelta formativa, la maggior parte dei quali indicando un livello di soddisfazione, non riscontrabile in altre tipologie di istruzione, superiore all'8, espresso in una scala da 1 a 10. È da notare il fatto che il*

gradimento sia alto anche per le materie teoriche mettendo in tal modo in evidenza il successo di un impianto induttivo capace di recuperare motivazione e interesse. L'inclusività si misura anche nella determinazione a continuare a formarsi dopo il conseguimento della qualifica professionale: lo ha fatto il 6,6% degli intervistati, tornando a scuola o inserendosi al quarto anno di formazione, mentre il numero degli inattivi si riduce ad un modesto 1,3%» (CNOS-FAP, Istruzione e Formazione Professionale nell'a.f. 2012/2013, Tipografia Pio XI, 2014, p. 10).

Sull'aspetto dell'**occupazione** è sempre ISFOL ad evidenziarne i risultati positivi, pur in un contesto italiano e internazionale segnato da oggettive difficoltà lavorative soprattutto giovanili. Sull'esito occupazionale degli allievi della IeFP, ISFOL ha realizzato due indagini i cui risultati sono stati pubblicati, rispettivamente, nel 2011 e nel 2014. Così ISFOL scrive nel settembre 2015: *«L'esame della condizione dei giovani a tre anni dalla qualifica evidenzia che il 50% di essi risulta occupato (contro il 59% della precedente indagine) e il 42,1% in cerca di occupazione, con una quota del 23,5% di disoccupati e il 18,6% di giovani in cerca di prima occupazione e che non hanno lavorato prima (il doppio rispetto alla indagine del 2011). I giovani in formazione risultano il 6,6% (contro il 9,7% della indagine 2011), mentre cala il numero degli inattivi che nella precedente indagine erano il 4%. Tra gli occupati, la maggioranza riveste una posizione lavorativa da dipendente (85,6%), mentre l'8% è autonomo e il 6,4% ha un contratto atipico. I dati sugli esiti mostrano migliori performance occupazionali da parte delle agenzie formative i cui qualificati sembrano inserirsi più facilmente nel mondo del lavoro (55%) rispetto a quelli delle scuole (38%), dimostrando una più forte occupabilità, anche in un contesto di debolezza strutturale».*

- *Fin qui i punti di forza del (sotto)sistema IeFP. E i punti di debolezza?*

La parola "**disomogeneità**" riassume tre punti di debolezza di questo (sotto)sistema: la disomogeneità geografica, organizzativa e finanziaria.

La disomogeneità **geografica**.

Alla realizzazione del (sotto)sistema di IeFP concorrono due soggetti: le istituzioni formative accreditate dalle Regioni e gli Istituti Professionali di Stato accreditati dalle Regioni in via sussidiaria.

Scelte regionali hanno dato vita ad un (sotto)sistema diffuso su tutto il territorio nazionale ma caratterizzato dalla presenza di entrambi i soggetti soprattutto nelle Regioni del Nord e dalla presenza prevalente o esclusiva del soggetto statale nelle Regioni del Centro e del Sud Italia.

Così scriveva il CNOS-FAP nel 2014: *«Soprattutto nel Nord (in misura significativa anche nel Lazio e in Sicilia) c'è, ancora oggi, un sistema plurale ove agiscono istituzioni formative accreditate e Istituti Professionali di Stato in via sussidiaria.*

Al Centro e al Sud Italia è avvenuta, invece, una progressiva contrazione dell'offerta erogata dalle istituzioni formative accreditate a favore della sola offerta scolastica: dal 35,6% dell'anno 2003/2004, l'offerta è passata all'11,6% nel 2012/2013».

Oggi, purtroppo, la situazione è solo peggiorata, soprattutto per il crollo del sistema formativo in Sicilia.

Una seconda disomogeneità è nel **modello formativo**.

A fronte di standard definiti a livello nazionale ma non ancora completamente applicati, le Regioni hanno dato vita in questo decennio a modelli formativi diversificati nelle modalità di iscrizione, nelle tipologie dell'offerta formativa, nelle date di avvio dell'anno formativo, nell'organizzazione del modello didattico, nella definizione del curriculum, nell'organizzazione dell'esame di qualifica ... tante differenze che, messe insieme, hanno reso questo sistema poco comprensibile dai giovani e dalle famiglie.

La mancanza di una comunicazione forte a livello nazionale ha reso ancor più consistente un altro aspetto, la sua scarsa conoscenza. Ad evidenziarlo è stata la recente ricerca ISFOL, la prima del genere, pubblicata nel 2014: *"Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del sistema educativo"*.

La terza disomogeneità è nella **distribuzione delle risorse finanziarie**.

Anche questo aspetto è stato studiato. Quello che sorprende maggiormente è il fatto che questa offerta formativa, che permette all'allievo di assolvere all'obbligo di istruzione e al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, viene trattata in maniera diseguale dalle Regioni.

Così ancora ISFOL 2015: *«Il risultato più eclatante è che la stima dei costi delle Istituzioni formative risulta inferiore di un terzo a quella dei costi delle Istituzioni scolastiche. In particolare, la stima per l'a.f. 2012/13 dello scostamento percentuale tra il costo annuale per allievo del 1° anno nelle Istituzioni formative rispetto a quello delle Istituzioni scolastiche è -31,3% (dati MIUR/OCSE), -33,4% (dati MEF) e -34,0% (dati MEF + Azioni di accompagnamento).*

Va pertanto avviato un dibattito sulla opportunità di riconsiderare il rapporto tra percorsi realizzati dai Centri accreditati e Istituti Professionali in regime di sussidiarietà per realizzare un'offerta formativa più bilanciata tra i soggetti che erogano i percorsi IeFP, avviando al contempo procedure efficaci di monitoraggio e controllo dell'offerta formativa.

Dal quadro regionale emerge, inoltre, una disparità di costi delle Istituzioni formative accreditate che necessita di essere ricondotta ad un intervallo più ristretto. Il costo annuale per allievo rilevato dall'indagine è mediamente € 4.608. Quasi due terzi dei percorsi si attuano in un range di € 1.500, con un costo che oscilla approssimativamente tra € 3.900 e € 5.400. Il costo orario per allievo (mediamente € 4,52) va dai meno di € 4 di Toscana, Sicilia, Piemonte e Abruzzo

agli € 8 della Valle d'Aosta; due terzi dei percorsi insistono nell'intervallo di circa € 2 per ora/allievo (da € 3,94 a € 5,95)».

La differenziazione nel finanziamento incide, poi, anche nel rispetto del CCNL-FP. Un contratto che storicamente ha concorso a far crescere il (sotto)sistema di IeFP, e dunque un punto di forza, e che oggi rischia di trasformarsi per un Ente di formazione in un punto di debolezza a tutto vantaggio delle c.d. agenzie che non hanno a proprio carico personale dipendente.

Provo a sintetizzare. Dal punto di vista del giovane, un allievo è più o meno agevolato nell'assolvere all'istruzione obbligatoria sulla base della Regione in cui vive! La collettività risparmierebbe almeno un terzo se privilegiasse un'istituzione formativa accreditata ... mentre si assiste ad una preferenza dell'istituzione scolastica. Dal punto di vista del soggetto erogatore, viene privilegiato quel soggetto che non ha un personale stabile.

Veri paradossi ormai sotto gli occhi di tutti ma che non danno il via a riforme correttive!

3. Elementi di prospettiva

- *Don Enrico, se fosse chiamato a dare suggerimenti ad un decisore politico, quali proposte metterebbe sul tavolo per permettere anche a questo (sotto) sistema di fare un salto di qualità, verso la sua stabilizzazione?*

La domanda è impegnativa. Provo a rispondere con qualche stimolo, consapevole che domande di questo genere richiedono riflessioni e conoscenze approfondite.

Innanzitutto suggerirei al decisore politico di portare a compimento, in modo graduale e progressivo, quanto la normativa oggi prevede: la costruzione, cioè, di **una filiera professionalizzante progressiva e verticale** che partendo dal percorso formativo di durata triennale permetta al giovane di proseguire in un quarto anno formativo conseguendo il diploma professionale e poi, se interessato, proseguire in un quinto anno di specializzazione e giungere, così, ad una soglia di alta specializzazione non universitaria.

Perché questo avvenga occorre che tutte le Regioni attivino in maniera sistematica il quarto anno e l'anno di specializzazione, ponte che permette di accedere ai percorsi organizzati dagli Istituti Tecnici Superiori.

Oggi l'offerta formativa è disomogenea e frammentata. Perché questa situazione sia superata occorre un disegno nazionale organico e forte.

Se tale orientamento è condiviso occorre **accompagnare questo disegno**, in secondo luogo, **con risorse adeguate**. Occorre razionalizzarle e riordinarle secondo criteri nuovi.

ISFOL propone un percorso ragionevole: *«Stabilità e adeguatezza dei finanziamenti costituiscono un requisito indispensabile per evitare che il canale professionalizzante diventi un binario di offerta residuale e si trasformi in vera opportunità di crescita per gli allievi e per il Paese, assicurando concretamente la pari dignità dell'offerta formativa dei Centri accreditati rispetto a quella scolastica.*

Peraltro, una programmazione efficace della IeFP a livello nazionale non può prescindere dall'individuazione dei costi standard necessari per realizzare le prestazioni previste, sulla base dei quali assicurare certezza delle risorse disponibili. Certamente, tutto ciò deve avvenire in correlazione con un efficace ed efficiente sistema di verifica e monitoraggio di tutti gli interventi.

Ciò può comportare la possibilità di riattivare, anche nelle regioni del Sud, una offerta formativa a cura dei Centri accreditati. Questa potrà costituire, in un quadro in cui le scuole presentano un'offerta sussidiaria, un efficace strumento anti-dispersione, soprattutto nei confronti degli allievi che provengono da precedenti insuccessi scolastici. Costoro trovano infatti nell'offerta dei Centri (basata su metodologie partecipative e modalità di alternanza), una didattica alternativa a quella tradizionale, che consente a molti di loro di raggiungere risultati formativi che non erano riusciti a conseguire nei percorsi scolastici tradizionali».

Una riflessione particolare merita di essere fatta a proposito degli **allievi di nazionalità straniera**.

In questi anni i Centri di Formazione Professionale hanno affrontato il problema individuando soluzioni legate soprattutto alle esperienze maturate con gli allievi italiani e nelle politiche regionali. È mancata, a mio parere, una politica nazionale organica. Occorrerebbero azioni mirate per i formatori, sostegno ad iniziative per l'alfabetizzazione della lingua e della cultura italiana, servizi di orientamento e di accompagnamento strutturati.

Un'attenzione particolare, infine, va riservata al livello di **conoscenza del sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano** da parte dei giovani e delle famiglie.

ISFOL ha fatto emergere la scarsa conoscenza del sistema educativo, soprattutto quello di carattere professionalizzante. Le carenze ed i ritardi su questo versante sono numerosi: anagrafe formativa incompleta, modalità di iscrizioni diverse nelle Regioni, comunicazioni ministeriali che accentuano la sola offerta scolastica statale, ecc.

Solo in questi mesi il Ministero del Lavoro ha avviato una campagna informativa accattivante legata all'avvio del sistema duale in Italia. Considero l'iniziativa positiva, da sistematizzare ma anche da completare.

Perché informare tutti i giovani significa attivare servizi di orientamento strutturati, ricorrere a linguaggi diversificati dal momento che le utenze sono molto diverse, potenziare le iniziative per rendere attrattiva l'offerta, ecc.

- *Don Enrico, un elenco davvero impegnativo per un decisore politico ... e la Federazione CNOS-FAP?*

Sì, condivido che è impegnativo. Ma per i giovani questo sforzo vale la pena farlo. Anche questo particolare sistema farà crescere l'Italia.

Il CNOS-FAP farà la sua parte.

La Federazione ha giocato un ruolo importante all'epoca dell'attuazione della Legge 53/03, facendosi parte attiva della sperimentazione dei percorsi formativi di IeFP.

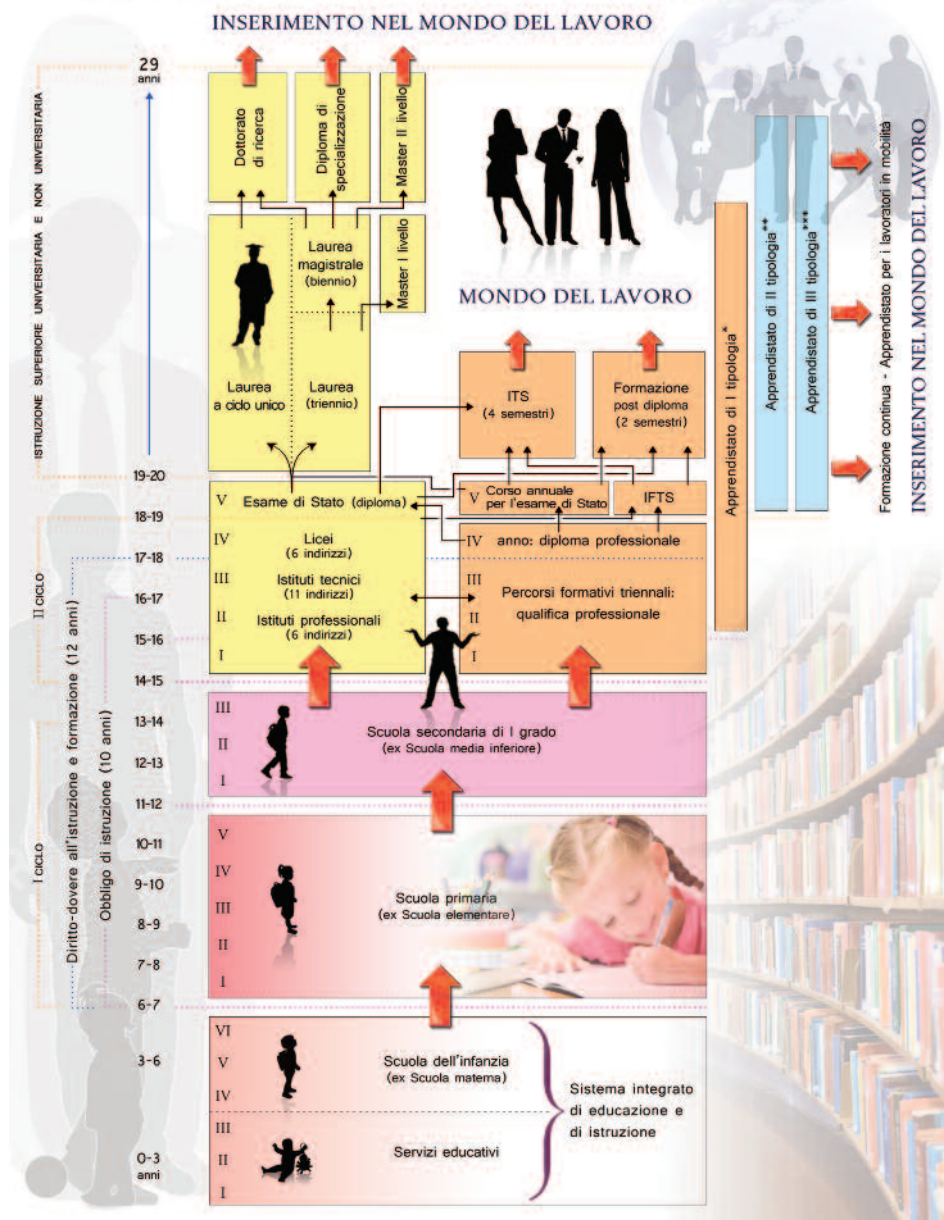
Ora si sente interpellata in nuove sperimentazioni, l'affermazione della c.d. "via duale" italiana e l'applicazione del modello di valutazione dell'offerta formativa di IeFP.

Si tratta di due sfide veramente impegnative. Mi auguro che tutti gli Enti di Formazione siano attivi.

Da queste sperimentazioni mi aspetto l'affermazione di un (sotto)sistema di IeFP più articolato e più diffuso, messo maggiormente a sistema, anche in quelle Regioni dove oggi fatica ad affermarsi e a decollare.

La “filiera professionalizzante”
nel sistema educativo di Istruzione e Formazione oggi

SISTEMA ISTRUZIONE E FORMAZIONE



* Apprendistato per la qualifica e diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, cfr. art. 43, Capo V, D.Lgs. n. 81 del 15.06.2015 (G.U. n. 144 del 24.06.2015, S.O.).

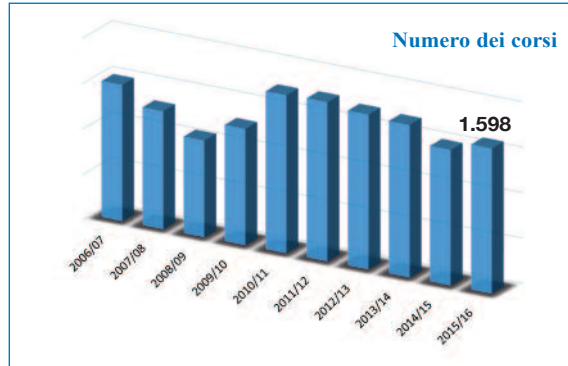
** Apprendistato professionalizzante, cfr. art. 44, Capo V, D.Lgs. n. 81 del 15.06.2015 (G.U. n. 144 del 24.06.2015, S.O.).

*** Apprendistato di alta formazione e di ricerca, cfr. art. 45, Capo V, D.Lgs. n. 81 del 15.06.2015 (G.U. n. 144 del 24.06.2015, S.O.).

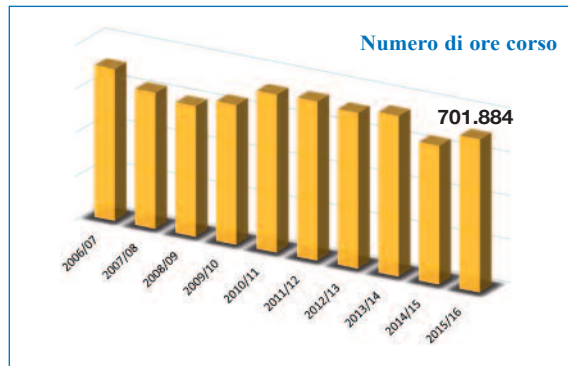
L'offerta formativa salesiana in Italia

Evoluzione storica (ultimi 10 anni)

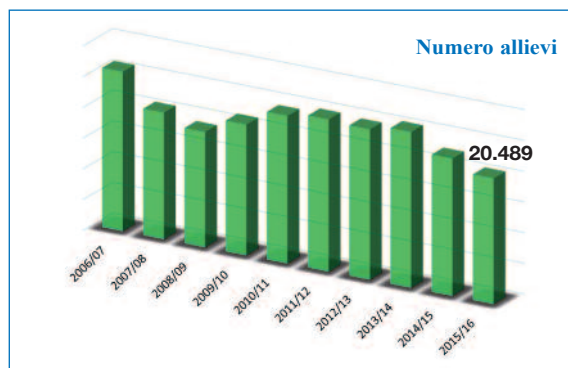
Anno	Corsi
2006/07	1.495
2007/08	1.295
2008/09	1.061
2009/10	1.278
2010/11	1.737
2011/12	1.749
2012/13	1.702
2013/14	1.678
2014/15	1.493
2015/16	1.598



Anno	Ore
2006/07	693.857
2007/08	622.311
2008/09	597.815
2009/10	639.071
2010/11	723.702
2011/12	728.355
2012/13	713.166
2013/14	735.844
2014/15	636.046
2015/16	701.884

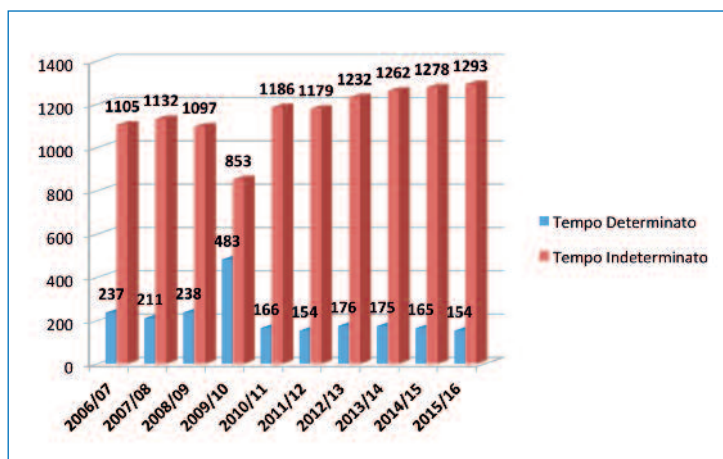


Anno	Allievi
2006/07	25.932
2007/08	20.609
2008/09	18.779
2009/10	21.299
2010/11	24.038
2011/12	24.779
2012/13	24.489
2013/14	25.374
2014/15	22.384
2015/16	20.489



Operatori Federazione CNOS-FAP

	Tempo Determinato	Tempo Indeterminato	Totale
2006/07	237	1105	1342
2007/08	211	1132	1343
2008/09	238	1097	1335
2009/10	483	853	1336
2010/11	166	1186	1352
2011/12	154	1179	1333
2012/13	176	1232	1408
2013/14	175	1262	1437
2014/15	165	1278	1443
2015/16	154	1293	1447



Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo intende evidenziare il ruolo sempre più importante che viene attribuito alle cosiddette soft skills, o competenze professionali generali, nella preparazione dei giovani al fine di potersi inserire e permanere nel mondo del lavoro. Ne vengono di conseguenza modificati, anche profondamente, sia il concetto, sia la pratica stessa di orientamento professionale. A partire da queste constatazioni è in corso una ricerca nell'ambito del CNOS-FAP con l'obiettivo di sviluppare un quadro più complessivo e integrato di competenze professionali da promuovere a tutti i livelli della formazione e così favorire nei singoli la costituzione di una migliore base occupazionale.

The article aims to highlight the increasingly important role which is attributed to the so-called "soft skills", or general vocational skills, in the preparation of young people in order to be able to enter and to remain in the labour market. As a consequence, concept and practice of vocational guidance are modified. In this regard, the CNOS-FAP Federation is conducting a research aimed at developing an overall and more integrated framework of vocational skills to be promoted at all levels of training, thereby fostering the necessary background for job placement.

Introduzione

Si sono moltiplicate negli ultimi tempi le richieste provenienti dal mondo del lavoro nei riguardi di una maggiore attenzione alla preparazione dei giovani a entrare nel mondo del lavoro da parte dei processi istruttivi, sia a livello secondario, sia a livello terziario e universitario. Anche per rispondere a tali richieste è stata stabilita una consistente attività curricolare di alternanza scuola-lavoro. Tuttavia in questa prospettiva sembra ancora poco presente la consapevolezza di quale sia l'effettiva domanda di formazione dal punto di vista dell'occupabilità. Ci si concentra, infatti, su aspetti di tipo tecnico-organizzativo,

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

mentre si sottovalutano le richieste provenienti da imprenditori ed esperti circa lo sviluppo di quelle competenze che passano sotto il nome di *soft skills* professionali. La stessa nozione di orientamento professionale subisce in questo contesto una notevole evoluzione: sempre più si insiste in tale ambito sul processo di potenziamento della persona in quelle qualità di base che consentono non solo di entrare, ma soprattutto di permanere nell'attività lavorativa. Ad esempio, recentemente è stato pubblicato in Francia e in Italia un volume dedicato alla "Psicologia dell'accompagnamento" il cui sottotitolo dice: "Il senso delle vita e del lavoro nell'orientamento professionale"². In esso si evidenzia il ruolo centrale del quadro di significati e di valori che animano e guidano la persona nel corso della sua esperienza esistenziale e lavorativa sia nell'impostare le proprie scelte iniziali, sia nel decidere il seguito della propria carriera professionale. È sembrato quindi opportuno avviare una riflessione critica nei riguardi del concetto di occupabilità e nei riguardi di quello di orientamento professionale, al fine di impostare più solidamente i processi istruttivi e formativi a ogni livello.

L'approccio che in tale contesto è sembrato più ragionevole e promettente è stato quello che centra l'azione educativa sul processo di *empowerment*, o potenziamento della persona, inteso come sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative in maniera di essere più pronto ad affrontare le sfide che oggi pone il mondo del lavoro.

1. Un documento dell'Unione Europea

Un documento dell'Unione Europea, pubblicato nel 2011, ha proposto un'articolazione delle competenze professionali che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego nel mondo del lavoro e di transizione tra un impiego e l'altro³. Si tratta di una classificazione che mette in evidenza la loro trasferibilità da un'occupazione a un'altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Esse sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Il contributo dell'Unione Europea

² J. BERNAUD et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso delle vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.

³ European Union, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

assume un ruolo significativo in quanto è stato notato uno stretto collegamento tra la trasferibilità delle competenze e il rischio di perdere il lavoro e di non trovarne un altro. È stato dimostrato, infatti, che gli individui con un bagaglio più ampio di competenze, soprattutto di natura trasversale, vanno incontro a un rischio minore di disoccupazione durante i periodi di crisi economica⁴.

Lo studio europeo adotta un concetto di competenza abbastanza complesso, che include: a) qualità personali, definite caratteristiche individuali; atteggiamenti, cioè disposizioni a rispondere secondo certe modalità alle sollecitazioni esterne, sulla base di componenti cognitive, affettive e conative; b) conoscenze; e, in particolare, *skills*, intese come abilità ad agire in maniera efficace, coinvolgendo in questa impresa aspetti logici, intuitivi e creativi nonché pratici e operativi. Esso si concentra sulla trasferibilità di queste ultime. Inoltre, il concetto di trasferibilità non corrisponde a una specifica categoria di *skills*. Ci sono *skills* applicabili a diversi compiti e lavori per le quali il livello di applicabilità varia a seconda dei contesti legislativi, geografici ed economici. Si può dire che più una *skill* è generale, più è trasferibile e viceversa. Dato che la trasferibilità non è una variabile discreta, ma continua, ci si sofferma a esaminare il livello di trasferibilità delle *skills* invece di distinguerle tra trasferibili e non trasferibili.

Le *soft skills*, competenze non specifiche che riguardano la capacità generale di un individuo di operare con efficacia in qualsiasi posto di lavoro, sono descritte generalmente come perfettamente trasferibili. Se ne prendono in considerazione 22, suddivise in 5 gruppi: *skills* di efficacia personale; *skills* relazionali e di servizio; *skills* relative a impatto e influenza; *skills* orientate alla realizzazione; *skills* cognitive. Ecco una loro descrizione.

a) *Skills di efficacia personale*: autocontrollo (*self-control*) e resistenza allo stress; fiducia in se stessi; flessibilità; creatività; lifelong learning. Queste *skills* riflettono alcuni aspetti della maturità di un individuo rispetto a se stesso, agli altri e al suo lavoro. Sono legate alla capacità di una persona di continuare a essere performante anche sotto pressione o in condizioni ambientali difficili.

⁴ Nel Seminario di studio europeo su *Soft skills and their role in employability. New perspectives in teaching, assessment and certification* (Bertinoro, 18-19 novembre 2015), Sydney Engelberg della Hebrew University di Gerusalemme ha affermato: «Studi recenti dimostrano che il 46% dei neo dipendenti “fallisce” nei primi 18 mesi dall’assunzione. Solo il 19% raggiunge il successo. Contrariamente alla credenza popolare, la motivazione principale alla base di tale fallimento non risiede nella mancanza di competenze tecniche ma piuttosto nelle scarse capacità interpersonali. Comprendere i processi di assunzione, formazione e fidelizzazione dei dipendenti in possesso di tali capacità può pertanto risultare in un miglioramento del processo decisionale, del coinvolgimento dei dipendenti e delle prestazioni portando a risultati migliori». Cfr. <http://www.almalaurea.it/informa/news/2015/07/23/soft-skills-and-employability>.

- b) *Skills relazionali e di servizio*: comprensione interpersonale; orientamento al cliente; cooperazione con gli altri; comunicazione. Queste skills permettono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro. Le skills comunicative sono legate a tutti gli altri cluster ma sono incluse in questo per il ruolo che hanno nella costruzione di relazioni.
- c) *Skills relative a impatto e influenza*: capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri; consapevolezza organizzativa, leadership, sviluppo degli altri. Le skills di questo gruppo riflettono la capacità di un individuo di influenzare gli altri. Le competenze manageriali rappresentano un sottoinsieme particolare di questo cluster.
- d) *Skills orientate alla realizzazione*: orientamento agli obiettivi (o al successo); efficienza; attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza; capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo); problem solving; pianificazione e organizzazione; ricerca e gestione delle informazioni; autonomia. L'essenza di questo cluster è la propensione all'azione, una propensione diretta più alla realizzazione di attività che all'impatto su altre persone.
- e) *Skills cognitive*: pensiero analitico; pensiero concettuale. Queste due skills riflettono i processi cognitivi di un individuo: come pensa, analizza, ragiona, pianifica, nonché le sue capacità di pensiero critico, di identificare problemi e situazioni, di formulare spiegazioni e ipotesi, di elaborare concetti.

Dal punto di vista della trasferibilità, secondo lo studio, occorre considerare anche un'altra categoria di skills, quelle denominate *hard skills*, e che sono più direttamente legate ad aspetti tecnico professionali. Esse si possono distinguere secondo due tipologie fondamentali: generiche e specifiche. Le prime, le *hard skills generiche*, sono competenze la cui natura è certamente tecnica e relativa ad ambiti di lavoro particolari, ma entrano in gioco in quasi tutti gli ambiti esaminati e così sono percepite come altamente trasferibili. Se ne considerano sei tipologie: relative all'ambito legislativo e normativo; economiche; di base in scienze e tecnologia; ecologiche (relative alla questione ambientale); digitali e informatiche; di comunicazione in lingue straniere. Le *hard skills specifiche* sono invece presenti in poche situazioni e in specifici settori lavorativi, essendo direttamente connesse con precise forme di lavorazione. Nello studio ne sono state individuate numerose ed esse possono essere raggruppate tra loro secondo 264 clusters.

Si tratta di uno studio che prende in considerazione molteplici ambiti di lavoro e giunge alle sue conclusioni non sulla base di una raccolta di opinioni da parte di datori di lavoro o di esperti di organizzazione e funzionamento aziendale, bensì di una esplorazione analitica delle esigenze poste dai diversi specifici contesti e settori lavorativi.

Questa tripartizione delle competenze può essere presa in considerazione da un percorso formativo sia iniziale, sia continuo, circa la promozione di tali qua-

lità personali. Occorre sottolineare come nella letteratura specialistica si insista molto nel sottolineare l'importanza delle *soft skills*, anche perché spesso esse sono sottovalutate nei percorsi scolastici e formativi, mentre ciò non è vero nella mente dei datori di lavoro e di quanti sono coinvolti nelle assunzioni. Ad esempio, un volume di Abravanel e D'Agnese⁵ ha evidenziato alcune delle *soft skills* più gettonate da imprenditori e selezionatori del personale dipendente: a) saper collaborare con gli altri; b) sapersi relazionare con gli altri; c) saper comunicare; d) saper risolvere i problemi che emergono nel proprio lavoro; e) saper prendere le decisioni necessarie al proprio livello.

2. La ricerca condotta da Howard Gardner

H. Gardner ha sviluppato a partire dall'inizio degli anni duemila uno studio sistematico relativo a ciò che dovrebbe caratterizzare un «buon» lavoro. Al termine di circa dieci anni di indagini egli è giunto a identificare tre fondamentali elementi⁶. 1) In primo luogo «un buon lavoro è *eccellente*, nel senso che soddisfa gli standard tecnici della professione e dell'attività pratica pertinente». Siamo nell'ambito delle *hard skills*. 2) In secondo luogo esso è personalmente *significativo*. «Esso è significativo sul piano personale, cioè esso è coinvolgente (*engaging*): svolgere un buon lavoro sul lungo periodo si dimostra troppo difficile, a meno che quel lavoro non continui ad essere invitante e significativo per chi lo svolge». Lo spagnolo Garcia Hoz⁷ ha approfondito alcuni aspetti formativi e motivazionali della persona che derivano da un lavoro fatto bene. In primo luogo il piacere, il gusto di portare a termine i propri impegni e progetti lavorativi. Poi l'intima soddisfazione per la constatazione di aver compiuto un'opera «ben fatta». Ne deriva una percezione di competenza derivata dal proprio impegno e dalla verifica della propria abilità. 3) In terzo luogo esso è *etico*. «Un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile». «Il buon lavoratore si interroga costantemente su quel che vuol dire essere responsabile; cerca di comportarsi in quel modo; e cerca, come tutti dovremmo fare, di riconoscere i propri sbagli e di correggere di conseguenza il proprio operato».

⁵ R. ABRAMAVEL, L. D'AGNESE, *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola. Trovare il lavoro*, Milano, Rizzoli, 2015.

⁶ L'Autore riassume la ricerca sviluppata nel quarto capitolo del volume: H. GARDNER, *Verità, bellezza, bontà, Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001. Il rapporto generale della ricerca è contenuto nel volume: H. GARDNER, *GoodWork, Theory and Practice*, Cambridge, 2010. Esso può essere scaricato dal sito: www.goodworkproject.org/publications/books.htm.

⁷ V. GARCIA HOZ, *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1988.

Qui tocchiamo un punto decisivo delle competenze che stanno alla base di un «buon» lavoro. Esso viene definito spesso come «etica del lavoro». Molte volte viene attribuita questa caratteristica a chi dà lavoro; l'azienda, l'imprenditore non deve corrompere, trattare male la gente, inquinare l'ambiente, ecc. Ma molti casi anche recenti hanno messo in luce l'importanza di tener conto dell'etica dal punto di vista del dipendente. Anche Gardner prende in considerazione l'ambiente nel quale opera il lavoratore. A queste tre qualità che caratterizzano tutte le professioni e le attività lavorative egli aggiunge, soprattutto per quelle meno «professionali», che l'ambiente nel quale il lavoratore opera sia «equo». Nel senso «che tutti sono trattati con correttezza». «Avendo la possibilità di scegliere, pochi opterebbero per un ambiente di lavoro "cattivo" o "compromesso". Di fatto, invece, in molti luoghi è difficile riuscire a svolgere un buon lavoro e riuscire a continuare a svolgerlo sul lungo periodo.

«La nostra ricerca, afferma Gardner, ha messo in luce tre fattori che aumentano la probabilità di un buon lavoro». 1. *Supporto verticale*: i valori e i principi operativi delle persone che stanno al vertice o vicino al vertice della piramide lavorativa. Se il vostro capo è un buon lavoratore, offre un modello di buon lavoro, si aspetta lo stesso da voi e impone sanzioni sempre più severe in caso di lavoro compromesso o cattivo; il suo esempio eserciterà una forte influenza sulla vostra etica del lavoro. 2. *Supporto orizzontale*: i valori e i modi usuali di comportamento di pari e colleghi. Anche quelli che si trovano al vostro livello, sono buoni lavoratori e inviano segnali di avvertimento quando voi (o altri) deviate da quella norma; costituiscono esempi importanti. 3. *Periodiche iniezioni di entusiasmo*: in tutte le professioni ci sono ogni tanto atti di eroismo, così come richiami d'attenzione in conseguenza dell'identificazione di lavori compromessi o decisamente cattivi. I lavoratori sono fortemente influenzati da questi eventi positivi o negativi e, in particolare, dal modo in cui reagiscono gli altri⁸.

3. Un approfondimento del concetto di soft skill

Nel prendere in considerazione la parola inglese "skill", non è il caso di svilupparne un'indagine lessicale molto puntuale e dettagliata. È importante, però, chiarire in quale prospettiva semantica tale espressione può essere adottata sul piano formativo in vista dell'occupabilità di una persona. La distinzione molto spesso evocata in sede europea tra conoscenze, abilità e competenze non include un'analisi del significato specifico di "skill", anche perché quest'ultimo lemma viene spesso tradotto sia come abilità, sia come competenza. In realtà sembra

⁸ H. GARDNER, o.c., 97.

proprio che esso possa collocarsi a un livello intermedio in quanto comporta nel più diffuso suo utilizzo un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti in vista prevalentemente di attività di tipo lavorativo e/o professionale.

Tuttavia, gli studi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) hanno insistito sul concetto di *life skills* come insieme di "abilità personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana"⁹. Di conseguenza in tale prospettiva vengono evocate: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni e dello stress, pensiero critico e creativo, prendere decisioni, risolvere problemi, relazioni e comunicazioni efficaci, empatia. È vero che la nostra attenzione è specificatamente diretta ai processi formativi, ma la prospettiva riguarda il benessere futuro della persona sia come cittadino, sia come lavoratore¹⁰.

In questo quadro sembra corretto utilizzare quasi come sinonimi le espressioni linguistiche "skills" e "competenze", anche se molti insistono per vedere il concetto di competenza più generale e inclusivo di quello di skill. Ma anche l'espressione italiana "competenza" può assumere in molti contesti un significato più direttamente pratico-operativo, avvicinandosi al concetto di abilità, mentre altrettanto spesso essa viene usata in maniera più complessa, come nella definizione seguente: "capacità di mobilitare e integrare le proprie risorse interne (conoscenze, abilità e atteggiamenti) e quelle esterne disponibili (strumenti, persone, contesti) per affrontare situazioni sfidanti"¹¹. Al fine di evitare equivoci è utile, quando opportuno, oggettivare il sostantivo competenza, in modo di facilitarne l'interpretazione. Ciò vale anche per il parallelo sostantivo "skill". Così si parla nei vari documenti di competenze personali generali in relazione al termine inglese "soft skills", competenze culturali e/o tecnologiche in relazione al termine "hard skills generiche", competenze tecnico-pratiche per il termine inglese "hard skills specifiche".

Quanto all'espressione "soft skills", essa è stata definita in varie maniere, anche se abbastanza assimilabili nella sostanza. A esempio Ciappei e Cinque ne citano alcune: «Le soft skills rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche. Le soft skills aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi in modo da riuscire ad affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita professionale e quotidiana»¹². «Le soft skills sono tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono ritenute importanti nel mondo del lavoro, ma anche a scuola e in altri

⁹ C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 161.

¹⁰ OMS, *Skills for Life*, Genève, 1993.

¹¹ M. PELLERREY, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010, p. 87.

¹² C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 136.

ambiti. [...] le soft skills sono predittive di successo nella vita [...] e per questo motivo dovrebbero essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative allo sviluppo e agli investimenti per la formazione»¹³. Viene anche riferita l'opinione di Knight e Page secondo cui si tratta di un mix di disposizioni, attributi e pratiche, tipicamente "non determinate" o determinabili, che richiedono tempo per formarsi, essendo il prodotto di anni. Inoltre possono essere rilevate solo attraverso le prestazioni che ne rappresentano la manifestazione esterna. D'altra parte queste possono variare a seconda dei contesti e quindi la loro identificazione esige la considerazione di una molteplicità di manifestazioni¹⁴.

4. Uno studio italiano recente

Un recente studio italiano ha approfondito la natura di alcune delle competenze personali o *soft skills*, indicando anche le modalità secondo le quali è possibile promuoverne lo sviluppo.¹⁵ Tali competenze vengono descritte come abitudini. Esse sono considerate come: «Comportamenti abituali richiesti nell'esercizio di ogni professione e nel compimento di ogni tipo di lavoro. Il loro carattere trasversale si riferisce non tanto a competenze tecnico-professionali spendibili egualmente in diversi settori, quanto piuttosto al modo di essere del soggetto nel realizzare l'attività lavorativa. Le competenze trasversali sono riferite alla persona piuttosto che al lavoro. Esse si possono identificare attraverso le modalità positive e costruttive con cui la persona instaura e mantiene le relazioni con altri oppure affronta e gestisce i problemi». L'individuazione della categoria delle competenze personali, secondo questo Autore: «È preziosa perché mette in risalto come nell'agire per trasformare la realtà – che è l'aspetto caratteristico del lavoro – esiste una unità profonda della persona e del suo rapporto con le cose e con gli altri, che non può essere risolta adeguatamente negli schemi comportamentali propri di ogni professione»¹⁶.

L'esplorazione portata a termine dall'Autore conduce a individuare due grandi categorie di competenze personali o trasversali: le competenze relazionali, disposizioni ad agire in maniera abituale allo scopo di una positiva e costruttiva gestione dei rapporti interpersonali; le competenze gestionali, disposizioni ad

¹³ Ibidem, p. 137.

¹⁴ P. KNIGHT, A. PAGE, *The assessment of "wicked" competences*. Cfr: [http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/knight-and-page-\(2007\)-The-assessment-of-wicked-competences.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/knight-and-page-(2007)-The-assessment-of-wicked-competences.pdf) (visitato il 31 dicembre 2015).

¹⁵ M. TUCCIARELLI, *Coaching e sviluppo delle soft skills*, Brescia, la Scuola, 2014.

¹⁶ COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI (a cura di), *Per il lavoro. Rapporto-Proposta sulla situazione italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2013, 4.

agire in maniera abituale in vista della soluzione dei problemi, ovvero dell'ottenimento di un risultato. A loro volta queste due tipologie di competenza possono essere articolate secondo due tipologie più specifiche: le competenze relazionali comprendono così quelle interpersonali, dirette all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale, e quelle comunicative, che favoriscono l'effettiva comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere. Le competenze gestionali, a loro volta, comprendono quelle strategiche, orientate a disporre in modo positivo e costruttivo la singola persona nei confronti del trovare soluzioni, quelle manageriali, che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato. Vengono poi ulteriormente evidenziati alcuni abiti comportamentali che contribuiscono al loro sviluppo¹⁷.

Rispetto ad altre indagini in questo caso viene a mancare ogni riferimento alle competenze relative all'etica del lavoro. Occorre, dunque, insistere sulle competenze che qualificano un "onesto" lavoratore, come un "onesto" cittadino secondo l'espressione cara a Don Bosco. Molto spesso per etica del lavoro si intende quanto è stato evocato da Gardner: un comportamento etico da parte di chi dà lavoro. Ma oggi non basta neanche una generica indicazione affinché il dipendente nel suo lavoro dia il meglio di sé. Si insiste, invece, nell'evocare qualità personali che costituiscono il carattere della persona e che vengono indicati come "iniziativa, imprenditorialità, senso di responsabilità, flessibilità, adattabilità, atteggiamento positivo e, quando serve, spirito critico"¹⁸.

Conclusioni

Nel 1922 John Dewey descriveva il carattere di una persona come un'interpenetrazione dei suoi abiti, cioè delle sue disposizioni, intese queste ultime come un insieme interconnesso e coerente di atteggiamenti, significati, conoscenze, abilità e pattern o schemi di comportamento; non singoli comportamenti specifici, né insiemi sconnessi di prestazioni¹⁹. Tale interpenetrazione non è mai totale. Essa è più marcata nei caratteri in quelli che chiamiamo caratteri forti. D'altra parte tale integrazione è un costruzione, più che un dato di fatto. «Un carattere debole, instabile, vacillante è uno nel quale i differenti abiti si alternano tra loro invece di incorporarsi l'uno nell'altro. La forza, solidità di un abito

¹⁷ Purtroppo l'Autore insiste su un concetto di competenza come comportamento, equivocando tra manifestazione di competenza, o prestazione, e competenza stessa. Quest'ultima infatti è alla radice dei singoli comportamenti e questi assumono il ruolo di indicatori di competenza.

¹⁸ R. ABRAMAVEL, L. D'AGNESE, o.c., 57.

¹⁹ J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922, pp. 38-42.

non sta nel suo possesso ma è data dal rinforzo che essa riceve dagli altri abiti che assorbe in sé»²⁰.

Un “buon” lavoratore deve quindi essere caratterizzato da un insieme integrato di disposizioni interne stabili, o competenze, sia di natura personale e trasversale, le soft skills, sia di natura tecnologica e culturale, le soft skills generiche, sia di natura tecnico-operativa, le soft skills specifiche. Tutto ciò sollecita un ripensamento profondo della progettazione e della conduzione dei percorsi formativi sia a livello di Formazione Professionale Iniziale, sia Continua, sia a livello secondario, sia a livello terziario e universitario. È quanto veniva richiamato nel contesto del già citato seminario di studio europeo promosso dall’Università di Bologna e da Alma Laurea, il cui tema sollecitava proprio questa attenzione: “Le soft skills e il loro ruolo nell’occupabilità”.

²⁰ *Ibidem*, p. 38.

Mettere in moto i talenti dei giovani L'educazione al lavoro

DARIO NICOLI¹

L'articolo presenta il volume, di prossima pubblicazione, "Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani". Il testo si pone l'obiettivo di mettere in luce la profondità dei significati e dei valori che il lavoro presenta, nella forma di un percorso nella storia della civiltà occidentale in tutti i filoni culturali più rilevanti che la caratterizzano fino a configurare una via di accesso al "lavoro buono".

The article reviews the forthcoming volume "Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani" ("The good job. A work education manual for young people"). The text aims to highlight the meanings and values of work, in the form of a journey through the history of western civilization leading to suggest the way to the "good job".

Il lavoro è l'espressione visibile dell'anima

"Lavoro" è una parola che non sembra aver bisogno di spiegazioni. Ma per la gran parte delle persone esso viene inteso come sinonimo di "pratica" e ciò chiarisce solo una parte del suo significato.

Il testo – un manuale per l'educazione al lavoro dei giovani – si pone l'obiettivo di mettere in luce la profondità dei significati e dei valori che il lavoro presenta, nella forma di un percorso nella storia della civiltà occidentale in tutti i filoni culturali più rilevanti che la caratterizzano fino a configurare una via di accesso al "lavoro buono".

In questo modo, il giovane lettore potrà scoprire lo strettissimo legame tra "lavoro" e "civiltà": è quest'ultima la chiave appropriata per coglierne tutte le valenze. Civiltà indica quel modo peculiare in cui occorre vivere per essere persone all'altezza della nostra migliore tradizione, e la cultura rappresenta il concorso di tutti coloro che hanno aggiunto qualcosa di notevole all'incremento dell'amore della vita, come afferma il filosofo Whitehead². Il lavoro è l'espressione evidente della civiltà, la dimostrazione della fecondità della cultura. Chiunque si chieda come deve vivere concretamente per corrispondere alla propria dignità di persona, e si pone all'opera a favore degli altri, svolge un lavoro,

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

² A.N. WHITEHEAD (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.

si appella ai grandi del passato per trarre ispirazione nel comprendere il presente e costruire operosamente il futuro. Così, tramite il lavoro, il cammino della civiltà procede, quel particolare modo di amare la vita si rafforza fronteggiando problemi ed avversità e valorizzando le opportunità, traendo alimento dall'impegno di tutti coloro che concorrono ad esso.

Per questo i giovani che imparano a lavorare, che studiano nella prospettiva della mobilitazione dei propri talenti a favore degli altri, sono particolarmente soddisfatti (come ci ricordano le indagini dell'ISFOL sugli allievi della Formazione Professionale)³, provano diletto in quello che fanno, sono più convinti del proprio valore, più capaci di cavarsela da sé e di segnare il mondo con la novità insita nel loro proprio nome, fornendo un apporto originale all'edificazione dello spazio comune "somigliante" vale a dire espressivo dell'umano.

Il cammino di educazione al lavoro non è un discorso tecnico, ma pienamente umano. Per trovare ciò che siamo in grado di fare, ciò che siamo chiamati a fare, occorre inoltrarci nel territorio della nostra anima, un ambito rispetto al quale siamo spesso così desolatamente poveri di mezzi adeguati di comprensione.

Il rapporto che il linguaggio definisce tra lavoro e vita, ci consente di cogliere il significato del lavoro come espressione evidente, costruttiva, dell'anima. Ma mentre la scomparsa della parola "lavoro" per i contemporanei, che la sostituiscono con "attività" degradando questa decisiva caratteristica dell'essere umano, il senso della mancanza del termine "lavoro" nei popoli cosiddetti primitivi è indice di un'operosità dell'intera vita, di una profonda unitarietà dell'esistenza che mette in stretto contatto l'agire con il sentire.

Lavorare non è solamente "fare", ma assume il valore del "conoscere", come afferma Aristotele circa il rapporto tra le mani e l'intelligenza: «Anassagora afferma che l'uomo è il più intelligente degli animali grazie all'avere mani; è invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente. [...] l'uomo non deve la sua intelligenza superiore alle mani, ma le mani alla sua intelligenza superiore. A colui dunque che è in grado di impadronirsi del maggior numero di tecniche la natura ha dato, con la mano, lo strumento in grado di utilizzare il più gran numero di altri strumenti. [...] La mano sembra in effetti essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti, per così dire, strumento prima degli strumenti»⁴.

Lavorare è un atto della conoscenza, quella che avviene tramite l'esternalizzazione di tutte le facoltà umane, l'opera compiuta, vale a dire portata a termine in modo da arrecare valore ad un preciso destinatario.

³ «Un gradimento superiore alla media viene espresso dai qualificati delle agenzie formative che per l'81% danno una valutazione compresa tra 8 e 10, superando di 11 punti percentuali le valutazioni dei qualificati della scuola». ISFOL, *Rapporto sul sistema IeFP*, 2015, Roma, p. 65.

⁴ ARISTOTELE (1990), *Opere* vol. 5, Roma-Bari 1990, p. 127 (IV, 10, 687 a8-b5).

La storia del lavoro è la storia dell'autorivelazione della civiltà umana, e dell'uomo stesso.

Il punto di origine dell'operare umano, del cammino della conoscenza umana, si colloca nella domanda fondamentale concernente l'identità: chi sono io? Il mettersi all'opera da parte dell'uomo avviene sotto la spinta di una triplice profonda tensione che lo attraversa: tramite il lavoro egli cerca di rispondere alla condizione generale di limite, che è insieme bisogno ma anche sofferenza, che lo caratterizza sin dall'inizio della civiltà; inoltre nell'opera ricerca un significato religioso di salvezza e redenzione, che nella tradizione occidentale significa ordinare il mondo secondo il volere divino; infine persegue il possesso dei beni terreni, ma nella difficoltà di giustificare tale potere dal punto di vista del comando morale dell'amore fraterno, ciò che costituisce lo sfondo della sapienza occidentale⁵.

Il lavoro nella storia

Si può quindi dire che le tappe della storia del lavoro in Occidente segnano i successi, ma anche le profonde ingiustizie, dell'affezione dell'uomo verso il proprio simile, secondo un cammino del farsi comune che si rivela propriamente nella costruzione più imponente che la caratterizza: la città. È questo il contesto nel quale l'uomo, operando, scopre il reale, entra in un rapporto consistente (commovente) con l'altro, trasfonde il suo mondo interiore (l'anima) nelle cose che fa (artefatti, servizi), infine scopre se stesso anche come riflesso di una riconoscenza dell'altro "soddisfatto".

Ma nel lavoro accade anche un'operazione riflessiva: via via che l'uomo, nel prosieguo della civiltà, scopre nuovi e rilevanti fatti fisici esterni, egli immediatamente li applica a se stesso, come afferma Peirce: «Tutta la nostra conoscenza della mente e dei processi mentali – della nostra mente e di quella degli altri – deriva dalla conoscenza di certi fatti fisici "esterni"»⁶.

L'uomo agendo cerca la chiave della realtà e della sua esistenza. Ogni volta che scopre qualcosa, vi si riflette, ritiene di aver compreso tutto se stesso e tutto il reale. Si specchia nella sua stessa scoperta e vi si assoggetta. L'uomo del fuoco concepisce il reale come fuoco/non fuoco e se stesso come portatore del fuoco, l'uomo della ruota concepisce il reale come cose trasportabili/intrasportabili, e sé come un trasportatore. L'uomo dei metalli concepisce se stesso come

⁵ A. SZAKOLCZAI, *The Distinctiveness of the West: Max Weber from Modernity to Antiquity*, paper, 2015, in corso di pubblicazione.

⁶ C. S. PEIRCE (1931), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, a cura di Charles Hartshorne, Paul Weiss, e Arthur W. Burks. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 5.250.

un fabbro ed un lanciatore. Ma ogni risposta è sempre parziale, perché la verità è ogni volta più avanti, collocata nel futuro.

L'uomo primitivo

I testi di storia del lavoro iniziano tutti col presentare l'attività dei popoli "primitivi" come uno stadio di vita rozzo, persino brutale della vicenda umana. Piccoli gruppi sparsi entro un territorio vastissimo, senza alcuna comunicazione né organizzazione, spinti solo dalla fame, e di fronte le praterie e le foreste piene di insidie. Un tipo di individuo che viene spesso definito "troglodita", o uomo delle caverne. È difficile parlare per queste popolazioni di "lavoro", perché la loro preoccupazione sembra fosse la sopravvivenza.

Ma siamo davvero di fronte ad un "animale umano"? È proprio così elementare e brutale l'anima dei nostri primi progenitori? Sorprendentemente, questi esseri che noi ci rappresentiamo più prossimi alla condizione della bestia che a quella dell'uomo, ci hanno lasciato alcuni segni che ancora oggi producono una profonda meraviglia e che smentiscono le teorie progressiste dominanti: gli affreschi rupestri datati intorno a 4-50 mila anni fa, proprio nel pieno dell'epoca che continuiamo a chiamare primitiva. Le figure sorprendenti del primo abitante delle caverne che inaugura la storia esprimono il mistero dell'impulso artistico, firma della natura straordinaria dell'essere umano, una qualità che è apparsa da subito, all'inizio dei tempi, improvvisamente, non per effetto del contesto, non per successivo perfezionamento ed evoluzione, non per un impulso originario, innato.

Gli antichi greci

La civiltà greca ha donato all'Occidente una concezione della vita dedicata principalmente all'estetica, alla filosofia, alla politica ed alla guerra. È proprio dell'uomo libero, dell'aristocratico, la possibilità di dedicarsi alle discipline considerate "eccellenti" come coltivare la cura del proprio corpo al fine di raggiungere un aspetto fisico perfetto tanto da meritare l'appellativo di "bello", ma anche la cura dell'anima (*psichè*), della vita comune libera dalle preoccupazioni materiali ed alle virtù marziali da mostrare nel combattimento.

Coloro che, invece, sono dediti ad un lavoro per guadagnarsi da vivere sono non belli e non eccellenti, perché il loro tempo è totalmente occupato da attività manuali che, non lasciando posto all'esercizio del corpo e della mente, sono disprezzate dalle persone eccelse. Ne è prova evidente il loro aspetto, pallido e malandato e la mancanza di cura nel vestire. Se la bellezza fisica corrisponde alla perfezione morale, chi lavora è cattivo, abbassato e persino corrotto dalla bassezza delle attività che è tenuto a svolgere per sopravvivere.

La società greca è decisamente separata da una frattura: da un lato i pochi,

le persone elette che perseguono le virtù morali, e dall'altro i molti costituiti dagli schiavi che per sopravvivere devono lavorare a beneficio dei primi. Questa netta separazione costituisce il tratto sociale più forte di quella civiltà, la cui chiusura è evidenziata dalla immutabilità della condizione di schiavo da cui non è possibile riscattarsi.

Sullo sfondo troviamo una precisa concezione del rapporto tra anima e città. L'anima greca era l'anima gloriosa, esposta alla lode ed al biasimo pubblici⁷. Il tipo di legame tra anima e città che forma la polis è dato da un doppio movimento: l'ordine umano è una parte subordinata di quello divino; ma nello stesso tempo il mondo umano permea quello divino, poiché le dee e gli dei sono perennemente agitati dalle stesse passioni che interessano gli esseri umani.

Roma antica

A differenza della polis greca, la città di Roma ed anche successivamente l'impero possedevano una natura estensiva ed inclusiva. Mentre la prima è una città chiusa sia in senso geografico sia in relazione alla struttura sociale, Roma appare sin dal suo inizio tesa all'espansione, poiché è centrata su un'idea di cittadinanza di tipo nuovo. Il cittadino greco era "tutto pubblico", l'esistenza dignitosa avveniva nella piazza, discutendo del pubblico bene, tutto ciò che riguardava l'individuo nella sua vita "privata" era concepito alla stregua di una necessità che non meritava alcuna menzione poiché apparteneva ad un ordine inferiore delle preoccupazioni umane. Roma sorge intorno ad un'idea di cittadino completamente nuova, non solo perché si propone come la condizione di un legame che può includere i popoli che le stanno vicini, ma anche perché attribuisce un'importanza decisiva all'individuo ed all'opera che questi svolge nella sua vicenda personale.

Lo stato, l'istituzione della cosa pubblica, ha come causa principale la protezione della proprietà privata; Cicerone nel *De officiis* afferma infatti che, sebbene le persone si uniscano tra di loro rispondendo all'impulso della loro natura sociale, il movente principale che ha fatto loro cercare la protezione delle città è costituito dalla speranza di conservare la loro proprietà a fronte della costante turbolenza e provvisorietà che caratterizza le altre forme di organizzazione diverse da Roma⁸.

La questione del lavoro è strettamente connessa a quella che possiamo definire la "teoria dei due caratteri": «Dobbiamo comprendere che la natura ci ha rivestiti per così dire di due caratteri (*personae*): l'uno ci è comune e deriva dal fatto che

⁷ G. DE LIGIO (2014), *La città e l'anima. La ragion comune di Pierre Manent*, in Manent P., *Le metamorfosi della città. Saggio sulla dinamica dell'Occidente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, p. XXX.

⁸ P. MANENT (2014), *op. cit.*, p. 197

abbiamo tutti parte alla ragione che ci eleva al di sopra delle bestie e da cui deriva ogni moralità [...] mentre l'altro appartiene all'individuo in modo particolare». Accanto alla persona "comune" abbiamo quindi una persona "singolare", così che tutta la sua vicenda umana ne risulta accresciuta di importanza.

Il significato del lavoro non è più, come in Grecia, confinato nello spazio della necessità privata, l'ambito in cui sono consegnate le attività e le preoccupazioni indispensabili per vivere, benché non assumano un rilievo pienamente umano, ma acquisisce un pieno valore civile proprio in forza delle due idee di città e di cittadino che costituiscono le vere novità della comparsa di Roma nel panorama della storia. La città fondata sul diritto protegge i singoli dalla sopraffazione e fornisce ad ognuno la garanzia della sicurezza circa la sua opera; nel contempo lo spazio comune consente un senso di appartenenza ed un tono epico al continuo movimento della costruzione dell'impero e dell'inclusione dei popoli limitrofi.

Il Medioevo

Si può comprendere l'uomo medioevale da parte di noi moderni decaduti, e pertanto disincantati perché lacerati da una estrema contraddizione esistenziale, solo se ci si sforza di avvertirne il mondo interiore, lo stato della sua anima, posta entro una tensione benefica che conferisce alla sua azione un carattere pienamente terreno e nel contempo ne alimenta l'anelito verso un compimento escatologico a cui l'uomo aderisce incamminandosi in un percorso di santificazione. Da qui deriva la sua particolare vivezza e serenità nel dedicarsi pienamente al proprio compito, qualunque esso sia, cercando di svolgerlo nel modo migliore possibile. L'uomo medioevale non è un essere disorientato, né annichilito dal timore della condanna eterna; egli conosce bene il proprio posto nel mondo, poiché ognuno si sente chiamato ad un'alta destinazione, così che tutta la sua attenzione è dedicata a condursi al meglio nella duplice lotta interiore ed esteriore. L'anima si rispecchia pienamente nella sua esistenza, e la sua opera di giorno in giorno sollecita un lavoro interiore alla ricerca del compimento.

Mai come nel medioevo emerge il carattere del lavoro come mediatore tra l'anima e le due città cui partecipa l'intera umanità. Nonostante la precarietà dell'esistenza, la minaccia che grava costante sulle vite delle persone sia essa proveniente da fattori naturali che sociali, l'oscurità circa il mondo naturale che illuminerà le menti degli abitanti della modernità, le popolazioni di quest'epoca vivono una vivezza insieme di passioni e di elevazioni quali raramente si riscontrano eguali nelle altre epoche della civiltà. Essi sanno come si deve vivere per essere degni della condizione di creature predilette dal Creatore; avvertono con intensità l'essere parte di un disegno d'amore, splendido e drammatico, quello

esposto da Dante in conclusione alla sua Commedia: «l'amor che move il sole e l'altre stelle».

Le due forme d'amore sono strettamente legate: Dio attrae il mondo con amore eterno, disinteressato e misericordioso, e l'uomo, la creatura più sorprendente e prodigiosa, ha la possibilità di partecipare a questo divino flusso corrispondendo al dono ricevuto con eguale amore, offrendo qualcosa di sé, limitato ed insieme prezioso ai Suoi occhi.

Per i medioevali, lavorare, vivere, salvarsi sono tutt'uno, così come è un *uno* il mondo, tanto da rendere meno distanti le grandi differenze sociali tra le classi ed i ceti, una condizione che nel nostro tempo sarebbe semplicemente intollerabile, ma che nell'Età di mezzo costituiva lo spazio di una comune appartenenza.

Il mondo moderno

Come afferma Le Goff, è il passaggio dal lavoro agricolo a quello industriale che segna l'ingresso nella modernità e quindi la fine del Medioevo "lungo"⁹. Con essa compaiono tutte quelle trasformazioni che rendono completamente diversa l'era che va dalla fine del '700 ad oggi.

La prima, riferita all'Inghilterra, Paese in cui iniziano le prime manifatture, riguarda la fine dell'economia di sussistenza di tipo agricolo retta da famiglie collocate su terreni del pubblico demanio e letteralmente buttate sulle strade verso le nuove città industriali dagli "atti di recinzione" (*Enclosures acts*) emanati del governo inglese. Con queste leggi venivano recintati i campi aperti (*open lands*) e i campi comuni (*commons lands*) così che i latifondi, liberati dalla scomoda presenza di queste popolazioni dedite all'autosussistenza, potessero essere coltivati mediante le nuove tecniche della meccanizzazione agricola con un nuovo tipo di lavoratori: i salariati.

Queste popolazioni di contadini dediti fino ad allora ad una pratica agricola ancora piuttosto primitiva, una volta gettati sulle strade verso le città alla volta degli opifici, andarono a costituire le prime schiere di quel sottoproletariato urbano da cui ne derivò successivamente la classe operaia, non dopo aver attraversato un periodo di gravi problematiche sociali.

La prima classe operaia riceveva un salario settimanale perché gli uomini erano soliti ubriacarsi nel giorno della domenica e non si sapeva se sarebbero tornati sobri ed efficienti al lunedì mattina. Ad essi erano attribuiti i lavori pesanti che richiedevano forza fisica, mentre donne e bambini erano preferiti per il lavoro sui telai, dove potevano sfruttare l'agilità delle dita (ma ricevevano paghe ben più misere di quelle degli uomini).

⁹J. LE GOFF (2006), *Un lungo Medioevo*, Dedalo, Bari.

Era iniziata, dopo l'era delle scoperte dell'uomo primitivo, la seconda e più vistosa rivoluzione del lavoro umano, che portò milioni di persone dalla campagna alle città, dall'agricoltura all'industria.

Ciò modificò il rapporto tra abitazione e sede di lavoro, e portò ad una trasformazione radicale della struttura familiare che poco a poco perse la configurazione di clan patriarcale per diventare sempre più nucleare, concentrata sulla coppia ed i suoi figli.

Il nuovo lavoro industriale porta con sé un linguaggio specifico, solo lontanamente riferibile a quello artigianale, poiché indica perlopiù figure di lavoratori centrati su frammenti del processo produttivo chiamate mansioni. La mansione si è imposta in presenza della cosiddetta "organizzazione scientifica del lavoro", ovvero la polverizzazione delle varie attività in frammenti semplici a seguito del processo di meccanizzazione del lavoro. Il suo ideatore, Taylor, aveva elaborato una metodologia rigorosa che definiva il lavoro seguendo tre fasi: analisi delle caratteristiche della mansione da svolgere, creazione del prototipo del lavoratore adatto a quel tipo di mansione, selezione del lavoratore ideale, al fine di formarlo e introdurlo nell'azienda.

Nonostante l'enfasi dell'espressione "civiltà del lavoro" attribuita a questo modello di società, emerge nella stagione industriale un'etica dello scambio che porta con sé un'idea riduttiva del lavoro che perde la sua valenza umana e sociale e viene trattato come un fattore meramente reddituale. Ciò risulta vero, anche se interviene la libera scelta della persona che in tal modo acconsente consapevolmente a questo esito. Se infatti è vero che la subordinazione del rapporto di lavoro non implica necessariamente che l'opera umana venga concepita come un oggetto, l'etica dello scambio pone l'accento sulla quantificazione economica del contributo umano e sul rapporto di corrispondenza esatta tra prestazione e salario.

La fabbrica appare infatti non il modo tramite cui moltiplicare le occasioni in cui i cittadini possono valorizzare le proprie capacità umane, ma un principio organizzatore della realtà sociale e della vita individuale dotato di un proprio spirito distante dall'umanesimo rinascimentale, espressione di una vera e propria metafisica: il "meccanicismo". Questo termine indica una visione della realtà secondo cui ogni fenomeno è il risultato di moti di corpi, ogni parte della natura è assimilabile a una macchina fino a considerare l'intero universo come una gigantesca macchina. Ciò apre la strada a una visione materialista della realtà la cui essenza è data dalla funzione che ogni parte svolge entro il processo meccanico che la costituisce¹⁰.

¹⁰ G. ISRAEL (2004), *La macchina vivente. Contro le visioni meccanicistiche dell'uomo*, Bollati Boringhieri, Torino.

I dilemmi odierni

L'epoca che stiamo attraversando è, ovviamente, difficile da interpretare nelle sue tendenze fondamentali. In altri termini, non sappiamo se si tratta della fase finale della modernità, con le sue inevitabili convulsioni che annunciano l'avvio di una nuova era incamminata verso una precisa direzione e quindi dotata di un particolare ordine, oppure se stiamo vivendo già un'era nuova, di lunga durata, connotata sia da stagnazione sia da movimenti convulsi che si indirizzano contemporaneamente verso molteplici direzioni, che si ripropongono nei contesti locali come in quelli internazionali. In forza di questo approccio, abbiamo individuato una serie di dilemmi del nostro tempo riferiti in modo specifico al lavoro, così da offrire al lettore una maggiore possibilità di riflessione che possa sostenere l'elaborazione di un pensiero personale ed un progetto di vita meditato.

Fine o metamorfosi del lavoro

Come alla fine del secolo scorso, riemerge nel nostro tempo la tesi della fine del lavoro, con toni se possibile più apocalittici rispetto al passato. Diversi autori sostengono che le crescenti scoperte tecnologiche provocano una disoccupazione dal carattere strutturale; ciò si accentuerà con la comparsa della Knowledge Era, poiché la conoscenza diventa un potente mezzo di trasferimento di forza produttiva alle macchine, così da rendere eccedente il lavoro umano¹¹.

La versione positiva di questa tesi, come già anticipato, è proposta dai sostenitori della riduzione generalizzata dell'orario di lavoro a parità di salario, fino a giungere alla proposta del salario minimo garantito per tutti.

Di contro, le correnti interessate a comprendere la nuova forma che assume il lavoro nelle società ad alta intensità tecnologica pongono l'accento sulla flessibilità e sulla società cognitiva.

Secondo Rullani, il sapere personale apportato dal soggetto che svolge l'azione rappresenta una componente indispensabile del lavoro che in tal modo diviene una forma di conoscenza particolare, non fungibile né esigibile e neppure separabile da chi lo esprime, alimentata mediante l'esperienza e in grado di riflettere il modo di vita della persona, per sua condizione unica e irriducibile¹².

Estetica dei consumi o etica del lavoro rinnovata

Nel tentativo di comprendere la nuova realtà del lavoro, gli studiosi si imbattono in ulteriori antinomie, prima fra tutte quella intorno alla questione di

¹¹ J. RIFKIN (1995), *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Baldini e Castoldi, Milano.

¹² E. RULLANI (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma, pp. 122-123.

quale sia l'identità del lavoratore odierno, e quali esperienze la alimentino.

È nota la tesi della crisi dell'identità del lavoro a seguito della nuova estetica dei consumi. Bauman assume innanzitutto l'idea che i lavoratori si sono fatti a loro volta consumatori in grado di accedere anche a categorie di beni che un tempo venivano definiti "voluttuari" e che oggi sono possibili – ed in qualche modo obbligati – dai costumi di vita del nostro tempo¹³. Inoltre, si sostiene che anche i lavoratori hanno acquisito il senso dell'individualità ed hanno assunto lo stile espressivo proprio di chi afferma la propria peculiarità soggettiva attraverso il consumo, così che la scelta del bene materiale e del servizio finiscono per rappresentare altrettante affermazioni dell'identità. In tal modo, l'identità delle persone non si realizzerebbe più nell'esercizio di un'attività lavorativa, visto che flessibilità e precarietà non consentono di costruire nulla di duraturo e che i rapporti tra capitale e lavoro si sono fatti reciprocamente labili ed incostanti, ma sarebbe concentrata ultimamente nella ricerca di esperienze sublimi. Ancor di più: la ricerca di esperienze sempre nuove ed effimere sarebbe in contrasto con identità stabili definite dall'etica del lavoro ben fatto che invece esige accumulazione graduale e differimento del piacere.

Di contro, è in atto un forte movimento teso alla qualificazione del lavoro nella prospettiva dell'affidabilità, della sostenibilità e dell'innovazione. Questo ha avuto il merito di avviare un ampio processo di revisione critica dei modelli di gestione aziendale centrati esclusivamente sulle variabili amministrative e sulla divisione funzionale dei reparti e degli uffici, oltre che dei fondamenti teorici circa la natura dell'impresa le discipline economico-gestionali.

Si è sviluppato quindi un approccio di qualità totale come indispensabile supporto alla gestione aziendale che contribuisce al governo della complessità cognitiva ed operativa dell'ambiente e dell'impresa. Tre sono i cardini di tale approccio: l'orientamento ai clienti, alle persone, al sistema e alla conoscenza. Questi costituiscono i valori di base della cultura dell'organizzazione, influenzando decisamente sulla sua identità e reputazione¹⁴.

Ideologia della precauzione o avventura gioiosa

Proprio la nuova etica del lavoro – segno di uno spirito del tempo teso al valore della responsabilità – conduce ad un nodo di grande rilevanza specie dal punto di vista giuridico, quello tra il principio di precauzione e la necessità dell'assunzione del rischio entro una società fondata sul cambiamento e quindi sul suo corredo inevitabile: l'imprevisto.

¹³ Z. BAUMAN (2004), *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina (EN), pp. 43-67.

¹⁴ M. COLURCIO - C. MELE (2010), *Management della qualità - Principi, pratiche e tecniche*, McGraw-Hill, Milano.

Secondo Ulrich Beck, nella fase compiuta della modernità compaiono «pericoli prodotti e anticipati dall'uomo, che non si lasciano delimitare né spazialmente, né temporalmente, né socialmente. In questo modo le condizioni di fondo e le istituzioni di base della prima modernità, della modernità industriale – i contrasti di classe, la statualità nazionale e l'idea di un progresso tecnico-economico lineare – vengono cancellate»¹⁵.

Il “principio di precauzione”, emerso come regola comportamentale, si è trasformato in vera e propria norma giuridica, ampliando fin da subito il campo di applicazione in molteplici settori, alcuni dei quali riflettono l'intervento massiccio delle nuove tecnologie: gli organismi geneticamente modificati, l'inquinamento elettromagnetico, le nanotecnologie.

Di contro, vi sono coloro che, come Simone Weil, sono invece preoccupati del rovescio, ovvero di proteggere l'anima dall'immobilità: «Il rischio è un bisogno essenziale dell'anima. L'assenza di rischio suscita una specie di noia che paralizza in modo diverso da quanto faccia la paura, ma quasi altrettanto. E poi ci sono situazioni che, implicando un'angoscia diffusa senza rischio preciso, trasmettono contemporaneamente l'una e l'altra malattia»¹⁶.

Il rischio è una condizione insita nell'attività dell'imprenditore, ma indica la situazione di chiunque non si limiti all'adattamento allo stato di cose dato, ma si accinga all'azione. Il coraggio creativo è proposto come una componente indispensabile dell'“uomo della complessità”, il cittadino in grado di esercitare pienamente le prerogative umane nel tempo attuale; questo è infatti fondato sul cambiamento continuo, caratteristica in base alla quale ogni routine viene tendenzialmente sottratta all'opera umana, mentre risultano preminenti il fronteggiamento dell'imprevisto e la valorizzazione delle opportunità, la gestione delle relazioni e la creazione di valore tramite l'attualizzazione del potenziale innovativo di cui sono portatrici le persone.

Diventare Dei o servire l'uomo concreto

La coscienza del potere dell'uomo sulla natura e sulla società porta anche oggi, come in ogni altra epoca di forte incremento dello sviluppo, ad alimentare l'ambizione inaudita di diventare Dei.

Con il Novecento compare la macchina cibernetica, a seguito della scoperta delle strutture molecolari elementari, straordinariamente complesse, che compongono gli organismi viventi. È John von Neumann l'iniziatore di questa strada, che peraltro si limita ad un'analisi di tipo emulativo delle funzioni del cervello

¹⁵ U. BECK (2008), *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Laterza, Bari, p. 10.

¹⁶ S. WEIL (1990), *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, SE, Milano, p. 17.

tramite il calcolatore, mentre successivamente compare una tendenza proiettata più decisamente alla simulazione completa, giungendo alla totale identità tra cervello e calcolatore, base fondante della teoria della “intelligenza artificiale”.

Il punto centrale connesso alla creazione di una vera macchina vivente sembra essere costituito dall'impossibilità del passaggio dall'*emulazione* di alcune funzioni corporee, comprese quelle neuronali, alla *simulazione* dell'essere umano nelle sue peculiari prerogative che lo rendono affatto differente da un animale.

Una sua esplicitazione ci viene offerta da Karl Popper: «In un suo celebre intervento, Alan Turing disse: “Ditemi, secondo voi, cosa non è in grado di fare un computer, e ne costruirò uno apposta”. Gli risposi per lettera: “Cosa intende per ‘ditemi’? che dovrei forse darle una descrizione? Perché in questo caso sarebbe una sfida banale. È chiaro che quel che va evitato è proprio la descrizione. Comunque sia, se c'è una cosa che il computer non ha è l'iniziativa. E non vedo come si possa descrivere l'iniziativa. Quindi la sua sfida è un bluff. Peraltro, qualsiasi bambino, anzi, qualsiasi cucciolo in buona salute, è pieno di iniziativa»¹⁷.

Ma la macchina rimane sempre inanimata, vale a dire manchevole dell'anima, ed anche una replica umana manca della qualità fondamentale della compagnia: «La sfida di costruire un oggetto che esegua alcuni compiti predeterminati è banale. La realizzazione sarebbe interessante ove l'oggetto fosse capace di esprimere emozioni in quantità e di natura arbitrarie. [...] E come negare che il mondo delle macchine non ci offra alcuna 'compagnia' in questa sfera tanto centrale della nostra esistenza? Sappiamo benissimo che soltanto l'interazione con altri uomini – partecipi degli stessi destini e della stessa condizione – può dare risposta o almeno sollievo al problema della solitudine. [...] Si tratta di una macchina che non propone alcun dialogo reale ed è estranea ai temi della 'vita' o della 'morte' nel senso umano. L'uomo, nel rapporto con la macchina, si estrania totalmente dalla sfera etica, e anche la sua sfera emotiva si restringe a sentimenti riconducibili unicamente alla dimensione dell'efficienza e della comodità»¹⁸.

Questi quattro dilemmi si riassumono nel seguente: *vivere senza lavorare o lavorare per essere vivi*. Esso propone una questione antropologica prima che economica. La sua formulazione è una rielaborazione del dilemma tipico della società di massa: “vivere per lavorare o lavorare per vivere?”, intendendo porre l'alternativa tra una vita dedicata esclusivamente al lavoro, un lavoro che riempiva e dava ordine all'intera esistenza, ed una vita che acquisisce senso solo do-

¹⁷ K. POPPER (1991), *Meccanismi contro invenzione creativa: brevi considerazioni su un problema aperto*, in G. Giorello e P. Strada (a cura di), *L'automa spirituale. Menti, cervelli e computer*, Laterza, Roma-Bari, pp. 16-17.

¹⁸ G. ISRAEL (2004), *op. cit.*, pp. 93-127.

po il tempo “venduto” per il lavoro. Una parte rilevante del mondo intellettuale continua a riproporre questo interrogativo, alla cui base vi è l’idea dell’inconciliabilità tra i due tempi fondamentali della vita, quello dedicato al lavoro e quello libero dal lavoro. Sono i “disincantati” dell’utopia del lavoro che propugnano una “rivoluzione del tempo scelto”, epigoni delle teorie degli Anni ‘70 ed ‘80 del secolo scorso, centrate sull’idea della fine del lavoro.

Il tempo “non produttivo” sarebbe divenuto l’agente di diffusione dei valori sociali. Proviamo a immaginare «una società in cui la fantasia, la convivialità, gli interessi estetici e ludici prendano il sopravvento sui valori dell’efficienza e del profitto legati alle istituzioni lavorative. Il rovesciamento sarebbe totale e sconvolgente. [...] Si tratta, in una parola, di passare da una società produttivista o società del lavoro, a una società del tempo liberato in cui il culturale e il sociale prevalgano sull’economico»¹⁹.

Ma il lavoro si è davvero trasformato in attività?

Aris Accornero ha messo in luce i limiti della prospettiva per cui il “Lavoro”, una volta trasformatosi in “lavori” debba comunque da considerarsi come mera “attività”: «Non so se ci avete fatto caso, ma di tutta l’allegra brigata che in questa fine millennio intona canti funebri sull’estinzione del lavoro, pochi possono dire di aver lavorato veramente. Viviane Forrester è una signora della buona borghesia parigina, figlia di un banchiere, che scrive di critica letteraria su *Le Monde*; Jeremy Rifkin fa il predicatore ambientalista e difende le sequoie dall’assalto delle multinazionali. [...] Tutte persone rispettabili, intendiamoci, ma che verosimilmente non hanno mai preso in mano una vanga o una chiave inglese. Saremmo tentati di dire che forse è proprio per questo, perché non conoscono il lavoro e non lo amano, che questi signori hanno tanta fretta di redigerne il certificato di morte. Vuoi per denunciare l’Orrore economico, per mostrare a quali aberrazioni conduca il predominio di banchieri e industriali senza cuore. Vuoi, all’opposto, per inneggiare all’avvento del regno della libertà, dell’Ozio creativo, nel quale ognuno si potrà dedicare ad attività più gratificanti. Tutto ciò proprio nel momento in cui la disoccupazione di massa rivaluta il lavoro come “bene scarso”, e, in quanto tale, più prezioso che mai»²⁰.

¹⁹ A. GORZ (1992), *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 199.

²⁰ *Chiaberge intervista Aris Accornero*. Corriere della Sera del 18 luglio 1997, p. 29.

Trovare la propria strada nella selva della distrazione e dello scetticismo

Il mondo intellettuale ha contribuito a tenere una parte rilevante dei giovani in una posizione sospesa, lontani dal lavoro e con progetti poco coerenti con la realtà così che sono divenuti socialmente inconsistenti. I moderni profeti di sventura da un lato elaborano teorie catastrofiste come quella della fine del lavoro, e nel contempo partecipano all'opera dell'industria della moda tesa a rendere i giovani infelici consumatori, come afferma Marc Fumaroli: "La pubblicità è il regime di illusioni che tiene viva la noia affinché non si dissipi né si consoli"²¹. Infatti la noia rappresenta la forma moderna dell'infelicità, e l'agitazione continua e vana indica non una soluzione, ma il tentativo di metterla a tacere ricacciandola al fondo della coscienza.

Il problema della felicità è in tal modo strettamente legato alla qualità delle esperienze che si conducono e che costituiscono le forme di vita della città. Una generazione di giovani lasciata sospesa, messa in condizione di non lavorare, di non poter fornire il proprio contributo costruttivo al vivere comune, è preda della vaghezza delle passioni che la espongono ad una grande varietà di stimoli a fronte di una estrema povertà di esperienze rivelative dell'io autentico e capaci di fondare legami consistenti e duraturi. In questa situazione, anche la prospettiva del "reddito di cittadinanza" si traduce in una sottrazione di occasioni di coinvolgimento attivo nella vita comune – quello delle opere compute – generando un soggetto esageratamente concentrato su di sé, patologicamente introspettivo, esposto a passioni apparecchiate in gran parte da altri in modo che ne risulti comodo spettatore ed utilizzatore, a cui si chiede unicamente la preferenza emotiva immediata ("mi piace / non mi piace") senza alcuna partecipazione feconda.

Per questo i giovani si trovano oggi a fronteggiare un compito inedito rispetto al passato: trovare la propria strada nella selva della distrazione e dello scetticismo che spesso volte si ammantava di protezione, ma che finisce per impedire loro di misurarsi con la realtà. Essi hanno però dalla loro parte tre forze formidabili: l'età, il desiderio di cavarsela da sé e di segnare di sé il mondo. Ma per condurre a buon esito il loro compito devono scoprire il proprio io così da acquisire forza di vita; ciò risulta possibile se si comprendono gli scopi adeguati ad una vita autentica, traguardo perseguibile ingaggiandosi in azioni compiute, quelle che consentono di giungere ad una vera conoscenza.

Nella dinamica della società, vi sono tempi unitari e tempi disarticolati. Nel corso dei primi, le ragioni della vita sono tanto evidenti da essere date per scontate

²¹ M. FUMAROLI (2011), *Parigi – New York e ritorno*, Adelphi, Milano, p. 112.

poiché tutti le riconoscono, ed ogni parte della comunità richiama un significato unificante. Nel corso dei tempi frammentati, l'opera umana perde il legame con le ragioni della vita e tende a rendersi infeconda, financo autodistruttiva.

Le opere infeconde sono attività incapaci di generare vita, che risentono esclusivamente della ricerca di appagamenti di breve respiro, vissuti nell'esigenza di un eccesso di protezione nei confronti dell'ignoto e del non controllabile; queste provengono da una particolare disposizione d'animo che possiamo definire "sindrome del cielo vuoto" ed anche "incapacità di credere nel miracolo", una sorta di miopia che impedisce di vedere il mistero all'opera. Nei tempi frammentati, la mancanza di riconoscenza per i doni ricevuti si traduce in un'incapacità esistenziale nel porsi nella disposizione propria dell'amore fraterno, come ci ricorda Dostoevskij secondo cui l'inferno è il tormento del non essere capaci d'amore.

Il cuore della tradizione occidentale propone un modo peculiare di rispondere alle tensioni dell'anima: il compimento dell'opera buona sollecitata dal desiderio originante della conoscenza (chi sono io? quale posto assumo nel mondo? come mi rapporto con gli altri?) che avviene nella forma del dono, del contributo originale all'edificazione dello spazio comune.

Le opere feconde corrispondono al "lavoro buono" che è tale quando rende liberi chi opera e chi si avvale del frutto dell'ingegno e della fatica umana. Esso richiede la capacità di fare memoria ovvero di connettere il presente al passato per delineare il futuro, così da riconoscere il senso autentico delle cose ponendosi nel flusso della storia; inoltre necessita della capacità di immettere nel lavoro qualcosa della propria anima dando stabilità, durata e valore ai prodotti-servizi offerti alla comunità.

La cultura del lavoro per il tempo presente è inoltre imperniata sulla sostenibilità e la socievolezza, cui sono connesse vere e proprie virtù morali quali l'amore per la vita e per la natura, la compassione, l'umiltà, il coraggio.

Scoprire se stessi, imparare a lavorare

Per risvegliare le facoltà sopite dei giovani, occorre innanzitutto superare gli stereotipi dell'orientamento:

- lo psicologismo ovvero l'idea che per decidere cosa voler fare, occorre fare riferimento a «ciò che si sente», che in buona parte dei casi indica una percezione limitata del mondo e spesso mediata dagli altri (i media, gli amici...);
- l'idea del "rinvio buono" ovvero la tendenza a procrastinare continuamente le scelte riguardanti il progetto personale ed il lavoro mantenendo il giovane sospeso per tutti gli anni degli studi;
- la mancata conoscenza delle dinamiche reali del lavoro, la permanenza degli

stereotipi professionali della personalizzazione (mentre nelle organizzazioni innovative i ruoli sono disegnati sulle persone) e della precarietà (mentre la caratteristica prevalente del lavoro è la fluidità);

- attribuire un valore predittivo al voto, quando questo esclude l'intelligenza delle mani, lo spirito di iniziativa e di intraprendenza, cui è connessa la classificazione gerarchica ed un po' razzista, dei percorsi sulla base dell' "intelligenza" degli studenti, così che al vertice ci sarebbero i licei, poi i tecnici, poi i professionali e poi... l'inferno.

Il compito decisivo dell'educazione consiste pertanto in queste due mete: riconoscere per cosa si è portati, vale a dire le proprie attitudini, ma anche a cosa si è chiamati, cioè la propria vocazione; trovare un legame sensibile ed operoso, orientato all'azione, tra sé ed il mondo.

Questo riconoscimento e questa scoperta non sono primariamente il risultato di un'operazione concettuale, ma l'esito di un'esperienza, e precisamente di una presa diretta sul reale che si svolge nella forma di un incontro in un contesto prossimo al luogo in cui si esercitano in modo particolare le facoltà umane.

Serve quindi fornirgli un'esperienza del reale ampliata, sotto forma di incontri con testimoni, visite in contesti di lavoro, implicazione in attività compiute in cui la cultura è vista come sintesi di sapere propositivo, scoperta della realtà, memoria del passato, novità dei giovani e riconoscenza dei destinatari. È in questo che consiste la svolta realista della scuola del lavoro, il suo proporsi come laboratorio di scoperta del sapere.

Ma il primo passo del cammino educativo richiede la conquista della fiducia dei ragazzi, l'annodare un legame che si fonda sulla credibilità dell'insegnante, quando questi mostri di essere lì per i propri allievi, perché possano condividere la sua passione per la conoscenza, e coltivarla insieme.

La scuola del lavoro opera oggi in uno spazio nuovo, non è più unica dispensatrice di immagini, ma possiede una facoltà decisiva per il "cuore desiderante" dei giovani, vale a dire la facoltà propria della cultura di suscitare passioni partendo da un incontro vivo con le persone e le loro opere, e di svolgere ciò in un luogo "prossimo" alla fonte della conoscenza compiuta.

Conoscenza e lavoro sono pertanto strettamente intrecciati, poiché non vi è affermazione veritativa che non sia anche esperienza, e non vi è azione umana compiuta che non incrementi la sua percezione del reale.

Per questo motivo si assiste all'intensificazione della capacità d'azione delle scuole le quali si premurano di sollecitare la partecipazione attiva dei propri studenti entro "cantieri d'opera" in situazione, rivolti esplicitamente, tramite l'apercezione viva della cultura, a dare risposte significative e valide alle problematiche, esigenze ed opportunità presenti nel contesto reale. Ciò accade ad ogni

livello e con varie forme, non solo tramite l'alternanza scuola lavoro ed i laboratori tecnici e professionali che riprendono il loro antico carattere di "scuole del lavoro", ma anche con laboratori riguardanti i vari ambiti del sapere, gestiti tramite unità di apprendimento interdisciplinari, riferiti a progetti ed a varie forme di cooperazione educativa entro la comunità sociale, agli scambi ed ai concorsi, ai workshop ed eventi, fino anche a modalità di valutazione "competenti" come prove esperte e capolavori.

Nel contempo, le scuole perseguono una configurazione sempre meno neutra ed isolata e sempre più connotata da un servizio alla comunità, così che ciò che accade al loro interno possa avere valore di "opera compiuta" e non solo di "istruzione".

L'educazione al lavoro si svolge in ambiti che presentino i seguenti capisaldi:

- contesti formativi in cui la comunità degli insegnanti è *esempio* di una presa di posizione nei confronti del mondo che si propone agli allievi come "vita buona", la cui eloquenza risiede nella coerenza ai principi di un'etica professionale orientata al bene comune;
- un curriculum nel quale i compiti di realtà segnalano i passi del cammino di crescita della persona, in quanto *novizio* che entra a far parte di una comunità culturale, cui viene chiesto di mobilitare le proprie prerogative umane a fronte di una varietà ordinata di occasioni di apprendimento e di crescita (insegnamenti, incontri, compiti, eventi...) così da percorrere un itinerario personale di conoscenze compiute;
- una pedagogia centrata sul binomio *allievo-maestro* come fonte di conoscenza autentica, di una simpatia affettuosa ed esigente, mossa da una passione convinta e duratura, in grado di suscitare emulazione e superamento;
- un'offerta formativa che sia il risultato dell'*alleanza* tra la scuola del lavoro e forze positive del territorio, ed anche oltre esso, in modo da fornire ai giovani le migliori occasioni di confronto, sfida, cimento, realizzazione di opere dense di "saperi agiti";
- una disponibilità di occasioni di presentazione pubblica e di promozione dei *capolavori* prodotti dagli allievi, di modo che ciascuno possa perseguire l'eccellenza intesa come la migliore valorizzazione delle proprie potenzialità e proporli come evidenza della propria preparazione e del proprio valore, anche in vista dell'inserimento lavorativo.

Insegnare a lavorare rientra nei compiti di ogni proposta educativa che proponga ai giovani una cultura viva. Il lavoro è il modo in cui l'essere umano si scuote dal pericolo della dissolvenza dell'io ed afferma la propria individualità a favore degli altri, edificando un'opera compiuta, portatrice di valore e quindi di un significato riconosciuto dagli altri, che lascia un segno nel corso della civiltà,

edifica lo spazio comune, provoca commozione. Tramite queste esperienze le persone scoprono di appartenere ad una storia comune, nella contemporaneità con i grandi – ed i piccoli – del passato, nel mentre si impegnano con i propri talenti nel rendere migliore il mondo, fornire il proprio prezioso contributo affinché altre persone possano perfezionare la propria vita.

Bisogna avere rispetto per la ricerca di sé che spinge i nostri contemporanei ad agire e che costituisce l'oggetto di buona parte delle sue preoccupazioni. Ma bisogna anche metterli in guardia dall'esito dissipativo di un modo di esprimere se stessi che non coglie il carattere donativo della propria unicità, dal grande imbroglio costituito dalla prospettiva di una vita sospesa, distratta, effimera, oppure proiettata entro uno spazio irreali, ed indicare loro la strada del lavoro buono, tale per gli altri, ma nel contempo per se stessi.

«Noi siamo impegnati in un'azione immensa e di cui non vediamo il termine, e forse non ha termine! Quest'azione ci riserverà tutte le sorprese; tutto è grande, inesauribile; il mondo è vasto; e più ancora il mondo del tempo; la madre natura è infinitamente feconda; il mondo ha molte risorse, più di noi; [...] non dobbiamo fare altro che lavorare modestamente; bisogna osservare bene, bisogna agire bene e non credere che si ingannerà, né si fermerà il grande avvenimento»²².

²² C. PÉGUY (2015), *Zangwill*, Marietti, Genova, pp. 93-94.

Le necessità di aggiornamento di conoscenze e competenze nel settore del turismo

Alcuni spunti di riflessione dalle indagini ISFOL sui fabbisogni

MASSIMILIANO FRANCESCHETTI¹

In Italia il 32,6% delle imprese attive nell'ambito della gestione di attività di servizi turistici, di alloggio e ristorazione con almeno un dipendente hanno dichiarato di avere un fabbisogno in azienda, relativamente alla forza lavoro occupata, da soddisfare nel breve termine, comunque nell'arco dei prossimi mesi. I fabbisogni di aggiornamento di conoscenze e skills si concentrano soprattutto nell'ambito delle figure appartenenti al grande gruppo delle "Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi" (67%), poi tra le "Professioni esecutive nel lavoro di ufficio" (13,5%) e in misura minore tra "Artigiani, operai specializzati e agricoltori" (5,9%) e "Professioni tecniche" (4,3%). Tra le esigenze formative delle figure riconducibili al grande gruppo delle Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (che rappresentano il 79,7% dell'occupazione del settore) sono da citare, per esempio, le conoscenze relative a lingua straniera e servizi ai clienti e alle persone mentre sul versante delle competenze occorre rafforzare le abilità relative a orientamento al servizio, risolvere problemi imprevisti, controllare la qualità, gestire il tempo, comprendere gli altri ma anche adattabilità, monitorare, senso critico, persuadere e ascoltare attentamente.

In Italy 32,6% of businesses working in the hotel and tourist sector with at least an employee have declared to have a need to be met in the short term: updating their workforce. Those who need most knowledge and skills updating are the figures belonging to the group of "Qualified professions in commercial activities and services" (67%), to the "Executive professions in office work" (13.5%) and to a lesser extent to "Craftsmen, skilled workers and farmers" (5.9%) and "Technical professions" (4.3%). Among the training needs of the figures belonging to the largest group of "Qualified professions in commercial activities and services" (representing 79.9% of employment in the sector) are to be mentioned, for example, knowledge about foreign languages and services to customers and to people while, regarding the skills it is necessary to strengthen service orientation, problem solving, quality control, time management, understanding of others, adaptability, monitoring, critical sense, the ability to persuade and to listen actively.

Come è noto negli ultimi anni in Italia la crisi ha fatto sentire il suo peso in modo significativo su diversi settori economici e di conseguenza sulla relativa composizione dell'occupazione per professioni. Se analizziamo i dati sull'occu-

¹ Ricercatore ISFOL.

pazione per macro-comparti relativi al triennio 2011-2013 si nota come le variazioni sono nella sostanza tutte negative, anche se qualche distinguo va comunque fatto. Al crollo particolarmente preoccupante della tenuta occupazionale nel settore delle costruzioni (-13,3%) si aggiunge quello comunque negativo del comparto industria (-3,3%) e una flessione della stessa intensità si registra anche nel settore agricoltura, silvicoltura e pesca (-3,9%).

Il comparto dei servizi evidenzia invece una sostanziale stabilità (+0,1%). In questo segmento rilevante dell'economia italiana, tuttavia, le dinamiche interne mutano in base alle specificità dei singoli settori economici. Nell'ultima fase, per esempio, il delta è negativo soprattutto per amministrazione pubblica e difesa (-9%), trasporto e magazzinaggio (-3,7%) e attività finanziarie e assicurative (-3,4%), mentre è in crescita per altri servizi collettivi e personali (+4,6%) e per i servizi turistici, di alloggio e ristorazione (+3,2%).

L'obiettivo di questo contributo, in particolare, è proprio quello di esplorare le dinamiche relative all'ambito dei servizi turistici, di alloggio e di ristorazione (in pratica l'intera sezione contrassegnata dalla lettera I della classificazione Ateco delle attività economiche denominata appunto "Attività dei servizi di alloggio e di ristorazione")², con il duplice intento di evidenziare alcuni elementi concernenti la consistenza occupazionale del settore ma soprattutto di sottolineare le esigenze di fabbisogno espresse dagli imprenditori del settore, con particolare riferimento alle necessità di aggiornamento, nel breve termine, relative a conoscenze e skills.

Partiamo da qualche spunto di riflessione sulla consistenza occupazionale dei lavoratori impiegati in queste imprese. Al 2014, scorrendo i dati della Rilevazione continua forze lavoro di Istat (Rcfl ISTAT), gli occupati nell'ambito delle attività economiche relative a servizi di alloggio e ristorazione sono un milione e 269mila, per lo più naturalmente riconducibili al grande gruppo delle professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (79,7%) che comprende, tra le altre figure, cuochi in alberghi e ristoranti, camerieri di ristorante, baristi e professioni assimilate e camerieri di albergo (cfr. Tabella 1).

² La sezione I della classificazione Ateco comprende le seguenti tipologie di attività: alberghi, villaggi turistici, ostelli della gioventù, rifugi di montagna, colonie marine e montane, affittacamere per brevi soggiorni, case ed appartamenti per vacanze, bed and breakfast, residence, attività di alloggio connesse alle aziende agricole, aree di campeggio e aree attrezzate per camper e roulotte, gestione di vagoni letto, alloggi per studenti e lavoratori con servizi accessori di tipo alberghiero, Ristorazione con somministrazione, Attività di ristorazione connesse alle aziende agricole, Ristorazione senza somministrazione con preparazione di cibi da asporto, Gelaterie e pasticcerie, Gelaterie e pasticcerie ambulanti, Ristorazione ambulante, Ristorazione su treni e navi, Catering per eventi, banqueting, Mense, Catering continuativo su base contrattuale, Bar e altri esercizi simili senza cucina.

Tabella 1 - *Occupazione nei settori Attività dei servizi di alloggio e ristorazione - Ateco 55100-56300 – Sezione I – distribuzione per Grandi Gruppi Professionali - anno 2014*

legislatori, imprenditori e alta dirigenza	2,5
professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	0,2
professioni tecniche	1,8
professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	5,1
professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	79,7
artigiani, operai specializzati e agricoltori	2,6
conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli	0,4
professioni non qualificate	7,7
Totale	100,0

Fonte: *elaborazione ISFOL su dati Rilevazione continua forze lavoro ISTAT, 2014*

Secondo alcuni studi previsionali condotti dall'ISFOL da ora al 2018 molte categorie di professioni attive in questo comparto peculiare dell'economia italiana subiranno un incremento dell'occupazione. Questa tendenza sarà particolarmente rilevante per le professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione (+15,4%), per gli artigiani, operai specializzati e agricoltori (+7,4%) nonché per i legislatori, imprenditori e alta dirigenza (+7%). In controtendenza rispetto all'attuale distribuzione dell'occupazione per grandi gruppi professionali, invece, si dovrebbe registrare una flessione per le professioni esecutive nel lavoro d'ufficio (-2,9%) e, in misura minore, anche per le professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (-1,7%).

Insomma un universo di professioni abbastanza variegato, che merita di essere indagato anche rispetto al dinamismo delle competenze e delle conoscenze, per capire se e come in questa fase si registrano dei fabbisogni formativi che possono costituire uno stimolo all'aggiornamento e all'implementazione dei percorsi formativi relativi alle professioni e ai mestieri di questo settore, dunque anche con particolare riferimento agli specifici percorsi di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale).

In questa direzione interessanti indicazioni possono essere lette a partire dall'indagine "Audit sui fabbisogni professionali contingenti" condotta dall'ISFOL su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali presso un campione di 35mila imprese private rappresentativo dell'intera economia italiana. L'indagine, già due le edizioni concluse (2013 e 2014, un'altra ai nastri di partenza), si è posta l'obiettivo di raccogliere informazioni di tipo qualitativo sui fabbisogni delle imprese, con particolare riferimento alla forza lavoro occupata, per migliorare le politiche e gli investimenti pubblici per la formazione dei lavoratori

e anche per fornire dei preziosi suggerimenti a tutti coloro che a vario titolo si occupano di progettazione e gestione di corsi di formazione per le figure dei settori turismo, alloggio e ristorazione.

Tutti i dati derivanti da questa indagine sono consultabili on line nell'ambito del sistema informativo Professioni, occupazione, fabbisogni (professionioccupazione.isfol.it) realizzato sempre da ISFOL (gruppo "Fabbisogni professionali e labour market intelligence"), in particolare all'interno della sezione di navigazione denominata "Professioni".

Il principale dato di sintesi che emerge è il seguente: in Italia il 32,6% delle imprese attive nell'ambito della gestione di attività di servizi di alloggio e ristorazione con almeno un dipendente hanno dichiarato di avere un fabbisogno in azienda, relativamente alla forza lavoro occupata, da soddisfare nel breve termine, comunque nell'arco dei prossimi mesi. Il dato è particolarmente significativo (cfr. Tabella 2) nel Mezzogiorno (45%), soprattutto in Basilicata (69,9%), Sardegna (58,2%) e Campania (50,9%). Nelle altre ripartizioni geografiche, invece, la percentuale delle imprese che registrano un fabbisogno è in buona sostanza simile (28,2 % a nord ovest e nord est, 27,8% al centro). Una curiosità: a livello di singola Regione il dato più basso si registra in Umbria (appena 11,8%) e Piemonte (18,2%).

Tabella 2 - *Imprese che registrano fabbisogni professionali per ripartizione geografica (quota % sul totale delle imprese con dipendenti) – Attività dei servizi di alloggio e ristorazione – Ateco 55100-56300 (Sezione I)*

Nord-Ovest	28,2
Nord-Est	28,2
Centro	27,8
Mezzogiorno	45,0
Italia	32,6

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014*

In termini assoluti, come facilmente intuibile, considerando la natura del tessuto economico-produttivo del nostro Paese, se si guarda alla cifra complessiva sono nella quasi totalità dei casi le piccole imprese a manifestare un'esigenza di aggiornamento per le professioni presenti nell'ambito delle proprie strutture.

Insomma in Italia circa un imprenditore su tre ritiene necessario e utile un rafforzamento delle conoscenze e delle skills dei lavoratori impiegati nelle aziende che si occupano di servizi di alloggio e ristorazione. Ma come si distribuiscono questi fabbisogni trasversalmente ai vari mondi professionali, ai diversi raggruppamenti? E dove si concentrano, in quali tipologie di aziende?

I fabbisogni di aggiornamento di conoscenze e skills si concentrano soprattutto

nell'ambito delle figure appartenenti al Grande Gruppo delle "Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi" (67%), poi tra le figure delle "Professioni esecutive nel lavoro di ufficio" (13,5%) e in misura minore tra gli "Artigiani, operai specializzati e agricoltori" (5,9%) e tra le "Professioni tecniche" (4,3%).

Un aspetto interessante emerge considerando la dimensione delle aziende che si occupano di servizi di alloggio e ristorazione, soprattutto se si guarda a come si distribuisce l'intensità del fabbisogno tra i vari raggruppamenti professionali. Le necessità di aggiornamento che riguardano le "Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi", per esempio, diventano meno intensi al crescere della dimensione aziendale: il peso percentuale del fabbisogno per questi profili passa infatti dal 68,4% nelle imprese con meno di dieci dipendenti al 43% nelle strutture con oltre 250 addetti. Al contrario, anche se comunque con intensità complessiva minore, sale la percentuale del fabbisogno al crescere delle dimensioni aziendali per quanto concerne le figure appartenenti al grande gruppo delle "Professioni esecutive nel lavoro di ufficio" e a quello delle "Professioni tecniche" (considerando in questo caso le dimensioni meno di 10 dipendenti, tra 10 e 49 dipendenti e tra 50 e 249 addetti) che comprende figure quali tecnici delle attività ricettive e assimilati, organizzatori di fiere ed esposizioni, organizzatori di convegni e ricevimenti, animatori turistici, agenti di viaggio, guide ed accompagnatori sportivi e guide ed accompagnatori turistici (cfr. Tabella 3).

Tabella 3 - Fabbisogni professionali per Grandi Gruppi professionali e distribuzione per dimensione aziendale (% sul totale delle figure citate) – Attività dei servizi di alloggio e ristorazione – Ateco 55100-56300 (Sezione I)

	Italia	meno di 10	10-49	50-249	250 e oltre
legislatori, imprenditori e alta dirigenza	1,6	1,6	1,3	8,6	11,6
professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	0,9	0,8	0,7	3,4	5,8
professioni tecniche	4,3	3,7	12,4	18,1	9,3
professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	13,5	12,5	26,8	25,3	30,2
professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	67,0	68,4	50,1	36,4	43,1
artigiani, operai specializzati e agricoltori	5,9	5,9	5,9	6,2	0,0
conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli	1,6	1,7	0,0	0,5	0,0
professioni non qualificate	5,2	5,4	2,8	1,5	0,0
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014

Come già detto nelle pagine precedenti i fabbisogni di aggiornamento si registrano soprattutto nelle imprese attive nei settori alloggio e ristorazione e presenti nel Mezzogiorno. Questa caratteristica territoriale si conferma anche quando si va ad analizzare la distribuzione territoriale del fabbisogno per grande gruppo professionale. Ciò vale dunque soprattutto per le figure tecniche (70%), per i profili di livello amministrativo (63%), per gli artigiani, operai specializzati e agricoltori (48%). C'è però un'eccezione e riguarda proprio le tipologie di profili in assoluto più citati da queste aziende: le percentuali di fabbisogno per le professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi sono infatti praticamente simili per tutte e quattro le ripartizioni geografiche (nord ovest 26%, nord est 25%, centro 20% e sud 29%).

Detto in altri termini il fabbisogno di aggiornamento di conoscenze e skills delle figure che per lo più caratterizzano il tessuto occupazionale e dunque il contenuto del lavoro delle imprese a vario titolo impegnate in attività di alloggio e ristorazione si distribuisce in modo uniforme su tutto il territorio nazionale.

Ma quali sono, a questo punto, le conoscenze e le skills più segnalate dalle imprese in termini di fabbisogno? Su quali variabili, in particolare, i progettisti e gli operatori di percorsi di istruzione e formazione professionale devono soffermarsi con più cura per fornire una possibile risposta formativa alle esigenze espresse dalle imprese di medie e piccole dimensioni del settore?

È utile, innanzitutto, approfondire le esigenze formative delle figure riconducibili al grande gruppo delle Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi. Queste, secondo il parere degli imprenditori intervistati, dovranno essere coinvolte in momenti di aggiornamento che riguardano soprattutto le conoscenze relative a lingua straniera e servizi ai clienti e alle persone. In seconda battuta, anche se in modo meno significativo, sarebbe opportuno prevedere un po' di formazione anche per altre conoscenze, quali produzione agroalimentare, lingua italiana, produzione e processo industriale, commercializzazione e vendita, psicologia, gestione del personale, amministrazione e gestione di impresa e protezione civile e sicurezza pubblica (cfr. Tabella 4).

Tabella 4 - Quota % di fabbisogno di conoscenze sul totale delle figure del grande gruppo 5 "Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi" citate dalle imprese – Italia – Ateco 55100-56300 (sezione I)

lingua straniera	61
servizi ai clienti e alle persone	57
produzione agroalimentare	36
lingua italiana	36
produzione e processo industriale	35
commercializzazione e vendita	35
psicologia	21
gestione del personale	14
amministrazione e gestione di impresa	13
protezione civile e sicurezza pubblica	13

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014

In tema di skills, invece, gli aggiornamenti da mettere in calendario per il prossimo futuro riguardano, in modo significativamente più omogeneo, le abilità relative a orientamento al servizio, risolvere problemi imprevisti, controllare la qualità, gestire il tempo, comprendere gli altri ma anche adattabilità, monitorare, senso critico, persuadere e ascoltare attivamente (cfr. Tabella 5).

Tabella 5 - Quota % di fabbisogno di skills sul totale delle figure del grande gruppo 5 "Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi" citate dalle imprese – Italia – Ateco 55100-56300 (sezione I)

orientamento al servizio	59
risolvere problemi imprevisti	58
controllare la qualità	57
gestire il tempo	56
comprendere gli altri	54
adattabilità	52
monitorare	51
senso critico	50
persuadere	45
ascoltare attivamente	43

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014

Per quanto riguarda, invece, il gruppo delle professioni Tecniche i fabbisogni di conoscenze riguardano in particolare gli aspetti riguardanti i servizi ai clienti e alle persone e la produzione il processo industriale e in misura minore commercializzazione e vendita, lingua italiana e gestione del personale. Sul versante delle skills, invece, le necessità di aggiornamento espresse dagli imprenditori sono indirizzate specialmente a potenziare le abilità relative a gestire il tempo, comprendere gli altri, dimostrare adattabilità alle situazioni, risolvere problemi imprevisti e orientamento al servizio (cfr. Tabella 6).

Tabella 6 - Quota % di fabbisogno di conoscenze e skills sul totale delle figure del grande gruppo 3 "Professioni tecniche" citate dalle imprese - Italia - Ateco 55100-56300 (sezione I)

Conoscenze	
servizi ai clienti e alle persone	73
produzione e processo industriale	61
commercializzazione e vendita	47
lingua italiana	47
gestione del personale	46
Skills	
gestire il tempo	91
comprendere gli altri	90
adattabilità	90
risolvere problemi imprevisti	85
orientamento al servizio	71

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014*

Gli imprenditori interpellati dall'ISFOL dichiarano inoltre che per il gruppo delle Professioni esecutive del lavoro di ufficio i fabbisogni di conoscenze riguardano in prevalenza lingua straniera, commercializzazione e vendita, servizi ai clienti e alle persone, lavoro di ufficio e lingua italiana mentre, per quanto concerne le competenze, la progettazione di azioni di aggiornamento va indirizzata soprattutto verso il comprendere gli altri, l'adattabilità alle situazioni, il risolvere problemi imprevisti, l'orientamento al servizio e le attività di monitoraggio (cfr. Tabella 7).

Tabella 7 - Quota % di fabbisogno di conoscenze e skills sul totale delle figure del grande gruppo 4 "Professioni esecutive del lavoro di ufficio" citate dalle imprese – Italia - Ateco 55100-56300 (sezione I)

Conoscenze	
lingua straniera	90
commercializzazione e vendita	74
servizi ai clienti e alle persone	68
lavoro di ufficio	60
lingua italiana	50
Skills	
comprendere gli altri	81
adattabilità	74
risolvere problemi imprevisti	61
orientamento al servizio	61
monitorare	58

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014*

Ma c'è dell'altro. I fabbisogni di conoscenze e skills sono stati citati dalle imprese del settore alloggio e ristorazione anche con riferimento alle figure riconducibili al grande gruppo degli Artigiani, operai specializzati e agricoltori. Per loro gli imprenditori dicono che sarà indispensabile curare gli aggiornamenti sulle conoscenze relative a produzione agroalimentare, lingua italiana, produzione e processo industriale, istruzione e formazione e servizi ai clienti e alle persone nonché sulle competenze relative a controllo della qualità, selezionare strumenti, valutare sistemi, gestire il tempo e risolvere problemi imprevisti (cfr. Tabella 8).

Tabella 8 - Quota % di fabbisogno di conoscenze e skills sul totale delle figure del grande gruppo 6 degli "Artigiani, operai specializzati e agricoltori citati dalle imprese" – Italia - Ateco 55100-56300 (sezione I)

Conoscenze	
produzione agroalimentare	56
lingua italiana	49
produzione e processo industriale	39
istruzione e formazione	39
servizi ai clienti e alle persone	30
skills	
controllare la qualità	65
selezionare strumenti	65
valutare sistemi	62
gestire il tempo	58
risolvere problemi imprevisti	56

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, media periodo 2013-2014

Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP Qualificati e Diplomati nel 2013-14

GUGLIELMO MALIZIA¹ - FRANCESCO GENTILE²

L'articolo fornisce un quadro sintetico dei dati della sesta 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 2015) la condizione degli allievi, che hanno ottenuto qualifica o diploma nel 2013-14, 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 chiara evidenza che gli andamenti positivi registrati precedentemente si sono ormai consolidati.

The following article offers a summary of the data provided by the sixth edition of the monitoring which the National Office of the CNOS-FAP Federation has made about the situation of qualified and graduated young people in VET paths during the transition to the labour market. More specifically, in July 2015 the survey discussed in the article has analysed the condition of students who graduated at the end of the academic year 2013-14 with regard to 7 macro-sectors (electrical-electronic, industrial mechanics, automotive, energy, graphic, tourist/hotel and other). The results are in line with those of past years, by clearly expressing that the positive trends previously observed have been confirmed.

Il presente saggio analizza i principali risultati della *sesta edizione* del monitoraggio realizzato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP con l'obiettivo di valutare la situazione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma. Più in particolare si è voluto verificare il "successo formativo" dei giovani alla luce della legge del 1999 (il Dpr. 275/99) che all'art. 1 affida all'autonomia delle scuole la finalità di garantirlo a tutti. Va da subito precisato che la Federazione CNOS-FAP intende tale concetto come un "insieme di condizioni" per cui non si limita a valutare il raggiungimento della qualifica/diploma professionale, la prosecuzione degli studi o l'occupazione, ma allarga la meta al percorso di vita di una persona, anche oltre l'esperienza formativa, rispetto alla sua capacità di realizzarsi.

Prima di addentrarci nella descrizione del disegno di analisi, facciamo presente che per ragioni di opportunità, legate allo slittamento temporale eccessivo del

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

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

calendario dell'anno formativo in *Sicilia*, non si è potuto inserire nel monitoraggio del 2015 i CFP dell'Associazione CNOS-FAP di tale Regione. Dato il peso considerevole di quest'ultima sul totale degli ex-allievi, costituendo essa circa il 15% del totale, l'universo di quest'anno non coincide con quello degli ex-allievi della IeFP salesiana, qualificati e diplomati del 2013-14, come nei precedenti monitoraggi (Malizia e Gentile, 2015)³. Ciò significa che non potremo fare dei riscontri puntuali con le precedenti indagini, ma il confronto sarà concentrato nel confermare eventuali andamenti consolidati in tendenziale aumento o riduzione.

Al fine di valutare il successo formativo degli ex-allievi si è ricorso, come negli anni precedenti, alla seguente *metodologia di ricerca*. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei 45 Centri del CNOS-FAP coinvolti, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2014, suddivisi per i comparti di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere dati anagrafici ripartiti per settore. A seguito delle informazioni raccolte è stato definito l'universo degli ex-allievi di riferimento in 2923 soggetti; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 2602 pari all'89,0% del totale)⁴. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 321 soggetti mancanti all'appello si distribuiscano in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce il 90% quasi dell'universo, lo si può ritenere comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la dovuta prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

In particolare, i 2602 ex-allievi raggiunti *si distribuiscono* tra 2349 qualificati dell'IeFP (90,3%), 225 diplomati dell'IeFP (8,6%) e 28 diplomati dell'Istituto Professionale di Stato (1,1%), suddivisi fra 12 Regioni. Ad essi è stata applicata una breve scheda, articolata in una decina di domande, sostanzialmente la stessa utilizzata nelle edizioni precedenti. Dei 321 ex-allievi (11,0%) che non sono stati reperiti, i telefoni di 138 (4,7% del totale) sono risultati inesistenti, mentre non si è riusciti a raggiungere gli altri. I dati del 2015 confermano gli andamenti positivi degli ultimi monitoraggi e cioè la stabilizzazione della percentuale degli ex-allievi trovati intorno al 90% e il dimezzamento della porzione dei numeri di telefono inesistenti (Malizia e Pieroni, 2010, 2012 e 2013; Marchioro, 2014; Malizia e Gentile, 2015).

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. Pertanto, il confronto, nel senso spiegato sopra, avviene solo fra gli ultimi quattro (2012, 2013, 2014, 2015) e in qualche caso ci limiteremo agli ultimi tre perché nel tempo si è aggiunta qualche domanda o queste sono state aggiornate.

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.

Passando infine ad una breve contestualizzazione dell'indagine nella situazione del nostro Paese, va anzitutto notato che dopo vari anni di emergenza lavorativa l'Italia registra finalmente alcuni *dati positivi*, anche se a livello dello "zero virgola" (Censis, 2015, pp. 176-178). Anzitutto i tassi di attività evidenziano una crescita tra il 2014 e il primo semestre del 2015, cioè in corrispondenza del nostro monitoraggio, dal 63,9% al 64,1%; l'aumento è anche più accentuato dal 2012 (63,5%) e riguarda sia gli uomini che le donne. Se si passa al tasso di occupazione, i valori salgono solo nel confronto tra il 2014 e il 2015 (dal 55,7% al 55,9%) e questo tanto per gli uomini che per le donne, mentre se il paragone lo si estende al 2012 solo le donne riescono a mantenere stabili i dati tra i due anni, in quanto tra gli uomini e a livello nazionale l'andamento è in calo. Quanto poi al tasso di disoccupazione, la riduzione si riferisce sia al livello nazionale (dal 12,9% al 12,5%) sia alla situazione dei maschi e delle femmine, ma limitatamente al confronto tra il 2014 e il 2015 mentre il paragone tra il 2012 e il 2015 registra una crescita nei tre valori. Pertanto, correttamente il Rapporto Censis precisa che: «[...] stante il ritardo con cui si trasmettono i segnali sul comportamento della domanda di lavoro, la reale consistenza del cambio di passo per il mercato del lavoro è ancora in via di consolidamento» (2015, p. 176).

In relazione agli andamenti che qui a noi interessano di più, quelli cioè del gruppo di età 15-24 anni, il dato veramente negativo del numero dei Neet, cioè dei *giovani* che nel nostro Paese non lavorano, né studiano, né cercano un'occupazione e che hanno raggiunto una cifra superiore ai 2,4 milioni, trova quest'anno un qualche bilanciamento nella situazione della disoccupazione. La coorte appena ricordata registra nel primo semestre del 2015 una diminuzione del tasso di disoccupazione rispetto al 2014 dal 44,7% al 43,0%; tuttavia, questo andamento vale per i maschi (dal 43,2% al 41%), ma non per le femmine (dal 44,7% al 45,9%). In altre parole, non si possono certamente negare i progressi dell'ultimo anno, ma non si può dire che la situazione drammatica dell'occupazione giovanile sia stata superata.

In positivo relativamente al segmento del sistema di Istruzione e di Formazione Professionale di cui noi ci occupiamo (IeFP) va ricordato che secondo il Rapporto Excelsior le *assunzioni di persone con qualifica professionale* si caratterizzano nel 2014 per un vero boom e costituiscono la componente più dinamica della domanda di lavoro (Unioncamere, 2014, p. 79). Infatti, si tratta di 88.850 unità, cioè 20.200 entrate in più rispetto al 2013, pari a quasi il 30% (+29,5%) per cui la loro incidenza sul totale sale dal 12,2% al 14,5% con un aumento del 2,3%. Inoltre, la crescita si presenta notevolmente diversificata, anche se di elevata intensità, sia nell'industria (+15,3%) che nei servizi (+35,8%).

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Incominciamo con la distribuzione in base al sesso che registra una chiara predominanza dei maschi sulle femmine (2210 o 84,9% rispetto a 392 o 15,1%) (cfr. Tav. n. 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.

Venendo agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, commenteremo solo i dati che riguardano le ragazze, poiché quelli relativi ai maschi si collocano generalmente sul totale. Le femmine sono più giovani e in misura prevalente di nazionalità italiana; frequentano principalmente i CFP del Nord Ovest⁵; la loro presenza è leggermente maggiore del totale tra i qualificati e minore tra i diplomati; mancano quasi o del tutto nei settori tradizionalmente "maschili" come automotive, elettro-elettronico, meccanica industriale, e risultano sovra-rappresentate in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico e comparti "altri" (più specificamente nel benessere, nell'amministrazione e nel punto vendita, mentre mancano quasi del tutto nella lavorazione artistica del legno e sono sui valori del totale nel caso dell'agricoltura).

Tavola n. 1 - Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2015; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sesso	84,9	15,1										
Età	16,9	38,1	29,8	12,1	2,4	0,4	0,1	0,2				
Nazionalità	82,7	17,3										
Regione	0,8	3,7	3,2	8,9	2,5	20,7	33,2	1,2	1,0	2,9	0,8	20,9
Circoscrizione	57,3	27,9	12,6	2,2								
Titolo finale	90,3	8,6	1,1									

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; 3 = Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria superiore - Normativa di riferimento DPR 87/2010)

⁵ Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non terremo conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione dei relativi dati.

Se si prende in considerazione l'*età*, emerge che il 40% circa (38,1%) ha 18 anni e più del 15% (16,9%) 17: in altre parole, si può dire che oltre la metà degli intervistati (55,0%) ha conseguito il titolo con un'*età* regolare, 17 o 16 anni (cfr. Tav. n. 1). Quasi il 30% (29,8%) ne ha compiuti 19⁶, mentre i ventenni e oltre costituiscono appena il 15,2% del totale: in breve, gli irregolari assommano al 45,0%. Segnaliamo che i risultati confermano il dato di una crescita degli irregolari che esalta la funzione di rimotivare alla formazione di giovani in pericolo di abbandono, svolta dalla IeFP.

Passando agli *incroci* con le variabili elencate sopra, si nota che le coorti più giovani (diciassettenni e diciottenni) sono presenti in percentuali superiori al totale tra le ragazze, gli ex-allievi di nazionalità italiana, nel Nord Ovest, tra i qualificati e nel turistico-alberghiero. L'andamento opposto si riscontra tra i maschi, gli intervistati di origine migratoria, il Centro, naturalmente tra i diplomanti e nella meccanica industriale.

Gli intervistati di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione) rappresentano ormai un quinto circa (17,3%), mentre gli italiani sono scesi a poco oltre i quattro quinti (82,7%) (cfr. Tav. n. 1). In particolare, i primi costituiscono molto più del doppio degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (6,8% nel 2013-14) (Censis, 2015, p. 122).

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, mentre sono sotto-rappresentati nel Nord Ovest. Le percentuali crescono oltre il totale tra i qualificati e diminuiscono tra i diplomati; se si fa riferimento ai settori, essi sono sovra-rappresentati nell'automotive e leggermente nella meccanica industriale e nell'energia, sotto-rappresentati nella grafica e in misura modesta nel turistico-alberghiero e nel benessere e assenti nell'amministrazione.

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 (cfr. Tav. n. 1). La porzione maggiore degli intervistati risiede in Piemonte con un terzo (33,2%); Veneto e Lombardia si situano ognuna oltre un quinto (20,9% e 20,7% rispettivamente); il Lazio totalizza intorno al 10% (8,9%); le altre 8 Regioni si collocano tra il 3,7% e lo 0,8% (e più esattamente l'Emilia Romagna è al 3,7%, il Friuli Venezia Giulia al 3,2%, l'Umbria al 2,9%, la Liguria al 2,5%, la Puglia all'1,2%, la Sardegna all'1,0%, l'Abruzzo e la Valle d'Aosta allo 0,8%).

Al fine di ridurre la dispersione delle frequenze, anche quest'anno ci limite-

⁶ I diciannovenni nel 2015 (diciottenni nel 2014) possono essere regolari se diplomati, ma questi ultimi costituiscono appena il 9,7% del totale.

remo a commentare gli *incroci* che si riferiscono alle prime 4 Regioni che da sole raggruppano più dell'80% (83,7%) del totale. Il Piemonte si contraddistingue per delle percentuali superiori al totale di ragazze, delle classi di età più giovani, di qualificati e dei settori energia, turistico-alberghiero e "altri" 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; il Veneto per una sovra-rappresentazione di diciottenni, di italiani, di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale, e per una sotto-rappresentazione di diciannovenni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria e dei settori automotive, turistico-alberghiero e altri e per l'assenza di diplomati; la Lombardia per delle percentuali superiori al totale dei maschi, dei diciannovenni e oltre, dei diplomati e dei settori elettrico-elettronico e grafico e leggermente meccanica industriale e per cifre inferiori delle ragazze, dei più giovani, dei qualificati e dei settori "altri" e per l'assenza del comparto 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 e grafico, e per una sotto-rappresentazione delle ex-allieve, dei diciassetenni e dei diciottenni, e del comparto della meccanica industriale e dell'assenza dei diplomati e dei settori energia, turistico alberghiero e "altri".

La distribuzione per *circoscrizioni geografiche* vede al primo posto il Nord Ovest con il 60% circa (57,3%) degli intervistati; seguono il Nord Est con il 30% circa (27,9%), il Centro con oltre il 10% (12,6%) e il Sud con appena il 2,2% a motivo, come sappiamo, dell'assenza della Sicilia. La mancanza di tali dati comporta ovviamente una certa distorsione dell'andamento della ripartizione territoriale.

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 sovra-rappresentazione di ex-allieve, di diciassetenni e diciottenni (leggermente), di diplomati e dei settori turistico alberghiero e "altri", e una sotto-rappresentazione di maschi, di 19enni e oltre (in misura modesta), di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, grafico e meccanica industriale. Il Nord Est registra percentuali superiori al totale di maschi (leggermente) e delle classi di età più giovani (in misura modesta), dei qualificati e dei settori grafico e meccanica industriale e inferiori delle femmine (leggermente), dei 19enni e oltre (in misura modesta) e dei settori automotive, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati. Il Centro evidenzia una sovra-rappresentazione di maschi, di 19enni e oltre, di intervistati di origine migratoria, di qualificati e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico e una sotto-rappresentazione di ex-allieve, di 17enni e di 18enni e dei settori meccanica industriale, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati.

2. Il percorso formativo

La prima domanda in materia ha riguardato il *titolo* di studio posseduto al momento dell'*iscrizione* alla IeFP. I tre quarti circa (72,3%) degli intervistati provengono direttamente da un percorso regolare nella secondaria di 1° grado, concluso con il superamento del relativo esame di stato: il dato conferma l'andamento degli ultimi due anni. Più di un quarto (26,9%) si è iscritto alla IeFP dopo aver frequentato per uno o più anni la secondaria di 2° grado e neppure l'1% (0,9%) non possedeva nessun titolo. Anche riguardo a questi dati emerge la tendenza alla stabilità negli ultimi anni.

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, le coorti di età più giovani, nel Nord Ovest, tra i diplomati e nei settori "altri", mentre sono sotto-rappresentati tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria (leggermente), nel Nord Est e nel Centro e tra i settori nella grafica e in misura più modesta nella meccanica industriale e nell'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, quasi l'80% (77,4%) ha frequentato quello triennale di qualifica, mentre il biennale e il quadriennale di diploma si collocano intorno al 10% (11,6% e 8,6% rispettivamente). Risultano, poi, del tutto marginali i percorsi annuali (1,3%) e quelli di diploma di IP (1,1%).

Se si prendono in considerazione le solite variabili *socio-demografiche*, la partecipazione alla IeFP triennale cresce rispetto al totale tra i 17enni e i 18enni, nel Nord Est e nel Centro, tra i qualificati e, quanto ai settori, nell'energia, nel grafico, nella meccanica industriale e tra quelli "altri", mentre diminuisce tra i 19enni e oltre, nel Nord Ovest e nei comparti automotive e turistico-alberghiero ed è assente ovviamente tra i diplomati. A loro volta, i percorsi biennali sono sovra-rappresentati tra le ex-allieve (leggermente), tra gli intervistati di origine migratoria, nel Nord Ovest e nei settori automotive e turistico-alberghiero, ma risultano sotto-rappresentati tra le coorti più giovani, nel Centro (leggermente) e tra i comparti meccanico industriale e grafico e assenti nel Nord Est, tra i diplomati e nell'area dell'energia. Infine, la partecipazione ai quadriennali risulta superiore al totale tra i 19enni ed oltre, nel Nord Ovest, tra i diplomati e nel turistico alberghiero e inferiore tra le ragazze e i 18enni (leggermente in ambedue i casi), tra gli ex-allievi di origine migratoria e nel settore "altri", e assente tra i 17enni (ovviamente) e i qualificati e anche nel Nord Est, nel Centro e nel comparto energia.

Come nelle edizioni precedenti del monitoraggio, tutti gli intervistati dichiarano di aver partecipato ad una *esperienza di stage* durante la frequenza della IeFP nei Centri di Formazione Professionale salesiani. Inoltre, per quasi totalità degli ex-allievi (98,1%) essa era del tutto corrispondente alla qualifica professionale ottenuta nei CFP del CNOS-FAP. Circa il 70% (69,7%) ritiene di aver imparato molto da tale esperienza e per oltre un quarto (26,9%) lo è stata abbastanza; chi opta per le alternative “poco” (1,6%) o “nulla” (0,1%), è una percentuale del tutto irrilevante (1,7%), mentre l’1,7% non risponde. In aggiunta, va evidenziato che l’andamento risulta sostanzialmente stabile negli ultimi anni. Le percentuali, appena ricordate rendono inutile l’analisi dei soliti incroci.

Se si passa a considerare il *titolo conseguito* al termine della frequenza della IeFP, il 90,3% ha ottenuto la qualifica, il 10% circa (8,6%) il diploma professionale e l’1,1% 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. n. 1). Da quando si è cominciato a monitorare anche i diplomati, non si riscontrano diversità importanti tra le cifre prese in esame.

I qualificati aumentano tra le ex-allieve (leggermente), tra le coorti di età più giovani, tra gli intervistati di origine migratoria, al Nord Est e al Centro e nell’energia e nei settori “altri” e diminuiscono tra i 19enni e oltre, al Nord Ovest e nel turistico-alberghiero. I diplomi professionali sono sovra-rappresentati tra i più anziani, nel Nord Ovest e nel turistico-alberghiero e sotto-rappresentati tra le ragazze (leggermente), tra i più giovani, tra gli ex-allievi di origine migratoria, nei comparti “altri” e assenti nel Nord Est, nel Centro e nell’energia. I diplomi di IP sono concentrati tra i 19enni, nel Nord Ovest, nell’elettrico elettronico e nel meccanico industriale, mentre mancano tra le femmine, i 17enni e i 18enni (ovviamente), nel Nord Est e nel Centro e nei comparti automotive, grafico, energia, turistico alberghiero e “altri”.

Venendo al *mese* di conseguimento dei titoli richiamati sopra, la quasi totalità dei qualificati (94,7%) ha ottenuto il titolo a giugno, mentre il restante 5,3% si distribuisce tra lo 0,5% a luglio, il 2,0% a settembre e il 2,8% in altra data. Per il diploma professionale e per quello di IP viene indicato unicamente giugno.

Chiudiamo questa sezione sul percorso formativo degli ex-allievi, analizzando i *settori* dei loro titoli (cfr. Tav. n. 2): il 30% circa (27,6%) l’ha ottenuto nel comparto elettrico-elettronico, un quinto (20,1%) nella meccanica industriale e tra il 15% e il 10% nell’automotive (15,3%), nel grafico e nel turistico alberghiero (ambidue 11,6%), mentre al di sotto del 10% si collocano l’energia (4,0%) e i settori “altri” (il 9,8% che include: il benessere, 5,6%; la lavorazione artistica del legno, 1,4%; il punto vendita, 1,1%; l’amministrazione, 1,0%; l’agricoltura, 0,7%).

La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell’elettrico-

elettronico aumenta rispetto al totale tra i ragazzi, al Centro e leggermente nel Nord Ovest e tra i diplomati, mentre manca tra le femmine. La meccanica industriale è *sovra-rappresentata* al Nord Est e leggermente tra i maschi, i 19enni e oltre e gli intervistati di origine migratoria, mentre è *sotto-rappresentata* tra i 17enni, nel Nord Ovest e al Centro e quasi del tutto assente tra le femmine. Quanto all'automotive, gli ex-allievi crescono tra gli intervistati di origine migratoria, al Centro e in misura modesta tra i maschi, mentre diminuiscono al Nord Est e sono quasi del tutto assenti tra le ragazze. A sua volta, il grafico risulta sovra-rappresentato tra le femmine, al Nord Est e al Centro ed è sotto-rappresentato leggermente tra gli intervistati di origine migratoria e al Nord Ovest. Il turistico alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, i 17enni, al Nord Ovest e fra i diplomati, mentre si rivela inferiore al Nord Est e al Centro e in misura modesta tra i maschi e gli intervistati di origine migratoria. I comparti "altri" sono sovra-rappresentati tra le femmine e al Nord Ovest e leggermente tra le coorti di età più giovani, mentre risultano sotto-rappresentati tra i maschi, al Nord Est e al Centro e tra i diplomati e in misura modesta tra i 19enni e gli ex-allievi di origine migratoria. Da ultimo il settore energia cresce, anche se in quantità contenuta, tra gli intervistati di origine migratoria e nel Nord Est, mentre diminuisce nella stessa misura tra i 17enni e al Centro e manca tra i diplomati.

Tavola n. 2 - I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2015; in VA e

Settori	Tot.	Sesso		Età		Origine		Circoscrizione				Titolo		
		M	F	17	18 e <	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma	
														18
Automotive	15,3	18,0	0,5	15,0	15,8	15,1	14,4	20,1	15,9	7,4	28,7	24,6	15,4	14,6
Elettrico	27,6	32,4	0,0	28,3	25,9	28,7	27,7	26,7	24,8	27,8	34,6	56,1	27,2	30,4
Energia*	4,0	4,0	4,3	2,9	4,0	4,4	3,6	6,0	3,8	5,5	2,4	0,0	4,5	0,0
Grafico	11,6	10,0	21,2	10,2	11,3	12,5	12,5	7,3	7,8	19,0	14,7	0,0	11,8	10,3
Meccanica Industriale	20,1	23,5	0,5	14,1	19,8	22,6	19,3	23,8	16,4	33,3	11,0	0,0	20,2	19,0
Turistico Alberghiero	11,6	8,6	29,1	17,0	11,1	10,1	12,4	8,2	16,4	3,7	6,4	19,3	10,4	22,9
Altri**	9,8	3,6	44,4	12,5	12,1	6,7	10,1	7,8	15,0	3,2	2,1	0,0	10,5	2,8
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	2602	2210	392	441	992	1169	2153	449	1492	726	327	57	2349	253
% riga	100,0	84,9	15,1	16,9	38,1	44,9	82,7	17,3	57,3	27,9	12,6	2,3	90,3	9,7

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

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

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

- il 50% quasi (46,6% o 1265 intervistati) ha continuato il proprio percorso nel sistema di istruzione e di formazione e più precisamente il 30,8% nella scuola (801) e un quinto circa (17,8% o 464) nella FP;
- un terzo quasi (32,2% o 838) ha trovato un'occupazione;
- il 17,3% (449) non studia né lavora;
- l'1,9% (50) è impegnato in altre attività come il servizio civile e le patenti europee.

I dati confermano tre andamenti emersi dai 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 inferiori al totale, ma ciò riguarda il passaggio al sistema scolastico, mentre la frequenza della FP è anche leggermente superiore al dato generale; inoltre, esse non lavorano né studiano in percentuali più elevate (cfr. Tav. n. 3). I 17enni e i 18enni sono sovra-rappresentati tra quanti continuano la loro formazione nella scuola o nella FP e sotto-rappresentati 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. Gli intervistati di nazionalità italiana si collocano sostanzialmente sui dati generali; quanto agli ex-allievi di origine migratoria, essi si iscrivono alla scuola o alla FP in quantità minore del totale, mentre quelli che trovano un'occupazione o che non lavorano né studiano, registrano percentuali più elevate.

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 ad 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 si riducono al 5,1%; inoltre, diminuiscono 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, ma il calo riguarda la frequenza della IeFP mentre i passaggi alla scuola crescono; gli intervistati che riescono a reperire una occupazione sono leggermente sotto-rappresentati, diversamente da quanti non lavorano, né studiano che aumentano.

Venendo ai *comparti*, gli intervistati che hanno ottenuto il titolo nell'automotive risultano sotto-rappresentati tra quanti proseguono gli studi, mentre sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che non lavorano e non studiano e leggermente tra quelli che hanno trovato un lavoro; nell'elettrico-elettronico il 60% quasi (58,9%) continua la propria formazione nella scuola e nella IeFP, mentre si riducono gli intervistati che riescono a reperire un'occupazione e che non lavorano né studiano; gli ex-allievi del settore energia continuano la formazione in percentuale complessivamente inferiore al totale, ma la sotto-rappresentazione riguarda la IeFP e non la secondaria di 2° grado che si colloca sul dato generale, mentre contemporaneamente si registra una crescita tra gli intervistati che hanno reperito un'occupazione e tra quelli che non lavorano né studiano; nella grafica è il 71,3% (la cifra più alta tra i settori) che prosegue gli studi, ma la sovra-rappresentazione si registra nella frequenza della scuola e non della IeFP la cui percentuale è inferiore al dato generale, mentre le percentuali di chi lavora e quelle di chi non lavora e non studia si trovano al di sotto del totale; la meccanica industriale evidenzia la quota più alta di intervistati che lavora (40,2%), mentre si abbassano leggermente le cifre di chi prosegue la formazione o non lavora né studia; il turistico alberghiero segue a ruota la meccanica industriale per gli ex-allievi che lavorano (39,9%) come anche i settori "altri" (39,7%), mentre in ambedue i casi diminuiscono coloro che proseguono gli studi, anche se limitatamente alla secondaria di 2° grado, e crescono gli ex-allievi che non lavorano e non studiano, benché in maniera rilevante tra i primi (turistico alberghiero, 22,8%, la cifra più alta) e in misura molto ridotta tra i secondi (comparti "altri").

Tavola n. 3 - Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso - la circoscrizione e i settori (2015; in VA e %)

Posizione	Sesso			Circoscrizione				Settori							
	Tot.	M		Nord Ovest	Nord Est		Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico	Energia*	Grafico	Meccanica industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
		F													
Scuola	30,8	31,8	25,3	21,8	48,1	35,8	15,8	26,8	36,0	30,2	59,7	27,8	14,9	14,3	
FP	17,8	17,6	19,1	27,8	5,1	3,7	0,0	14,0	22,0	5,8	11,6	16,5	19,1	24,3	
Lavora	32,2	32,4	31,4	32,3	31,7	30,0	49,1	34,8	25,7	38,4	14,2	40,2	39,9	39,7	
Né lavora né studia	17,3	16,5	21,4	16,1	13,4	28,7	31,6	22,6	15,3	23,3	12,5	13,8	22,8	18,4	
Altro	1,9	1,9	2,8	2,0	1,8	1,8	3,5	1,8	1,0	2,4	2,0	1,8	3,3	3,2	
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	2602	2210	392	1492	726	327	57	399	717	105	303	522	303	253	
% riga	100,0	84,9	15,1	57,3	27,9	12,6	2,3	15,3	27,6	4,0	11,6	20,1	11,6	9,8	

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Come si è ricordato sopra, la *maggioranza relativa* degli ex-allievi (46,6% o 1265) dichiara che dopo il conseguimento del titolo ha continuato la propria formazione. Più precisamente i due terzi quasi (801 o il 63,3%), hanno deciso di proseguire nella secondaria di 2° grado rispetto a poco più di un terzo (36,7% o 464) che hanno optato, invece, per la FP. I dati del 2015 confermano l'andamento in crescita di questo percorso negli ultimi anni che però riguarda quasi esclusivamente le iscrizioni alla scuola.

Se si fa riferimento alla frequenza della *secondaria di 2° grado*, la maggioranza assoluta (53,1% o 425) ha optato per l'istituto professionale e oltre il 40% (43,9 o 352) per l'istituto tecnico; quasi del tutto irrilevanti sono altre scelte che raccolgono appena il 2,9% (23 in valori assoluti) e 1 ex-allievo (0,1%) non risponde. Nessun andamento significativo con cui sia possibile un confronto è riscontrabile nei tre anni precedenti l'attuale monitoraggio.

Le ragazze e i 19enni preferiscono l'istituto professionale, ma sono soprattutto gli intervistati di origine migratoria a optare per questo percorso; invece sono le coorti più giovani, 17enni e in particolare 18enni, ad orientarsi verso l'istituto tecnico. Venendo agli *incroci* con le circoscrizioni geografiche, gli ex-allievi del Nord Ovest e del Centro risultano sovra-rappresentati nell'istituto professionale e il Nord Est nell'istituto tecnico. I qualificati si collocano sui dati del totale, mentre i diplomati danno più spazio ad altri percorsi. Gli ex-allievi dell'energia, del turistico alberghiero, dell'automotive e dei settori "altri" risultano sovra-rappresentati nell'istituto professionale; al contrario, quelli dell'elettrico elettronico, della meccanica industriale e del grafico lo sono nell'istituto tecnico.

I due terzi quasi (65,5% o 304) dei 464 intervistati che hanno optato per la FP si sono iscritti al IV anno della IeFP e poco più di un quinto (22,4% o 104) al corso annuale di specializzazione; le altre scelte raccolgono percentuali inferiori al 10% e più precisamente il diploma di IP il 5,6% o 26, l'IFTS l'1,1% o 5 e altri corsi di FP il 5,4% o 25. Anche in questo caso non emergono nel tempo tendenze consolidate che potrebbero essere confermate dai dati del monitoraggio del 2015.

Le ragazze si orientano principalmente verso il corso annuale di specializzazione e i maschi verso il quarto anno della IeFP; i 17enni sono sovra-rappresentati nei corsi annuali di specializzazione, i 18enni nel IV anno della IeFP e i 19enni ed oltre nel diploma di IP; gli ex-allievi di origine migratoria frequentano il corso annuale di specializzazione in percentuali superiori al totale, mentre l'andamento opposto si riscontra riguardo al quarto anno della IeFP. Gli intervistati del Nord Ovest si collocano sul dato generale, quelli del Nord Est sono sovra-rappresentati nel quarto anno della IeFP e negli altri corsi di FP e quelli del

Centro sono concentrati in questi ultimi e si riscontrano in percentuali superiore al totale nel corso annuale di specializzazione. A loro volta, i qualificati frequentano il quarto anno della IeFP in percentuali superiori al totale, mentre i diplomati si dividono tra il diploma di IP – la grande maggioranza – e gli IFTS. Gli *incroci* con i settori evidenziano i seguenti andamenti: gli ex-allievi del grafico, dell'automotive e della meccanica industriale sono sovra-rappresentati nel quarto anno della IeFP, mentre gli altri comparti lo sono nel corso annuale di specializzazione e l'energia negli altri corsi di FP.

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

In termini quantitativi, il secondo percorso che gli ex-allievi hanno seguito è stato quello di passare dallo studio al mondo del lavoro dove hanno trovato un'occupazione (32,2% o 838). Sottolineiamo ancora che il dato mantiene nel tempo una sostanziale stabilità.

Tavola n. 4 - I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2015; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circonscrizione				Titolo	
		M	F	17	18	19 e <	Italiana	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	11,3	13,3	0,0	14,6	9,9	11,6	11,2	12,0	11,4	4,8	27,6	7,1	11,4	10,9
Elettrico	11,0	12,7	0,8	9,0	10,2	11,8	12,1	6,6	11,4	10,4	8,2	17,9	9,7	17,8
Energia	5,4	6,3	0,0	9,0	4,7	5,1	4,9	7,2	5,6	3,9	7,1	7,1	6,2	0,8
Grafico	2,4	2,4	2,4	0,0	2,6	2,7	2,1	3,6	1,2	4,8	3,1	0,0	2,4	2,3
Meccanica Industriale	23,6	27,3	2,4	13,5	24,8	24,8	23,1	25,7	21,8	36,5	9,2	0,0	22,3	31,0
Turistico Alberghiero	20,4	17,5	37,4	22,5	20,8	19,8	20,9	18,6	21,2	16,5	18,4	46,4	19,6	24,8
Benessere	6,1	0,7	37,4	13,5	9,1	2,9	6,9	3,0	9,8	0,0	4,1	0,0	7,2	0,0
Legno	1,7	2,0	0,0	2,2	1,5	1,7	1,2	3,6	1,2	3,0	0,0	3,6	2,0	0,0
Agricoltura	4,1	4,3	2,4	6,7	5,1	2,9	4,5	2,4	3,5	5,7	2,0	7,1	4,7	0,8
Amministrazione	0,7	0,4	2,4	0,0	0,7	0,8	0,7	0,6	1,0	0,0	1,0	0,0	0,7	0,8
Punto vendita	7,5	7,4	8,1	5,6	6,6	8,4	6,9	10,2	6,6	8,3	10,2	7,1	7,8	6,2
Altro	5,8	5,7	6,5	3,4	4,0	7,4	5,7	6,6	5,2	6,1	9,2	3,6	6,1	4,7
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	838	715	123	89	274	475	671	167	482	230	98	28	709	129
% riga	100,0	85,3	14,7	10,6	32,7	56,7	80,1	19,9	57,5	27,4	11,7	3,3	84,6	15,4

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

VA = Valori Assoluti

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. n. 4). I settori che offrono maggiori opportunità di trovare un'occupazione sono la meccanica industriale con un quarto circa (23,6%) e il turistico alberghiero con un quinto quasi (20,4%); poco al di sopra del 10% si collocano l'automotive (11,3%) e l'elettrico-elettronico (11,0%); tra il 10% e il 5% si situano il punto vendita (7,5%), il benessere (6,1%), "altri" comparti (5,8) e l'energia (5,4%); al di sotto del 5% si riscontrano l'agricoltura (4,1%), il grafico (2,4%), la lavorazione artistica del legno (1,7%) 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, la lavorazione artistica del legno, l'energia e l'amministrazione evidenziano una sostanziale corrispondenza tra le cifre dei comparti occupazionali e quelli della qualifica/diploma, che il meccanico industriale, il turistico alberghiero, il punto vendita e l'agricoltura presentano un'occupazione superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma) e che l'elettrico-elettronico, l'automotive e il grafico si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei comparti di qualifica/diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale, il turistico alberghiero e l'automotive sono i comparti che possono assicurare una più grande occupabilità.

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 ai dati del totale nel Nord Est e leggermente tra i maschi e gli ex-allievi di origine migratoria e inferiori tra le ragazze, i 17enni, il Centro e i diplomati. Nel turistico alberghiero si registra una sovra-rappresentazione delle femmine, dei diplomati e leggermente dei 17enni e una sotto-rappresentazione in misura contenuta dei ragazzi, del Nord Est e del Centro. Gli intervistati dell'automotive si caratterizzano per percentuali più elevate del dato generale al Centro e leggermente tra i maschi e più basse al Nord Est, mentre il settore è assente tra le ex-allieve. L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori ai diplomati e minori alle ragazze, agli ex-allievi di origine migratoria e leggermente ai 17enni e ai residenti del Nord Est. Nel punto vendita si osserva una sovra-rappresentazione contenuta degli intervistati di origine migratoria, del Nord Est e del Centro e una sotto-rappresentazione modesta dei 17enni e dei diplomati. Gli intervistati dei settori "altri" evidenziano percentuali leggermente superiori ai dati del totale tra i 19enni e oltre e al Centro e lievemente inferiori tra i 17enni e i diplomati. Da ultimo nel comparto del benessere si nota una sovra-rappresentazione di ragazze, di 17enni e leggermente di 18enni, nel Nord

Ovest e di qualificati e una sotto-rappresentazione di maschi e in misura contenuta di 19enni e di ex-allievi di origine migratoria, mentre mancano del tutto nel Nord Est e tra i diplomati.

Unicamente riguardo all'*automotive* è stato richiesto a coloro che hanno trovato un'occupazione in questo comparto di specificare il *nome dell'azienda*. Oltre i tre quarti (76,8% o 72 in valori assoluti) sono stati assunti da officine indipendenti mentre le altre alternative si collocano a grande distanza: la FIAT e la Renault (5,3% o 5, ciascuna); Volkswagen, Audi, Mercedes, Toyota, Peugeot, BMW (1,3% o 1, ognuna); altre marche (4,2% o 4); 2 (2,1%) non rispondono. Dal confronto con i precedenti monitoraggi non emergono andamenti consolidati.

Più del 30% (31,0%) degli ex-allievi che hanno trovato un lavoro si sono *rivolti al Centro* a cui erano iscritti, mentre il 70% quasi (68,6%) non l'ha fatto e 3 (9,6%) non hanno risposto. Dal momento che i dati sono rimasti sostanzialmente inalterati rispetto al monitoraggio precedente, tranne che per un leggero aumento (+1,2%) della prima percentuale citata, richiamiamo in sintesi le osservazioni in proposito contenute nell'ultimo articolo: il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente, se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati (Unioncamere, 2014); 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 dell'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 CFP salesiani, offrono la possibilità agli ex allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnate e guidate 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.

Passando agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, la prima osservazione riguarda le ragazze che, al momento della ricerca di una occupazione, ricorrono al Centro a cui erano iscritte. Queste si rivolgono ai nostri CFP in per-

centuali inferiori rispetto al totale e a quella dei maschi, forse perché – si diceva nell'articolo precedente – ritengono che il CFP CNOS-FAP sia più competente nell'accompagnare i ragazzi nella transizione al lavoro; al contrario non si osservano diversità significative tra gli ex-allievi italiani e quelli di origine migratoria. I 17enni si rivolgono in percentuali maggiori al proprio CFP, quasi un 10% in più rispetto al totale, e questo potrebbe essere un segno importante di una crescita di fiducia tra le nuove generazioni sulle potenzialità dei CFP del CNOS-FAP di costituire una risorsa nella fase di ricerca del lavoro. Gli intervistati del Nord Ovest si rivolgono al proprio Centro in percentuali leggermente più elevate del dato generale e quelli del Centro sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che non ricorrono al CFP a cui erano iscritti. A loro volta i qualificati si collocano sul totale, mentre i diplomati dimostrano maggiore fiducia nel proprio Centro. Gli ex-allievi della meccanica industriale e dell'automotive si servono in percentuali superiori al dato generale del CFP da loro frequentato, mentre la fiducia diminuisce tra quelli dell'energia, del turistico alberghiero, dell'elettrico elettronico, dei settori altri e del grafico.

Un altro canale per trovare una occupazione è costituito dall'*azienda* in cui l'ex-allievo ha svolto lo *stage*. Solo un quarto circa (23,5%) 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.

Le ragazze evidenziano maggiori difficoltà dei colleghi maschi, mentre gli ex-allievi di origine migratoria risultano leggermente favoriti. Anche in questo caso, i 17enni sembrano facilitati rispetto ai 18enni e ai 19enni ed oltre. Gli intervistati del Nord Ovest si trovano in una situazione più positiva del totale, anche se in misura modesta, mentre gli inchiestati del Centro incontrano maggiori problemi. Il confronto tra qualificati e diplomati vede questi ultimi in condizione migliore con il 40,3% che trova un lavoro nell'impresa dello stage. Venendo poi agli *incroci* con i settori, gli intervistati della meccanica industriale e dell'automotive risultano favoriti, mentre quelli dell'energia, del turistico alberghiero, dell'elettrico-elettronico, degli "altri" comparti e del grafico sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che non vengono assunti nell'azienda dello stage.

Una domanda *nuova*, introdotta nel presente monitoraggio e che è stata rivolta a *tutti gli intervistati*, ha riguardato il *Programma Garanzia Giovani*. Neppure un quinto (19,2%) del totale degli ex-allievi dichiara di conoscerlo, una percentuale inferiore a quella degli inchiestati che si è servito degli altri due canali per trovare un lavoro, citati sopra, disponibili nei Centri del CNOS-FAP; oltre l'80% (80,4%) invece è sulla negativa e lo 0,3% 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. Gli incroci evidenziano i sotto-campioni più informati e quelli meno: nel primo gruppo si riscontrano le ragazze (leggermente), i residenti al Centro, gli intervistati del turistico alberghiero e dei settori "altri", mentre tra i secondi vanno annoverati gli ex-allievi di origine migratoria, quelli del Nord Est, i diplomati, gli inchiestati del grafico e della meccanica industriale.

Servendosi dei canali ricordati sopra, la maggioranza relativa degli occupati (43,9%) dichiara di essere stata assunta *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma, mentre un quinto circa (19,0%) entro sei mesi e il 30,5% un anno. Le cifre dei monitoraggi precedenti risultano piuttosto oscillanti per cui non emergono tendenze consolidate che potrebbero essere verificate dai dati del 2015.

Dagli *incroci* con le solite variabili emerge che tempi più brevi per l'assunzione si riscontrano tra i 17enni, i residenti nel Nord Ovest, i diplomati, gli inchiestati della meccanica industriale e dell'automotive. Dichiarano invece di sperimentare periodi più lunghi: le ragazze, gli ex-allievi di origine migratoria, il Nord Est e il Centro, i qualificati, i comparti "altri", l'elettrico-elettronico e il turistico alberghiero.

Passando dal percorso al lavoro che si è riusciti a trovare, un primo dato evidenza che i due terzi circa (62,6%) ha trovato un'occupazione *coerente* con la qualifica/diploma, mentre il 37,4% è sulla negativa. Anche in questo caso non sono possibili conferme di tendenze perché non si riscontrano andamenti consolidati nei monitoraggi precedenti. La corrispondenza aumenta tra le femmine, le classi di età più giovani, gli intervistati del Nord Ovest, i diplomati, e nei settori turistico alberghiero e della meccanica industriale; al contrario essa si riduce e cresce la difformità tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti nel Nord Est e nel Centro, i qualificati, gli inchiestati della grafica, dell'elettrico-elettronico, dell'energia e dell'automotive.

La *tipologia delle aziende* che hanno assunto gli ex-allievi occupati vede al primo posto con l'80% quasi (79,9%) 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 12,5% le piccole (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 4,3% 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 2,9% 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 lo 0,4% non risponde. I dati del monitoraggio del 2015 confermano l'andamento in crescita delle microimprese.

Le ragazze sono occupate per la quasi totalità (93,5%) nelle microimprese, mentre i maschi si collocano sostanzialmente sul totale tranne che nel caso proprio delle microimprese in cui sono leggermente sotto-rappresentati. L'inserimento nelle microimprese diminuisce passando dalle coorti di età più giovani a quelle più anziane, mentre l'andamento opposto si riscontra riguardo alle piccole imprese. Non vi sono differenze sostanziali tra la collocazione degli italiani e quella degli ex-allievi di origine migratoria tranne che per una leggera sovra-rappresentazione di questi ultimi nelle microimprese. I residenti nel Nord Est si caratterizzano per percentuali superiori al totale nelle piccole imprese e cifre inferiori nelle microimprese, mentre l'andamento opposto, anche se in misura modesta, si riscontra nel Nord Ovest e nel Centro. I qualificati si collocano sostanzialmente sul dato generale, mentre i diplomati vengono assunti in misura maggiore nelle imprese medie e grandi e meno nelle micro. Nell'*incrocio* con i comparti, gli ex-allievi della meccanica industriale, della grafica e dell'energia sono sovra-rappresentati nelle piccole imprese e sotto-rappresentati nelle micro-imprese, gli intervistati dei settori "altri", del turistico alberghiero e dell'elettrico-elettronico si caratterizzano per un andamento opposto e gli inchiestati dell'automotive sono sovra-rappresentati nelle grandi imprese e sotto-rappresentati nelle microimprese.

L'ultima domanda che prendiamo in considerazione in quest'area riguarda la *tipologia contrattuale di assunzione*. Oltre il 40% (43,2%) degli ex-allievi occupati lavora con un contratto atipico, un terzo quasi (31,2%) con quello di apprendistato e un quinto circa (17,4%) con uno a tempo determinato; al di sotto del 10% si collocano invece il tempo indeterminato (5,6%) e altre modalità contrattuali non formalizzate (2,5%). I dati del 2015 confermano alcuni andamenti emersi nei monitoraggi precedenti e cioè: l'aumento dei contratti atipici e la diminuzione dell'apprendistato e delle tipologie non formalizzate. In altre parole viene evidenziata la crescita nel tempo dell'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 17enni, i residenti nel Nord Est, i diplomati e i settori della meccanica industriale e della grafica, mentre nel secondo rientrano gli ex-allievi di origine migratoria, quelli del Centro, i qualificati, i comparti del turistico alberghiero, dei settori "altri", dell'elettrico-elettronico e dell'energia.

3.3. Gli ex-allievi che non lavorano né studiano

Sono 449 (il 17,3%), gli intervistati che non lavorano, né studiano e la gamma delle *condizioni* in cui si trovano più precisamente appare diversificata. I due terzi circa (65,6% o 293), cioè la maggior parte, hanno da subito cercato lavoro, senza riuscire a trovarlo e più di un quinto (21,6% o 97) lo ha trovato, ma al momento è disoccupato; il 4,7% (21) ha fatto un'esperienza di tirocinio, l'1,1% (5) si è iscritto a un nuovo corso di FP e l'1,6 (7) ha optato per l'alternativa "altro"; solo il 3,6% (16) è rimasto in attesa di migliori opportunità di scelta, mentre il 2,2% (10) non risponde e nessuno si è iscritto a un corso di apprendistato. I dati del presente monitoraggio confermano due andamenti dei precedenti e cioè l'aumento degli intervistati che hanno reperito un lavoro, ma che ora ne sono rimasti senza e, soprattutto, la riduzione ad una percentuale irrilevante (3,6% degli ex-allievi di questo sotto-campione e 0,6% di tutti gli inchiestati) degli ex-allievi in attesa di occasioni più favorevoli, cioè di quelli che costituiscono la vera categoria degli inattivi.

Gli *incroci* permettono di individuare i sotto-campioni che si sono dati maggiormente da fare e quelli meno, anche se la percentuale generale di chi è rimasto in attesa di migliori opportunità è ormai molto bassa. Nel primo gruppo si trovano le femmine, il Centro, il turistico alberghiero, l'automotive e il grafico; nel secondo, il Nord Est, i diplomati, i settori dell'energia e della meccanica industriale e leggermente i 17enni e i 18enni.

Tavola n. 5 - Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2015; 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 FP	1,1	0,5	3,6	1,7	0,0	1,1	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	4,0
Cercato lavoro	65,3	66,6	59,5	59,6	68,0	73,4	83,3	70,0	72,7	55,0	65,8	61,1	68,1	46,0
In attesa	3,6	3,8	2,4	3,3	7,2	1,1	0,0	1,1	3,6	10,0	2,6	6,9	1,4	4,0
Tirocinio	4,7	3,6	9,5	5,8	4,1	3,2	0,0	4,4	0,9	10,0	2,6	4,2	5,8	12,0
Apprendistato	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
Disoccupato	21,6	21,4	22,6	24,6	18,6	19,1	11,1	17,8	19,1	25,0	23,7	22,2	23,2	28,0
Altro	1,6	1,9	0,0	2,1	1,0	1,1	0,0	1,1	0,9	0,0	5,3	2,8	0,0	2,0
NR	2,2	2,2	2,4	2,9	1,0	1,1	5,6	3,3	2,7	0,0	0,0	2,8	0,0	4,0
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	449	365	84	240	97	94	18	90	110	20	38	72	69	50
% riga	100,0	81,3	18,7	53,4	21,6	20,9	4,0	20,0	24,5	4,4	8,5	16,0	15,4	11,1

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

*** = Il totale in questo caso è 718

VA = Valori Assoluti

NR = Non Risponde

4. Valutazione complessiva dell'esperienza e bilancio conclusivo

Il 96,5% degli ex-allievi si dichiarano *soddisfatti* dell'esperienza formativa vissuta nei corsi di IeFP offerti dai CFP del CNOS-FAP, il 70% circa (67,9%) molto e quasi il 30% (28,6%) abbastanza. Le altre alternative ricevono segnalazioni minime: poco l'1,5% e per nulla lo 0,4%, mentre l'1,7% non risponde. I dati confermano alcuni andamenti degli ultimi monitoraggi la crescita degli intervistati che indicano "molto" e la diminuzione di quanti segnalano "poco" o non rispondono. In proposito può essere ripetuta la valutazione che si è espressa a riguardo del precedente monitoraggio: il giudizio degli ex-allievi è di generale apprezzamento, ma resta il 30% circa che non dà una valutazione di ottimo, ma solo di sufficiente.

Se si prendono in considerazione gli *incroci* e si fa riferimento soprattutto ai dati relativi agli ex-allievi abbastanza soddisfatti, si possono evidenziare le categorie di intervistati più positive e quelle meno. Nel primo raggruppamento si possono annoverare: i residenti nel Centro, gli inchiestati dell'automotive e della meccanica industriale e in misura contenuta i 17enni. Attribuiscono maggiore rilevanza alla sufficienza i seguenti sotto-campioni: le femmine, gli ex-allievi del Nord Est, delle energia e della grafica e leggermente i 19enni e oltre e gli intervistati di origine migratoria.

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, il 90% quasi (89,5%) degli ex-allievi *rifrequenterebbe* (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i corsi di IeFP erogati dal CNOS-FAP, mentre neppure il 2% (1,5%) è per la negativa, meno del 10% (8,7%) risulta indeciso e lo 0,2% non risponde. I dati del 2015 confermano due andamenti degli ultimi monitoraggi e cioè che aumentano i "sì" e diminuiscono gli indecisi. Gli incroci mettono in risalto una leggera maggiore positività nel Nord Est, una minore nei settori energia e grafica e in misura modesta tra gli ex-allievi di origine migratoria e anche una sovra-rappresentazione tra gli indecisi di questi ultimi e dei comparti di energia e grafica.

Nella seconda domanda di approfondimento della valutazione complessiva, il 90% circa (88,0%) 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% (1,7%) coloro che non lo farebbero, il 10,1% appare indeciso, mentre non risponde lo 0,2%. Anche questi risultati confermano tendenze emerse negli ultimi monitoraggi: aumentano gli ex-allievi che sono pronti a consigliare la frequenza dei CFP del CNOS-FAP e al tempo stesso diminuiscono sia quanti sono per la negativa sia gli indecisi. A loro volta, gli incroci evidenziano una dispo-

nibilità relativamente più grande a consigliare tra i 17enni e nell'automotive, una minore tra gli ex-allievi di origine migratoria, nell'energia e nella grafica e una maggiore incertezza a prendere posizione sulla domanda ancora tra gli intervistati di origine migratoria, della grafica e (leggermente) tra i 17enni.

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 FP salesiana che si riteneva *migliorabile*. Infatti, oltre il 90% (91,8%) degli intervistati indica l'alternativa "nessuno"; inoltre percentuali minime, al di sotto del 2%, segnalano, nell'ordine, per una revisione i contenuti e gli argomenti trattati e le relazioni interpersonali (ambidue 1,4%), il legame tra CFP ed ex-allievi (1,1%), i metodi di insegnamento (0,8%), le attrezzature, la qualità dei formatori e lo stage (0,6%, ognuno dei tre item), mentre l'1,3% indica "altro" e lo 0,3% non risponde. Le cifre elencate risultano in continuità con l'andamento degli ultimi monitoraggi che evidenziavano l'aumento di quanti ritenevano che nessun ambito necessitasse un miglioramento. Gli incroci consentono di distinguere tra i gruppi più scontenti, che sono gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti del Nord Est e del Centro, l'automotive e la meccanica industriale, e quelli meno ai quali appartengono le ragazze, i diplomati, il turistico alberghiero e l'energia.

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:

- il sorpasso della scelta di continuare gli studi (48,6%) rispetto a quella di andare subito a lavorare (32,2%), che evidenzia la capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che per gli insuccessi accumulati nella scuola erano in pericolo di abbandonare il sistema di istruzione e di formazione;
- il ruolo importante svolto dalla IeFP riguardo al reperimento di una occupazione da parte dei giovani del gruppo di età 15-24 anni, quello cioè che trova difficoltà più gravi nel passaggio al mondo del lavoro;
- la diminuzione costante degli ex-allievi che non lavorano e non studiano, ridotti a poco più del 15% di cui veramente inattivi sono solo il 3,6%;
- la crescita nel tempo della presenza degli ex-allievi di origine migratoria tra gli iscritti alla IeFP salesiana che costituiscono molto più del doppio degli studenti stranieri presenti nella secondaria di 2° grado (6,8% nel 2013-14);
- l'incidenza positiva dei percorsi di IeFP sulla formazione dei qualificati;
- la brevità dei tempi di attesa per il reperimento di un lavoro;
- un giudizio globale molto favorevole da parte dei qualificati e diplomati circa l'offerta formativa della IeFP del CNOS-FAP (Malizia e Gentile, 2015; e più in generale Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015).

Non mancano alcune *criticità* come la crescita della precarietà di quanti trovano un lavoro, un ricorso al Centro di Formazione Professionale per reperire l'occupazione ancora non molto diffuso e una soddisfazione nei confronti dell'IeFP salesiana che un 30% circa ritiene ancora solo sufficiente rispetto al 70% quasi che la considera ottimale. Comunque, si tratta di carenze limitate, di cui alcune sono già in corso di superamento e che potranno essere facilmente ovviate in tempi relativamente brevi.

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 in maniera informale il *racconto del vissuto* degli allievi all'interno dei CFP del CNOS-FAP. Nell'articolo del 2015 ne abbiamo offerto una descrizione dettagliata che non riprendiamo qui perché i colloqui telefonici di quest'anno sono sostanzialmente nella stessa linea. Ci limiteremo solo a richiamare in sintesi gli aspetti principali: i CFP salesiani vengono considerati come vere comunità formative in cui tutte le componenti lavorano insieme per realizzare il medesimo progetto educativo; la formazione che viene offerta è personalizzata e a ciascun giovane viene assicurata un'attenzione specifica; il progetto non riguarda solo il presente e la professione, ma punta al futuro, mirando all'inserimento nella società e nella Chiesa ed evidenzia un carattere globale che tocca tutte le dimensioni della persona; la pedagogia di base è costituita dal sistema preventivo di San Giovanni Bosco con la sua meta ideale di educare i giovani ad essere "onesti cittadini e buoni cristiani".

Bibliografia

- CENSIS, *49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - L. FRUDÀ (Edd.), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2009.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto", "Elettro-Elettronico" nell'anno 2009*, in "Rassegna CNOS", 26 (2010), n. 3, pp. 127-144.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero, Altri, nell'anno 2010*, in "Rassegna CNOS", 28 (2012), n. 1, pp. 95-120.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati e dei diplomati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turismo e Altri. Anno formativo 2010-11*, in "Rassegna CNOS", 29 (2013), n. 2, allegato.

- 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.
- MARCHIORO D.M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS.FAP. Anno 2011/2012*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 1, pp. 137-155.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *Istruzione e Formazione Professionale: una chance professionale. a.f. 2013-14. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, ISFOL, Roma marzo 2015.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior – 2014. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*, Roma, 2014.

Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale

L'avvio di una sperimentazione nazionale

EUGENIO GOTTI e ROBERTA PIANO¹

Per rendere più stringente il rapporto tra formazione e lavoro, la riforma del mercato del Lavoro (c.d. Jobs Act) ha introdotto una diversa disciplina dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e dell'apprendistato di alta formazione e di ricerca, con la costruzione di un sistema duale per il conseguimento di un titolo di studio o di una qualificazione professionale. Lo scopo è quello di promuovere l'occupazione dei più giovani attraverso il ricorso a questa forma contrattuale particolarmente qualificante, con un'importante componente di formazione pratica, riconoscendo un ruolo di "scambio" tra retribuzione e formazione rendendo più sostenibile per le imprese l'attivazione di contratti di apprendistato. Il presente contributo si pone l'obiettivo di fornire un quadro evolutivo delle condizioni che hanno reso possibile l'avvio di un progetto sperimentale a livello nazionale per la costruzione di un sistema duale all'interno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), a partire dall'analisi normativa, con uno sguardo critico sulle criticità ma soprattutto sulle opportunità offerte dalla sperimentazione per i prossimi due anni.

The reform of the Labour Market (Jobs Act) introduced a different discipline of apprenticeship, the so called dual system, for the accomplishment of an education and vocational qualification, a higher education degree or a professional qualification.

The objective of the reform is thus to enable young people to achieve different education qualifications at upper secondary, post-secondary and tertiary levels through an organic integration between training and work.

One of the main innovations is the introduction of a greater balance between wage and training, as in most European countries, making the implementation of apprenticeships more sustainable for enterprises despite a significant amount of training hours.

This framework delineates the new national experimentation, defined through an agreement between the State and the Regions, that promotes the introduction of apprenticeship programmes by VET providers.

The present article aims to explain the general background that characterizes the beginning of the national experimental project through an analysis of the institutional and regulatory framework and a discussion about positive changes and critical challenges.

¹ Esperti di politiche dell'Istruzione e Formazione Professionale.

1. Il sistema duale: integrazione tra sistema educativo e mondo del lavoro, un cambio di paradigma

L'European Job survey del 2014 rivela che gli studenti coinvolti nel *Work Based Learning* (WBL) non solo sono più facilmente collocabili nel mercato del lavoro, ma trovano anche un'occupazione di maggiore qualità. Solo questo dato dovrebbe far riconsiderare l'approccio sequenziale dell'istruzione e formazione in Italia, in cui per molti anni si è ritenuto che solo dopo aver completato il percorso scolastico con l'acquisizione di un titolo, ci si potesse affacciare al mercato del lavoro per cercare un'occupazione. La crisi economica ha messo in evidenza come i Paesi che meglio hanno reagito all'onda d'urto dell'aumento della disoccupazione, sono stati quei Paesi con un solido sistema di *Vocational Educational Training* (VET). L'esempio tipico è quello della Germania che, anche attraverso la costruzione di un sistema duale basato sull'apprendistato, ha il tasso di disoccupazione più basso in Europa². A partire da queste evidenze, anche in Italia si è deciso di puntare alla costruzione di un sistema di integrazione tra scuola e lavoro, investendo sul contratto di apprendistato finalizzato al conseguimento di un titolo con il triplice obiettivo di contrastare la dispersione scolastica e incrementare il valore dell'apprendimento e, di conseguenza, anche quello dell'occupabilità agendo anche sul fronte dell'elevato *mismatch* tra le competenze possedute dagli studenti all'uscita dei percorsi scolastici e quelle richieste dal mercato del lavoro.

Nel nostro Paese, non solo non si è provveduto alla costruzione sistematica di un modello di apprendimento duale, ma anche il ricorso ai contratti di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale e per l'alta formazione è stato molto limitato³ per ragioni di carattere culturale ma anche di convenienza economica da parte delle imprese.

La riforma del mercato del lavoro, che ha previsto anche una revisione delle forme contrattuali, riscrive la disciplina del contratto di apprendistato con l'obiettivo da un lato di semplificarne il quadro normativo e dall'altro di incentivarne l'utilizzo. Ciò, al fine di rafforzare gli strumenti deputati a contrastare la disoccupazione giovanile; di ricomporre il distacco tra scuola e lavoro così come risulta dalle statistiche europee; di rafforzare le competenze tecnico - professionali creando percorsi tesi al conseguimento di titoli che dall'uscita delle medie inferiori possano portare fino alla formazione terziaria; di introdurre una metodologia di apprendimento 'on the job'.

² Cfr. M. DELFINO, *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, in WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona", 90/2012.

³ Nell'anno 2013, la somma degli iscritti alle attività formative per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale e per l'alta formazione è pari a 3.884, pari al 2,7% del totale degli apprendisti in formazione.

L'intervento normativo ha riguardato in particolare la valorizzazione delle due tipologie legate ai percorsi educativi, dando maggiore spessore all'integrazione tra formazione e lavoro e alla necessità di acquisire competenze nell'impresa, non solo presso l'ente formativo.

2. La modifica alla nuova disciplina dell'apprendistato e il tentativo di costruire una filiera della formazione in apprendistato

Il Testo Unico del 2011 (D.lgs. 167/2011) ha rappresentato certamente un punto di approdo rispetto ai vari tentativi di codificazione di questa tipologia contrattuale⁴ non ancora sufficiente perché questo contratto avesse l'*appeal* desiderato per essere utilizzato come principale canale di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

Il Capo V del D.lgs. 81/2015 (artt. 41 – 47) ha abrogato il Testo Unico sull'apprendistato e ha introdotto una nuova disciplina che mira a coniugare la formazione sul lavoro effettuata in azienda con il percorso di studio svolto presso le istituzioni scolastiche e formative, mantenendo l'impostazione del Testo Unico del 2011 con una disciplina generale (artt. 42) e discipline specifiche per le tre tipologie individuate: l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore (art. 43), l'apprendistato professionalizzante (art. 44), l'apprendistato per l'alta formazione e ricerca (art. 45).

La nuova disciplina del D.lgs. 81/2015 pone le premesse per consentire lo sviluppo di contratti di apprendistato di I e III livello, grazie alla definitiva costruzione di un sistema duale alternativo a quello scolastico e alla significativa riduzione del costo per il datore di lavoro.

Inoltre, la nuova disciplina consente più chiaramente il conseguimento in apprendistato di tutti i titoli dell'istruzione e formazione, anche del livello terziario, validi uniformemente in ogni Regione, con standard formativi fissati a livello nazionale.

Il nuovo apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore risulta riformato anche nel nome. La sua diversa definizione di "apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore" (art. 41,

⁴ Codificata nel 1942, e riarticolata nel 1955, è rientrata nelle riforme del mercato del lavoro: Legge n. 196 del 1997, Legge n. 30 del 2003 e decreto delegato n. 276/2003 del 2003.

lett. a), comporta anche una diversa disciplina dei titoli conseguibili. Confluiscono nella nuova tipologia tutti i percorsi di secondo ciclo: oltre alla IeFP anche i diplomi di istruzione, fino alla “specializzazione tecnica superiore” (c.d. IFTS) entrambi precedentemente ricompresi (dall’art. 5 del Testo Unico abrogato) nell’apprendistato di “alta formazione e ricerca” (ora disciplinato dall’art. 45 del D.lgs. 81/2015).

Possono essere assunti con questa tipologia contrattuale, in tutti i settori di attività, i giovani che hanno compiuto i 15 anni di età e fino al compimento dei 25. La durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica o del diploma da conseguire e non può in ogni caso essere inferiore a sei mesi e superiore a tre anni o a quattro anni nel caso di diploma professionale quadriennale.

Raggiunta la qualificazione, i datori di lavoro potranno prorogare fino ad un anno il contratto di apprendistato dei giovani qualificati e diplomati, per il consolidamento e l’acquisizione di ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche, utili anche ai fini dell’acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore o del diploma di maturità professionale all’esito del corso annuale integrativo di cui all’articolo 15, comma 6, del Decreto legislativo n. 226 del 2006.

Il contratto di apprendistato può essere prorogato fino ad un anno anche nel caso in cui l’apprendista non abbia conseguito la qualifica, il diploma, il certificato di specializzazione tecnica superiore o il diploma di maturità professionale all’esito del corso annuale integrativo.

È inoltre possibile trasformare questa tipologia in apprendistato professionalizzante, dopo il conseguimento della qualifica o del diploma, purché la somma dei due periodi di apprendistato non superi il termine massimo fissato dagli accordi interconfederali o dai contratti collettivi nazionali che li disciplineranno nel rispetto dei principi stabiliti dallo stesso decreto.

I periodi di formazione interna ed esterna dovranno essere articolati secondo le esigenze formative e professionali dell’impresa e le competenze tecniche e professionali correlate agli apprendimenti ordinamentali che possono essere acquisiti in impresa e comunque entro il limite massimo di durata della formazione esterna, da svolgersi presso l’istituzione formativa cui è iscritto lo studente. Il D.lgs. 81/2015 fissa il limite massimo della formazione esterna all’impresa, nella misura del 60% per gli studenti del secondo anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Questa quota si riduce al 50% per gli iscritti al terzo e quarto anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e per l’anno successivo finalizzato al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica. Il DM 12 ottobre 2015, con cui sono stati fissati gli standard formativi dei contratti di apprendistato ha specificato che in ogni caso, la formazione interna deve essere pari alla differenza tra le ore del percorso formativo ordinamentale e le ore di formazione esterna che non può superare le percentuali massime in-

dividuate dal decreto: 70% per il secondo anno di istruzione, 65% per il terzo, quarto e quinto anno di istruzione e per l'anno integrativo di IeFP finalizzato al conseguimento del diploma, 60% per il primo e secondo anno di IeFP e per l'Istruzione Superiore di livello universitario, 50% per il terzo e quarto anno IeFP e per il certificato di IFTS.

Il datore di lavoro che intende assumere un apprendista è tenuto a sottoscrivere con l'istituzione formativa un protocollo che stabilisce il contenuto e la durata degli obblighi formativi secondo lo schema definito con il predetto decreto ministeriale.

Oltre al protocollo, vengono allegati al DM anche lo schema di Piano formativo individuale e il dossier individuale dell'apprendista, utilizzato in diverse esperienze regionali.

Il piano formativo individuale è parte integrante del contratto di apprendistato e rappresenta il documento centrale nella programmazione del percorso dell'apprendista. Predisposto dall'istituzione formativa con il coinvolgimento del datore di lavoro, il piano formativo individuale rappresenta lo strumento attraverso cui azienda e istituzione formativa dovranno definire fondamentali aspetti relativi alla formazione dell'apprendista: competenze obiettivo, titoli da conseguire, durata della formazione, orario di lavoro, competenze acquisite, criteri e modalità di valutazione, eventuali azioni di recupero. I suoi contenuti minimi, riportati in forma schematica nell'allegato 1-a al DM del 12 ottobre, possono essere suscettibili di integrazioni e modulazioni da parte dell'istituzione formativa e del datore di lavoro, in funzione di specifiche esigenze volte a migliorare l'efficacia e la sostenibilità degli interventi programmati, e comunque nel rispetto delle normative e degli ordinamenti vigenti a livello nazionale e regionale. Il piano formativo è rimodulabile durante il periodo di apprendistato, a meno che non si intenda modificare la qualificazione da acquisire al termine del percorso. In tal caso, per espressa previsione contenuta nel DM, il Piano formativo non può essere modificato rendendosi così necessaria la sottoscrizione di un nuovo contratto di apprendistato.

Ai sensi del predetto DM del 12 ottobre, l'impresa che intende assumere un apprendista deve dimostrare di avere capacità strutturali, ossia spazi per consentire lo svolgimento della formazione interna e in caso di studenti con disabilità, il superamento o abbattimento delle barriere architettoniche; capacità tecniche, ossia una disponibilità strumentale per lo svolgimento della formazione interna, in regola con le norme vigenti in materia di verifica e collaudo tecnico, anche reperita all'esterno dell'unità produttiva; capacità formative, garantendo la disponibilità di uno o più tutor aziendali.

Fermo restando il limite minimo di sei mesi, fissato dalla disciplina generale, viene declinata la durata massima dei contratti in riferimento ai titoli da acqui-

sire: tre anni per il conseguimento della qualifica di Istruzione e Formazione Professionale; quattro anni per il conseguimento del diploma di Istruzione e Formazione Professionale; quattro anni per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore; due anni per la frequenza del corso annuale integrativo per l'ammissione all'esame di Stato; un anno per il conseguimento del diploma di Istruzione e Formazione Professionale per chi già in possesso della qualifica professionale; un anno per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore.

Per promuovere il successo formativo degli apprendisti, favorendo il raccordo didattico e organizzativo tra l'istituzione formativa e l'impresa, finalizzato ad una vera e propria coprogettazione tra istituzione formativa e azienda, viene prevista la presenza di due tutor che collaborano alla compilazione del dossier individuale dell'apprendista e garantiscono l'attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di apprendistato, anche in caso di risoluzione anticipata: il tutor aziendale e il tutor formativo che assiste l'apprendista nel rapporto con l'istituzione formativa, monitorano l'andamento del percorso e intervengono nella valutazione iniziale, intermedia e finale del periodo di apprendistato. I nominativi di entrambi i tutor devono essere inseriti nel Piano Formativo individuale.

Agli apprendisti è garantito il diritto alla validazione delle competenze anche nei casi di abbandono o risoluzione anticipata del contratto, purché svolgano un periodo di lavoro minimo di tre mesi e frequentino almeno i tre quarti sia della formazione interna che della formazione esterna stabilite dal Piano Formativo individuale.

Nei successivi sei mesi decorrenti dalla data di entrata in vigore del DM 12 ottobre 2015, le Regioni dovranno adeguare le proprie discipline. In assenza, trova applicazione la regolamentazione nazionale fissata dal predetto DM del 12 ottobre.

2.1 Elementi che rendono il nuovo apprendistato migliorativo per le aziende

a. Un costo azienda sostenibile

Le modifiche introdotte dal D.lgs. 81/2015 consentono un significativo abbassamento degli oneri a carico dell'azienda, non più limitato a quelli di decontribuzione, ma finalmente con un maggiore scambio tra investimento in formazione dell'azienda e retribuzione dell'apprendista. Infatti, oltre al sottoinquadramento di due livelli o alla possibilità di stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentuale e proporzionata all'anzianità di servizio, il D.lgs. 81/2015 prevede

l'esonero retributivo per le ore di formazione svolte all'interno dell'istituzione formativa (art. 43, c. 7) e una retribuzione pari al 10% di quella che sarebbe dovuta all'apprendista per le ore di formazione a carico del datore di lavoro.

Con riferimento ai benefici contributivi, per le aziende fino a 9 dipendenti viene riconosciuto uno sgravio contributivo del 100% per i primi 3 anni di contratto. Per gli anni successivi al terzo la contribuzione è pari al 10%, come per tutti gli altri contratti di lavoro di apprendistato.

In caso di trasformazione del rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato, l'agevolazione contributiva del 10% viene riconosciuta per i 12 mesi successivi.

Tali novità portano il costo azienda a circa il 40% di quello di un lavoratore qualificato, rendendo sostenibile un contratto con elevato investimento formativo.

Infine, per le assunzioni in apprendistato, vengono previsti una serie di incentivi di carattere fiscale e contributivo (cfr. di seguito "ulteriori incentivi per le assunzioni fino al 31 dicembre 2016").

b. Una disciplina più chiara e semplificata

Diverse sono le novità positive in termini di semplificazione.

La nuova disciplina sancisce in maniera chiara che la formazione interna all'azienda e quella esterna devono necessariamente integrarsi per il raggiungimento del monte orario massimo del percorso formativo e introduce alcuni elementi di uniformità sul territorio nazionale, dati dalla fissazione di standard formativi e dalla predisposizione di schemi di documenti da allegare al contratto di apprendistato validi per tutti (si pensi, ad esempio, alla standardizzazione del PFI).

Semplificata è anche la disciplina del recesso durante il periodo di apprendistato, per cui si prevede anche per il periodo di apprendistato l'applicazione delle sanzioni previste dalla normativa vigente per il "licenziamento illegittimo" (art. 42, c. 3)⁵. Quindi, anche per il contratto di apprendistato troverà applicazione la tutela risarcitoria introdotta dal c.d. "contratto a tutele crescenti"⁶.

Sempre in tema di recesso, viene anche espressamente specificato che costituisce giustificato motivo di licenziamento anche "il mancato raggiungimento de-

⁵ A differenza della prima versione dello schema di decreto che, di contro, richiamava le sanzioni previste per il "licenziamento ingiustificato" (in linea con l'art. 2, lett. l) del T.U. abrogato, il quale vietava alle parti di recedere, durante il periodo di formazione, in assenza di giusta causa o di un giustificato motivo.

⁶ D.lgs. n. 23/2015 recante "Disposizioni in materia di contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti, in attuazione della Legge 10 dicembre 2014" che ha differenziato il regime sanzionatorio delle ipotesi di licenziamento discriminatorio, nullo e intimato in forma orale (art. 2), da quello per giustificato motivo oggettivo, soggettivo o giusta causa (art. 3) da quello affetto da vizi formali e procedurali (art. 4).

gli obiettivi formativi come attestato dall'istituzione formativa" (art. 42, c. 3).

Infine, per l'apprendistato duale non si applica la previsione della riforma Fornero dell'obbligo di aver stabilizzato a tempo indeterminato nei 36 mesi precedenti almeno il 20 per cento degli apprendisti assunti, prima di poter procedere all'assunzione di nuovi apprendisti (art. 42, c. 8).

c. Ulteriori incentivi per le assunzioni fino al 31 dicembre 2016

A titolo sperimentale, a decorrere dal 24/09/2015 e fino al 31 dicembre 2016, per le assunzioni con contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, si applicano i benefici previsti dall'art. 32 del D.lgs. 150/2015, riguardanti: l'esonero dal contributo pari al 41% del massimale mensile dell'Aspi per le interruzioni dei rapporti di apprendistato; lo sgravio totale del contributo dell'1,61% (1,31% per il finanziamento della Naspi e lo 0,30% destinato a finanziare il fondo per la Formazione Professionale); la riduzione dal 10% al 5% della contribuzione dovuta sulla retribuzione imponibile ai fini previdenziali.

Per questi specifici incentivi non trova applicazione la norma per cui i benefici contributivi in materia di previdenza e assistenza sociale sono mantenuti per un anno dalla prosecuzione del rapporto di lavoro al termine del periodo di formazione.

2.2 Elementi di sistema che ancora ostacolano

a. La normativa sul lavoro minorile

La disciplina sul lavoro minorile⁷ che trova applicazione fino ai diciotto anni, prevedendo alcune limitazioni, soprattutto quelle riferite alle attività eseguibili e all'orario di lavoro, potrebbe rappresentare un elemento di criticità all'attivazione dei contratti di apprendistato finalizzati alla qualifica e al diploma professionale. In particolare, la normativa vigente distingue i minori in base all'età suddividendoli in "bambini" ossia i minori che non hanno compiuto ancora quindici anni di età e sono ancora soggetti all'obbligo scolastico e "adolescenti" in cui rientrano tutti i minori aventi una età compresa tra quindici e diciotto anni⁸. Il minore/adolescente che ha compiuto 16 anni può sottoscrivere in autonomia il contratto di lavoro, senza che sia necessaria l'assistenza di coloro che esercitano la potestà genitoriale.

⁷ Legge 17 ottobre 1967 n. 977 e s.m.i.

⁸ Questa classificazione, introdotta dal decreto legislativo 345/1999, resta quella attualmente in vigore e che ad oggi non ha subito alcuna modifica.

Diverse sono le limitazioni e gli oneri che gravano in capo al datore di lavoro in caso di assunzione di un minore. Con riferimento alle limitazioni, l'art. 6 della Legge 977/1967, come modificato dal D.lgs. 262/2000, individua una serie di lavorazioni, processi e lavori vietati ai minori, salvo non ricorrano indispensabili motivi didattici o di Formazione Professionale e soltanto per il tempo strettamente necessario alla formazione stessa.

In tali casi, fatta eccezione per gli istituti di Istruzione e di Formazione Professionale, le attività devono essere preventivamente autorizzate dalla Direzione Provinciale del lavoro, previo parere dell'azienda sanitaria locale competente per territorio, in ordine al rispetto da parte del datore di lavoro della normativa in materia di igiene e di sicurezza sul lavoro.

In ogni caso, l'adolescente ed il minore, oltre a non essere occupabili in lavorazioni e/o processi lavorativi che potrebbero minare la loro integrità psicofisica, devono essere sottoposti ad una visita medica preventiva e periodica – a cadenza annuale – che ne verifichi l'iniziale e la perdurante idoneità al lavoro. La Legge 977/1967 stabilisce che il datore di lavoro, prima di assumere il minore ha l'obbligo di effettuare la valutazione dei rischi anche con specifico riguardo all'età e di sottoporlo presso la ASL territorialmente competente a visite mediche preventive e periodiche per farne valutare l'idoneità al lavoro. Nel caso di attività lavorative per le quali la vigente legislazione (D.lgs. n.81/2008) dispone la sorveglianza sanitaria (es. lavori ai videoterminali) le visite mediche preventive e periodiche devono essere effettuate dal medico competente, pubblico o privato, scelto dal datore di lavoro. La stessa legge disciplina una serie di obblighi di informazione dell'adolescente, per il tramite degli esercenti la potestà genitoriale, sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, la cui inosservanza genera una responsabilità di tipo penale al datore di lavoro.

L'orario di lavoro degli adolescenti non può superare le 7 ore giornaliere e le 35 settimanali, quello dei minori non può superare le 8 ore giornaliere e le 40 settimanali.

Inoltre, è vietato adibire i minori a lavoro notturno (dalle 22 alle 6 o dalle 23 alle 7) il che potrebbe creare problemi in sede attuativa per quelle lavorazioni che prevedono l'avvio delle attività prima delle 6 del mattino (il caso classico è quello del panettiere che comincia la panificazione alle prime luci dell'alba). Le deroghe per causa di forza maggiore previste dalla norma nei casi in cui tale divieto ostacoli il funzionamento dell'azienda, a condizione che il datore di lavoro ne dia immediata comunicazione all'Ispettorato del lavoro, indicando la causa ritenuta di forza maggiore, i nominativi dei minori impiegati e le ore per cui sono stati impiegati, non sembrano sufficienti a superare la criticità posta da una simile limitazione. Infatti, la deroga è ammessa solo "eccezionalmente e per il tempo strettamente necessario", "purché tale lavoro sia temporaneo e non am-

metta ritardi” e “non siano disponibili lavoratori adulti”: una volta arginata la forza maggiore o avuta la possibilità di organizzare squadre di adulti, si ripristina automaticamente il divieto.

Infine, l’orario di lavoro degli adolescenti non può durare, senza interruzione, più di 4 ore e mezza. Se tale limite viene superato, è obbligatorio un riposo intermedio di almeno un’ora, riducibile a mezz’ora dai contratti collettivi o, in mancanza, dalla DTL quando il lavoro non presenti caratteri di pericolosità o gravosità.

I minori non possono, inoltre, essere adibiti al trasporto di pesi per più di 4 ore durante la giornata, compresi i ritorni a vuoto.

È evidente che l’applicazione delle norme della Legge 977/67 nell’attuale regime normativo presenta diversi profili di criticità soprattutto relativamente alla necessità di autorizzazione preventiva della DTL alla sottoscrizione del singolo rapporto, che potrebbe essere ritenuta superabile nelle ipotesi dei rapporti “tipo” conclusi dalla Legge 81/2015 (oppure conferibile per “categorie” di rapporti).

b. L’assenza di standard formativi per l’apprendistato ed oneri formali

L’assenza di standard formativi analitici, o di piani formativi tipizzati, potrebbe rappresentare un ostacolo all’avvio di contratti di apprendistato per l’onere di progettazione richiesto in particolare all’impresa.

In Germania, ad esempio, i piani formativi sono definiti dalla norma, distribuendo in modo chiaro le competenze da raggiungere attraverso la formazione interna ed esterna all’impresa.

In Italia, si tratterà di realizzare questo lavoro preliminare soprattutto a cura delle istituzioni formative, coniugando l’equilibrio tra standard nazionali dell’ordinamento di studio e bisogni aziendali.

Se infatti la disponibilità da parte delle aziende all’utilizzo di questo contratto di qualità si ritrova anche nella relazione con l’istituzione formativa per la migliore qualificazione delle risorse umane, dall’altra parte si deve considerare come le imprese siano refrattarie ad occuparsi di questioni che ritengono a valenza burocratica. Per superare questi nodi, molte istituzioni formative stanno affiancando l’impresa non solo relativamente all’azione formativa, ma anche per supportarle con competenze giuslavoristiche, in modo da offrire soluzioni operative immediatamente utilizzabili.

c. Il nodo della contrattazione

Analogamente a quanto previsto dall’abrogato Testo Unico (D.lgs. 167/2011), le parti sociali sono chiamate a disciplinare il contratto di apprendistato nel rispetto di alcuni principi fissati dalla norma attraverso accordi interconfederali ovvero contratti collettivi nazionali di lavoro stipulati dalle associazioni sindacali

comparativamente più rappresentative sul piano nazionale (art. 42, c. 5), fermo restando gli aspetti inderogabili legati alla forma scritta, al PFI, alla durata minima di sei mesi e alla disciplina del recesso (commi da 1 a 4 dell'art. 42).

Attualmente, in assenza di CCNL che abbiano recepito la nuova disciplina dell'apprendistato, soprattutto con riferimento alle importanti modifiche introdotte per l'apprendistato duale, la dottrina si sta confrontando sulla possibilità di attivare contratti di apprendistato formativo, applicando le nuove regole del D.lgs. 81/2015.

In presenza della necessaria implementazione da parte delle discipline regionali, in ogni caso superabile dopo che siano trascorsi sei mesi dalla pubblicazione del DM del 12 ottobre, tre sembrano le tesi al momento più accreditate volte a sostenere l'attivazione di contratti di apprendistato duale superando l'inerzia delle parti sociali.

La prima tesi è quella che sostiene la possibilità di sottoscrivere contratti individuali in riferimento diretto alla disciplina non ritenendo necessario un esplicito recepimento da parte del CCNL che interverrebbe esclusivamente come mera acquisizione dei principi generali già fissati dall'art. 42 del D.lgs. 81/2015, peraltro identici a quelli stabiliti dal D.lgs. 167/2011 al quale sono informati gli attuali CCNL.

Inoltre, per quanto riguarda la componente economica, in particolare quella retributiva, questa stessa tesi sostiene che le disposizioni del D.lgs. 81/2015 (artt. 43 e 45) non rimandano espressamente alla regolamentazione da parte del CCNL, rinviando a una potenziale, diversa disciplina dei CCNL. Infatti, gli articoli 43 e 45 nel definire le modalità di retribuzione degli apprendisti fanno salve "le **diverse** previsioni dei contratti collettivi". Di conseguenza, in assenza di CCNL che preveda diversamente, si può applicare direttamente nel contratto individuale la modalità di retribuzione fissata dagli articoli 43 e 45.

Tale interpretazione si poggia sulla duplice considerazione per cui da un lato la normativa nazionale e regionale è così analitica da non avere bisogno di specifiche ulteriori da parte della contrattazione per essere operativa, dall'altro per il fatto che la disciplina generale dell'apprendistato, richiamata all'articolo 42, si rifà a principi identici a quelli del precedente D.lgs. 167/2011, già recepita dai CCNL e quindi applicabile in modo estensivo anche al nuovo apprendistato.

Una seconda tesi, più prudentiale, sostiene l'attivazione di contratti individuali sulla base della normativa statale e regionale, a valle della preliminare sottoscrizione di accordi aziendali o di livello territoriale⁹ che verrebbero sottoscritti dalle rappresentanze territoriali, in assenza di RSU.

⁹ Si consideri inoltre che se gli accordi territoriali sono sottoscritti dalle parti sociali comparativamente più rappresentative, l'accordo acquisisce valenza di contrattazione di prossimità, quindi può derogare anche al CCNL.

L'ultima tesi fa riferimento all'applicabilità di contratti collettivi "affini" richiamando quanto specificato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con l'interpello n. 4/2013 del MLPS in merito alla possibilità che un datore di lavoro faccia riferimento ad una regolamentazione contrattuale di settore affine per individuare sia i profili normativi che economici dell'istituto in assenza di un contratto collettivo proprio del settore di appartenenza o nel caso in cui il datore di lavoro applichi un contratto collettivo che non abbia disciplinato l'apprendistato, "al fine di non ostacolare il ricorso all'istituto".

Secondo questa tesi, sebbene l'interpello si riferisca alla previgente normativa (D.lgs. 167/2011), risultando confermata la ratio della norma e il percorso logico volto a impedire la mancata applicazione dei contratti di apprendistato, si può ritenere che il contenuto dell'interpello e quindi la possibilità di applicare il CCNL di settore affine, sia ancora attuale.

Ciò significa che, non appena un CCNL riceverà il nuovo apprendistato, diverse aziende, anche nel caso applichino un CCNL diverso, potranno attivare contratti individuali sulla base della disciplina del CCNL che abbia recepito la nuova disciplina, purché operante in settore affine.

È da considerare che la competenza contrattuale per la regolamentazione dell'apprendistato prevedrebbe una competenza solo nazionale per Confindustria e Confcommercio, mentre Confartigianato ha competenza a disciplinare a livello regionale. Tuttavia, l'attuale assenza di accordi tra le parti sociali ed il contestuale bisogno a livello aziendale di procedere con contratti individuali, porta ad azioni territoriali autonome, come ad esempio il recente accordo sull'apprendistato di primo livello tra Confartigianato Imprese Varese, Cisl dei Laghi e Uniascom. Se da un lato la valenza giuridica di tale iniziativa potrebbe essere posta in discussione, tuttavia essa è emblematica del bisogno di un rapido recepimento del nuovo contratto di apprendistato nella contrattazione collettiva.

3. La sperimentazione nazionale di un sistema duale nell'Istruzione e Formazione Professionale

Allo scopo di dare immediata attuazione alla disciplina del sistema duale introdotta dal D.lgs. 81/2015, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e le Regioni interessate, hanno condiviso un programma per la sperimentazione del sistema duale nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale regionali (IeFP).

Nello specifico, con l'obiettivo di facilitare le transizioni tra sistema di Formazione Professionale e il mondo del lavoro si prevede la realizzazione di un programma biennale (percorsi formativi degli anni 2015/2016 e 2016/2017) finalizzato all'attivazione del nuovo Apprendistato, strutturato in due linee di in-

tervento. La prima prevede il coinvolgimento di Italia Lavoro che si occuperà di fornire servizi di supporto o di rafforzamento alla costituzione di uffici di orientamento e *placement* presso gli enti formativi selezionati sulla base di un apposito bando dalla stessa predisposto. La seconda, prevede l'attivazione ed il finanziamento a livello regionale della formazione per i contratti di apprendistato di I livello all'interno della IeFP.

Per la realizzazione della sperimentazione trova immediata applicazione la disciplina nazionale contenuta nel DM 12 ottobre 2015, non applicandosi la norma che rinvia alle Regioni il recepimento delle disposizioni nazionali nei successivi sei mesi dalla pubblicazione del predetto DM.

3.1 La Linea 1

La Linea 1 ricomprende le attività di Italia Lavoro che si occuperà del trasferimento di un modello operativo utile agli enti di formazione per favorire l'accesso degli allievi in alternanza o l'accesso di nuovi apprendisti nelle imprese e della formazione degli operatori dei Centri di Formazione Professionale sulle principali attività svolte dall'ufficio e sui servizi da erogare, oltre che sugli aspetti normativi e operativi del nuovo apprendistato.

L'obiettivo è quello di sostenere i Centri di Formazione Professionale (CFP) nell'erogazione diretta di servizi di orientamento di primo livello, di orientamento specialistico e di accompagnamento al lavoro finalizzato all'attivazione di contratti di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. Per la realizzazione della Linea 1 è stato previsto il coinvolgimento di 300 Centri di Formazione Professionale privati e pubblici, in tutte le Regioni aderenti, con uno stanziamento totale di 10 milioni 500 mila euro, selezionati attraverso un apposito avviso emanato da Italia Lavoro¹⁰ e in via di attivazione con la pubblicazione delle graduatorie regionali definitive¹¹.

Ad ogni CFP spetterà un contributo massimo di 35.000 euro, riconosciuti applicando le Unità di costo standard, a fronte dell'erogazione di servizi di orientamento di primo livello (massimo 2 ore), orientamento specialistico (massimo 8 ore), cui verrà riconosciuto un contributo massimo complessivo di 23.000 euro, e servizi di accompagnamento al lavoro per l'attivazione di contratti di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale. In tal caso, l'importo del contributo è proporzionato all'indice di *profiling* del ragazzo inserito con

¹⁰ FIO - Avviso per i contributi ai Centri di Formazione Professionale per l'orientamento, l'accompagnamento al lavoro e l'alternanza scuola-lavoro dell'8/10 2015.

¹¹ In data 4 febbraio 2016 sono state pubblicate le graduatorie delle prime 9 Regioni: Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Marche, Molise, Piemonte, Sardegna, Toscana, Valle d'Aosta, cui si aggiunge la Provincia Autonoma di Trento.

contratto di apprendistato e può variare dai 1.500 euro nel caso di profilatura in fascia “bassa” ai 3.000 per i collocati in fascia “molto bassa”¹².

3.2 Linea 2

La seconda linea riguarderà la realizzazione della formazione per i contratti di apprendistato in IeFP.

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

Dopo l’Accordo raggiunto in Conferenza Stato-Regioni, con cui sono stati condivisi i contenuti della sperimentazione¹³, sono stati stipulati appositi protocolli d’intesa bilaterali con le singole Regioni per adattare il progetto sperimentale a specifiche esigenze, riferite soprattutto all’organizzazione della IeFP nei vari territori. I protocolli bilaterali, oltre a definire l’ammontare di risorse stanziate per ciascuna Regione, hanno previsto anche la possibilità di prevedere, nell’ambito della propria programmazione, l’attivazione di percorsi per studenti nelle diverse annualità della IeFP, dalla prima alla quarta e di sperimentare azioni formative di conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore mediante un quinto anno da realizzarsi nella stessa filiera formativa.

Oltre alla formazione per gli apprendisti, le attività potranno riguardare anche percorsi di IeFP con alternanza scuola-lavoro rafforzata e la modalità didattica dell’impresa formativa simulata.

Saranno ora le Regioni a programmare tali attività, mediante avvisi che dovranno coinvolgere almeno i CFP selezionati per la Linea 1.

3.3 Scenari attuativi

Come anticipato, in base ai protocolli bilaterali sottoscritti, diverse sono le opzioni attuative che possono essere realizzate dalle Regioni, ognuna con riscontri pratici differenti a seconda del contesto.

Una prima possibilità potrebbe essere quella di utilizzare la sperimentazione per attivare percorsi formativi modulari rivolti ai giovani in dispersione scolastica, senza titolo di qualifica o diploma, che hanno frequentato parte di un percorso di studi e/o hanno esperienze lavorative. In tal senso, il sistema duale consentirebbe a questo specifico target di acquisire un titolo di Istruzione e For-

¹² Così gli importi fissati dall’avviso: fascia bassa: € 1.500; fascia media: € 2.000; fascia alta: € 2.500; fascia molto alta: € 3.000.

¹³ Accordo del 24 settembre 2015

mazione Professionale attraverso un percorso modulare con un importante servizio di validazione delle competenze acquisite in contesti formali e non formali per consentire il loro inserimento nel percorso di IeFP in annualità successiva alla prima.

Da un punto di vista organizzativo, gli studenti o apprendisti potranno essere inseriti o in un gruppo omogeneo di classe di apprendisti o nei percorsi ordinamentali già in essere e frequenteranno esclusivamente i moduli previsti dal piano formativo individuale.

Una seconda possibilità potrebbe essere rappresentata dall'attivazione di percorsi formativi di quarto anno per il conseguimento del diploma professionale, potenziando l'offerta formativa regionale in un'ottica di sviluppo verticale. Analogamente, potrebbe essere sperimentata l'attivazione dell'anno, "quinto anno", per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS), consentendo la costruzione verticale della filiera professionalizzante fino al livello terziario dell'ITS¹⁴.

Una terza possibilità potrebbe essere volta all'allargamento della sperimentazione di apprendimento duale a quei giovani che già frequentano gli ordinari percorsi di IeFP. Tuttavia, questa modalità potrebbe rischiare di essere in contrasto con l'obiettivo dichiarato dai protocolli bilaterali della addizionalità delle risorse dedicate alla sperimentazione rispetto ai percorsi ordinari¹⁵.

Infine, è prevista la possibilità di attivare nuove classi prime di IeFP da settembre 2016.

Le differenti possibilità possono essere diversamente declinate da un punto di vista organizzativo. In particolare, si possono prevedere classi a monte ore pieno, che potranno realizzare l'impresa formativa simulata dal primo anno e per poi evolvere, a partire dalle annualità successive con la modalità dell'alternanza e/o dell'apprendistato per i singoli studenti.

Questa modalità è quella più facilmente implementabile, anche da parte di un sistema IeFP non molto maturo, consentendo un avvio graduale della sperimentazione, ma potrebbe essere quella con il risultato meno soddisfacente in termini di impatto. Per ovviare a questo limite, si dovrà prevedere la realizza-

¹⁴ La Legge 107/2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.", c.d. "Buona Scuola" all'art. 1, c. 46 ha previsto la possibilità di accedere agli ITS ai giovani in possesso di un diploma professionale conseguito al termine dei percorsi quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale integrato da un percorso IFTS. I contenuti del percorso IFTS per l'accesso agli ITS sono stati disciplinati con l'Accordo raggiunto dalla seduta della Conferenza Stato-Regioni del 20 gennaio 2016.

¹⁵ Art. 2, c. 3 protocollo bilaterale: "Le risorse erogate nell'ambito della sperimentazione sono da ritenersi aggiuntive rispetto a quelle utilizzate dalla Regione nei percorsi di IeFP con la programmazione 2015. Le suddette risorse aggiuntive potranno essere impiegate fino al completamento dei percorsi avviati".

zione di altre azioni collaterali alla sperimentazione e in grado di supportarne lo sviluppo. In primo luogo, si potrebbero creare nuovi corsi in una o più delle annualità successive alla prima: 2°, 3°, 4° anno di IeFP e percorsi per la qualifica IFTS totalmente in apprendistato e/o alternanza con monte ore coerente con la disciplina prevista del Decreto Ministeriale, sebbene un ostacolo può essere rappresentato dalla difficoltà di raggiungere classi con numero di allievi minimo (6/8) di apprendisti omogeneo per qualifica professionale e territorio con il rischio di realizzare più alternanza che apprendistato.

Per ovviare al problema della omogeneità degli apprendisti, si potrebbe inserire in logica modulare nelle classi IeFP esistenti, studenti aggiuntivi con eventuali interventi integrativi specifici. In questo modo, si potrebbero coinvolgere anche pochi studenti omogenei per qualifica professionale e territorio. Tuttavia, per poter adottare tale scelta, è necessaria la presenza di classi di IeFP nelle istituzioni formative già attive e di un maggiore impegno organizzativo da parte dei CFP per gestire le classi.

4. Conclusioni

Il nuovo apprendistato rappresenta un ulteriore tentativo di attivare una forma contrattuale di qualità, centrata sul connubio studio/lavoro che non è mai decollato in Italia.

Oggi vi sono le condizioni di base perché la componente professionalizzante del sistema educativo italiano, di secondo e terzo livello, possa realizzarsi in buona parte attraverso contratti di apprendistato.

La definizione di regole uniformi sul territorio nazionale, la riduzione della retribuzione direttamente correlata agli importanti oneri formativi, una disciplina più chiara, incentivi correlati alle iniziative nazionali e regionali di politiche attive sono importanti novità che hanno già portato numerose aziende a manifestare un interesse reale a tale forma contrattuale.

La sperimentazione nazionale per il sostegno all'apprendistato per la IeFP voluta dal Ministero del lavoro è un'occasione anche per il rilancio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

In tal senso potrà rappresentare la via principale per il raccordo tra istituzioni formative ed imprese e per l'inserimento lavorativo dei giovani attraverso il ponte della qualificazione professionale in un sistema duale, che rappresenta una innovazione strutturale della stessa IeFP, idonea a valorizzarne la natura professionalizzante.

Da una formazione pur già fortemente orientata al lavoro e pur già arricchita da tirocini curriculari, ad una IeFP intesa come strumento prioritario delle poli-

tiche attive del lavoro, via principale di effettivo accesso qualificato, quindi solido, per i giovani al contratto di lavoro e di contemporaneo innalzamento dei loro livelli di competenza professionale.

Per le istituzioni formative tale occasione si innesta sul loro possibile ruolo da protagonisti nello sviluppo delle politiche attive del lavoro aperto dal D.lgs. 150/2015.

Vi è infatti nei CFP una già matura capacità di aiutare le persone nello sviluppo professionale di orientarle per l'inserimento lavorativo. Si dovrà in molti casi lavorare per un rafforzamento delle capacità di azione commerciale sulle imprese per operare maggiormente un'azione di *matching* tra domanda e offerta di lavoro.

Si tratta per tutti (Ministero, Regioni, servizi per l'impiego ma anche per gli enti e le istituzioni formative) di un'innovazione di grande portata, tanto più che il sistema di partenza, quello di oggi della IeFP, è frammentato, con profondi squilibri e presente in modo efficace soprattutto nelle Regioni del Centro Nord. Il salto di sistema, ma anche culturale, con cui la sperimentazione intende misurarsi è la ragione specifica per cui si fa riferimento nell'art. 32 del D.lgs. 150/2015 agli enti della Legge 40/1987¹⁶. È il loro apporto sistemico e la loro azione a livello nazionale che può consentire, soprattutto in questa prima fase d'avvio e di prima applicazione della norma, il successo dell'integrazione tra politiche della formazione e politiche del lavoro, il salto dall'alternanza o dall'impresa formativa all'inserimento nel lavoro, e nello stesso tempo un investimento nelle Regioni in cui non è oggi presente né il sistema della IeFP, né quello dell'apprendistato.

In esito alla sperimentazione, l'affermazione di un sistema di IeFP rafforzato a livello nazionale e caratterizzato da un maggior collegamento con il sistema delle imprese, potrà diventare un riferimento sostanziale anche per la necessaria riforma dell'istruzione professionale statale, attraverso un dialogo tra il Ministero del lavoro, il Ministero dell'istruzione, il livello regionale e le istituzioni formative.

Per questo la sperimentazione della IeFP in apprendistato ha un valore che trascende se stessa e guarda alla continuità e sostenibilità della IeFP come sistema professionalizzante di secondo ciclo, alla possibilità che esso possa rappresentare per il futuro il punto di riferimento unitario per centinaia di migliaia di giovani e famiglie.

¹⁶ Legge 14 febbraio 1987, n. 40 "Norme per la copertura delle spese generali di amministrazione degli enti privati gestori di attività formative".

Il lavoro dell'educatore. Un approccio narrativo

GIUSEPPE TACCONI¹

In questo contributo, a partire dall'analisi di un testo narrativo che restituisce l'esperienza di un educatore francese che ha lavorato come clown con i ragazzi di strada della Romania postcomunista, si cerca di mettere a fuoco qualche aspetto essenziale del lavoro dell'educatore nel quale possano rispecchiarsi anche i formatori e le formatrici che operano nei CFP.

In this paper, starting from the analysis of a narrative text about the experience of a French educator who has worked as a clown with the poor boys in the post-Communist Romania, we try to focus on some key aspect of the educator's job which can be compared to the job of trainers working in vocational training centres.

L'insegnamento che trasmettono subito i bambini di strada è l'attenzione alle persone.

Essi non possiedono niente, non sanno neanche se mangeranno la sera, quindi ciò di cui hanno maggiormente bisogno è l'attenzione rivolta loro come esseri umani. Ma loro ti insegnano ciò non tanto perché te lo richiedono esplicitamente, ma perché tu stesso vedi che fra di loro, nel loro piccolo gruppo, mettono in pratica l'attenzione agli altri e la solidarietà.

Inoltre, vivendo sulla strada, hanno sviluppato notevoli capacità intuitive e psicologiche, sanno analizzare subito le persone, con uno sguardo capiscono che tipo di persona è quella che li avvicina.

Renato Kizito Sesana²

Alla ricerca di un senso narrato

Il senso di un'esperienza giunge a noi fondamentalmente attraverso narrazioni. La narrazione, infatti, è un modo di pensare, di dar forma all'esperienza, propria e altrui, di ricostruirla, di attribuire senso ad essa e di rappresentare e rendere comunicabile tale senso (cfr. Bruner 1992; Demetrio 1996). È probabile allora che i racconti ci aiutino a comprendere anche quella particolare esperienza che è l'educare.

Nel libro *Randagi* di Paola Mordiglia (1999), troviamo la ricostruzione narra-

¹ CARVET - Università degli Studi di Verona

² Padre Renato Kizito Sesana è missionario comboniano in Kenya e la frase riportata nasce dalla sua esperienza. Cit. in DESBOUTS, ZDZIEBORSKI, 2009, p. 5.

tiva dell'esperienza di un clown di strada francese, di origini algerine, di nome Miloud Oukili, che da Parigi arriva in Romania quasi per caso, nell'inverno del 1992, per quello che avrebbe dovuto essere un breve periodo di lavoro, al seguito di un'organizzazione non governativa, e diventa invece una lunga permanenza di ben sette anni. Sarà un'esperienza che gli cambierà la vita, cambiandola così anche a molti ragazzi di strada di Bucarest e, in seguito, attraverso la Fondazione Parada³, anche a tanti ragazzi di diverse altre parti del mondo.

Il libro racconta il lavoro educativo con bambini e ragazzi di strada, esperienza che all'Autrice è stata riferita dalle voci dei protagonisti. Lo fa in un modo interessante anche dal punto di vista della scelta narrativa, dato che la struttura del libro è quella di una sorta di testo teatrale, in cui si alternano il punto di vista del clown Miloud, quello di una ragazzina quattordicenne, Elenusa, e quello di altri bambini che, come il coro di una tragedia greca, intervengono quasi sempre nella forma del "noi". Il dispositivo narrativo scelto facilita un fenomeno che è proprio della lettura e della partecipazione a una rappresentazione teatrale: che l'esperienza "di cui" si legge o alla cui rappresentazione si assiste si trasformi in toccante esperienza "di chi" legge o guarda.

Non intendo proporre qui un'analisi letteraria del testo, ma offrirne una lettura pedagogica che ci aiuti a dischiudere qualche aspetto profondo del lavoro dell'educatore. Come ci suggerisce il brano riportato in epigrafe, infatti, anche la narrazione di Paola Mordiglia ci consente di cogliere qualcosa di essenziale dell'atto educativo, che è sostanzialmente apertura all'inatteso, alla possibilità di scorgere le tracce e le potenzialità dell'umano anche là dove l'umano è duramente messo alla prova (cfr. Sequeri 2002). Leggere pedagogicamente un libro come questo – almeno nella prospettiva di una pedagogia che non intenda dire "come si deve educare", ma imparare qualcosa sul lavoro educativo, a partire dalle storie di pratica educativa⁴ – non significa tentare di ricavarne

³ Alla vicenda di Miloud si ispira anche il film *Pa-ra-da* di Marco Pontecorvo, Italia, Francia, Romania, 2008.

⁴ Qualcosa di simile è stato tentato da chi scrive in tre saggi apparsi sempre su Rassegna CNOS nell'annata 2008 (cfr. TACCONI, 2008a; 2008b; 2008c), in cui sono state analizzate le pratiche didattiche narrate nei romanzi – o saggi narrativi – di tre scrittori – Frank McCourth, Daniel Pennac ed Eraldo Affinati – che hanno messo in parole la loro esperienza di insegnanti. Qui, nel caso del libro della Mordiglia, la storia dell'educatore non è raccontata dall'educatore stesso, come capita con le narrazioni degli insegnanti scrittori, ma da un altro, l'autrice del libro, appunto. Questo mi fa venire in mente quanto Hannah Arendt afferma riguardo all'azione umana (e anche l'educazione va intesa in questo senso) e precisamente che essa – l'azione – produce storie il cui senso può essere rappresentato in modo autentico solo quando sono altri a raccontare la storia di colui che agisce: «Nessuno è autore o produttore della propria storia» (ARENDETT, 1994, p. 134); e ancora: «La specifica qualità rivelatrice dell'azione e del discorso, la manifestazione implicita di chi agisce e parla, è così indissolubilmente legata al flusso vivente dell'agire e del parlare che può essere rappresentata e "reificata" solo mediante una sorta di ripetizione, l'imitazione o *mim sis*

la morale⁵, ma cogliere la narrazione di quelle pratiche educative come una delle possibili vie di accesso al senso dell'agire educativo, che è sempre senso incarnato, incorporato dentro le pratiche stesse.

Mi sono perciò avvicinato al testo con strumenti analoghi a quelli che, nella ricerca educativa, si utilizzano per analizzare dati qualitativi raccolti sul campo, in particolare le trascrizioni di interviste o i testi narrativi prodotti dai partecipanti⁶. Ho cercato innanzitutto di dare fiducia alla storia, di assumerla come testo capace di rivelare qualcosa del lavoro dell'educatore e, in particolare, del senso stesso dell'educare. Dopo una prima lettura generale del libro, ho selezionato le unità di testo più significative in ordine all'oggetto di questa piccola esplorazione. In seguito, attraverso un processo di progressiva concettualizzazione, ho fatto emergere dal testo quelle categorie che meglio potevano esprimere il senso della vicenda narrata. Dato che il senso del lavoro educativo è contenuto nell'azione stessa, mi è sembrato opportuno esprimere con dei verbi le categorie centrali attraverso cui tale senso poteva essere rivelato. Ho riflettuto poi su quali di questi passaggi, esprimendo il senso della vicenda narrata, potessero anche indicare alcuni elementi "essenziali" – in senso fenomenologico – e dunque, in qualche modo, generalizzabili del senso dell'educare. Il processo è stato costantemente accompagnato dalla riflessione. Infine, si è rivelato essenziale il confronto che alcuni anni fa, in occasione di un convegno all'Università di Verona⁷, ho avuto con altre narrazioni della stessa esperienza, sentendo dal vivo la testimonianza di Daniel, un ex-ragazzo di strada, oggi collaboratore di Miloud, e di alcuni altri educatori di strada impegnati con la fondazione Parada. La stesura di questo con-

che, secondo Aristotele, prevale in tutte le arti ma è realmente appropriata solo nel *drama* [...], nella redazione o nella creazione di un testo drammatico [...]. Solo gli attori e gli interpreti che vivono la trama della storia possono renderne il pieno significato [...]» (ARENDT, 1994, p. 137); chi agisce non è in grado di raggiungere il pieno senso della sua azione, il narratore invece sì: «L'azione si rivela pienamente solo al narratore [...]. Anche se le storie sono i risultati inevitabili dell'azione, non è l'attore (qui, nel senso di "chi agisce", ndr.) ma il narratore che comprende e "fa" la storia» (ibid., p. 140). In questo senso, mi sento autorizzato ad assumere la narrazione di Paola Mordiglia come testimonianza della pratica educativa agita da Miloud che può restituirmi il senso anche meglio di quanto potrebbe fare la narrazione di Miloud stesso.

⁵ In questa prospettiva, la funzione della narrazione sarebbe tutt'al più quella didascalica, illustrativa di principi pedagogici esterni alla vicenda narrata. Noi invece, fedeli ai presupposti dichiarati sopra, intendiamo attribuire alla narrazione lo statuto di vera e propria "fonte" della ricerca educativa e dunque di attenerci il più fedelmente possibile alla narrazione stessa, consapevoli del resto che difficilmente si può dire l'educazione astrattamente, senza ricorrere al racconto di storie di vita.

⁶ Per il metodo, cfr. MORTARI, 2007.

⁷ Il convegno, dal titolo "L'educazione al limite - i limiti dell'educazione. L'esperienza di Parada interroga le Scienze dell'educazione", era stato organizzato, martedì 10 marzo 2009, dal Liceo Scientifico Statale "N. Copernico" di Verona, con l'Ufficio scolastico provinciale, il Centro Studi interculturali dell'allora Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Verona, la Fondazione Parada Italia e il Centro "Tante tinte" di Verona.

tributo, con l'inserimento di alcune parafrasi ai brani selezionati e la ricerca di parole per dire il senso della narrazione, ha comportato un ritorno sulle azioni precedentemente descritte e sulle note prese a suo tempo, in quel ricorsivo e mai pienamente concluso processo che questo tipo di ricerca comporta.

■ Le azioni che esprimono il senso

Sono le azioni che custodiscono ed esprimono il senso di un lavoro. La narrazione ci aiuta ad immergerci nelle pratiche e a liberare il senso in esse contenuto. Nei paragrafi che seguono, cercherò di restituire quelle azioni e quelle strategie che, nel racconto che Paola Mordiglia fa dell'esperienza di Miloud e dei suoi ragazzi, ci possono aiutare a comprendere più a fondo il senso dell'educare e dunque ad interrogare anche le nostre azioni educative. La narrazione diventa così invito a pensare, ad elaborare ulteriore senso, mettendo in collegamento la storia narrata e quella storia che siamo noi.

Condividere

La principale strategia che il nostro clown-educatore, protagonista del racconto, mette in atto non è l'esito di un piano di intervento ben congegnato, è piuttosto un gesto che gli viene dal cuore, frutto spontaneo di una sorta di intuizione etica: condividere. Succederà la prima notte, nell'ex-archivio della stazione, alla Gara du Nord, quando Miloud accetterà per la prima volta l'accoglienza di quelli che diventeranno i suoi inseparabili amici, e poi le altre notti, in quell'intrico di gallerie e di tubi che è la città sotto la città. È lui che viene accolto da coloro che, per moto spontaneo, sente l'esigenza di accogliere. La condivisione è questo. Ma la condivisione non è realizzata una volta per tutte, va sempre rinnovata e comunque non basta per arrivare a stringere una relazione autentica con i ragazzi di strada. In ogni caso, la condivisione mette in moto processi, sia all'interno dell'educatore, sia nei ragazzi. Dopo i primi approcci con loro, il nostro clown confessa:

«...pensavo che vivere come loro fosse la cosa più giusta da fare. Volevo occuparmi di loro, ancora senza sapere in che modo. Volevo capire se potevo aiutarli» (p. 68)⁸.

La cura educativa (il volersi occupare di loro, aiutarli) si esprime innanzitutto nella condivisione (vivere con loro e come loro). È da qui che possono prendere le mosse un'autentica comprensione e un'azione stimolatrice di cambiamento.

⁸ I numeri di pagina degli estratti che da qui in avanti riporterò sono tratti dal libro di P. MORDIGLIA (1999).

Leggere i volti

Il nostro clown è abituato a guardarsi intorno, ad accorgersi di cosa succede, a non lasciare che l'indifferenza anestetizzi i sensi:

«...sentivo un peso allo stomaco grosso come un macigno e la sensazione che, per quante cose tremende tu possa vedere, non ci farai mai abbastanza l'abitudine» (p. 39).

È dalla presa d'atto – che non è solo, o tanto, un atto cognitivo, ma fisico, un “peso sullo stomaco” – della situazione di questi ragazzi, che parte la spinta a occuparsi di loro, ad averne cura. Non è una presa di coscienza generale e astratta del problema, ma un accorgersi concreto, in cui sentiamo l'eco di quell'appello che viene dal volto dell'altro, al quale un pensatore come Emmanuel Levinas (1980) ha dedicato gran parte della sua riflessione. È come se anche Miloud avvertisse un appello incondizionato che lo invita a “fare la cosa giusta”.

Le parole di Miloud ci restituiscono, in maniera piuttosto scarna, un episodio in cui notiamo questa sua capacità di leggere il volto dell'altro:

«...una volta avevo preso una di loro, quella che si chiamava Rosita, e in mezzo al numero del fahiro le avevo fatto fare da valletta [...]. Avevo chiamato lei perché aveva la guancia gonfia per una sberla recente, e volevo non ci pensasse [...] Alla fine del numero, tutti quanti avevano applaudito» (p. 27).

Nelle parole di Elenuza, l'altra voce narrante che interviene, la descrizione dello stesso fatto – uno spettacolo durante il quale Miloud è colpito dal volto di Rosita (pp. 28-30) – a cui anche lei assiste, si fa più dettagliata e rende bene l'effetto che l'accorgersi, di cui abbiamo parlato sopra, genera nei giovani spettatori. Ci sono tutti i trucchi del clown: la valigia, la chitarra senza corde, le palle colorate, i fazzoletti, i birilli, la coperta con i chiodi..., ma nel racconto troviamo anche il resoconto dettagliato di come il nostro clown, attraverso le sue esibizioni, sappia leggere i volti, ne intercetti l'appello, entri in comunicazione con i suoi giovani amici:

- con il gruppo: «Lui ci ha visto e ha fatto finta di essere un pesce, nuotava in mezzo alla gente e faceva finta di annegare. Ci ha strizzato l'occhio» (pp. 28-29);
- con uno dei ragazzi, Vladi: «È solo avanzato fino a Vladi, ha fatto una serie di smorfie per farsi ridare indietro la borsa, ci ha ficcato il naso dentro, e l'ha restituita al signore come scusandosi che la sua guardia del corpo avesse voluto controllare se tutto era a posto» (p. 28);
- con Rosita: «...a un certo punto Miloud l'ha chiamata, proprio lei tra tutta quella gente, e Rosita ha detto: io? Tutti noi le abbiamo detto vai Rosita, ha chiamato te, vuole te...» (p. 30).

Fare il clown è per Miloud un'azione ospitale, un modo di cogliere l'appello che viene dai singoli e andare loro incontro, come viene illustrato anche nell'in-

tenso e drammatico racconto relativo alla sua visita all'istituto di Tataray, che ospita bambini ritenuti malati di mente:

«Infilai le palline in tasca e mi avvicinai a uno di loro. Aveva una faccia da delinquente e lo sguardo stralunato. Continuava a grattarsi la testa, e tra i suoi capelli vidi che c'erano strisce di sangue. Aspetta, dissi, fammi vedere cosa c'è qua. Perlustrai la sua testa, rotonda come una palla da bowling, e chiesi: pidocchi? La testa andò su e giù, in segno affermativo. Se ci sono i pidocchi, bisogna eliminarli, dissi, con l'aria più combattiva che riuscii ad interpretare. Mi rimboccai le maniche della giacca, feci finta di avere una lente di ingrandimento in mano e mi avvicinai ai suoi capelli. Si era grattato così a fondo che la testa era bucata come una gruviera. Allora, caro Gruviera, adesso facciamo fare un bel po' di salti ai tuoi amici pidocchi, guarda qui. Infilai le dita nei suoi capelli, corti e duri, fingendo di aver accchiappato il nemico. Dimenai le mani in aria, col gesto di far passare il parassita da una all'altra. Un giocoliere di pidocchi. Trasformai i pidocchi prima in palline colorate, poi in birilli, poi in palloncini. Guarda cosa ti faccio, pidocchioso di un pidocchio, ti trasformo in una palla! Avevo sei palline tra le mani, andavano veloci, alcune più in alto, altre sotto le gambe, dietro la schiena, in cima alla testa. I pidocchi maledetti si stanno ubriacando, caro mio, lo vedi? Non ce la fanno più, stanno cedendo, lo vedi? Li stiamo sfinendo, lo vedi? Il bambino rideva, si ficcava le mani nei capelli e tirava fuori i pidocchi, li faceva saltare. Bravo, sei un domatore di pidocchi, gli dissi, non ti grattare più, mandali via, ok? Non sapevo se mi sentiva, non capivo se mi capiva. Rideva, ma non parlava...» (pp. 100-101).

La *clawnerie* abbatte le barriere, consente di accostarsi all'altro, di strappar-gli un sorriso, ma è innanzitutto un esercizio di responsabilità-responsività da parte del nostro clown-educatore, la sua risposta alla rivelazione del volto dell'altro e all'imperativo che da questa presenza emana. Nel suo rispondere all'appello dell'altro, nel suo farsi carico e aver cura dell'altro è contenuto quel riconoscimento di valore che viene prima di ogni aiuto materiale e che rende quest'ultimo segno di un dono più prezioso, nello stesso tempo dato e ricevuto.

Sono da leggere anche i tratti del volto di quello spazio sociale in cui uno opera. Miloud lo fa contattando i vari attori operanti sul territorio, cercando di capire il contesto in cui si agisce:

«...all'inizio indagai la realtà di Bucarest, parlando con gli assistenti sociali, con le persone della Caritas, con gli imprenditori che venivano a investire in Romania, con i tassisti, con le donne, con le madri, con i responsabili degli orfanotrofi, con gli educatori, con gli zingari, con i proprietari dei ristoranti e con i gestori dei casinò» (p. 68).

Poi si accorge che le migliori "fonti", anche per questo tipo di indagine, sono proprio i ragazzi stessi. È a loro che attinge, è da loro che impara:

«...la notte parlavo con i boskettari⁹ e andavo a dormire nei canali» (p. 68).

⁹ È questo ("bambini dei boschi") il nome che viene dato ai ragazzi di strada di Bucarest.

In questo modo, resiste anche alla tentazione di trasformare i ragazzi in personaggi anonimi di un contesto e si avvicina a loro cogliendone e rispettandone l'irriducibile unicità.

Aprirsi al possibile

Trovare un punto di contatto con i ragazzi di strada non è stato né semplice né immediato per il nostro clown, che ha proceduto per tentativi ed errori:

«...tutto il primo periodo in Romania l'ho passato cercando di capire come avvicinarci ai ragazzi...» (p. 35).

Non si tratta innanzitutto di scovare qualcosa da "fare", ma di rivedere i propri pensieri, in particolare lo spazio che nella propria mente assume la possibilità di intervenire, da una parte, e quella di cambiare, dall'altra. Si tratta di passare dall'idea diffusa che ci sia ben poco da fare, all'idea che sia invece possibile fare qualcosa, lasciando innanzitutto spazio al non previsto, alle potenzialità di cambiamento, a ciò che in loro è presente in forma germinale (la loro "infanzia") e può in ogni momento sbocciare e sorprendere:

«...tutti mi avevano sempre messo in guardia nei confronti dei ragazzini di strada. Ne parlavano come di un caso disperato, una piaga sociale che toccava alla maggior parte dei Paesi poveri, in via di sviluppo. Li descrivevano come figli di nessuno, piccole bestie che vivevano nel sottosuolo. Dicevano che erano irrecuperabili, che masticavano la strada e ne possedevano i segreti, che dormivano nelle viscere della terra e che disprezzavano qualsiasi forma di aiuto [...]. Alcuni non si vergognavano a dire che erano bambini cattivi, piccoli delinquentelli che approfittavano di qualsiasi occasione per derubare gli anziani, per prostituirsi [...]; io ero convinto del fatto che, se non avessero conservato qualcosa della loro infanzia, non avrebbero passato il tempo a inseguirmi, durante il primo mese che ero stato in Romania, in cui mi ero dedicato soprattutto a rivisitare i luoghi da cui loro erano scappati: orfanotrofi e ospedali» (p. 36).

Non è solo questione di coltivare quell'ottimismo che, in qualche modo, è condizione indispensabile per educare: la scommessa sull'educabilità di tutti e di ciascuno, sulla loro capacità di fiorire. Vanno innanzitutto messe in discussione le sentenze, i giudizi prestabiliti, le convinzioni radicate, che impediscono di vedere – e di far vedere – le potenzialità e alla fine di assumere responsabilità.

Quale possa essere l'effetto della chiusura dello sguardo al possibile è efficacemente rappresentato dal commento che una delle ragazze fa alla visita di alcuni operatori della cooperazione internazionale che arrivano con i camion per distribuire cibo e vestiti:

«...hanno uno sguardo preoccupato ma non si azzardano a toccarci. Ci chiamano bambini anche se alcuni di noi sono alti come cipressi, ispessiscono le loro fronti di rughe dolorose, ma non allungano le mani per accarezzarci. Per quanto ci riguarda sono tali e quali ai rumeni che si vergognano della nostra esistenza» (p. 43).

A questo riguardo, è significativo anche quanto il protagonista del libro afferma di fronte all'atteggiamento rinunciatario e rassegnato che ha avuto modo di osservare in un'assistente sociale:

«...non sopportavo la sua rassegnazione [...]. Lei faceva il suo lavoro, si dedicava alle persone bisognose, si alzava al mattino, andava in ufficio, si attaccava al telefono e lavorava. Faceva il suo dovere e non si poteva obiettargli nulla. Solo aveva un atteggiamento negativo nei confronti di quello che faceva. Le si leggeva in faccia che tutti i suoi sforzi non sarebbero serviti a niente...» (p. 84).

La possibilità di entrare in contatto con i ragazzi è dunque legata alla capacità di coltivare un atteggiamento positivo nei confronti di ciò che si fa. La rassegnazione si lascia ingabbiare nel già detto, nel già previsto, nell'irrimediabile; è paralizzata e ha un effetto paralizzante. L'azione educativa, per essere tale, ha bisogno di mantenersi invece aperta alla novità, di alimentare il senso del possibile, anche laddove si fa fatica a nutrire speranza¹⁰.

Creare un terreno di reciproca fiducia

Dopo essersi addormentato ai giardinetti della stazione, esausto, Miloud si risveglia e si accorge che sono spariti tutti gli strumenti del suo mestiere. Li cerca in stazione. Cerca chi può averli presi. Poi si affaccia ad uno dei tombini che era rimasto aperto e una voce lo invita a scendere:

«...mi calai giù mentre l'odore che veniva dall'interno della terra mi tramortiva i sensi e, benché cercassi di respirare solo con la bocca, era come se un pennello mi spalmasse addosso un caldo umido e fetido, che non sarebbe mai più uscito dalla mia pelle [...]. Davanti a me una galleria che assomigliava a un intestino era compresa nello spazio di un metro e mezzo, forse due» (p. 53)

Il ragazzo che incontra ha lo sguardo sbilenco e non sembra avere intenti amichevoli. Miloud ha ancora dei palloncini in tasca e trova il modo di entrare in comunicazione con lui:

«...i palloncini li avevo, erano in tasca, li voleva vedere? Glieli avrei fatti vedere. Ecco, questi sono i palloncini, funzionano così, li gonfi e loro diventano grandi, li storci e loro prendono una forma, li strizzi e si trasformano, li buchi, e scoppiano. Il palloncino scoppiò nel canale, producendo un tonfo sordo. Il ragazzo mi guardava come se avessi fatto un

¹⁰ A questo atteggiamento di Miloud fanno eco le parole di Hannah Arendt, quando osserva che l'essenza dell'azione – e dunque anche dell'educazione intesa come "azione" – è la natalità, come espressione di ogni principio o cominciamento. Ogni nascita è, infatti, una novità che, succedendo, interrompe, confonde la tranquillità, il ritmo e la rassegnazione di un mondo costituito: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile» (ARENDE, 1994, p. 129).

miracolo. I palloncini gli piacevano, non c'era dubbio. E se gli piacevano così tanto, avrei rinunciato ai birilli e gli avrei raccontato come mai mi trovavo lì proprio grazie ai palloncini. Guarda: il palloncino rosso sono io, lo allungai e gli feci la testa e due gambe un po' storte, come le mie. Il palloncino verde è il giardino della stazione. Lo appiattii il più possibile, per rendere l'idea. Il palloncino blu è il poliziotto che mi voleva portare alla centrale. Il palloncino rosso, cioè io, dà un calcio nel sedere al palloncino blu poliziotto, e mi sdraio nuovamente sul palloncino verde, per continuare a dormire [...]. E io chi sono? Domandò. Tu, tu, tu sei, tu sei. Tu sei l'accendino, ecco qua, tu sei l'accendino e infatti sei quello che fa luce qua dentro...» (pp. 55-56).

I palloncini diventano mediatori che facilitano la comunicazione. Ma lo scambio è reso innanzitutto possibile dal quel primo gesto di fiducia che porta Miloud a vincere il ribrezzo e ad infilarsi in quella fetida galleria. Il riconoscimento abbatte il muro della diffidenza, costruisce un terreno di fiducia e convince anche poi il ragazzo ad accompagnare Miloud là dove potrà ritrovare i suoi attrezzi.

Farsi raccontare storie

Una volta creato l'aggancio e attivata la fiducia reciproca, è possibile il racconto, per sollecitare il quale può bastare anche solo una cartina geografica¹¹:

«...ho preso una cartina della Romania e i ragazzi mi hanno detto da dove venivano. Pitești, Ploiesti, Sibiu, valle di Jash, Buzau, Timisoara, Brasov [...]. Qualcuno di Bucarest c'è? Chiesi. Elenusa alza la mano come se fosse a scuola, facendo una smorfia che la rende quasi una donna, una smorfia d'imbarazzo e di colpevolezza, come se essere di Bucarest la condannasse a non avere neanche una capitale da sognare...» (p. 58-59).

Raccontare diventa un modo per abitare la relazione condividendo le storie regalate dagli altri, ospitando in sé anche la storia che gli altri hanno sofferto. In questo racconto, ogni tanto, affiorano altre trame, che possono anche trasfigurare la dura realtà del presente:

«Zacaria se ne stava rannicchiato come una polpetta, ad aspettare. Aveva le tasche piene di dolcetti al cioccolato. Questi dolcetti a forma di mano che usano per il Natale ortodosso [...]. Vuoi un dolcetto? [...] Perché non vai nei canali, Zac, fa freddo qui. Dai canali non si vede. Cosa? La luna. Ti piace la luna? Quando è tonda. Perché? Sembra una porta. Una porta? Sembra il coperchio di un tombino. Davvero? Quando è tonda, se la guardi bene, sembra l'ingresso di un canale. Ah, Nina mi ha detto che un giorno ci andiamo. Ha detto che quando moriamo, andiamo tutti nel canale della luna, che è bellissimo, non fa freddo e non puzza» (p. 107).

¹¹ Una strategia analoga – quella di interrogare insieme la carta geografica – è quella a cui ricorre anche Eraldo Affinati, che racconta la sua storia di insegnante-educatore con i giovani ospiti della “Città dei ragazzi” di Roma. Cfr. AFFINATI 2008, p. 10.

L'intervento educativo si realizza creando le condizioni perché avvenga narrazione reciproca, perché ciascuno possa raccontare se stesso all'altro e accogliere con riconoscenza il racconto che l'altro fa di sé (cfr. Tacconi 2008c); forse possiamo dire che l'educazione si identifica con questa narrazione reciproca, che comporta accoglienza dell'altro, della sua storia, ascolto, fiducia, condivisione. E narrativa è anche l'arte di Miloud che, con i suoi gesti, riesce a ricreare un mondo fantastico, dove tutto diventa inspiegabilmente possibile: i pidocchi si trasformano in palline colorate, i rifiuti in oggetti preziosi.

Lasciarsi trovare

Con questi piccoli "randagi", non è facile mantenere il contatto, una volta stabilito. A proposito del primo dei due dialoghi riportati nel paragrafo precedente, il tentativo di farsi raccontare qualcosa a partire dalla cartina geografica della Romania, il protagonista nota:

«...immagino tutte queste cose guardandola e cercando un contatto con lei, ma continua a sfuggirmi, e io non la posso inseguire [...]. I boskettari sono maestri delle fughe, sanno scomparire dentro ai muri, sanno farsi inghiottire dal traffico, sono capaci di dileguarsi in una piazza vuota» (pp. 59-60).

Del resto, confessa ancora il nostro clown-educatore:

«...quando li cercavo non si facevano mai trovare, erano sempre loro a trovare me...» (p. 60).

Ma anche questa è una dinamica propria dell'educazione, che rifugge da ogni tentativo di dominio, fosse anche quello ben intenzionato della premura, e rispetta profondamente ogni soggetto. Ciò che importa non è trovare ma lasciarsi trovare quando l'altro ci cerca e ci chiama.

Coinvolgere: "qualcuno vuol provare?"

Il nostro clown si ritrova alla stazione di Bucarest, di notte, da solo. Ha appena perso il treno che avrebbe dovuto riportarlo a Parigi, dopo un periodo di qualche mese in Romania, passato a fare spettacoli per le strade della capitale.

Il primo approccio con i ragazzi di strada non è guidato da un'esplicita intenzionalità educativa, eppure può essere interessante analizzarlo dal punto di vista educativo:

«Piacere, sono Miloud. Alla stazione, quella notte, sembrava non esserci nessuno, ma improvvisamente me li sono ritrovati tutti intorno, come lupi che cercano una preda. Vi ho visti agli spettacoli, vi ricordate? Sono quello che fa il clown per strada, quello con il naso rosso, quello con la bicicletta con una sola ruota» (p. 2).

La comunicazione non è semplice:

«Non parlano, ma forse sono io che non mi faccio capire [...]. Le presentazioni le abbiamo fatte, e nessuno mi fa domande» (ibid.)

Miloud cerca di spiegare cosa gli è successo, come gli è capitato di perdere il treno. Loro lo guardano inespessivi. A questo punto, il nostro clown compie un gesto che ha una profonda valenza educativa: prende il suo monopattino (ciò che sa fare...), richiama situazioni in cui a loro è già capitato di averlo visto (gli spettacoli in strada...), sale sul monociclo, si mette a pedalare e dice: “Guardate, si fa così”, poi si siede e chiede: “Qualcuno vuole provare?”.

«Decido di puntare tutto sul monociclo. Lo conoscete questo? Lo avete visto agli spettacoli? Ci si va con una ruota sola. Guardate, si fa così. Mollo tutte le borse a terra, come un perfetto idiota, e salgo sul monociclo [...]. Inforco il monociclo. Bisogna dare una pedalata indietro e poi partire. Mi metto a pedalare nel piazzale della stazione, volteggiando, come una pattinatrice, sul pavimento lucido che riflette i loro sguardi [...]. Questo numero lo conoscono già. È da un mese che li vedo ai miei spettacoli in strada, ho visto che mi seguivano e che erano interessati ai miei trucchi. Ma allora perché adesso non parlano? Perché mi guardano così? Scendo dal monociclo e mi siedo con disinvoltura sui miei bagagli. Qualcuno vuole provare? Chiedo» (pp. 10-11).

La sequenza “didattica” sembra corretta: l’educatore si aggancia a qualcosa che in passato ha suscitato il loro interesse, mostra come si fa, propone di fare direttamente esperienza. Ma, nonostante questo, la risposta non c’è. In più, il nostro Miloud è comprensibilmente sfinito, arrabbiato con se stesso per aver perso il treno, preoccupato rispetto a cosa fare. Nonostante un tale stato d’animo, il nostro clown non si scoraggia e sceglie di restare. E anche qui, in questo rimanere dentro la situazione per condividere, troviamo qualche indizio sul senso dell’educare:

«...dalla Gara du Nord, la notte che non presi il treno, mi avevano portato nei sotterranei. Il primo posto dove dormii con i ragazzini di strada di Bucarest era un ex archivio della stazione...» (p. 26).

Il coinvolgimento diventa comunque la strategia principale a cui ricorre il nostro clown-educatore, all’inizio facendosi aiutare dai boskettari a ripristinare con materiali poveri i suoi attrezzi, in seguito proponendo loro di imparare l’arte della clownerie e di fare degli spettacoli con lui:

«...avevo uno spettacolo da fare all’orfanotrofio di Tataray, a una sessantina di chilometri da Bucarest, ma da quando avevo deciso di rinunciare ai miei strumenti, persi nei giardini, avevo messo al lavoro i boskettari, stuzzicando la loro fantasia e appropriandomi del loro tempo» (p. 71);

«...guardavo Jeremic tagliare il legno e Lia ricavare rudimentali birilli dalle bottiglie di plastica raccolte per terra...» (p. 74).

Si tratta di una strategia che, in un colloquio con l'ambasciatore francese in Romania, egli esplicita nei termini di un "fare delle cose insieme":

«...ci hanno informato che lei sta svolgendo attività ricreativa con i ragazzi di strada. Attività educativa, precisai. Lavora soprattutto alla stazione, vero? Vero. E cosa fa esattamente? Esattamente non faccio niente, sto cercando di coinvolgere i ragazzini nella mia attività di clown. E in che modo? Facendo delle cose insieme. Ora, per esempio, mi stanno aiutando a costruire i miei strumenti» (p. 75).

E, nel colloquio con il presidente dell'organizzazione non governativa con la quale era andato in Romania, che cercava di convincerlo ad operare non con i ragazzi di strada ma con le istituzioni (istituti di accoglienza, scuole, orfanotrofi...), Miloud esplicita anche il senso che egli attribuisce a questa sua strategia del coinvolgere:

«...devi dar loro un buon motivo per conquistare un minimo di dignità, ma sulla strada, nei posti che loro abitano...» (p. 79).

Facendo, costruendo qualcosa di significativo con altri, si esprime la propria dignità, si acquista fiducia in se stessi, si impara a rispettare gli altri, ad andare avanti, a cambiare, accettando la fatica e lo sforzo che questo comporta:

«...i ragazzi hanno imparato a salutare le persone quando le incontrano per la prima volta stringendo loro la mano e dicendo il loro nome [...]. Hanno imparato a costruire i birilli con le bottiglie, e a fare i giocolieri [...]. Sanno fare la piramide umana [...]. Li ho portati in tournée in tutta la Romania, nei festival medioevali che fanno da quelle parti. Nelle campagne, nei campi degli zingari, con le cornamuse e i flauti» (pp. 115-116).

Da lì poi gli aiuti concreti, la fondazione Parada, le tende militari colorate dai ragazzi, che diventano un punto di riferimento anche per altri, dove si distribuiscono coperte e qualcosa da mangiare, il camper del servizio sanitario, gli appartamenti "sociali" autogestiti, gli spettacoli in giro per il paese, in cui ad esibirsi non è tanto Miloud ma i ragazzi che da lui hanno appreso l'arte di esprimere ciò che hanno dentro (cfr. pp. 118-119). In tutto questo, lo stile rimane quello della condivisione e del coinvolgimento che hanno informato il primo gesto: "qualcuno vuole provare?".

Fare i conti con la propria fragilità

«Il clown crede di salvarci» (p. 33) dice Elenuza. E probabilmente Miloud è preso da questa idea ma, nello stesso tempo, si trova spesso nella situazione di non sapere che fare, se non addirittura afferrato da un autentico senso di sconforto:

«...non sapevo come comportarmi, mi sentivo un idiota a indossare il naso rosso e a suonare la fisarmonica, ma se non l'avessi fatto sarebbe stato peggio» (p. 39);

«...ero tornato a cercare i ragazzini nello stanzone della prima notte, e avevo trovato un uomo che li sevizava [...]. Avevo gridato, sporgendomi dalla botola in alto [...]. Avevo cercato di entrare, ma non potevo saltare da quell'altezza, ero immobile e non sapevo fare l'eroe. Ero rigido e impotente, con la gola racchiusa dall'assurdità di quel silenzio [...]. Per ore ero rimasto a pensare che non avrei potuto fare niente, assolutamente niente, perché ciò che avevo visto non avvenisse mai più» (pp. 48-49);

«Non sapevo cosa dire, mi venne una voglia di piangere e di andarmene, di mollare tutto e di chiedermi quanto avevo fatto il clown, fino a quel momento, e quanto avrei potuto crederci ancora...» (p. 109).

Non c'è niente di "eroico" nel racconto della sua esperienza. Educare è un'azione fragile, mette a confronto con gli aspetti duri e spigolosi dell'esistenza, con la delusione e con il fallimento, soprattutto con la sproporzione tra ciò che si riesce a fare e ciò che resta ancora da fare. Miloud impara che si tratta di abitare il contesto educativo da esseri umani - e non da supereroi - e che il cammino che ci aspetta è ancora lungo, ma non per questo smette di credere che l'educazione possa continuamente aprire un mondo di nuove possibilità.

■ "Chi te lo fa fare?"

Il clown diventa la metafora dell'educatore, perché il clown, come l'educatore, è uno che si sente chiamato a «...far ridere qualcuno che non lo aveva mai fatto» (p. 18), a far sentire ciascuno unico («...Miloud ci ha detto che ogni nome è unico, e che ognuno di noi è irripetibile», p. 115), a «...diventare un punto di riferimento...» (p. 68), capace di regalare un nuovo inizio:

«...avevano voglia di vivere, e lui li faceva vivere. Si abbassava alla loro altezza, calava il suo lungo corpo come da una gru, indossava un naso rosso e comunicava con loro. I bambini giocavano, ridevano e si sentivano uguali a lui» (p. 37).

Si può riportare un dialogo, una specie di interrogatorio a cui Miloud viene sottoposto la prima notte che trascorre con i boskettari; l'unico suggerimento è di provare a sostituire la parola clown con la parola "educatore":

«Che cos'è un clown? Uno che fa ridere. Fa ridere chi? Tutti, grandi e piccoli. Piccoli quanto? Piccoli, bambini, come voi [...]. I clown non dovrebbero essere al circo? Anche, anche al circo. E allora perché tu non ci sei? Perché io sto per strada. Ti hanno licenziato? No. E allora cosa ci fai per strada? Ci lavoro. Non è vero, per strada non si lavora. Si ruba. Solo le puttane e i tassisti lavorano per strada. Sei una puttana? No. Tassista? No. Ma chi ti paga, a te? A volte non mi pagano. E allora chi te lo fa fare?» (p. 25).

La domanda sul “chi te lo fa fare” ritorna spesso nelle parole del protagonista principale del racconto, postagli da altri o rivolta da lui stesso a se stesso:

«...sono l'unico che si è ritrovato a vivere nei canali pur potendosi permettere di trovare una stanza con quattro mura. E ancora mi chiedevo chi me lo aveva fatto fare» (p.70).

Miloud è spinto a fare tutto quello che fa perché si accorge che – per usare un'espressione di Teilhard de Chardin – “c'è un'opera umana da compiere” (cfr. Affinati, 2009). È un bisogno impellente, un'intuizione etica, una consapevolezza che lo prende da subito, già la prima notte trascorsa alla Gara du Nord, e lo spinge fuori, lo proietta verso gli altri. Rispetto a quella notte afferma:

«...era servita solamente a farmi capire perché avevo perso il treno, e perché sentivo che quella era solo la prima di una serie di notti molto più lunga di quanto immaginassi» (p. 35).

È questo il senso che lo anima nel suo impegno: c'è un'opera umana da compiere! È un senso non facile da comprendere e da comunicare. A questo riguardo, può essere utile riportare un brano del libro in cui si dà conto della prima partecipazione di Miloud a un convegno di esperti, nell'ambito del quale gli chiedono di raccontare la sua esperienza:

«...la stampa, le organizzazioni, gli esperti, le domande cretine a cui rispondere, le cose idiote che dici con un microfono in mano, gli odori che non sai raccontare, gli effetti speciali che la gente vuole per crederti, la responsabilità che comporta, la responsabilità che non hai, gli sguardi scettici, le mani che ti stringono, quelle che ti evitano. Il convegno fu un disastro [...]. Non feci ridere nessuno e mi feci capire da pochi. Erano esperti, ma non erano mai stati in Romania, conoscevano le cifre, ma non avevano mai toccato la testa di un bambino, avevano organizzato i camion con i viveri, ma non avevano mai mangiato quello che portavano...» (p. 80).

Potrebbe essere anche – speriamo di no – la descrizione di noi che leggiamo da “esperti” questa storia. Ma se il nostro avvicinarci al testo – e agli altri racconti che narrano la storia di Miloud e dei ragazzi di strada di Bucarest – non è distratto e assume la fisionomia dell'incontro, allora questa esperienza ci può consentire di guardarci attorno e di leggere in noi stessi, per scoprire e accendere anche in noi la stessa passione educativa che fa dire: “c'è un'opera umana da compiere”!

Bibliografia

- AFFINATI E. (2008), *La Città dei Ragazzi*, Mondadori, Milano.
- AFFINATI E. (2009), *L'opera umana*, in «Rassegna CNOS», 1 (XXV), pp. 15-19.
- ARENDT H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano [ed. or.: *The Human Condition*, The University of Chicago, Chicago 1958].
- BÁRCENA F., MÈLICH J-C. (2009), *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, LAS, Roma [ed. or.: *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona 2000].
- BRUNER J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino [tit. or.: *Acts of Meaning*, Harvard 1990].
- DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- DESBOUTS C.G., ZDZIEBORSKI J. (2009), *Presentazione dell'edizione italiana*, in Bárcena F., Mèlich J-C, *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, LAS, Roma.
- LEVINAS E. (1980), *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano [ed. or.: *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, M. Nijhoff, La Haye, 1961].
- MORDIGLIA P. (1999), *Randagi*, Adnkronos Libri, Roma.
- MORTARI L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- SEQUERI P. (2002), *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Vita e Pensiero, Milano.
- TACCONI G. (2008a), *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in "Ehi, prof!"*, in «Rassegna CNOS», 1 (XXIV), pp. 133-149.
- TACCONI G. (2008b), *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in "Diario di Scuola"*, in «Rassegna CNOS», 2 (XXIV), pp. 167-189.
- TACCONI (2008c), *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in La città dei Ragazzi di Eraldo Affinati*, in «Rassegna CNOS», 2 (XXIV), pp. 155-168.

La voce di testimoni privilegiati

La CISL Scuola impegnata per una “buona formazione”

GUSTAVO MEJIA GOMEZ e GIUSEPPE TACCONI¹

Con questo contributo cominciamo a raccogliere e a dar conto del punto di vista delle organizzazioni sindacali sulle trasformazioni che interessano il sottosistema di Istruzione e formazione professionale e la cosiddetta via italiana al sistema duale.

With this paper we begin to collect and to give importance to the trade unions' point of view on the changes affecting the subsystem of Vocational Education and Training and the so-called Italian dual system.

Oltre a rappresentare e tutelare i lavoratori, le Organizzazioni Sindacali sono impegnate a sostenere i processi di formazione e di innovazione che possono aiutare il Paese a superare le emergenze, in primis quella occupazionale. Per questo abbiamo ritenuto importante raccogliere la voce di un sindacato come la CISL Scuola² anche sui temi legati ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

L'incontro si è svolto a Monastier di Treviso, il 22 febbraio 2016, in margine ai lavori del Consiglio Generale nazionale della CISL Scuola. Vi hanno partecipato Maddalena Gissi, segretaria generale della CISL Scuola, Elio Formosa, segretario nazionale, e Paolo Nalesso, responsabile per la Formazione Professionale della segreteria CISL Scuola Veneto.

La CISL Scuola, come ci ricorda la segretaria generale, **Maddalena Gissi**: «Rappresenta centinaia di migliaia di docenti, personale ATA, dirigenti scolastici del settore statale e diverse decine di migliaia di operatori del settore privato ed è il sindacato più rappresentativo nella formazione professionale. Gli iscritti al sindacato appartenenti a questo settore sono infatti più di diecimila [...]; in particolare gli enti di formazione professionale di ispirazione cattolica hanno noi come riferimento».

Nell'incontro sono stati affrontati diversi temi, che vanno da un bilancio sui percorsi di IeFP ad una valutazione delle prospettive introdotte dal tentativo di costruire anche nel nostro Paese il cosiddetto sistema duale. Di tutto questo in-

¹ CARVET - Università degli Studi di Verona

² Cfr. www.cislscuola.it/.

tendiamo dar conto qui di seguito riorganizzando il materiale raccolto sotto l'etichetta dei macro-temi che sono emersi dal colloquio, ma conservando il tono colloquiale della conversazione³.

1. I percorsi di IeFP e la sussidiarietà rovesciata. Un primo bilancio

Che bilancio è possibile tracciare dei percorsi di IeFP, dal punto di vista di un'organizzazione sindacale come la CISL, soprattutto in riferimento al fatto che l'offerta di percorsi di IeFP da parte degli Istituti professionali di Stato, nell'ambito della sussidiarietà, in questi anni, si è quasi sostituita ai percorsi di IeFP offerti dai Centri di Formazione Professionale (CFP)⁴ degli enti accreditati dalle Regioni?

Innanzitutto bisogna prendere atto che i percorsi di IeFP erogati da enti di formazione accreditati sono presenti sul territorio nazionale in modo alquanto differenziato e sono quasi del tutto assenti nel Mezzogiorno. **Elio Formosa** disegna una sorta di mappa dell'IeFP in Italia: «Se dovessi fare una mappatura dell'IeFP, quella gestita dagli enti storici, dovrei dire che l'IeFP non è più presente in Sicilia, dove registriamo anche il dramma del licenziamento di migliaia di operatori; non c'è più in Basilicata e in Campania; qualche attività residua esiste in Calabria e in Puglia, così come in Abruzzo e Molise e nelle Marche; in Umbria i ragazzi non possono iscriversi al primo anno dei corsi di IeFP; in Emilia Romagna si possono iscrivere, ma solo a partire dal secondo anno; in Toscana l'IeFP non c'è più; nel Lazio vivacchia tra crisi di grandi enti e scarse risorse; in Sardegna non esiste più da tempo. O si cambia o la formazione professionale rivolta ai giovani è destinata a rimanere solo in alcune regioni: in Liguria, dove peraltro è passata attraverso una forte crisi, in Piemonte, in Lombardia, in Veneto, in Friuli e in Trentino Alto Adige, dove è stata provincializzata da tempo».

È questo che spiega lo sviluppo massiccio che, negli ultimi anni, ha avuto l'offerta sussidiaria di IeFP realizzata dagli Istituti professionali di Stato, soprattutto in certe aree del Paese. Del resto, afferma ancora Elio Formosa: «Le stesse opportunità di lavoro e di cittadinanza che la IeFP dà ai ragazzi della Lombardia, devono essere assicurate anche ai ragazzi delle altre Regioni. Sono convinto che la formazione professionale possa creare anche, forse soprattutto, in Regioni o territori dove le imprese non ci sono o sono scarsamente presenti, le migliori condizioni per l'occupazione e l'imprenditorialità giovanile, potrebbe essere, insomma, il volano dello sviluppo di un territorio».

³ Precisiamo che il testo non è stato rivisto dai soggetti intervistati.

⁴ Su questi temi, cfr. TACCONI, 2015, pp. 217-223; 232-234.

È evidente che c'è un problema di sistema, ma la soluzione adottata in questi anni – il potenziamento dell'offerta sussidiaria in capo agli Istituti professionali di Stato – non è la soluzione.

È di sicuro il modo più semplice e diretto – lo affermano le Regioni stesse – per scaricare il costo dell'IeFP sul bilancio dello Stato. Non solo è anche il modo per assolvere ad un obbligo, di cui le Regioni sono garanti, senza far ricadere i costi sui propri bilanci.

A questo riguardo, Elio Formosa sostiene che: «Il progressivo trasferimento delle competenze e dei costi sullo Stato è dovuto alla mancata declinazione del concetto di *sussidiarietà* [...]. La *sussidiarietà complementare e integrativa* era sì un'apertura verso gli Istituti professionali di Stato, ma un'apertura che doveva restare in subordine. Sussidiarietà – lo dice il termine stesso – significa aiuto, sussidio che si dà a un sistema, quello della formazione professionale regionale, attraverso un altro sistema, quello dell'istruzione, quando il primo non è in grado di coprire l'intera gamma dell'offerta che il territorio richiede. In breve la *sussidiarietà integrativa e complementare* si è trasformata in *sussidiarietà sostitutiva*».

Le maggiori criticità, che si sono registrate in questi ultimi anni, hanno riguardato la mancanza di una programmazione funzionale con la conseguente sovrapposizione dei percorsi triennali a scapito della qualità degli stessi. A questo deve aggiungersi anche l'incoerenza tra i percorsi triennali che portano alla qualifica e i percorsi quinquennali di istruzione professionale all'interno dei quali, in certi contesti, si integrano i triennali stessi. Su questo punto è già intervenuta la Direzione generale del MIUR per gli ordinamenti scolastici con l'obiettivo di evitare un uso strumentale dei percorsi di IeFP. La mancata definizione da parte di tutti i soggetti, anche di quelli istituzionali su chi e su come si debba attuare la *sussidiarietà*, ha dato luogo al ribaltamento del concetto stesso, così come declinato dalla recente Legge 107/2015, la cosiddetta "Buona scuola".

Eppure qualche segnale era stato lanciato e purtroppo non colto, sottovalutato. «Le due conferenze Stato-Regioni del 2014, quella del 16 ottobre e quella del 27 novembre avevano sollevato e sostenuto problemi e soluzioni importanti. Le Regioni, tutte le Regioni, avevano affrontato temi, mai prima evidenziati: le difficoltà nel gestire i percorsi di IeFP, la necessità di un governo unitario e uniforme, nazionale del sistema di IeFP, la necessità di ricorrere ai costi standard e di garantire l'assolvimento della domanda di IeFP. Avevano "esaltato" e quantificato i positivi risultati occupazionali che fino ad allora i CFP avevano fatto registrare: Sostenevano, in buona sostanza, un rilancio su scale nazionale dell'intero sistema di IeFP gestito, in particolare, dal sistema consolidato degli enti storici».

La segretaria generale della Cisl Scuola, **Maddalena Gissi**, sottolinea anche un problema che riguarda la differenza delle culture didattiche nei vari contesti: «Negli Istituti professionali il format diventa quello scolastico. Forse l'introduzione

dei percorsi di IeFP ha reso gli istituti professionali un po' più flessibili, ha aumentato la flessibilità e introdotto un'organizzazione diversa dell'attività didattica, che però i professionali non hanno ancora sperimentato appieno; non hanno infatti ancora attivato una vera e propria progettazione per competenze, che potrebbe essere l'elemento che fa la differenza. Forse da questo punto di vista, agli Istituti professionali sarebbe necessario un personale docente che conoscesse meglio le strategie didattiche e avesse un maggiore supporto in materia formativa». Molte evidenze orientano a ritenere che la cultura formativa e la flessibilità organizzativa necessarie per realizzare percorsi capaci di aiutare i soggetti a sviluppare competenze personali e professionali rilevanti e spendibili sia invece presente diffusamente in buona parte delle esperienze gestite dai CFP (cfr. Gola, Tacconi, 2015). Nonostante questo i percorsi triennali e quadriennali di IeFP in capo agli Istituti professionali sembrano destinati a diventare i percorsi "ordinari" di questo segmento formativo.

2. Lo scenario prossimo venturo: opportunità e sfide

Il quadro tratteggiato sopra consente di intravedere alcune delle linee del cantiere che è stato avviato con le recenti disposizioni normative. Afferma ancora **Elvio Formosa**: «Oggi sembra esservi una sorta di rivalutazione dell'IeFP, a partire dalla non ancora conclusa riforma del titolo quinto della Costituzione⁵, che riporta l'IeFP tra le competenze esclusive dello Stato, lasciando la sola gestione amministrativa alle Regioni. La riforma costituzionale divide la formazione in due "sottosettori": l'IeFP e la Formazione Continua. L'IeFP torna di competenza esclusiva dello Stato, mentre la *Formazione Professionale continua* rimane in capo alle Regioni. [...] Credo che lo Stato si stia riappropriando di tutti i canali che erano stati nazionali a suo tempo, lasciando alle Regioni la gestione delle politiche attive del lavoro, ovvero, l'aggiornamento e la riqualificazione dei soggetti a rischio di uscire dal sistema produttivo. Basta vedere l'ultima versione della riforma del titolo V, quella licenziata dal Senato il 20 gennaio 2016, che conferma e ridisegna la mappa delle competenze di Stato e Regioni in tema di IeFP e Formazione Professionale. Di fatto, se proviamo a leggere in *combinato disposto* la riforma del titolo quinto della Costituzione, i rilievi e i suggerimenti che le Regioni hanno avanzato nell'ottobre e nel novembre 2014 al Governo Renzi in funzione della riforma della Scuola, il modello organizzativo dell'alternanza scuola-lavoro, le

⁵ L'intervistato si riferisce al complesso processo di revisione, attualmente in corso, dell'art. 117 della Costituzione che, per andare a regime, richiederà un'ulteriore lettura da parte della Camera e l'approvazione da parte del referendum confermativo previsto per il prossimo ottobre.

nuove disposizioni sull'apprendistato di primo e terzo livello e sull'introduzione del sistema duale a partire dalla formazione professionale, il 24 settembre del 2015, vediamo formarsi poco alla volta un sistema nazionale, quello dell'IeFP omogeneo e presente in tutte le regioni. Non è sfuggito il segnale positivo ed innovativo proveniente dalla *pubblicità* che sta passando in questi giorni in televisione nella quale si parla di mestieri e si informano ed invitano i ragazzi, tra l'altro, a prendere in considerazione, una volta usciti dal primo ciclo dell'istruzione, l'offerta dei Centri di Formazione Professionale⁶. È una novità di rilievo che sottende e sostiene, ad essere ottimisti, una politica di rilancio del settore della formazione professionale là dove questa non c'è, con l'ambizione di recuperare quei ragazzi che sono a rischio di abbandono scolastico, preda della strada e delle sue logiche e delle sue false opportunità [...]. Molte cose si stanno muovendo. [...] c'è una sensibilità diversa rispetto al passato che va subito colta da parte di chi opera in questo settore, perché domani, probabilmente, molti di questi spazi, molte di queste aperture ed occasioni potrebbero non esserci più».

Sono diversi i fronti su cui si sta agendo, che prefigurano cambiamenti rilevanti per i percorsi di IeFP: 1) innanzitutto il quadro che viene delineato dalla revisione dell'art. 117 della Costituzione, che capovolge le responsabilità tra Regioni e Stato, per quanto riguarda l'IeFP, delineando anche un'inversione della sussidiarietà (sembra di capire che i percorsi sussidiari non verrebbero più effettuati dalle istituzioni scolastiche ma da quelle formative accreditate dalle Regioni); 2) poi le novità introdotte dalla Legge 107/2015 (la "Buona scuola") sull'alternanza scuola-lavoro, ma in particolare le deleghe previste dal comma 181 della stessa legge, sulla revisione dei percorsi di Istruzione professionale e sul rapporto di questi ultimi con i percorsi regionali di IeFP; 3) i provvedimenti del pacchetto del Jobs Act, in particolare il Decreto Legislativo 81/2015 sull'apprendistato, e la sperimentazione del sistema duale avviata con l'accordo Governo-Regioni-Provincie Autonome di Trento e Bolzano del 24 settembre 2015, nell'ambito del programma FIxO (Formazione e Innovazione per l'Occupazione) di Italia Lavoro, per la realizzazione di percorsi di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. L'insieme di questi provvedimenti disegna un nuovo scenario che, secondo la CISL Scuola, può costituire per gli enti di formazione una vera e propria opportunità, anche se, come vedremo, non mancano i distinguo.

⁶ L'intervistato si riferisce campagna di comunicazione del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dal titolo "Imparare lavorando. In Italia si può", sulla sperimentazione nazionale del sistema duale che coinvolge i Centri di formazione professionale. Cfr. <http://www.lavoro.gov.it/AreaComunicazione/CampagneComunicazione/2016/Pages/spot-video-imparare-lavorando-2016.aspx>; cfr. anche www.sistemaduale.lavoro.gov.it.

3. Il duale italiano

Come abbiamo accennato, nel quadro disegnato, l'aspetto più nuovo è il tentativo di introdurre anche in Italia il cosiddetto sistema duale di matrice tedesca⁷. In realtà, secondo **Elio Formosa**, in Italia: «[...] il duale italiano è un sistema *gemellare*, nel senso che di sistemi ne sono nati due. Il primo rivolto alla scuola è definito in particolare dalla Legge 107/15 e dal decreto 81/2015 "Disciplina organica dei contratti di lavoro". Oltre all'alternanza scuola-lavoro, alle 400 e alle 200 ore obbligatorie negli ultimi tre anni dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, oltre all'impresa formativa simulata, introduce e formalizza nella scuola anche l'opzione dell'apprendistato, quello per il diploma. Il secondo, definito in via sperimentale dalla Conferenza Stato-Regioni del 24 settembre 2015, anche sulla base del progetto FIXO⁸ riguarda il settore dell'IeFP. Il rischio è che l'uno entri in concorrenza con l'altro, soprattutto nella corsa ad intercettare e ad assicurarsi le imprese in qualità di soggetti ospitanti. Il decreto interministeriale del 12 ottobre 2015 definisce i ruoli che i soggetti datoriali, i soggetti imprenditoriali e anche i soggetti dell'istruzione, quindi la scuola e gli enti di formazione, devono avere qualora intendano gestire il contratto di apprendistato». La sperimentazione del sistema duale per l'acquisizione di un diploma di qualifica coinvolge direttamente i CFP e gli enti di formazione accreditati dalle Regioni, individuati come le uniche realtà che hanno tutte le carte in regola per realizzarlo, assieme alle imprese.

Indipendentemente dalla macro-configurazione, i rappresentanti della CISL Scuola intervistati segnalano però una contraddizione di fondo nella via italiana al duale, che riguarda la difficoltà da parte delle imprese ad assumere e ad esercitare la loro responsabilità formativa, sia per quanto riguarda l'apprendistato sia per quanto riguarda le esperienze di alternanza con le scuole. A questo proposito, Elio Formosa afferma che: «L'impresa ospitante deve avere determinate capacità, che sono da certificare: capacità strutturali, formative e tecniche. Le strutture devono essere in grado di accogliere tutti, e per tutti intendo anche i soggetti con disabilità, devono disporre di capacità formative interne, ovvero, di personale in grado di operare in tal senso; devono possedere disponibilità strumentale per lo svolgimento della formazione interna, in regola con le norme vigenti. Quante sono le imprese che hanno questi requisiti? Quante le imprese che non versano in crisi?». **Paolo Nalesso**, responsabile per la Formazione Professionale della CISL Scuola del Veneto, aggiunge: «Uno dei problemi che, come sindacato, ci poniamo è quello dell'azienda in crisi, che magari ha il personale in contratto di solidarietà

⁷ Per una presentazione del sistema formativo tedesco, cfr. Tacconi, 2008.

⁸ Cfr. www.italialavoro.it/wps/portal/fixo.

o in cassa integrazione o in ASPI, o che addirittura ha licenziato dei lavoratori. Può essere quello il soggetto adatto ad accogliere i ragazzi in alternanza scuola-lavoro, senza che ci sia il rischio dell'ambiguità di aver sostituito personale in esubero con ragazzi in formazione o in apprendistato?». È un problema particolarmente sentito in una Regione come il Veneto. Elio Formosa precisa ulteriormente i termini della questione: «Il problema riguarda nello specifico non l'alternanza, che non presuppone un'attività lavorativa, ma l'apprendistato, che è un rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato. In altre parole, paradossalmente, si potrebbe verificare l'ipotesi in una medesima impresa del papà in cassa integrazione e del figlio che lavora al 10% della retribuzione».

C'è poi un problema legato alla dimensione delle aziende («Il 99% delle imprese italiane – ricorda Formosa – ha da 1 a 9 dipendenti») e alla loro capacità di assumere la responsabilità formativa. È un problema che impatta anche sulla questione dell'alternanza per gli studenti dei percorsi di istruzione. Come fanno imprese di queste dimensioni a garantire la qualità di tutoraggio e di accompagnamento formativo che sarebbe necessaria? A questo riguardo, Paolo Nalesso riporta alcuni dati che si riferiscono alla sua Regione: «Un problema del Veneto è che la micro-impresa è diffusissima, soprattutto nell'artigianato; per noi è quindi difficile pensare all'alternanza scuola-lavoro di una classe di trenta ragazzi in realtà imprenditoriali dove abbiamo sette, otto, quindici dipendenti, quando va bene. Credo che questa sia una delle difficoltà più consistenti nell'applicare la Legge 107 per un numero di ore così elevato come quello previsto dalla normativa, 200 ore nei licei e addirittura 400 ore negli istituti tecnici e professionali, una media di 300 ore per allievo. Probabilmente abbiamo una reattività molto più modesta. Gli stage si possono fare anche d'estate, ma non per i quinti anni, perché gli studenti d'estate sono già fuori dal sistema, avendo già sostenuto l'esame di Stato. Il periodo in cui si può collocare questa alternanza scuola-lavoro è davvero molto breve. Le difficoltà possono essere ancora più consistenti in certi territori. Pensiamo al sud, dove le imprese scarseggiano e [...] qualche scuola si è inventata di mandare i ragazzi in segreteria. C'è stata appunto la proposta di un dirigente che ha pensato: "io faccio fare l'alternanza in segreteria, da me", come se si potesse fare una convenzione con se stessi. La convenzione è uno degli elementi essenziali che caratterizza l'alternanza scuola-lavoro e l'ipotesi avanzata sarebbe paradossale. Credo che in Veneto la soluzione possa essere quella di fare degli accordi con le associazioni di categoria, con gli artigiani nello specifico, che da noi sono molto numerosi, o con Confindustria e con altri soggetti imprenditoriali, però è una cultura che non abbiamo ancora, che dobbiamo acquisire. [...] Nell'esperienza che ho io, l'imprenditore o il piccolo artigiano ti dice: "Vieni qua e fai tutto tu, firma anche per noi...", "Vieni tu a vedere il ragazzo, perché io non ho neanche le risorse per spostare

un mio dipendente a seguirlo". Poi, per carità, magari tutto avviene agevolmente e positivamente; però è indubbio che ci sia questa difficoltà, soprattutto in un territorio come quello del Veneto. Noi abbiamo individuato come essenziale la figura del tutor di stage, in capo all'istituzione scolastica o all'ente di formazione, che è quello che si occupa esclusivamente di questo rapporto con le aziende e con l'allievo che cerca l'azienda e che risolve anche il problema della difficoltà dell'azienda di accompagnare il percorso. È il tutor di stage che normalmente interviene anche su problematiche che, per convenzione, sarebbero in capo all'azienda, che invece è debole, soprattutto in un ambito territoriale come il nostro, dove è difficile anche solo trovare un'azienda di grandi dimensioni. Trovi la piccola azienda che magari ti accoglie, oppure il termoidraulico, che si prende il ragazzo e lo porta in giro con sé; in quei casi è direttamente il titolare che gestisce il ragazzo e gli fa fare esperienza. In quel caso la cosa è già più positiva, nel senso che è lui il responsabile diretto dell'attività formativa in azienda, se lo porta in cantiere, se lo porta nella struttura di lavoro».

Anche rispetto al tentativo di introdurre in Italia alcuni elementi del sistema duale tedesco, potremmo tentare di sintetizzare le questioni calde: da una parte si tratta di creare le condizioni perché le imprese possano accogliere i giovani in formazione, e questo dipende anche da elementi di contesto, dall'altra si tratta di sviluppare nelle imprese stesse una vera e propria cultura dell'accoglienza e dell'ospitalità formativa. Fondamentale appare infine investire sulla formazione dei formatori aziendali e sulle condizioni che possono facilitare la cooperazione tra realtà scolastiche o formative e imprese.

4. L'impresa formativa simulata

L'impresa formativa simulata è un progetto didattico che intende riprodurre, pur nell'ambito protetto di una scuola o di un CFP, il concreto modo di operare di un'impresa per quanto riguarda l'organizzazione, l'ambiente, le relazioni, gli strumenti di lavoro. Si realizza attraverso la costituzione di un'impresa virtuale, animata dagli studenti di un gruppo classe, che svolge un'attività di *e-commerce* con riferimento a un'impresa reale, che diventa impresa tutor e collabora con i docenti nella gestione formativa del progetto e nella realizzazione di un collegamento tra le attività didattiche e quelle lavorative. Sull'impresa formativa, Elio Formosa afferma che: «[...] molti ne sottovalutano l'importanza. Un decreto ministeriale del 2001, il decreto 44 del 2001, consente alle istituzioni scolastiche e formative di operare come vere e proprie imprese, cioè di produrre, vendere e investire i proventi alla copertura dei relativi costi e al miglioramento ed incremento delle attrezzature didattiche. L'apprendimento in situazione reale, diretta

a superare le distanze tra la realtà scolastica e lavorativa è una possibilità concreta ribadita dal ministero del lavoro in risposta ad specifico interpellato, se non vado errato, nel febbraio del 2011. L'impresa formativa simulata, nella modalità dell'apprendimento in situazione reale, potrebbe diventare il modello più efficace da adottare in quei territori, in particolare del Mezzogiorno, dove l'impresa è poco presente o non è in grado di svolgere un'adeguata funzione formativa. Non mancano esempi in tale direzione». Su questo fronte, secondo i rappresentanti della CISL Scuola, sarebbe opportuno un maggiore slancio sperimentale, pur garantendo ai soggetti coinvolti le necessarie tutele, prima fra tutte il carattere formativo dell'esperienza.

5. I docenti dell'IeFP

I rappresentanti della CISL sono concordi nel sottolineare – con la segretaria generale, **Maddalena Gissi** – che i docenti che operano nei percorsi di IeFP sono normalmente dotati di competenze professionali superiori alla media dei docenti che operano nel secondo ciclo: «I docenti che scelgono di restare nell'IeFP sono generalmente di un profilo professionale davvero consistente. Abbiamo avuto di recente un'immissione in ruolo; diversi docenti inseriti nelle graduatorie venivano o dall'esperienza paritaria o anche dai CFP. In diversi casi ho saputo di docenti che non hanno abbandonato i CFP, anche a fronte di una proposta statale, perché hanno preferito l'esperienza che vivevano vicino a ragazzi particolari, in una sorta di mission sociale, un'esperienza più forte».

Il problema è che – come sostiene **Elvio Formosa** – l'identità, il profilo e il rispettivo iter formativo dei docenti e dei formatori dell'IeFP rimangono ancora scarsamente o per nulla definiti: «È opportuno che sia definito lo status giuridico del formatore. Questa figura, che opera nel sistema nazionale dell'istruzione con requisiti professionali rilevanti, non è pienamente riconosciuta. Per alcuni è una sorta di "docente abusivo", di "impiegato" seppure di concetto, che svolge una funzione elevata, sebbene non sia in possesso di titoli adeguati e riconosciuti. Va segnalato, tuttavia, il pallido tentativo, realizzato dalla Regione Emilia Romagna, di certificare le competenze dei formatori e di conseguenza di *riconoscere* questa particolare figura nell'ambito del sistema regionale di IeFP. È un primo passo, ci auguriamo, verso il riconoscimento nazionale della figura del formatore, oggi circoscritta entro gli incerti confini del D.I. del 29 novembre 2007».

Paolo Nalesso ricorda una recente esperienza realizzata in Veneto: «Sulle competenze dei formatori abbiamo realizzato un percorso universitario che si intitolava "Scienze della formazione professionale", a Padova. È stato subito casato, ma, in embrione, c'era l'idea di passare dal titolo alla competenza; il rico-

noscimento della competenza professionale era alla base di questo progetto. Abbiamo sempre sostenuto che, per fare il cuoco, non mi interessa che il docente sia laureato in chissà quale disciplina; mi interessa che abbia un'esperienza elevata come cuoco e che possa avere le competenze per comunicare queste competenze ai ragazzi. Il fatto di avere semplicemente un titolo di studio, nella formazione professionale, non è mai stato un problema. A noi interessa avere dei bravi meccanici, che vengano dal territorio, che abbiano una buona esperienza lavorativa e che poi riportino questa esperienza, anche solamente professionale, dentro i percorsi della formazione. Allora il percorso di Scienze della formazione professionale aveva questo obiettivo e infatti vedeva riconosciuto un terzo dei crediti, sulla base dell'esperienza lavorativa e formativa nel settore. Credo che anche la deroga che la Regione fa rispetto all'essere laureati o abilitati, consentendo a chi ha almeno cinque anni di esperienza nel settore, o professionale o formativo, la possibilità di ricoprire la funzione di formatore, sia un valore aggiunto; si chiacchiera sempre di passare dai titoli alle competenze, però in Italia questo passaggio non si fa mai. O hai il titolo di studio o non entri. Adesso, per fare il concorso, è inutile che tu abbia insegnato trent'anni nella formazione professionale, l'importante è che tu abbia l'abilitazione».

La difficoltà degli enti – ricordano i rappresentanti di CISL Scuola – è quella di remunerare i docenti in modo adeguato. Ma per gli enti è difficile anche solo curarne l'aggiornamento utilizzando le risorse che pure esistono. Eppure proprio da questo dipende la capacità degli enti di stare al passo con i tempi: «I CFP – afferma Formosa – devono poter rispondere con un'adeguata e diversificata offerta di percorsi di IeFP alla domanda proveniente dal territorio di riferimento. Occorre, pertanto, costruire un sostenibile sistema di aggiornamento del personale e investire sullo stesso risorse adeguate, utilizzando anche le potenzialità offerte dei fondi interprofessionali per la formazione continua. Il sistema dell'aggiornamento, contrattualmente previsto, andrebbe consolidato e reso più efficace, anche in funzione del mantenimento dei livelli occupazionali. È innegabile che tale impianto, che si avvale di diversi e articolati pacchetti orari annuali, sia non del tutto o impropriamente utilizzato».

6. L'orientamento

Un problema essenziale rimane quello dell'orientamento. Come osserva **Maddalena Gissi**: «C'è una persistenza di pregiudizio negativo nei confronti dell'IeFP; non solo per l'IeFP, ma per l'istruzione professionale. Le scelte sono fatte tra Licei e Tecnici e credo che, nel nostro Paese, si giochi malissimo la partita dell'orientamento. Qualche giorno fa, ho parlato con un collega che mi ha

presentato un portale sull'orientamento; sta sperimentando come approcciare il tema con strategie efficaci. La professione più cliccata è quella dell'attore. Secondo me, l'orientamento gioca un ruolo importantissimo; la serietà nell'orientamento può anche convincere la famiglia che ha delle resistenze a far seguire ai propri figli un percorso utile. Oggi ci troviamo davanti a un processo di liceizzazione spinta». L'orientamento dipende anche dall'immagine sociale che hanno i percorsi di IeFP e questa è strettamente legata alla possibilità di cogliere che anche i percorsi collegati al lavoro possono aprire a scoperte affascinanti e contribuire alla realizzazione personale (cfr. d'Aniello, 2014).

7. Piste di lavoro per lo sviluppo del sistema

È sempre **Maddalena Gissi** ad affermare con decisione l'esigenza di puntare sui percorsi di IeFP, che assumono un alto valore inclusivo: «Abbiamo interesse che ci sia un grosso potenziamento dell'IeFP, perché l'investimento può essere utile, in una condizione in cui la dispersione scolastica è terribilmente alta e attraversa tutto il Paese. Non è solo un problema di dispersione scolastica, è anche un problema di costruzione di nuove professionalità, di nuovi profili professionali, che potrebbero trovare una specializzazione in alcuni percorsi di IeFP, invece che nell'istruzione statale. C'è anche tutta l'area degli immigrati che va considerata, quella terza generazione, che non sono sicuramente gli ultimi sbarchi ad aver alimentato. Ci sono molti soggetti che potrebbero essere interessati a una migliore professionalizzazione e che altrimenti correrebbero il rischio di essere facilmente preda della malavita organizzata. [...] Il problema è come attivare le conoscenze, come far crescere le competenze di ragazzi, che difficilmente puoi legare alle sedie. Lo diceva il nostro ex segretario, quando si parlava dell'obbligo e qualcuno diceva che i ragazzi dovrebbero rimanere a scuola, perché altrimenti non espletterebbero l'obbligo. Ma come realizziamo l'obbligo? Con le catene? Dobbiamo trovare strumenti di ricerca-zione che ci aiutino a capire meglio come fare a migliorare continuamente la qualità di questi percorsi; sarebbe importante che ci fossero anche dei percorsi universitari utili e spendibili in questo senso».

Il valore formativo – oltre che sociale e inclusivo – dei percorsi di IeFP è attestato, nelle Regioni in cui sono presenti, anche dagli altri tassi di giovani che trovano occupazione a un anno dalla qualifica o dal diploma di tecnico. Lo testimonia, oltre al Rapporto annuale dell'ISFOL (2015), anche **Paolo Nalesso** per il Veneto: «I percorsi triennali consentono, nell'arco di un anno, un inserimento lavorativo superiore al 70%. In questo senso gli allievi hanno una risposta; in questo periodo si sono aperte qualifiche nuove nel campo della ristorazione, del turismo, ma anche del benessere. C'è anche un tessuto socio-economico che ri-

sponde bene. Diverse qualifiche si sono trasformate, alcune sono calate altre sono cresciute. Tutto questo ha consentito di mantenere un inserimento molto forte nel territorio. L'allievo, che spesso proviene da famiglie extracomunitarie e ha fretta di collocarsi nel mercato del lavoro e di rendersi indipendente, trova una risposta in questo sistema».

Per quanto riguarda il rapporto tra CPF e Istituti professionali – un'altra delle piste di lavoro per lo sviluppo del sistema – il punto di vista della CISL è efficacemente espresso da **Elio Formosa**: «Siamo per una buona formazione professionale [...], che valorizzi il suo ruolo e il suo compito specifico. Lo abbiamo scritto in tutte le salse: come CISL Scuola, non crediamo alla contrapposizione tra Istituti professionali e CFP, ma crediamo nella collaborazione tra i due sistemi e, dove necessario, nella loro integrazione, mai nella sovrapposizione dell'uno sull'altro, perché sono parte di un unico sistema, che è quello di istruzione e formazione, e non possiamo pensare che i licei facciano concorrenza agli istituti tecnici o che questi facciano concorrenza a un'altra filiera. Siamo all'interno di un sistema unitario e, all'interno di questo sistema, l'IeFP ha un suo ruolo specifico».

È sempre Elio Formosa a sottolineare anche l'esigenza di far crescere una cultura condivisa tra gli enti di formazione: «La presenza di enti tra loro diversi per storia, tendenza, vocazione e organizzazione non facilita, né stimola l'idea e la consapevolezza di essere parte di un sistema e non il sistema stesso. Questa visione si riflette anche sui lavoratori. Quando vado in un'assemblea dove sono presenti i lavoratori provenienti da più enti, spesso gli interventi sono anticipati da una dichiarazione di appartenenza: "Noi del Comune di Roma..., noi del CNOS-FAP..., noi dell'ENGIM..., noi dell'ENAIP... facciamo così...". La seconda affermazione più ricorrente riguarda l'ambito geografico " da noi in Lombardia..., da noi nel Lazio...da noi in Puglia...". Interventi che non esprimono ancora l'idea di appartenere a un settore unitario, a un sistema nazionale, forte e coeso. Il mondo della formazione professionale è ancora troppo circoscritto, angusto, di carattere bidirezionale: Ente di appartenenza-Regione-Ente di appartenenza o Ente di appartenenza-Provincia-Ente di appartenenza. Eppure la fase storica che la Formazione Professionale sta vivendo oggi in Italia richiede un grosso sforzo di coesione, guarda a mercati ben più ampi di quelli legati al territorio, guarda a tutte le opportunità. Il territorio è la gabbia dalla quale è necessario uscire».

Il compito di un'organizzazione sindacale è infine – come dice la segretaria generale, **Maddalena Gissi** – anche quello di contribuire con altri soggetti a «Mettere bene in evidenza le eccellenze che ci sono sul territorio nazionale, provando anche a promuovere l'implementazione delle caratteristiche principali di queste esperienze nelle aree che sono meno attive. L'effetto di contaminazione potrebbe essere utile, sarebbe interessante, aiuterebbe molto a superare il pregiudizio e le difficoltà di gestione. Non dobbiamo insomma limitarci alle belle

esperienze, alle eccellenze, dobbiamo anche recuperare le esperienze che non sono positive. Aver trascurato per tanto tempo la formazione professionale, specialmente nelle aree del sud, o per lo meno aver lasciato che altri se ne appropriassero, non è stato positivo. Nelle realtà del sud avremmo bisogno di una diffusione capillare delle esperienze migliori; ci sono contesti ad altissimo rischio di devianza minorile».

Bibliografia

- D'ANIELLO F. (2014), *Il lavoro che educa. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, Milano: Franco Angeli
- GOLA G. & TACCONI G. (2015), 'Leggere' le pratiche e la didattica professionalizzante. Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Veneto, in *Rassegna CNOS*, 31(1), pp. 161-81.
- ISFOL (2015), *Rapporto sul sistema IeFP*. Roma: ISFOL, in <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20361>.
- TACCONI G. (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma: LAS.
- TACCONI G. (2008), Il caso della Germania. In G. Gay, & D. Nicoli (eds.). *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*. Collana Ricerche IReR - Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia (pp. 71-98), Milano: Guerini e Associati.

La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP

ARDUINO SALATIN¹

Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno avviato una collaborazione con l'INVALSI (progetto ValeFP) avente come obiettivo generale quello di includere anche la IeFP nel SNV, sperimentando strumenti e procedure che possano poi contribuire alla stesura delle Linee Guida per la Valutazione del Sistema di IeFP previste dall'art. 2, comma 4, del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione.

The CNOS-FAP Federation and CIOFS Association have started a cooperation with Invalsi (ValeFP Project) with the general aim to include VET in the National Evaluation System, by experimenting instruments and procedures able to contribute to the drafting of the Guidelines for VET System Evaluation provided by art.2 , paragraph 4 of the Regulation on the national evaluation system (Regolamento...).

Dopo l'avvio del nuovo *Sistema Nazionale di Valutazione* (SNV), istituito con il DPR 80 del 28 marzo 2013, e con l'emanazione del relativo *Regolamento* (settembre 2014), i processi e le procedure di autovalutazione di istituto – previsti inizialmente per le scuole statali e paritarie – dovranno progressivamente coinvolgere anche le istituzioni dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), in quanto parte integrante dell'offerta formativa pubblica del nostro Paese.

Il tema dell'autovalutazione di istituto (o valutazione interna) costituisce da almeno un decennio un punto di attenzione del sistema scolastico italiano. A partire dal 2008 infatti, sulla scia delle *Raccomandazioni* europee per l'attuazione di un "Sistema nazionale di valutazione"², il MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca) ha dato incarico all'INVALSI di studiare e definire un mo-

¹ Preside IUSVE.

² A livello internazionale si riscontra un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* possano essere intesi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi "efficaci", cioè rispondenti alle funzioni formative, educative e socializzanti di cittadinanza, nonché equi sotto il profilo dell'accesso e della fruizione alle opportunità di apprendimento. Tale centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda allo sviluppo dei sistemi educativi stessi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* dei sistemi verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento (*improvement*) al proprio interno. Da un lato infatti l'attività valutativa consente ai sistemi di rendere conto dei risultati ottenuti e del livello di qualità prodotta, dall'altro i medesimi attori sono spinti a far evolvere le politiche o le pratiche adottate sulla base dei risultati ottenuti dall'opera di valutazione.

dello di valutazione delle scuole in grado di rilevare gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento degli studenti.

Con il progetto VALES (2010-2013), l'INVALSI ha elaborato un primo "quadro di riferimento" concettuale e metodologico per l'autovalutazione, caratterizzato da un modello a tre dimensioni (Esiti, Processi, Contesto), articolato in specifiche aree. Questo quadro di riferimento ha dato luogo – a partire dal 2014 – alla generalizzazione, da parte del MIUR, di alcuni strumenti operativi, tra cui il "questionario scuola" e il *Rapporto di autovalutazione* (RAV) con i relativi indicatori. Tali strumenti e dispositivi sono stati poi implementati a livello di singole scuole con l'anno scolastico 2014-2015, attraverso una apposita piattaforma web che ha consentito poi la pubblicazione dei RAV di tutte le scuole.

Per quanto riguarda l'ambito della IeFP, gli Accordi inter-istituzionali (in particolare quelli Stato-Regioni) che hanno accompagnato negli ultimi anni la sperimentazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) – di durata triennale e quadriennale – hanno permesso di realizzare una tipologia organizzativa e didattica dotata di standard formativi e di certificazione relativi alle competenze di base e alle competenze tecnico-professionali comuni e specifiche, organizzati per aree professionali, con titoli collocabili nei livelli 3 e 4 dell'EQF.

In questa cornice sono rimasti tuttavia aperti dei nodi che andrebbero affrontati in maniera più sistematica a livello nazionale: da un lato la questione di una valutazione standardizzata degli apprendimenti, dall'altro quella della valutazione pubblica delle istituzioni formative (a livello interno ed esterno).

A partire da tale scenario, il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno avviato una collaborazione con l'INVALSI avente come obiettivo generale quello di includere anche la IeFP nel SNV, sperimentando strumenti e procedure che possano poi contribuire alla stesura delle *Linee Guida* per la Valutazione del Sistema di IeFP previste dall'art. 2, comma 4, del *Regolamento* sul Sistema Nazionale di Valutazione³.

Si tratta di una prospettiva piuttosto ambiziosa e complessa in quanto le soluzioni proposte devono essere in grado di tener conto del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione, dei "quadri di riferimento" e dei format adottati dall'INVALSI per le prove standardizzate, ma anche delle peculiarità che sono proprie del sistema di IeFP, dalla *governance* in capo alle Regioni alla consolidata esperienza accumulata in materia da molti Enti nel corso degli ultimi decenni.

Tale sperimentazione, denominata progetto VALEFP (VALutazione E Formazione Professionale), si è articolata su due ambiti prioritari:

³ In particolare, nel comma 4 dell'art. 2 del Regolamento si afferma che le priorità strategiche e le modalità di valutazione del sistema di IeFP (ai sensi dell'articolo 6 del Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226), sono definite dal MIUR, con apposite *linee guida* adottate d'intesa con la Conferenza unificata (di cui all'articolo 9 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281), previo concerto con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

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

A questo secondo ambito afferisce anche la possibilità di realizzare gradualmente per i CFP un ambiente simile a quello denominato "Scuola in Chiaro", in grado di visualizzare pubblicamente i dati essenziali di ogni singolo CFP, a partire dall'estensione delle iscrizioni on-line degli studenti dei percorsi di IeFP (oggetto di specifico Accordo MIUR - Regioni).

La questione più delicata riguarda tuttavia il rapporto tra sistema della IeFP e le forme di *governance* a livello regionale⁴. È evidente infatti che molto di quello che oggi si fa dipende dalla specificità dei sistemi regionali a cui afferiscono indirizzi e linee molto precisi di finanziamento e di accreditamento che spesso non lasciano molto spazio ad iniziative dal basso. Da questo punto di vista, senza una stabilizzazione ordinamentale e finanziaria della IeFP, si rischia che anche esperienze innovative e meritevoli come quella del VALEFP risultino di scarsa trasferibilità.

In questo contributo vengono sintetizzati i passaggi essenziali finora realizzati, i primi risultati ottenuti e alcune questioni rimaste aperte.

1. L'intesa INVALSI-CNOS-FAP-CIOFS/FP e lo sviluppo del progetto-pilota

Per affrontare sul piano concreto questa problematica, la Federazione CNOS-FAP, insieme alla rete del CIOFS/FP, hanno promosso e sottoscritto agli inizi del 2015 un protocollo di intesa con l'INVALSI per definire le modalità tecniche di accesso al SNV e per sperimentare un modello peculiare di valutazione in grado di assicurare tuttavia la comparabilità con le istituzioni scolastiche.

1.1. Lo sviluppo delle prove INVALSI per l'IeFP

La prima questione affrontata è stata quella della valutazione degli apprendimenti basata su prove standardizzate.

Come è noto, i *test* INVALSI, che hanno visto recentemente la loro settima somministrazione su base nazionale, costituiscono per ora l'unica forma visibile

⁴ A tal fine merita segnalare che il progetto è stato anche oggetto di discussione nella riunione del Coordinamento Tecnico regionale Formazione e Lavoro tenutosi a Roma presso la sede di Tecnostruttura il 16 dicembre 2015.

di valutazione “oggettiva” realizzata del SNV. Essi sono stati e sono tuttora oggetto di resistenze, diffidenze, contestazione, sciopero e boicottaggio, a conferma che il mondo della scuola non ha ancora metabolizzato del tutto una prospettiva pienamente adeguata sul piano docimologico⁵.

L’idea di valutazione che sta sotto ai test viene interpretata soprattutto in termini di misurazione: ciò comporta che la somministrazione di prove “esterne” alle singole scuole sia fatta per ottenere informazioni controllabili sui diversi livelli e attori del sistema di istruzione e che sia funzionale ad intraprendere azioni di miglioramento del sistema, delle singole scuole e del rendimento degli studenti. In quest’ottica è possibile anche condurre indagini comparative (collegabili a quelle internazionali) che offrono una importante risorsa informativa e forniscono basi per le “analisi secondarie” e gli approfondimenti più qualitativi, utili ad arricchire la conoscenza dei meccanismi (educativi e sociali) delle politiche e delle pratiche professionali che influenzano le performance degli studenti.

Per avviare il confronto sul piano tecnico è stato costituito un apposito gruppo di lavoro misto composto da esperti indicati dai due Enti e coordinato dal dott. Roberto Ricci dell’INVALSI.

Il gruppo ha iniziato ad approfondire i numerosi nodi aperti sul piano metodologico e organizzativo, con l’obiettivo di elaborare una proposta operativa entro l’autunno. Si è partiti dall’esperienza già condotta dall’INVALSI in alcune Regioni, seppur in via sperimentale, in cui la somministrazione di tali prove aveva dato esiti poco soddisfacenti⁶. Dall’altro lato si è dovuto prendere atto della grande eterogeneità dei modelli e degli strumenti valutativi adottati in questo campo nelle Regioni italiane e/o in uso nei vari enti di Formazione Professionale⁷.

L’intesa sottoscritta ha comunque assunto la consapevolezza che questo tipo di prove (finora estranee all’ambito della IeFP) rappresenta uno degli strumenti più oggettivi per la valutazione dei “risultati di apprendimento” nell’ambito delle conoscenze e abilità di tipo disciplinare. La convinzione è che la somministrazione di prove standardizzate nella IeFP possa arricchire il dibattito forma-

⁵ Naturalmente non mancano le critiche alla funzione di misurazione, essenzialmente legate al fatto che le misure sono, per definizione, imperfette e/o parziali; ad esempio le prove INVALSI considerano solo alcune discipline (italiano e matematica) e sono tarate su dimensioni di natura cognitiva; inoltre le rilevazioni sono soggette a fattori condizionanti, come ad esempio la presenza di una “giornata storta” di un allievo sul piano psicologico o fisico, oppure risentono delle modalità di conduzione della misurazione stessa (l’uso del personal computer o della carta, la percezione effettiva delle finalità della misurazione da parte degli studenti, il ruolo degli insegnanti, ...). Per questo lo sforzo dell’INVALSI è oggi orientato a prevenire sia possibili derive di *teaching to the test*, sia i fenomeni di *cheating* (copiature, imbrogli, aiuti scorretti da parte degli insegnanti).

⁶ Lo stesso si può dire per i risultati delle prove OCSE-PISA somministrate in un campione di allievi dei CFP.

⁷ Gli strumenti utilizzati nei CFP sono molti e principalmente finalizzati alla “valutazione delle competenze”.

tivo e al tempo stesso “disciplinarlo”, evitando che l’oggettiva complessità delle questioni educative della valutazione divenga un alibi per non uscire dal terreno delle opinioni senza progredire invece verso quello delle conoscenze fattuali (per quanto limitate e parziali)⁸.

La prima questione affrontata è stata quella della natura delle prove standardizzate e della cultura valutativa in essa sottesa, con particolare riferimento ai test somministrati nel secondo anno del secondo ciclo di istruzione (corrispondente al “livello 10” dell’INVALSI) in italiano e matematica.

È noto infatti che l’INVALSI ha come mandato la costruzione di “test di conoscenza” (non di “competenza”) che devono fare riferimento ai traguardi di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali* stabilite dal MIUR per i vari gradi di scuola interessati alla rilevazione annuale. Ciò pone non pochi problemi per la IeFP, in quanto l’impostazione del curriculum non ha una base “disciplinista”, come nella scuola del secondo ciclo, e gli allievi che frequentano i percorsi solitamente sono caratterizzati da approcci cognitivi di tipo più induttivo e “pratico”.

Data la situazione, si è deciso di procedere in modo pragmatico, facendo partecipare un gruppo di docenti di italiano e di matematica provenienti dalla IeFP, al gruppo degli “autori” (dei test). Tale partecipazione ha consentito un confronto concreto sui *quadri di riferimento per la valutazione* (QdR) che assumono i traguardi definiti dall’obbligo di istruzione, contribuendo a costruire degli *item* per “sezioni” di prova parzialmente differenziate rispetto ai licei, agli istituti tecnici e professionali⁹.

Durante la “scuola autori” 2015, tenutasi a Dobbiaco (BZ), si è iniziato un percorso per la realizzazione di prove in grado di cogliere gli elementi di specificità della IeFP, partendo dal presupposto che le prove INVALSI debbano comunque essere caratterizzate da una preponderante parte comune per tutti gli indirizzi del livello 10, ma che esse debbano anche contenere parti in grado di cogliere le peculiarità della IeFP, con particolare riguardo agli aspetti linguistici e di contesto del compito richiesto, puntando maggiormente a quesiti di tipo funzionale, anziché classicamente *scolastici*. Il gruppo di docenti della IeFP ha seguito i lavori della scuola autori per acquisire confidenza con le principali metodologie seguite da INVALSI per la costruzione delle prove standardizzate ed estenderle anche ai futuri quesiti per la IeFP.

⁸ Su questo delicato tema, si vedano i contributi raccolti nel testo di GALLIANI L. (a cura di), *L’agire valutativo*, La Scuola editrice, Brescia 2015, in particolare i capp. 7 e 8.

⁹ L’attuale struttura delle prove INVALSI per il secondo anno delle scuole secondarie di secondo grado (livello 10) ha messo in evidenza la necessità di pensare a una loro parziale diversificazione per la Formazione Professionale (IeFP), specialmente nella prospettiva della realizzazione di una prova standardizzata per l’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (livello 13).

1.2 L'elaborazione del RAV per i CFP

La seconda tematica affrontata dall'intesa è stata quella dell'autovalutazione.

Va ricordato anzitutto che il RAV rientra in un procedimento più complessivo di valutazione delle istituzioni scolastiche, assunto nel SNV; esso si sviluppa nelle seguenti fasi:

- autovalutazione mediante analisi multidimensionale e attribuzione di un punteggio all'istituzione scolastica su una molteplicità di indicatori;
- elaborazione di un rapporto di autovalutazione strutturato in dimensioni e aree distinte;
- formulazione di un piano di miglioramento coerente con l'autoanalisi eseguita;
- valutazione esterna mediante visite dei nuclei di valutazione esterna e ridefinizione dei piani di miglioramento;
- azioni di miglioramento cioè attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi;
- rendicontazione sociale e pubblicazione dei risultati raggiunti.

Il RAV costituisce il luogo dove viene condotta a sintesi la multidimensionalità dei dati, provenienti da una molteplicità di fonti differenziate. Nel concreto si chiede al dirigente scolastico e al Nucleo di autovalutazione di esprimere giudizi sul posizionamento della scuola in relazione ad una serie di aree di riferimento, individuando gli elementi di forza e di debolezza. Il RAV costituisce pertanto il *medium* per il successivo confronto con il Nucleo di valutazione esterna, tenuto ad analizzare e verificare il documento, effettuando ulteriori approfondimenti a partire da una visita presso la scuola.

I presupposti che hanno ispirato il lavoro del gruppo sono stati i seguenti:

- l'estendibilità del SNV a tutta l'offerta formativa del secondo ciclo,
- l'idea che l'estensione al sistema della IeFP rappresenti un'opportunità ulteriore per la legittimazione e la valorizzazione del nuovo SNV.

Il percorso è iniziato con la costituzione di un gruppo tecnico di lavoro composto da esperti INVALSI, CIOFS/FP, CNOS-FAP (coordinato dalla dott.ssa Donatella Poliandri dell'INVALSI) che è stato integrato in corso d'opera da esperti dell'ISFOL e di Tecnostruttura delle Regioni.

Il gruppo si è concentrato sull'analisi e sul possibile sviluppo del RAV in uso nella scuola.

Per quanto riguarda l'autovalutazione dei CFP, si è lavorato dapprima sul modello del RAV messo a punto per le scuole, il cui obiettivo principale è l'orientamento al miglioramento continuo¹⁰.

¹⁰ In Europa, la valutazione interna delle istituzioni scolastiche ha assunto un ruolo sempre più riconosciuto e codificato a partire dai primi anni Duemila sino ad oggi. Allo stato attuale, un

Il gruppo ha anzitutto analizzato e poi “decostruito” lo strumento strutturato in tre sezioni di riferimento (“dati di contesto e input”, dati relativi agli “esiti formativi”, dati relativi ai “processi didattici e gestionali”)¹¹, per adattarlo alla situazione educativa e organizzativa dei CFP, elaborando degli indicatori pertinenti, ma potenzialmente comparabili con la situazione delle istituzioni scolastiche.

Va ricordato infatti che il modello di valutazione delle istituzioni scolastiche sviluppato dall’INVALSI risulta fortemente concentrato *sull’analisi degli esiti* (i risultati di apprendimento degli studenti), considerati nella loro molteplicità e multidimensionalità¹².

Mentre sui *dati di contesto* non è possibile influire, sono soprattutto le *pratiche didattiche ed organizzative* a poter fare la differenza. Per questo la sezione è stata oggetto di particolare attenzione.

nucleo di paesi, nel corso dell’ultimo quindicennio, ha adottato dispositivi normativi per rendere la valutazione attuata all’interno delle scuole non solo un elemento di cui si sottolinea la possibilità e l’auspicabilità, ma un fattore caratterizzato dall’obbligatorietà. Nell’impostazione adottata dall’INVALSI, il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche è diretto all’individuazione di concrete piste di miglioramento, sfruttando le informazioni qualificate di cui ogni scuola dispone, inoltre deve immaginarsi parte d’un processo di riflessione continua. La valutazione interna serve a strutturare una rappresentazione dell’Istituto da parte della comunità scolastica che lo compone, attraverso un’analisi critica del suo funzionamento, sostenuta da evidenze emergenti dai dati disponibili. Tale rappresentazione infatti costituisce la base a partire dalla quale individuare alcune priorità di sviluppo verso cui orientare il progetto di miglioramento.

¹¹ Il riferimento concettuale prescelto dall’INVALSI per l’impostazione generale del *framework* è il cosiddetto modello CIPP (*Context - Input - Process - Product*), inteso come un quadro di riferimento unitario, in grado di collegare i processi formativi da un lato alle risorse disponibili in un determinato contesto, dall’altro agli esiti cui si è pervenuti mediante l’azione educativa. Il modello interpretativo finale elaborato è stato ulteriormente semplificato ed articolato in tre classi di fattori, corrispondenti ad altrettante distinte aree di indagine:

- gli esiti formativi ed educativi;
- le pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole (i processi) e l’ambiente organizzativo all’interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell’Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l’azione organizzativa e formativa della scuola.

¹² I *learning outcomes*, secondo la terminologia europea, riguardano in primo luogo il fatto che il sistema formativo ed educativo italiano assume come orizzonte di riferimento per lo sviluppo dei propri curricula il quadro delle competenze chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006). Questo compito è ritenuto prioritario per la scuola sia perché rappresenta una precondizione per una piena partecipazione degli individui alla vita culturale, sociale ed economica della collettività di appartenenza, sia perché esso è specifico dell’istituzione scuola. In secondo luogo, il modello sviluppato dall’INVALSI muove dal principio secondo cui le scuole sono chiamate a promuovere negli studenti valori e modelli di comportamento appropriati a un pieno esercizio dei diritti e doveri di cittadini di una società libera e democratica. L’educazione alla cittadinanza attiva diviene in tal modo una seconda direttrice su cui misurare lo sviluppo delle istituzioni scolastiche.

L'area delle Pratiche educative e didattiche riporta principalmente alla capacità di garantire l'adeguatezza e la completezza del curricolo effettivamente perseguito.

L'"ambiente organizzativo", per parte sua, include innanzitutto processi afferenti a ciò che può essere definito come 'leadership distribuita e collegialità', ossia gli stili di direzione e coordinamento, la collaborazione tra insegnanti, la promozione di una comunità professionale guidata da una leadership diffusa e condivisa. L'ambiente organizzativo si connota inoltre per il tipo di relazioni che connettono la scuola al territorio di riferimento, grazie alla costruzione di una rete aperta alla partecipazione ed al coinvolgimento della comunità locale, mediante la capacità della scuola di proporsi come partner attivo e strategico delle reti professionali e inter-istituzionali. Ulteriori processi collegati all'ambiente organizzativo sono legati allo sviluppo professionale delle risorse umane, oltre che i processi che guidano le forme di valutazione interna/autovalutazione, lo sviluppo di competenze manageriali di gestione della performance scolastica e le modalità di rendicontazione sociale.

2. Sintesi dei principali risultati

Per quanto riguarda l'ambito delle *prove standardizzate*, in seguito alla predetta positiva esperienza, si è convenuto che il gruppo dei docenti IeFP produrranno nei primi mesi dell'anno scolastico 2015-16 prove da pre-testare nel periodo marzo-maggio 2016, da inserire poi nelle prove di maggio 2017 (che dovrebbero quindi contenere una parte comune a tutti gli indirizzi di studio e una parte specifica, eventualmente in comune con l'Istruzione professionale).

I primi risultati ottenuti autorizzano a pensare che sia effettivamente possibile realizzare la somministrazione di un pre-test delle nuove prove in un certo numero di CFP, indicativamente entro maggio 2016. La seconda fase di lavoro consisterebbe nel proporre una prova standardizzata per tutta la IeFP entro maggio 2017.

Essendo poi molti CFP ben attrezzati sul piano delle tecnologie informatiche, si intende sperimentare anche la nuova modalità di somministrazione via web (*computer based testing* - CBT), anche in vista dell'estensione di tale modalità alle rilevazioni principali condotte dall'INVALSI.

Sul piano metodologico, rimangono ancora aperti diversi quesiti, in particolare quello relativo all'incidenza della parte *specifica* rispetto a quella *generale*¹³ e all'individuazione della modalità migliore per produrre quesiti realmente in gra-

¹³ L'idea è che si possa arrivare a una percentuale di differenziazione dei test di circa il 20-30%, pur partendo dallo stesso "quadro di riferimento" (che nel nostro caso comprende le competenze indicate nell'obbligo d'istruzione e nei quattro assi culturali).

do di cogliere i livelli di competenza degli allievi della IeFP nella comprensione della lingua scritta e in matematica. La questione più complessa emersa non riguarda tanto la differenziazione in sé delle prove, quanto piuttosto la formulazione dei quesiti stessi che devono essere ben comprensibili agli allievi della IeFP e riferiti a conoscenze realmente padroneggiate.

Per quanto riguarda *l'autovalutazione dei CFP*, è stato elaborato un format del RAV limitato all'ambito dell'offerta di IeFP in "Diritto-dovere" (all'istruzione e alla formazione) e intitolato: *Rapporto di Autovalutazione per le sedi formative accreditate*.

La struttura del RAV ricalca quella della scuola (vedi schema sottostante), ma con importanti specificazioni e diversità:

Premessa

Dati della sede formativa accreditata

1. Contesto

- 1.1 Popolazione di riferimento (allievi)
- 1.2 Territorio e capitale sociale
- 1.3 Risorse materiali
- 1.4 Risorse professionali

2. Esiti

- 2.1 Successo formativo
- 2.2 Competenze di base professionali
- 2.3 Efficacia sociale e continuità formativa

3. a) Processi - Pratiche educative e didattiche

- 3.1 Progettazione e valutazione
- 3.2 Metodologia formativa laboratoriale e ambiente di apprendimento
- 3.3 Personalizzazione / individualizzazione degli interventi

b) Processi - Pratiche gestionali e organizzative

- 3.4 Integrazione con il territorio
- 3.5 Rapporti con le famiglie

4. Il processo di autovalutazione

5. Individuazione delle priorità

- 5.1 Priorità e Traguardi orientati agli Esiti degli allievi
- 5.2 Obiettivi di processo

Analogamente alla scuola, il rapporto di autovalutazione è articolato in 5 sezioni.

La prima sezione permette alle sedi formative di esaminare il loro *Contesto* e di evidenziare i vincoli e le leve positive presenti nel territorio per agire efficacemente sugli esiti degli allievi. Gli *Esiti* rappresentano la seconda sezione. La terza sezione è relativa ai *Processi* messi in atto dalla sede formativa. La quarta sezione invita a riflettere sul *processo di autovalutazione* in corso. L'ultima sezione consente alle

sedi formative di individuare *le priorità* su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un **piano di miglioramento**.

In particolare, le diversificazioni hanno riguardato:

- la sezione “contesto”, con una particolare attenzione alla questione della specificità e dell’identità della IeFP nel territorio, su come rappresentare e valorizzare nel RAV l’identità peculiare dei CFP e in particolare la loro vocazione e attività educativa;
- la sezione “esiti”, con un focus sulla dimensione dell’efficacia educativa e sociale;
- la sezione “processi”, con l’accentuazione della metodologia peculiare della IeFP, in materia di ambiente di apprendimento, laboratorialità e personalizzazione.

3. Alcune questioni e prospettive aperte

Il Rapporto di Autovalutazione per l’IeFP, costruito a partire dalla stesura del RAV scuola, è stato articolato sia nell’ottica di costruire uno strumento che potesse permettere un confronto con quanto prodotto per le scuole, sia in quella di poter fornire uno strumento utile anche ai CFP per una opportuna e circostanziata valutazione del proprio operato; esso potrebbe essere poi seguito da eventuali interventi di aggiustamento e ridirezionamento delle politiche formative e gestionali da parte degli Enti e dei CFP stessi.

I principali problemi emersi per la ridefinizione del RAV hanno riguardato:

- l’assenza di un sistema informativo nazionale integrato concernente la IeFP, in grado di alimentare i dati strutturali utilizzati dal RAV (soprattutto quelli “di contesto”);
- l’individuazione dell’“unità di analisi”, cioè i confini del CFP e della sua offerta formativa (da limitare ai percorsi triennali e quadriennali), e i relativi indicatori;
- la grande diversità di modelli organizzativi e gestionali dei CFP, da un lato fonte di ricchezza, dall’altro situazione che rischia di inficiare le condizioni di comparabilità con la scuola¹⁴.

Sul piano tecnico, l’impegno più grosso ha riguardato:

- la **riformulazione degli indicatori** in rapporto alla specificità della IeFP. Gli indicatori messi a disposizione rappresentano infatti un potente strumento

¹⁴ Dal confronto è emerso ad esempio che esiste nella IeFP un capillare sistema di gestione di qualità e anche molte esperienze di valutazione dei formatori; tali esperienze collocano sicuramente la IeFP in un certo vantaggio rispetto alla scuola.

informativo, se utilizzati all'interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della sede formativa¹⁵;

- il **raccordo con i dispositivi regionali di accreditamento** della IeFP.

Il lavoro che resta da fare riguarda soprattutto:

- l'elaborazione di strumenti informativi di supporto, a partire dal **questionario** (cui dovrebbe seguire un questionario allievi e un questionario formatori) che necessitano ancora di un perfezionamento finale in termini di definizione di item e descrittori;
- la predisposizione (o l'accesso) di una **piattaforma informatica** specifica per la IeFP, per il caricamento del questionario, la compilazione del RAV e la restituzione dei dati ai CFP.

Per ciò che attiene il più importante di questi strumenti, il questionario CFP, rispondendo al quale si rende sostanzialmente possibile la compilazione della quasi totalità degli indicatori costruiti, l'INVALSI si è impegnata a metterne a punto una versione sperimentale entro aprile 2016, insieme al documento di introduzione e accompagnamento al RAV (una sorta di *vademecum operativo*).

Per quanto riguarda i questionari allievi e formatori, inizialmente non previsti ma che il gruppo tecnico ha ritenuto comunque necessari ai fini dell'intercettazione di alcune dimensioni qualitative (quelle delle utenze e degli operatori), si pone la questione delle risorse (umane e materiali) necessarie alla predisposizione e realizzazione delle piattaforme informatiche adatte ad ospitarne la compilazione in maniera adeguata.

La validazione sul campo degli strumenti e del dispositivo dovrebbe avvenire avendo come base circa 60-70 CFP, individuati nelle reti CNOS-FAP, CIOFS/FP e FORMA, che – su base volontaria – potrebbero garantire una discreta attendibilità per la sperimentazione, sia delle prove che del RAV.

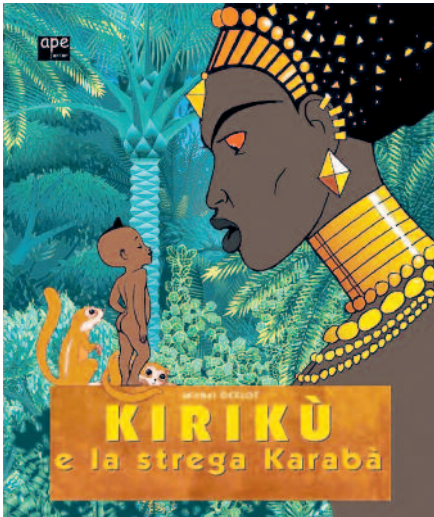
Non va infine dimenticato che per affrontare questi nuovi adempimenti e processi, anche nel campo dell'IeFP – così come è avvenuto per le istituzioni scolastiche – si richiede l'attivazione di apposite figure di "referenti interni" per le prove standardizzate e per l'autovalutazione di istituto, il che comporta lo sviluppo di specifici percorsi formativi volti a promuovere e/o rafforzare le competenze necessarie a presidiare tali processi e a gestire i vari strumenti operativi.

¹⁵ Gli indicatori consentono di confrontare la propria situazione con valori di riferimento esterni. Pertanto gli indicatori contribuiscono a supportare il gruppo di autovalutazione per l'espressione del giudizio su ciascuna delle aree in cui è articolato il RAV. L'espressione del giudizio non dovrebbe derivare dalla semplice lettura dei valori numerici forniti dagli indicatori, ma dall'interpretazione degli stessi e dalla riflessione che ne scaturisce. D'altra parte è necessario che i giudizi espressi siano esplicitamente motivati in modo da rendere chiaro il nesso con gli indicatori e i dati disponibili.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Kirikù e la strega Karabà
(tit. orig. *Kirikou et la sorcière*)

Regia, soggetto, sceneggiatura: Michel Ocelot
Musiche: Youssou N'Dour
Paese: Francia, Belgio
Produzione: Lussemburgo
Anno: 1998
Durata: 74 minuti
Genere: animazione, fiabesco

La visione assieme a giovani allievi – ma il film che questa volta è proposto all'attenzione del lettore può essere utilmente preso in considerazione per un lavoro di analisi e di riflessione anche con soggetti di età maggiori, adulti compresi – può senza dubbio costituire un'occasione privilegiata per aprire molteplici e proficui spazi per pensieri ed emozioni. *Kirikù e la strega Karabà* è un pregevole film di animazione costato cinque anni di lavoro e realizzato in Francia da Michel Ocelot, cineasta di tutto rispetto, di origini francesi, ma che ha vissuto nel periodo della sua infanzia in Guinea e in quello della sua adolescenza ad Anjou, in Francia, prima di stabilirsi a Parigi. Apprezzato creatore di cinema appunto di animazione²,

¹ Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia dell'Università di Verona.

² Del regista Michel Ocelot, il quale scrive da sé le sceneggiature per le sue opere d'animazione, si ricordano *Principi e principesse* (2000), *Kirikù e gli animali selvaggi* (2005), *Azur e Asmar* (2007) e *Kirikù gli uomini e le donne* (2012), che si possono reperire in Italia in dvd con una certa facilità, nonché i lungometraggi *Dragons et princesses* (2010) e *Les contes de la nuit* (2011), acquistabili all'estero e in lingua originale francese. Molto interessante può risultare la navigazione nel sito del cineasta: www.michelocelot.fr. Nel sito Ocelot dice che predilige il linguaggio fiabesco perché gli consente di fare due cose alle quali egli tiene particolarmente: produrre qualcosa di piace-

egli realizza questo lungometraggio basandosi su un racconto tradizionale africano, ottenendo un largo successo sia presso il pubblico, sia presso la critica. La storia è quella di un bimbo che viene al mondo in un modo del tutto inaspettato. La prima sequenza mostra infatti una donna di colore, con due generosi seni scoperti, seduta a terra con il suo bel ventre gonfio per l'imminente arrivo di un figlio, il quale le chiede di farlo nascere parlando dall'interno del suo ventre stesso. Il bimbo adopera un'espressione molto bella: "Mamma, dammi la vita". Kirikù, nome che il bimbo stesso si dà non appena venuto alla luce, si sente rispondere che un bambino che sa già parlare prima ancora di uscire dalla pancia della mamma, deve sapersela cavare da solo fin dall'inizio. È questo un motivo che tornerà spesso nella storia: il tema della solitudine responsabile.

Un altro motivo che torna spesso nel film è quello della curiosità, o meglio, della voglia di sapere, di guadagnare conoscenza. "Perché?", chiede insistentemente, e spesso, il piccolo protagonista. Una volta ottenute le risposte egli le mette al vaglio delle esperienze che di volta in volta sceglie di compiere. È l'esperienza in prima persona che consente a Kirikù di giungere a capire come stiano realmente le cose, anche quelle per le quali, a prima vista, sembra di non poter trovare delle spiegazioni, oppure rispetto alle quali le risposte le hanno date altri, sovente per fini di potere e per esercitare la pressione della paura e della superstizione, che opprimono perché creano miseria e viltà.

La strega Karabà, che Kirikù affronta con astuzia, esercita in effetti tutto il suo potere poiché ha saputo imprigionare la popolazione del villaggio in cui egli è nato in una rete fatta di credenze da lei stessa create ad arte. Nel villaggio si crede infatti che ella abbia divorato tutti gli uomini che erano andati a combattere contro di lei, mentre li ha trasformati in feticci meccanici, messi a guardia del suo regno e pronti ad obbedire ai suoi ordini. Questi ultimi rappresentano verosimilmente la visione critica di una meccanizzazione senza sentimenti, al posto di una relazionalità sociale ed umana basata sulla solidarietà, e soprattutto libera da pregiudizi.

Kirikù decide di liberare il suo villaggio dal sortilegio della strega, ma contemporaneamente non smette di essere curioso e vuole comprendere il perché della cattiveria di Karabà: egli sostiene che vi dev'essere un motivo a ragione della sua crudeltà. La sua ipotesi, frutto di un'intuizione che ha il sapore dell'empatia, sarà confermata: chi fa del male lo compie perché spesso è o è stato vittima a sua volta di un maltrattamento subito. Il coraggioso bimbo inizia così un viaggio che lo condurrà fino alla Montagna sacra dove un vecchio saggio, che non è altro che il suo nonno, lo aiuterà nell'impresa.

vole, di divertente, di bello, e trasmettere un messaggio in modo chiaro, senza farsi prendere dall'ansia di riprodurre la complessità del reale, in modo troppo razionale e con i contorni di qualcosa di 'vero', intenzioni che magari non servono a dire ciò che veramente si vuole comunicare.

Benché Kirikù, anche se piccino, sappia agire e soprattutto sappia decidere in prima persona, tuttavia, al momento giusto, sa anche chiedere aiuto. Egli vince perché sa comprendere le ragioni dell'altro e perché è sorretto da un modo di pensare che non si conforma a quello comune.

Da questo punto di vista, se molti film d'animazione di produzione occidentale non fanno che ripresentare senza fine la storia dell'eroe bianco che si ritrova impegnato in contesti lontani ad affermare i suoi (nostri) propri valori culturali, in *Kirikù e la strega Karabà* troviamo invece l'impegno a capire ciò che non si conosce, attraverso l'adozione di un atteggiamento di costante interrogazione³.

L'insegnamento è limpido: per vincere il male non servono magie o sortilegi, bensì una forte dose di coraggio, nutrita dall'ottimismo e dall'esercizio del pensiero.

Il film presenta molti pregi dal punto di vista estetico. I paesaggi che fanno da sfondo alle vicende che vedono protagonista il coraggioso Kirikù sono rappresentati in modo stilizzato, essenziale, caratteristica questa che evita un semplicistico e sovrabbondante uso di orpelli visivi, come spesso capita di osservare quando si incontrano le rappresentazioni di ambienti africani. Particolarmente enfaticizzati sono i toni dei colori del contesto in cui si svolge la vicenda: da un lato quelli brillanti e caldi del sole e dei vestiti dei personaggi e quelli della lussureggiante vegetazione, dall'altro quelli grigi, plumbei del mondo in cui vive l'infelice strega, che conferiscono a quest'ultimo un carattere di fredda desolazione⁴.

Splendida la colonna sonora, realizzata da uno dei più famosi cantanti e mu-

³ Particolarmente apprezzabile è quanto afferma don Filippo Di Giacomo ne *Il Messaggero* del 23 dicembre 1999: «Il "male" assoluto, impersonato dalla bellissima Karabà dai fianchi coperti da splendidi parei (mentre i "villageois" vanno nudi) ha come armi malefiche uno sguardo paralizzante e un eloquio invincibile. Ed è come dire che tutto quello che costituisce l'individualità (lo sguardo che è "specchio dell'anima" per Gesù Cristo, lo è anche per i bantu) e segnala la forza delle relazioni umane (è forse un caso se il Vangelo di Giovanni chiama Dio "il Verbo"?) può snaturarsi in una serie di prevaricazioni che, alla fine, "mangiano" l'individualità del prossimo».

⁴ Il regista, per creare le ambientazioni che compaiono nel film, si è ispirato ai quadri di Henri Rousseau (1844-1910). Pittore poco apprezzato agli inizi della sua carriera, fu meglio compreso in seguito, soprattutto negli ultimi anni della sua vita, da altri artisti del calibro di Renon, Gauguin, Picasso, Braque, Delaunay e Kandinsky. Le sue opere, nelle quali compare spesso una vegetazione fantastica, dalle mille sfumature di verde, si caratterizzano sovente per un'atmosfera di sogno e di favola. Vasily Kandinsky intravide nella sua produzione una ricerca di spiritualità: forse questo è un nesso che può spiegare la scelta di Ocelot di ispirarsi, per la creazione degli sfondi del suo film, ai quadri di Rousseau il Doganiere, come si faceva chiamare l'artista. La vicenda di Kirikù ha in effetti, sicuramente, taluni caratteri di spiritualità. Una curiosità: il film incontrò alcune difficoltà di distribuzione in alcuni paesi, perché le donne africane vengono mostrate con i loro seni, di forme differenti, e Kirikù si mostra nudo, con il suo piccolo, ma ben visibile organo riproduttore. Chi scrive ritiene che la nudità mostrata nel film suscita un sentimento di genuinità, di autenticità e senza dubbio l'idea di un sereno rapporto con il corpo.

sicisti contemporanei africani, il senegalese Youssou N'Dour, il quale per realizzarla ha utilizzato unicamente strumenti tradizionali del suo continente⁵. La musica che si può ascoltare durante il film cattura lo spettatore e favorisce in lui la percezione delle atmosfere africane.

Il film si conclude con la liberazione di Karabà dalla malia che la affligge: Kirikù le strappa con i denti una spina avvelenata conficcatale a suo tempo nella schiena da un manipolo di bruti, evocazione appena accennata, ma significativa, di una violenza maschile di gruppo. Liberata dalla spina, Karabà riacquisisce il sentimento della bontà, e alla richiesta di Kirikù di sposarlo, ella lo bacia, facendolo diventare adulto in un attimo. L'ultima magia di Karabà è dunque frutto di un gesto d'amore, il motore che consente sia a lei sia a Kirikù di accedere all'adulità consapevole e di coppia⁶.

⁵ Si può fare una ricerca con gli allievi sugli strumenti africani, i quali tra l'altro hanno ciascuno un significato differente. Youssou N'Dour per la colonna sonora del film ha adoperato il *kora*, il *balafon*, lo *xalam*, il *sabar* e una serie di zuffoli e di tamburi di diverso tipo.

⁶ «... quando grandezza e bontà si incontrano in Africa, significa che le persone hanno compreso il mistero del mondo. Per questo, alla fine, si sposano per fare figli. Perché sotto il sole delle savane, chi ama la vita è felice. E per questo, ama donarla» (Di Giacomo F., cit.).

“Un’Italia a bassa autopropulsione”, il cui “resto” avanza con timida “autoconsistenza”

Il 49° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese

RENATO MION¹

L'Autore commenta alcuni dei principali passaggi del 49° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese.

The author comments on some of the main steps of the 49th Censis Report on the social situation of the country.

Un’Italia “in letargo esistenziale”. Paese dello “zero virgola” che non si schioda dal rimpallo tra cronaca e consenso. Nazione in stallo abbarbicata al “risparmio cautelativo”, che non riesce ad avviarsi verso una piena ripresa e una visione di lungo periodo, nonostante lo sforzo riformistico della politica. Sviluppo sempre più frutto di idee individuali. E allora il poco che si muove parte da “quello che resta” dei grandi processi, ma in una visione problematica pur con uno spiraglio di speranza. Ne potrebbe seguire una “deflazione delle attese”.

“È il rischio da evitare”. In questi termini prevalentemente economici e dinamici il Direttore del Censis ha voluto introdursi nel presentare il 49° Rapporto 2015 sulla situazione sociale del Paese², per evidenziare e definire l’attuale marcato atteggiamento difensivo del popolo italiano nei confronti dei consumi e del suo crescente ricorso al risparmio assai privilegiato rispetto all’investimento.

Si percepiva un clima di basso profilo, durante la presentazione ufficiale del Rapporto. E le cifre che venivano presentate non spingevano ad una ripresa di maggiore ottimismo, come ordinariamente il Censis era solito prospettare nelle sue letture sociali.

Procedendo con ordine, se si possono individuare leggerissimi livelli di una certa “ripresina” per effetto di un aumento delle esportazioni (+4,2%), della di-

¹ Professore emerito Ordinario di Sociologia dell’Educazione - Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, 49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015. Milano, F. Angeli 2015, pp. 532.

minuzione del tasso di inflazione, di una ripresa dell'agro-alimentare (+6,2%), della gastronomia ibridata con il turismo (Colosseo 6 milioni di visitatori), le città d'arte e i musei (il turismo rimane però assai spesso extralberghiero, nel "bed and breakfast" privato), di una certa ascesa sociale degli stranieri verso il ceto medio specialmente nelle seconde generazioni, emergono tuttavia atteggiamenti di scarsa propensione al rischio e di scarsa fiducia nelle garanzie dello Stato peraltro assai spesso dipendente dalle autorità di Bruxelles e dal peso del debito pubblico. È questa la foto di "una società a bassa autopropulsione" (oltre alla sua tragica riduzione del tasso di riproduzione demografica) con indebolimento dell'investimento sia pubblico che privato, offerta dal Censis.

Quest'anno infatti si chiude con variazioni congiunturali degli indicatori economici ancora minime, pur accrescendosi il patrimonio finanziario degli italiani a più di 4.000 miliardi di euro. Il risparmio privato così si mostra ancora come la scialuppa di salvataggio della vita quotidiana. Infatti più di 3 milioni di famiglie hanno dovuto mettere mano ai propri risparmi per fronteggiare improvvise spese mensili. Di qui emerge una situazione di difesa e di paura nell'avventurarsi ad affrontare rischi improduttivi. «Vincono l'interesse particolare, il soggettivismo, l'egoismo individuale, né maturano peraltro valori collettivi e unità di interessi. Crescono così le diseguaglianze, con una caduta della coesione sociale e delle strutture intermedie di rappresentanza, che l'avevano nel tempo garantita. A ciò si accompagna una profonda debolezza antropologica, un collettivo appiattimento esistenziale, dove i soggetti (individui, famiglie, imprese) restano in un recinto securizzante, ma inerziale.

In sintesi: una sorta di "limbo italico, fatto di mezze tinte, mezze classi, mezzi partiti, mezze idee e mezze persone" (F. Turati)³.

1. La società italiana nel 2015

L'orientamento sociale prevalente porta ancora a **tenere fermi i soldi**, possibilmente in contanti, pronti all'uso nel brevissimo periodo. Infatti: «Negli ultimi dodici mesi sono 10,6 milioni le famiglie che hanno risparmiato: di queste, 4,9 milioni a scopo puramente cautelativo, senza una motivazione precisa, 2,2 milioni di famiglie per destinare gli accantonamenti alla formazione futura dei figli, 1,9 milioni per i bisogni della vecchiaia e 1,7 milioni per la paura di perdere il posto di lavoro»⁴. Globalmente ammonterebbe a 4mila miliardi il risparmio degli italiani.

³ *Idem*, pp. XII-XIII.

⁴ *Idem*, p. 6.

La vera novità è che si è fatto largo, in modo dapprima sommerso poi con un'esplosione ad alta visibilità, la propensione ad attività di avviamento e di gestione di case di vacanza, *bed & breakfast*, e lo straordinario successo delle piattaforme web tramite le quali, oltre al resto, si affittano per brevi periodi abitazioni/stanze per turisti. Il turismo infatti ha registrato un costante incremento anche negli anni della crisi. Dal 2000 il numero complessivo di arrivi è aumentato del 33,3%, raggiungendo nel 2014 la cifra record di 106,7 milioni con 378,2 milioni di presenze: l'incremento maggiore viene dagli stranieri (+47,2% tra il 2000 e il 2014), ma anche i turisti italiani sono aumentati del 22,4% nel periodo. Su questo flusso poggia moltissimo l'accoglienza sia turistica che alberghiera ed extralberghiera con tutta la filiera dell'agro-alimentare che la nutre. Su questa prospettiva sembrano trovare ampio spazio di sviluppo e di riscoperta fiducia tutta la serie delle scuole tecniche e professionali a indirizzo turistico-alberghiero.

Il fenomeno si accompagna felicemente alla ***spinta verso l'ibridazione*** per cui elementi e fattori eterogeni attraverso una soggettiva e creativa ridefinizione di identità e modus operandi si associano in maniera complementare e si riadattano al nuovo contesto globale in una efficace collaborazione, che oggi dalla stessa globalizzazione viene largamente potenziata e diffusa. Esempio tipico è l'agro-alimentare che nell'anno e nell'evento dell'Expo ha fatto il boom di esportazioni e di primati⁵, insieme ai settori dell'abbigliamento e della meccanica. Lo riconoscono il 39,2% degli italiani, che come elementi trainanti per lo sviluppo locale indicano le attività legate al turismo, dall'alberghiero alla ristorazione, a seguire l'imprenditoria giovanile (33,9%), la filiera agroalimentare dei prodotti tipici (25,3%), l'artigianato (25,2%) e i percorsi artistico-culturali (22,6%). Si profila infine una ritrovata, sia pur debole, fiducia che premia i beni durevoli (auto, elettrodomestici, ristrutturazioni edilizie) trainando la ripresa dei consumi familiari, che i ricercatori però misurano solo sulle intenzioni di acquisto⁶.

La crisi però continua a pesare con gli evidenti indicatori a due cifre dei tassi di disoccupazione generale (all'11,9%) e quella giovanile oltre la soglia del 40%⁷.

Questi anni di crisi mettono in evidenza anche un altro fenomeno che si esprime nei ***nuovi stili e modelli di consumo***: «Uno stile che sembra destinato a permanere come processo culturale di lunga deriva, anche oltre il superamento della crisi. Mercato dell'usato e *sharing economy* sono infatti due espressioni chiave per comprendere meglio questo modello»⁸, soprattutto fra i giovani (tra i *millennials* di 18-34 anni gli acquirenti salgono al 31,7%, mentre tra gli *over*

⁵ *Idem*, pp. 28-37.

⁶ *Idem*, pp. 44-48.

⁷ *Idem*, pp. 10-15.

⁸ *Idem*, p. 50.

65 la percentuale scende al 2,8%) e le persone con alto livello di scolarizzazione (26% di laureati).

Gli acquisti infine avvengono con una sempre più massiccia diffusione del *commercio on line*: sono oltre 15 milioni gli italiani che fanno acquisti sul web, facilitati dalla possibilità di accedere direttamente ai punti di vendita, verificando immediatamente i prezzi praticati, attraverso lo scambio di opinioni con parenti e amici nei social network fino alla possibilità di fotografare i prodotti per poi procedere a confronti successivi. È lo stile della condivisione, che sta toccando diversi altri settori come la condivisione dei mezzi di trasporto (940.000 tra i giovani), degli spazi di lavoro (il 3% degli italiani, ma il 5% dei *millennials*), delle abitazioni e dei finanziamenti di gruppo per progetti, idee, attività promossi sul web (1,2% della popolazione, ma il 4,3% dei *millennials*). «Senza dubbio la maggiore confidenza con le nuove tecnologie digitali e le scarse opportunità occupazionali, oltre che una naturale propensione alla relazionalità, fa dei giovani il segmento più esposto a questi comportamenti di consumo»⁹.

Su queste dimensioni di novità, ma anche di fragilità sociale, la politica e la società sono ancora “fuori sincrono”, come rileva il Rapporto, caratterizzando la cifra distintiva del nostro Paese nella diffusa attitudine alla non assunzione del rischio individuale.

Tutto ciò è anche il segno del forte *impasse* della politica.

Essa infatti risulta appesantita dall'effetto simultaneo di ***tre processi di transizione***: «Che stanno modificando in modo strutturale i meccanismi decisionali e i rapporti tra le istituzioni. Essi sono:

- la definitiva affermazione del “pensiero unico” neoliberista (per effetto della globalizzazione e della de-nazionalizzazione) insieme al graduale restringimento del *welfare state*, che, nel venir meno del ruolo di garanzia dello Stato nazionale e il conseguente sviluppo degli squilibri sociali, finanche alla rinuncia delle stesse prestazioni sanitarie, viene a pesare maggiormente sulle famiglie più fragili, quelle numerose insieme a quelle con persone disabili e anziane;
- la cessione di ampie porzioni della sovranità statale a poteri sovranazionali (*esautorazione tecnocratica*) come quelli di Bruxelles e di Francoforte;
- lo sviluppo della disintermediazione digitale, che ha ridefinito in modo radicale le modalità della comunicazione, offrendo alla politica canali diretti di promozione e di persuasione giocata nella sfera della telepresenza permanente»¹⁰. In questo contesto il riconoscimento della pluralità degli orientamenti e della complessità delle istanze sociali lascia il posto alla logica del-

⁹ *Idem*, pp. 53-54.

¹⁰ *Idem*, pp. 60-61 e ss. 67-73.

l'*événement* e dell'urgenza dei singoli eventi piuttosto che ai necessari processi storico-sociali.

2. I processi formativi

L'ambito della formazione delle nuove generazioni è stato caratterizzato quest'anno dall'avvio della riforma de *"la buona scuola"* e dal conseguente ridisegno dei processi e della organizzazione che ne regolano l'assetto scolastico¹¹.

È ancora un *working in progress*, che pur tra tanti riaggiustamenti ha avuto il merito di riportare la questione educativa e lo sviluppo del capitale umano al centro del dibattito nazionale, sbloccandolo da quello che era soltanto l'ambito della *spending review*. Rimane quindi un'occasione unica per far convergere tutte le energie disponibili per portare e promuovere le tematiche della formazione in cima all'agenda politica, migliorando l'esistente e selezionando le priorità di intervento da sviluppare in una prospettiva di medio-lungo periodo. Se il 60 % dei dirigenti scolastici ha accusato disorientamento, il 50% si è tuttavia dichiarato ottimista per l'attuale clima scolastico. Sono risultati che chiedono di accompagnare e potenziare sempre più i processi di innovazione qualitativa del personale docente, oltre che i processi di programmazione, valutazione, strutturazione e sviluppo di adeguati progetti nel percorso curricolare degli studenti.

L'introduzione del *Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)* ha ottenuto, (sulla base di un'indagine-panel su 1500 dirigenti), un notevole favore soprattutto nell'aspetto relativo alla durata triennale, che permette di effettuare una programmazione più adeguata e coerente con gli obiettivi formativi oltre che di valutarne progressivamente gli effetti (62,7%). In secondo luogo (59,8%) gli stessi dirigenti ritengono importante correlare tale programmazione alla concreta disponibilità di risorse umane, strumentali e finanziarie. Altro punto cardine dei PTOF è relativo all'esigenza di tenere in considerazione le richieste del territorio e dell'utenza, studenti e famiglie, (97,7%). Tutto questo però senza stravolgimenti. Il 95,3% degli intervistati infatti si è espresso per la continuità con l'impostazione progettuale e la *mission* della scuola nella sua funzione di educazione della persona. Quote inferiori di dirigenti scolastici hanno poi espresso indicazioni specifiche in relazione ad aspetti di tipo organizzativo. In particolare, il 68,8% ha richiamato la necessità di introdurre elementi di maggiore flessibilità negli orari e nell'articolazione didattica, il 51,7% si è espresso sul modello gestionale e amministrativo, il 46,1 % sul potenziamento del tempo-scuola e il 65,9% sul bisogno di valorizzare meglio gli strumenti dell'autonomia.

¹¹ *Idem*, pp. 85-117.

Particolarmente problematico, invece, si è rivelato il tema **dell'alternanza scuola-lavoro**, che è ritenuto un aspetto rilevante della riforma, peraltro ancora agli inizi. Nel 2013-2014 aveva realizzato percorsi di alternanza scuola-lavoro (Asl) il 43,5% degli istituti, ma solo il 13,3% dei licei aveva fatto un'esperienza precedente. Anche per gli istituti con esperienza consolidata, il dover organizzare percorsi di Asl secondo le modalità stabilite dalla legge non mancherà di provocare qualche disagio, perché comporterà una profonda innovazione nei modelli organizzativi, gestionali e pedagogici sia della scuola che del territorio. I percorsi finora realizzati infatti hanno coinvolto al massimo, in un anno, poco più di 200.000 studenti (10,3% del totale) con una durata media di circa 70-80 ore. Il bacino di utenza infatti è oggi molto più ampio (più di 500.000 iscritti al terzo anno di studi soltanto nell'anno scolastico 2015-2016, prevedendo nel prossimo triennio circa 1,5 milioni di studenti). Ad esso dovranno essere garantite almeno 400 ore di percorso negli istituti tecnici e nei professionali, e almeno 200 ore nei licei.

Il panel di dirigenti di scuola secondaria di II grado, consultati dal Censis, ritengono infine che l'introduzione generalizzata dell'alternanza avrebbe bisogno di tempi più lunghi, in quanto comporta una profonda rivisitazione dell'organizzazione scolastica e degli insegnamenti disciplinari. Il 71,1% prevede inoltre che non sarà possibile garantire a ogni studente del triennio finale un percorso in alternanza, in quanto nel territorio non vi sono sufficienti aziende disponibili ad accogliere studenti. È questa un'opinione diffusa soprattutto tra i dirigenti degli istituti del Sud (86,4%), dove il tessuto imprenditoriale è più rarefatto. Ciò nonostante, gli stessi intervistati ritengono positivo l'aver stabilito un tetto minimo di ore dedicate ai percorsi di alternanza: il 71,8% si dichiara favorevole che tale durata diventi una condizione essenziale per garantire la serietà della proposta formativa in alternanza.

Sul piano dell'università, per altro verso, si registra un numero minore di immatricolati, mentre è maggiore quello di studenti che continuano negli studi universitari. Tra l'anno accademico 2010-2011 e il 2013-2014 gli immatricolati ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico sono diminuiti del 4,9%, cioè di quasi 12.000 unità. A una riduzione dell'11,2% degli immatricolati nel Sud e nelle isole – dove permane ancora oltre il 30% dell'utenza – si contrappongono un incremento del 4% al Nord-Ovest e decrementi più ridotti tra le popolazioni universitarie del Nord-Est e del Centro, rispettivamente -3,6% e -5,2%. Il 44,2% degli immatricolati continua a concentrarsi nei mega atenei, sebbene nel periodo considerato si sia verificato un travaso di immatricolati dai grandi e medi atenei (-35,4%) verso i piccoli atenei, che hanno registrato un incremento di immatricolati pari a +42,4%.

Una preoccupazione molto speciale è oggi sottostante alla funzione educativa la scuola. Essa si trova a dover affrontare un compito sempre più impegnativo e urgente proprio in relazione all'**educazione degli adolescenti all'uso di internet e dei social media**, non tanto nella loro interfaccia tecnico-informativa, quanto soprattutto in quella esistenziale-formativa della vita quotidiana. Non vi sono infatti soltanto opportunità nei nuovi mezzi tecnologici, ma anche criticità, come il cyberbullismo (minacce, soprusi e prepotenze) e la pedopornografia. Infatti, secondo il 78,2% dei 1500 dirigenti scolastici intervistati¹², gli studenti sono esposti a pericoli sia virtuali che reali, soprattutto a casa e nel tempo libero. È a casa, che il 90,2% dei dirigenti scolastici ritiene che sia più alta l'esposizione a un uso improprio di internet, e nel tempo libero (9,6%). La scuola, viceversa, è considerata un luogo sicuro, controllato, e solo lo 0,2% del totale segnala il possibile rischio. Però non sono pochi a sottolineare la possibile esposizione continua al "rischio internet" (anche a scuola durante gli intervalli): fatto di prepotenze, speciali giochi online, probabilità di essere adescati o vittime di siti web che oggi svolgono anche proselitismo terroristico. La difficoltà maggiore sembra essere quella di rendere i genitori consapevoli della gravità di tali rischi (58,5%). I principali attori di supporto, rileva il Censis, risultano le Forze di polizia e quel 56,6% di scuole che hanno organizzato specifici incontri con i genitori. Manca però un'adeguata formazione anche degli insegnanti: la metà (51,2%) degli intervistati afferma infatti che nell'offerta di formazione e aggiornamento loro destinata non è dato spazio sufficiente a queste tematiche. Ancora maggiore (69,4%), viene ritenuto il fabbisogno di formazione per il personale ausiliario, i cui ruoli di sorveglianza e di prossimità agli studenti durante il tempo di scuola sono assai importanti agli effetti di una efficace prevenzione.

«Un ulteriore processo drammaticamente in espansione è rappresentato dal **fenomeno dei Neet** (giovani, dai 15-29 anni che non lavorano né studiano), la cui consistenza nel 2014 è aumentata al 26,2%, ancora molto elevata rispetto al 15,3% della media europea. In particolare si aggrava la situazione nelle tre regioni meridionali Calabria (dal 35,8% al 38%), Sicilia (dal 39,5 al 40,3%) e Sardegna (dal 32% al 34,2%). Rimane ancora una carenza profonda del nostro sistema quella del servizio di orientamento scolastico e professionale, che si rivela insieme all'alternanza scuola-lavoro, ormai entrata nella riforma della "buona scuola", strumento sempre più necessario per favorire l'accesso al tessuto produttivo della parte più debole dei nostri giovani (*i Neet*). Si registrano però positivi miglioramenti sia in alcune Regioni del Nord (Piemonte, Lombardia e Ve-

¹² *Idem*, pp.98-103. Cfr. anche ISTAT, *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, Istat-Report -15-dicembre 2015.

neto) sia in due regioni meridionali (Molise e Puglia)»¹³. Diminuisce, infine, il numero di giovani che si fermano alla sola istruzione secondaria di I° grado, pari al 15% rispetto alla media europea dell'11,1%. È anche in aumento la quota di giovani 20-24enni con il diploma (79,9%) ancora inferiore tuttavia rispetto alla media europea dell'82,3%. Il livello di titolo terziario dei nostri 30-34enni si ferma al 18,8% degli uomini rispetto al 29,1% delle donne, a fronte di un corrispettivo 33,6% e 42,3% della media europea. Gli sforzi realizzati sembrano tuttavia dare qualche risultato positivo, sempre purtroppo limitato rispetto agli obiettivi proposti per il 2020.

3. La Formazione Professionale e tecnica

Un particolare merito noi riteniamo vada attribuito al *Rapporto 2015*, per la sua valorizzazione e insistenza che ritiene: «Dover essere compiuta sul **potenziale inclusivo della formazione professionale**, come dispositivo efficace per favorire l'integrazione e la valorizzazione del capitale umano, non solo autoctono, ma anche straniero. Ciò è assai evidente, specialmente rispetto al capitale inespresso delle donne immigrate, che detengono un diploma secondario o post-secondario nel 41,1% dei casi rispetto al 33,5% delle donne italiane e un diploma di istruzione terziaria pari ed equivalente a queste ultime (italiane 13,5%, straniere 13%)»¹⁴.

A livello più generale, infine, emerge un **profilo di lavoro piuttosto al ribasso**, perché la crisi e lo sviluppo delle tecnologie digitali modificano la struttura occupazionale dei Paesi a economia avanzata, producendo fenomeni di polarizzazione e di riconfigurazione del lavoro, trasformandone la domanda e l'offerta. Acquistano maggior peso le professioni qualificate e tecniche, ma è soprattutto l'area del personale non qualificato ad aumentare di consistenza. Vi è infatti da una parte la caduta dell'occupazione operaia e artigiana di quasi 600.000 addetti, dall'altra un incremento di quasi 180.000 unità per il personale non qualificato. La polarizzazione verso gli estremi (l'alto e il basso) e lo spiazzamento della parte intermedia e specializzata sono state la chiave di lettura che il Cedefop ha presentato degli attuali 28 Paesi aderenti all'Unione Europea¹⁵: incrementi superiori al 10% per i dirigenti, le professioni intellettuali e scientifiche; la riduzione di quasi 10% per gli impiegati d'ufficio, artigiani e operai; la riduzione del 14% del personale addetto alle attività agricole; l'incremento del

¹³ *Idem*, p.116

¹⁴ *Idem*, pp.86, 108-113. Cfr. anche TREEELLE e Fondazione ROCCA, "Innovare l'istruzione tecnica secondaria e terziaria" (2015).

¹⁵ *Idem*, pp. 166-177.

5,5% del personale non qualificato e dei servizi. Per l'Italia le previsioni sarebbero ancora più polarizzate. Nell'immediato, dall'entrata in vigore del Jobs Act, il mercato del lavoro ha visto rimbalzare l'occupazione di 204.000 unità. Ma, continua il Censis, siamo ancora lontani dal recuperare la situazione pre-crisi, dato che nel terzo trimestre dell'anno, rispetto allo stesso periodo del 2008, mancano all'appello 551.000 posti di lavoro. La disoccupazione si riduce all'11,9%, una cifra molto lontana però rispetto al 6,7% del 2008. In ogni caso è sempre il titolo di studio e l'iniziativa di impresa a incidere in maniera più significativa sulla capacità di agire nel mercato del lavoro.

Nella fascia di età dei giovani tra i 15 e i 24 anni: «L'Italia ha il maggior numero di **giovani lavoratori autonomi** tra i principali Paesi europei: sono 941mila (nella classe 20-34 anni), seguiti dai 849mila inglesi e 528mila tedeschi. Il nostro Paese, si legge nel Rapporto del Censis, può contare anche su un bacino di potenziali start-up vitale e in continuo fermento. Il 15% dei giovani italiani (16-30 anni) ha intenzione di avviare una start-up nei prossimi anni. Sono infatti circa 7.000 i giovani titolari d'impresa in più oggi rispetto al 2009 (+20,4%) in alcuni settori ben caratterizzati, riscuotendo preziosi risultati sul piano personale e di sistema. Tra i segmenti più dinamici un ruolo particolare è svolto dall'area della ristorazione e della ricettività, nella quale operano quasi 20.000 titolari d'impresa al di sotto dei 30 anni: il 9,8% del totale»¹⁶.

4. Lo sviluppo dei consumi mediatici e la disintermediazione digitale

La descrizione che di essi viene fatta dal *Rapporto 2015* apre una straordinaria finestra di osservazione sul mondo digitale, di cui solo pochi sembrano avere piena consapevolezza degli effetti di trasformazione che esso sta producendo non soltanto nel nostro mondo informativo, ma anche nelle stesse relazioni interpersonali e quelle sociali di più ampio raggio. «**I new media hanno modificato in profondità abitudini e comportamenti delle persone**, così da influenzare in modo inedito i modi attraverso i quali noi definiamo l'insieme dei nostri rapporti personali, sociali, economici. Le nuove tecnologie non sono più semplicemente media nell'accezione tradizionale, perché operano al di fuori del semplice scambio di messaggi. Non si limitano a descrivere solo ciò che accade nel mondo, ma permettono di compiere vere e proprie azioni: comporre la propria dieta informativa, guardare film o seguire partite di calcio, ascoltare musica, acquistare beni e servizi, prenotare viaggi e vacanze, svolgere operazioni

¹⁶ *Idem*, pp. 152-157.

bancarie o entrare in contatto con le amministrazioni pubbliche»¹⁷. Tutto ciò produce un effetto di disintermediazione, perché fa saltare le mediazioni, i corpi intermedi, gli organismi interposti, consentendo ad un pubblico sempre più vasto di avere diretto accesso a beni e servizi (oltre che alla conoscenza di informazioni e all'esercizio di opzioni, comprese quelle politiche ed economiche) una volta preclusi nell'immediato.

Nell'ambito delle relazioni interpersonali non è utopico il rischio di una deriva narcisistica, se non solipsistica (della quale è emblematica la mania del *selfie*) e dello stesso atto comunicativo, in quanto i *new media* per loro natura non fanno che mostrare a ciascuno il mondo come egli lo vede, come vorrebbe che fosse, e quindi approfondendo la chiusura individuale (attraverso palinsesti personali) invece di favorire il confronto. Tutto ciò riscrive le regole sia dell'economia reale, ma anche della relazione sociale, in particolare quella intergenerazionale, che proprio si concretizza nella differente natura e capacità di utilizzo di questi mezzi.

In termini analitici nel 2015 la televisione conquista la quasi totalità della popolazione (96,7%). Ma aumenta l'abitudine a guardarla attraverso i nuovi *devices*. Gli utenti di internet continuano ad aumentare (+7,4%), raggiungendo il 70,9% degli italiani. Gli smartphone mostrano una crescita a doppia cifra (+12,9%) che li porta oggi a essere impiegati regolarmente da oltre la metà degli italiani (il 52,8%), i tablet praticamente raddoppiano la loro diffusione e diventano di uso comune per un italiano su quattro (26,6%). Aumenta ancora la presenza degli italiani sui social network, che vedono primeggiare Facebook, frequentato dal 50,3% dell'intera popolazione e addirittura dal 77,4% dei giovani under 30, mentre Youtube raggiunge il 42% di utenti (il 72,5% tra i giovani) e il 10,1% degli italiani usa Twitter.

Abissali sono le distanze tra giovani e anziani. Tra i giovani la quota di utenti della rete arriva al 91,9%, mentre è ferma al 27,8% tra gli anziani. L'85,7% dei primi usa telefoni smartphone, ma lo fa solo il 13,2% dei secondi. Il 77,4% degli under 30 è iscritto a Facebook, contro appena il 14,3% degli over 65. Il 72,5% dei giovani usa Youtube, come fa solo il 6,6% degli ultrasessantacinquenni. I giovani che guardano la web tv (il 40,7%) sono un multiplo significativo degli anziani che si fermano al 7,1%. Il 40,3% dei primi ascolta la radio attraverso il telefono cellulare, dieci volte di più dei secondi (4,1%). Un giovane su tre (il 36,6%) ha già un tablet, a fronte del solo 6% degli anziani.

La disintermediazione digitale riscrive così le regole dell'economia reale, ma anche dell'informazione personale. Tra il 2007 e il 2014, la voce "telefonia"

¹⁷ *idem*, p. 418.

ha più che raddoppiato il suo peso nelle spese degli italiani (+145,8%), mentre i consumi complessivi flettevano del 7,5%. Gli italiani hanno evitato di spendere su tutto, ma non sui media connessi in rete, perché ciò ha significato un risparmio netto finale nel loro bilancio personale e familiare, come nel risparmio di tempo. Ne segue anche un declino dell'emittenza televisiva locale, per effetto di una grave flessione dei ricavi pubblicitari, del rilevante calo degli ascolti, della proliferazione delle connessioni mobili e lo sviluppo delle banda larga e ultralarga, oltre che i programmi audiovisivi *on demand*.

Un paragrafo del tutto originale, ma perfettamente in sintonia con la struttura del capitolo "Comunicazione e media" è quello dedicato alla figura di **"Papa Francesco, fenomeno mediatico globale"**¹⁸. Infatti la popolarità di Bergoglio coinvolge in maniera significativa larghi strati dell'opinione pubblica anche non cattolica, una specie di "riconoscente innamoramento", che sembra passare attraverso una modalità comunicativa nuova, che si basa su alcune sue caratteristiche personali che fedeli e non, percepiscono istintivamente. Prima fra queste è la coscienza ferma di sé e del proprio ruolo, che sembra vissuta come una condizione spontanea, naturale. Interrogate su quali siano i punti di forza del cattolicesimo, le famiglie di Roma hanno indicato il carisma di Papa Francesco al primo posto (77,9%), prima ancora del messaggio d'amore (32,7%) o di speranza (29,7%) della religione.

«Risultano efficaci – si legge nel Rapporto – la straordinaria empatia che riesce a trasmettere, fortemente connessa alla sua naturale capacità di "decentramento", la sua semplicità, l'oratoria che si traduce spesso in formule originali e spiazzanti, l'ironia e l'autoironia, la capacità di tradurre la sua guida in piccoli esempi di forte portata simbolica, attraverso una felice e spontanea declinazione e commistione di linguaggio verbale, paraverbale e non verbale (come la regolare abitudine nelle udienze a iniziare i saluti tra le ultime file della folla piuttosto che tra le prime, le automobili *minimal* o la scelta di portare da sé la borsa di lavoro). Si ha infine l'impressione che non ci siano segreti nelle scelte che va facendo, che desideri che tutto sia a vista, trasmettendo così l'impressione di avere del mondo una visione chiara»¹⁹ e insieme prospettica.

5. Riflessioni conclusive

Nelle sue considerazioni interpretative De Rita presenta una lucida chiave di lettura organica tale da dare un significato unitario alla vastità dei dati che nel

¹⁸ *Idem*, pp. 457-460.

¹⁹ *Ibidem*, p. 460.

dettaglio arricchiscono il Rapporto, ma che anche a noi offre l'occasione di rilevare accentuazioni e problemi.

Innanzitutto egli anticipa una nota metodologica (ma non soltanto) di vera saggezza e piena attualità, quando afferma che abbiamo bisogno di ragionare sulla lunga durata, perché la cronaca ubriaca e uccide, dà informazioni, ma non conoscenza, non interpretazioni, non idee. Con l'affanno della cronaca non si costruiscono processi, si inietta il virus della disarticolazione delle strutture e dei pensieri, si crea il caos di una società sconnessa e vuota che, nonostante la capillare connessione mediatica, nasconde una pericolosa povertà di interpretazione sistemica, di progettazione per il futuro a medio periodo, lasciando il campo all'*événement*, a quel che avviene giorno per giorno. È la vittoria della pura cronaca, contenitore di una grande inerzia collettiva che si consuma su se stessa senza dinamica propulsiva. Cresce la molecolarità dove vincono gli interessi particolari e il soggettivismo, aumentano le disuguaglianze, si indebolisce la coesione sociale con inevitabili effetti di impaurimento del rischio, di caduta del desiderio, di una solitudine «di cui si scorge traccia anche nell'ossessiva simbiosi dei giovani con il proprio telefono cellulare», di una povertà di progettazione del futuro²⁰. E oggi non possiamo permettercelo!

Per fortuna però, aggiunge il Censis, quest'anno c'è stato un generoso impegno a ***ridare slancio alla dinamica del Paese*** attraverso il rilancio del primato della politica, con un insieme di riforme e l'avvio di interventi per creare consenso di opinione, allo scopo di incentivare l'imprenditorialità e il coinvolgimento collettivo a consolidamento della ripresa. Ma questo impegno stenta a provocare nel corpo sociale una reazione propulsiva, sia per mancanza di classe dirigente e di un progetto generale di sviluppo del Paese, sia per "colpa" dell'altro tipo di pulsione prodotta dall'attuale esecutivo: un decisionismo incardinato su una leadership "troppo accentrata", che premia più le fedeltà che le competenze e che si fida troppo del "puro comando".

Ma se l'Italia "non precipita nell'abisso" è per l'effetto di una ***doppia risorsa***, che è anche l'unico spiraglio di ottimismo sul futuro. La prima risorsa è la forza del passato, "l'intima sicurezza di non avanzare alla cieca, ma avendo alla base il decoroso modello storico di sviluppo creato a partire dagli anni '70" nella "fedeltà continuata nel primato della diversità dei comportamenti dei pensieri e delle opinioni". La seconda risorsa è la capacità della società di "esprimere una certa dose di invenzione", di iniziativa. Esempi positivi ne sono i principali "modelli vincenti" come la reazione naturale dei giovani a trasferirsi all'estero o nel tentare le *start up*; la naturale spinta delle famiglie a mettere a reddito il proprio livello patrimoniale; il nuovo made in Italy; la silenziosa integrazione degli stra-

²⁰ *Idem*, pp. XI-XX.

nieri nella nostra quotidianità. In altre parole, conclude il Censis riprendendo il filo di tante analisi del passato, il ponte sul futuro è determinato dal “resto” della società, quello che sfugge al potere della politica e all’influenza superficiale dei mass-media.

Ripartire da questo “resto”, come zoccolo duro, sarà la nuova prospettiva che ci deve muovere, perché esso, anche se è considerato residuale rispetto ai grandi temi che occupano la comunicazione di massa, “comincia ad affermare una sua autoconsistenza”. Un “resto” che, nel linguaggio di De Rita, è tutto ciò che nel passato ha fatto storia e che ancor oggi rimane come patrimonio, per ricostruire la propria identità nazionale, cioè l’economia sommersa e lo sviluppo del lavoro autonomo rispetto al mito della grande industria, la professionalizzazione molecolare e la piccola impresa rispetto al mito dell’organizzazione complessa e del fordismo, la medietà del consumatore sobrio rispetto alla spensierata stagione del consumismo, la cultura dell’accompagnamento e la fungaia dei soggetti intermedi rispetto all’egemonia della classe dirigente, il localismo dei distretti e dei borghi rispetto al primato della metropoli, la cetomedizzazione rispetto alla lotta di classe nella grande fabbrica.

Non è chi non veda in questi tratti del “*grande resto*”, (così definito nel Rapporto)²¹ quelle note caratteristiche che, da quasi 50 anni di analisi profonde della società italiana, ne hanno connotato la storia, degna peraltro di un doveroso apprezzamento e di una lodevole stima per la tenacia di ricerca e di riflessione, che gli studiosi del Censis hanno seguito il nostro Paese, nell’accompagnarlo con passione, lungimiranza e rigore, sempre dentro alle sue alterne vicende storiche, sociali, culturali e politiche.

²¹ *Idem*, p. XX.

Scheda sui principali Rapporti: CSSC e Censis 2015

GUGLIELMO MALIZIA¹

L'autore commenta due dei principali Rapporti che affrontano, tra gli altri, il tema dell'Istruzione e Formazione Professionale: il XVII Rapporto sulla Scuola Cattolica In Italia (CSSC, 2015) e il 49° Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese.

The author comments on two of the main SCCS Reports concerning Vocational Education and Training: the 17th Report on the Catholic School in Italy (SCCS, 2015) and the 49th Censis Report on the social situation of the country.

1. Una scuola per la famiglia Il XVII Rapporto 2015 sulla Scuola Cattolica in Italia

Il tema del XVII Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica era in un certo senso *obbligato*: infatti, la sua pubblicazione si situa tra il Sinodo straordinario dell'ottobre 2014 e quello ordinario dell'ottobre 2015, ambedue dedicati alla famiglia². A ciò va aggiunto che la relazione tra le due istituzioni è particolarmente forte: l'atto qualificante la famiglia, cioè la generazione di una nuova vita, non si può considerare compiuto fino a quando non venga terminato il percorso educativo sotto la guida e la responsabilità dei genitori; a sua volta, la scuola è l'istituzione sociale posta al servizio delle nuove generazioni con il compito di istruzione e di integrazione del processo formativo in corresponsabilità con la famiglia.

In questo quadro la *prima parte* del Rapporto analizza i numerosi aspetti della famiglia italiana con l'aiuto di esperti delle varie aree sotto esame. Ne emerge un disegno complesso e approfondito che dà spazio alle varie ottiche, sociologica, politica, pastorale e pedagogica e che delinea le dimensioni costitutive della realtà considerata e le sfide principali da affrontare.

Nella *seconda* sezione vengono presentati i risultati dell'indagine condotta dal CSSC sulle famiglie che mandano i propri figli alle scuole cattoliche e ai CFP di

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

² CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica in Italia. XVII Rapporto, 2015*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 369.

ispirazione cristiana. Con una grande quantità di informazioni interessanti essa delinea il loro profilo e indirettamente contribuisce a descrivere e a comprendere l'identità delle stesse scuole cattoliche.

La terza parte affronta i principali interrogativi che emergono dall'attuale dibattito in materia. Una prima questione riguarda l'impegno che le famiglie devono mettere per far crescere nei loro figli la volontà di creare una famiglia; un altro saggio si occupa dell'immagine che i media forniscono e che non è modellata su quella naturale e tradizionale; una tematica certamente scottante e quella della educazione a una corretta identità sessuale che è al presente minacciata dalla diffusione delle teorie del gender; un'ultima questione ha riguardato i rapporti tra la famiglia e la scuola cattolica con l'indicazione delle strategie adottate da questa ultima per assicurare relazioni feconde.

Come nelle precedenti edizioni *l'appendice* è dedicata alla presentazione dei dati statistici sulle scuole cattoliche italiane. In concreto viene offerta un'analisi puntuale della loro situazione nell'anno 2014-15, utilizzando le informazioni fornite dal Ministero dell'Istruzione.

1.1 La ricerca sulle famiglie di scuola cattolica

Un primo dato che emerge riguarda il modello di famiglia che appare ancora saldamente radicato nella tradizione. L'85% delle famiglie di scuola cattolica sono fondate sul matrimonio mentre secondo le rilevazioni dell'Istat solo il 67,2% dei bambini nati in Italia nel 2013 è stato generato da una donna sposata. Al tempo stesso va notato che la precedente ricerca effettuata dal CSSC nel 2003 sulle stesse tematiche aveva evidenziato una percentuale superiore del 95,3%. Tuttavia questo risultato di dodici anni fa non inficia la sostanziale *solidità istituzionale* delle famiglie di scuola cattolica.

La *fecondità* è un'altra caratteristica evidenziata dagli intervistati. La famiglia più comune nel campione si compone di due genitori con due figli e questa situazione si osserva nel 45,8% dei casi rispetto al 16,2% riscontrabile nell'intera popolazione italiana. In aggiunta, il 7,5% degli intervistati fa parte di una famiglia numerosa di ben sei membri, mentre tale condizione si registra in tutto il Paese in una percentuale di solo l'1,4%.

Anche il livello *culturale* dei genitori risulta più alto di quello della media italiana: le madri possiedono una laurea nel 32,3% dei casi, cioè il 20% circa in più rispetto alla popolazione femminile generale e i padri nel 25,3% che significa quasi un 14% in più del totale maschile. Più favorevole è anche la situazione *lavorativa* con più della metà che può contare su un'occupazione dipendente e solo un 4,4% di padri e un 12% di madri in condizione di disoccupazione o di precarietà. Questi dati potrebbero far pensare che l'ambiente delle scuole catto-

liche sia elitario, ma in proposito va ricordato che la libertà di educazione solo formale esistente nel nostro Paese tiene lontano da tali scuole almeno una parte dei ceti più svantaggiati.

Passando all'appartenenza *religiosa*, il 90,1% delle famiglie di scuola cattolica è costituita da genitori ambedue cattolici, l'8,8% solo da uno e l'1,1% risulta dichiaratamente non cattolico. Positivi sono anche i risultati relativi alla pratica religiosa che vede percentuali di partecipazione alla messa domenicale e di frequenza della parrocchia più che doppi rispetto alla media nazionale. Passando poi alle scelte *valoriali* la solidità delle famiglie evidenzia una minore compattezza.

Tra le *istituzioni* la Chiesa occupa solo il terzo posto dopo la famiglia e la scuola con meno della metà delle segnalazioni. Altre criticità emergono dalle domande su alcuni aspetti del magistero ecclesiale sul matrimonio: ai primi posti si collocano l'educazione cristiana dei figli e la concezione della famiglia come unione naturale di un uomo e di una donna, ma l'adesione non è totale; anche l'indissolubilità non ottiene un consenso pieno; risultano poi poco condivisi l'esclusione di divorziati risposati dai sacramenti e il divieto di rapporti prematrimoniali. Si comprende pertanto la ragione per cui sulle problematiche calde del Sinodo i genitori dimostrino una discreta attesa di apertura proprio verso i divorziati risposati e le semplici convivenze.

Passando alle *relazioni educative*, in due terzi delle famiglie si riscontra un dialogo aperto e sereno tra genitori e figli e una cooperazione feconda tra i due coniugi. Al tempo stesso una minoranza di coppie dichiara di vivere in condizioni di tensione (8,4%), di sperimentare differenze di impostazione educativa (9,4%) e di incontrare qualche problema nei rapporti con i figli (15%). Le tematiche più discusse con questi ultimi riguardano soprattutto la vita scolastica e le regole da rispettare in famiglia, mentre argomenti di natura religiosa non vengono quasi mai affrontati. Riguardo alla educazione affettivo-sessuale prevale un atteggiamento sereno e privo di impacci, anche se non manca la voglia di delegare ad altri.

La scelta della *scuola cattolica* è stata guidata dalla fiducia nell'ambiente e negli insegnanti, dalla appartenenza cattolica e dai valori di riferimento. Il problema principale è costituito dai costi: comunque, il voto che i genitori assegnano alla scuola cattolica è lusinghiero, 8,5 su una scala da 1 a 10. Le difficoltà pratiche della vita quotidiana impediscono una frequentazione assidua delle scuole per cui sembra prevalere un atteggiamento di fiduciosa delega educativa. Questo andamento è confermato dalla scarsa diffusione dell'associazionismo dei genitori.

In sintesi si può affermare che la scuola cattolica *viene incontro* in buona misura alle necessità delle famiglie, soddisfacendo la più gran parte delle loro attese.

1.2. I dati statistici sulle scuole cattoliche (anno 2014-15)

La tendenza decisamente prevalente e al tempo stesso preoccupante è quella al *calo* rispetto all'anno precedente. Le classi o sezioni si riducono di 625 unità: -303 sezioni nella scuola dell'infanzia, -87 classi nella primaria, -102 nella secondaria di 1° grado e -133 in quella di 2°. A loro volta le scuole diminuiscono globalmente di 72, un dato che si caratterizza per una gamma ampia di oscillazioni: -29 nella scuola dell'infanzia, -3 nella primaria, -12 nella secondaria di 1° grado e -28 in quella di 2°.

Un andamento ancora più grave riguarda gli *studenti* che diminuiscono di 12.556, cioè dell'1,9% in confronto con i dati del 2013-14; più specificamente si tratta 3.121 nella scuola dell'infanzia, di 3.660 nella primaria, di 2.846 nella secondaria di 1° grado e di 2.992 in quella di 2°. Il calo medio di circa 3.000 per ciascun livello pesa in misura diversa in ognuno di essi e incide molto di più nei due gradi della secondaria dove la diminuzione raggiunge complessivamente il 5,0% degli allievi. L'unico dato positivo è che la riduzione di quest'anno è più limitata del precedente quando la riduzione era stata quasi tripla.

Anche i *docenti* evidenziano un calo rilevante di -5.055 rispetto al 2013-14. Esso dipende non solo dalla riduzione delle scuole e degli allievi, ma anche da un metodo di calcolo molto più preciso che ha registrato su un solo tipo di scuola gli insegnanti impegnati in più di un livello scolastico.

La situazione di *sofferenza* delle scuole cattoliche si accentua se si fa riferimento all'ultimo triennio. Tra il 2012-2013 e il 2014-15 si sono perse 429 scuole e 48.066 allievi. In questa situazione diviene ancora più incomprensibile la beffa del tetto di 400 euro annuali fissato nella "buona scuola" alla detrazione fiscale a favore delle famiglie.

Un segnale positivo viene dai *CFP* di ispirazione cristiana che costituiscono i tre quarti del totale e raccolgono una popolazione scolastica di 100.000. Infatti, essi hanno registrato nell'ultimo anno un aumento del 27,5% nelle iscrizioni. In questo caso la "buona scuola" è stata più sensibile al ruolo rilevante svolto dalla IeFP in generale e ha accolto il principio della parificazione con l'istruzione professionale, anche se la sua attuazione in concreto dipenderà dal modo in cui verrà scritto il relativo decreto delegato.

2. Rapporto Censis 2015 Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione e Transizione al Lavoro

Nello scenario ancora alquanto buio, descritto dal Rapporto Censis 2015³, di un'Italia in "letargo esistenziale", Paese dello "zero virgola", avvolto nelle nebbie di un "limbo", che non riesce ad avviarsi verso una piena ripresa e una visione di lungo periodo, i due ambiti citati nel titolo ci offrono qualche segnale di una certa luminosità. Cercherò di metterlo in risalto nella sintesi che segue la quale non si occupa di tutto il volume in questione, ma soltanto delle tematiche dell'istruzione/formazione e dell'occupazione in quanto maggiormente attinenti gli interessi dei lettori della rivista.

2.1 L'anno della "buona scuola", ma non della "buona formazione"

Incomincio dagli aspetti *quantitativi*. Più del 50% della popolazione italiana con 15 anni e oltre dispone al massimo del titolo della licenza media; al tempo stesso va sottolineato che tale percentuale risulta in costante calo, benché con ritmi ancora troppo lenti, mentre i *livelli di scolarizzazione* si presentano in graduale aumento. La porzione dei laureati sale dal 12,3% del 2013 al 12,7% del 2014 e quella dei diplomati raggiunge il 29,9%: lo stesso trend si riscontra tra gli occupati che evidenziano una quota di laureati superiore a un quinto del totale. Un altro andamento da sottolineare riguarda la presenza femminile che si contraddistingue per una maggiore scolarità superiore; il divario di genere si riduce pure nell'inquadramento professionale dei lavoratori in base al titolo di studio.

Continua la riduzione degli *iscritti* al sistema scolastico italiano che, come si sa, va attribuita alle dinamiche demografiche. Rispetto all'anno precedente calano in particolare gli alunni della scuola dell'infanzia (-1,6%) e della secondaria di 1° grado (-1,3%), mentre un andamento diverso si riscontra nella secondaria di 2° grado che segnala una crescita del +0,9%. Gli studenti con cittadinanza non italiana continuano a crescere, benché con tasso inferiore rispetto gli anni passati (+1,4%).

Dopo la scuola media gli studenti italiani continuano a preferire i *percorsi liceali*. Nel 2014-15 li ha scelti il 43,7% degli iscritti al primo anno della secondaria di 2° grado al netto delle ripetenze; inoltre, ad essi deve essere aggiunto un 4,1% che opta per il percorso artistico. Il confronto con il 2013-14 evidenzia una crescita del 3,4% e più precisamente 3,6% nei licei classico, scientifico, lin-

³ Cfr. CENSIS, *49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 532.

guistico e delle scienze umane, e 1,6% nel percorso artistico. Diminuiscono invece in misura consistente i neo-iscritti agli istituti professionali (-2,4%) e agli istituti tecnici (-1,2%). Nulla si dice riguardo alle IeFP, ma questo come si vedrà poi rappresenta una linea costante nel Rapporto.

Un dato positivo è offerto dalla diminuzione della percentuale degli *abbandoni* al primo anno della secondaria di 2° grado dal 12,6% del 2009-10 al 10,8% del 2012-13. Altrettanto apprezzabile è la crescita del tasso di diploma che passa dal 75,0% del 2009-10 al 77,9% del 2013-14, mentre la percentuale del passaggio all'università scende dal 66,1% al 56,5%.

Come si sa, è in corso un *ridimensionamento* del sistema dell'università: nel 2013-14 gli immatricolati diminuiscono dello 0,5% rispetto all'anno precedente e il totale degli iscritti scende dell'1,9%. Sul lato positivo va segnalato il calo degli iscritti non regolari e la crescita dei laureati. Il fenomeno della contrazione quantitativa dell'università viene attribuito al modesto appeal di tale sistema e anche alla concorrenza di percorsi terziari alternativi.

Un andamento positivo è costituito dalla crescita della partecipazione degli *adulti* del gruppo di età 25-64 anni a iniziative di apprendimento permanente. Dopo una fase di stasi, nel 2014 si è registrata una crescita dal 6,2% all'8% e tale aumento andrebbe attribuito a una presenza più consistente di adulti occupati. Rimane una criticità seria che è data dalla distribuzione disomogenea nel territorio nazionale che vede avvantaggiato il Centro-Nord rispetto a un Sud in difficoltà.

Preoccupante è la crescita dei *Neet* (i giovani 15-29 anni che non lavorano e non studiano) che nel 2014 hanno toccato il 26,2% (oltre 2,4 milioni). L'andamento negativo si aggrava nelle tre Regioni del Sud che si contraddistinguono per una percentuale più elevata dei Neet (Calabria, Sicilia e Sardegna). Inoltre, il paragone con l'UE a 28 membri svantaggia ancora di più il nostro Paese sia per la percentuale notevolmente inferiore dell'UE (15,3%) sia in quanto il dato medio dell'UE evidenzia una diminuzione nel medesimo periodo.

Non soltanto sui Neet, ma anche su tutti gli altri fronti il *confronto con l'Europa* mette in risalto il divario in negativo del nostro Paese, nonostante alcuni importanti progressi realizzati in questi ultimi anni. Se cala la percentuale dei giovani che si fermano alla secondaria di 1° grado, portandosi al 15%, essa tuttavia rimane sempre superiore alla media europea, 11,1%. Cresce fino al 79,9% la porzione dei 20-24 anni con un diploma, ma l'UE è all'82,3%. Fra i 30-34enni con titolo terziario i maschi italiani sono il 18,8%, ma l'Europa ha già raggiunto il 33,6% e le italiane, pur sopravanzando gli uomini (29,1%) sono anch'esse lontane dal 42,3% dell'UE.

Sul piano *qualitativo*, il Rapporto riconosce le positività della Legge 107 del 2015 che ha avviato la riforma della "*buona scuola*": è una di quelle luci a cui mi

riferivo all'inizio. Nonostante i dibattiti e le opposizioni che la sua approvazione ha sollevato, non le si può negare il pregio di aver collocato di nuovo l'emergenza educativa al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e non più come un'area della spending review, ma allo scopo di ripensare la mission del sistema di istruzione e di formazione, i suoi contenuti, i suoi processi e la sua organizzazione.

In particolare il Rapporto si è focalizzato su due problematiche. Anzitutto, si tratta dell'introduzione della *triennialità* nella predisposizione del Piano dell'offerta formativa: l'innovazione dovrebbe consentire un balzo in avanti in qualità perché con il tempo il processo di programmazione didattica ed organizzativa rischiava di trasformarsi in un puro adempimento burocratico, mentre la riforma potrebbe consentire al Piano di essere ciò che si voleva originariamente e cioè un momento privilegiato di riflessione e di condensazione degli orientamenti fondamentali dell'offerta educativa delle scuole. L'altra novità che viene segnalata riguarda l'alternanza scuola-lavoro che è stata resa *obbligatoria* per tutte le secondarie di 2° grado e per tutti gli studenti dal terzo anno. Per rendersi conto del salto di qualità compiuto è sufficiente tenere presente che per effetto della riforma l'alternanza diventerà da occasionale a strutturale e si passerà da una platea di 200.000 allievi ad una di 1,5 milioni e da 70-80 ore a 400 nei tecnici e nei professionali e a 200 nei licei.

Correttamente il Rapporto invita a lavorare per realizzare al meglio la *fase della implementazione*. Infatti le basi della riforma sono ancora deboli: rimangono molti dubbi sulle strategie scelte per porre fine alla questione del precariato e assicurare la valorizzazione del corpo insegnante; sono ancora in fase di scrittura i decreti legislativi relativi ad ambiti determinanti per il successo della Legge 107 del 2015; le risorse, benché accresciute risultano ancora inadeguate per realizzare tutti i cambiamenti previsti. Pertanto due sono le raccomandazioni che vengono avanzate: operare per il recupero di quel consenso ampio che è mancato durante il dibattito in Parlamento; sostenere l'innesto delle innovazioni nel medio termine con intensità e attenzione, soprattutto attraverso l'offerta di percorsi validi di formazione in servizio, affinché i cambiamenti entrino nel DNA delle scuole.

Fin qui ho cercato di mettere in risalto gli aspetti più validi del Rapporto; ora aggiungo qualche considerazione sui *limiti*. Due sono le aree del sistema educativo di istruzione e di formazione trascurate dalla pubblicazione in esame anche dal punto di vista dei dati: l'IeFP e la scuola paritaria. La prima ha rischiato di essere ignorata dalla riforma ed è stata recuperata solo verso la fine e ancora va verificato nel concreto se la formulazione adottata le assicuri un trattamento paritario rispetto all'istruzione professionale. Riguardo alla scuola paritaria la detrazione fiscale prevista costituisce una vera beffa e non è chiaro se l'egualianza con la statale sarà garantita almeno a livello giuridico e organizzativo.

2.2 La transizione al mondo del lavoro

Anche in questo caso si distinguerà il livello quantitativo da quello qualitativo. Riguardo al primo va segnalata la prima luce anche se debole: dopo vari anni di emergenza lavorativa l'Italia registra finalmente alcuni *dati positivi*, però a livello dello "zero virgola". Anzitutto i tassi di attività si caratterizzano tra il 2014 e il primo semestre del 2015 per un aumento dal 63,9% al 64,1%; la crescita è anche maggiore dal 2012 (63,5%) e si riferisce sia agli uomini che alle donne. Per quanto riguarda l'occupazione, i tassi salgono unicamente tra il 2014 e il 2015 (dal 55,7% al 55,9%) e questo tanto per gli uomini che per le donne, mentre se il confronto lo si fa con il 2012 solo tra le donne si registra una stabilità di percentuali tra i due anni, in quanto tra gli uomini e a livello nazionale l'andamento risulta in diminuzione. A sua volta, la disoccupazione registra un calo sia al livello nazionale (dal 12,9% al 12,5%) sia tra i maschi e tra le femmine, ma limitatamente al confronto tra il 2014 e il 2015 mentre il paragone tra il 2012 e il 2015 evidenzia un aumento nei tre valori. Pertanto, il Rapporto conclude dicendo che: «[...] stante il ritardo con cui si trasmettono i segnali sul comportamento della domanda di lavoro, la reale consistenza del cambio di passo per il mercato del lavoro è ancora in via di consolidamento»⁴.

In relazione alla coorte *15-24 anni*, quella cioè che qui interessa di più, l'andamento particolarmente negativo relativo alle cifre sui Neet, che è stato esaminato sopra, trova quest'anno un qualche bilanciamento nella situazione della disoccupazione. Il gruppo di età appena richiamato evidenzia nel primo semestre del 2015 un calo nel relativo tasso rispetto al 2014 dal 44,7% al 43,0%; tuttavia, la diminuzione vale per i maschi (dal 43,2% al 41,0%), ma non per le femmine (dal 44,7% al 45,9%). In altre parole, non si possono certamente sottovalutare i miglioramenti dell'ultimo anno, ma non si può neppure affermare che l'emergenza della disoccupazione giovanile sia stata superata.

I dati del Rapporto confermano ancora una volta che è il *titolo di studio* ad influire in misura più rilevante sulla capacità di agire nel mercato del lavoro. Infatti, quanti non ne dispongono o possiedono solo la licenza elementare si contraddistinguono nel 2014 per gli andamenti peggiori, indipendentemente dalla coorte a cui appartengono, in quanto il loro tasso di attività si colloca al 35,4% rispetto a una media del 63,9%, quello di occupazione al 28% in confronto al 55,7% e quello di disoccupazione al 21% in paragone al 12,9%

In relazione all'*UE* a 28 Paesi l'Italia, nonostante i miglioramenti realizzati negli ultimi anni, tende a situarsi nella parte inferiore della classifica sia per i tassi di attività che per quelli di disoccupazione: al riguardo sembra valere la

⁴ *Ibidem*, p. 176.

regola del “meno 10” in paragone alla media Europea. Più precisamente, il dato sull’attività vede il nostro Paese al 64%, mentre l’UE si colloca al 72,3%; per il tasso di occupazione il divario è pressoché eguale, 55,7% e 64,8%.

Sul piano qualitativo il Rapporto, facendo riferimento al *Jobs Act*, sottolinea come durante il 2014 e il 2015 si sia realizzato il varo di un nuovo disegno riformatore. Ciò è in linea con quanto affermato nel 2014: «La centralità del contratto di lavoro a tempo indeterminato, pur con la flessibilità delle tutele crescenti e l’abolizione del reintegro, è una scelta coraggiosa: chiara quanto a intenti e finalità sociali, ma dagli esiti incerti se commisurata alle dinamiche della iper-competizione, della velocità del cambiamento e della rapida obsolescenza dei prodotti e dei saperi che caratterizza l’economia dei nostri giorni»⁵. Più in particolare, dall’entrata in vigore del *Jobs Act* si è registrata una crescita di 204mila posti di lavoro, anche se siamo ancora lontani dalla situazione pre-crisi in quanto rispetto al 2008 ne mancano 561mila. Inoltre, il Rapporto fa notare la persistenza di tre andamenti negativi: la polarizzazione nel senso che la disparità fra i redditi è aumentata a livello nazionale dall’inizio della crisi, soprattutto nel Sud; l’adattamento attraverso la diminuzione delle ore lavorate e con il conseguente assestamento a un livello inferiore di reddito disponibile in confronto all’anno precedente; la diffusione di atteggiamenti di resa anche molto marcati come nei Neet e l’esposizione alla povertà e alla precarietà per vari settori deboli del mondo del lavoro.

Se disoccupazione e Neet non sono drammi ancora superati, tuttavia creatività e ibridazione, la capacità cioè di stabilire una relazione feconda fra tradizione e innovazione, sono ancora efficacemente presenti tra i nostri *giovani*. Nel confronto con i maggiori Paesi europei l’Italia è quella che può vantare il più ampio numero di lavoratori autonomi tra i 20 e i 34 anni: 941mila, quasi il doppio della Germania (528mila) e più dell’Inghilterra (849mila). La crisi ha stimolato l’inventiva e l’ingegno: in paragone al 2009 i giovanissimi imprenditori sono cresciuti del 20,4% e il 15% del gruppo di età 16-30 intende iniziare uno start up nei prossimi anni. È un segnale positivo che può indicarci una delle possibili strade da percorrere per uscire dall’imbuto nel quale il nostro PIL sembra essere caduto.

Anche in questa sezione del Rapporto si può evidenziare il *limite* della scarsa attenzione prestata alle potenzialità occupazionali della IeFP. Provvedo a ricordarle ricorrendo al Rapporto Excelsior 2014⁶. Tale pubblicazione prevede che le *assunzioni di persone con qualifica professionale* costituiscano la componente *più*

⁵ CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 143.

⁶ UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2014*. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell’industria e dei servizio per favorire l’occupabilità, Roma, 2014, p. 79.

dinamica della domanda di lavoro nel 2014. Si tratta di 88.850 unità, cioè 20.200 entrate in più rispetto al 2013, pari a quasi il 30% (+29,5%), per cui la loro incidenza sul totale sale dal 12,2% al 14,5% con una crescita del 2,3%. L'aumento si presenta notevolmente diversificato, anche se di elevata intensità, sia nell'industria (+15,3%) che nei servizi (+35,8%). Quanto, poi, agli sbocchi professionali delle filiere, le assunzioni di coloro che possiedono una qualifica trasversale (destinati all'impiego in ogni settore merceologico), ammontano a 2.700 (3,1% del totale delle assunzioni con la qualifica), a oltre 25.700 con qualifica industriale o artigianale specifica (29%), a quasi 45.600 con indirizzo specifico nelle attività terziarie (51,3%) e a poco più di 14.700 senza indicazione dell'indirizzo (16,6%).



G. ALLULLI, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015, pp. 121.

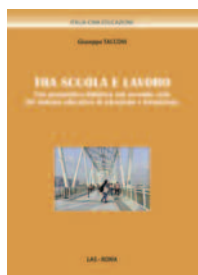
Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato negli ultimi decenni uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di "società della conoscenza". I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una "rivoluzione globale" dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Di fronte alla svolta epocale risultante dalle sfide della globalizzazione e della nuova economia basata sulla conoscenza, nel 2000 l'UE si è data a Lisbona mete chiare e un programma ambizioso di azione che potesse portare alla introduzione delle necessarie infrastrutture, alla promozione dell'innovazione e delle riforme del mondo produttivo e alla modernizzazione dei sistemi educativo e di previdenza sociale. In particolare si è individuata in un grande rafforzamento dell'istruzione e della formazione la chiave di volta per realizzare una crescita durevole del nostro continente nel contesto di trasformazioni che riguardano ogni aspetto della vita della persona e che, pertanto, vanno affrontate in modo da indirizzarne gli sviluppi possibili verso sbocchi coerenti con i valori e i concetti di società propri dell'UE.

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. A questo fine sono state indicate tre priorità: crescita intelligente, che mira a sviluppare un'economia fondata sulla conoscenza e sull'innovazione; crescita sostenibile, che intende promuovere un'economia più efficiente dal punto di vista delle risorse, più verde e più competitiva; crescita inclusiva, che vuole realizzare un'economia con un alto tasso di occupazione in modo da incrementare la coesione sociale e territoriale. Il presente volume prende in esame le politiche condotte a partire dalla strategia di Lisbona, varata nel 2000, fino allo sviluppo per la strategia per il 2020. Esso tratta sia delle politiche condotte dall'Unione Europea per promuovere la crescita dei sistemi formativi in modo metterli in grado di affrontare le sfide dei processi di globalizzazione in atto, sia quelle realizzate dagli Stati membri dell'UE per rispondere alle sollecitazioni proposte a livello continentale e mondiale, con particolare attenzione al versante dell'istruzione e della formazione. Il periodo di riferimento è stato molto intenso per quanto riguarda l'attività europea in questo ambito, perché ha preso corpo la cooperazione rafforzata che ha portato nel quadro del processo di Copenaghen alla definizione di un sistema orientato all'apprendimento permanente ed al varo di tre importanti raccomandazioni che hanno introdotto un quadro europeo per le qualifiche, un sistema di riconoscimento dei crediti formativi, un riferimento europeo per l'assicurazione di qualità. Il volume parte dalla strategia di Lisbona per poi illustrare il cammino verso l'Europa 2020. Viene chiarito il significato dei benchmark europei e sono poi esaminati il quadro europeo delle qualifiche, la raccomandazione sulla qualità dell'istruzione e della formazione professionale e le raccomandazioni sul riconoscimento dei crediti e sulla convalida dell'apprendimento formale e non formale. La pubblicazione si sofferma anche a presentare in modo adeguato le politiche del Fondo Sociale Europeo. Di particolare importanza sono gli ultimi due capitoli sull'evoluzione dei sistemi educativi europei e sull'impatto del processo di Lisbona sugli Stati membri e specialmente sul sistema italiano di IeFP. Il libro si segnala per la completezza e la precisione dell'informazione. L'Autore, co-

munque, non si ferma al momento analitico, ma fornisce interpretazioni significative degli sviluppi in atto; interessanti sono anche le valutazioni delle politiche presentate di cui si mettono in risalto punti forti e criticità.

Guglielmo Malizia



TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, Roma 2014

Nell'anno in cui si sono svolti gli esami di Stato di coloro che, cinque anni prima, avevano iniziato il loro percorso di istruzione secondaria superiore secondo le novità introdotte dalla cosiddetta riforma Gelmini e nell'anno in cui è stata approvata dal Parlamento il pacchetto della "buona scuola" del Governo Renzi, è uscito questo bel libro di Giuseppe Tacconi, docente di Didattica all'Università di Verona, che fa opportunamente il punto sull'intero secondo ciclo del sistema italiano di istruzione e formazione.

Il libro si colloca all'interno di una collana dell'editrice dell'Ateneo Salesiano di Roma che mira a favorire la conoscenza reciproca tra Italia e Cina, riguardo ai rispettivi sistemi formativi, e fornisce un'ampia panoramica sul secondo ciclo italiano, configurandosi perciò come molto utile anche per coloro che volessero diventare docenti in quel contesto.

Nel primo capitolo, l'Autore si sofferma sullo sviluppo storico recente della scuola secondaria superiore e della formazione professionale iniziale, con particolare attenzione alle scelte di politica scolastica e formativa che inevitabilmente hanno avuto ricadute sull'azione e sulla cultura didattica dei pratici. Il secondo capitolo propone una raffigurazione del secondo ciclo nelle sue due articolazioni attuali: il "sistema di istruzione secondaria superiore" di competenza statale (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e il "sistema di istruzione e formazione professionale" di competenza regionale, con un accenno anche sull'apprendistato riformato e sull'avvio del sistema duale. Il vantaggio di tale raffigurazione è il fatto che, ciascun segmento del sistema, viene presentato secondo uno schema unitario (dimensioni, identità pedagogica, configurazione curricolare e didattica, titoli conclusivi e sbocchi) davvero chiaro ed esplicativo. Nel terzo capitolo l'Autore mette a fuoco le caratteristiche principali degli studenti che frequentano i vari percorsi del secondo ciclo e indica le sfide che essi pongono ai loro educatori. Il quarto capitolo si focalizza sulla figura e sul ruolo professionale dei docenti e sui percorsi della loro formazione iniziale e continua. Nel quinto capitolo, a partire da un'analisi dei vari filoni della ricerca didattica contemporanea, l'Autore mette a fuoco l'azione che costituisce il cuore del sistema e sviluppa un discorso didattico specificamente riferito al secondo ciclo, costruito attorno al concetto di competenza. Il sesto capitolo propone una rilettura critica dei nodi e dei problemi individuati nei capitoli precedenti e formula alcune indicazioni che possono aiutare i decisori politici e i pratici a favorire un rinnovamento continuo del sistema.

In tutti i capitoli emerge la sensibilità didattica dell'Autore, che dimostra una profonda conoscenza dei contesti e delle pratiche che in essi si svolgono, all'analisi delle quali ha dedicato diversi studi negli anni precedenti.

La questione fondamentale del secondo ciclo è ben espressa già nel titolo ("Tra scuola e lavoro") ed è così formulata dall'autore nell'introduzione: «l'evoluzione degli ultimi quindici anni, che, non senza tentennamenti, ha progressivamente incluso nel secondo ciclo i percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), e, per certi aspetti, anche la riforma più recente del governo Renzi, che ha introdotto o potenziato la presenza di esperienze lavorative nei curricula degli ultimi tre anni di tutti i percorsi della scuola superiore di II grado, sono emblematiche di una nuova centralità del rapporto scuola-lavoro, che problematizza la storica, netta differenziazione istituzionale tra i compiti della scuola (solo educazione) e quelli del mondo produttivo (solo lavoro) e pone l'esigenza di ridefinire sia il profilo identitario unitario di questo segmento del sistema educativo di istruzione e formazione (educazione e - o anche *attraverso il* - lavoro), sia il valore umano e formativo dei contesti produttivi (lavoro e educazione)» (p. 9).

Il libro di Tacconi offre perciò un importante contributo a ripensare a fondo il rapporto scuola-lavoro. Non si tratta di piegare la scuola o la formazione alle esigenze del mondo produttivo, ma di

guardare al lavoro in modo più ricco di quanto una lunga tradizione ci ha finora portati a fare e di cogliere le opportunità che dall'incontro con il lavoro possono venire per la formazione personale, oltre che professionale. Il contributo del libro è pertanto essenziale non solo per chi si trova alle prese con l'organizzazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro che la "buona scuola" ha recentemente introdotto, ma anche per chi, operando sul versante dei contesti produttivi, si interroga su quale contributo il mondo del lavoro possa offrire alla formazione delle giovani generazioni.

Gustavo Mejia Gomez



NICOLI D., *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo Una prospettiva educativa per la generazione post-crisi*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/Tuttoscuola/CNOS-FAP, Roma, 2015, pp. 391.

Dopo vari anni di emergenza lavorativa il nostro Paese registra finalmente alcuni dati positivi, però a livello dello “zero virgola”. In particolare, riguardo al tasso di disoccupazione, la riduzione si riferisce sia al livello nazionale (dal 12,9% al 12,5%) sia alla situazione dei maschi e delle femmine, ma limitatamente al confronto tra il 2014 e il 2015, mentre il paragone tra il 2012 e il 2015 registra una crescita nei tre valori. Inoltre, il gruppo d’età 15-24 anni registra nel primo semestre del 2015 una diminuzione rispetto al 2014 dal 44,7% al 43%; tuttavia, questo andamento vale per i maschi, ma non per le femmine. In altre parole, non si possono certamente negare i progressi dell’ultimo anno, ma non si può dire che la situazione drammatica della occupazione giovanile sia stata superata.

Pertanto, la finalità principale del volume mantiene tutto il suo valore. Nell’introduzione viene ricordato che il libro nasce dalla volontà del CNOS-FAP in collaborazione con la rivista Tuttoscuola di appurare se dietro alla gravissima disoccupazione giovanile, una vera emergenza nazionale, non operino soltanto i dinamismi negativi della crisi economica, ma anche la cultura di una società che ha sostituito al valore del lavoro l’ottica dell’estetica dei consumi, cioè dell’immagine pubblica del cittadino.

Allo scopo di verificare questa ipotesi, l’Autore ha realizzato una ricerca interessante e valida sul modo in cui il lavoro viene presentato nei libri di testo sia nell’ottica dell’educazione alla cittadinanza sia in quella della storia e dell’insegnamento tecnico. L’indagine ha constatato in proposito non solo un atteggiamento riluttante quasi che si trattasse di un argomento di modesta rilevanza culturale, ma soprattutto una reale omissione come si riscontra nel caso di un tema ritenuto un vero e proprio tabù o un reale disvalore nella prospettiva della educazione dei giovani. L’esclusione del tema del lavoro dalla proposta formativa delle scuole dipenderebbe da un pregiudizio di natura culturale e ideologica e dimostrerebbe che la disoccupazione non è solo subita, ma perlomeno da una porzione non marginale della nostra società appare intenzionalmente perseguita nell’ottica di una vita che si considera umana solo quando viene liberata dal servaggio lavorativo.

Il risultato della ricerca ha sollecitato l’Autore ad approfondire le dimensioni culturali del problema emerso. Pertanto all’indagine sui libri di testo sono stati premessi tre capitoli sulla riscoperta del valore del lavoro in un’epoca di crisi. In concreto viene analizzata la letteratura non pregiudizialmente critica relativa ai cambiamenti che riguardano l’area delle professioni e al tempo stesso viene offerta una riflessione compiuta sulla relazione che intercorre tra il lavoro e l’identità individuale.

Un’altra sezione importante del volume è quella che approfondisce la proposta educativa in alcuni Paesi di grandi tradizioni culturali: più specificamente si tratta degli Usa, del Brasile, della Russia, del Giappone, della Cina e della Turchia. In essi non solo non si riscontra l’esclusione registrata in Italia, ma si è potuto rilevare che i Paesi più attivi nella ripresa economica sono anche quelli più decisi nel proporre ai giovani il valore del lavoro come mezzo privilegiato di espressione di sé, apporto positivo al bene comune e opportunità di dare un significato profondo alla propria vita. Certamente la parte più valida del volume consiste nella revisione che offre della educazione al lavoro rivolta ai giovani. Determinante in proposito è l’adozione di una concezione che lo considera una esperienza fondamentale per la piena realizzazione umana e che permette alla persona di mettersi in gioco mostrando il proprio valore distintivo in quanto soggetto capace di rispondere ai bisogni e alle esigenze proprie e degli altri mettendo in gioco le proprie prerogative soggettive così da poter essere riconosciuti non da un’immagine precaria ed evanescente, ma da un ruolo legittimato dal contributo fornito in relazione al bene di tutti. In questa prospettiva ripresa eco-

nomica e rilancio del valore educativo e culturale del lavoro devono andare di pari passo se si vuole veramente combattere la scandalosa esclusione dei giovani dalla vita e pubblica e avvalersi della loro energia e del loro entusiasmo per rilanciare la nostra produzione nel mondo.

Guglielmo Malizia



L. DORDIT, *Ocse Pisa 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014, pp. 91.

Il volume intende esaminare e interpretare i dati più significativi della ricerca OCSE-PISA, che si riferiscono alla Formazione Professionale. Anche se l'indagine verteva principalmente sulla matematica, si è ritenuto opportuno assicurare un certo equilibrio tra i livelli di approfondimento della matematica e quello delle altre due literacy, lettura e scienze.

Dopo aver introdotto i principali elementi di scenario, l'analisi viene circoscritta al settore della Formazione Professionale, con frequenti raffronti tra la Formazione Professionale Iniziale (IeFP) e l'Istruzione Professionale (IP). Innanzitutto si prende in esame il quadro dei punteggi medi conseguiti dalla IeFP nella literacy specifica, cui fa seguito la distribuzione degli studenti nei livelli della scala della literacy, articolata tra low, moderate, strong e top performers. Quindi si affronta l'analisi delle differenze di genere nella literacy specifica, seguita da un approfondimento sulle differenze tra nativi e immigrati di prima e seconda generazione. Tali variabili vengono incrociate sistematicamente a livello di macroarea geografica. Nel caso della literacy matematica il livello di macroarea è ulteriormente disaggregato sino a raggiungere il dato connesso ai diversi contesti regionali e di provincia autonoma.

Come viene ripetuto più volte nel corso del testo, la struttura del campione di indagine per la Formazione Professionale presenta caratteristiche tali per cui il margine di errore standard risulta troppo elevato per poter articolare una riflessione che si basi su un grado stabile di precisione nella stima. Più in generale va osservato che la conformazione del campione determina un alto grado di errore standard, sia sulle medie che sulle deviazioni standard anche per la dimensione macroregionale con effetti diretti sull'attendibilità dei dati. Per tale ragione i valori riportati nella pubblicazione assumono un carattere prevalentemente tendenziale.

Venendo brevemente a considerare i risultati, si può osservare che riguardo alla literacy matematica la Formazione Professionale si colloca su un esito medio globale pari a 427,0. Come era da aspettarsi, il dato è inferiore a quello dei licei (520,7) e degli istituti tecnici (486,0), ma superiore a quello degli istituti professionali (414,4).

Lo stesso andamento si riscontra per la literacy in lettura. I licei fanno registrare un dato medio di 537,4 e gli istituti tecnici di 475,9. A sua volta la Formazione Professionale si colloca a 421,0 che è superiore anche questa volta al dato della Istruzione Professionale (415,4).

L'ultima literacy considerata è quella scientifica e l'andamento non cambia. I licei conseguono un punteggio di 529,7 e gli istituti tecnici di 490,8, mentre l'IeFP si situa a 439,3 al di sopra dell'Istruzione Professionale che si colloca a 425,1.

Gli esiti confermano un trend generale nei rapporti tra IeFP e Istruzione Professionale. Infatti, i risultati che riguardano la prima sono particolarmente soddisfacenti perché, dove è attivata la IeFP delle istituzioni formative accreditate, il 50% dei giovani è occupato entro tre anni dalla qualifica, crolla la dispersione scolastica e i costi si abbassano del 30% rispetto all'istruzione statale. Gli istituti professionali al contrario soffrono di una grave crisi perché vengono percepiti come brutte copie degli istituti tecnici o dei migliori CFP, tranne che per il settore alberghiero e della ristorazione, e perché il loro tasso di dispersione già molto elevato non riesce a scendere.

Nel complesso la pubblicazione risulta particolarmente valida. L'autore dimostra grande competenza nel presentare i dati di OCSE PISA; al tempo stesso vanno anche apprezzate le concisione e la chiarezza dello scritto.

Guglielmo Malizia



VETTORATO G. - MION R. - A. DELLAGIULIA, *Famiglia e scuola: la strada del dialogo*. Il rapporto tra allievi, scuola e famiglia nelle scuole salesiane d'Italia (2013), CNOS/Scuola, Roma, 2014, pp. 281

Nel 2013 la Sede Nazionale del CNOS/Scuola ha promosso una indagine conoscitiva mirata ad analizzare la presenza dei genitori all'interno della scuola salesiana, il patto educativo e il tipo di rapporto che intercorre tra le due agenzie educative a favore dei figli/studenti. La ricerca si è svolta in un arco di tempo di 10 mesi e ha coinvolto un campione rappresentativo di 1.250 utenti del sistema scolastico, ripartiti in misura proporzionale fra i 3 livelli scolastici (primaria, secondaria di primo e secondo grado) a cui sono stati somministrati in corrispondenza 3 questionari.

Il volume si articola in 7 capitoli più un'appendice. Il primo capitolo tratta da un punto di vista teorico la problematica sottesa al patto educativo scuola-famiglia; il secondo analizza le relazioni che gli alunni della primaria intrattengono con i genitori, gli amici, i docenti e la scuola; il terzo prosegue l'esame passando agli allievi della secondaria di primo grado, mentre quattro capitoli sono dedicati agli studenti della secondaria di secondo grado. In appendice viene riportata la metodologia con cui è stata realizzata la ricerca.

Venendo ai risultati, anzitutto emerge che il grado di soddisfazione degli allievi è generalmente elevato: risultano assai pochi quelli che dichiarano di avere problemi di riuscita scolastica e quei pochi si collocano quasi esclusivamente nei livelli più alti del sistema educativo. Anche i rapporti interni alla scuola appaiono sostanzialmente buoni, sia tra gli studenti e gli insegnanti come pure tra gli insegnanti e i genitori.

Al contrario, il rapporto scuola-famiglia presenta qualche elemento di riflessione. Anzitutto la conoscenza da parte dei docenti delle cose inerenti la famiglia sono alquanto limitate e pare che poche famiglie siano conosciute a fondo degli insegnanti della scuola. L'atteggiamento diffuso appare quello della delega. Il coinvolgimento nel patto educativo riguarda una minoranza che, tuttavia, tende ad allargarsi più si scende nei livelli inferiori, ma si rimane ancora lontani da una mentalità collaborativa da entrambe le istituzioni e relativi attori.

Benché la maggioranza degli studenti sia soddisfatta di come vive la propria vita, in buon accordo con i genitori, la scuola, le amicizie, tuttavia esiste una minoranza che manifesta delle tendenze verso comportamenti di rischio. Ma la vera problematica emergente, tipica delle generazioni "geneticamente modificate" e di cui gli utenti delle scuole cattoliche rimangono contagiati al pari delle altre, riguarda l'abuso delle nuove e sempre più sofisticate tecnologie informatiche per cui questi cybernauti sembrano trascorrere il tempo più bello ed unico della loro adolescenza più da robotizzati che da esseri umani.

In conclusione si può senz'altro affermare che ci troviamo di fronte a una pubblicazione molto valida. Anzitutto, deve essere apprezzata per il tema scelto che riguarda una problematica di grande rilevanza educativa. Va inoltre sottolineato che gli Autori non si sono fermati al momento teorico, ma hanno realizzato una ricerca sul campo che risulta molto significativa per il disegno generale adottato, per il metodo seguito e per gli strumenti di indagine utilizzati. Anche i risultati sono particolarmente rilevanti e permetteranno alle scuole salesiane di accrescere la loro efficacia educativa, se si impegneranno a migliorare gli aspetti carenti segnalati dalla investigazione.

Guglielmo Malizia

P. COTTINO, *Luigi Fumanelli salesiano*. Avio (TN) 31 maggio 1925 - Este (PD) 6 settembre 2005, Verona, Istituto Salesiano, 2014, pp. 313.

Finalmente una biografia di tutto rispetto su un protagonista per cinquanta anni della formazione professionale grafica in genere e salesiana in particolare. Luigi Fumanelli è stato un salesiano autentico, un vero figlio di Don Bosco, un educatore amato e apprezzato, un tecnico competente della tipografia e della grafica, un interprete attivo e illuminato dei bisogni di formazione del settore. Il volume ricostruisce in maniera accurata le tappe della sua vita. Nasce nel 1925 in provincia di Trento ad Avio. Il suo curriculum di studi è ben strutturato e solido: frequenta le scuole medie e il ginnasio dai Salesiani di Trento, diventa egli stesso Salesiano nel 1944, arriva alla professione grafica passando per la scuola tipografica di Verona e in seguito per il Magistero Grafico al Colle Don Bosco (Asti). Nel 1953 viene inviato a Venezia per fondare la Scuola Grafica Salesiana "San Giorgio", oggi trasferita a Mestre. Nel 1965 è mandato a Verona per avviare la Scuola Grafica "San Zeno" di cui è stato il direttore fino al 1985; in quella data viene nominato direttore di tutto il CFP San Zeno. Nel 1992 è inviato a Este dove fonda e consolida la scuola grafica dell'Istituto Salesiano "Manfredini". A Este rimane fino alla morte avvenuta nel 2005.

Il libro fornisce una documentazione adeguata di come Luigi Fumanelli sia stato una figura trainante della Formazione Professionale del settore grafico di base, secondaria e dell'aggiornamento. Egli era fermamente convinto del primato della FP a tutti i livelli perché la riteneva un fattore fondamentale del successo delle imprese: da questo punto di vista, è stato sempre in prima linea nella difesa dei diritti e della dignità della FP. Di grande importanza è risultata anche la sua collaborazione per la definizione dei profili professionali e dei programmi. Credeva con la stessa intensità anche al valore del lavoro e delle sue potenzialità sul piano formativo.

Si può senz'altro affermare che ha anticipato strategie educative che ora vanno per la maggiore. In particolare, possono essere ricordate: l'autonomia scolastica, la flessibilità dei percorsi formativi, il debito e il credito formativo, la trasparenza e la chiarezza nei rapporti con i destinatari, la formazione in servizio dei formatori e la formazione continua dei lavoratori.

Come Don Bosco, egli fu e si sentì imprenditore: colui che intuisce vie nuove, costruisce opportunità, le vuole intensamente con coraggio e insistenza e le realizza, rischiando anche personalmente. Nella sua qualità di leader, era stimolante e premiante, sapeva dare fiducia, delegare, incoraggiare e rispettava sempre la parola data e gli incarichi affidati. In lui era chiaramente visibile il religioso altruista, di povertà personale, capace di spendere senza riserve la vita per gli altri.

Sopra ogni cosa è stato un grande educatore secondo lo stile di Don Bosco e lo spirito del suo Sistema Preventivo. Credeva nei giovani e nella loro naturale e prevalente bontà e gli era facile stabilire con loro relazioni mature: li amava, dava loro fiducia e ne era ricambiato. I rapporti con loro erano ispirati a concretezza, sincerità e serietà per cui era particolarmente apprezzato dai suoi allievi. Questi si sentivano presi veramente sul serio per cui lo ripagavano con il rispetto, l'impegno, la rispondenza e l'affetto.

Bisogna pertanto essere particolarmente riconoscenti all'Autore della pubblicazione. Infatti, egli ha saputo ricostruire fedelmente la vita di questa grande figura di salesiano con piena aderenza alla realtà dei fatti, ma anche con il calore di chi l'ha conosciuto da vicino e ha collaborato con lui per molti anni. Le tante testimonianze raccolte nella parte settima del volume dimostrano con evidenza che la biografia delineata dall'Autore e le qualità messe in evidenza riguardo a Luigi Fumanelli erano opinioni e valutazioni condivise da tutti coloro che avevano avuto modo di accostarlo durante la sua vita veramente feconda. In conclusione, si tratta di un libro la cui lettura si raccomanda da sola, soprattutto da parte di quanti sono impegnati attivamente e responsabilmente nel campo della Formazione Professionale.

Guglielmo Malizia

In allegato a questo numero

Una “**Rivista**”
nella rivista Rassegna CNOS

TECNOLOGIE INFORMATICHE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

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
<http://www.carvet.org>

- Per navigare sul **4° itinerario di navigazione** “Tecnologie informatiche e Formazione Professionale” clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 1/2016**

L’itinerario di navigazione presentato in queste pagine è la quarta tappa di un percorso di conoscenza ed esplorazione del sito web (www.cnos-fap.it) della Federazione CNOS-FAP. Nei precedenti contributi si è già richiamata l’attenzione sulle strategie didattiche, sulla valutazione e sul tema del lavoro nel contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ora ci si concentra sulle pagine che trattano – con studi e approfondimenti ma anche con progetti e strumenti concreti – il tema delle tecnologie informatiche nei Centri di Formazione Professionale salesiani in Italia.

1. La New Media Education
2. I *Media* nei CFP del CNOS-FAP
3. La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)
4. Il tablet
5. Tecnologie mobili: potenzialità e limiti
6. Didattica e Web

- Per navigare sul **3° itinerario di navigazione** “Pensare il lavoro” clicca qui: [Allegati Rassegna CNOS 3/2015](#)

Questo terzo “itinerario di navigazione” nel sito web www.cnos-fap.it propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell'IeFP, una selezione di testi e contributi che presentano e aiutano a “pensare” il tema del lavoro. L'eterogeneità dei materiali scelti vuole favorire sia l'approfondimento di un tema molto ampio, e per molti aspetti drammaticamente attuale, sia il reperimento di suggerimenti, idee e strumenti per trattare efficacemente nelle aule scolastiche alcuni degli argomenti proposti.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

- Pensare il lavoro ... a partire dai dati statistici
- Pensare il lavoro ... con la filosofia e la spiritualità
- Pensare il lavoro ... con i libri e i film
- Pensare il lavoro ... nella pratica didattica
- Pensare il lavoro ... con i protagonisti
- Pensare ancora in lavoro

- Per navigare sul **2° itinerario di navigazione** “La valutazione” clicca qui: [Allegati Rassegna CNOS 2/2015](#)

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la valutazione. Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l'articolazione dell'intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i temi affrontati:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali

- Per navigare sul **1° itinerario di navigazione** “Strategie didattiche” clicca qui: Allegati Rassegna CNOS 1/2015

L'articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: www.cnos-fap.it.

In questo numero si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “strategie didattiche” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
5. Narrazioni

