

La filiera tecnologico-professionale. Una strada per realizzare il VET italiano?

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Il DDL come avvio di un percorso

Il recente “Schema di disegno di legge di istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale” ci consente di individuare i tre obiettivi di natura strategica che il MIM intende perseguire, e che costituiscono il riferimento prioritario per comprendere il dispositivo che questo strumento giuridico intende mettere in atto:

- 1) far convergere in un'unica filiera formativa i pezzi sparsi dell'istruzione tecnica, professionale, IeFP, ITS e IFTS, compreso il duale con l'apprendistato. Un mondo che più frammentato e disperso non potrebbe essere, ragione che ha moltiplicato continuamente la necessità di documenti “intermedi” tra questi spezzoni di sistema quali le tabelle comparative, gli accordi, i regolamenti e le linee guida come quelle sui passaggi.
- 2) Superare la grande anomalia del sistema educativo italiano, ovvero la durata quinquennale della secondaria di secondo grado, quando in tutta Europa questa conclude a 18 anni. Da noi il giovane con un percorso di studi regolare entra nella maggiore età senza che questo passaggio corrisponda all'acquisizione di un titolo di studio; ma è anche un peso di un anno ulteriore che si trova a dover sostenere quando entra in concorrenza con i giovani europei per l'accesso alle professioni.
- 3) Nel testo del DDL è presente anche un terzo obiettivo: l'introduzione nel comparto formativo professionalizzante di un sistema “attendibile” di certificazione delle competenze, e non solo di mera dichiarazione come accade oggi, una scelta che rende il certificato un atto di grande rilevanza che si accompagna al titolo di studio.

Va innanzitutto apprezzato l'intento di spingere verso la costituzione di una “filiera formativa tecnologico-professionale”, quella che in Europa prende

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

il nome di *Vocational Education and Training* (VET) e che comprende tutti i percorsi, e relativi titoli di studio, che preparano i giovani al variegato mondo del lavoro e delle professioni. Un'area formativa che per tutti gli altri paesi europei è frequentata dalla maggioranza degli studenti rispetto ai percorsi dei licei "generalisti", al contrario di ciò che accade invece in Italia.

Anche il perseguimento della durata quadriennale dei percorsi secondari superiori è un obiettivo apprezzabile, ma decisamente ostico in quanto impone una seria riflessione circa il modello pedagogico ed organizzativo da adottare, tenuto conto del fatto che il nostro sistema educativo, specie nella componente tecnica e professionale, è poggiato più su una pedagogia implicita i cui caratteri sono la frammentazione disciplinare e la progressione "a canne d'organo" dei percorsi, piuttosto che su una riflessione adeguata sul significato di cultura, specie di quella connessa al mondo delle professioni, e ai dinamismi dell'apprendimento propri del nostro tempo.

La strada scelta per perseguire questi due obiettivi presenta diverse difficoltà che si riflettono anche nel termine utilizzato per indicare lo sbocco di quanto prospettato: la parola "filiera", presa in prestito dal mondo agro-alimentare, è stata scelta perché, a differenza di "sistema" che indica una vera unificazione, è la più lasca possibile, utilizzata allo scopo evidente di aggirare il nodo del dualismo delle competenze e funzioni fra Stato e Regioni sancito dalla legge costituzionale n. 3 del 2001.

Si segnala, *en passant*, che sarebbe stato possibile perseguire un'altra direzione, quella del confronto nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni, ovvero l'unico organismo che per sua natura si riferisce al sistema educativo policentrico, quello che il prof. Vincenzo Cesareo proponeva sin dagli anni '70².

La strada adottata si fonda su due strumenti fondamentali:

1. la sperimentazione quadriennale, a cui gli istituti possono accedere volontariamente, condizione che rivela l'intento di adottare un approccio morbido e che porta con sé due importanti problematiche:
 - su quale modello pedagogico impostare il passaggio dal quinquennio al quadriennio, evitando da un lato la mera compressione dei contenuti e dei tempi e dall'altro l'impovertimento delle *humanities* a favore di una sorta di neo-addestramento centrato su un puzzle di unità formative che mirano a formare procedure e performance standard;
 - come gestire il dualismo tra i percorsi sperimentali e quelli – la parte più consistente del sistema – che rimarranno nell'attuale assetto quinquennale, un fattore che potrebbe anche portare ad un'ulteriore complicazione del quadro oggi esistente.

² CESAREO V. (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia, La Scuola, 1974.

2. I campus territoriali come luogo nel quale poter ricondurre le varie offerte formative tecnico-professionali entro un unico quadro in modo da favorire le scelte dei giovani e venire incontro alle necessità di un mondo economico e professionale investito da un processo di continua trasformazione. È in questo contesto che, secondo il DDL, le questioni derivanti da frammentazione, autoreferenzialità e parallelismo dei percorsi esistenti dovrebbero trovare una sintesi risolutiva tramite lo strumento degli accordi tra le Regioni e gli Uffici scolastici, finalizzati a dar vita a reti – campus a cui possono prendere parte anche ITS Academy, Università, istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica ed altri soggetti pubblici e privati. Una formula che si caratterizza come “possibilità” e che va protetta dai rischi della lentezza, della differenziata per territori, del condizionamento da fattori politici, localistici oltre che dalle diverse culture amministrative degli organismi coinvolti.

D’altra parte, occorre riconoscere che il disegno riformatore che sottostà alle scelte del MIM non risulta delineato se non per quanto già ricordato: il DDL è abbastanza a maglie larghe da lasciare un ampio spazio per soluzioni che possono favorire una strategia fondata su una seria riflessione culturale circa la scuola del “tempo nuovo” ed un confronto aperto con tutti i soggetti in gioco, nella logica del policentrismo formativo.

A tale scopo si intendono approfondire due aspetti che riteniamo decisivi per una “filiera tecnico-professionale” fondata e condivisa: la nuova cultura del lavoro/del cittadino e il modello curricolare dei nuovi percorsi quadriennali e del dispositivo verticale 4 + 2.

La cultura del lavoro / del cittadino del “tempo nuovo”

In tutti i settori della vita sociale emerge la necessità di personale tecnicamente preparato, ma soprattutto dotato di un requisito “fine”, la cui importanza è cresciuta di pari passo con l’aumento della sofisticazione dei sistemi tecnici, e non per il contrario come invece sostiene un pregiudizio molto diffuso: si tratta dell’*affidabilità personale* nel saper fronteggiare le diverse situazioni che si possono presentare nella vita dell’organizzazione entro cui il singolo svolge la sua attività. Queste si riferiscono a:

- potenziali rischi, come quelli relativi alla salute e sicurezza delle persone, oltre che alla tutela dell’ambiente specie quando si tratti di eventi derivanti da incidenti organizzativi, quelli maggiormente dotati di forza distruttiva;
- ma anche opportunità in quanto l’imprevisto agisce come “Cigno nero”³, un evento inaspettato e di grande portata che, visto retrospettivamente, gio-

³ TALEB N.N., *Il cigno nero*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

ca un ruolo molto rilevante rispetto agli eventi ordinari, con possibili esiti sorprendenti che contraddicono le prospettive precedenti.

Ciò richiede apertura, visione e responsabilità, tutti aspetti che possiamo definire come “nuova cultura del lavoro”, quella capace di evitare l’“effetto silos”⁴, il modo di intendere il lavoro in cui l’operatore risulta concentrato esclusivamente sull’esecuzione standardizzata di compiti specifici senza tener conto del processo nella sua interezza.

La cultura del lavoro prevalente ha conservato, nonostante l’utilizzo di tecnologie sempre più evolute, l’idea dell’“esecutore” concentrato sulle procedure routinarie da esercitare in uno spazio definito da confini rigidi e da connessioni di natura meccanica con le altre funzionalità dell’organizzazione. Queste permanenze culturali sono favorite da modelli ad impronta sociotecnica, pensati in base al principio *error free*, secondo l’erronea convinzione che ogni fenomeno che impegna la struttura ed i suoi componenti possa essere “addomesticato” entro una routine standardizzabile, mentre in realtà l’imprevisto costituisce la normalità della vicenda organizzativa e l’errore un’eventualità da tenere in giusta considerazione.

L’imprevisto si manifesta all’inizio tramite deboli segnali di *problemi*. Le organizzazioni portate alla semplificazione hanno la tendenza a reagire a tali segnali con una risposta anch’essa debole come si trattasse di un fastidio rispetto al tran-tran quotidiano, mentre invece le organizzazioni “affidabili” li vedono come premonizioni di potenziali fallimenti oppure stimoli per l’adozione di possibili innovazioni vantaggiose per l’impresa e la comunità.

L’affidabilità culturale è da intendere in senso esistenziale, in quanto richiede agli operatori le seguenti caratteristiche:

- focalizzazione sulla pratica reale vista come contesto caratterizzato da complessità, instabilità e imprevedibilità, piuttosto che su processi formali di tipo standard;
- capacità di cogliere, nella vastità delle informazioni di vario genere con cui dover fare i conti, i segnali premonitori di eventi imprevedibili - nonostante si presentino almeno inizialmente con una debole intensità - sapendo distinguere quelli che aiutano a prevenire eventuali eventi pericolosi o accedere a rilevanti innovazioni di processo e di prodotto – *the signal* – da quelli non rilevanti in quanto indicano soltanto piccole fluttuazioni dalla media – *the noise*;
- capacità di elaborare rappresentazioni il più possibile complete di tali segnali, scoraggiando atteggiamenti che tendono a semplificarli o a darne per scontata l’irrelevanza;

⁴ SCHEIN E., *Cultura d’azienda e leadership una prospettiva dinamica*, Milano, Guerini, 1990.

- capacità di assumere decisioni tenendo conto del contributo degli altri componenti del team, stando attenti ad intervenire entro il tempo in cui i segnali diventano pericolo conclamato, oppure prima che la ritardata adozione di una sollecitazione innovativa abbia cancellato la possibilità di ridurre le condizioni di disagio tra i vari soggetti interessati e nello stesso tempo procedere verso uno stato ulteriore di benessere;
- la facoltà, da parte degli operatori del front-line, nel saper parlare in modo non solo descrittivo, superando la paura di dire cose sbagliate, esponendo con chiarezza a colleghi e manager ciò che hanno colto dalla propria esperienza ed offrendo suggerimenti migliorativi rispetto alle procedure in uso.

Sono tutti fattori che convergono verso uno stile di ingaggio nel lavoro che considera l'imprevedibilità delle situazioni in gioco, e la possibilità di accadimenti critici o propositivi, come una condizione normale, in forza della quale è chiesto all'operatore di essere presente a ciò che fa mantenendo attive tutte le proprie facoltà ed evitando di standardizzare la mente ed i gesti operativi.

Essi richiedono da parte del lavoratore, unitamente al gruppo con cui coopera, un pensiero più esteso rispetto a quello fondato esclusivamente sulla logica formale, in particolare:

- la capacità che permette al soggetto umano di agire in maniera coerente e ragionevole anche in situazioni contraddittorie;
- la particolare capacità di agire intenzionalmente nel mondo sociale in cui si opera, al fine di produrre un cambiamento seguendo un impulso indipendente dall'esito dell'azione;
- l'intelligenza emozionale, una facoltà che è andata progressivamente impoverendosi nella fase matura della modernità, dalla quale dipendono importanti facoltà umane quali la consapevolezza di sé, la capacità di autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali, evitando che il nostro agire sia guidato da impulsi distruttivi e cattivi stati d'animo;
- il desiderio di significato, fattore più potente del bisogno nello spingere l'essere umano ad impegnarsi in una "vita significativa" in quanto ricca di compiti nella quale egli può sperimentare la sua libertà di agire accettando uno sforzo che in termini di razionalità strumentale sarebbe invece da giudicare irragionevole;
- lo spingersi in avanti verso il possibile, tramite atti intenzionali che sono qualcosa che è nell'anima, in quanto egli è dotato della capacità di trascendenza, di superamento del ripiegamento su se stesso ovvero la condizione da cui deriva la vera minaccia di abolizione dell'umano⁵.

⁵ SPAEMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

La nuova cultura del lavoro tiene conto del *declino dell'etica tradizionale del lavoro* centrata sullo scambio tra retribuzione-sicurezza individuale e disciplina-dedizione all'impresa, che lascia il posto a due nuove etiche: quella “*minimale*” basata sulla concezione strumentale del lavoro e su un impegno limitato alla esecuzione formale delle mansioni assegnate (fenomeno che nelle attuali organizzazioni soggette a continue innovazioni rischia di rendere il lavoratore più un problema che una risorsa), inoltre quella della *pienezza* che predilige al contrario contesti di lavoro stimolanti, significativi, corrispondenti al proprio personale sistema di valori.

I giovani, in particolare, sono dibattuti fra queste due differenti etiche; probabilmente la loro preferenza va alla seconda, ma le contingenze che vivono nel mondo del lavoro, causate dai fattori di arretratezza che convivono anche in una parte delle eccellenze imprenditoriali, spesso li spingono verso la prima.

L'organizzazione che vuole risultare “sensibile” necessita di un investimento mirato ed organico in questa direzione, centrato su tre fattori chiave del benessere lavorativo⁶:

1. dare esplicito rilievo, nel linguaggio aziendale, al “proposito evolutivo” dell'impresa ovvero al valore del contributo di bene che essa, tramite i suoi beni e servizi, apporta al territorio, alla società ed all'ecosistema;
2. puntare alla pienezza dello stile di ingaggio del lavoratore, il cui contributo al bene della comunità, condiviso con i colleghi, diventa il fattore unificante della sua identità, contrastando i fenomeni di nuova alienazione da “dissipazione dell'io” quali la frammentazione, l'indecisione e lo sradicamento;
3. mirare a gradi crescenti di autoorganizzazione, puntando decisamente sulla creazione di uno stile neocomunitario entro il gruppo di lavoro, l'ambito in cui l'individuo condivide un senso di appartenenza e di reciprocità con i colleghi visti come “amicizie professionali”. Laloux ce ne fornisce un esempio illuminante, presente in organizzazioni che hanno smontato l'ambito delle Risorse umane per affidare la selezione e l'ingaggio dei nuovi lavoratori non più a psicologi specialisti bensì ai futuri compagni di lavoro che fanno parte del gruppo “naturale” entro cui il candidato potrà inserirsi in consonanza.

La nuova cultura del lavoro, ed il requisito dell'affidabilità, rendono chiaro come il lavoro sorge da una *cultura della vita* che riguarda anche la figura del cittadino in quanto capace di fornire il proprio contributo al mondo che abbiamo in comune e di assumere responsabilità continuative nel tempo e non soggette alla variabilità degli stati d'animo.

Di ciò occorre tenere conto nel delineare il modello curricolare per i percorsi quadriennali.

⁶ LALOUX F., *Reinventare le organizzazioni. Come creare organizzazioni ispirate al prossimo stadio della consapevolezza*, Milano, Guerini, 2016.

Il modello curricolare

Il testo del disegno di legge ufficiosamente diffuso nei mezzi di informazione, dal titolo “*Sperimentazione filiera formativa tecnologico-professionale*” ci offre alcune indicazioni circa i fattori di sfondo che dovrebbero caratterizzare il nuovo modello formativo: coordinamento strutturato, obiettivi strategici comuni, dimensione organizzativa innovativa. Si punta ad una scansione verticale annuale 4+2, tramite la quale si intendono allineare i percorsi di istruzione a quelli di istruzione e formazione professionale (IeFP) che già ora rilasciano diplomi professionali quadriennali di livello 4 EQF equivalenti ai titoli rilasciati dagli altri paesi comunitari, e nello stesso tempo si vuole rendere più forte ed ampia la continuità verticale con la formazione terziaria sia biennale (ITS) che annuale (IFTS).

Ma il passaggio al quadriennio non può avvenire comprimendo i contenuti dell’attuale quinquennio, né tantomeno trasformando istituti tecnici e professionali in scuole neo-addestrative centrate su procedure standard. Occorre un vero e proprio curriculum composto da due parti:

- la parte *concettuale* che indica le finalità cui tendono i percorsi degli studi e la filosofia progettuale di riferimento, ponendo l’attenzione su ciò che “dovrebbe accadere” o si ha intenzione che accada nell’insieme delle esperienze educative progettate;
- la parte *empirica* composta dalle esperienze formative che l’allievo vive concretamente nei vari passi del suo cammino, svolte nelle diverse situazioni di apprendimento previste dentro e fuori l’istituto. Ogni azione prevista è pensata in funzione del beneficio reale che ci si aspetta dagli studenti, e prevede uno spazio importante per la loro riflessione e comunicazione come fonte primaria del giudizio. Di conseguenza, il curriculum è impostato in modo che ogni apprendimento non sia concepito come una prestazione da misurare come un’entità a sé stante e da trattare assieme alle altre alla fine del periodo didattico con una tecnica aritmetica (la “valutazione sommativa”), ma in vista di ciò che ci aspettiamo che accada nella vita dell’allievo concepito come una unità esistenziale.

La nuova cultura progettuale dovrebbe essere proiettata nel solco del vasto movimento di revisione dei curricula che sta coinvolgendo molta parte dei paesi; OCSE, UNESCO ed altri organismi di ricerca internazionali ci ricordano continuamente che è possibile una nuova stagione educativa adatta al tempo nuovo tramite tre condizioni chiave:

- ✓ *Curricoli essenziali e profondi*⁷: Lo studio dei curricula dei paesi più sviluppati mostra che 2/3 di questi sono «larghi un chilometro ma profondi un cen-

⁷ SCHLEICHER A., *Learning about a pandemic – and for a more uncertain world*, <https://oecd-edu-today.com/learning-about-pandemic-more-uncertain-world>, 2020.

timetro». Questa impostazione è segnata da superficialità e non consente una vera formazione degli studenti, ciò che avviene solo selezionando i saperi essenziali, le esperienze rilevanti, e dedicando il giusto tempo all'approfondimento, che porta ad una vera cultura, al gusto del sapere ed all'acquisizione di una consapevolezza circa il vero, il bene ed il giusto. Occorre pertanto porre un freno alle mode, alle pressioni, ai «progetti» ed anche alle interferenze che appesantiscono il lavoro della scuola.

- ✓ *Una maggiore coesione della comunità dei docenti su un nucleo positivo di valori*⁸: tutte le ricerche mostrano che l'efficacia della scuola è posta in relazione non tanto con il metodo o le risorse, ma con tre caratteri della comunità educante:
 - la condivisione di un insieme di valori riguardanti i giovani, l'educazione, il compito della scuola e connotati da speranza e fiducia nel futuro;
 - l'adozione di uno stile di insegnamento di tipo formativo, che ponga lo studente al centro del suo cammino;
 - il senso di appartenenza e la partecipazione alle attività collegiali, nel costruire insieme la cultura della scuola, arricchita dalle pratiche e dalle riflessioni che si svolgono di anno in anno.
- ✓ *Una metodologia che metta in moto veramente gli studenti entro una visione «umana» della vita e vocazionale del lavoro.* L'ingaggio consiste nel proporre agli studenti esperienze culturali che mettano in moto tutto l'arco delle loro risorse, togliendoli da una postura «sospesa» e «intermittente» e diano loro il senso di essere presenti a ciò che fanno. Ciò comprende:
 - insegnamenti ordinari (UdA) in cui i contenuti sono connessi alla conoscenza del reale e gli apprendimenti sono incorporati in prodotti (appunti, mappe, ricerche, elaborati...);
 - esperienze formative straordinarie nella forma dei compiti di realtà significativi, tendenti alla complessità, che mobilitano il gruppo e il singolo, secondo il principio dello scaffolding che prevede la progressiva riduzione dell'assistenza degli insegnanti perché gli studenti possano affrontare e risolvere i problemi (assumendo le necessarie decisioni) con crescente autonomia e consapevolezza⁹.

Sullo sfondo, e non meno importante delle tre indicate, si impone la necessità esiziale della decisa *sburocratizzazione delle pratiche*. Visto il continuo diluvio di formati, documenti, monitoraggi, rendiconti... provenienti dal MIM, spesso proposti nella formula delle indicazioni, delle linee guida e delle risposte alle query, è assolutamente necessario, e «sano», che le scuole - meglio se in accor-

⁸ UNESCO, *Re-immaginare i nuovi futuri insieme. Un nuovo contratto per l'educazione*, Brescia, La Scuola – SEI, 2019.

⁹ WOOD D.J.; ROSS J.; BRUNER J.S., *The Role of Tutoring in Problem Solving*. "Journal of Child Psychiatry and Psychology", 17, 1976, pp. 89-100.

do tra di loro - definiscano autonomamente il «minimo documentale» nella forma di una cassetta degli attrezzi semplice e completa, assicurandone la stabilità nel corso del tempo.

Occorre, su questo piano, un lavoro straordinario di team di istituto che, partendo dalla mission e dalle sfide culturali ed educative, definisca un insieme essenziale di pratiche fornendo sicurezza ai docenti e proteggendo la scuola dal caos, specie quello ammantato da «buon intenzioni».

La questione della “vera” certificazione delle competenze

Su questo punto assistiamo da oltre un decennio ad una discrasia tra le norme e le guide prodotte dal MIM e i comportamenti reali delle scuole.

Infatti, il sistema educativo nazionale si è dotato nel corso degli anni di un dispositivo di “individuazione, validazione e certificazione delle competenze”: esistono “Linee guida per la certificazione delle competenze” per il primo ciclo, inoltre un “Certificato delle competenze di base acquisite nell’assolvimento dell’obbligo di istruzione”, infine, la certificazione delle competenze rilasciata al termine del secondo ciclo inserita nel “Curriculum delle Studentesse e degli Studenti”.

Il primo dei documenti citati è particolarmente chiaro circa i fattori di una corretta certificazione:

- la maturazione delle competenze costituisce la finalità essenziale di tutto il curriculum;
- le competenze da certificare sono quelle contenute nel Profilo dello studente;
- le competenze devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai traguardi di sviluppo disciplinari e trasversali riportati nelle Indicazioni; questi traguardi, che sono da considerare prescrittivi, sono il punto di partenza per la progettazione delle attività didattiche per lo sviluppo delle competenze;
- le competenze sono un costrutto complesso che si compone di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, potenzialità e attitudini personali;
- le competenze devono essere oggetto di osservazione, documentazione e valutazione;
- la valutazione delle competenze non può essere fatta utilizzando gli strumenti tipici della valutazione delle conoscenze;
- la valutazione si sviluppa lungo tutto il processo didattico e implica la raccolta “in corso d’opera” di documentazione sugli elementi della competenza dimostrata.

Vi si afferma inoltre che “I singoli contenuti di apprendimento sono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale. Non ci si può quindi ac-

contentare di accumulare conoscenze, ma occorre trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente”.

Di conseguenza, è necessaria la formulazione di una certificazione di competenze fondata su evidenze che rappresentino “prove di valutazione atte all’accertamento sostanziale del possesso delle competenze”: si tratta di prove centrate su compiti di realtà e non su esercizi applicativi di singole conoscenze ed abilità. Essi:

- partono da un problema sfidante rivolto a gruppi di studenti, inteso come situazione complessa, significativa e comune a tutto il Consiglio di classe che pone in gioco più dimensioni (intellettiva, operativa, strategica, metodologica, sociale e valoriale), per risolvere il quale sono possibili più strade e quindi viene sollecitato un livello più alto di facoltà del soggetto;
- mettono in moto naturalmente una rete di legami con tutti i campi del sapere, mobilitano processi (ordine e logica del metodo di studio, cooperazione, soluzione dei problemi, riflessione, comunicazione anche scritta e argomentazione) e disposizioni personali o “virtù” (apertura, affezione, dedizione, solidarietà, forza);
- si collocano nei momenti cruciali del percorso, quando è necessario porre gli studenti di fronte a una vera sfida, nella quale i saperi e le capacità prendono vita e diventano personali a seguito di un’esperienza di ingaggio in cui essi sono chiamati a mobilitare tutto il ventaglio delle facoltà, mentre gli insegnanti operano come esperti/committenti e facilitatori.

La definizione di una mappa annuale di compiti di realtà condivisa tra tutti i docenti del Consiglio di classe rappresenta la condizione indispensabile di un curriculum orientato in modo unitario alla triade saperi, competenze e qualità personali.