



Dal 1984, anno della sua fondazione ad opera dei Salesiani, Rassegna CNOS affronta, con taglio interdisciplinare, i molteplici aspetti del sistema educativo di istruzione e formazione italiano, approfondendone, in particolare, gli ambiti ordinamentali, progettuali ed organizzativi inquadrati nel più ampio orizzonte europeo ed internazionale. La Rivista, a tale scopo, con il contributo dei suoi collaboratori, promuove e diffonde *Studi, Ricerche, Progetti ed Esperienze*, riflette sui principali *Rapporti* e aggiorna uno specifico *Osservatorio sulle politiche formative* europee, nazionali e regionali.

## RASSEGNA CNOS

### STUDI e RICERCHE

Hunde A.B. – Pellerey M.  
Macale C.

### PROGETTI e ESPERIENZE

Nicoli D. – Malizia G. – Emad S.M.

### OSSERVATORIO

#### sulle POLITICHE FORMATIVE

Tacconi G. – Mejía Gómez G. – Salerno G.M.

### CINEMA per PENSARE e far PENSARE

Agosti A.

### SCHEDARIO: Rapporti

Girardi D. – Malizia G.

### ALLEGATO alla Rivista

Dall'Ò P.

ISSN 1972-3113

Anno 34 - N. 2 Maggio-Agosto 2018 - Quadrimestrale  
Poste Italiane S.p.A. - Sped. in Abbon. Post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 2, DCB Roma  
Aut. del Trib. di Roma n. 295/84 del 20-VII-1984

# RASSEGNA CNOS

problemi esperienze prospettive  
per l'istruzione e la formazione professionale

### STUDI E RICERCHE

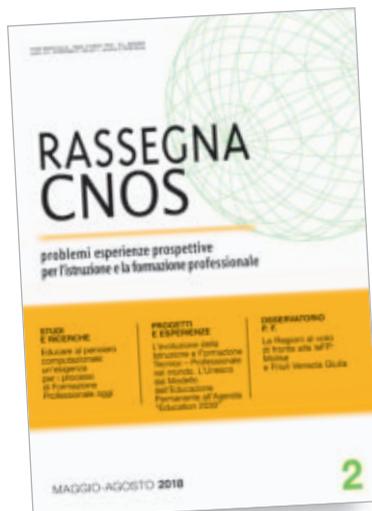
Educare al pensiero  
computazionale:  
un'esigenza  
per i processi  
di Formazione  
Professionale oggi

### PROGETTI E ESPERIENZE

L'evoluzione della  
Istruzione e Formazione  
Tecnico – Professionale  
nel mondo. L'Unesco  
dal Modello  
dell'Educazione  
Permanente all'Agenda  
"Education 2030"

### OSSERVATORIO P. F.

Le Regioni al voto  
di fronte alla leFP:  
Molise  
e Friuli Venezia Giulia



# 2

## MAGGIO-AGOSTO 2018

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP  
QUADRIMESTRALE

### Redazione e Amministrazione:

CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA

Tel. 06/5107751 - Fax 06/5137028

e-mail [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) - sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

**Comitato Scientifico:** Mario Becciu - Anna Rita Colasanti - Sandra D'Agostino - Roberto Franchini - Eugenio Gotti - Adula Bekele Hunde - Renato Mion - Carlo Nanni - Dario Nicoli - Michele Pellerey - Mario Enrique Vargas Sáenz - Arduino Salatin - Giulio Maria Salerno - Giuseppe Tacconi - Mario Toso - Mario Tonini - Vidmantas Tütlys - Giuliano Vettorato

**Condirezione:** Luigi Enrico Peretti - Guglielmo Malizia - Pietro Mellano

**Collaboratori:** Alberto Agosti - Giorgio Allulli - Bruno Bordignon - Sergio Cicatelli - Sandra Chistolini - Stefano Colombo - Emmanuele Crispolti - Antonio Dellagiulia - Mauro Frisanco - Davide Maria Marchioro - Daniela Pavoncello - Maria Paola Piccini - Vittorio Pieroni - Lucio Reghellin - Benedetta Torchia - Olga Turrini - Giacomo Zagardo

**Amministrazione:** Sabrina Di Palma

**Segreteria di redazione:** Federica Formosa

**Direttore Responsabile:** Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

### Abbonamenti 2018\*

Ordinario.....€ 18,00

Estero.....€ 26,00

Federazione/Librerie  
sconto 15% € 15,30

Sostenitore.....€ 23,00

Numeri arretrati.....€ 12,00

ccp n. 000029541000

\* L'abbonamento comprende la lettura su carta e in formato e-pub.



La Federazione è promossa dal Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuto con DPR n. 1016 del 20.09.1967 e DPR n. 294 del 02.05.1969 e Statuto proprio approvato con DPR n. 116 del 19.03.1979.

Coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse **negli ambiti dell'Orientamento, dei Servizi al Lavoro, della Formazione e dell'Aggiornamento Professionale** nello stile educativo di Don Bosco.

È articolata in Settori o Aree professionali. Si avvale della consulenza permanente di alcuni docenti dell'Università Salesiana di Roma (UPS), di altre Università e di esperti dei processi formativi e del mondo del lavoro.

Opera in 16 Regioni d'Italia, con oltre 50 Centri di Formazione Professionale o sedi operative.

Stampa: Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 ROMA - Giugno 2018

# Novità Editoriale



# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 34 - n. 2 Maggio – Agosto 2018

## Editoriale

3

## Studi e ricerche

HUNDE A.B., *La formazione tecnica e professionale dei salesiani in Etiopia. Intervista con P. Endalkachew Bayou del Bosco Children di Addis Abeba* ..... 27

PELLERREY M., *Educare al pensiero computazionale: un'esigenza per i processi di Formazione Professionale oggi. Prima parte* ..... 37

MACALE C., *Competenza e virtù: una prospettiva pedagogica per la leFP?* ..... 53

## Progetti e esperienze

NICOLI D.E., *Academy Salesiana. Filiera, alleanza e vocazionalità: i tre caratteri della nuova FP* ..... 69

MALIZIA G., *L'evoluzione della Istruzione e Formazione Tecnico – Professionale nel mondo. L'Unesco dal Modello dell'Educazione Permanente all'Agenda "Education 2030"* ..... 83

EMAD S.M., *Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita* ..... 105

## Osservatorio sulle politiche formative

TACCONI G. - MEJIA GÓMEZ G., *La valutazione per la leFP. A colloquio con Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI* ..... 117

SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla leFP: Molise e Friuli-Venezia Giulia* ..... 129

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A. *Colpa delle stelle* ..... 167

## Schedario: Rapporti

GIRARDI D., *La condizione giovanile in Italia: le evidenze del "Rapporto Giovani 2018"* ..... 171

MALIZIA G., *Schede sui principali rapporti: Sistema Informativo Excelsior, Rapporto Caritas 2017, 48° Settimana Sociale* ..... 183

## Schedario: Libri

*Recensioni* ..... 197

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *Unità di Apprendimento dei settori meccanico e autoriparazione* ..... 199

*Le elezioni politiche italiane del 2018 per il rinnovo dei due rami del Parlamento – il Senato della Repubblica e la Camera dei deputati – si sono tenute il 4 marzo 2018.*

*Dopo “ottantotto” lunghi giorni segnati da trattative e forti tensioni, il 1° giugno 2018, il Presidente del Consiglio Giuseppe Conte, sulla base di un “Contratto per il governo del cambiamento” firmato da Movimento 5 Stelle e Lega, avvia il primo Governo della XVIII legislatura. Ministro dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca è Marco Bussetti; Ministro dello Sviluppo Economico e del Lavoro e delle Politiche Sociali è Luigi Di Maio.*

*Rassegna CNOS si riserva di effettuare l’analisi del programma di Governo e quello più specifico dei Ministeri (MIUR e MLPS) nel prossimo Editoriale.*

*In questo ci si sofferma su alcune tematiche che rispecchiano, ciascuna da una propria angolatura, la particolare situazione dell’attuale momento; si vuole effettuare, cioè, una sorta di “fotografia” della situazione esistente dalla quale ripartire per delineare possibili iniziative da realizzare nel breve - medio periodo.*

*Sommariamente l’Editoriale<sup>1</sup> può essere diviso in due parti.*

*Una prima parte analizza i contenuti dei principali programmi presentati in occasione della campagna elettorale e letti in maniera trasversale. Pur consapevoli che il Contratto per il governo del cambiamento li supera, la loro analisi permette, tuttavia, di cogliere il grado di attenzione delle attuali forze politiche sul sistema educativo di Istruzione e Formazione nel suo complesso e su quello dell’Istruzione e Formazione Professionale in particolare.*

*Una seconda parte, invece, intende “fotografare” quanto la XVII legislatura ha realizzato in materia di Formazione Professionale e Politiche del Lavoro. Una “fotografia” ma anche una “analisi” che mette in evidenza i punti di forza da potenziare e quelli di criticità da superare per far sì che anche in Italia si affermi un’offerta formativa professionalizzante verticale, solida e strutturata, distinta da quella scolastica, individuata ormai da più parti tra gli strumenti più efficaci per contenere la dispersione scolastica e combattere la disoccupazione giovanile.*

<sup>1</sup> Il presente Editoriale è opera congiunta di Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, Pietro Mellano, Direttore nazionale dell’Offerta formativa, Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana e Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

## **A. I Programmi elettorali dei Partiti. Quali prospettive per il Sistema Educativo e il Lavoro Giovanile?**

*Nella nostra società, caratterizzata dai ritmi accelerati del cambiamento, l'attenzione tende a spostarsi sul futuro che, però, risulta sempre più difficile anticipare anche nelle dimensioni essenziali. Al riguardo, si è ritenuto utile esaminare i programmi dei partiti in competizione nelle recenti elezioni del 4 marzo per cercare di identificare gli orientamenti che nell'attuale legislatura dovrebbero animare il dibattito in Parlamento su istruzione, formazione e lavoro per poi sboccare in politiche e normative specifiche.*

*Lo studio che segue è articolato in cinque sezioni. Le prime quattro sono destinate ad analizzare le proposte delle forze politiche sui temi appena enunciati; nella quinta si tenterà di redigere un bilancio di natura trasversale tra le varie proposte.*

*Prima di passare all'analisi dei programmi elettorali, è necessario precisare bene l'ambito di questa disamina anche per mantenersi nello spazio ad essa assegnato nell'editoriale. Anzitutto, ci si limiterà ai partiti che hanno superato la soglia di sbarramento del 3% dei voti; l'ordine, in cui verranno presentati sarà quello alfabetico; le due tematiche, sistema educativo e lavoro giovanile, verranno trattate insieme; l'esame non si limiterà al momento descrittivo, ma tenterà una prima valutazione dei singoli programmi; la fonte delle informazioni è la "Newsletter IeFP" del CNOS-FAP<sup>2</sup>, se non viene altrimenti indicato.*

### **1. La Coalizione di Centro Destra**

*La finalità generale è quella di assicurare più qualità e per realizzarla si punta a promuovere la libertà di scelta delle famiglie, a rafforzare la competizione tra pubblico e privato a parità di standard e a realizzare la meritocrazia. Passando ad aspetti più specifici, non sembra che si voglia abrogare la riforma della "Buona Scuola", ma solo le sue anomalie e storture.*

*Aggiornamento dei docenti ed eliminazione graduale del precariato sono gli obiettivi principali che si perseguono per garantire maggiore qualità nel processo di insegnamento apprendimento: per la Lega una strategia essenziale è la regionalizzazione della gestione del corpo docente a partire dai concorsi. I miglioramenti raggiunti al riguardo dovrebbero riflettersi in positivo sulla relazione tra insegnante e allievo che occupa un posto centrale nel processo formativo.*

*Due rilanci vengono poi auspicati. Il primo riguarda l'istruzione tecnica e, in*

<sup>2</sup> Cfr. CNOS-FAP (a cura di), *Orientamenti Nazionali*, in "Newsletter IeFP", (gennaio 2018), n. 103; (febbraio 2018), n. 104; (marzo 2018), <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (21.05.2018).

*particolare, punta alla promozione della cultura dell'alternanza, al rafforzamento dell'apprendistato anche nell'istruzione, al potenziamento delle specializzazioni 4.0 in raccordo con le imprese e la ricerca e alla riforma degli Istituti Tecnici Superiori che dovrebbero assurgere a vere e proprie "smart academies". L'altro rilancio riguarda l'università, ma la proposta rimane generale e non si materializza in indicazioni precise: infatti, ci si limita a dichiarare che la si vuole far tornare ad essere piattaforma primaria della formazione.*

*Inoltre, vengono annunciati due piani nazionali. Il primo riguarda l'edilizia scolastica che, comunque, è stato proposto da tutti i governi degli ultimi anni, anche se i progressi finora sono stati abbastanza modesti. L'altro mira a sviluppare e a rendere gratuiti gli asili nido all'interno di un impegno più ambizioso di aumento della natalità.*

*Passando poi al tema del lavoro, l'obiettivo principale consiste nel garantire piena occupazione ai giovani, introducendo per questi ultimi stage, lavoro e formazione, mentre alle imprese che li assumono a tempo indeterminato viene assicurata l'abolizione di tasse e contributi per un periodo di sei anni. Questi interventi saranno completati da due ritorni al passato: il ripristino dei voucher e soprattutto la reintroduzione della flessibilità della legge Biagi, oltre che dal rilancio dell'apprendistato e dell'Istruzione Tecnica Superiore di cui si è parlato al riguardo del sistema educativo.*

*Nella medesima linea saranno previste forme di protezione per il lavoro delle giovani madri. Più in generale a favore delle donne si punterà alle pari opportunità con riconoscimento pensionistico per le madri.*

*Venendo a una valutazione, la prima osservazione riguarda la genericità delle proposte, soprattutto in relazione al sistema educativo, che dipende probabilmente dalle tensioni esistenti all'interno della Coalizione. In ogni caso sono certamente condivisibili gli obiettivi di non abolire la "Buona Scuola" ma solo di correggerne i limiti poiché procedere a una riforma dopo neppure tre anni dalla precedente creerebbe soltanto disorientamento tra dirigenti, insegnanti e famiglie; è ugualmente condivisibile la volontà di potenziare la formazione in servizio dei docenti e la loro regionalizzazione, di eliminare progressivamente il precariato, di attuare i piani dell'edilizia scolastica e della gratuità dei nidi.*

*Certamente non si può non essere d'accordo con la finalità generale di più qualità; al tempo stesso va evidenziato il suo carattere riduttivo nel senso che analogo rilevanza dovrebbe essere attribuita a valori quali la centralità della persona, la libertà, la giustizia sociale, la pace, l'inclusione, la protezione e la diversità culturale, linguistica ed etnica<sup>3</sup>. Da questo punto di vista, la meritocrazia a cui si*

<sup>3</sup> Cfr. UNESCO et alii, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong learning for all*, Incheon (Korea), 2015.

*mira ha senso solo se si riesce ad assicurare a tutti l'eguaglianza delle opportunità formative.*

*Particolarmente apprezzabile è il riconoscimento della libertà di scelta educativa delle famiglie, che si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. Riduttiva è invece l'impostazione della dinamica sociale sulla dicotomia pubblico/privato, mentre le dimensioni sono ormai tre nel senso che alle due citate va aggiunto il terzo settore o privato sociale; quest'ultimo si definisce come il complesso delle attività di produzione di beni e servizi, create dall'iniziativa dei privati e condotte senza scopo di lucro, ma con finalità di servizio sociale e nei suoi confronti il potere statale non può limitarsi solo ad ammetterne il contributo nell'ambito dei servizi sociali, ma deve perseguire una politica di promozione effettiva.*

*Una certa ambiguità si riscontra riguardo ai due rilanci, quello degli ITS e dell'Università perché in Italia abbiamo troppo della seconda e poco dell'Istruzione superiore non universitaria e del post-secondario. Inoltre, se sono condivisibili obiettivi come la promozione della cultura dell'alternanza, il rafforzamento dell'apprendistato anche nell'istruzione, il potenziamento delle specializzazioni 4.0 in raccordo con le imprese e la ricerca, stupisce la mancata menzione dell'IeFP che è il sottosistema del secondo ciclo più valido ed efficace<sup>4</sup>, benché il più svantaggiato, tranne che nelle Regioni governate dalla Lega ed è qui il paradosso maggiore del programma che si sta esaminando.*

*Le proposte della Coalizione di Centro Destra sul lavoro sono da considerare sostanzialmente accettabili. Anche qui sorprendono l'assenza di riferimento al Jobs Act e alla IeFP, le cui potenzialità occupazionali sono innegabili<sup>5</sup>, e la proposta di ripristino dei voucher senza specificare i limiti nell'applicazione.*

## 2. Liberi e Uguali

*Il punto di partenza riguardo al sistema di istruzione e di formazione consiste nella proposta di abrogare la riforma della "Buona Scuola" perché avrebbe adottato una struttura gerarchica e autoritaria che si esprimerebbe in particolare nella chiamata diretta degli insegnanti e nel bonus premiale a loro favore, e di sostituirla con una legge che si caratterizza per i seguenti capisaldi: il modello della comunità educante,*

<sup>4</sup> Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità*. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, Ponspao e ANPAL, 2017.

<sup>5</sup> Cfr. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI – UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior– 2016*, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2016.

*la finalità generale della lotta alla dispersione, la ricerca dell'eguaglianza, la garanzia di una reale gratuità, la riqualificazione e l'estensione del tempo scuola, il potenziamento dei nidi e l'universalizzazione della scuola dell'infanzia. In questo quadro generale di rinnovamento è centrale il riconoscimento della dignità e del valore del ruolo docente, per cui bisognerà procedere all'azzeramento del precariato mediante la realizzazione di un piano pluriennale, correggere gli effetti negativi di una mobilità sbagliata e assicurare l'assegnazione di stipendi in linea con gli standard dell'UE. Una revisione completa va prevista per l'alternanza scuola-lavoro che tra l'altro deve essere resa volontaria e la partecipazione preparata, fornendo agli allievi le conoscenze necessarie per capire il mondo del lavoro.*

*Sempre in questo ambito dell'istruzione e della formazione, altre proposte riguardano la governance delle scuole per cui si dovrebbe eliminare la figura autoritaria dell'attuale dirigente quale uscita dalla recente riforma introdotta dalla Legge n. 107/2015, riconoscere all'insegnante il ruolo che gli compete e potenziare la rappresentanza di studenti e genitori, cercando di renderla più efficace. Inoltre, si chiede di prevedere un biennio unico nel ciclo secondario, di eliminare il dualismo tra licei da una parte e Istituti tecnici e professionali dall'altra, di eliminare le sovvenzioni alle scuole paritarie, di controllare l'offerta di corsi a pagamento che sarebbero una forma di privatizzazione strisciante della scuola pubblica, di risolvere le problematiche dei convitti, di diffondere le buone prassi a livello didattico e pedagogico, di migliorare l'insegnamento delle lingue straniere, di valorizzare quello della cultura classica e di introdurre un reddito di formazione per gli studenti. Si dovrà inoltre varare un piano valido e fattibile per l'edilizia scolastica che dovrà tener conto anche delle problematiche di natura ecologica.*

*Università e ricerca vanno finanziate adeguatamente. Riguardo alla prima andranno abolite le tasse, assicurata la gratuità dell'accesso e potenziate le borse di studio e le residenze universitarie. I precari dell'università e della ricerca dovranno essere stabilizzati, i professori valorizzati e introdotta una valutazione corretta ed efficace delle organizzazioni e delle singole persone.*

*Passando al settore del lavoro, anzitutto si propone l'abrogazione del Jobs Act e l'eliminazione delle forme contrattuali che favoriscono lo sfruttamento soprattutto dei giovani, ma non solo; allo stesso tempo si dovrebbe ripristinare l'art. 18 dello statuto dei lavoratori con il reintegro generalizzato nel posto di lavoro in tutti i casi di recesso illegittimo, tornare a considerare il contratto a tempo indeterminato a piene tutele come la modalità normale di assunzione, reinserire le causali nel contratto a termine, regolare le nuove forme di lavoro, eliminare le differenze di stipendio tra uomini e donne a parità di occupazione. La meta generale viene identificata nella piena e buona occupazione da realizzare attraverso un piano straordinario di investimenti per rilanciare il Paese, mirando in particolare alla riconversione ecologica dell'economia.*

*Le proposte avanzate sono in molti casi accettabili in linea di principio: tuttavia, anche a questo livello vanno sottolineate due criticità nel carattere riduttivo dei valori di riferimento, perché è nettamente predominante la giustizia sociale, e nella mancata indicazione delle coperture finanziarie. Continua ad affermarsi l'idea che a ogni cambio di governo bisogna abrogare quanto approvato dal precedente, per cui non si riesce più ad attuare una riforma che ha sempre bisogno di tempi lunghi mentre la scelta più logica sarebbe quella di correggere e sviluppare le misure introdotte; in ogni caso, va tenuto presente che la "Buona Scuola" ottiene dall'UE una valutazione globalmente positiva<sup>6</sup>. Inoltre, non sono affatto condivisibili l'eliminazione dei finanziamenti alle scuole paritarie, l'emarginazione della IeFP e la totale dimenticanza dell'autonomia.*

*Quanto al lavoro, sono ignorati i capisaldi delle politiche europee al riguardo come soprattutto la proposta della "flexicurity". Questa si esprime in particolare nella diversità tra promettere l'occupazione e assicurare l'occupabilità: con quest'ultima non ci si limita a offrire un posto di lavoro, ma si intende anzitutto approntare le condizioni per sviluppare nelle persone le conoscenze e le competenze al fine di ottenere un'occupazione; al contempo, si cerca di promuovere nel mercato le opportunità che facilitino il reperimento del lavoro. In sintesi, secondo i paradigmi dell'investimento sociale e del welfare attivo, l'obiettivo è quello di assicurare un raccordo tra l'esigenza di flessibilità del mercato e il bisogno dei cittadini di protezione sociale.*

### 3. Il Movimento 5 Stelle

*Le proposte incominciano con il personale scolastico che viene giustamente considerato uno dei capisaldi del sistema educativo per cui andrebbe previsto un aumento stipendiale per tutte le categorie che ne fanno parte. Tra queste vengono in primo luogo i dirigenti che dovrebbero essere assunti in numero sufficiente in modo da abolire le reggenze, bisognerebbe anche aumentare il budget finanziario a loro disposizione per la gestione degli istituti scolastici, con particolare attenzione alle zone svantaggiate e facilitare l'accesso ai fondi europei. Riguardo ai docenti l'attenzione si concentra sulla formazione iniziale e il reclutamento e gli obiettivi sono: cancellare la chiamata diretta e gli ambiti definiti dalla Legge n. 107/2015; predisporre un piano di assunzioni pluriennale di tutti gli insegnanti precari aventi diritto, correggendo le storture nella distribuzione nazionale dei docenti dovute all'applicazione della legge appena citata; monitorare il nuovo percorso di preparazione degli insegnanti quanto alla durata, ai requisiti di accesso, agli aspetti didattici e*

<sup>6</sup> Cfr. COMMISSIONE EUROPEA - DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017, Italia*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2017.

metodologici (in particolare all'uso delle nuove tecnologie) e sul piano contenutistico all'educazione civica, ambientale, alimentare, all'emozione, all'affettività, alla parità di genere e alla sessualità consapevole. Quanto al personale ATA è urgente sia la internalizzazione di questi servizi per evitare lo sfruttamento dei lavoratori e lo spreco di denaro, sia la copertura dei 12.000 posti previsti in modo da procedere al reclutamento delle unità necessarie.

Una delle mete principali del programma elettorale riguarda la lotta all'abbandono scolastico che, pur essendo diminuito di tre punti tra il 2013 e il 2016, scendendo dal 16,8% al 13,8% (e non il 14,7% come nel testo in esame), tuttavia continua a collocarsi al di sopra di quello generale dell'UE (10,7%) ed è ancora lontano da meno del 10% che dovrebbe costituire la meta da conseguire nel 2020<sup>7</sup>; va poi aggiunto che nel nostro Paese si riscontrano in proposito gravi divari tra le Regioni. Le strategie suggerite per avviare a soluzione tali problematiche si concentrano nelle seguenti: fissare in 22 il massimo consentito di allievi per classe (20 dove sia presente uno studente con disabilità); reintrodurre e rafforzare il tempo pieno, le compresenze e la programmazione in team; sviluppare una didattica innovativa e interdisciplinare; potenziare progetti curricolari ed extracurricolari che promuovano le dimensioni applicative, le competenze pratiche e le attività espressive e sportive.

Una tematica che ritorna costantemente in tutti i programmi elettorali è quella della edilizia per la quale si chiedono sicurezza e innovazione. Venendo sullo specifico, si punta su tre interventi: un programma di durata decennale per la messa a norma e in sicurezza e per la riqualificazione e il rinnovamento degli istituti scolastici; un piano per la verifica dei lavori attuati; la creazione di un fondo unico a cui si attingerebbe mediante piani triennali.

Secondo il Movimento 5 Stelle: «Lo Stato, annualmente, si fa carico di garantire ingenti risorse agli istituti privati, che per il solo 2018 comporteranno a carico del bilancio pubblico una spesa pari a 518.250.640 milioni di euro»<sup>8</sup> – in proposito è bene precisare subito che le sovvenzioni “cosiddette ingenti” alle scuole paritarie costituiscono appena lo 0,9% del finanziamento pubblico alla scuola; ma su questo punto si ritornerà più ampiamente in seguito<sup>9</sup>. Pertanto, vengono avanzate al riguardo le seguenti proposte: «L'abolizione dei finanziamenti (facendo salvi i finanziamenti per asili nido e scuole dell'infanzia, nonché per istituzioni private in ossequio alla sussidiarietà orizzontale, di cui all'articolo 118 comma 4 della Costituzione); il contrasto ai diplomifici e ispezioni periodiche per la verifica dei requisiti delle scuole private; la modifica della Legge 62 del 2000 che ha istituito

<sup>7</sup> Cfr. G. MALIZIA et alii, *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 34 (2018), n. 1, pp. 8-10.

<sup>8</sup> MOVIMENTO 5 STELLE, *Il programma per l'Italia scritto dagli italiani: Scuola*, p. 6, in “Newsletter IeFP”, (febbraio 2018), o.c.

<sup>9</sup> Cfr. CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. 2017, Roma, FrancoAngeli, 2017, pp. 131 e 149.

la parità scolastica per le scuole private, affinché ci sia una distinzione chiara tra scuola statale e scuola privata»<sup>10</sup>.

*L'attuale impostazione dell'INVALSI, che la Legge n. 107/2015 avrebbe ulteriormente promosso, sarebbe particolarmente pericolosa perché aumenterebbe la concorrenza tra le scuole, alcune di serie A e altre di serie B. Per realizzare una valutazione fondata su criteri oggettivi e adeguati il Movimento 5 Stelle fornisce le seguenti indicazioni: quanto agli allievi, abolizione delle prove d'esame INVALSI e della valutazione numerica e ampliamento della valutazione per competenze; riguardo agli insegnanti, cancellazione del bonus della "Buona Scuola", valutazione in funzione del miglioramento sul piano professionale e monitoraggio psico-attitudinale in vista della promozione del benessere della comunità educativa; passando ai dirigenti, aumento del numero degli ispettori mediante l'indizione di concorsi nazionali; quanto al Sistema Nazionale di Valutazione, puntare sull'INDIRE come organo di programmazione e di stimolo delle metodologie di miglioramento della qualità dell'insegnamento.*

*L'alternanza scuola-lavoro, così come impostata dalla "Buona Scuola", viene accusata di mettere a disposizione delle multinazionali manodopera a basso costo e di accrescere il peso degli adempimenti burocratici nella scuola. Al contrario bisognerebbe abolire la sua obbligatorietà, eliminare le norme della Legge n. 107/2015 che la riguardano e ripensare gli Enti formativi dell'Istruzione Professionale Secondaria e degli Istituti Tecnici Superiori.*

*L'università e la ricerca possono fornire un apporto decisivo allo sviluppo del Paese per cui va assicurato un finanziamento adeguato al loro funzionamento mediante soprattutto la riforma del sistema di riparto del Fondo di finanziamento ordinario, ponendo così fine alla politica dei tagli. Le proposte sono parecchie e ci si soffermerà sulle più rilevanti anche in relazione ai nostri lettori. Dall'università e dalla ricerca può venire un contributo determinante riguardo al mondo del lavoro prevedere stage e attività laboratoriale nei curricula in cui mancano; rafforzare il collegamento tra università, centri di ricerca, scuole e sistema economico mediante lo sviluppo degli incubatori di impresa; divulgare in maniera sistematica gli esiti delle investigazioni realizzate; potenziare la partecipazione dei cittadini, sviluppando tra l'altro processi di formazione permanente, con particolare riguardo ai lavoratori inoccupati; introdurre e diffondere il dottorato industriale che si effettua nelle imprese; rivedere la formazione tecnica terziaria in vista di un suo rilancio; ripensare il sistema artistico-musicale mediante la revisione degli istituti di Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM) e la realizzazione di un miglior coordinamento tra i diversi livelli di istruzione.*

*Nella realizzazione di queste proposte di cambiamento un ruolo essenziale spetta*

<sup>10</sup> MOVIMENTO 5 STELLE, *o.c.*

*ai docenti che attraverso percorsi adeguati di formazione e di reclutamento dovranno qualificarsi come persone motivate, competenti e capaci di trasmettere il proprio sapere alle nuove generazioni; inoltre, le condizioni di precariato vanno ridotte al minimo fisiologico e le scelte dovranno essere ispirate alla meritocrazia ed essere eticamente ineccepibili. Pertanto, andrà riformato il meccanismo di reclutamento di ricercatori e docenti, rivista l'Abilitazione Scientifica Nazionale prevedendo modalità neutrali e oggettive per l'accertamento dei requisiti, reintrodotta il ruolo del ricercatore a tempo indeterminato, prevista una normativa sui diritti, doveri e incompatibilità dei docenti universitari e istituito un sistema per la verifica dello svolgimento reale dei compiti didattici. Quanto agli studenti, l'obiettivo da perseguire nei prossimi tre anni sarà quello del 40% dei cittadini del gruppo di età 30-34 in possesso di un titolo universitario o equivalente attraverso soprattutto il rafforzamento di una "no tax area" che permetta di ottenere l'esenzione dal pagamento della tassa di iscrizione universitaria, l'aumento delle borse di studio e la riforma del numero chiuso e dell'accesso programmato.*

*La governance andrebbe ripensata a livello centrale, rendendola più concreta, e a quello di singola università, facendo del rettore il rappresentante dell'intera comunità universitaria e da questa eletto, bilanciando poteri e competenze del senato accademico e del consiglio di amministrazione. Inoltre, vanno ridimensionate le competenze, le funzioni e i costi dell'Agenzia Nazionale Valutazione Università e Ricerca (ANVUR) che oggi gestisce di fatto tutto il sistema di finanziamento delle università e della ricerca.*

*Quest'ultima richiede cambiamenti profondi. Tra l'altro si punta ad aumentare i fondi pubblici per la ricerca, disciplinare la figura del ricercatore degli Enti interessati, istituire un'agenzia unica, controllata dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri e potenziare la ricerca di base, attraverso la riorganizzazione di quella universitaria e accrescendo le risorse in misura tale da raggiungere gli obiettivi previsti.*

*Eguale numerose sono le misure che riguardano il mondo del lavoro per cui anche qui ci si limiterà alle principali. Anzitutto, si tratta del completamento della normativa sulla tutela e la valorizzazione del lavoro autonomo e di favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato. In aggiunta, andrebbe perfezionata la regolamentazione dell'equo compenso in modo da realizzare pienamente l'art. 38 della Costituzione al comma 1. Attraverso il salario minimo va assicurata al lavoratore una retribuzione giusta che gli consenta una vita e un lavoro dignitoso in una situazione di libertà, equità e sicurezza. Le disuguaglianze salariali andrebbero diminuite attraverso l'introduzione di un principio universale di collegamento tra gli stipendi più bassi e quelli più alti. Si chiede, inoltre, la reintroduzione della causalità per i contratti a tempo determinato. Andrebbero anche previsti sistemi di audit interni per contrastare le disuguaglianze tra i sessi, aumentate le indennità di maternità e incentivate con sgravi contributivi le imprese che mantengono al lavoro le lavoratrici*

dopo la nascita dei figli. Le politiche attive del lavoro vanno rafforzate tra l'altro attraverso il potenziamento dei centri per l'impiego che dovrebbero guidare la persona disoccupata durante tutto il processo di riqualificazione fino al reinserimento lavorativo. Inoltre per il sostegno al reddito dei cittadini che si trovano in situazione di bisogno andrebbe introdotto il reddito di cittadinanza il cui ammontare andrà calcolato sulla base del 60% del reddito mediano.

Passando in ultimo a una valutazione delle proposte, bisogna riconoscere sul lato positivo che con il Movimento 5 Stelle si esce dal generico dei programmi elettorali quali quelli precedentemente esaminati per arrivare a orientamenti precisi e dettagliati; l'unico elemento importante che manca sono le informazioni sulla copertura economica. Inoltre, è da apprezzare la novità di varie proposte che, però, proprio per la loro novità, richiederebbero, prima di essere accolte, un esame critico e il confronto con l'esperienza. Va anche riconosciuto l'impegno per la giustizia sociale e che il riferimento del sistema educativo non è solo il mondo economico, ma anche quello dei valori come la cittadinanza, la legalità, l'ecologia e l'affettività.

Pure il programma in esame presenta la criticità di voler ricominciare tutto da capo senza tener conto di quanto già fatto: è vero che non si parla di abrogazione totale della Legge n. 107/2015, tuttavia le norme che si vorrebbero cancellare sono tante e così importanti che rimane ben poco della riforma. Preoccupa che i genitori non vengano quasi mai citati come controparte del patto educativo con la scuola. Da questa carenza deriva l'attacco alle scuole paritarie che contrasta con un diritto umano, quello alla libertà di scelta educativa, e che non tiene conto sul piano economico che la loro presenza fa risparmiare allo Stato intorno ai 6 miliardi con i suoi 940 mila circa iscritti, pari al 10,7% del totale, mentre il finanziamento pubblico si limita a circa 500 milioni, neppure l'1% della spesa pubblica<sup>11</sup>. Indubbiamente non si può negare un qualche progresso rispetto alle elezioni del 2013 quando era stata proposta l'abolizione di tutte le sovvenzioni alle scuole paritarie, mentre nel 2018 si salvano i nidi e le scuole dell'infanzia e secondo alcuni commentatori rimarrebbe aperta la strada a parziali detassazioni e ad un sistema di convenzioni, ma ciò che preoccupa è il mancato riconoscimento del diritto alla libertà di scelta educativa e l'eguaglianza tra scuole statali e scuole private paritarie per cui le eventuali norme a favore di queste ultime vengono a dipendere dalla discrezionalità del governo del momento. L'altro aspetto negativo riguarda l'IeFP che viene ignorata e soprattutto minacciata nella sua esistenza con la proposta di voler ripensare gli Enti di formazione. Inoltre, il nostro sistema di valutazione non sembra così sbagliato

<sup>11</sup> Cfr. CENSIS, o.c.; L. MACRÌ, *La parità sospesa tra successi, ritardi, pregiudizi e resistenze*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola Cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 320-326; M. MASI, *Le scuole paritarie in Italia: retaggio del passato o risorsa per il futuro?*, in G. VITTADINI (a cura di), *Far crescere la persona*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2016, pp. 165-174.

se è apprezzato anche dall'UE<sup>12</sup>. Da ultimo, per quanto riguarda la lotta alla dispersione, le proposte sono giuste, ma non tengono conto delle due più importanti: la personalizzazione educativa che adatta l'insegnamento alle esigenze dell'allievo e gli interventi di welfare per migliorare le condizioni delle famiglie svantaggiate i cui figli sono quelli più esposti all'abbandono<sup>13</sup>.

#### 4. Il Partito Democratico

*L'istruzione e la formazione svolgono un ruolo essenziale per realizzare il progresso del Paese, assicurare uno sviluppo sostenibile e lottare contro le disparità sociali ed economiche. Inoltre, ogni programma per il rinnovamento del sistema educativo deve collocare al centro gli allievi e il loro coinvolgimento consapevole nella vita delle scuole/centri. Entro tale quadro le proposte del PD mirano a: rivedere l'organizzazione degli istituti scolastici e formativi in modo da garantire la continuità e la flessibilità dei processi di apprendimento; potenziare l'innovazione didattica e metodologica per formare competenze aperte all'apprendimento per tutta la vita; supportare l'apprendimento trasversale e digitale; rafforzare l'orientamento scolastico e professionale; ripensare gli obiettivi e le modalità di realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro; ampliare l'offerta del tempo pieno nelle primarie, incominciando dal Sud e dalle aree più svantaggiate.*

*Una seconda meta riguarda l'ulteriore valorizzazione delle professionalità del sistema di istruzione e di formazione. Più specificamente si tratta di: liberare dirigenti e insegnanti da funzioni non strettamente relazionate all'insegnamento e alla formazione, cercando di ridurre le pratiche burocratiche al minimo necessario; sviluppare la cultura della valutazione e della autovalutazione e le relative pratiche; semplificare la normativa; rafforzare la formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti; valorizzare il ruolo svolto dal personale ATA; definire il costo standard di sostenibilità; proseguire il piano straordinario per l'edilizia scolastica.*

*L'eliminazione della povertà educativa costituisce un'altra finalità generale del programma elettorale in esame. Come si sa, questa include fenomeni inquietanti come la dispersione scolastica, i bassi livelli di apprendimento e le forme di disagio adolescenziale. La strategia proposta consiste nella creazione di aree di priorità educativa nelle zone marginali con i tassi più elevati di povertà educativa.*

*La responsabilità sociale e politica dell'università e della ricerca nei confronti*

<sup>12</sup> Cfr. COMMISSIONE EUROPEA - DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA CULTURA, o.c.; DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION AND CULTURE – EUROPEAN COMMISSION, *Education and Training Monitor 2016. Country Analysis. Italy*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, November 2016, pp. 151-160.

<sup>13</sup> Cfr. N. BOTTANI, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2013; M. CASTOLDI - G. CHIOSSO, *Quale futuro per l'istruzione?*, Firenze, Mondadori, 2017; MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*, in «Quaderni di Eurydice», (marzo 2016), n. 31, pp. 1-164.

*del Paese è certamente rilevante sia per la formazione delle conoscenze e delle competenze, sia per uno sviluppo dell'Italia in prospettiva di futuro. Pertanto, ci si propone di: procedere al reclutamento strutturale e continuativo di 10 mila ricercatori di tipo B nei prossimi 5 anni; accrescere il fondo ordinario per l'università; potenziare le reti interuniversitarie di ricerca; riconoscere agli atenei una maggiore autonomia nella gestione delle proprie risorse; eliminare le disparità nell'accesso e nei risultati, introducendo i livelli essenziali delle prestazioni per rendere omogeneo il welfare studentesco in tutti i territori del Paese, potenziando le esenzioni dalle tasse universitarie e rafforzando le borse di studio; attuare un piano speciale per l'edilizia universitaria; istituire le lauree professionalizzanti; combattere la burocratizzazione delle attività; favorire l'internazionalizzazione degli atenei e l'attrazione di studiosi e ricercatori che operano all'estero.*

*La ricerca deve divenire sempre di più una infrastruttura strategica, fondata sull'integrazione tra università ed enti e tra ricerca, imprese e territori sul presidio dello sviluppo tecnologico. Ciò significa in particolare la creazione di un'agenzia territoriale della ricerca e il varo di un piano speciale di investimenti nella ricerca di base.*

*La sezione su università e ricerca si chiude con una novità rispetto agli altri programmi elettorali in quanto vengono indicati i costi. Siamo così informati che questi sarebbero più bassi delle misure delle leggi di bilancio approvate nel periodo 2014-17 e risulterebbero compatibili con il quadro di consolidamento fiscale a cui si attiene il partito.*

*Il tema dei rapporti tra scuola e lavoro fa da collegamento tra le due parti di questa esposizione. Si tratta di due poli attualmente lontani e che nel futuro dovranno essere sempre più vicini. Pertanto, si mira a sviluppare un canale formativo professionalizzante in integrazione con il sottosistema dell'istruzione a livello secondario e terziario. In questo ambito si prevede la promozione della via italiana al sistema duale, dell'apprendistato formativo, della IeFP, degli IFTS e degli ITS.*

*Passando al mondo del lavoro, la prima proposta riguarda il salario minimo garantito per tutti a cui le imprese saranno obbligate in mancanza di un contratto collettivo. In questa maniera il controllo di eventuali inadempienze sarà effettuato in via amministrativa e se lo stipendio si colloca al di sotto del minimo legale, interverrà la sanzione.*

*Per favorire il ricorso al contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti, è prevista la riduzione del costo dei contributi di un punto all'anno per 4 anni, dal 33% al 29%. Inoltre, viene proposta l'introduzione di una buonuscita compensatoria a favore dei lavoratori che non vengano stabilizzati, nonostante siano stati occupati in un lavoro temporaneo reiterato.*

*Oltre al salario e al costo del lavoro, è egualmente importante – o forse anche di più nella società della conoscenza – la formazione che viene a costituire un diritto sia per chi lavora sia per chi vuole lavorare. Per facilitare l'esercizio di questo diritto,*

viene proposto un codice personale di cittadinanza attiva, di cui farà parte un conto personale per un monte ore minimo iniziale di formazione della durata di 150 ore. Questo durerà per tutta la vita e in esso confluiranno tutti i percorsi formativi di cui l'interessato potrà disporre e che frequenterà.

Quanto al lavoro autonomo, continuano le politiche a sostegno. Anzitutto, si proseguirà a depurarlo dalle forme elusive, verranno potenziati l'accesso ai fondi strutturali europei, il nuovo regime fiscale forfettario, l'abbassamento dell'aliquota previdenziale e la tutela dell'equo compenso. La misura degli 80 euro per i lavoratori dipendenti sarà estesa alle partite Iva nella stessa fascia di reddito.

Tutte le misure accennate saranno attuate nel rispetto della parità tra i sessi. Una collocazione particolare viene riconosciuta ai giovani.

Anche nel caso del programma elettorale del PD le proposte sono dettagliate e precise, benché meno nuove perché in molti casi continuano le politiche realizzate dagli ultimi governi di centro-sinistra. Sempre sul lato positivo, per la prima volta sono indicati i costi possibili delle strategie suggerite, anche se in forma alquanto generale. Molte proposte sono anche condivisibili e risulteranno per esclusione dalla lista delle criticità.

In qualche caso, come nell'alternanza scuola-lavoro, si riconosce la necessità di rivedere le strategie approvate nella passata legislatura. A parte questo aspetto, non sembra invece che vi siano ripensamenti riguardo alla cosiddetta riforma della "Buona Scuola" e del Jobs Act. Molto sinteticamente tra i punti forti si possono ricordare: il rafforzamento dell'educazione prescolastica, il potenziamento delle competenze trasversali e generali, il miglioramento dell'alternanza scuola-mondo del lavoro, il rafforzamento dell'autonomia, l'introduzione della "flexicurity" e l'attenzione accresciuta alla riconciliazione tra la vita familiare e il mondo del lavoro<sup>14</sup>. Le criticità riguardano invece la scuola-centricità e la stato-centricità dei provvedimenti, il modesto sviluppo in Italia delle strategie del life-long learning, l'eccessiva fiducia nelle Politiche Attive del Lavoro e nell'offerta di lavoro; mentre si tende a trascurare le misure di protezione sociale passiva e la necessità di sostenere la domanda di lavoro da parte delle imprese. Ci soffermiamo inoltre su due punti della Legge n. 107/2015 che hanno attirato le critiche dei programmi elettorali di Liberi e Uguali e del Movimento 5 Stelle. Anche se con qualche distinguo, si può essere d'accordo sulla assegnazione del personale mediante chiamata diretta da parte delle scuole che opereranno le loro scelte sulla base dei loro bisogni di natura didattica e organizzativa regolarmente aggiornati dai piani dell'offerta formativa<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Cfr. G. MALIZIA - C. NANNI, *Welfare e educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola e il Jobs Act*, in "Orientamenti Pedagogici", 62 (2015), n. 4, pp. 793-817.

<sup>15</sup> Cfr. G. MALIZIA, *Autonomia e parità nel quadro dei valori della libertà di educazione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il valore della parità. Scuola Cattolica in Italia. Diciannovesimo Rapporto*, 2017, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 27-44.

*Si tratta di una proposta veramente rivoluzionaria rispetto alla cultura formativa del nostro sistema educativo per cui nell'attuazione della legge ci si dovrà conquistare il consenso dei docenti, assicurando in particolare che funzionino i contrappesi alla discrezionalità decisionale dei dirigenti quali il controllo a priori da parte degli organi collegiali e la valutazione a posteriori degli esiti della scuola; da questo punto di vista il percorso per arrivare a tali traguardi sembra ancora lungo. In ogni caso va mantenuta e potenziata la concezione della scuola come una comunità professionale che istruisce ed educa mediante l'intervento di vari attori che vi operano in spirito di condivisione e di corresponsabilità.*

*Da ultimo le proposte del programma elettorale hanno corretto lo scuola-centrismo della "Buona Scuola" riguardo alla IeFP, in quanto ne riconoscono il ruolo essenziale alla pari con l'istruzione professionale. Invece, rimane tutto intero lo stato-centrismo perché le proposte ignorano le scuole paritarie e la libertà di scelta educativa dei genitori.*

## 5. Un bilancio di natura trasversale

*Una prima considerazione, trasversale a tutti i programmi elettorali, riguarda le convergenze tra le proposte che sono più di quelle che ci si poteva aspettare da una campagna tanto combattuta. Indubbiamente i punti di incontro si trovano a livello generale e di principio, mentre le strategie per conseguire gli obiettivi comuni sono diverse; tuttavia, se si vuole che tali mete vengano raggiunte, bisognerà cercare di integrare le proposte. A questo punto, per sollecitare e giustificare dei compromessi dignitosi va ricordato che le riforme nel campo dell'educazione dovrebbero avere un consenso generale perché riguardano i figli di tutte le famiglie e tutte le famiglie hanno eguale diritto che i loro giovani siano educati al meglio. Inoltre, solo un'innovazione che ottiene l'accordo di tutte le parti interessate può durare il tempo necessario per produrre i suoi frutti senza che si proceda alla sua abrogazione al cambiamento del governo che l'ha approvata.*

*Ritornando sulle singole convergenze, una importantissima riguarda l'aumento dei finanziamenti che trova tutti d'accordo e interrompe una stagione che invece era favorevole all'austerità e ai tagli anche nell'educazione. Venendo alla scuola il consenso si riferisce al varo di un piano straordinario di stabilizzazione degli insegnanti precari, al miglioramento della formazione dei docenti sul piano pedagogico-didattico, alla elaborazione di curricula che non siano funzionali solo alle esigenze dell'economia, ma anche ai valori costituzionali. Un'altra strategia che sembra trovare tutti d'accordo è che l'esperienza del lavoro deve diventare una dimensione fondamentale dell'offerta formativa delle scuole/centri.*

*L'università va adeguatamente potenziata per divenire veramente di massa; la preoccupazione, però, non deve essere solo quantitativa, ma soprattutto qualitativa e bisogna curare in particolar modo la formazione dei docenti. Allo stesso tempo deve anche essere sviluppata l'istruzione superiore non universitaria che in Italia è*

*stata sempre trascurata. La ricerca, poi, deve essere rilanciata sul piano dei finanziamenti e delle persone che operano in questo campo perché è essenziale per la crescita della produttività della nostra economia.*

*Passando al mondo del lavoro tre sono le convergenze principali. Anzitutto, si tratta del perseguimento della piena occupazione soprattutto dei giovani; inoltre, l'occupazione da assicurare a tutti deve essere dignitosa; in terzo luogo, la parità di genere dovrebbe permettere di recuperare l'apporto decisivo allo sviluppo che può provenire dalle donne.*

*Chiudiamo con le tre divergenze più preoccupanti tra i programmi elettorali. La prima è l'assenza del calcolo dei costi con l'eccezione del PD, anche se in questo caso le indicazioni sono piuttosto generiche. La seconda è il mancato riconoscimento della libertà di scelta educativa. Nell'esaminare sopra le proposte dei singoli partiti, coalizioni o movimenti è stata presentata la ragione principale a sostegno di tale libertà, la sua qualità di diritto umano fondamentale. La terza riguarda la IeFP: i monitoraggi annuali dell'ISFOL e ora dell'INAPP evidenziano la sua crescita imponente e i risultati particolarmente positivi nella lotta alla dispersione scolastica, nella capacità inclusiva nei confronti di tutti i tipi di svantaggiati e i lusinghieri esiti occupazionali, a cui si accompagnano poche criticità tutte dovute a fattori esterni e cioè la disomogeneità della presenza della IeFP sul piano territoriale, le difformità del modello formativo dovute alle Regioni e la diseguale ripartizione delle risorse finanziarie, criticità che ancora aspettano di essere risolte con interventi adeguati dal centro e dalla periferia del sistema educativo<sup>16</sup>.*

## **B. Formazione Professionale e Politiche per il lavoro tra eredità della XVII legislatura e problemi aperti**

*In questa seconda parte l'Editoriale vuole richiamare l'attenzione, anzitutto, sui principali provvedimenti adottati e ritenuti da più parti punti fermi dai quali ripartire per affrontare le questioni ancora aperte. Anche alcune suggestioni tratte da Rapporti pubblicati di recente, poi, possono aiutare i decisori a ricavare stimoli per programmare iniziative a sostegno della Formazione Professionale e del lavoro. La riforma dell'Istruzione Professionale e il suo "raccordo" con l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), infine, resta il cantiere più aperto da completare. Su questo particolare ambito gli Enti di Formazione Professionale e le forze di governo sono chiamate a lavorare per dare attuazione ad una offerta formativa plurale, strutturata e attenta alla domanda dei giovani.*

<sup>16</sup> Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE - INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità*. XV Rapporto di monitoraggio..., o.c.

## 1. I provvedimenti principali in materia di Formazione Professionale e lavoro

*I documenti che più di altri fotografano la situazione aggiornata della Formazione Professionale e delle politiche per il lavoro giovanile sono la Legge di Bilancio 2018 (L. 205/2017) e il Documento di Economia e Finanza (DEF) approvato dal CdM il 26 aprile scorso.*

*Sono soprattutto cinque gli ambiti affrontati dai provvedimenti citati:*

- 1. le risorse stanziare per il sistema della IeFP e per la modalità duale messa a regime (cc. 110 – 112 della Legge di Bilancio 2018);*
- 2. le risorse aggiuntive per i percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (cc. 67 – 69);*
- 3. il credito d'imposta per le spese di formazione 4.0 (cc. 46 – 56);*
- 4. gli sgravi contributivi per i giovani (cc. 100 – 108);*
- 5. la possibilità data anche agli Enti di FP di partecipare al PON Scuola (c. 628).*

*I provvedimenti, visti nel loro insieme, mettono in evidenza un sistema formativo in crescita, bisognoso di essere potenziato e completato. Sono molti ad augurarsi che il cambio di Governo non porti a soluzioni di discontinuità, come avvenuto spesso in Italia in tempi recenti soprattutto in materia di politica scolastica e formativa.*

*Si sottolineano, solo per esemplificare, alcuni aspetti significativi.*

*I provvedimenti recenti hanno rafforzato, a livello nazionale, tutta la filiera professionalizzante fino ai livelli specialistici non accademici e non solo quella iniziale sia dal punto di vista legislativo che finanziario.*

*Dal punto di vista legislativo, infatti, si sta delineando un percorso formativo “dal carattere professionalizzante” distinto da quello più “generalista” proprio del sistema scolastico, articolato in tappe; dal conseguimento di un primo titolo di studio – la qualifica professionale – il giovane ha la possibilità, se desiderata, di proseguire in ulteriori tappe quali il conseguimento del diploma professionale, un percorso di specializzazione in Istruzione e Formazione Tecnica Superiore fino ai livelli non accademici accedendo ai percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (comma 46 della Legge 107/2015). Pur essendo da completare, questo ordinamento rappresenta un ampliamento delle opportunità per i giovani e le famiglie e una risposta concreta alle sollecitazioni europee.*

*Dal punto di vista finanziario la Legge di Bilancio non solo ha confermato la cifra stanziata da tempo a supporto dei percorsi formativi che concorrono all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (€ 189.109.570), ma ha reso anche stabili le risorse a supporto della formazione svolta nella modalità duale (75 milioni di euro a decorrere dall'anno 2018; 50 milioni solo per l'anno 2018); ha potenziato, inoltre, la dote finanziaria per gli incentivi all'assunzione (dai 5 milioni di euro del 2018 ai 22 milioni del 2020); ha disciplinato e messo*

*ordine nella complessa materia degli infortuni sul lavoro e delle malattie professionali degli allievi iscritti ai corsi ordinamentali di IeFP. Un vero salto di qualità la compie anche l'Istruzione Tecnica Superiore (ITS) sia dal punto di vista ordinamentale (messa a fuoco di requisiti e introduzione di standard organizzativi e di percorso) che finanziario con l'incremento di ulteriori 10 milioni di euro nel 2018, 20 nell'anno 2019 e 35 a decorrere dall'anno 2020.*

*Sono da registrare come positivi anche gli spazi inediti che si aprono con l'approvazione del recente "Piano nazionale Impresa 4.0", un provvedimento che pone maggiore enfasi sulla centralità delle competenze e sulla necessità di accrescerle nell'ambito delle tecnologie abilitanti rispetto al precedente "Piano nazionale Industria 4.0". A giudizio di molti, anche in questo particolare ambito, le istituzioni formative possono diventare partner di sviluppo delle competenze richieste da Impresa 4.0 erogando le attività di formazione alle imprese che è finanziata dai voucher digitali. Un'altra opportunità per le istituzioni formative è rappresentata da una partecipazione attiva al network con i Centri di Trasferimento Tecnologico (CTT). Le Istituzioni formative, infine, possono erogare formazione alle imprese che possono avvalersi del credito di imposta previsto dalla Legge di bilancio 2018.*

*Non va sottovalutato, infine, l'accesso al PON "Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2020", uno spazio fino ad ora riservato esclusivamente alla sola scuola di Stato.*

## 2. La "fotografia" della Formazione Professionale e delle politiche del lavoro fatta da due Rapporti recenti

*Due Rapporti recenti possono aiutare ad individuare le principali linee di tendenza della Formazione Professionale e delle Politiche per Lavoro in questo periodo.*

*Il primo Rapporto è "La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative nell'ambito del diritto-dovere" realizzato da INAPP per conto del Ministero del Lavoro e presentato il 30 novembre 2017 a Verona nell'ambito della manifestazione JOB & ORIENTA. Il Rapporto, che nelle sue linee generali è stato già analizzato da Rassegna CNOS, ci permette di segnalare due importanti linee di tendenza della Formazione Professionale attuale considerate ormai "strutturali".*

*La prima consiste nel proseguire l'efficace opera di formazione dei giovani in uscita dalla secondaria, consentendo sia a coloro che l'hanno scelta sia a quelli che vi giungono dopo un fallimento, di inserirsi nel mondo del lavoro con una prima formazione di base. Sotto questo aspetto il Rapporto conferma una tesi ormai documentata: la IeFP è uno, se non il più importante, degli strumenti più idonei ed efficaci per combattere la dispersione che ancora affligge il sistema scolastico italiano. Così il Rapporto: «In questo senso, l'elevato livello di successo formativo*

riscontrato, soprattutto presso i Centri accreditati (oltre il 73% degli iscritti di primo anno, 9 punti sopra la sussidiarietà complementare e 17 sopra l'integrativa) offre indicazioni confortanti»<sup>17</sup>.

*La seconda, a giudizio di molti ancor più importante, consiste nel consentire ai qualificati e ai diplomati di proseguire nel loro iter formativo. La IeFP, in altre parole, sta diventando il primo gradino di un possibile percorso professionalizzante lungo che prosegue nell'offerta di percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e successivi percorsi di alto livello specialistico ma non accademici di Istruzione Tecnica Superiore (ITS), una offerta potenzialmente possibile ma non messa a sistema nella sua completezza in tutte le Regioni. Così il Rapporto: «In questo senso, se si intende percorrere il disegno IeFP – IFTS – ITS come step progressivi della filiera lunga, è necessario lavorare alla messa in coerenza dei repertori delle tre filiere, completando le “caselle vuote” per esempio sulla cura della persona, non presente nei segmenti più elevati. Tale processo si iscrive in un più ampio ripensamento del sistema della formazione superiore, dove va compreso se effettivamente IFTS e ITS occupino spazi differenziati sul versante della professionalizzazione delle risorse umane»<sup>18</sup>.*

*Il quadro appena tratteggiato si arricchisce di ulteriori elementi analizzando un secondo Rapporto, Politiche della Formazione Professionale e del lavoro, promosso e coordinato dalla Federazione CNOS-FAP e realizzato in collaborazione con Noviter<sup>19</sup>. Il Rapporto analizza gli Avvisi 2017 in materia di Politiche di Formazione Professionale e di Politiche Attive del Lavoro, offrendo un quadro dell'azione delle Regioni aggiornato all'anno 2017.*

*Anche da questo Rapporto emergono evidenze, linee di tendenza e interessanti spunti di riflessione.*

*In primo luogo c'è da riflettere sul rapporto tra investimenti in Formazione Professionale e in politiche del lavoro.*

*Il Rapporto mette in evidenza un dato interessante: il valore complessivo degli Avvisi di Politica Attiva regionali nell'anno 2017 ha superato il valore degli avvisi rivolti alla Formazione Professionale. Mentre questi ultimi hanno previsto uno stanziamento complessivo di 830 milioni di euro, i primi hanno superato il miliardo.*

*Una domanda d'obbligo. Le politiche regionali, sotto la pressione della disoccupazione giovanile, credono di più alle politiche per il lavoro rispetto a quelle per la formazione? Non sarà necessario, comunque, mantenere un rapporto equilibrato?*

<sup>17</sup> INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto – dovere a.f. 2015-16*, Luglio 2017, p. 18.

<sup>18</sup> *Op. cit.* p. 18.

<sup>19</sup> I dati raccolti sono pubblicati nel volume: CNOS-FAP (a cura di) in collaborazione con NOVITER, *Politiche della formazione professionale e del lavoro*, Rubbettino giugno 2018.

*Un secondo spunto di riflessione è da fare sulla tipologia della Formazione Professionale.*

*Secondo il Rapporto gli Avvisi indirizzati alla Formazione Professionale sono sempre più orientati alla cosiddetta formazione “ordinamentale”, cioè quella disciplinata da ordinamenti statali e regionali, che si conclude con l’acquisizione di un titolo di studio mentre la formazione non ordinamentale oggi è residuale, contrariamente a quanto avveniva per tutti gli Anni ‘90 e inizi Anni Duemila quando quest’ultima era predominante.*

*Questo secondo dato permette di affermare che oggi, quando le Regioni attivano linee di finanziamento per la pura formazione, lo fanno in larga parte in relazione a sistemi formalizzati e strutturati, che rappresentano l’infrastruttura della Vocational education and training (VET) e higher VET italiana. C’è quindi una concentrazione delle linee di finanziamento che rafforza i sistemi ed evita frammentazioni e parcellizzazione delle policy. Resta, tuttavia, a giudizio di molti la necessità di consolidare un sistema di formazione che accompagni la persona per tutto l’arco della vita, in risposta alle continue e veloci sfide della globalizzazione.*

*Il Rapporto, inoltre, registra una estrema parcellizzazione delle Politiche Attive del Lavoro la cui attuazione è nella gran parte dei casi frammentata in molti avvisi, spesso con uno stanziamento economico ridotto, in diversi casi con la previsione di uno specifico micro target di intervento e mono azione. Risulta evidente che quella delle politiche attive è una linea di intervento ancora giovane, potremmo definirla acerba, che non si è ancora consolidata in un sistema stabile, ampio, universale. Si assiste ancora a interventi singoli, privi di un quadro organico, che riescono al massimo a dare risposte puntuali a bisogni emergenti, generando però una sovrabbondanza di piccoli interventi che non sono in grado di dare risposte sistemiche. A giudizio di molti si ritiene di essere ancora in una fase quasi “sperimentale” caratterizzata più da un approccio per tentativi ed errori che da una chiara direzione per la strutturazione di un servizio universale finalizzato a sostenere tutti i cittadini nella ricerca del lavoro. Sotto questo aspetto fa eccezione la Regione Lombardia che ha di fatto creato un sistema universale di politiche attive sempre attivo, ampio ed universale, in cui confluisce la gran parte delle risorse, mantenendo solo alcuni interventi progettuali relativi a situazioni di crisi aziendale.*

*Anche i pochi spunti evidenziati dai due Rapporti permettono di formulare proposte per guardare avanti nel senso della continuità.*

*Si esemplificano le seguenti:*

- a. La costituzione di una *governance* nazionale con il Ministero del Lavoro e le Regioni

*Appare sempre più necessaria la costituzione di una sorta di cabina di regia di livello nazionale che veda la presenza delle istituzioni formative accreditate. Anche in considerazione degli esiti del referendum sulla riforma costituzionale, questa*

*cabina dovrebbe monitorare la costruzione della filiera professionale verticale apportando i essenziali correttivi quando necessario, garantire l'indispensabile "pluralismo" dei soggetti coinvolti riequilibrando gradualmente il loro apporto in tutte le Regioni (Istituzioni Formative accreditate, Istituti Professionali in via sussidiaria), monitorare l'efficienza del sistema in rapporto al successo formativo e agli esiti occupazionali dei beneficiari.*

b. Il completamento della filiera professionalizzante verticale su tutto il territorio nazionale

*Pur consapevoli che per il raggiungimento di questo obiettivo sono richiesti una forte sinergia tra i vari soggetti istituzionali e risorse finanziarie mirate, da più parti è ormai segnalata l'urgenza di mettere a fuoco questo obiettivo, che richiama l'attenzione al versante dei soggetti che operano sul territorio, al versante dell'offerta formativa, alla proposta di tutti i tasselli della filiera nelle Regioni.*

*Oggi, infatti, in molte Regioni è ancora disomogeneo lo spazio riservato ai soggetti coinvolti nell'erogazione dell'offerta formativa in quanto persistono territori ove è ancora quasi esclusiva l'azione della sola istituzione statale. Anche l'offerta formativa erogata corre il rischio di essere disomogenea se le Regioni non provvedono con urgenza ad adottare misure per revisionare ed aggiornare il repertorio delle figure della IeFP ferme al 2011. Tra vari tasselli della filiera si segnala da più parti, infine, la necessità di stabilizzare il IV anno e di garantire la prosecuzione nell'Istruzione Tecnica Superiore con modalità ordinate e omogenee sul territorio nazionale. L'offerta dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore è ancora un anello debolissimo e poco conosciuto.*

c. Laboratori, edilizia formativa, formatori

*Su questo aspetto è illuminante la considerazione dei curatori del XV Rapporto:*

*«Sistema duale, alternanza scuola/formazione-lavoro, sviluppo del IV anno di IeFP costituiscono infatti motori importanti per lo sviluppo del sistema educativo.*

*Tuttavia parlare di connessione con il lavoro senza investire stabilmente in un piano di sviluppo dei laboratori rischia di rendere poco credibile l'impegno dei soggetti istituzionali, così come non affrontare esaustivamente il problema dell'edilizia delle strutture formative è un vulnus che rischia di vanificare qualsiasi ipotesi di riforma. Ed infine, appare scontata l'esigenza di potenziare la risorsa più importante, ovvero i docenti, ad esempio investendo nell'organizzazione, così da metterli in condizione di operare con tranquillità, evitando di costringerli quotidianamente ad inventarsi tuttologi cui viene delegata la soluzione di ogni tipo di problema (da quello organizzativo a quello amministrativo a quello logistico).*

*Diversamente, si rischia di sottoutilizzare il patrimonio di competenze di professionisti che non riescono mai a concentrarsi compiutamente sulla propria*

mission, che è quella di dedicarsi all'insegnamento e di supportare il processo di apprendimento e di crescita personale e professionale dell'allievo.

In un momento in cui si torna a progettare di avviare, a partire dal 2018, percorsi quadriennali per l'acquisizione del diploma di maturità, appare logico sottolineare come un percorso quadriennale di qualificazione di livello EQF 4 esista già da tempo all'interno del sistema IeFP»<sup>20</sup>.

d. Un sistema di valutazione per la IeFP

*In analogia a quanto avviato dal sistema scolastico, appare ormai urgente e non dilazionabile la messa a regime della valutazione degli apprendimenti e del sistema nel suo complesso a partire dalla IeFP.*

*Una iniziativa sperimentale promossa dagli Enti di Formazione Professionale dal lontano 2014 può essere un buon punto di partenza. Il modello è finalizzato all'autovalutazione delle istituzioni formative e alla valutazione degli apprendimenti degli allievi del biennio, in stretta correlazione con quanto viene compiuto dall'Istituto INVALSI per le scuole.*

*Il progetto sperimentale avviato aveva ed ha tuttora l'ambizione di prevenire il pericolo di un modello "scuola-centrico" per la IeFP, modello che rischierebbe di svalutare il contributo originale offerto al sistema educativo di Istruzione e Formazione dal (sotto)Sistema di IeFP.*

- Il rafforzamento delle politiche per il lavoro tra livello nazionale e livello regionale

*Le evidenze del secondo Rapporto fanno emergere la necessità di superare la frammentazione e la necessità di una forte regia tra il livello nazionale e il livello regionale.*

*Così il Rapporto: «È ipotizzabile che le iniziative di politica attiva del lavoro si struttureranno in un quadro più organico nel prossimo futuro, a partire da alcuni punti di riferimento comuni, quali la recente approvazione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni da garantire ai cittadini, l'avvio a regime dell'Assegno di ricollocazione e il conseguente previsto raccordo tra le policy nazionali e regionali» (dalla Introduzione).*

### 3. Un cantiere ancora aperto: la riforma dell'Istruzione Professionale

*Questa riforma è molto importante non solo per le "finalità" che sono descritte nei provvedimenti, non solo per il "Raccordo" previsto con il (sotto)Sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) promosso dalle Regioni soprattutto per il maggiore o minore "pluralismo" che sarà realizzato nei vari territori.*

*A ordinamento vigente, infatti, sono due i soggetti accreditati che possono dare*

<sup>20</sup> *Op. cit.* p. 23

*vita in una Regione al (sotto)Sistema di IeFP: l'istituzione formativa accreditata dalla Regione e l'istituzione scolastica che agisce in via sussidiaria. Questo ordinamento ha dato vita, nelle Regioni, a modelli molto diversificati: ci sono (sotto)Sistemi "plurali" dove entrambi i soggetti sono coinvolti e (sotto)Sistemi piegati di molto o del tutto sull'Istituzione scolastica chiamata dalla Regione ad agire in via sussidiaria.*

*A giudizio di molti, pertanto, il cuore della riforma è prima di tutto la scelta "plurale" per la realizzazione dell'offerta formativa dal momento che, sulla base dei monitoraggi effettuati, è soprattutto l'istituzione formativa ad essere più efficace. I due soggetti, disciplinati da specifiche regole possono essere in "raccordo" se sono posti in pari condizioni e pari dignità sotto l'aspetto della progettualità, dell'ordinamento, dell'offerta e del sostegno economico. Condizioni queste che ad oggi non sussistono e non sono neppure preannunciate.*

*Molto dipenderà anche dagli Accordi territoriali tra gli Uffici Scolastici Regionali e le singole Regioni. Riusciranno gli Accordi ad avviare una offerta formativa "plurale", soprattutto in quelle Regioni ove attualmente vige o quasi la sola offerta erogata dall'Istituzione scolastica?*

*I curatori della Rivista ritengono fondamentale questo snodo. Per questo sono numerosi gli articoli dedicati a questa tematica.*

*Inoltre, dal numero 1 del 2018, Rassegna CNOS ha inaugurato una nuova rubrica, un "viaggio" nelle Regioni per analizzarne la situazione sia dal punto di vista dell'offerta della formazione e delle politiche per il lavoro che dal punto di vista normativo.*

*In particolare il prof. Giulio Salerno, al quale è stato affidato l'impegnativo compito dell'aspetto normativo, analizza per ogni Regione la legislazione vigente e la sua coerenza/non coerenza rispetto alle "norme generali sull'istruzione" di sistema.*

*Il lettore che si lascerà coinvolgere avrà, non solo una visione complessiva organica e aggiornata, ma anche suggerimenti e proposte di dettaglio da suggerire alle autorità competenti per rendere l'ordinamento regionale coerente con quello nazionale.*

#### 4. Qualche conclusione provvisoria

*Come detto sopra, nel presente Editoriale sono stati analizzati i programmi elettorali dei principali partiti politici e la "fotografia" di quanto realizzato dalla XVII legislatura.*

*Prima della costituzione del nuovo Governo è circolato un testo dal titolo "Contratto per il Governo del cambiamento" sottoscritto dal Movimento 5 Stelle e dalla Lega. Alla socializzazione del testo sono seguiti molteplici commenti, molto*

*diversi nelle chiavi di lettura. I curatori di Rassegna CNOS hanno preferito non soffermarsi su questo documento che pure affronta il tema della scuola (n. 22 del testo) e del lavoro (n. 14 del testo) ma affrontare i documenti programmatici che saranno approvati dal Parlamento. Al momento della chiusura del presente Editoriale i curatori auspicano di trovare nelle nuove forze governative e politiche la volontà di continuare a migliorare quanto, con fatica, si è riusciti a costruire fino ad oggi.*



# La formazione tecnica e professionale dei salesiani in Etiopia. Intervista con P. Endalkachew Bayou del Bosco Children di Addis Abeba

ADULA BEKELE HUNDE<sup>1</sup>

*Il presente articolo contiene un'intervista realizzata con Padre Endalkachew Bayou sul ruolo della formazione tecnica e professionale dei salesiani in Etiopia. Tale intervista esplora il sistema TVET (Technical and vocational education) in Etiopia, lo stato dell'arte attuale degli istituti TVET salesiani e le prospettive future.*

*This article contains an interview with Father Endalkachew Bayou on the role of Salesian technical and professional training in Ethiopia. This interview explores the TVET system (Technical and vocational education) in Ethiopia, the current state of the art of the Salesian TVET institutes and the future prospects.*

## Presentazione

- *Caro P. Endalkachew Bayou, potrebbe gentilmente presentarsi e parlare della sua esperienza e del suo attuale ruolo all'interno dell'opera?*

Sono Padre Endalkachew Bayou. Ho lavorato come coordinatore nazionale degli istituti TVET salesiani. Attualmente tale ruolo è ricoperto da un'altra persona, mentre io mi occupo del *Bosco Children* come direttore dell'istituto. Sono stato assegnato a quel ruolo in quanto c'è il bisogno urgente di trasformare alcune attività dell'Istituto e di potenziare la relazione con il Governo per migliorare i servizi e la formazione fornita ai ragazzi di strada. Come coordinatore nazionale dei sei Istituti di formazione tecnica e professionale salesiani (d'ora in poi, Technical and vocational education – TVET) ho tenuto i rapporti tra queste istituzioni e differenti organismi governativi. Ad esempio ho coordinato la formazione sui bisogni di competenza dei formatori. Attualmente sono a capo del Bosco Children e vedremo cosa riusciremo a fare.

<sup>1</sup> Università di Jimma.

## Il sistema educativo in Etiopia

- *Potrebbe dirmi in che modo il Sistema Educativo e la formazione Tecnico e Professionale sono organizzati in Etiopia?*

Il sistema educativo etiope prevede tre livelli: Educazione generale, Educazione tecnica e professionale (TVET) e Università. L'educazione generale in Etiopia è denominata in base ai livelli invece che in base agli anni nonostante una sostanziale corrispondenza tra livelli e anni; esso include i livelli dall'1 al 12. La formazione generale è divisa in formazione primaria (gradi 1-8) e secondaria (gradi 9-12) ciascuno dei quali è ulteriormente suddiviso in due cicli: il primo ciclo di formazione primaria (gradi 1-4), il secondo ciclo di formazione primaria (gradi 5-8), il primo ciclo di formazione secondaria (gradi 9-10) e il secondo ciclo di formazione secondaria (gradi 11-12). Al decimo grado gli studenti vengono suddivisi. Gli studenti che sono esaminati a livello nazionale per il grado 10 continuano con il secondo ciclo di educazione secondaria (gradi 11-12) e si preparano per accedere all'università. Gli studenti che invece non superano l'esame nazionale per il grado decimo possono procedere verso gli Istituti TVET e sono valutati al termine di ciascun livello. Tuttavia, gli studenti che escono dalla scuola, così come coloro che non sono mai entrati, possono essere registrati e formati ma solo per i livelli 1 e 2. Gli studenti che superano l'esame di accesso all'Università (alla fine del secondo ciclo del sistema educativo secondario) e coloro che superano efficacemente il livello 4 TVET possono procedere con l'Università. Il sistema educativo universitario ha la durata di 3-5 anni per il primo livello, 2 anni per la laurea magistrale e 4 anni per il percorso di Dottorato.

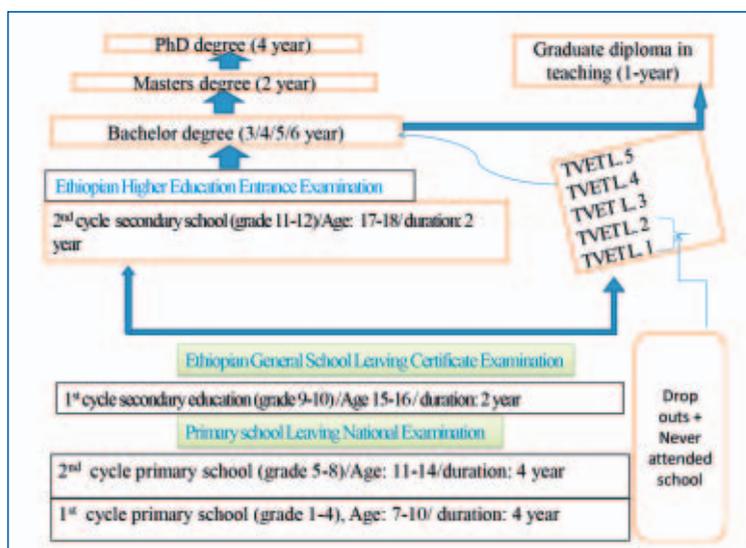


Figura 1: Sistema Educativo Etiope

## Sistema educativo salesiano TVET in Etiopia

- *La ringrazio Padre per la condivisione di tali informazioni. Posso chiederle quando e in che modo i Salesiani hanno avviato la missione educativa in Etiopia? E qual è il loro ruolo all'interno del sistema TVET?*

I salesiani di Don Bosco sono entrati in Etiopia nel 1975 avviando le loro attività nel Nord della nazione. In realtà sono due i gruppi di salesiani che hanno iniziato il loro lavoro in Etiopia offrendo una formazione tecnica e professionale al servizio dei giovani più bisognosi. I salesiani del Medio Oriente aprirono gli Istituti nel Nord del Paese, mentre i missionari provenienti da Milano operano al Centro e al Sud del Paese. Ad esempio, i Salesiani di Milano aprirono le scuole TVET a *Mekannesa* (Addis Abeba), *Dilla* (a Sud) e la scuola Don Bosco di *Adami Tulu* (lo Stato Regionale di Oromia), mentre i salesiani del Medio Oriente aprirono gli Istituti TVET a *Mekelle*, *Adwa* e le scuole Don Bosco a *Shire Endassiasse* e *Adgrait*. Questi due gruppi, ad un certo punto, si riunirono a costituire una visitatoria. Attualmente formano la Provincia salesiana Etiope.

- *Quanti istituti TVET avete, come salesiani? Potrebbe condividere con me qualche nota su ciascun istituto? Quale tipo di formazione fornite?*

I salesiani di Don Bosco gestiscono cinque scuole TVET e un istituto. In accordo con le nuove linee guida fornite dall'agenzia federale TVET, le Scuole sono direttamente gestite a livello regionale, mentre gli Istituti fanno riferimento alle zone in cui sono collocati. Le sei scuole TVET sono:

1. Mekele Don Bosco Polytechnique, nello Stato Regionale del Tigray,
2. Adwa Don Bosco TVET College, nello Stato Regionale del Tigray,
3. Gambella Don Bosco TVET College, nello Stato Regionale del Gambella,
4. Dilla Don Bosco TVET College,
5. Mekanessa Don Bosco TVET College in Addis Abeba,
6. Bosco Children Institute, sempre in Addis Abeba.

Ad eccezione del Bosco Children, tutte le scuole forniscono una formazione fino al quarto livello, mentre il Bosco Children fornisce una formazione fino al livello 1, indirizzata ai ragazzi di strada. Attualmente, le scuole stanno fornendo una consistente formazione rispetto alle competenze. Queste sono:

1. nel settore manifatturiero, programmi per operatore meccanico, operatore alle macchine, autoriparatore, saldatore;
2. nel settore elettrico, tecnico elettrico, installatore e manutentore di impianti di energia solare,
3. nel settore delle installazioni elettriche – tecnico di installazioni.

Inoltre, tutte le scuole forniscono una formazione breve. Ad esempio, nel Bosco Children ci sono corsi di formazione per lavorare la pelle, il legno (design, carpenteria), bambù o per lavorare negli hotel e in cucina.

Il Bosco children è differente dagli altri centri perché è fondato su un progetto particolare. È pensato per i ragazzi di strada che provengono da diverse aree. Alcuni di loro non sono mai andati a scuola, mentre altri ne sono stati respinti. Alcuni ancora provengono da aree rurali, altri da aree urbane, mentre altri sono stati raccolti sulla strada. Essi sono stati esposti alla vita di strada a causa di diversi fattori. Tuttavia, molti di loro sono migranti e provengono da aree rurali in cerca di lavoro. Altri sono fuggiti a causa di abusi familiari, altri ancora sono orfani. In breve, l'istituto Bosco Children è dedicato ai ragazzi di strada e offre tutti i tipi di formazione fino al livello 1. Le altre 5 scuole salesiane del Paese forniscono invece una formazione fino al livello 4.

- *Caro Padre Endalkachew, cosa rende le scuole TVET salesiane differenti dalle altre presenti nel Paese? Qual è la qualità peculiare di queste scuole?*

Le scuole TVET dei salesiani di Don Bosco stanno contribuendo in maniera sostanziale alla qualità della formazione e della preparazione professionale. L'impegno è quello di formare e far crescere cittadini onesti, buoni e produttivi. Si tratta di un impegno unico e davvero considerevole. Cerchiamo di migliorare la qualità dell'educazione attraverso la formazione che forniamo. Utilizziamo una formazione basata su esiti specifici: ciascun partecipante deve raggiungere degli standard minimi. Inoltre, noi sosteniamo gli insegnanti nella formazione di nuove competenze, in modo tale che possano facilitare un apprendimento efficace ed efficiente da parte degli apprendisti.

Organizziamo il percorso in ambiti disciplinari e percorsi laboratoriali, anche attraverso attività giornaliere e routinarie. Ad esempio, ogni mattina diamo il buongiorno e, prima di iniziare la formazione, proponiamo uno spazio di riflessione. Il buongiorno include la dimensione umana, la maturità e più in generale cosa ci si aspetta da una persona formata e da un buon cittadino. Questo include anche un momento di preghiera e consigli circa aspetti di interesse nazionale. Dopo il buongiorno inizia la Formazione Professionale. I formatori sono chiamati ad assumere un approccio amicale e fraterno, stimolando una comunicazione positiva e produttiva in ogni occasione. Questo gioca un ruolo fondamentale nella vita dei giovani. Stiamo notando un radicale cambiamento nella loro vita nel corso della loro formazione presso gli Istituti TVET Don Bosco. Ciò che fa la nostra grande differenza, il nostro aspetto distintivo rispetto ad altre scuole è da vedere nell'utilizzo del nostro sistema preventivo. Questo è solo uno degli aspetti ma è possibile menzionarne altri.

- *Bene, la prego, vada avanti. Mi piacerebbe saperne di più.*

Riferirci al sistema preventivo in educazione ci permette di formare i giovani ad essere disciplinati nei luoghi di lavoro, ad essere dei pensatori critici e positivi, grandi lavoratori e persone capaci di portare avanti il cambiamento. Anche il Governo sta andando in tale direzione. Posso dire che l'utilizzo del nostro metodo preventivo ci sta permettendo anche di preparare formatori che possono inserirsi al meglio nel settore privato, nelle organizzazioni governative e nel mondo del lavoro. Ovunque vai, è difficile trovare un'organizzazione formativa che si focalizzi sulla formazione di buoni e onesti cittadini. Ed è complesso avere dei lavoratori che sappiano essere buoni cittadini, capaci di dare e ricevere fiducia, resilienti e prudenti, con grande dedizione nei confronti del proprio lavoro e con risorse e umanità in generale. Diplomatici con tali caratteristiche sono molto ricercati dai datori di lavoro. E l'utilizzo del sistema preventivo sta permettendo alle nostre scuole di generare persone responsabili e lavoratori ricercati nel mercato del lavoro.

Recentemente, sono andato a Mekele e ho incontrato uno dei nostri alunni che ha finito il suo laboratorio. Quando mi ha visto mi è corso incontro e mi ha invitato a visitare il suo laboratorio. Per prima cosa mi ha mostrato in che modo i suoi lavoratori cambiano il loro modo di vestire. Mi ha detto che si curano nel vestire, mi ha anche mostrato le docce preparate per loro dicendo che qui è dove essi fanno la doccia e si cambiano i vestiti alla fine della giornata. Mi mostrò anche i servizi ben ventilati riservati per loro. Ero impressionato da ciò che quel ragazzo era riuscito a fare. Sono stato colpito dalla cura, dall'umanità e dalla dignità con cui egli si rapporta ai suoi collaboratori; questo è il risultato del sistema educativo preventivo che noi abbiamo cercato di seguire. Questo è l'aspetto rilevante: non mi ha mostrato le sue macchine ma quello che ha fatto per i suoi lavoratori.

Dunque, le nostre scuole sono differenti da altre scuole TVET pubbliche e private nell'attenzione che noi diamo all'aspetto umano. Ne parlavamo prima, a proposito del buongiorno. Questo particolare è importante per i diplomatici in quanto la prima cosa importante nel mondo del lavoro è sapere come mantenere la pace tra i colleghi, come gestire i collaboratori, come mostrare concreto interesse e cura nei confronti dei lavoratori. È questo che rappresenta la chiave per il successo.

L'altro fattore distintivo è la nostra costanza nel fornire sessioni di formazione fondata sulla pratica. I nostri diplomatici sono migliori a livello di competenze rispetto ad altri. Questo grazie alla formazione che forniamo. Anche i formatori sono continuamente formati sulle competenze. Fino ad ora, le scuole hanno fornito strumenti e macchinari per la formazione così che i tirocinanti potessero avvalersi di occasioni adeguate per fare pratica. Siamo anche migliori nel fornire ai nostri studenti una formazione alla cooperazione. Altre scuole non lo fanno. Le industrie lo fanno e optano per i nostri diplomatici e accettano volentieri i nostri laureati nei percorsi di tirocinio.

Stiamo fornendo una formazione in servizio intensiva ai nostri istruttori per tenerli sempre aggiornati. Stiamo fornendo loro un'educazione continua così che loro possano migliorare le loro carriere. Un aspetto importante è che stiamo fornendo agli istruttori un salario competitivo, migliore rispetto ad altri. Tuttavia, abbiamo il timore di non riuscire ad essere sempre così competitivi come ora a causa della continua diminuzione dei fondi a disposizione.

- *Come pensa di riuscire a sostenere un programma di formazione di così alta qualità?*

È vero che se le donazioni diminuiscono non è possibile fornire la stessa qualità che stiamo fornendo. Senza fondi non potremmo permetterci di assumere formatori competenti e formati così come non riusciremmo ad acquisire i materiali necessari per la formazione, almeno non nella stessa quantità. Questo automaticamente porterebbe al declino, in termini di qualità, della formazione che stiamo fornendo. Inoltre, I formatori del Sistema TVET sono molto attirati dal passaggio alle industrie che li pagano molto di più. Tuttavia, stiamo lavorando per sostenere almeno quello che abbiamo offerto fino ad ora. Stiamo lavorando duramente su alcuni progetti. Inoltre abbiamo stabilito una unità per il recupero dei costi, che è responsabile per la vendita dei prodotti e dei servizi offerti dai tirocinanti e dai formatori TVET per coprire parte delle spese di formazione.

- *Padre Endalkachew, lei sa che uno degli indicatori per la qualità della formazione è la proporzione dei tirocinanti che sono valutati in maniera positiva come competenti dai valutatori esterni. Potrebbe dirmi la quota di diplomati che supera positivamente la valutazione delle competenze?*

Abbiamo una valutazione interna al termine di ciascun livello e questa è chiamata valutazione istituzionale. Stiamo preparando bene i nostri studenti per la valutazione istituzionale. Non permettiamo agli studenti che falliscono nella valutazione istituzionale di presentarsi per la valutazione esterna. Per loro predisponiamo percorsi di recupero. Normalmente, i nostri tirocinanti hanno risultati migliori nella valutazione interna perché seguiamo seriamente tutto il processo di formazione, dall'inizio alla fine; è davvero raro vederli fallire. Per cui ti assicuro che i nostri diplomati, nella valutazione delle competenze, hanno risultati migliori rispetto a tutti gli altri diplomati TVET. Nonostante il tasso di successo vari da programma a programma, il tasso di successo va dal 90% al 100%. Tieni a mente che il successo è di valore perché un numero limitato di studenti viene valutato come competente dalle scuole TVET private e governative.

- *Potrei chiederle alcune evidenze di come tracciate il percorso formativo dei vostri studenti e cercate di conoscere il tasso di occupazione, oppure se lei ha raccolto opinioni dagli occupati circa le domande del mercato di lavoro?*

Gli esperti e il personale presente nelle industrie stanno visitando le nostre scuole; stanno inoltre partecipando al progetto *Competence Assessment of trainees*<sup>2</sup>. I nostri tirocinanti sono anche impiegati nelle industrie per i loro percorsi di tirocinio. Degli esperti stanno osservando gli studenti durante le visite, nel processo di valutazione delle competenze e durante il tirocinio. Come conseguenza essi ci richiedono una lista dei nostri diplomati quando gli studenti sono vicini al termine degli studi. Riceviamo tali richieste anche da grosse compagnie come Coca Cola, Ethiopian Airlines, Origin Water, Timbaho factory e altre. Tali compagnie ci hanno recentemente richiesto la lista dei nostri studenti nonostante noi non riuscissimo a raggiungere il numero da loro richiesto. Riceviamo molte di queste richieste e questa è una delle mie evidenze per rispondere alla domanda di studenti da impiegare nel mercato del lavoro. In generale posso dire che il tasso di occupazione dei nostri laureati in un anno è del 95-98%. Il resto rappresenta coloro che vogliono continuare il proprio percorso educativo invece di entrare nel mondo del lavoro. Intendo dire che a volte non riusciamo a ricoprire il numero alto della richiesta di diplomati da parte delle compagnie.

Dalla mia esperienza come coordinatore nazionale di tutte le scuole TVET salesiane, il tasso di occupazione dei laureati nel Nord del Paese, come in Adwa e Mekele, è molto alto perché ci sono molte industrie in grado di assorbire tutti i diplomati che escono dalle scuole. Al di là di tutto, abbiamo molti diplomati che divengono buoni imprenditori, fondando una loro ditta, e altri che continuano con lo studio anche fino al dottorato di ricerca in Paesi stranieri, come il nostro general manager e i suoi colleghi.

- *Qual è il contributo della comunità salesiana in Etiopia?*

Il contributo della comunità salesiana in Etiopia non è limitato alla formazione tecnica e professionale, ma supporta la vita delle persone in situazioni di estrema povertà; questo vale anche per i contesti e le comunità alle quali le scuole appartengono. Ad esempio, gli studenti che frequentano la scuola secondaria del Don Bosco qui hanno buone possibilità nell'esame di ingresso all'Uni-

<sup>2</sup> La valutazione e la certificazione delle competenze (Certification of Competency - COC) è un esame standardizzato fornito dall'agenzia di accreditamento del TVET. La valutazione è obbligatoria ad ogni livello; senza di essa nessuno può essere certificato e impiegato nel lavoro professionale o continuare nel livello successivo di formazione.

versità etiope e in altre università. Di conseguenza ogni anno riceviamo numerose domande, circa 800 su 100 posti disponibili.

L'Istituto Bosco Children ha inoltre un progetto chiamato *Bosco Children project*. Esso supporta ragazzi di strada di età compresa tra i 13 e i 16 anni. Questi ragazzi ricevono servizi in maniera continuativa per tre anni. Alcuni di questi ragazzi erano usciti dal sistema educativo, mentre altri non avevano mai frequentato la scuola. Per questo, esiste anche un'educazione non formale per i ragazzi, al fine di prepararli alla formazione TVET di primo livello; altri affrontano un esame di ingresso per il grado al quale possono essere assegnati all'interno della scuola Don Bosco. Ci sono ora studenti che hanno terminato il loro percorso scolastico in questo modo e sono entrati in Università. Uno dei laureati in sociologia lavora con noi e puoi parlare con lui. Dopo tre anni di servizio i ragazzi saranno reintegrati con i loro genitori, se li hanno. Se non conoscono o non hanno i genitori, saranno supportati per poter vivere da soli.

Abbiamo inoltre un progetto di intervento precoce per bambini al primo anno di scuola elementare, prima che finiscano per strada. Questo progetto è chiamato *Donato's Children project*. Sono figli di persone indigenti spesso dedite all'accattonaggio. Attualmente, circa 500 bambini ricevono giornalmente pasti per pranzo e cena. Esiste anche una scuola per loro all'interno della quale possono frequentare dal grado 1 al grado 3. Dopo aver terminato la scuola primaria fanno domanda per l'esame di ammissione al primo grado della scuola Don Bosco. La competizione è alta perché ammettiamo solamente 100 studenti ogni anno, mentre le domande risultano circa 800.

- *Quali sfide vi aspettano*

1. Nonostante il declino dei fondi, praticamente, siamo ancora dei provider. Stiamo formando i giovani per il mercato del lavoro. Non stiamo tornando indietro rispetto a quello che ci aspettavamo nella formazione. Fino ad ora siamo ancora supportati dalle donazioni. Tuttavia, l'ammontare delle donazioni continua a diminuire e in questo modo non siamo in grado di continuare a fornire la formazione di qualità che attualmente forniamo.
2. La resistenza delle industrie nei confronti della formazione cooperativa. Le industrie sono profit perciò si prendono cura della propria attrezzatura e si preoccupano del prodotto. Di conseguenza non permettono agli studenti di toccare i loro macchinari.
3. La mancanza di un supporto finanziario o materiale dal Governo. L'altra grande sfida è che il Don Bosco è un'organizzazione basata sulla fede religiosa e appartiene alla Chiesa cattolica. Tuttavia, le scuole sono un bene pubblico. In altri Paesi africani, come Namibia, Mozambico e parte del Sud Africa, il

Governo fornisce sussidi alle scuole TVET salesiane. In questi Paesi è il Governo che copre il salario dei docenti. Tuttavia nel nostro caso non ci resta che l'apprezzamento e alcuni servizi. Ad ogni modo, grazie alle donazioni, stiamo ancora facendo il nostro lavoro. Il CNOS-FAP di Roma, una grande organizzazione creata dall'insieme delle scuole salesiane, ha sviluppato e sviluppa progetti grazie a diversi donatori, come l'Unione Europea che supporta diversi nostri progetti.



# Educare al pensiero computazionale: un'esigenza per i processi di Formazione Professionale oggi.

Prima parte

MICHELE PELLEREY<sup>1</sup>

*Questo primo contributo sulla tematica del pensiero computazionale intende accostare il lettore, un po' a volo di uccello, a una prima comprensione di quella dimensione del pensiero umano che a partire dagli apporti di Seymour Papert e di Jannette Wing è stata definita computazionale. Una sua attenta analisi metterà in luce come, soprattutto nell'ambito della formazione professionale, sia necessario promuoverne lo sviluppo come elemento fondamentale di un'identità professionale adeguata alle trasformazioni tecnologiche e organizzative che stanno contraddistinguendo i nostri tempi. In un prossimo contributo si approfondiranno alcuni aspetti fondamentali, qui solo accennati, da un punto di vista formativo.*

*This first article on the subject of computational thinking intends to approach the reader to a first understanding of that dimension of human thought starting from the contributions of Seymour Papert and Jannette Wing. A careful analysis will highlight how, especially in the field of vocational training, it is necessary to promote its development as a fundamental element of a professional identity in line with the technological and organizational changes that are taking place in our times. In a future article some fundamental aspects will be explored from a training point of view.*

## Introduzione

42 anni fa nel settembre del 1976 il CNOS-FAP organizzò in collaborazione con l'Istituto di Didattica dell'Università Salesiana il primo corso di informatica per operatori della Formazione Professionale. Pietro Chasseur rievocando quell'esperienza scriveva nel 1985: «Quanti frequentarono questo "epico" corso, proseguito per altri due anni, incominciarono poi a socializzarlo, in un primo tempo con i colleghi insegnanti, poi ai primi tentativi di estensione agli allievi del terzo anno, consolidandosi poi nell'attuale impostazione».<sup>2</sup> Quell'esperienza portò, dopo dieci anni di approfondimenti, alla pubblicazione nel 1986 di un volume dedicato ai fondamenti culturali e tecnologici dell'informatica.<sup>3</sup> Già in quell'e-

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

<sup>2</sup> P. CHASSEUR, *Esperienza di informatica al CFP San Zeno di Verona*, Rassegna CNOS, 1985, 1, pp. 93-96.

<sup>3</sup> M. PELLEREY, *Informatica. Fondamenti culturali e tecnologici*, Torino, SEI, 1986.

sperienza veniva evocata la possibilità di un'introduzione "povera" di tale disciplina, cioè senza il supporto di particolari attrezzature informatiche, puntando soprattutto allo sviluppo dei concetti e dei procedimenti essenziali che la caratterizzavano.

L'attenzione rivolta più al pensiero che sta alla base dell'informatica che all'uso pratico di attrezzature digitali è riemersa nel mondo accademico nel 2006 a causa di un influente intervento dell'allora Direttrice del Dipartimento di Informatica della Carnegie Mellon University degli Stati Uniti Jannette Wing.<sup>4</sup> Questa studiosa riprendeva una sollecitazione di Seymour Papert degli Anni Sessanta, orientata a considerare prioritaria la formazione a quello che egli aveva denominato "pensiero computazionale". Da allora ha avuto inizio un forte movimento a livello accademico, scolastico e politico nel cercare di inserire nei percorsi educativi scolastici e formativi professionali non solo e non tanto l'uso di strumentazioni digitali, quanto piuttosto lo sviluppo dei suoi fondamenti cognitivi e culturali. Anche in Italia ci si è mossi in questa direzione con le varie iniziative di *coding*. Così anche il CINI (Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica) ha sviluppato una "Proposta di Indicazioni Nazionali per l'Informatica nella Scuola".

Mi è sembrato utile allora riprendere molti degli elementi che avevano caratterizzato le esperienze degli Anni Settanta e Ottanta, riconsiderandoli nella prospettiva oggi dominante, cioè come componenti essenziali del pensiero computazionale, ed esaminandone alcune delle ricadute essenziali sui processi formativi in particolare di natura professionale.

## **1. L'astrazione come processo essenziale nello sviluppo del pensiero e del pensiero computazionale in particolare**

Ricordo la situazione degli anni settanta relativa alla Formazione Professionale nell'ambito della meccanica e degli Anni Ottanta per quanto concerne la grafica: l'introduzione delle macchine a controllo numerico nel primo caso e della fotocomposizione nel secondo, pose seri problemi di natura cognitiva a operatori abituati ad agire direttamente sulle macchine e ora costretti a usare per comunicare con esse linguaggi artificiali. Se avessero avuto un'adeguata formazione matematica, ciò li avrebbe aiutati a gestire rappresentazioni astratte di

<sup>4</sup> J.M. WING, *Computational Thinking*, Communications of the ACM, march 2006, 49, 3, pp. 33-35.

processi concreti, cioè saper valorizzare modellizzazioni matematiche della realtà. La rappresentazione astratta di situazioni concrete contraddistingue molte delle discipline fondamentali che oggi dovrebbero caratterizzare la formazione sia culturale, sia soprattutto professionale. Sempre più operazioni ripetitive, ben rappresentate nelle parodie di Charlie Chaplin del film *Tempi moderni*, vengono delegate a macchine che le possono eseguire spesso con più precisione e più continuità degli esseri umani. Basti pensare alla liberazione da lavori gravosi avvenuta nelle abitazioni domestiche con l'avvento delle lavatrici automatiche e delle lavastoviglie.

Ma il passaggio da forme dirette di comunicazione a forme mediate da rappresentazioni astratte fa parte della storia umana in maniera determinante. La prima conquista fondamentale, almeno per il mondo occidentale, è stata l'invenzione dell'alfabeto fonetico verso il 600 a.C. Con poco più di venti segni grafici<sup>5</sup> si potevano rappresentare tutte le parole dette e i pensieri che ne stavano dietro. Ma la cosa fondamentale era che la lettura, cioè la decodificazione delle parole scritte, permetteva di risalire a quanto detto e pensato dallo scrivente. Al processo di rappresentazione astratta corrispondeva un processo di interpretazione o di ritorno alla realtà del contenuto rappresentato, anche se tutto ciò implicava una dinamica in cui entrava in gioco la competenza linguistica e il mondo interiore del lettore. Scrivere e leggere diventavano così competenze fondamentali per poter partecipare consapevolmente alla vita culturale. Acquisire le conoscenze e le abilità coinvolte nel processo di scrittura e in maniera simmetrica quelle necessarie per attivare con successo quello di lettura diventavano l'essenza della cosiddetta alfabetizzazione di base.

Ci sono voluti molti secoli perché l'uomo occidentale, in particolare quello europeo, conquistasse un altro passaggio fondamentale. All'inizio del 1200 veniva pubblicato, ma la stampa non c'era ancora, il *Liber abaci* di Leonardo Pisano detto il Fibonacci. Si veniva a conoscenza di quanto già sviluppato da indiani e arabi: un sistema di rappresentazione astratta del numero più valido e funzionale di quello fino ad allora usato. Ora con dieci segni grafici si poteva non solo scrivere qualsiasi numero, ma soprattutto operare nell'ambito dell'aritmetica in maniera agevole ed efficace. Venivano così anche identificati e denominati alcuni procedimenti di calcolo, in particolare gli algoritmi necessari per eseguire le quattro operazioni fondamentali. La parola "algoritmo" era stata introdotta da Leonardo Pisano come latinizzazione del nome del grande matematico arabo persiano Mu ammad ibn M sà al-Khw rizm. Leonardo scriveva infatti "dixit Algorit-

<sup>5</sup> Segni grafici detti grafemi corrispondenti ai suoni presi in considerazione detti fonemi.

mus” quando faceva riferimento a un procedimento da lui messo a punto. Anche in questo caso al mondo numerico reale faceva da corrispondente una sua rappresentazione astratta valida ed efficace.

Parole e numeri presenti nel mondo reale, concreto, avevano infine trovato forme rappresentative astratte, segni grafici da utilizzare sia nel percorso di scrittura delle parole, dei numeri e dei calcoli, sia di loro interpretazione ed esecuzione. Rimaneva tuttavia un mondo reale che nella comunicazione svolgeva una funzione fondamentale: la musica. La questione era dunque quella di giungere a forme di rappresentazione astratta, mediante segni grafici, di melodie e armonie sia cantate, sia suonate mediante strumenti. Nel corso dei secoli ci sono stati molti passaggi finché anche in questo caso si è giunti a una forma convenzionale e universale di notazione musicale: il rigo o pentagramma. Il musicista poteva ora scrivere le sue musiche e gli altri leggere e interpretare quanto da lui elaborato.

Era possibile compiere progressi simili nell’ambito di altre realtà umane come lavori ripetitivi e faticosi, le cosiddette opere servili, affidate a schiavi umani, o, ancora, in produzioni più impegnative, che richiedevano particolare attenzione operativa, come costruire qualcosa? In altre parole pensare a congegni capaci di operare su materiali fisici al fine di produrre i risultati desiderati? Un sogno che può essere ricondotto al mito ebraico del Golem, cioè di una realtà costruita dall’uomo, dotata di una straordinaria forza e resistenza in grado di eseguire alla lettera gli ordini del suo creatore, di cui diventava una specie di schiavo, tuttavia incapace di pensare, di parlare e di provare qualsiasi tipo di emozione perché privo di un’anima. In altre parole quello che oggi passa sotto la dizione “automa” esecutivo, oppure di “robot non autonomo”: un congegno che riesce a eseguire operazioni o movimenti propri dell’uomo ma privo di autonomia decisionale.

Il sogno di avere al proprio servizio strumenti fisici in grado di svolgere mansioni spesso ripetitive e noiose portò nel 1600 a progettare strumenti di calcolo aritmetico su base meccanica. Qualche anticipazione c’era stata nei secoli precedenti nell’ambito degli orologi e di altri congegni abbastanza industriosi. Così il diciannovenne Blaise Pascal pensò di aiutare il padre intendente di finanza nel fare calcoli monetari lunghi e complessi realizzando la sua prima calcolatrice meccanica: la cosiddetta Pascalina. G. Leibniz ne progettò una più evoluta. La progettazione di queste macchine esigeva, ormai lo sappiamo, una rappresentazione astratta dei procedimenti richiesti per poterla poi concretizzare nell’ambito meccanico mediante appositi meccanismi, come ruote dentate ingranate tra di loro.

Quando nell’Ottocento si cercò di ideare macchine in grado di svolgere operazioni più complesse, il primo passo fu la prefigurazione astratta di un sistema adatto a tale impresa. Gran parte dei primi passi e poi della nascita concreta di una calcolatrice automatica sono stati compiuti a livello di progettazione astrat-

ta, valorizzando e talora sviluppando ulteriormente concetti e procedimenti propri della logica formale. D'altra parte la progettazione di un sistema di questo tipo implicava una simulazione attenta di come l'uomo procede nell'affrontare elaborazioni complesse. Da una parte occorre mettere in gioco la disponibilità di informazioni opportunamente codificate e strutturate (come numeri e parole scritte), dall'altra, era necessario potersi avvalere di un insieme di procedimenti o algoritmi che permettessero di operare su tali dati per ottenere i risultati attesi. Infine, l'interazione tra insieme dei dati da elaborare e procedimenti da mettere in campo implicava un organo di governo, che su comando umano mettesse in relazione dati e procedimenti per ottenere il risultato richiesto. Se desideravo ottenere il risultato di operazioni aritmetiche specifiche occorreva non solo dire quali numeri prendere in considerazione, ma anche quale procedimento mettere in atto, il tutto in forme comprensibili dal sistema automatico. Di qui la delimitazione di una unità di memoria, di una unità logico-aritmetica e di una unità di governo o esecutiva. Infine, era necessario prevedere come immettere i dati in tale sistema e come ottenere che i risultati delle elaborazioni richieste diventassero disponibili: gli organi di input (ingresso) e di output (uscita). Ne è derivato un modello astratto di sistema ancor oggi valido. Esso comprende: a) Unità di ingresso: serve per comunicare al calcolatore quello che desideriamo che faccia, dandogli anche le informazioni necessarie; b) Unità di uscita: serve al calcolatore per comunicare a noi il risultato del suo lavoro. Può essere un monitor o una stampante; c) Unità di elaborazione: è la parte nella quale si eseguono le operazioni che noi desideriamo; d) Unità di memoria: è la parte nella quale si conservano sia i dati da utilizzare, sia le procedure da eseguire; e) Unità di governo: è la parte fondamentale, quella che garantisce il funzionamento corretto della macchina, un po' come il capostazione di una stazione ferroviaria o la torre di controllo di un aeroporto.

Questa lunga riflessione anche di natura storica è giustificata dall'affermazione di Jannette Wing circa la centralità del processo astrattivo nell'ambito del pensiero computazionale: «[...] cercare di catturare le proprietà essenziali comuni a un insieme di oggetti, mentre si nascondono distinzioni irrilevanti».<sup>6</sup> Nella creazione del linguaggio fonetico si è cercato di catturare le proprietà essenziali della parola detta, nascondendo intonazione, timbro della voce, ecc. Nella scrittura della musica sul pentagramma non vengono prese in considerazione molte qualità proprie del canto reale o di uno strumento musicale concreto come la tromba o il clarinetto. Nel caso che ora esploreremo più in dettaglio, i pro-

<sup>6</sup> J. WING, Computational Thinking. What and Why, *The Link*, March 2011, p. 1.

cessi e le situazioni reali vengono esaminati per evidenziare, se ciò è possibile, la loro struttura essenziale dal punto della loro rappresentazione algoritmica o dell'organizzazione logica dei dati.

## **2. Dalle macchine a controllo numerico alla gestione automatica di biblioteche, musei e magazzini**

Parallelamente allo sviluppo dei primi elaboratori a base elettromeccanica, poi elettronica, è iniziata a farsi strada l'idea di macchine utensili controllate da programmi elaborati con opportuni linguaggi comprensibili da tali strumenti meccanici e gestiti da apparati elettronici. Dalla fine degli Anni Quaranta dell'altro secolo agli Anni Cinquanta, grazie anche alla collaborazione-competizione tra John T. Parsons e il Massachusetts Institute of Technology, si arrivò alla progettazione e realizzazione delle prime macchine a controllo numerico. Esse furono sviluppate soprattutto negli Anni Sessanta e negli Anni Settanta iniziarono a diffondersi anche in Italia. I processi di lavorazione dei pezzi meccanici venivano descritti in maniera astratta, tradotti in comandi scritti in codici appositi e quindi messi in atto in maniera solo indirettamente gestita dall'uomo, in quanto egli doveva intervenire solo se il programma esecutivo andava incontro a imprevisti. Anche in questo caso la questione centrale stava nella rappresentazione astratta del processo di fabbricazione di oggetti fisici.

Lo sviluppo delle macchine a controllo numerico, come torni, fresatrici e alesatrici, ha portato progressivamente ad associare il disegno tecnico degli oggetti da realizzare, attuato con il supporto di un computer (*CAD, Computer Aided Design*), a un programma che fosse in grado di interpretare tale disegno tecnico fino a gestirne la realizzazione mediante opportune macchine utensili (*CAM, Computer Aided Manufacturing*). Si è giunti così anche alla progettazione e realizzazione di oggetti in tre dimensioni mediante l'uso di appositi software. Di qui un passo ulteriore verso la progettazione di robot dotati di maggiore autonomia. Ciò è stato possibile inserendo inizialmente nel congegno forme di retroazione, cioè di fronte a un ostacolo o a un nuovo elemento non previsto, la possibilità di cambiare modalità operativa; poi, siamo nei nostri anni, integrando nel sistema elementi propri dell'Intelligenza Artificiale o delle cosiddette "learning machines" o macchine che apprendono.

La questione della rappresentazione astratta di situazioni o processi concreti ha avuto un suo parallelo sviluppo fin dall'antichità nella catalogazione dei libri nelle biblioteche o delle opere nei musei. Qui doveva essere associata la descrizione dell'oggetto alla sua collocazione fisica in appositi reparti specializzati, per poterlo poi reperire quando necessario. L'estensione di questi procedimenti

alla gestione dei magazzini ha portato alla nascita di una nuova disciplina la “logistica”, oggi costituita da un insieme di conoscenze e di abilità che permettono la gestione automatica dei magazzini. È quanto avviene ad esempio per le vendite online da parte di Amazon, ma anche, più in piccolo, in un comune super o ipermercato. A ogni oggetto deve essere associato un codice identificativo preciso che includa anche i parametri di riferimento per poterlo prelevare. Per questo tutti i prodotti commerciali sono ormai contrassegnati da un codice a barre.

Per comprendere meglio come funziona un sistema di questo tipo è utile descrivere più in dettaglio una quotidiana esperienza, che evoca molti elementi di automazione ormai gestiti da computer. Un cliente all’uscita da un supermercato presenta alla cassa ciò che ha nel suo carrello per pagare quanto intende acquistare. L’impiegato alla cassa prende ogni oggetto e fa leggere da un lettore automatico il codice a barre di ogni prodotto. Il codice contiene le informazioni relative al prodotto considerato, a esse sono associate altre informazioni utili (oltre al suo nome, il suo prezzo, l’azienda che lo ha prodotto, la sua collocazione, ecc.). Le casse sono collegate a un computer, o sistema centrale. Questo riceve le informazioni che provengono dalle casse, le memorizza; poi, su richiesta, esegue le operazioni programmate e fa, ad esempio, stampare la ricevuta. Non solo. Conserva nella sua memoria gli incassi, il fatto che un certo prodotto è stato venduto e non è più nel magazzino. Quest’ultimo dato è importante perché segnala al gestore del supermercato che un dato prodotto sta per finire e conviene rifornirsene. A fine giornata, o a fine mese, è possibile sapere l’incasso totale, quali prodotti sono stati più venduti e quali invece no. Ciò aiuta a programmare le prossime forniture.

In tutti questi casi al magazzino, alla biblioteca, al museo, agli impianti reali, vengono associate in maniera astratta tutte le informazioni necessarie alla loro gestione. Le informazioni per poter essere conservate da un sistema informatico, un computer, in maniera appropriata e utile devono essere tradotte in dati, cioè codificate opportunamente, cioè secondo un sistema, o struttura, valido e funzionale alla loro manipolazione. Si vengono così a costituire quelle che in terminologia tecnica si chiamano “basi di dati”.

Così la rappresentazione astratta dei processi concreti mediante algoritmi e delle informazioni mediante strutture o basi di dati viene a costituire il cuore del cosiddetto pensiero computazionale. In tale mondo astratto si cercano le soluzioni ai problemi da affrontare per poi tradurle in codici comprensibili da automi che siano in grado di comprenderle ed eseguirle. Naturalmente i primi problemi affrontati sono stati procedimenti operativi di natura aritmetica, facilmente rappresentabili in maniera astratta perché già noti e denominati in onore del suo massimo inventore come algoritmi. In questo caso le basi di dati erano co-

stituite dal sistema dei numeri naturali, interi, decimali. Ma nel seguito i problemi affrontati si sono moltiplicati e ormai coprono ogni settore del sapere e dell'agire umano. Così è stato possibile affermare che il pensiero computazionale riguarda: «[...] i processi di pensiero coinvolti nel formulare un problema ed esprimere la sua o le sue soluzioni in maniera che un computer, un umano o una macchina, possa effettivamente portarlo a termine».<sup>7</sup>

Queste iniziali osservazioni portano naturalmente ad approfondire due grandi quadri concettuali propri del pensiero computazione: quello degli algoritmi e quello delle basi di dati.

### **3. Un primo sguardo alla dimensione algoritmica del pensiero computazionale**

In generale un algoritmo può essere inizialmente descritto come: «[...] una sequenza finita di passi elementari che portano alla risoluzione di un problema».<sup>8</sup> Naturalmente esistono alcune condizioni che rendono tale sequenza effettiva: che essa vada bene per una varietà di input, fornendo i risultati richiesti (output); che ogni passo ammetta un'interpretazione unica e sia eseguibile in tempo finito; che la sua esecuzione termini qualunque sia l'input ammesso. Come subito è evidente, la questione centrale sta nell'esame del problema da affrontare e nella possibilità di trovarne una soluzione di tipo algoritmico, cioè che esista effettivamente una successione finita e precisa di operazioni da compiere per ottenerne la soluzione. In linguaggio tecnico si usa dire che in tal caso il problema è di natura *computabile*, cioè calcolabile. Da questo punto di vista esistono moltissimi esempi di algoritmi collegati a problemi di vita quotidiana, anche perché spesso ci imbattiamo in procedure prestabilite che condizionano l'utilizzo di molte apparecchiature o di servizi generali. Queste procedure sono state stabilite, almeno così pensano i loro creatori, per ottimizzarne l'utilizzo. Basta pensare alla prenotazione online di servizi di tipo ospedaliero o all'utilizzazione di macchinari professionali un po' complessi. Più modestamente si possono evocare le ricette di cucina.

Un esempio di problema che implica la ricerca e l'individuazione di una successione precisa di passi da compiere è data da un comune indovinello. "Un contadino ha una capra, un lupo e un cavolo. Se lascia il lupo solo con la capra, il lupo mangia la capra; se lascia la capra sola con il cavolo, la capra mangia il ca-

<sup>7</sup> J.M. WING, *Computational thinking's influence on research and education for all*, Italian Journal of Educational Technology, 2017, 25(2), pp. 7-14.

<sup>8</sup> P. FERRAGINA, F. LUCCIO, *Il pensiero computazionale. Dagli algoritmi al coding*, Bologna, Il Mulino, 2017, p. 10.

volò. Giunto alla riva di un fiume, egli può traversarlo solo con una piccola barca, che può portare contemporaneamente solo lui e un'altra cosa: o la capra, o il lupo, o il cavolo. Come fa ad attraversare il fiume, portando tutti salvi all'altra riva?". La soluzione dell'indovinello porta alla scoperta di una precisa sequenza di operazioni. Il contadino: 1) attraversa il fiume con la capra; 2) torna solo; 3) attraversa il fiume con il cavolo; 4) ritorna con la capra; 5) attraversa il fiume con il lupo; 6) ritorna solo; 7) attraversa il fiume con la capra.<sup>9</sup>

Nell'ambito delle macchine a controllo numerico si tratta di individuare una precisa sequenza di operazioni che la macchina deve compiere per produrre il pezzo progettato. Nell'ambito di un servizio di vendite online si tratta di prefigurare la successione di operazioni che portano dall'ordine di un prodotto, al suo reperimento in un magazzino, alla sua impacchettatura, alla sua spedizione, mentre si controlla la carta di credito del cliente e se ne preleva il prezzo stabilito. Per poter esaminare con cura le procedure necessarie si deve ricorrere a forme di loro rappresentazione astratta, soprattutto se esse risultano un po' complicate, ma soprattutto se poi dobbiamo tradurle in comandi che devono essere compresi ed eseguiti dalle macchine automatiche.

La branca di studio propria del pensiero computazionale dedicata all'analisi degli algoritmi ha avuto uno sviluppo assai fecondo. Nel 1966 Corrado Boehm e Giuseppe Jacopini hanno dimostrato uno dei suoi teoremi fondamentali: qualsiasi algoritmo, anche il più complesso, si basa in definitiva su tre schemi o strutture elementari di controllo: la sequenza, la selezione, l'iterazione o ciclo. Vediamo in sintesi di che cosa si tratta.

Il più semplice schema algoritmico è la *sequenza*: una successione ordinata di istruzioni che devono essere eseguite in maniera puntuale per ottenere il risultato previsto. Un esempio è dato dalla soluzione dell'indovinello precedente. Tuttavia non sempre le procedure sono lineari, nel senso che possono essere presenti momenti che implicano la possibile selezione tra due percorsi diversi. Lo schema della *selezione* è dunque costituito dalla scelta che deve essere fatta tra due percorsi possibili in base a una condizione che può risultare vera o falsa. In altre parole emerge una condizione espressa dalla formula "se..., allora...", oppure "se ..., allora ..., altrimenti ...". Un banale esempio è dato dal telefonare: se non ricordo il numero da chiamare, allora lo cerco sulla rubrica. Il terzo schema è detto *iterazione* o *ciclo*: è costituito da una successione di operazioni da ripetere finché non si verifica una precisa condizione.

<sup>9</sup> Un problema analogo ma più sofisticato ed esaminato con cura dagli studiosi è costituito dalle cosiddette Torri di Hanoi (cfr. P. FERRAGINA, F. LUCCIO, *o.c.*, pp. 212 e ss.).

Per rappresentare in maniera astratta, ma chiaramente definita, i successivi passi di un algoritmo si possono usare diagrammi di flusso o scritture dette "pseudo codici". Tutte forme che consentono di controllare la qualità delle nostre soluzioni algoritmiche e verificarne la correttezza e complessità. Naturalmente nel corso dei secoli e più recentemente dei decenni passati molti problemi sono stati già affrontati e sono state trovate le relative soluzioni algoritmiche. Ma sono stati individuati anche problemi che non possono essere risolti mediante algoritmi. Problemi di quest'ultimo tipo sono stati definiti non computabili. D'altra parte, in molti casi la soluzione algoritmica di un problema è facilitata dallo spezzare di un problema generale in sotto problemi e così spesso si possono utilizzare soluzioni algoritmiche già individuate. Queste vengono a costituire come un insieme di moduli già pronti per essere valorizzati nello sviluppare la procedura completa: una sorta di moduli componibili. Approfondiremo nel prossimo intervento questa parte del pensiero computazionale cogliendone gli essenziali aspetti formativi.

## 4. Le basi di dati

L'avvento degli elaboratori elettronici, in qualsiasi modalità oggi si presentano, ha portato a poter disporre di grandi spazi di memoria. Quando compriamo uno smartphone il suo prezzo varia principalmente sulla base dell'ampiezza della sua memoria, oltre che dalla qualità dello schermo e del processore. Accanto, ormai, abbiamo molte memorie dette aggiuntive, ma che sono a nostra disposizione. Alcune, sotto forme di penna, disco, ecc., sono sulla scrivania; altre non si sa dove siano, per questo si parla di *cloud*, di nuvole. Ma sempre a nostra disposizione. Le informazioni sotto forma di numeri, di parole, di immagini fisse e in movimento, di testi più o meno lunghi e multimediali, di app e di programmi di vario tipo riempiono le memorie che sono a nostra disposizione. Ma se passiamo ai cosiddetti social media, alla rete informatica, entriamo facilmente in una foresta immensa nella quale è facile perdersi o girovagare senza meta. Non per nulla si parla sempre più di "big data", nel senso che le informazioni trasformate in dati attraverso la loro codificazione aumentano giorno dopo giorno a dismisura. Come è stato nel passato ed è oggi possibile muoversi intelligentemente in questo oceano?

Il primo e fondamentale passaggio per impostare una memoria contenente le informazioni prese in considerazione è dato dall'assegnare a ciascuna un codice identificativo. Ma questo codice va progettato sulla base delle possibili necessità di reperibilità e di elaborazione successiva. Un esempio a noi familiare è quello del "codice fiscale". Alla nascita a ciascun cittadino italiano è automati-

camente associato un codice identificativo. Esso è riportato, ad esempio, sulla propria tessera sanitaria. Tale codice è formato da sedici caratteri, in parte alfabetici, in parte numerici (per questo esso è denominato codice alfanumerico) ed è organizzato secondo quattro campi più un carattere finale chiamato codice di controllo.

I primi sei caratteri (primo e secondo campo, ciascuno di tre caratteri) riguardano il cognome e il nome.<sup>10</sup> I seguenti cinque caratteri (terzo campo) riguardano la data di nascita e il sesso in questo modo: prima l'anno (due cifre finali dell'anno), poi il mese (indicato con le successive lettere dell'alfabeto), poi il giorno (se femmina a esso si aggiunge 40). A questi primi undici caratteri, che riguardano il tuo cognome, nome, data di nascita e sesso, seguono altri quattro caratteri (quarto campo) che riguardano il comune di nascita indicato secondo il codice catastale (da trovare su Internet<sup>11</sup>). L'ultimo carattere, il sedicesimo, è una lettera che serve come codice di controllo della correttezza di quanto scritto. Per trovarlo si usa un algoritmo un po' complicato. Per semplicità si può trovare ricorrendo a uno dei numerosi siti dedicati al codice fiscale.<sup>12</sup> L'insieme dei codici fiscali e delle dichiarazioni dei redditi ad essi associate vengono a costituire un archivio imponente. La cosiddetta anagrafe tributaria, che comprende oltre ai codici fiscali anche le partite IVA sia delle persone, che delle aziende.

La struttura del codice fiscale permette di associare i vari suoi campi ad altre basi di dati o archivi disponibili. Si possono citare l'anagrafe nazionale della popolazione residente, l'insieme dei comuni in base al loro codice ISTAT. Ma anche possono essere collegati a ciascun codice fiscale altri codici interessanti e sensibili, come quelli relativi ai conti bancari. In particolare va considerato il codice IBAN o International Banking Account Number (Numero di Conto Bancario Internazionale). Esso è stato definito a livello internazionale ed è dal 2008 obbligatorio nelle varie transazioni monetarie tra banche. Ma a poco a poco esso può essere utilizzato anche per altri fini. Ad esempio, l'Agenzia delle Entrate potrebbe accedere ai vari conti bancari delle persone fisiche tramite il loro codice fiscale.

Naturalmente tutto questo comporta sia per le grandi basi di dati, sia per gli archivi più modesti, come quelli delle biblioteche, non solo tecniche di

<sup>10</sup> Vengono prese le consonanti prima del cognome e poi del nome (o dei cognomi e nomi, se più di uno) nel loro ordine. Se le consonanti sono insufficienti, si prelevano anche le vocali, sempre nel loro ordine. Le vocali vengono riportate dopo le consonanti. Per le donne, viene preso in considerazione il solo cognome da nubile. Nel caso del nome, se contiene quattro o più consonanti, si scelgono la prima, la terza e la quarta, altrimenti le prime tre in ordine.

<sup>11</sup> <http://www.paginebianche.it/codice-catastale>.

<sup>12</sup> <http://ilmiof.it/>; <http://www.codicefiscale.com/>; <http://www.paginebianche.it/codice-fiscale>.

codificazione valide e funzionali, ma anche quello che viene definito un Sistema di Gestione delle Basi di Dati (DBMS), cioè l'insieme strutturato delle procedure (algoritmi) che consentono di valorizzarle, cioè definire, manipolare, richiamare e gestire i dati. Ad esempio si possono citare modalità di interrogazione delle basi di dati cosiddette relazionali dette *query*.

Una base di dati è quindi un insieme organizzato di informazioni opportunamente indicizzate, cioè trasformate in dati, alle quali si può facilmente accedere e che possono essere opportunamente gestite e aggiornate. Dal punto di vista del pensiero computazionale la questione centrale diventa così la logica che permette di costruire, valorizzare e aggiornare tali insiemi di dati a seconda delle esigenze poste dalle finalità per le quali sono progettate. Nel corso degli anni si sono quindi succedute modalità di progettazione e realizzazione sia differenti dal punto di vista della loro logica interna, sia da quello dell'ambito di loro applicazione. Da quest'ultimo punto di vista esse possono differire dal punto di vista dei loro contenuti: bibliografiche, testuali, numeriche, iconiche. Ma oggi in molti casi si punta a una organizzazione detta a oggetti, nel senso che un elemento della base di dati può avere un contenuto multimediale (testo, immagini, numeri) oppure anche un procedimento algoritmico opportunamente indicizzati. In generale, si parla di basi di dati di tipo relazionale quando si prefigurano sistemi basati su elementi alfanumerici messi in relazione tra di loro, di basi di dati non solo di tipo relazionale se ci si appoggia a modalità più complesse come quelle a oggetti.

## 5. La programmazione

Sia che l'esecutore sia un essere umano, sia un automa, la procedura progettata deve essere comunicata in maniera chiara e precisa, e ciò richiede una forma linguistica adeguata. Per questo è possibile sviluppare almeno in parte il pensiero computazionale senza l'utilizzo di un elaboratore elettronico. Tuttavia la natura stessa di questi congegni implica spostare l'attenzione dagli aspetti più tipicamente logico-matematici a quelli ingegneristici. La stessa già citata Jannette Wing lo mette ben in chiaro: «Il pensiero computazionale si basa congiuntamente sul pensiero matematico e su quello ingegneristico. Diversamente dalla matematica, tuttavia, i nostri sistemi computazionali sono vincolati dalla fisica delle strutture implicate dai processi di elaborazione delle informazioni e dai loro ambienti operativi».<sup>13</sup> La differenza fondamentale tra pensiero matema-

<sup>13</sup> J. WING, o.c., p. 2.

tico e pensiero computazionale sta proprio in questa intima unione che avviene a livello della seconda modalità di pensiero: la formalizzazione matematica deve tener conto delle esigenze poste dal sistema fisico che deve realizzare quanto prefigurato.<sup>14</sup>

Lo sviluppo tecnologico ed ingegneristico di tali strutture ha condizionato non solo le possibilità di una loro valorizzazione, bensì anche le modalità di comunicazione con essi. Tale sviluppo progressivo ha permesso di progettare linguaggi sempre più evoluti. Inizialmente, infatti, si usavano i cosiddetti linguaggi macchina, cioè la scrittura di istruzioni direttamente riferite sia alle cosiddette locazioni di memoria (gli elementi delle iniziali basi di dati), sia alle operazioni da eseguire con essi. Poi, parallelamente alla complessificazione delle macchine, si è avuta una più elevata possibilità non solo di elaborazione, ma anche di specificazione dei linguaggi artificialmente prefigurati. Ciò ha permesso di configurare gli elaboratori come macchine universali in quanto l'adattamento alle varie applicazioni poteva avvenire tramite opportuni programmi scritti in linguaggi specifici. Il cosiddetto *hardware*, la parte ingegneristica, poteva essere configurato come specializzato in ambiti particolari tramite il cosiddetto *software*, la parte logico-matematica. Di qui lo sviluppo di software applicativi di vario genere, da quelli specializzati in ambito contabile a quelli di tipo didattico, da quelli statistici a quelli ludici. Le app dei nostri smartphone, abbreviazione della parola di applicazione, sono specifici programmi applicativi. Ad esempio per sapere l'andamento climatico di un posto specifico, basta immettere il nome della località in una delle tante app di natura metereologica.

La scrittura di programmi, cioè di software, in grado di far funzionare elaboratori elettronici più o meno potenti e complessi è l'ambito più specificatamente denominato *coding*. Per cogliere il senso di questa parte del pensiero computazionale e promuoverne lo sviluppo nel tempo sono state proposte varie soluzioni. La più celebre è stata ideata e realizzata come ambiente di apprendimento da Seymour Papert negli Anni Sessanta presso il MIT (Massachusetts Institute of Technology) di Boston. Veniva usato un linguaggio di programmazione assai semplice, il Logo, a prova di bambini. Oggi lo stesso MIT ha messo a disposizione una sua versione più moderna e ricca, ma sempre assai semplice, di linguaggio di programmazione tramite il software denominato Scratch, di cui è disponibile anche una versione italiana gratuitamente scaricabile.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> J. WING, *Computational thinking*, Communications of the ACM, March 2006, 49, 3, p. 35.

<sup>15</sup> <https://scratch.mit.edu/>

Per capire lo spirito della proposta sviluppata a suo tempo da Seymour Papert, e poi ripresa da varie esperienze, è utile riportare un brano della sua intervista del 1997, nella quale prende lo spunto dalla programmazione di un videogioco da parte dei bambini, tramite un software adatto. «Non è importante fare un videogioco, ma per i bambini il videogioco fa parte della cultura in cui vivono, loro pensano che sia importante, ed è importante per le loro vite. Dunque, il primo cambiamento che arriva quando un bambino può fare un proprio videogioco è che i bambini passano dall'essere consumatori ed essere produttori. Questo è un primo cambiamento nell'approccio e nella mentalità. L'errore della televisione, dei media, persino della scuola, sta nell'offrire la conoscenza ai bambini; in questa prospettiva i bambini consumano, non producono. Il bambino, viceversa, può, ora, realmente realizzare un videogioco, uno veramente bello; e questo è un cambiamento già di per sé importante. Ma facendo questo videogioco, parti realmente centrali della conoscenza entrano nel gioco, e così il bambino è molto motivato ad apprendere bene. Che cosa? Prima di tutto la programmazione: il bambino apprende a programmare il computer per fare il gioco. Abbiamo dei bambini di nove, dieci anni che imparano a programmare ad un livello che normalmente non ci si aspetta neanche da studenti di scuole medie o addirittura da studenti universitari». <sup>16</sup> E cita la possibilità anche di altri possibili apprendimento nel campo della matematica e della fisica.

La parte del pensiero computazionale più impegnativa che sta al centro di queste proposte sta proprio nel prefigurare il gioco, un gioco che deve seguire regole precise, tener conto delle opportunità e dei vincoli del software (in definitiva della macchina), definire le singole operazioni possibili, avvalendosi di una base di dati in parte esistente, in parte da definire. La programmazione consiste nel tradurre tale progetto in operazioni che esegue il computer sotto l'impulso dell'utente: un programma operativo. In questo modo non è la macchina che programma l'uomo, ma l'uomo che la programma. Ma anche nel caso della programmazione più semplice entra in gioco un processo di rappresentazione astratta. Si tratta di usare un linguaggio artificiale costruito proprio perché quanto comunicato possa essere compreso ed eseguito senza ambiguità e in completezza da un automa.

<sup>16</sup> <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=260&tab=int#link002>. Intervista raccolta il 7 marzo 1997. Sito consultato il 13 luglio 2015.

## ■ Conclusione

La conclusione più importante di questa prima presentazione di alcuni elementi fondamentali del pensiero computazionale sta nel mettere in evidenza alcune ricadute educative centrali, la cui principale è la necessità di promuovere una capacità di rappresentazione astratta, di modellizzazione, di situazioni o processi reali al fine di affrontare e risolvere problemi sul piano astratto, quello del modello, per poi riportare tali soluzioni sul piano della configurazione o della trasformazione della realtà concreta. Da un punto di vista educativo un passaggio obbligato da valorizzare in maniera adeguata nei percorsi formativi sembra essere costituito dall'apprendimento del disegno tecnico, un linguaggio rappresentativo astratto ormai di carattere universale. Esso implica proprio la capacità di descrivere con completezza, univocità, fedeltà e trasferibilità un oggetto fisico al fine di poter comunicare in maniera efficace e funzionale a un qualsiasi operatore, umano o artificiale, cosa produrre e come farlo.

Un secondo messaggio sta nell'esigere che la soluzione trovata al problema esaminato deve implicare una sua possibile esecuzione pratica o da parte di un essere umano o di una macchina. Gran parte dei problemi affrontati sul piano dell'azione nei vari ambiti della vita sociale, politica, professionale deve trovare prospettive di soluzione che siano praticabili. Cioè, è essenziale che ci si confronti sempre con la fattibilità di quanto proposto e non si rimanga sul piano solo ideale. Un messaggio estremamente importante soprattutto quando si redigono norme e procedure che guidano la vita quotidiana delle persone.



# Competenza e virtù: una prospettiva pedagogica per la IeFP?

CARLO MACALE<sup>1</sup>

*Il presente contributo intende riflettere su una cornice pedagogica personalista per l'IeFP secondo un modello educativo che coniughi la didattica per competenze con il concetto di virtù. La riscoperta del valore delle virtù da parte della Positive Psychology fa sì che sia auspicabile sul piano teorico-pratico una progettazione didattica che consideri la Formazione Professionale come un iter educativo atto alla promozione integrale della persona.*

*This contribution aims to investigate a personalistic pedagogical framework for the EVT, according to an educational pattern which combines competences and the concept of virtue in teaching practice. The rediscovery of the value of virtues by Positive Psychology emphasizes the importance from a theoretical-practical point of view of a didactic planning that considers vocational training as an educational process for the integral promotion of the person.*

La sfida della Formazione Professionale iniziale è quella di formare, sempre meglio e sempre più, i lavoratori del domani. Una formazione che non sembra esigere solo un “addestramento” tecnico-professionale, ma si rivolge alla realizzazione globale della persona per promuoverla integralmente. La didattica per competenze ha spalancato le porte alla personalizzazione degli apprendimenti a partire dalla solida base del “saper essere” individuale, ma sembra giunto il momento di dare piena evidenza anche alla proposta educativa della progettazione.

I percorsi di IeFP hanno superato la prova della loro valenza formativo – sociale: gli ultimi dati<sup>2</sup> ci parlano di una Formazione Professionale altamente inclusiva, fortemente innovativa sul piano didattico, ben collegata al mercato del lavoro<sup>3</sup> e di recupero rispetto al fenomeno dei *drop-out*. Tutto ciò in una situazione di finanziamenti ancora instabile. Non ci si può meravigliare di questo paradosso se manca, in primo luogo, un riconoscimento pieno sul piano pedagogico della via professionalizzante, che metta in discussione la mai sopita conce-

<sup>1</sup> Esperto dei processi apprendimento.

<sup>2</sup> INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto dovere*, a.f. 2015-2016, Roma 2017.

<sup>3</sup> [http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2017/C1\\_Nazionale\\_WEB.pdf](http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2017/C1_Nazionale_WEB.pdf).

zione del primato della teoria e la dicotomia *otium-necotium*<sup>4</sup>. Manca, inoltre, una riflessione attorno alla relazione educativa e alle condizioni che favoriscono l'apprendimento di conoscenze e abilità tecnico-operative. Su tale relazione si misura la proposta pedagogica della IeFP che considera, oltre alla didattica per competenze, anche quella legata al benessere della persona e allo sviluppo delle potenzialità. Qui, il modello della *Positive Education* si propone come riferimento nell'Istruzione e Formazione Professionale attraverso le dimensioni applicative del concetto di "mediazione pedagogica".

## La cornice pedagogica

Nel tentativo di impostare un *pedagogical framework* è necessario contestualizzare la riflessione, in particolare, sull'epoca "liquida" e "complessa" nella quale viviamo, in cui gli allievi si misurano con la frenetica abbondanza di informazioni della "società della conoscenza". In questo nuovo orizzonte possiamo contare sulla mediazione pedagogica, nel significato originario proposto da Cives: una mediazione educativa che unisce al rigore scientifico delle scienze sociali la dimensione esperienziale, non raggiungibile dal solo fare sperimentale<sup>5</sup>. Così, nel triangolo della mediazione pedagogica la scuola professionale diventa la struttura fisica e logica della relazione fra persona e società.



<sup>4</sup> G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia La Scuola, 2011, p. 37.

<sup>5</sup> G. CIVES, *La mediazione pedagogica*, Firenze La Nuova Italia, 1973, pp. 23-24.

Essa mostra come, se si amplia la prospettiva su cui educare, toccando anche saperi esterni che vanno dalla filosofia alle scienze umane, dalla letteratura alle tradizioni sapienziali, si può sostenere l'educabilità della persona con alcune dimensioni antropologiche e morali che danno senso all'agire della persona<sup>6</sup>.

Al cuore del problema vi è una pedagogia sociale orientata alla speranza, ossia una pedagogia che facendo capo ai concetti di ragione, libertà, esperienza e trascendenza, sappia rendere protagonisti gli allievi prima nel loro percorso formativo e, in seguito, nei loro diversi ruoli sociali nella famiglia, nel lavoro e nella piena cittadinanza. La proposta, riprendendo Catalfamo<sup>7</sup>, recupera la dimensione dell'esperienza nella libertà: non esercitata nella passiva attrazione di fini che ci muovono ma, intenzionalmente, nella selezione dei fini per cui muoversi e dei mezzi e degli apprendimenti che servono a raggiungerli.

L'età dell'adolescenza, quella prevista per l'IeFP, è un periodo della vita in cui a volte si fanno scelte "senza ragione" rischiando di bloccarsi avviliti dall'insuccesso, anche alla luce della poca esperienza. È qui che la pedagogia della speranza, come stimolo alla scelta nella libertà e riflessione sul futuro possibile, può contribuire ad emergere dalla semplice contingenza dell'esperienza e aprire a un modo di apprendere significativo. Una pedagogia della speranza deve essere radicata all'interno di un'esperienza sociale e, nel caso dei Centri di Formazione Professionale, all'interno di un'esperienza di apprendimento sociale. In tal modo, la scuola professionale diventa la nuova Barbiana che recupera le perdite della scuola tradizionale<sup>8</sup> avendo a mente con il suo ispiratore che, se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola, ma ospedale che cura i sani e respinge i malati<sup>9</sup>. Così l'esperienza educativa dei CFP dovrebbe mirare a rivalutare la persona dell'allievo ricostruendo il senso positivo nella sua storia (anche se a volte difficile) e nelle sue singolari potenzialità.

Come afferma Pesci<sup>10</sup>, don Milani aveva già intuito nella sua "antipedagogia" una scuola collegata alla vita personale e professionale<sup>11</sup>. Per questo, era solito mandare i suoi ragazzi a fare lunghi viaggi per imparare nella "scuola della vita" ciò che la scuola istituzionale non riusciva a trasmettere. Prima ancora delle in-

<sup>6</sup> Cfr. F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità. Preliminari allo studio della storia dell'educazione*, Roma Kollesis Editrice, 2012, p. 7.

<sup>7</sup> Cfr. G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, Brescia La Scuola, 1986.

<sup>8</sup> C. MACALE, *Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale*, in *MeTis*, V [2015], n.1, p. 529.

<sup>9</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze Libreria Editrice Fiorentina, 1967, pp. 19-20.

<sup>10</sup> F. PESCI, *L'attivismo rimosso. Aspetti dell'educazione nuova tra ottocento e novecento*, Torino Tirrenia Stampatori, 2000, p. 4.

<sup>11</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 29.

tuizioni politiche e dei progetti europei, don Milani si batteva per una scuola che trasmettesse, oltre alle conoscenze, anche le arti e i mestieri<sup>12</sup>.

La proposta di una pedagogia della speranza, collegata al modello di pedagogia sociale di don Milani e ad una fondata pedagogia del lavoro, può contrastare la pressante forza individualizzatrice della società liquida, nella quale l'asservimento alle leggi del mercato e del consumo ha fatto perdere di vista ogni riferimento sapienziale e, conseguentemente, ogni indirizzo pedagogico. La scuola ha smesso di educare, perdendo un'occasione preziosa per favorire l'intenzionalità creativa dell'apprendimento. Il recupero della libertà personale nella propria esperienza di vita all'interno della pedagogia della speranza è da concretizzare nei luoghi di apprendimento e nella vita poiché entra in quella cornice pedagogica che recupera la dimensione di senso nel futuro, la cui perdita impedisce alla volontà del giovane di "costruirsi" in qualsiasi percorso di apprendimento.

Sia Catalfamo<sup>13</sup> che don Milani affermano che la coscienza personale non si può rassegnare ai determinismi sociali. Se l'autore della pedagogia della speranza considera questo argomento in chiave filosofica, don Milani applica tale presupposto teoretico nella pratica, tanto da farlo divenire un principio educativo. In *"I care"* esprime la sua passione educativa nella convinzione che ogni giovane è un groviglio di potenzialità che attende di essere sciolto. Se la scuola tradizionale non vi è riuscita, allora qualcun altro deve scoprire come fare. Proprio questo è il compito della IeFP: credere nel giovane cercando di restituirgli senso, scovando quelle forme di intelligenza che le scuole tradizionali non sono ancora pronte ad accogliere.

## La pedagogia del progetto

Il concetto di competenza è il punto nevralgico della nuova didattica che passa dall'insegnamento centrato sull'insegnante, all'insegnamento centrato sull'apprendimento/alunno<sup>14</sup>. Se si considera che alla base del concetto di competenza c'è l'incontro fra l'essere persona e le sfide della realtà (che per Castoldi<sup>15</sup> sono le sfide dell'apprendimento), si può comprendere come sia importante, in sede di didattica, impostare un'offerta formativa seguendo quella che Pellerrey

<sup>12</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 101.

<sup>13</sup> G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, cit., p.102.

<sup>14</sup> Cfr HIANG-CHU AUSILIA CHANG, *Dall'insegnamento all'apprendimento. Sfida della Learning Society*, in "Rivista di scienze dell'educazione", LIII [2015], n. 2, pp. 145-171.

<sup>15</sup> M. CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma Carocci, 2009.

definisce la “pedagogia del progetto”<sup>16</sup> a cui si associano alcuni principi di metodo che devono guidare ogni pratica formativa diretta alla promozione di competenze:

- 1) Le competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto direttamente in un’attività che lo interessa più o meno profondamente, ma che comunque ha per lui un senso. [...]
- 2) La progettazione di un’attività formativa diretta allo sviluppo di competenze implica, da una parte, la individuazione delle caratteristiche e delle componenti di una specifica competenza e, dall’altra, l’effettuazione di un bilancio delle competenze già acquisite da parte del soggetto. [...]
- 3) È importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell’azione.<sup>17</sup>

Alla luce di ciò si supera il modello trasmissivo-ripoduttivo<sup>18</sup> e le conoscenze: “cessano di essere il mero fine del percorso didattico e divengono l’indispensabile supporto delle competenze”<sup>19</sup>. Il terzo principio di metodo sopra esposto è in linea con la pedagogia personalista<sup>20</sup>: «[...] non è il risultato di un’azione esterna e decisa, magari in modo perfetto, da altri, ma sempre necessita, per il suo realizzarsi, dell’adesione autonoma della persona stessa che, dotata di libertà e responsabilità, diventa soggetto attivo e insostituibile in questo processo»<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> «La pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un progetto che abbia una sua rilevanza, non solo all’interno dell’attività scolastica, bensì anche fuori di essa. [...] Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l’interiorizzazione del senso di quello che si apprende a scuola, cioè del fatto che conoscenze e abilità apprese in tale contesto hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto» M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano RCS Libri, 2004, p. 106.

<sup>17</sup>Ivi, pp. 110-111

<sup>18</sup>L. FABBRI-C. MELACARNE, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano Franco Angeli, 2015, pp. 17.

<sup>19</sup>A. VITERITTI, *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, in M. COLOMBO - G. GIOVANNINI - P. LANDRI (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano Guerini, 2006, p. 331.

<sup>20</sup> «La persona, della cui educazione e formazione scolastica intendo parlare, è una realtà sussistente di natura razionale, è capace di azione intenzionale, creativa e unificante delle molteplici esperienze; possiede dignità morale (coscienza e libertà); realizza in modo unico ed esclusivo l’aspirazione universale alla felicità, si relaziona interattivamente con il mondo circostante; è autonoma nella scelta delle diverse possibilità di orientare la propria vita, di conferire senso alla sua esistenza e di costruire la propria personalità formulando e realizzando un progetto personale di vita. La dignità, l’unitarietà, l’unicità, l’irripetibilità, la relazionalità, l’apertura, la comunicazione e l’autonomia costituiscono gli attributi fondamentali della persona che meritano una particolare attenzione pedagogica affinché siano coltivati adeguatamente in ogni alunno». G. ZANNIELLO, *Dalla pedagogia della persona alla didattica della persona*, in G. MALIZIA - S. CICATELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, Roma Armando Editore, 2010, p. 12.

<sup>21</sup>G. SANDRONE, *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2014], n.1, p. 14.

È importante comprendere che la richiesta di senso nell'apprendimento non confligge con le nuove tecnologie. Alberici definisce la società della conoscenza come quella società che sviluppa continuamente conoscenze, capacità e attitudini attraverso un'istruzione che dovrebbe essere saldamente ancorata alla cultura<sup>22</sup> come veicolo che orienta la crescita. Tuttavia, la società della conoscenza usa principalmente canali tecnologici e informatici che, costantemente condizionano, con informazioni, i processi di apprendimento a vari livelli. Se prima era la cultura, la tradizione di una comunità, a influire sulla personalizzazione degli apprendimenti dei ragazzi, oggi si rischia di perdere ogni guida impattando con l'uso compulsivo delle tecnologie. Sul piano pedagogico-sociale ciò significa che la famiglia, la scuola o altre agenzie educative di carattere religioso, culturale o associativo, non sono più agenti esclusivi nella mediazione pedagogica, in quanto altre reti hanno esteso la loro influenza, non sempre organica e costruttiva.<sup>23</sup>

Di fronte a questo dato è poco sensato riproporre l'insanabilità dell'antinomia cultura-tecnologia, frutto di una lettura del problema ancorata al passato. È necessario, al contrario, riflettere su come la tecnologia debba entrare nei processi educativi, dandole il giusto posto di "strumento educativo" e non di "finalità pedagogica", come è tentazione di una parte di *education* legata funzionalmente al mercato del lavoro.

La pervasività delle nuove tecnologie pone due interrogativi sul piano pedagogico. Il primo è di carattere etico-culturale, ovvero se questo "luogo globale e virtuale" sia un nuovo modo di appartenenza o un elemento di spersonalizzazione per i ragazzi, mentre il secondo riguarda le modalità con cui possiamo sostenere i giovani a gestire questi strumenti durante la loro prima formazione. Nelle possibili soluzioni a questi quesiti va, comunque, considerato che nessun atteggiamento fideistico verso le nuove tecnologie potrà sostituire la guida e l'impegno per facilitare la libertà dell'apprendimento, tanto più che, come nota Pellerey, "troppo internet non fa crescere l'apprendimento" e "si può amplificare un grande insegnamento ma non sostituirne uno mediocre"<sup>24</sup>. La tecnologia, dunque, non sostituisce né l'insegnamento, né l'apprendimento, ma può rendere entrambi "appetibili" e "moderni" senza scalfire l'originalità della relazione educativa<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano Bruno Mondadori, 2002, p. 8.

<sup>23</sup> E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo*, Roma Armando Editore, 2015, pp. 85-86.

<sup>24</sup> M. PELLEREY, *La diffusione delle tecnologie digitali a scuola sollecita una rivisitazione della didattica come scienza progettuale*, in "Orientamenti Pedagogici", LXIII [2016], n.1, p. 48.

<sup>25</sup> Su questo tema cfr. F. CERETTI - M. PADULA, *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*, ETS 2016.

Il processo di apprendimento passa, quindi, dal contesto aula al luogo virtuale in cui chi ne fa parte è ovunque e ha sempre a sua disposizione praticamente ogni cosa (informazioni, dati, documenti di ogni tipo) ad esclusione della capacità di dare senso alla scelta. È questa, dunque, che va esplicitata.

## Cultura ed etica del lavoro: l'apprendimento come praxis

L'idea di lavoro in rapporto all'educazione dei giovani, ha sempre avuto una connotazione "negativa" rispetto ai percorsi di studi classici o tradizionali. Un articolo di Potestio, ci ricorda come siano ancora diffusi tre *unconscious bias*:

Il primo può essere sintetizzato nella frase: "Chi lavora non studia e chi studia non lavora" [...] Il secondo sviluppa il precedente e afferma che non solo scuola e lavoro sarebbero tra loro alternativi, ma anche tra di loro in obbligata successione cronologica. [...] Il terzo pregiudizio inconscio [...] un posto fisso, che se possibile, può rimaner sempre lo stesso, nella stessa azienda, fino alla pensione.<sup>26</sup>

Questi tre pregiudizi hanno alla base una forte svalutazione dell'idea di lavoro, che non viene visto come processo creativo e stimolante, in grado di sviluppare le potenzialità del lavoratore. A questa visione culturale se ne aggiunge anche una economica che attribuisce al lavoro un "ruolo meramente strumentale il cui valore non sta nell'agire, ma è rintracciabile esclusivamente nella possibilità di spesa del reddito prodotto"<sup>27</sup>. Sul piano antropologico queste visioni sono riduttive perché non riferite direttamente alla persona, ma operanti nell'orizzonte limitato di una società funzionalista e guidata dal profitto. In essa, la persona passa da soggetto del lavoro a oggetto di scambio economico, esplicitando i "valori, le norme e i modelli di comportamento"<sup>28</sup> portati avanti acriticamente nel presente clima culturale e produttivo.

Pertanto, i giovani iscritti all'IeFP non hanno bisogno solo della *technè*, cioè del sapere come produrre risultati, ma anche della *phronesis*, cioè della saggezza pratica che permetta loro di formulare giudizi e prendere decisioni, ad esempio su "cosa è degno di essere realizzato o che cosa va realizzato necessariamente"<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> A. POTESTIO, *Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione*, in Persona, Formazione e Lavoro, IV [2014], n. 12, pp. 39-40.

<sup>27</sup> D. NICOLI, *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in G. ZAGARDO - G.M. SALERNO - D. NICOLI - G. MALIZIA - M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Roma 2015, p. 165.

<sup>28</sup> F. AVALLONE, *La dimensione psicologica del lavoro*, CNOS-FAP - collana studi, Roma 2012, p. 4.

<sup>29</sup> D. GRZADZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, Roma LAS, 2014, p. 162.

L'etica professionale secondo virtù, nata con Aristotele e poi sviluppata in alcune forme di personalismo, può contribuire alla formazione di questo processo: si discosta da una morale professionale letta solo come rispetto di codici deontologici e mira decisamente alla promozione della persona intera, orientata al bene proprio e altrui. Nei valori che rendono un uomo "felice" nel rispetto della sua piena umanità si dà vita ad una convivenza con se stessi e con gli altri che tocca ogni dimensione dell'essere umano<sup>30</sup>.

L'etica professionale fondata sulla virtù, non si oppone alla morale personale: pur non essendo universalistica perché responsabilizza solo nei limiti dell'agire professionale<sup>31</sup>, vede nella persona l'unità morale del suo agire. Infatti, educare secondo un *ethos* professionale e non universalistico, significa non scindere la persona dal professionista, poiché, come osserva Faro, "chi si accontenta di essere buono come professionista, ma non come uomo, non può essere felice"<sup>32</sup>. Ciò serve a contrastare forme di schizofrenia fondate sul relativismo e sull'individualismo, ma non sul concetto di bene, in particolare della collettività, come valore in sé.

## Virtù e competenza nella Formazione Professionale

*Eudaimonia* è il fulcro dell'agire etico secondo una prospettiva di felicità autentica, nella quale la realizzazione morale porta ad eccellere nelle virtù, siano esse di carattere tecnico che intellettuale. Per questo, anche il discorso etico in chiave educativa, ci porta a considerare l'agire competente professionalmente non isolato dall'agire etico.

Un approccio educativo che ben può tradurre la riflessione etica nella Formazione Professionale, è la *positive education* come campo applicativo della *positive psychology*. Quest'ultima rispecchia una corrente di pensiero psicologico che ha fatto il suo ingresso ufficiale nel panorama accademico nel 2000 con un numero della rivista *American Psychologist*<sup>33</sup>, in cui Seligman afferma che il concetto di carattere, ossia di quella dimensione che definisce il bene o il male, sia alla base di ogni scienza. Lo studioso americano afferma che pensare di studiare l'azione umana senza definire il bene e il male sia impensabile.<sup>34</sup> Per comprendere il concetto di bene

<sup>30</sup> Cfr. C. MACALE, *Il pensiero pedagogico di don Guanella. Una proposta educativa cristiana*, in "Laboratorio Montessori", quaderno n.9, 2004, pp. 231-232.

<sup>31</sup> G. FARO, *Etica ed ethos professionale. Ovvero: l'uomo, animale a responsabilità individuale e limitata*, in *Acta Philosophica*, XVI [2007], n. 2, p. 307.

<sup>32</sup> Ivi, p. 309.

<sup>33</sup> M. SELIGMAN – M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology. An Introduction*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 5-14.

<sup>34</sup> M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, Milano Sperling Paperback, 2005, p. 159.

o felicità in Seligman non dobbiamo rifarci a una morale proibitiva, ma proprio come Aristotele, dobbiamo pensare a una dimensione etica propositiva e proattiva. La virtù è qualcosa che più ci impegna e più ci migliora e quindi rimane in piena sintonia con la promozione del proprio benessere.

Seligman riprende, quindi, il concetto di *eudaimonia* aristotelica<sup>35</sup> e lo fa proprio, ossia equipara una vita secondo virtù a un'esistenza portatrice di benessere. A partire dalle potenzialità individuali, ogni persona deve realizzarsi in una vita di senso (*meaning*), la quale è tale se, parallelamente all'acquisizione di competenze, realizza una maturazione autenticamente umana.

Come si può giungere a definire quali virtù l'uomo debba coltivare? Seligman e colleghi, per rispondere a questa domanda hanno scelto la strada storico-culturale, ossia hanno studiato diverse culture euro-afro-asiatiche, non determinando valori universali ma virtù presenti in tutte le più comuni culture. Tale indagine, quindi, non ha avuto una pretesa universalizzante, ma si è basata su una congruenza di elementi culturali presenti in diverse tradizioni.<sup>36</sup>

Alla fine di questo lavoro si è arrivati a definire 6 virtù e 24 potenzialità, così individuate:

Per la virtù detta "saggezza e conoscenza" vi sono le seguenti potenzialità: *curiosità/interesse per il mondo, amore per il sapere, discernimento/capacità critiche, apertura mentale, ingegnosità/originalità/intelligenza pratica, intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emotiva, lungimiranza.*

Per la virtù del "coraggio": *valore e audacia, perseveranza/industriosità/diligenza, integrità/autenticità/onestà.*

Le potenzialità che riguardano la virtù dell'"amore e umanità" sono: *cordialità e generosità, capacità di amare e lasciarsi amare.*

Le potenzialità inerenti alla virtù della "giustizia" sono: *senso civico e del dovere, capacità di lavorare in gruppo, lealtà, imparzialità ed equità, leadership.*

Per la "temperanza" ci sono queste potenzialità: *autocontrollo, prudenza/discresazione/cautela, umiltà e modestia.*

Le ultime sette potenzialità riguardano la virtù della "spiritualità e trascendenza": *capacità di apprezzare bellezza ed eccellenza, gratitudine, speranza/ottimismo/capacità di proiettarsi nel futuro, spiritualità, avere uno scopo, fede/religiosità, attitudine al perdono e alla compassione, allegria e humor, vitalità/passione/entusiasmo.*

<sup>35</sup> Secondo la studiosa Boniwell, il concetto di Eudaimonia è l'ombrello sotto il quale i vari costrutti scientifici che formano la psicologia positiva trovano significato. Cfr in I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London PWBC, 2012, p. 56.

<sup>36</sup> K. DAHLGAARD.- C. PETERSON- M. SELIGMAN, *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in "Review of General Psychology", IX [2005], n. 3, pp. 203-213.

Su un piano squisitamente psicologico, Seligman definisce le potenzialità come *tratti caratteriali*, in quanto ognuna di esse “è una caratteristica psicologica osservabile in situazioni diverse e stabilmente nel corso del tempo”<sup>37</sup>, tracciando persino un questionario per la misurazione delle stesse<sup>38</sup>.

A livello sociologico-culturale, le potenzialità vengono riconosciute, trasmesse e promosse dalla società tramite istituzioni e rituali, ma anche con esempi di personalità esistite (Madre Teresa, Leonardo Da Vinci, Gandhi, Galileo Galilei, Nelson Mandela...) o presenti nella letteratura e nel cinema. Il fatto, poi, che le virtù e le potenzialità siano presenti in più culture fa sì che possano dirsi elementi comportamentali comuni, pienamente proponibili sul piano educativo. Ricorrere a queste forze genera un aumento dell’emozione positiva, del significato, della realizzazione personale e un miglioramento delle relazioni<sup>39</sup>.

## Educazione positiva e Formazione Professionale

Per quanto concerne il termine *positive*, si deve chiarire che non si vuole avere alcuna pretesa di educare un “soggetto positivo”, semmai una “persona aperta alla positività”. L’aggettivo *positive* quindi è rivolto al processo educativo, non nella sua accezione storico-pedagogica europea<sup>40</sup>, ma nella nuova significatività della *positive psychology*. Essa è un “modo di fare” la formazione professionale che nel mirare agli obiettivi formativi intende promuovere, tramite la didattica, uno stato di benessere negli allievi. In questo senso, è utile l’esperienza di progetti educativi di PPI, (*Positive Psychology Intervention*) già realizzati, che hanno dimostrato un doppio incremento, sul piano dell’apprendimento e del benessere<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 171.

<sup>38</sup> P.A. LINLEY ET AL., *Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths*, in “Personality and Individual Differences”, XLIII [2007], pp. 341-351; R.E. MCGRATH, *Character strengths in 75 nations: an update*, in “The Journal of Positive Psychology”, X [2015], n. 1, pp. 41-52.

<sup>39</sup> Cfr. M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, Torino Anteprema, 2012, p. 42.

<sup>40</sup> «Dopo Rousseau (che parlava di un’educazione della natura, delle cose e degli uomini) con educazione negativa si intende, nel processo educativo, non creare difficoltà allo sviluppo, alla libera espansione della persona, alla libertà di apprendere: “non fare nulla” (in questo caso negativa, non nel senso di cattiva) che costringa lo spontaneo sviluppo degli individui e il rapporto con le cose; mentre educazione positiva sta a dire l’intervenire appositamente (“positivo”, dal verbo “porre”, non dall’aggettivo “positivo”, buono) nello sviluppo con premi, castighi, punizioni, prescrizioni, ammonizioni». C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell’educazione. Professione pedagogista teorico?*, Roma LAS, 2007, p. 132.

<sup>41</sup> A titolo esemplificativo: M. SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in “Oxford Review of Education”, XXXV [2009], n.3, pp. 293-311.; cfr. J. NORRISH, *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*, Oxford Oxford University Press, 2015.

Il termine “*Positive Education*”, tradotto con “Educazione positiva”, viene definito come “Istruzione alle competenze tradizionali e alla felicità/benessere”<sup>42</sup> e può essere così rappresentato:



Come si può notare, questa definizione in una qualche maniera, supera le dicotomie classiche tra teoria e prassi e tra istruzione ed educazione. Viene, infatti, fatta salva la primaria missione di incrementare i più alti livelli di cultura<sup>43</sup> ma, allo stesso tempo, si delinea anche la seconda finalità che è l’educazione generale dell’allievo in accordo con la sua appartenenza familiare. Alla luce della *Positive Education*, il CFP, oltre ad istruire e formare professionalmente è chiamato a favorire un benessere soggettivo e collettivo<sup>44</sup>, non rappresentando solo un centro formativo e qualificante, ma anche un’istituzione educativa e sociale. Infatti, il rischio di un’eccessiva frammentazione e specializzazione di competenze da immettere nel mercato del lavoro, potrebbe far perdere di vista la “significatività” formativa in relazione alla persona.

In altre parole, il tentativo di trovare un *matching* fra l’offerta e la “domanda” del mercato del lavoro, potrebbe far dimenticare “la domanda di senso”, motore nella vita degli allievi e nella capacità di apprendere permanentemente. Non si tratta, dunque, solo di favorire quelle che oggi vengono definite *soft skills*, ossia quegli atteggiamenti e comportamenti necessari a un funzionale benessere sul posto di lavoro e nelle relazioni sociali, bensì è necessario soffermarsi su una teoria del benessere nella scuola professionale intesa come promozione integrale della persona.

<sup>42</sup> “Positive education is defined as education for both traditional skills and for happiness”, in: M. SELIGMAN, *Positive Education: An Overview* in:

<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>.

<sup>43</sup> G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993, p. 8.

<sup>44</sup> «The study of the conditions and processes that contribute to the flourishing and optimal functioning of people, groups, and institutions». S.L. GABLE - J. HAIDT, *What (and why) is positive psychology?* in “Review of General Psychology”, IX [2005], p. 103.

La pedagogia del lavoro, negli ultimi anni ha ampiamente dimostrato che l'esperienza che lo studente fa del lavoro, implica una sua immersione fisica in questo mondo e una partecipazione spirituale ad una realtà densa di significati, che contribuiscono alla definizione del suo essere personale e professionale che germinerà e si strutturerà una sua personale etica del lavoro.<sup>45</sup>

È importante, nella formazione professionale, mettere in risalto l'aspetto del senso del fare che, prima ancora che guidare l'apprendimento verso il lavoro, deve essere riferimento per un agire di carattere esistenziale. In particolare, si ritiene fondamentale accentuare nel gioco tra virtù agite ed esercizio delle potenzialità, quella dimensione che la *positive psychology* definisce *meaningfull* e che stabilisce un contatto tra morale e lavoro. Pur riconoscendo l'importanza delle diverse misurazioni "psicologiche" del benessere, ad esempio quelle basate sulla scala riferita al *Life Satisfaction* (che pone l'accento sul fatto che esso non rappresenti solo un'assenza di malessere<sup>46</sup> ma un incremento delle potenzialità) si ritiene che per una definizione di benessere adeguata alla visione personalista sia necessario chiamare in causa anche alcuni temi dell'interiorità della persona. In tal senso, sembra più pertinente la definizione di benessere che dà Boniwell, riprendendo lo studio di Lyubomirsky<sup>47</sup>.

Il benessere si ottiene quando la gente sceglie di raggiungere obiettivi praticabili, realistici, che progrediscono, che abbiano senso per la persona, sfidanti, interiori, che abbiano relazione con la comunità, che siano organici e collegati con i temi e i bisogni della gente, di valore per la propria cultura e coerenti (*not conflicting*)<sup>48</sup>.

Questa definizione riesce a tenere insieme aspetti scientifici e morali del benessere in un'ottica di ricerca di senso, mentre la continuità esistenziale è data dai processi relativi all'interiorità e ai propri bisogni. Si rivela come il benessere sia frutto di un cammino interiore che non si realizza solo nel successo raggiunto rispetto all'obiettivo esterno proposto, ma si deve anche trovare nella ricerca di un "*personally meaningful*", ossia di un significato esistenziale.

<sup>45</sup> A. SCHIEDI, *Per un "neoumanesimo" nel lavoro*, in "Rivista Formazione, Persona e Lavoro", VI [2016], n.16, p. 47.

<sup>46</sup> T. RASHIDET AL., *Assessment of Character Strengths* in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, p. 84

<sup>47</sup> S. LYUBOMIRSKY, *Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being*, in "American Psychologist", LVI [2001], pp. 239-249.

<sup>48</sup> I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 70.

Come osserva Regni:

in mancanza di ideali e valori educativi forti, si pensa, o si pratica involontariamente, che l'utile sia l'unico movente dell'apprendimento e della stessa educazione delle nuove generazioni. Dentro e fuori la scuola si cerca di insegnare e di apprendere le competenze, ovvero quell'uso infinito di mezzi finiti che consiste nell'arte di utilizzare le conoscenze. Ma che ne è delle competenze senza la costruzione di senso e di significato?<sup>49</sup>

Pertanto, le potenzialità sostengono la persona nel raggiungimento delle competenze ma, allo stesso tempo, alcune di esse possono autonomamente agevolare uno stato di benessere secondo quelle dimensioni che, pur partendo dalla realtà, la trascendono. Fra queste vi sono le potenzialità riferite alla "spiritualità e trascendenza" che, seppur rappresentate ancora su un piano sperimentale, hanno mostrato come siano fattori determinanti per una *life satisfaction*<sup>50</sup>. Il valore di una spiritualità, in termini psicologici e sperimentali, viene collegato a un fattore "esperienziale" che trova la sua manifestazione nell'incontro tra coscienza individuale e cultura<sup>51</sup>. Pertanto, anche la dimensione trascendente della persona può essere aiutata ad emergere per lo sviluppo soddisfacente delle relazioni e delle potenzialità nella persona.

## Educare il carattere

Una volta inquadrati teoricamente e scientificamente i concetti di virtù e potenzialità, la domanda che si pone riguarda la possibilità di applicarli in un contesto educativo. Gli studiosi della psicologia positiva ritengono che sia possibile farlo, anzi auspicano che ciò avvenga in più contesti educativi<sup>52</sup>. Anche la scuola professionale, quindi, può essere un contesto educativo in grado di porre le basi per un'educazione alla virtù. Se poi il concetto di competenza che guida la metodologia didattica dell'Istruzione e Formazione Professionale è centrale nella personalizzazione degli apprendimenti, allora l'educazione del carattere andrà a sostegno dei percorsi di apprendimento e agevolerà anche un processo di generatività sul piano interiore<sup>53</sup>.

<sup>49</sup> R. REGNI, *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Roma Armando Editore, 2006, p. 128.

<sup>50</sup> A. J. H. OWELL - C. L. M. KEYES - H. A. PASSMORE, *Flourishing Among Children and Adolescents: Structure and Correlates of Positive Mental Health, and Interventions for Its Enhancement*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 67.

<sup>51</sup> A. DELLE FAVE - G.A. FAVA *New York Positive Psychotherapy and Social Change*, in R. BISWAS-DIENER, *Positive Psychology as Social Change*, Springer, 2011, p. 274.

<sup>52</sup> C. PETERSON - M. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*, Washington APA Press and Oxford University Press, D. C., 2004, p. 11.

<sup>53</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

Diverse investigazioni mostrano dei benefici di apprendimento e di crescita nell'educare il carattere<sup>54</sup>, ma l'educazione del carattere in una scuola professionale non si realizza solo per la necessità di rispondere alle richieste di competenza professionale o di cittadinanza, quanto piuttosto per un bisogno degli allievi di maturare e trovare le risorse per rispondere alle proprie problematiche.

Uno studio di Lickona<sup>55</sup> riportato da Grziadel distingue tra *moral character* e *performance character*:

Il *performance character* è orientato alla competenza e alla padronanza (ingl. *Mastery orientation*). È costituito dalle disposizioni cognitive, emozionali e dello studio, delle attività extra curriculari, nel proprio lavoro e in ogni altro tipo di impegno. [...] Il *moral character* è orientato alle relazioni con gli altri, ma anche alla persona stessa nella vita privata, sociale e professionale. È costituito dalle disposizioni cognitive, emozionali e comportamentali che abilitano la persona a creare adeguate relazioni interpersonali e ad agire in maniera morale; il *moral character* ci rende capaci di trattare gli altri – e noi stessi – con rispetto e con cura, e di agire in coerenza con i propri valori etici. Questa dimensione controlla inoltre l'uso dei mezzi per raggiungere in modo etico gli obiettivi della dimensione *performans*<sup>56</sup>.

Lickona aggiunge che il carattere si educa solo quando i valori diventano virtù, ossia quando vengono interiorizzati e ci sostengono nel comportamento<sup>57</sup>.

Il concetto di competenza è il costruito su cui progettare l'azione formativa in una scuola professionale e quello su cui valutare i risultati raggiunti dagli allievi. Ora si pone la questione riguardante il "come" poter creare un nesso tra il concetto di competenza e quello di potenzialità, (così come intesa dalla *positive psychology*), che aprirà la strada all'educazione del carattere.

Prima di addentrarci nel merito della questione è necessario ricordare due cose: *in primis* nei documenti ministeriali e negli accordi Stato-Regione non è presente il concetto di potenzialità così come inteso dalla *positive education*, pertanto la nostra riflessione andrà oltre l'attuale letteratura politico-scolastica. In secondo luogo, in alcuni studiosi che hanno affrontato pedagogicamente il tema della competenza, è emerso che il termine potenzialità, sul piano semantico, è accostabile al termine "capacità", ossia a quell'avere "in potenza" le specificità per poter acquisire una competenza "in atto"<sup>58</sup>. Questa lettura persona-

<sup>54</sup> I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., pp. 103-104.

<sup>55</sup> Cfr. T. LICKONA ET AL, *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*, Center for the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Rs/character Education Partnership, Washington, 2005.

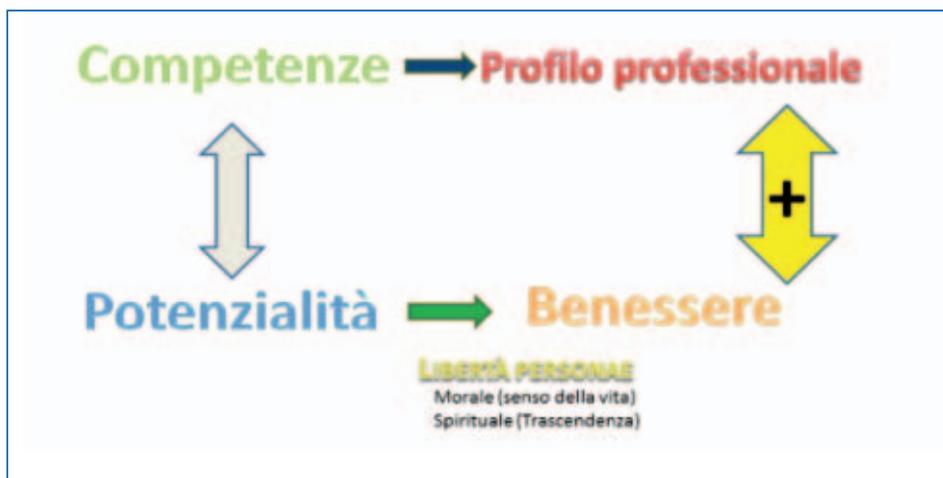
<sup>56</sup> D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 142.

<sup>57</sup> Cfr. T. LICKONA, *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*, New York Bentam Books, 1991, p. 51.

<sup>58</sup> G. SANDRONE, *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, cit., p. 15.

lista della competenza portata avanti, ad esempio, da Bertagna<sup>59</sup>, pur essendo condivisibile, non deve confondersi con l'idea di potenzialità espressa dalla *positive psychology*: essa non si limita alla sola condizione di "capacità pre-esistente", ma si sviluppa e si migliora in termini di *performance*, incrementata dal benessere del soggetto.

I concetti di competenza e potenzialità, con le loro dovute differenze hanno, comunque, dei punti in comune che permettono una loro sovrapposizione sul piano educativo. L'essere umano possiede dei *germi di virtù*, intesi come inclinazioni naturali e attitudinali che permettono alla persona di compiere azioni virtuose, senza che esse siano deliberate<sup>60</sup>. Sul piano attitudinale vi è questa predisposizione, come per esempio sul piano dell'apprendimento vi può essere un talento che sostiene l'allievo in un'acquisizione positiva. In realtà sia la competenza che il concetto di potenzialità, non si basano tanto su un'attitudine naturale, quanto piuttosto sulla costruzione intenzionale (alla base della scelta virtuosa vi è sempre l'intenzionalità<sup>61</sup>) di un *habitus*. In chiave educativa non interessa tanto sapere il dato (es. si comporta bene in classe o ha preso la sufficienza in una verifica), quanto piuttosto valutare il processo di interiorizzazione intenzionale di una competenza o potenzialità che porta a incrementarla in una condizione di benessere.



<sup>59</sup> G. BERTAGNA, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia La Scuola, 2004, p.42.

<sup>60</sup> Ci si riferisce alla vita morale pre-virtuosa cfr. G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Roma LAS, 1995, pp. 286-290.

<sup>61</sup> D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 89.

Nell'immagine sopra è sintetizzata una possibile azione educativa all'interno di un percorso IeFP che tenga in considerazione sia l'aspetto didattico che di promozione integrale della persona. In particolare si può notare come i due obiettivi "classici" della *positive education*, *achivement* e *wellbeing*, vengano richiamati e correlati positivamente alla luce delle ricerche esposte.

Le potenzialità che originariamente possono essere pensate come tratti caratteriali finalizzati al *wellbeing*, in realtà, riguardano l'interiorità della persona. Collegandosi, quindi, al terzo elemento della competenza che è il "saper essere", vanno a lavorare anche sul piano dell'apprendimento, divenendo un collante fra il meramente didattico e la persona che apprende.

Vi è una relazione tra le potenzialità e le cosiddette competenze trasversali che raccolgono tutte quelle competenze non direttamente assegnabili a una sola disciplina o riguardanti aspetti relazionali<sup>62</sup>. Possiamo notare come le potenzialità su cui far leva sono molteplici. Si pensi alle potenzialità facenti capo alla virtù del "coraggio", dell'"amore e umanità" o della "giustizia". Queste potenzialità radicano nell'interiorità della persona quelle competenze etiche e di cittadinanza trasformando alcune predisposizioni e comportamenti in un agire autenticamente umano.

Nell'immagine riportata le potenzialità, oltre a supportare l'*achevement*, hanno una loro autonomia nella costruzione del benessere della persona che pur incrementandosi a fronte di buoni risultati nell'ambito dell'apprendimento, comunque pone le sue radici su aspetti legati al carattere e agli stili di pensiero. Pertanto le potenzialità, parallelamente a un lavoro di supporto alla didattica in termini di profitto e comportamento, mirano a sostenere l'allievo nel suo percorso di crescita alla ricerca di un equilibrio psicofisico.

In particolare, le virtù di Seligman e Peterson vanno a toccare aspetti della persona che non rientrano direttamente nella didattica, come il senso profondo dell'esistenza e l'apertura alla trascendenza. Peraltro, questi aspetti, che si riferiscono al primato della persona in quanto tale, sono presenti nel profilo educativo, culturale e professionale all'interno della Legge 226/2005. Riconoscere, sul piano educativo, un'apertura nella persona alla trascendenza e una spiritualità può significare rispettare quella integrità che costituisce l'*humus* della scelta di senso nell'apprendimento, nella professionalità e nella vita.

<sup>62</sup> F. BATINI, *Insegnare per competenze*, in Quaderni di ricerca, n.2, Torino Loescher, 2013, pp. 35-36.

# Academy salesiana. Filiera, alleanza e vocazionalità: i tre caratteri della nuova FP

DARIO EUGENIO NICOLI<sup>1</sup>

*Il tradizionale Centro di Formazione Professionale negli ultimi anni ha ampliato la propria proposta di formazione e di servizi lungo tre direzioni: la filiera formativa completa che, partendo dalla qualifica, procede con il diploma Professionale, la formazione superiore, la formazione continua e permanente; i servizi per l'impiego; la partnership con le imprese che riguarda il sistema duale, la ricerca e selezione del personale, la formazione mirata, i laboratori innovativi ed i concorsi.*

*Questa configurazione giustifica il nome di Academy, un'alleanza ad ampio raggio tra organismi formativi e sistemi di imprese finalizzata ad una strategia di reclutamento dei "talenti" entro un contesto concorrenziale e caratterizzata da un'antropologia del lavoro di natura vocazionale.*

*Over the last few years, the proposal of the Vocational Training Centres as regards education and services has increased in three directions. The first one concerns training courses, which includes the following steps: the qualification acquired after three years, the professional level diploma, further vocational education, continuous and lifelong training; the second direction regards employment services; the third direction concerns a partnership with companies and pertains to the dual educational system, recruitment and selection, focused training, innovative laboratories and contests. This configuration justifies the name of Academy, an alliance of training institutions and companies, which is aimed at a recruitment strategy within a competitive context and inspired by a humanistic philosophy of work.*

## Di quale natura è il CFP "evoluto"?

La crescita nel corso del tempo delle attività svolte dai CFP è avvenuta perlopiù "per aggiunta" di nuove azioni formative e nuovi servizi rispetto alla configurazione tradizionale centrata esclusivamente sui corsi ordinari per i giovani e gli aggiornamenti per gli adulti.

Osserviamo il caso di un CFP di medie dimensioni: il Manfredini di Este. Dal suo sito<sup>2</sup> si rilevano innanzitutto i quattro settori in cui opera il Centro: meccanica, elettrico energie, grafica, ristorazione.

Ma subito si scopre che l'offerta riguarda quattro livelli di intervento:

- I corsi ordinari

<sup>1</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

<sup>2</sup> <http://www.cfpmanfredini.com/>.

- I corsi del sistema duale
- I corsi di formazione superiore
- I corsi di formazione continua compresi quelli di qualifica per adulti.

Praticamente è prevista tutta l'offerta formativa possibile nella "filiera" della Istruzione e Formazione Professionale, oltre alla Formazione Professionale intesa in senso proprio, quella rivolta agli adulti ed alle imprese.

Vi sono inoltre i servizi al lavoro che operano su un ampio raggio di ambiti di riferimento.

Scopriamo sin dall'inizio che il Manfredini definisce se stesso come "Scuola della Formazione Professionale", un'espressione che, evidentemente, si ritiene più chiara ed attraente rispetto a quella di "Centro di Formazione Professionale", che viene riservata al linguaggio giuridico amministrativo.

La proposta formativa presente nel sito spiega solo in parte questa ampiezza di interventi. In primo luogo, pare rivolgersi quasi esclusivamente ai "ragazzi"; inoltre pone al centro il metodo peculiare della FP: «Il percorso didattico che così viene sviluppato è dalla "consegna del problema" al "compito"; e il ruolo fondamentale dell'insegnante, del "maestro" – sia esso d'aula, di laboratorio o in azienda – è quello di far sorgere nei ragazzi delle domande su quel pezzo di realtà che viene posto loro dinnanzi». Nel fare ciò, la prospettiva si amplia ed emerge, specie nel sistema duale, una vera e propria partnership con le aziende: «Scuola e azienda contribuiscono in egual misura allo sviluppo della professionalità e all'acquisizione del titolo di studio (qualifica o diploma)».

Rimangono però in ombra tre aspetti: la "filiera verticale", la figura dell'adulto e la natura del coinvolgimento delle imprese.

- L'offerta formativa non è solo "puntuale", ma verticale; ciò significa che il Manfredini consente ai destinatari di poter accedere a tutti i livelli del percorso di formazione professionalizzante: qualifica, diploma, IFTS / ITS, formazione continua e permanente. È questa una conquista importante, segnalata soprattutto dal quarto anno di diploma che consente al CFP un salto di qualità considerevole rispetto al passato dove la Formazione Professionale coincideva di fatto con corsi di qualifica con un'unica uscita nel mondo del lavoro.
- Alcune opportunità formative e di servizi per il lavoro sono rivolte ad adulti e giovani adulti; occorre inoltre segnalare la possibilità per questi di accedere alle qualifiche professionali, ciò che non era possibile fino a pochi mesi fa a causa di una dimenticanza del legislatore. Ma la figura dell'adulto richiede una ridefinizione della mission del Centro che dovrebbe focalizzarsi su una categoria non anagrafica ma antropologica: la *vocazionalità* dell'ispirazione e del metodo Salesiano.

- Le imprese assumono una rilevanza crescente per quattro motivi: l'introduzione del duale (per il quale giustamente si afferma che non si può più parlare genericamente di "stage", ma di alternanza prolungata e apprendistato); le attività di formazione superiore e di formazione continua e permanente; i servizi per l'impiego per i quali si afferma che «il Manfredini fornisce il supporto alle Aziende per una selezione efficace dei lavoratori»; la partnership coltivata dalla sede nazionale con grandi gruppi per collaborazioni che prevedono laboratori innovativi, attività di formazione ad hoc, concorsi per allievi.

In definitiva, il caso del Manfredini conferma la necessità di una ricomposizione della natura del tradizionale CFP che si focalizzi sui tre cambiamenti indicati.

In questo articolo assumiamo l'ipotesi secondo cui i cambiamenti intervenuti sul piano normativo, dell'offerta formativa e dei legami tra CFP ed impresa possono giustificare la collocazione dell'organismo formativo rinnovato entro la categoria della "Academy", secondo un'impostazione che conduce ad un approfondimento della proposta Salesiana.

## La strategia formativa dell'Academy

Con il termine Academy si intende l'insieme delle scuole di formazione realizzate dalle aziende al proprio interno e dedicate al reclutamento di giovani risorse, ma anche e soprattutto alla loro crescita attraverso percorsi formativi mirati. Si tratta quindi di una strategia di reclutamento dei "talenti" entro un contesto concorrenziale. Esse rivolgono i propri interventi anche ai professionisti ed al management, con l'obiettivo di sviluppare le loro competenze secondo un modello di formazione caratterizzato da una forte componente di innovatività e di distinzione del proprio brand.

Le Academy hanno origine negli USA dove sono spesso legate ai grandi gruppi multinazionali; successivamente si sono diffuse in altri Paesi fino a giungere anche in Italia dove riguardano perlopiù realtà di dimensioni più contenute. Stringono varie collaborazioni con le università e, là dove previsto, accedono ai fondi pubblici per la formazione del personale e l'innovazione.

L'Academy è in grado di svolgere una varietà di servizi lungo la filiera dei fabbisogni, riferita ad una o più imprese associate, di cui costituisce l'organismo formativo fiduciario. In forza di questo legame / appartenenza, essa può accedere e *valorizzare il know how specifico* del contesto di riferimento avendo attenzione particolare ai *fattori di innovazione e di distinzione* nei confronti dei concorrenti.

Essa intrattiene *alleanze con istituzioni accademiche, scolastiche e formative* sia per poter usufruire dei servizi che queste offrono e che realizzano utilizzando

finanziamenti pubblici sia per poter beneficiare delle loro competenze organizzative e didattiche evitando così di concentrare su di essa parte delle risorse *core* dell'impresa o della rete.

Infine, l'Academy è dato dalla capacità di fornire una *formazione ad hoc* come risposta puntuale ai fabbisogni espressi dagli utenti sia singoli sia provenienti dalle organizzazioni, caratterizzando il *servizio in senso personalizzato* in riferimento ai tempi ed alle modalità di intervento.

Di conseguenza, la formazione viene gestita superando gli schemi sia della formazione pubblica finanziata, con i suoi vincoli burocratici, logistici ed organizzativi, sia la formazione aziendale "istituzionale" basata su corsi standard, spostando l'attenzione sulle esigenze delle risorse da formare, in tempi e modi corrispondenti alle esigenze dei referenti e degli utenti, potendo valorizzare le migliori competenze del contesto. Non vi deve essere quindi distanza né di contenuto né di metodo né di organizzazione e tempistica tra i fabbisogni formativi espressi ed il servizio offerto.

Sul piano del metodo, si nota l'aumento dell'aspetto social ma anche di quello ludico-formativo che, specie tramite la *gamification*, consente di svolgere una formazione basata sullo spirito di cooperazione ed insieme di competizione.

Le Academy offrono corsi *on site* e attività di *coaching*, assieme ad un uso sempre più intelligente dell'e-learning svolto valorizzando i progressi tecnologici che le piattaforme per il training a distanza hanno registrato negli ultimi tempi. Due sono i fattori di successo della formazione mista o *blended*: l'accesso al *mobile* e la semplicità di gestione che conduce alla facilità d'uso delle piattaforme.

Si può in definitiva configurare il "circolo virtuoso" dell'Academy formativa in quattro fattori:

- esso trae origine da un *business* consolidato e di valore, proprio di un'impresa o di un'associazione di imprese che possiedono un brand distintivo ed una posizione di mercato tendente all'eccellenza;
- l'investimento in *ricerca*, sia interna sia svolta tramite intese con università e centri specializzati, consente di innovare costantemente i propri prodotti/servizi mantenendo in tal modo l'eccellenza nel proprio campo di intervento;
- le *alleanze* con università, scuole e centri di formazione consente di ampliare l'area dell'intervento e di valorizzare le forme miste di formazione sul campo come alternanza, tirocini, ricerche e tesi al fine di avvicinare a fidelizzare le risorse umane di eccellenza;
- in definitiva, l'intero investimento pone al centro della propria attenzione le risorse umane, specie di quei *talenti* che consentono di perseguire realmente le strategie di business nel corso del tempo.

La formazione tramite l'Academy si inserisce nel "circolo del valore" delle

imprese, là dove si trova il loro vero patrimonio che va tutelato e valorizzato, e che spesso rimane nascosto a causa di una sorta di ritrosia nell'opera di trasmissione e di arricchimento rivolta alle nuove generazioni. Il potenziamento del capitale cognitivo, la strategia di comunicazione e relazione verso le giovani generazioni, la scommessa sulla formazione sono i veri asset strategici per gli anni a venire.

## Academy Salesiana: un'alleanza per valorizzare i talenti di tutti

Realizzare un'Academy Salesiana richiede di individuare le caratteristiche di un'iniziativa che veda una forte cooperazione tra gli organismi formativi e le imprese partner.

La *visione antropologica* che sostiene l'intesa si riferisce in particolare al carattere vocazionale del progetto di vita e di lavoro della persona, intesa non come un organismo biologico che si adatta al contesto al fine della sua sopravvivenza, ma come un soggetto dotato di coscienza e di volontà che scopre se stesso, la sua "chiamata" interiore, unica ed irripetibile, mettendo a frutto i propri talenti a favore degli altri e della comunità. Ciò comporta la concezione dell'eccellenza non come una misura di "prestazione superiore" da rilevare su una scala numerica tramite un paragone con gli altri<sup>3</sup>, ma come eccellenza cui ciascuno deve tendere, in riferimento ai talenti ricevuti: non al numero di questi, quanto nella capacità di metterli in gioco e farli fruttificare.

Il lavoro, come forma ordinaria in cui si definisce l'azione del soggetto nella vita sociale, è visto come un legame di solidarietà con gli altri centrato sul piacere di fare gli altri più liberi e responsabili offrendo i propri talenti. In questo senso, il lavoro non si riduce ai benefici monetari o psicologici che ne ricava il singolo individuo, ma assume una *rilevanza civica* poiché contribuisce, ognuno con i propri talenti distintivi, al miglioramento dello spazio comune.

La formazione al lavoro, di conseguenza, è vista come un *bene misto o semi-pubblico*: essa comporta una crescita di valore dell'allievo in quanto diviene consapevole delle proprie facoltà, imparando a metterle in gioco nel legame con gli altri, ma allo stesso tempo presenta un valore pubblico poiché contribuisce, ognuno con il suo precipuo apporto, alla qualità della vita dell'intera comunità sociale come nella grande tradizione artigiana del "lavoro ben fatto".

Così concepita, l'Academy Salesiana definisce un tipo di alleanza tra istituzione formativa e imprese connotata da una particolare sensibilità nei confronti

<sup>3</sup> McCLELLAND D.C. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano Franco Angeli, 2005.

delle risorse persona e della comunità, supera la concezione individualistica del lavoro e conferisce sostanza e profondità all'opera mirata alla formazione e valorizzazione delle risorse umane. Quest'alleanza viene alimentata da una sintonia di fondo circa i valori in gioco, cresce tramite la pratica comune e la reciproca stima tra le persone che vi cooperano, si alimenta per mezzo dei buoni risultati che persegue; in primo luogo offre ai giovani le migliori opportunità per il proprio progetto di vita e di lavoro.

## L'offerta formativa: filiera dell'educazione al lavoro

L'organismo formativo così configurato prevede una diversificazione dell'offerta formativa, così da rispondere alle diverse esigenze dell'utenza potenziale, comprendente nove linee di servizio:

PERCORSI	UTENTI
<b>Tri-quadriennale rinnovato</b>	Adolescenti e giovani in possesso di diploma di scuola secondaria di I grado
<b>Duale</b>	Giovani e giovani adulti con capacità di ingaggio in organizzazioni di impresa
<b>Formazione terziaria</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti in possesso di titolo di studio secondario superiore
<b>Formazione per adulti e imprese</b>	Formazione individuale e formazione per le imprese, workshop ed eventi
<b>Chance</b>	Giovani in particolari condizioni di difficoltà
<b>Fab.Lab</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali da mettere alla prova
<b>Orientamento vocazionale</b>	Studenti ed allievi, istituzioni scolastiche e formative, enti vari
<b>Servizi al lavoro</b>	Giovani, giovani adulti ed adulti in cerca di occupazione o di nuove opportunità di lavoro
<b>Progetti di sviluppo territoriale</b>	Aree interne e territori in crisi di sviluppo

### Percorso tri-quadriennale rinnovato

Il percorso tri-quadriennale con alternanza e forte rilievo della cultura e tecnica Professionale, ha mostrato nel corso del tempo il suo valore tanto da essere divenuto una presenza stabile nel contesto del sistema educativo di istruzione e formazione. Esso va quindi confermato, e nel contempo, necessita di un miglioramento in relazione ad alcuni punti critici evidenziati nel corso degli ultimi anni:

- sul piano del disegno didattico-organizzativo, occorre superare lo scolasticismo specie degli assi culturali, che vanno riprogettati in forma di laboratori

centrati non sulle discipline, ma su *argomenti di vita attiva*, con speciale attenzione alla cultura Professionale, nella forma della commessa di lavoro, come fondamento di una formazione integrale della persona;

- sul piano della progettazione, occorre accentuare i fattori di intraprendenza degli allievi (autonomia e responsabilità), fornendo loro occasioni in cui possano assumere la guida del proprio cammino formativo, sia come singoli sia in gruppo;
- sul piano del presidio dei contesti di apprendimento, occorre accentuare il ruolo del tutor formativo e quello dei formatori-mentori che si prendono a carico l'accompagnamento costante di alcuni allievi;
- sul piano organizzativo, occorre superare la rigidità del gruppo classe introducendo il curriculum personalizzato a cura dell'allievo, con gruppi di livello impegnati in attività obbligatorie, opzionali ed elettive, nei diversi orari della giornata e con formule fluide e flessibili;
- sul piano delle tecnologie, occorre arricchire l'offerta di contesti di apprendimento attivo tramite il Laboratorio formativo.

Il percorso che ne risulta prevede una prevalenza dell'area di indirizzo secondo la metodologia dei compiti di realtà ed un accorpamento disciplinare negli assi culturali che operano sulla base di laboratori tematici. In tal modo è possibile perseguire la personalizzazione della formazione, recuperando criticità, rafforzando i punti di forza ed affinandone la preparazione complessiva degli allievi.

## Percorso duale

Il sistema duale fornisce ai *giovani adulti con capacità di ingaggio in organizzazioni di impresa* un'opportunità di realizzazione personale nel lavoro che consenta loro di scoprire i propri talenti e impegnarsi entro un cammino consistente di inserimento lavorativo.

Tale formazione garantisce la qualità dei percorsi in riferimento a standard consistenti di tipo Professionale pedagogico ed organizzativo, persegue la personalizzazione della formazione entro una dinamica di comunità educativa, evita la frammentazione e consente l'adattabilità dei percorsi alle specifiche esigenze delle imprese e degli allievi / apprendisti.

Il percorso duale è composto da due soluzioni: apprendistato ed alternanza "prolungata".

Esso si sviluppa sulla base di una coprogettazione con le imprese partner, in base ai seguenti fattori:

- cammino formativo dell'allievo / apprendista nel formare il profilo finale delle diverse figure professionali,
- ruolo assolto rispettivamente dall'impresa e dall'organismo formativo e loro interazione reciproca,

- modalità di valutazione, attestazione e certificazione di esperienze, competenze e saperi acquisiti.

Questo modello assume come «contesto di apprendimento» quello dell'azienda; in tal modo, i compiti proposti sono corrispondenti agli "schemi operativi" su cui si struttura l'attività di lavoro. Ciò richiede una ricerca-azione preliminare con un'azienda madrina per figura/settore, così da elaborare prototipi di formazione in azione.

## Formazione terziaria

I percorsi di formazione terziaria, rivolti a giovani, giovani adulti ed adulti in possesso di titolo di studio secondario superiore, consentono loro di acquisire un titolo di diploma tecnico superiore (ITS) o di specializzazione tecnica superiore (IFTS) di livello 5 Eqf, i primi di durata di due anni ed i secondi non superiore ad un anno, secondo rigorosi criteri di occupabilità sanciti da accordi tra le istituzioni scolastiche e formative e le imprese e loro associazioni.

Si tratta di una formazione professionalizzante non universitaria che in Italia presenta ancora numeri molto contenuti mentre è una realtà largamente diffusa in molti Paesi europei.

La formazione terziaria inizia in Italia con corsi post diploma poi IFTS, che utilizzano finanziamenti europei. Questi ultimi sono sempre più ridotti; l'offerta formativa risulta di conseguenza decisamente occasionale e non sistematica come dovrebbe essere. Tale formazione prosegue tramite gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) che rispondono alla domanda di nuove ed elevate competenze tecniche e tecnologiche delle imprese. Sono nati nel 2010 per formare tecnici altamente specializzati in aree considerate strategiche per lo sviluppo del Paese. La natura giuridica dei 93 ITS è quella della Fondazione di partecipazione.

## Formazione per adulti e imprese

La formazione per adulti e per le imprese è erogata dalle Regioni e Province Autonome secondo linee di intervento distinte da quelle della formazione per i giovani in diritto-dovere.

È fornita nella gran parte dei casi dalle istituzioni formative alla luce dell'esperienza maturata nella Formazione Professionale e delle competenze educative e formative coltivate nei servizi alla Persona, potendo diventare un vero e proprio partner per la formazione e l'aggiornamento del personale delle imprese.

Ciò fa di questi organismi soggetti fiduciari, in grado di instaurare rapporti e collaborazioni con aziende, enti, agenzie che integrano e supportano al meglio un'offerta che spazia nei vari ambiti dell'organizzazione e del lavoro: tecnologico, educativo, gestionale.

Per lo sviluppo delle attività di formazione per le aziende sono utilizzati i seguenti dispositivi di gestione e finanziamento:

- ✓ fondi interprofessionali
- ✓ corsi a catalogo
- ✓ voucher
- ✓ audit e progettazione di piani formativi aziendali
- ✓ corsi personalizzati su specifici bisogni dell'azienda.

Le attività formative offerte tendono alla personalizzazione, in risposta agli specifici bisogni di formazione e aggiornamento. A seconda delle tipologie, tali attività possono essere realizzate presso le sedi attrezzate con laboratori professionali o presso l'azienda.

## Chance – educazione alla decisione

Chance è una proposta di educazione al progetto di vita e di lavoro, rivolta a giovani in particolari condizioni di difficoltà che ne impediscono la crescita; ciò a causa dell'assenza di figure adulte, di dinamiche insieme di isolamento e di branco, di mancanza di occasioni di ingaggio positivo in compiti dotati di valore formativo e sociale.

Questa proposta, collocata nella frontiera tra mondo istituzionale e mondo informale, assume un carattere di re-civilizzazione, punta ad insegnare l'arte di vivere tramite l'incontro con adulti significativi e l'ingaggio in contesti di educazione al lavoro. Essa rappresenta una porta di ingresso alla possibilità di mobilitare pensiero ed azione, tramite il ruolo decisivo di un adulto con le caratteristiche di formatore-educatore, centrata su piccoli gruppi, strutturata su una successione di moduli laboratoriali di orientamento, che portino gli allievi ad una decisione circa il loro futuro progetto di vita e di lavoro e li inserisca in percorsi formativi e di transizioni lavorative coerenti con le loro decisioni, caratteristiche e condizioni.

## Fab.Lab

Il Fab.Lab rappresenta una configurazione formativa di tipo inedito, rivolta ad un'utenza varia costituita da allievi dei corsi, allievi di altre istituzioni, giovani adulti ed adulti dotati di idee progettuali da mettere alla prova in un contesto favorevole.

Tale laboratorio enfatizza il metodo dell'intrapresa formativa e la forte disposizione dei giovani e degli adulti per i dispositivi tecnici, e propone loro un ambiente stimolante, eccellentemente dotato di risorse tecnologiche e di figure di tutor di intrapresa formativa preparati a tale compito.

Il laboratorio supera la nozione di *simulazione* - che reca in sé il limite della finzione, e propone lo stile della *emulazione* che significa imitare ed eguagliare qualcosa di reale, competere con ciò che esiste anche per migliorare la realtà. Esso richiede l'elaborazione di un nuovo dispositivo strutturato secondo due modalità:

- 1) per gli allievi dei percorsi, esso è progettato per compiti-commessa, elaborati secondo una sequenza progressiva d'intesa con una *azienda madrina* per ogni figura Professionale;
- 2) per utenti singoli o piccoli gruppi che vogliono cimentarsi in progetti tecnologici innovativi, esso è progettato per prototipi con l'accompagnamento di esperti tecnici ed anche, se i progetti ne presentano i requisiti, di brevettazione ed avvio alla produzione.

## Orientamento attivo

L'orientamento necessario nel nuovo contesto sociale ed economico rappresenta un processo educativo che si accompagna allo sviluppo evolutivo dell'individuo in consonanza con la sua crescita personale in riferimento alle più importanti transizioni del suo percorso di vita/di lavoro. Esso costituisce l'insieme delle opportunità che interessano le persone nelle varie fasi di transizione. Queste si collocano lungo il percorso di vita della persona e coinvolgono i momenti dell'istruzione-formazione, del lavoro e dell'acquiescenza (lavorativa).

Questo ambito prevede la generazione di nuove opportunità orientative, così delineate:

- a) "Centri aperti" e micro laboratori di orientamento per i ragazzi della seconda classe delle scuole secondarie di primo grado e della secondaria di secondo grado;
- b) Progetti individualizzati su base laboratoriale per ragazzi in difficoltà iscritti alle scuole secondarie di primo grado;
- c) Servizi orientativi integrati (colloquio, bilancio, progetto personale, accompagnamento) per utenze diversificate: giovani, adulti, persone
- d) Moduli per iscritti ai percorsi di istruzione e formazione Professionale mirati al progetto personale di lavoro e di intrapresa;
- e) Piano di visite guidate ai CFP rivolte a giovani, insegnanti e dirigenti scolastici, personale amministrativo e politico degli enti locali e territoriali,
- f) Piano di informazione, matching e supporto amministrativo e formativo per le imprese che intendono impegnarsi nel sistema duale (apprendistato e alternanza "lunga").
- g) Campagne di orientamento in collaborazione con le imprese e le loro associazioni, riferiti ai settori dinamici del sistema economico dotati di reali opportunità occupazionali
- h) Opportunità di orientamento attivo per adulti, in integrazione con il Fab.Lab.

## Servizi al lavoro

Il servizio al lavoro realizzato in “osmosi” con il CFP assume un profilo peculiare rispetto alla generalità delle agenzie operanti su quest’ambito. Esso si caratterizza per l’ispirazione educativa e sociale, in quanto persegue la valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che intenda assumere un ruolo lavorativo positivo, al fine di farne emergere talenti e capacità, formare saperi e competenze, fornirgli le opportunità di inserimento nella società sulla base di un profilo di lavoro buono.

Tale servizio mira a realizzare un *rapporto fiduciario tra azienda e organismo formativo*, accompagnando l’azienda nella strategia di investimento sulle risorse umane come chiave del successo dei suoi progetti di impresa. In tal modo, esso punta a creare una rete di “imprese pedagogiche”, pienamente coinvolte entro il movimento della “alleanza formazione-lavoro” in forte cooperazione con organismi formativi ed i servizi al lavoro.

Quattro sono le linee d’azione del Servizio:

- opera in forte interazione con i servizi formativi dell’organismo nell’ambito del sistema duale, con compiti di reperimento delle imprese, supporto alle stesse per l’assunzione degli apprendisti, gestione del matching impresa-allievo in riferimento all’alternanza “lunga”, accompagnamento delle imprese nell’espletamento dei compiti amministrativi e formativi;
- fornisce servizi di sostegno all’inserimento lavorativo per giovani ed adulti, con particolare riferimento ad allievi ed ex allievi del CFP;
- fornisce servizi di ricerca e selezione del personale per le imprese;
- promuove i servizi di formazione continua e permanente per il personale delle imprese.

Esso mira alla realizzazione di una rete di “imprese pedagogiche” che operano in forte cooperazione con l’attività dell’organismo formativo.

## Progetti per lo sviluppo territoriale

Si tratta di una proposta di stimolo allo sviluppo tramite iniziative integrate, da realizzare in aree interne ed in territori che si trovano in particolari situazioni di crisi e di decrescita complessiva: demografica, occupazionale, sociale. La struttura adeguata ai progetti di sviluppo territoriale è l’impresa di transizione, a conduzione mista pubblico-privato, che mira a fornire ai giovani occasioni di esperienze lavorative qualificanti orientate a sbocchi lavorativi reali. L’impresa di transizione è un’istituzione a valenza mista, formativa e produttiva, gestita dalle forze positive del territorio nella quale i giovani possano compiere il percorso di alternanza e di transizione verso il lavoro e l’intrapresa svolgendo com-

piti su commessa e divenendo in tal modo “vivai” di opere economiche per l’occupazione e lo sviluppo. Si tratta di uno strumento formativo centrato sul principio di empowerment e sulla creazione di legami economici virtuosi tra territori differenti.

## **Governance e accordi tra i partner**

L’Academy, la forma che assume un’intesa organica e completa tra organismo formativo ed impresa / rete di imprese fondata sull’offerta completa di servizi orientativi, formativi e culturali secondo la filiera del CFP rinnovato, prevede quattro possibilità di cooperazione tra i due soggetti partner:

1. *Allianza nei percorsi ordinari di formazione per giovani* da assumere secondo previsioni pluriennali delle imprese. Questa situazione risulta sempre più frequente visto il disequilibrio tra domanda ed offerta di lavoro con la crescita progressiva di “lavori orfani”, ovvero richieste provenienti dalle imprese cui non corrisponde un’offerta formativa adeguata di giovani. La cooperazione che ne deriva segnala il passaggio di molte imprese dalla metodologia della selezione del personale tramite agenzie, alla fidelizzazione previa dei giovani facendo leva sui dispositivi di alternanza e tirocinio. Oltre alla carenza di candidature come nel passato, per spiegare tale mutamento occorre fare riferimento al fenomeno della cognitivizzazione e personalizzazione dell’impresa, che acquisisce un profilo peculiare, distintivo. In tal modo, ogni organizzazione presenta un suo clima ed una forma organizzativa ad hoc, così da rendere complessa la fase di ingresso e di inserimento, e non scontato il successo del “trapianto” di figure formate in altri contesti.
2. *Accordi per percorsi ad hoc autofinanziati* in parte o per intero, riferiti alle necessità di una o più imprese aggregate, come nel caso di aree sistema o di distretti economici, ma anche di ambiti presenti a macchia di leopardo sull’intero territorio nazionale. Questa formula deriva dalla necessità di far fronte ad esigenze relative a nuove risorse umane in tempi più prossimi ed in ogni caso sfalsati rispetto alle programmazioni dei sistemi formativi ordinari; oppure può essere adottata per la realizzazione di attività formative che richiedono soluzioni metodologiche ed organizzative peculiari. In ultimo, è una formula adatta in presenza di carenze rilevanti di candidature nei percorsi ordinari e diviene necessario intervenire tramite interventi ad hoc di riorientamento rivolti a persone dotate di esperienze e competenze parzialmente dissonanti con quelle richieste.
3. *Formazione per il personale in servizio* presso le imprese committenti, sia tramite corsi ad hoc sia per mezzo di workshop ed eventi, su temi di formazione

obbligatoria o ricorrente oppure in riferimento alle innovazioni tecnologiche ed organizzative del settore.

4. *Progetti di sviluppo di imprese fornitrici di tecnologie* ad una rete di utilizzatori, che necessitano di organismi formativi in grado di svolgere la funzione di promotori oltre che di formatori del personale.

Mentre alcune di queste attività formative possono essere realizzate occasionalmente dal un CFP ordinario, la loro compresenza stabile e progressiva nel corso del tempo è possibile solo là dove i legami tra i due soggetti si sono fatti sempre più intensi ed ampi, così che si possa parlare di una vera e propria Academy formativa.

La governance dell'Academy formativa può essere definita secondo quattro modalità:

- un accordo di fatto tra istituzioni formative e imprese o loro associazioni che cooperano stabilmente;
- la presenza delle imprese nei Comitati tecnico scientifici o nell'ambito dei soggetti partner dei progetti finanziati tramite risorse pubbliche;
- la definizione di convenzioni o accordi quadro pluriennali;
- la realizzazione di una vera e propria Academy dotata di un sito, una strategia comunicativa, personale dedicato agli aspetti promozionali ed organizzativi.



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

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

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

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

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

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

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia di Roma.

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

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

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

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

### 1.1. Le strategie a livello macrostrutturale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.2. Le strategie a livello microstrutturale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

base e trasferibili<sup>2</sup>. In altre parole, non solo insegna un mestiere, ma anche forma le capacità di auto-realizzazione della persona.

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

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

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

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

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

<sup>2</sup> Per le quali vedi la sezione n. 3.2.

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

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

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

Dei 59 Paesi studiati dal Rapporto mondiale di monitoraggio sull'“Educazione per Tutti”, 30 evidenziano che almeno una metà dei giovani del gruppo di età 15-19 anni non possiedono le competenze di base (Unesco, 2012). Venendo più sullo specifico, si può precisare che nel periodo 1999-2012 e relativamente al livello di istruzione e formazione secondaria, che viene ritenuta un indicatore della diffusione delle competenze fondamentali richieste per la vita quotidiana e per quella professionale, la scolarizzazione è aumentata del 27% (Unesco, 2015). Più precisamente, il tasso lordo<sup>3</sup> è cresciuto del 14% – dal 71% all'85% – nella secondaria di 1° grado e del 17% – dal 45% al 62% – in quella di 2° grado. Tali andamenti si diversificano notevolmente a seconda delle varie aree geografiche: nel primo ciclo della secondaria si va da una percentuale del 95% nella grande maggioranza delle zone all'89% negli Stati Arabi, all'81% dell'Asia Meridionale e Occidentale e al 50% dell'Africa Subsahariana; a sua volta il secondo ciclo evidenzia un divario molto maggiore perché si passa dal 100% circa dell'America del Nord, dell'Europa Occidentale e dell'Asia Centrale al 32% dell'Africa Subsahariana. A sua volta, il tasso netto<sup>4</sup> di scolarizzazione nella secondaria di 1° grado è salito tra il 1999 e il 2012 dal 74% all'83% e il totale degli adolescenti non scolarizzati è sceso da 99 a 63 milioni a livello della popolazione in età di iscrizione al ciclo appena citato; inoltre, la diminuzione in esame va attribuita per circa la metà all'Asia Orientale e del Pacifico, mentre l'Asia Meridionale e Occidentale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2. L'IFTP nel programma "Education 2030"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Bibliografia

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

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



# Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita

Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio.

SAMIR MATTA EMAD<sup>1</sup>

*L'adolescenza è un periodo particolare, poiché spinge i ragazzi ad adattarsi ai cambiamenti fisici e psicologici, ma anche sociali tipici di questa età. In questa particolare fase di sviluppo, ricoprono un ruolo fondamentali due agenti educativi: la famiglia e la scuola.*

*A tal riguardo, si è deciso di analizzare e descrivere in che modo ed in quale misura l'influenza dei genitori e degli insegnanti possa incidere sulla motivazione ad apprendere e sulle aspettative rispetto al futuro e alla qualità della vita degli adolescenti in questione. Da quanto emerso, appare chiaro ed opportuno che, in vista di una vita di qualità dal punto di vista emotivo e professionale, scuola e famiglia dovrebbero lavorare sinergicamente per il benessere degli adolescenti, avendo uno sguardo a lungo termine sul loro sviluppo.*

*Adolescence is a special period, since it encourages children to adapt to physical and psychological changes, but also social typical of this age. In this particular phase of development, two educational agents play a fundamental role: the family and the school.*

*In this regard, it was decided to analyze and describe how and to what extent the influence of parents and teachers can affect the motivation to learn and expectations regarding the future and quality of life of the adolescents in question. From what has emerged, it is clear and opportune that, in view of a quality life from an emotional and professional point of view, school and family should work together for the well-being of adolescents, having a long-term view on their development.*

## 1. Introduzione

Il presente lavoro ha come oggetto di studio primario l'adolescenza, periodo di transizione e maturazione, caratterizzato da continui e profondi cambiamenti. Si è voluto esplorare l'influenza delle dimensioni di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico sul processo di crescita dell'adolescente e in particolar modo sulla motivazione ad apprendere.

<sup>1</sup> Università Salesiana, Roma; emad@unisal.it.

Col termine 'motivazione' si definisce "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (De Beni - Moè, 2000, 37). Questa può dunque venir concettualizzata come la 'spinta a fare' che dà vita e guida le scelte e le condotte di ogni singolo individuo e che varia sulla base degli obiettivi e delle mete che nel tempo questo si prefigge di raggiungere, risultando così mutevole e dipendente dalle varie situazioni e circostanze (Emad, 2016).

La motivazione costituisce così la spinta, la forza, che porta le persone ad agire e in ambito scolastico può esser considerata come uno dei principali fattori in grado di predire il successo o il fallimento dell'alunno nel raggiungimento degli obiettivi didattici previsti per il proprio percorso di studio. Secondo la definizione fornita da Brophy (2003), essa fa riferimento all'intenzione, da parte dello studente, di acquisire le conoscenze e le abilità proposte dal sistema scolastico cercando di ottenerne vantaggi utili all'apprendimento stesso.

In questa specifica fase evolutiva l'individuo è coinvolto in processi di definizione di sé, di sperimentazione delle proprie capacità e di verifica delle proprie scelte. Le azioni di rischio sono, a questo proposito, modalità dotate di senso e mirano a due obiettivi, ovvero lo *sviluppo dell'identità* (autostima, autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione del sé, trasgressione, percezione di controllo, esplorazione di sensazioni, coping e fuga) e la *partecipazione sociale* (comunicazione, condivisione, riti, emulazione, superamento, esplorazione di reazioni e limiti) (Becciu - Colasanti, 2003; 2010).

Tale sperimentazione si associa al rischio di non aver ancora del tutto maturato e strutturato una stabile identità morale. Rientrano in tale categoria comportamenti quali l'uso e l'abuso di alcool, il consumo di sostanze psicotrope, la precocità nei rapporti sessuali e la guida pericolosa, nonché, in ambito scolastico, atti di bullismo e violenza. Si tratta di condotte che fanno la loro comparsa perlopiù in adolescenza o in età giovanile e che possono stabilizzarsi prendendo la forma di veri e propri stili di vita non salutari (Pellai - Bonicelli, 2002).

Si tratta di condotte comuni e motivate da bisogni evolutivi (Di Cesare - Giammetta, 2011). Un ambiente scolastico supportivo dei bisogni dei discenti e caratterizzato da esperienze di successo favorisce la costruzione di un'immagine di sé forte e sicura.

A tal fine, la presente ricerca indaga se e in quale misura specifici fattori individuali e dell'ambiente sociale prossimale agiscano da fattori di protezione dal rischio di perdita della motivazione ad apprendere.

## 2. Le dimensioni studiate

Le dimensioni considerate sono state la qualità del clima familiare, i livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente, la percezione del senso e della qualità della propria vita e la stima della qualità del clima scolastico.

### 2.1. La qualità del clima familiare

La qualità del clima familiare ricopre un ruolo fondamentale all'interno del percorso di crescita e di costruzione dell'identità. Gli adolescenti infatti, pur oscillando fra la ricerca di autonomia e la dipendenza dalle figure di riferimento, necessitano della guida e dell'incoraggiamento di quest'ultime al fine di poter stabilire e raggiungere con perseveranza determinati obiettivi, specie quelli che riguardano la formazione ed il futuro (Bianchi, 2015). L'intero percorso di crescita e maturazione personale può essere considerato come una continua dialettica tra il processo di costruzione e definizione di sé e lo sviluppo e mantenimento di relazioni con la rete sociale di riferimento, compresa la famiglia (Ingoglia - Lo Cricchio - Liga, 2011).

### 2.2. I livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente

L'autoefficacia si caratterizza come un'autovalutazione delle proprie competenze che influenza la scelta dei comportamenti da adottare dinanzi a ogni singola situazione, ambiente o sfida (D'Onofrio, 2013) e riguarda le modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente (Emad, 2016; Schunk - Meece, 2007). La percezione della propria efficacia, pur essendo il frutto di esperienze passate determina infatti il futuro, in quanto incide sull'atteggiamento con cui ogni nuova situazione viene affrontata (Mason, 2006).

In ambito familiare l'autoefficacia sembra svilupparsi a partire dalla qualità delle interazioni, dal clima emotivo e dai rimandi provenienti dall'ambiente domestico (Schunk - Miller, 2002).

È stato dimostrato che i genitori possono stimolare l'autoefficacia nei propri figli, strutturando compiti – né eccessivamente complessi né eccessivamente semplici – adeguati alle loro competenze, favorendo situazioni di padroneggiamento e ancora, insegnando a gestire le difficoltà con serenità e fiducia (Schunk - Meece, 2007).

Anche l'ambiente scolastico incide fortemente sull'autoefficacia percepita. Le esperienze maturate in ambito scolastico contribuiscono a modellare le convinzioni in merito alle proprie competenze e possibilità. Specialmente in età adolescenziale, assumono un'importanza crescente le valutazioni e i *feedback* in merito alle proprie prestazioni scolastiche. La motivazione acquisisce un ruolo

decisivo nel determinare l'impegno e lo sforzo personale verso l'autoregolazione dello studio e il successo scolastico (Bandura et al., 2008; Caprara et al., 2012; Schunk - Meece, 2007).

Interventi di promozione della motivazione ad apprendere prevengono e riducono l'abbandono scolastico (Cozzolino, 2014; Laghi et al., 2012). Rientrano in tale categoria l'adozione di specifici libri di testo, l'uso di interrogativi aperti o problemi da risolvere durante le lezioni, o ancora la strutturazione di ambienti e situazioni stimolanti quali laboratori e gite scolastiche (Cornoldi - Zaccaria, 2015).

### 2.3. La percezione di senso e qualità della propria vita

La ricerca di senso assume una particolare importanza nella fase adolescenziale, a fronte del processo di costruzione di identità tipico di questa fase evolutiva e della gestione di cambiamenti a livello fisico (sviluppo puberale), cognitivo (acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dialettica identificazione-differenziazione) (Erikson, 1968; Palmonari, 2011). Durante l'adolescenza il senso della propria esistenza ruota intorno a interrogativi quali 'chi sono io?', 'cosa mi succede?' o ancora 'qual è il mio posto nella società?' (Crocetti, 2014). Il processo di significazione si concretizza secondo Frankl (2005) come desiderio di: conferire un *orientamento all'esistenza*, che dia coerenza al progetto di vita stesso; percepire un *appagamento esistenziale*, cogliendo appieno ciò che dà benessere, entusiasmo e soddisfazione; sentirsi *artefice delle proprie stesse scelte* e condotte di vita, definite in autonomia e con responsabilità.

Se gli adolescenti non si impegnassero nel perseguimento di qualcosa che dia senso alla loro vita, qualcosa che li attivi e mobiliti, diverrebbero persone demotivate, annoiate e ciniche e avrebbero costantemente bisogno di fonti di stimolazione esterne per dare significato alle proprie giornate (Bandura, 2012).

Il processo di significazione delle esperienze si lega alla percezione della qualità della propria vita, intesa come "grado di autonomia, di realizzazione personale e di integrazione sociale di una persona" (Schalock et al., 1989, 25) e al contempo come grado di controllo che la persona riesce ad esercitare sull'ambiente circostante (Brown - Bayer - MacFarlane, 1989).

### 2.4. La percezione di qualità del clima scolastico

Il clima scolastico rappresenta la qualità relativamente duratura dell'ambiente interno, il valore della rete a carattere emotivo che lega i soggetti tra di loro e il gruppo con l'organizzazione (Tagiuri - Litwin, 1968). Tale valore non è unicamente di tipo relazionale, ma deriva dalla interazione di diversi fattori caratteristici di uno specifico contesto collettivo. Fondamentale a tal riguardo è il

concetto di *processo causale circolare* di Schneider (1975), per cui esiste una mutua influenza reciproca fra clima e comportamenti individuali. In tale ottica, “i comportamenti contribuiscono a determinare il clima e contemporaneamente vengono modellati da esso” (Santinello - Bertarelli, 2002, 259). Secondo quanto espresso sarà dunque fondamentale attuare un’analisi a più livelli, che consideri sia le caratteristiche del singolo studente, quali rendimento o abilità sociali, sia i rapporti interpersonali del contesto classe, sia la scuola nel suo insieme, considerando cioè il tipo di offerta formativa e di organizzazione didattica, le relazioni tra il corpo docente e il dirigente scolastico, i rapporti con il quartiere e le modalità di interazione e coinvolgimento delle famiglie degli alunni iscritti.

### 3. Ipotesi

L’ipotesi da cui prende forma il lavoro è che vi sia una correlazione fra le quattro variabili sopra descritte di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico e il processo di crescita e motivazione ad apprendere dell’adolescente. Partendo dalla qualità dell’ambiente familiare si ipotizza che questa possa incidere sull’atteggiamento e l’approccio allo studio degli adolescenti e dunque sulla motivazione ad apprendere, considerata come fattore predisponente al perseguimento del successo formativo e al benessere emotivo dei discendenti.

A tal ragione, l’oggetto di interesse primario del presente lavoro è lo studio della correlazione esistente fra clima familiare sereno, incoraggiante e positivo e il rendimento scolastico.

### 4. Strumenti d’indagine per le singole dimensioni considerate

Per valutare la qualità del rapporto degli adolescenti con i propri genitori è stato somministrato il *Questionario sull’Ambiente familiare* (Vergati, 2003), che concerne la qualità del clima e dei rapporti del nucleo familiare di appartenenza dello studente. Tale strumento indaga 3 diverse aree: la *Facilità di relazione*, la *Partecipazione e attenzione al futuro*, *l’Influenza dei genitori sulle scelte* (o in alternativa *Condizionamento vs. libertà nelle scelte*).

Per valutare la dimensione dell’autoefficacia, è stato somministrato il questionario di autovalutazione *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (Soresi - Nota, 2001) e che costituisce un riadattamento del *Career Search Self-Efficacy Scale* di Solber, Good e Nord (1994). Lo strumento

prende in esame 4 distinti fattori che concorrono nel determinare il livello percepito di autoefficacia: la *Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni*, la *Fiducia nelle proprie capacità di controllo emozionale*, la *Fiducia nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti*, la *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse*. (Nota – Pace – Ferrari, 2016).

Per valutare il senso della vita è stato somministrato il questionario *La mia vita da studente – Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni*, un riadattamento italiano ad opera di Soresi e Nota (2001) del *Quality of Life Model* (Dennis et al., 1993). Lo strumento indaga sei macro-fattori che determinano la qualità della vita degli studenti (Soresi – Nota – Ferrari, 2011): la *Soddisfazione per la qualità del proprio ambiente di vita*, l'*Autonomia decisionale*, la *Percezione di benessere emotivo*, la *Soddisfazione per la propria situazione*, la *Soddisfazione per la propria esperienza di apprendimento scolastico*, la *Soddisfazione per le relazioni con i propri compagni di classe*.

Per valutare il clima scolastico è stato somministrato il *Questionario sulla Situazione Scolastica (QSS)* elaborato dal Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Lo strumento si compone di tre sezioni indipendenti per studenti, genitori e personale docente. Il questionario si compone di nove sottoscale: *Rapporto con i compagni*, *Rapporto con gli insegnanti*, *Aspettative dei genitori*, *Futuro occupazionale*, *Interesse verso lo studio*, *Aspetti fisici e strutturali*, *Autostima scolastica*, *Metodo di studio*, *Manifestazioni fisiche ed emotive* (Cornoldi – De Beni – Gruppo MT, 1993; Pettenò – Tressoldi – Gardinale, 1990).

## 5. Campione

Al fine di verificare l'ipotesi di cui sopra è stato condotto un lavoro di ricerca su un campione di circa 600 studenti di età compresa fra gli 11 e i 14 anni, frequentanti scuole secondarie di primo grado di diverse zone d'Italia.

## 6. Risultati della ricerca

A seguito dell'analisi dei punteggi ottenuti, è emersa una significativa influenza esercitata dalle famiglie nelle scelte degli adolescenti, incluse quelle che riguardano il loro futuro scolastico e le amicizie frequentate. Gli studenti in esame, dunque, si sentono incoraggiati e sostenuti dai propri genitori.

Per quanto riguarda la dimensione dell'autoefficacia percepita, la maggior parte degli studenti coinvolti nella ricerca tende a percepirsi come in grado di operare scelte autonome, funzionali sia per il momento attuale che per il futuro. Crede inoltre di saper gestire le situazioni frustranti o fonte di stress riuscendo ad autoregolare la propria emotività, di saper perseguire gli obiettivi prefissati con perseveranza, costanza e tenacia e di poter far fronte con successo a qualsiasi ostacolo o difficoltà futura. Crede dunque in sé, nelle proprie capacità di *decision making* e di *problem solving* e dunque nelle proprie possibilità di riuscita, sia nel presente che nel futuro.

Rispetto alla valutazione del senso della vita, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *La mia vita da studente – Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni (Ibidem)*, ha messo in luce un significativo livello di soddisfazione da parte degli studenti in merito alla qualità del proprio ambiente di vita, dunque in merito ai luoghi frequentati, alle attività extrascolastiche portate avanti e alla rete di supporto a cui poter fare riferimento in caso di necessità. Si evince inoltre, anche qui, la percezione di un buon livello di autonomia decisionale, oltre a un buon livello di benessere emotivo, una considerazione positiva riguardo la dimensione scolastica e nello specifico i programmi didattici e i temi trattati, e un buon grado di soddisfacimento in riferimento alla qualità dei rapporti amicali sviluppati fra compagni.

Infine, per quanto concerne l'analisi dei punteggi attribuiti dal campione al *Questionario sulla Situazione Scolastica – versione per studenti (QSS-S)*, ciò che si evince è che buona parte del campione si sente agitato in prossimità di una verifica o degli incontri genitori-insegnanti, stress riconducibile in primis alla paura di deludere i genitori. Inoltre, si evince un grado di aleatorietà piuttosto elevato, come se non fosse stato compreso dagli studenti il valore intrinseco delle domande loro poste.

Da quanto emerso è possibile confermare l'ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento.

## 7. Conclusioni

È stato dimostrato che la maggior parte degli adolescenti coinvolto nella ricerca: 1) percepisce pieno sostegno e supporto da parte dei propri genitori, disponibili all'ascolto e al dialogo e a svolgere la funzione di guida dinanzi alle decisioni più impegnative (specie quelle che riguardano la realizzazione personale e professionale), offrendo sostegno e al contempo lasciando la totale libertà di operare scelte autonome e libere; 2) crede in se stesso e nelle proprie capacità di scelta, di realizzazione e di gestione di qualsiasi tipo di situazione stressante; 3) considera soddisfacente la qualità dei propri ambienti di vita (luoghi, attività e persone frequentate) e della propria scuola, sia per quanto riguarda la qualità dei rapporti instaurati con gli insegnanti e con i compagni, che per quanto riguarda la programmazione didattica offerta; 4) riconosce una certa difficoltà nel regolare e gestire la propria emotività dinanzi a specifiche prove, in particolare quelle appartenenti all'ambito didattico (interrogazioni e/o verifiche), legata alla preoccupazione e alla paura di deludere i propri genitori.

Gli studenti, seppur diversi per genere, età e area geografica di appartenenza, percepiscono positivamente sia il rapporto con i propri genitori che con loro stessi e con gli ambienti di vita che li circondano, quale quello scolastico. Ciò porta a concludere che la costante presenza di genitori supportanti e motivanti trasmetta loro un senso di sicurezza che si tramuta in vera e propria fiducia in sé e nella propria possibilità di riuscita e successo. Adeguate aspettative genitoriali, buoni livelli di autoefficacia e scuole accettate e riconosciute per le loro qualità da parte degli studenti iscritti fanno inoltre sì che questi si sentano ben disposti e motivati nei confronti dello studio, variabile in grado di incidere non solo sulle prestazioni attuali, ma anche sulle successive scelte formative e professionali e dunque in grado di influire su quella che sarà la qualità di vita futura.

I risultati emersi dalla ricerca hanno un'importante ricaduta applicativa da un punto di vista pedagogico e psicologico. Ribadiscono l'importanza di favorire l'impegno di famiglie e istituzioni nel potenziare il loro legame così da incrementare la probabilità di avere studenti sicuri di sé, motivati ad apprendere e giovani-adulti con buone prospettive future. Tale atteggiamento, inoltre, funge da fattore di protezione rispetto allo stabilizzarsi di comportamenti di rischio, inizialmente adoperati come forma di reazione dinanzi a difficoltà e fallimenti.

Per favorire la motivazione all'apprendimento, è importante che i genitori mantengano un atteggiamento equilibrato nei confronti dei propri figli. Come evidenziato da Vergati (2005), la spinta alla riuscita in ambito didattico risulta infatti maggiore nel momento in cui le stimolazioni da parte dei genitori sono moderate (Hoffman - Goldsmith - Hofacker, 1992) piuttosto che minime o al contrario eccessive (Nygård, 1975).

Rispetto alla scuola, invece, è fondamentale che essa promuova con costanza la propria pratica educativa e valorizzi lo sviluppo di una motivazione intrinseca, caratterizzata da interesse e curiosità, piuttosto che una motivazione estrinseca, tipica di una concezione dello studio come forma di competizione o gratificazione sociale (Lieury - Fenouillet, 2001). Come sottolineato da Santrock (2008, 435) “sembra sempre più evidente che gli insegnanti dovrebbero aiutare a stabilire, in classe, un clima in cui gli studenti siano intrinsecamente motivati ad apprendere”<sup>2</sup>.

Per favorire la propensione allo studio e al successo scolastico degli adolescenti risulta fondamentale la costruzione di una relazione positiva tra insegnanti e allievi. È stato dimostrato (Rosenthal - Jacobson, 1968), infatti, che maggiori aspettative da parte degli insegnanti nei confronti dei propri studenti, anche se non del tutto motivate dai dati di realtà, favoriscono in questi ultimi miglioramenti nelle prestazioni, e dunque nei risultati scolastici, rispetto ai compagni verso i quali gli insegnanti non nutrono le medesime attese (Vergati, 2005).

Quanto riportato evidenzia l'assoluta centralità di famiglia e scuola nel determinare l'approccio alla vita e allo studio degli adolescenti. Se ciò a cui si ambisce è avere adolescenti sicuri, ottimisti e orientati con progettualità e serenità al futuro, nonché studenti motivati ad apprendere con impegno e costanza, allora è necessario prendere consapevolezza su quali siano le variabili in grado di incidere su tali fattori e migliorare i contesti di vita per promuovere uno sviluppo ottimale della persona.

<sup>2</sup> Al fine di favorire la dimensione intrinseca vi sono una serie di strategie tra le quali quella di utilizzare *software* didattici presentati sotto la modalità di giochi su PC che contribuiscono a favorire l'attivazione e la partecipazione dello studente (Habgood - Ainsworth 2011).

## Bibliografia

- A. BANDURA, *The stormy decade: Fact or fiction?*, «Psychology in the Schools», 1 (1964), pp. 224-231.
- A. BANDURA, *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Trento Erickson, 2012.
- A. BANDURA – G.V. CAPRARA – R. FIDA – M. VECCHIONE – G. DEL BOVE – G.M. VECCHIO – C. BARBARANELLI, *Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement*, «Journal of Educational Psychology», 100, 3 (2008), pp. 525-534.
- M. BECCIU – A.R. COLASANTI, *L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative*, «Rassegna CNOS», 1 (2003), pp. 39-45.
- M. BECCIU – A.R. COLASANTI, *La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto*, «Orientamenti Pedagogici», 57 (2010), pp. 225-234.
- P. BIANCHI, *Genitori, orientarsi verso il futuro*, Roma Sovera Edizioni, 2015.
- S. BONINO, *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Firenze Giunti, 2005.
- J. BROPHY, *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma LAS, 2003.
- R.I. BROWN – M.B. BAYER – C. MACFARLANE, *Rehabilitation Programs: Performance and Quality of Life of Adults with Developmental Handicaps*, Toronto Lugas, 1989.
- G.V. CAPRARA, *Motivare è riuscire. Le ragioni del successo*, Bologna Il Mulino, 2013.
- G.V. CAPRARA – G. ALESSANDRI – N. EISENBERG – A. KUPFERA – P. STECA – M.G. CAPRARA – S. YAMAGUCHI – J. ABELA, *The positivity scale*, «Psychological Assessment», 24, 3 (2012), pp. 701-712.
- CENSIS, *43° Rapporto sulla situazione sociale nel Paese*, Franco Angeli, Milano 2009.
- C. CORNOLDI – R. DE BENI – GRUPPO MT, *Imparare a studiare*, Trento Erickson, 1993.
- C. CORNOLDI – S. ZACCARIA, *In classe ho un bambino che...*, Trento Erickson, 2015.
- M. COZZOLINO (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014.
- E. CROCETTI, *Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali*, «Studi Zancan», 3 (2014), pp. 80-86.
- R. DE BERNI – A. MOÈ, *Motivazione e apprendimento*, Bologna Il Mulino, 2000.
- R.E. DENNIS – W. WILLIAMS – M.F. GIANGRECO – C.J. CLONNINGER, *Quality of Life as Context for Planning and Evaluation of Services for People with Disabilities*, «Exceptional Children», 59, 6 (1993), pp. 499-512.
- G. DI CESARE – R. GIAMMETTA, *Prevenire e promuovere salute in adolescenza: La Peer Education*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», 1 (2010), pp. 135-153.
- E. D'ONOFRIO, *Adolescenza: una terra di mezzo*, Roma Aracne, 2013.
- S.M. EMAD, *Educare motivando. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*, Roma LAS, 2016.
- V.E. FRANKL, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Trento Erickson, 2005.
- J.J. HOFFMAN – E.B. GOLDSMITH – C.F. HOFACKER, *The influence of Parents on Female Business Students' Salary and Work Hour Expectations*, «Journal of Employment Counselling», 29 (1992), pp. 79-83.
- S. INGOLIA – M.G. LO CRICCHIO – F. LIGA, *Genitori-adolescenti: autonomia e connessione* (2011), in P. ALBIERO (a cura di), *Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettive multidisciplinari*, Roma Carocci Editore, 2011, pp. 61-97.
- F. LAGHI – L. PICONE – A. LONIGRO – M. FOSSATI, *Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale*, «Journal of Educational Cultural and Psychologist Studies», 5 (2012), pp. 57-74.
- A. LIEURY – F. FENOUILLET, *Motivazione e successo scolastico*, Bergamo Edizioni Scientifiche Ma. Gi sr, 2001.

- L. MASON, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna Il Mulino, 2006.
- L. MORTARI, *Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso e della pratica educativa* (2017), in A.M. Mariani (a cura di), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, Brescia Editrice Morcelliana, 2017, pp. 33-55.
- L. NOTA – F. PACE – L. FERRARI, *Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form: uno studio per l'adattamento italiano*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 9 (2016), pp. 23-35.
- R. NYGÅRD, *A reconsideration of the Achievement Motivation Theory*, «European Journal of Social Psychology», 5 (1975), pp. 61-92.
- A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna Il Mulino, 2011.
- A. PELLAI – S. BONICELLI, *Just do it! Comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Milano Franco Angeli, 2002.
- L. PETTERNÒ – P.E. TRESSOLDI – M. GARDINALE, *Lo studente di successo. Tecniche per imparare a studiare*, Treviso Paese Pagus, 1990.
- M. SANTINELLO – P. BERTARELLI, *La scuola come setting*, in M. PREZZA - M. SANTINELLO (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Bologna Il Mulino, 2002, pp. 257-296.
- J.W. SANTROCK, *Psicologia dello sviluppo*, Milano McGraw-Hill, 2008.
- E. SCABINI, *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Torino Boringhieri, 1995.
- R.L. SCHALOCK – K.D. KEITH – K. HOFFMAN – O.C. KARAN, *Quality of Life: Its measurement and use*, «Mental Retardation», 27 (1989), pp. 25-31.
- B. SCHNEIDER, *Organization climate: An essay*, «Personnel Psychology», 28 (1975), pp.447-479.
- D.H. SCHUNK – J.L. MEECE, *Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza* (2007), in F. PAJARES - T. URDAN (a cura di), *L'autoefficacia degli adolescenti*, Trento Erickson, 2007, pp.87-144.
- D.H. SCHUNK – S.D. MILLER, *Sex differences in self-efficacy attributions: Influence of performance feedback*, «Journal of Early Adolescence», 4 (2002), pp. 203-213.
- S. SORESI – L. NOTA, *Optimist. Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*, Firenze ITER, 2001.
- S. VERGATI, *La qualità della vita dei ragazzi: temi, concetti, modelli*, in L. CANNAVÒ - S. VERGATI (a cura di), *La qualità della vita dei ragazzi. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza*, Roma Euroma, 2003, capitoli II.
- S. VERGATI (a cura di), *La costruzione intergenerazionale delle aspettative. Giovani, famiglie, università*, Roma Bonanno Editore, 2005.



# La valutazione per la IeFP. A colloquio con Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup> - GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ<sup>2</sup>

*L'articolo nasce dalla rielaborazione di un'intervista alla prof.ssa Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI, che ha consentito di mettere a fuoco alcune questioni legate ai processi di valutazione che coinvolgono le istituzioni di Istruzione e Formazione Professionale.*

*The following article consists in the re-elaboration of an interview with Prof. Anna Maria Ajello, president of INVALSI, which allowed to focus on some issues related to the evaluation processes involving the institutions of Vocational Education and Training.*

## Introduzione

Da quattro anni presidente dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)<sup>3</sup>, Anna Maria Ajello<sup>4</sup> è professore ordinario di psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università La Sapienza di Roma, da sempre impegnata su temi legati alla valutazione:

Il mio ambito di ricerca ha riguardato le nozioni di scienze sociali, la formazione degli insegnanti, i problemi di elaborazione cognitiva che tali conoscenze comportano e il tema delle competenze, in anni in cui non se ne parlava molto. Conseguentemente, mi sono occupata di come queste competenze si possono valutare, prima ancora che certificare. Questo è il mio ambito di elezione e da molti anni lavoro su questi temi. L'approdo all'INVALSI è stato un po' una sorpresa, ma è venuto a completare l'idea di ragionare sulla valutazione in termini complessivi.

Con la prof.ssa Ajello abbiamo discusso sulle questioni relative ai progetti di valutazione che l'INVALSI sta conducendo anche nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Si è trattato di un primo confronto che la rivista ha intenzione di portare avanti con successivi approfondimenti.

<sup>1</sup> Università di Verona, giuseppe.tacconi@univr.it

<sup>2</sup> Formatore, Verona, comfor.gm@gmail.com

<sup>3</sup> L'intervista, svoltasi a Roma, il 24 maggio scorso, è stata condotta da Giuseppe Tacconi. La trascrizione è stata svolta da Gustavo Mejía Gómez, l'analisi da entrambi gli autori.

<sup>4</sup> Cfr. [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).

Negli ultimi anni infatti anche gli Enti di IeFP sono stati progressivamente coinvolti nei processi di valutazione (Salatin, 2016; Leone, 2015; Pittalà, Duri, 2014), attivati secondo il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (settembre 2014)<sup>5</sup> per tutte le istituzioni scolastiche e formative del Paese, attraverso una sperimentazione che ha interessato negli anni un numero sempre crescente di Centri di Formazione Professionale (CFP). Il progetto sperimentale VALeFP (VALutazione e Formazione Professionale), condotto da INVALSI in accordo con le Regioni, si è dunque occupato innanzitutto della valutazione degli apprendimenti degli studenti dei percorsi di IeFP a conclusione dell'obbligo di istruzione (corrispondente al II anno dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado), con un adattamento per la IeFP delle prove di italiano e matematica. Si è occupato poi dell'autovalutazione dei CFP, con l'elaborazione di un modello di RAV specifico, che adattasse gli indicatori a tali realtà.

## Valutare le competenze

La sperimentazione del progetto VALeFP, che nell'a.s.p. 2015-16 aveva coinvolto un gruppo di circa 15 CFP, nell'anno successivo ha visto il coinvolgimento di circa 50 CFP<sup>6</sup> e nell'ultimo anno un numero ancora superiore di CFP e Enti di formazione.

Valutare competenze per valutare l'accesso ai diritti di cittadinanza

La valutazione degli apprendimenti in italiano e matematica rappresenta uno dei compiti fondamentali dell'INVALSI:

la caratteristica fondamentale del nostro Istituto è di aver introdotto e articolato un'idea di valutazione a largo spettro. Ovviamente l'immagine più consolidata, che ci pesa un po', è quella di istituto controllore; ci hanno chiamato l'Equitalia della scuola. L'Istituto in effetti fa il controllo dell'acquisizione di specifiche competenze, relative all'italiano, in particolare sulla comprensione del testo, e alla matematica, a partire da problemi quotidiani, e da ultimo l'inglese. Queste competenze hanno a che fare con l'accesso ai diritti di cittadinanza. Per questa ragione il nostro ruolo, spesso mal visto, è però un ruolo importante, che va accettato perché garantisce o dovrebbe garantire quel diritto; è un diritto degli studenti riuscire a raggiungere queste competenze che sono fondamentali proprio perché stanno a fondamento della vita di un cittadino. In questo senso, noi accettiamo volentieri il nostro ruolo e tutti i nostri autori sanno che questa è la finalità.

<sup>5</sup> Il Regolamento è stato emanato in attuazione del DPR n. 80 del 28 marzo 2013.

<sup>6</sup> La sperimentazione è stata avviata con le Federazioni CNOS-FAP e CIOFS/FP e si è poi allargata ad altre realtà aderenti a CONFAP e FORMA.

Non si tratta di esercitare un controllo “fiscale” su tutti gli apprendimenti, ma di monitorare l’apprendimento degli studenti nelle aree del curricolo che risultano fondamentali per l’accesso ai diritti di cittadinanza.

Valutare le competenze nei contesti dell’IeFP.

La valutazione degli apprendimenti degli studenti dell’IeFP, realizzata nell’ambito del progetto VALeFP, ha previsto prove parzialmente differenti e ha adottato da subito, per la somministrazione, il Computer Based Testing (CBT), anticipando così quanto per le altre scuole si è attuato solo nell’ultimo anno:

il fatto di preparare le prove al computer (CBT) per noi è stato un elemento di grande importanza e anche di grande impegno, anche perché, rispetto agli anni precedenti, c’è stata una forte accelerazione. Aver voluto utilizzare il CBT già con la Formazione Professionale, coinvolgendo chi realizza le prove, cioè gruppi di insegnanti, è stato un risultato non da poco. Gli insegnanti della Formazione Professionale si sono aggiunti già da qualche anno ai gruppi di autori già esistenti e quello che abbiamo visto è che non ci sono disparità tali da non poter collaborare nella costruzione delle prove. Poi è chiaro che ci sono stati degli adattamenti per i diversi curricula. È comunque molto interessante il fatto che ormai da anni i docenti di vari contesti collaborano alla stesura delle prove. Questo significa che ciò che noi ci aspettiamo come esito parte dalla stessa formazione degli insegnanti che costruiscono le prove e da ciò che gli insegnanti ritengono importante [...]. Abbiamo provveduto a una formulazione più adeguata, ma i quesiti sono fatti insieme, sugli stessi obiettivi, negli stessi gruppi e passando per la stessa procedura di controllo. Nella Formazione professionale non si fa una cosa più banale. Spesso la Formazione Professionale viene vista come una cosa semplificata; invece c’è una differenziazione, ma non una differenziazione nel senso di una minore importanza. Il fatto che gli insegnanti della Formazione Professionale collaborino ormai da anni, sicuramente almeno da tre anni, a questa stesura assume un valore pragmatico. Noi diciamo che bisogna che si facciano cose adeguate, ma il problema è che l’adeguamento avvenga già a livello mentale, nelle persone che ci lavorano. Se si può collaborare tra persone che lavorano in settori diversi, significa che allora questo si può fare con gli studenti. [...] Tra scuola e IeFP abbiamo esiti diversi ma i risultati dell’IeFP non sono così terribili. [...] Non ho l’impressione che nella Formazione Professionale ci siano cose devastanti [...]. Quest’anno abbiamo avuto la prova CBT alla fine del primo ciclo; ma l’anno scorso, avevamo sperimentato questa modalità di somministrazione con la Formazione Professionale. Anche il fatto di aver realizzato anche con i docenti della Formazione Professionale il questionario rivolto agli studenti abbiamo visto che ha aiutato la resa in questa prova. Abbiamo visto che, nella Formazione Professionale, ci sono potenzialità molto maggiori di quello che immaginavamo.

Ovviamente la situazione del Paese rimane molto articolata, ma si può affermare che anche i percorsi di IeFP portano ad esiti in qualche misura equivalenti a quelli delle altre istituzioni scolastiche. A questo risultato ha certamente contribuito anche lo sviluppo di un modo comune di lavorare tra tutti coloro che hanno contribuito a realizzare i test.

## L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche e formative

Il secondo ambito della sperimentazione estendeva anche a un campione di CFP la stesura del Rapporto di Autovalutazione (RAV).

Una valutazione orientata al miglioramento.

Nella scuola è stato introdotto da alcuni anni un sistema di autovalutazione il cui scopo fondamentale è consentire l'attivazione di processi di riflessione e di miglioramento continuo:

L'INVALSI segue anche il RAV, il Rapporto di autovalutazione. Sono arrivata quando c'era da far decollare il RAV. Per diversi anni, ci sono stati gruppi, in particolare l'area 3 dell'Istituto, coordinata da Donatella Poliandri, che hanno sperimentato il RAV con molte scuole, nell'ordine delle migliaia. Questo Istituto fa ricerca con numeri che l'università non si sogna nemmeno, perché non ha la disponibilità istituzionale, oltre che finanziaria, per poter fare ricerche così ampie. Il fatto di accedere al RAV crea una sorta di ribaltamento della situazione: agli insegnanti è richiesto di riflettere su ciò che fanno, attraverso criteri e indicatori che noi forniamo. Abbiamo fornito il format del rapporto di autovalutazione che è stato varato non solo dalle ricerche, ma passando anche per il filtro di un gruppo inter-istituzionale, costituito da funzionari ministeriali, tra cui gli esperti dell'INVALSI, ma anche da altri funzionari, con altre competenze, in modo da discuterlo a fondo, prima di passare all'applicazione su larga scala. A quel punto, il modello è andato. Questo mi sembra un modo emblematico di far funzionare le innovazioni, perché le innovazioni non basta averle a lungo studiate, è necessario anche passarle al vaglio di professionisti che poi lavorino su quelle cose per cui si realizza l'innovazione; solo a quel punto si può muoversi su larga scala. Per le scuole abbiamo parlato di "prima applicazione", anche se su larga scala, non abbiamo parlato di percorso "sperimentale". Non abbiamo fatto una sperimentazione, ma una prima applicazione; quando si va dalle ricerche, anche ben sedimentate, al confronto con i professionisti, fino all'universo - perché tale è il destinatario finale del nostro RAV -, c'è sempre una prima applicazione, che va comunque rivista; è ciò che stiamo facendo con un'analisi sistematica di tutte le parti del RAV. Questo, dal punto di vista dell'innovazione, ha consentito di guadagnare un'altra idea di valutazione, un'idea di vero protagonismo per il fatto che la valutazione serve a migliorare; se serve a migliorare, deve coinvolgere le persone che la fanno e che perciò non sono oggetti della valutazione, ma soggetti, cioè protagonisti di tale valutazione. Le scuole si mettono a pensare su quello che fanno, sulla base di criteri che noi proponiamo loro, che quindi non sono autoreferenziali, ma intersoggettivamente condivisi, su dati che vengono proposti e sono già inseriti nel format, riducendo così la mole delle continue richieste di documenti. Sulla base di criteri condivisi, ma esterni alla scuola, ai docenti è richiesto di scrivere, di pensare, di compilare questo RAV. Quello che abbiamo evitato è l'adempimento. La valutazione non può essere adempimento. Nel momento in cui si attiva la modalità adempimento, come se fossimo un computer, abbiamo banalizzato e ridotto tutto il valore della valutazione, anzi lo abbiamo negato, perché così le persone non pensano più, se la sbrigano il prima possibile, mentre invece il RAV richiede che le persone si mettano a pensare, rispondano e, sulla base di quello che emerge, individuino degli obiettivi di miglioramento. Questo è un dato importante, perché sull'autovalutazione ci sono state anche tante ironie facili, come quella della valutazione autoindulgente. Abbiamo dei dati che dimostrano il contrario: le visite esterne hanno mostrato che i docenti non si sopravvalutano, usano le rubriche con grande attenzione, a tal punto che i visitatori esterni hanno nella gran parte condiviso il livello in cui si sono posti gli insegnanti; a volte lo scarto è stato di un valore in più o in meno; non c'è stato un uso autoindulgente delle rubriche. Questo conferma che si sta facendo un'operazione seria, un'opera-

zione culturale, non banale: stiamo chiedendo alle persone di riflettere su quello che fanno e contemporaneamente veicoliamo un'immagine di valutazione che non è più da controllati, ma da protagonisti che devono sempre migliorare il proprio modo di fare.

L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche e formative rende davvero i soggetti protagonisti del cambiamento perché consente di riflettere e di individuare piste condivise di lavoro.

## Una valutazione attenta ai significati

Il sistema di valutazione e i relativi indicatori, pur definiti all'interno di un quadro di riferimento comune, devono essere flessibili e capaci di adattarsi alle specificità dei differenti contesti:

tutte le scuole sono tenute alla compilazione del RAV, ma noi abbiamo fatto un adattamento del RAV per i vari settori. L'ultimo è stato quello dei CPIA (Centri Provinciali per l'Apprendimento degli Adulti), ma nel frattempo abbiamo fatto diversi adattamenti, tra cui anche quello per i CFP.

Soprattutto, l'autovalutazione deve rendersi sensibile ai significati circolanti nelle realtà scolastiche e formative:

ci sono ovviamente le analisi delle rubriche e del linguaggio utilizzato. È chiaro che c'è da parte ministeriale la richiesta di un lessico preciso e c'è poi da parte delle scuole l'uso di un lessico in parte diverso, che però è più vicino a loro. Se noi vogliamo indurre una riflessione, non possiamo imporre un lessico. Questo è uno dei problemi seri che abbiamo. Da un lato ci sarebbe l'esigenza di dire: "ma no, cosa intendete per obiettivi? Per obiettivi si intende questo!", però, quando facciamo questa operazione, sovrapponiamo un significato che potrebbe essere più corretto ma non agganciarsi a quello delle scuole, al significato che le scuole danno a quel tema. Rischiamo così di introdurre sì magari un elemento informativo, ma anche di indurre una logica di adempimento. Quindi bisogna stare molto attenti nell'analisi dei significati che le scuole danno ai vari termini. Questo è molto interessante, perché anche rispetto alla formazione che le scuole fanno per i loro docenti, nella misura in cui decidono che ci sono ambiti di formazione più interessanti rispetto ad altri, a fronte anche di alcune mode; penso ad esempio al digitale o altro, che sono indotti, sì perché c'è di sicuro un bisogno, ma forse bisogna capire in che misura quello è un bisogno avvertito come tale, oppure un bisogno sovrapposto.

I cambiamenti culturali – di questo si tratta, anche in relazione all'autovalutazione – hanno bisogno di tempi medio lunghi per essere intrapresi:

non è che si possono misurare le azioni su un anno, due o tre; c'è bisogno di un lungo tempo per poter ragionare su come migliorare qualcosa che è un processo culturale. Quando lavoriamo con la scuola, lavoriamo su processi culturali, non su misure economiche di corto respiro.

L'autovalutazione – se condotta con intelligenza – è un cambiamento che incide sulle culture organizzative e immette nei contesti una forte tensione al confronto e al miglioramento.

## Una valutazione tra pari

Parlare di valorizzazione della soggettività delle singole istituzioni formative significa mettere in campo la prospettiva orizzontale della peer review:

il gruppo della dott.ssa Donatella Poliandri ha studiato l'autovalutazione in situazioni diverse: sia come autovalutazione, con una successiva visita esterna, sia partendo dalle visite esterne per poi fare l'autovalutazione; si sono cioè attuate varie combinazioni, per vedere differenze e vantaggi. A questo punto la peer review in qualche modo è stata messa in campo. È chiaro che tutto il RAV parte con questa idea della valutazione tra pari, perché, anche quando i docenti parlano rispetto a ciò che fanno, a cosa possono migliorare, alle prove standardizzate come esiti comuni, oppure alle prove che fanno in comune, è chiaro che lì c'è una situazione di peer review perché è il recupero di una dimensione di riflessività che viene potenziata dalla richiesta del RAV.

In quest'ottica la cultura del confronto, non solo tra istituzioni o tra istituzioni e territorio, ma anche tra singoli soggetti, si diffonde e contribuisce al miglioramento.

Una valutazione che porti alla condivisione di risorse didattiche.

I processi di autovalutazione potenziano anche lo scambio funzionale alla costruzione di reti e all'individuazione di risorse condivisibili:

Dalle visite esterne abbiamo un dato interessante: le scuole vicine, quando sanno com'è andata, ci chiedono di andare anche da loro. Gli insegnanti e le scuole, quando hanno davanti interlocutori che percepiscono competenti, sentono il desiderio di raccontare cose e questo è importante, anche se, per certi aspetti ci dice della solitudine degli insegnanti. Faccio fare ai miei studenti delle interviste videoregistrate per imparare a farle; ci sono studenti che trovano insegnanti che racconterebbero loro tutto quello che fanno. E si tratta solo di studenti di psicologia, che magari hanno messo a punto le domande giuste. Questo però la dice lunga sulla difficoltà degli insegnanti di trovare situazioni in cui raccontarsi. Il confronto però apre anche la possibilità di dire: "ma voi come fate?". Ad esempio, quando a Trento facevo la valutazione dei dirigenti scolastici, sentivo cose che succedevano in una scuola o in un'altra e le trasferivo, facevo un'operazione di raccordo, dicendo: "Guardate che in un'altra scuola fanno così...". Per esempio, per evitare i conflitti con i genitori, uno degli stratagemmi è coinvolgerli nella definizione del regolamento scolastico; se si definiscono insieme le regole, il genitore sa a quali regole il figlio deve sottostare e a quel punto, se quelle regole vengono trasgredite, non può protestare. A Trento una scuola faceva il "laboratorio di successo": si prendeva un insegnante che aveva una passione, per esempio la fotografia, e gli si faceva chiamare a sé i ragazzi che amavano fare fotografia; insieme nel pomeriggio facevano il laboratorio di successo, perché tutti potessero avere un'esperienza piacevole di apprendimento. Questa cosa a me sembra incredibilmente interessante; è una cosa banalissima, perché ognuno fa quello che gli piace di più, ma dà al ragazzo il senso della competenza, il gusto della competenza; per una cosa per cui ha piacere, l'allievo scoprirà anche che ci vogliono impegno, costanza, serietà; a quel punto questo si può anche trasferire ad altri ambiti. C'è una funzione di raccordo che le visite esterne possono avere; in ogni caso c'è bisogno di una circolazione di informazioni, perché nelle scuole l'autoreferenzialità è un po' una caratteristica strutturale. Si tratta di dire: "Io faccio questa cosa, con questi funziona, con questi altri no, ma tu che dici?". Quando anni fa lavoravo con gli insegnanti, stavamo facendo delle consegne per un lavoro su dei do-

cumenti storici, per chiedere ai ragazzini di riflettere su alcune cose. Mi ricordo che c'era un'insegnante che guardava in alto. Una volta le dissi: "Mi sembra che tu li abbia appesi al soffitto!". E lei mi diceva: "No, questa è quella che non lo capisce" e cambiava la consegna di lavoro, pensando a chi era destinata quell'indicazione di lettura. Era come se avesse tutti gli studenti appesi al soffitto, continuava a cambiare l'indicazione, pensando ai suoi studenti. Era un modo molto divertente ma che, nello stesso tempo, prendeva in carico il destinatario. Mi ricordo che spesso con gli insegnanti bravi mi capitava di ragionare specificatamente su come tarare una cosa per l'una o per l'altro studente. In un'altra scuola gli studenti dovevano scrivere le loro impressioni nel *Diario dello stupore* e raccontavano quello che facevano, raccontavano di com'erano cambiati, a scuola ma anche in famiglia, di come erano cambiate le loro relazioni; c'era questo modo di stare in una situazione, che era anche un modo di crescere e quindi lo chiamavo il "diario dello stupore".

Si tratta di mettere in moto la comunicazione tra le istituzioni scolastiche e i soggetti che operano in esse e di potenziare il riconoscimento e lo scambio reciproco di ciò che è stato sperimentato e che può funzionare anche altrove. Le pratiche didattiche si costruiscono nella continua conversazione con le situazioni.

## La formazione dei nuclei per la valutazione dei dirigenti scolastici

Questa ulteriore azione che attualmente impegna l'INVALSI non riguarda ancora i dirigenti dei CFP, ma potrebbe interessarli nel futuro, analogamente a ciò che già ora sta avvenendo per le istituzioni scolastiche paritarie:

Un ulteriore aspetto che l'INVALSI in questo momento sta portando avanti è la formazione di nuclei che faranno la valutazione ai dirigenti scolastici. Si tratta di un aspetto ovviamente molto dibattuto, ideologicamente molto esposto, come per lungo tempo sono state esposte anche le prove. Sin dal mio arrivo, ho detto che non avremmo valutato le prestazioni delle persone, perché noi offriamo degli strumenti in una prospettiva di miglioramento; se passassimo a valutare le persone, mineremmo quel rapporto fiduciario che ci dev'essere tra chi valuta e chi è valutato, perché indurremmo un atteggiamento consensuale e falso; in questo il MIUR era assolutamente d'accordo. Noi però formiamo le persone; abbiamo formato i nuclei di valutazione, coinvolgendo i massimi esperti italiani. Questi team hanno lavorato direttamente sui vari aspetti del ruolo dei dirigenti e alla fine abbiamo chiesto che dessero un feedback professionale. I team, di fatto dovevano dare al direttore dell'ufficio scolastico regionale, che poi è il titolare della valutazione del dirigente, il risultato della loro istruttoria, che formulava un feedback professionale; questo significa che veniva individuata l'area su cui il dirigente scolastico può migliorare. Questo che cosa significa? Innanzitutto i team, per dare un suggerimento, devono aver guardato bene, non in modo superficiale, ciò che il dirigente fa; inoltre queste indicazioni forniscono al direttore regionale l'idea di quali sono gli ambiti che deve potenziare dal punto di vista formativo. Qui si vede la funzione retroattiva della valutazione, che non è solo o tanto un modo per valutare la prestazione dei singoli; il singolo viene valutato per gli obiettivi che sono stati formulati nell'incarico. Noi abbiamo suggerito di non valutare complessivamente il dirigente, ma di valutarlo rispetto agli obiettivi che l'incarico del direttore regionale ha posto alla base del contratto. Si tratta perciò di una valutazione molto circostanziata, che evita il giudizio sulle persone e contestualizza la valutazione rispetto alla situazione in cui il dirigente è inserito. Uno degli aspetti che abbiamo suggerito nella procedura è quello di dare voce al dirigente scolastico, cioè di avere con lui o lei un incontro, per skype o de visu, andando a fare delle visite nella scuola, durante il processo di valutazione, in cui il diri-

gente scolastico possa aver voce. Nessuno infatti accetta di essere valutato senza aver mai incontrato o percepito chi era quello che dall'altra parte lo stava valutando. Questo è diventato un elemento cardine del processo, perché, senza un incontro diretto tra valutatore e valutato, non ci può essere vera valutazione. È dimostrato, sul piano internazionale delle ricerche, che questo è l'elemento fondamentale per far accettare la valutazione. Posso essere anche dispiaciuta del riconoscimento di una mia mancanza, dell'evidenziazione di un settore in cui vado meno bene; è ovvio, tutti noi abbiamo lati che vanno meglio e lati che vanno peggio, ma, se ho l'impressione che la persona che ho davanti abbia visto complessivamente la situazione, abbia capito, io accetto anche di riconoscere che questa cosa non funziona granché bene e che devo migliorarla; se invece mi vedo arrivare un giudizio di qualcuno che non ho mai visto e conosciuto, la cosa è grave e difficilmente accettabile. [...] Facciamo questo processo anche con le paritarie e, nelle paritarie, abbiamo formato dirigenti e nuclei insieme, e alcuni dirigenti sono parte dei nuclei; questo fatto di vedere l'uno la funzione dell'altro ha molto aiutato e per noi è stata una cosa molto interessante.

Anche se non si tratta di valutazione in senso stretto, anche questa azione tocca aspetti rilevanti che possono incidere sui contesti e contribuire a migliorare la qualità del servizio.

## Un messaggio agli Enti di Formazione Professionale

Nel corso della conversazione, la prof.ssa Ajello si è a più riprese soffermata sull'IeFP nel suo insieme rilevandone le caratteristiche specifiche e riconoscendone il valore.

## La Formazione Professionale come contesto che aiuta a capire i processi educativi

I percorsi di IeFP aiutano a capire meglio alcune dinamiche che, in altri contesti formativi appaiono sotto traccia:

C'è un'idea che nutro da molto tempo, avendo lavorato con le scuole e con la Formazione Professionale: quando funzionano bene, queste sono esperienze fondamentali per capire i processi educativi. Ci sono cose che si capiscono solo se c'è un effetto ingranditore. Nella Formazione Professionale ci sono sintomi che ritroviamo in misura ridotta nella situazione ordinamentale e che solo lì si capiscono. Parlo per esempio del recupero del danno di motivazione, ad esempio, attraverso la visibilità del prodotto finito, quando si parla di un impegno di apprendimento e questo prodotto viene riconosciuto anche da altri, socialmente. Il bisogno identitario che hanno gli adolescenti trova, nella Formazione Professionale, una risposta precisa. Il tutto si collega anche al fatto di capire quello che si fa. Nella formazione professionale non c'è quella sorta di cambiale in bianco che si firma invece nella scuola: "Impara questo, ti servirà!". Spesso le proposte che vengono fatte a scuola non sono riconosciute per il senso che possono avere effettivamente per le persone. La Formazione Professionale risponde inoltre a un bisogno identitario più generale: se vado al liceo e mi sento dire tutti i giorni che quello che studio oggi non mi servirà, perché cambierò cento volte il lavoro, mi si mina l'elemento identitario. Questo, che capita anche al liceo classico, per chi andrà poi a fare i "mestieri alti", mina quel bisogno di identità che si ha durante l'adolescenza. Quando andavo a scuola io, la possibilità di fare il medico o quel che sia, veniva garantita dal fatto che, se andavo bene a scuola e seguivo il per-

corso, ci riuscivo. Noi adesso facciamo gli smart e avvertiamo i ragazzi che quello che loro studieranno non servirà per la vita. Con questa operazione però, togliamo l'acqua ai pesci, perché un bisogno tipico dell'identità dei ragazzi adolescenti è proiettarsi nel futuro. Quando noi facciamo quest'operazione, di fatto, non li aiutiamo. Mentre chi va alla Formazione Professionale sa cosa vuole diventare e quindi ha soddisfatto un bisogno relativo a un compito fondamentale nell'adolescenza. Non è un problema – come alcuni intendono – il fatto che si lavori con le mani, che non si sia portati all'astrazione; questo non significa niente. Addirittura Piaget – che pure ha studiato le cose in termini formali – diceva, in un famoso articolo apparso su *Human Development* nel 1977, che, se avesse lavorato con i tornitori, avrebbe compreso che alcune modalità di ragionamento formale sono presenti anche in quel tipo di soggetti. Il problema è a quali bisogni la Formazione Professionale sa rispondere e come la Formazione Professionale sa rimotivare all'apprendimento. Lavorando con la Formazione Professionale ho imparato molto, perché ho riconosciuto in essa degli aspetti che, nella scuola, sono trascurati e che a volte sono all'origine di veri e propri conflitti. Se immaginiamo la grande presenza di donne nella scuola, per esempio – lo dico mio malgrado – notiamo che il bisogno identitario, la proiezione negli adulti, per i maschi della scuola secondaria, non è un bisogno soddisfatto, perché questi ragazzi non hanno adulti di riferimento maschi. Tra l'altro c'è anche un'interpretazione psicoanalitica di questo: contrastare una donna in posizione di potere da parte di un maschio che si sente in una situazione di potenza crescente. Ora, non voglio certo negare i problemi legati ai femminicidi, ma di sicuro, nella scuola secondaria di I grado e all'inizio della secondaria di II grado, i ragazzi hanno un problema di genere, di proiezione; poi le professoresses, con i ragazzi più grandi, sono più permissive, in qualche modo, più accondiscendenti di quanto non siano con le femmine, però, nei primi anni della scuola secondaria di II grado e nella scuola secondaria di I grado, questo è un problema. Si può guardare alla Formazione Professionale da tanti punti di vista, riconoscendo la molteplicità di aspetti a cui risponde.

Il problema è diverso nelle varie Regioni italiane: abbiamo situazioni, nel nord-est, in cui la Formazione Professionale è praticamente di pari dignità con la scuola, senza problemi; mentre ci sono zone in cui la Formazione Professionale è veramente il rifugio di tutti quelli che sono stati "cacciati" dalla scuola, è la "discarica" della scuola; sono espressioni forti, ma in qualche modo emblematiche di un disagio diffuso prima di tutto fuori dalla scuola, che poi ha un riverbero nella scuola e si vede nella Formazione Professionale. Nell'adolescenza questo fatto comporta spesso la creazione di bande; è una cosa che richiede una notevole competenza negli operatori, che io ho trovato nella Formazione Professionale. C'era una mia giovane collega che, mi ricordo, si era inventata questa soluzione con la psicologa: agli insegnanti faceva cominciare la scuola con uno o due studenti, perché voleva far stabilire un rapporto diretto fra l'adulto e lo studente, in modo tale che, prima che diventassero il gruppo classe, c'era già una relazione stabilita. Questo significa che chi opera nella Formazione Professionale spesso si fa carico nei fatti di come si recuperano tutti i macelli che sono avvenuti in precedenza. Bisogna cominciare con il ristabilire una relazione.

La Formazione Professionale ben condotta è in grado di rispondere efficacemente al bisogno di identità di tanti adolescenti e di aiutare tutti coloro che, nel contatto con la scuola, faticano a rintracciare un senso. Soprattutto si configura come strategia complessiva di rimotivazione all'apprendimento e si dimostra efficace nel curare non pochi danni che si verificano nel contesto sociale più ampio.

## Superare la prospettiva del deficit

La conversazione con la prof.ssa Ajello si è conclusa con un messaggio incoraggiante rivolto a tutti gli operatori e le operatrici della Formazione Professionale:

agli Enti di formazione direi di non viverci all'insegna del minus; questo secondo me è importante, perché il fatto di avere degli studenti che sono lo "scarto" – sono dura in questa espressione – della scuola, significa riconoscere una cosa, che la scuola ha fatto danno. C'è una cosa che noi abbiamo teorizzato, quando abbiamo fatto la scuola della seconda occasione a Roma: quando la scuola non fa bene, fa male, non è che non faccia niente. La scuola che insegna a fare qualcosa è una scuola che ha un'efficacia; quando in quell'ambito in cui è avvenuta la proposta didattica, non si impara, non solo non si impara una cosa specifica, ma si comincia a imparare che per quella cosa non si è portati. Più si sedimenta questo e peggio è. Il problema è lì, il disperso è colui che ha danni di motivazioni in più saperi, in più ambiti. L'ho imparato da un'insegnante d'inglese che diceva: "Sai, io devo proporre ai miei studenti della seconda di II grado una cosa che da un lato sia un po' difficile, perché non puoi trattarli da bambini, ma che sia allo stesso tempo a loro accessibile, altrimenti si scoraggiano. La prima cosa che mi sento dire dal ragazzo è 'professoré non sò bono!', che in romano vuol dire non sono adeguato, non sono capace di...". Lei, dicendo questo, aveva detto a parole sue quello che è teorizzato da Vygotskij come area di sviluppo prossimale. Riuscire a lavorare in questo modo, capendo dove si deve collocare il ragazzo per fargli fare un apprendimento efficace, è un dato importante, perché spesso nella Formazione Professionale si devono riparare i danni fatti in precedenza. In genere i docenti della Formazione Professionale prima di tutto consolidano il senso di efficacia cioè convincono i loro allievi che possono riprendere a imparare, com'era il titolo che avevamo dato a un libro della Erickson, pubblicato dall'Iprase di Trento, perché i ragazzi devono riprendere a imparare e gli insegnanti riprendere a insegnare. C'è una ripresa dai due lati opposti di un percorso che è stato interrotto con dei danni. Se non si considera l'idea del danno, non si capisce l'entità del lavoro che bisogna fare per recuperarlo. Nella Formazione Professionale si fa un'operazione assolutamente fondamentale. Quello che è importante è che gli operatori non si percepiscano come i loro ragazzi. I ragazzi sono svantaggiati, si percepiscono come "scarti"; è come se fossero gli insegnanti stessi degli scarti, perché si percepiscono all'insegna del *minus*. Negli Stati Uniti, le scuole più svantaggiate hanno i migliori insegnanti, quelli più pagati, perché lavorano in situazioni di frontiera.

La Formazione Professionale ha il compito di aiutare i propri allievi a riprendere a imparare. Per far questo ha bisogno di formatori consapevoli del proprio valore e di un contesto sociale che al loro lavoro attribuisce valore.

## Conclusione

La partecipazione al progetto arricchisce la conoscenza del sistema di IeFP che prima dell'avvio della sperimentazione era praticamente limitata al pur ricco monitoraggio svolto annualmente dall'INAPP (2017), ma soprattutto immette nel sistema innovazioni processuali che possono diffondere la logica del miglioramento continuo.

Ciò che emerge dalla conversazione con la prof.ssa Anna Maria Ajello è innanzitutto un'idea di valutazione come processo culturale, che si traduce in modelli plurali e flessibili, pur all'interno di una medesima cornice, che permette di attivare comparazioni e confronti.

Anche sul versante della valutazione degli apprendimenti, la conversazione ha messo a fuoco la necessità di strumenti adeguati per rilevare la specificità degli apprendimenti che avvengono nei percorsi di IeFP. Inoltre è stato rilevato l'impegno considerevole delle istituzioni di IeFP per garantire ai propri allievi l'accesso a fondamentali diritti di cittadinanza configurandosi così come istituzioni che fanno di diritto parte del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione (Tacconi, 2015). Infine, la prof.ssa Ajello ha dimostrato una conoscenza e una sensibilità non comuni nei confronti di questo sistema e di coloro che in esso operano.

## Bibliografia

- INAPP (2017) *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, a.f. 2015-16*. Pre Print. Roma: INAPP. <http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/110>.
- LEONE L. (2015), Progetto VALEFP. Valutazione per la IeFP: a che punto siamo. *Città Ciofs-Fp*, XV/1, pp. 2-3.
- PITTALÀ F., DURÌ, A. (2014), La valutazione come opportunità di crescita per il sistema di IeFP. *Città CIOFS-FP*, XIV/3, 2-7.
- SALATIN A. (2016). CNOsSFAP La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP. *Rassegna CNOS*, 32/1, pp. 155-165.
- TACCONI G., MEJÍA GÓMEZ G. (2018), Per una mappa delle questioni rilevanti sui percorsi di IeFP. A colloquio con Emmanuele Crispolti di INAPP. *Rassegna CNOS*, 34/1, pp. 111-123.
- TACCONI G. (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.



# Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Molise e Friuli-Venezia Giulia

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

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

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

## 1. Premessa: il pluralismo dei modelli regionali di IeFP, le autonomie speciali e i vincoli unitari posti a livello nazionale

Tra le molteplici problematiche che vanno affrontate quando si esamina la IeFP a partire dalla disciplina costituzionalmente definita, occorre considerare anche il rapporto tra il pluralismo dei modelli di IeFP, la presenza delle autonomie regionali "speciali" e i vincoli unitari posti a livello nazionale.

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

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

<sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

Per quanto concerne le cinque Regioni cosiddette “ad autonomia speciale” (Friuli-Venezia Giulia, Sardegna, Sicilia, Trentino-Alto Adige e Valle d’Aosta), ovvero quelle che “dispongono di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo i rispettivi statuti speciali adottati con legge costituzionale” (come prescritto nell’art. 116, comma 1, Cost.), esse dispongono in materia di formazione professionalizzante di specifiche e talora ulteriori competenze a seconda di quanto previsto nel relativo statuto.

Tuttavia, tali specifiche competenze vanno attentamente confrontate con le predette competenze che la Costituzione vigente – dopo la riforma costituzionale del 2001 – attribuisce alle Regioni di diritto comune in materia di IeFP, e tale confronto deve avvenire in base alla cosiddetta “clausola di salvaguardia” dettata con l’art. 10 della legge cost. n. 3 del 2001. Con questa clausola si è prescritto che le norme poste dagli statuti speciali – e quelle risultanti dai relativi decreti legislativi di attuazione – che risultino difformi dalla legge costituzionale predetta, non si applicano qualora quest’ultima comporti “*forme di autonomie più ampie*” rispetto a quelle già previste dagli statuti e, sino a quando non si procederà all’adattamento dei relativi statuti alla nuova disciplina costituzionale, si intendono sostituite da quest’ultima e dalla relativa normativa di attuazione. E ciò per una ragione di piena evidenza: le maggiori autonomie che nel 2001 sono state riconosciute in molteplici settori – tra cui proprio in tema di IeFP – alle Regioni di diritto comune non possono non essere automaticamente attribuite alle cinque Regioni che, per Costituzione, godono di autonomie speciali. Queste ultime, insomma, anche in materia di IeFP, devono disporre almeno della stessa autonomia che la Costituzione dal 2001 riconosce a tutte le Regioni di diritto comune.

Ad esempio, pertanto, nel vigente statuto speciale del Friuli-Venezia Giulia – adottato con legge cost. 31 gennaio 1963, n. 1 – si prevede una specifica competenza legislativa concorrente, cioè subordinata ai “principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato nelle singole materie”, in tema di “istruzione artigiana e professionale successiva alla scuola obbligatoria” (vedi art. 5, comma 1, n. 15). È evidente che tale competenza regionale, risultando “meno ampia” rispetto a quella che è dal 2001 prevista per le Regioni di diritto comune in materia di IeFP, appare superata. Dunque, si deve applicare, anche per il Friuli-Venezia Giulia (e sempre in attesa di un futuro adattamento dello statuto speciale), le stesse e “più ampie” forme di autonomia che sono riconosciute dall’art. 117, comma 3, Cost. in materia di IeFP alle Regioni di diritto comune. Dunque, anche per il Friuli-Venezia Giulia vale quanto attualmente previsto per le Regioni di diritto comune in materia di IeFP.

Sulla base dell’autonomia attribuita alle Regioni nell’art. 117, comma 3, Cost. in materia di IeFP, quindi, l’ambito ordinamentale definito dalla stessa Costituzione come “Istruzione e Formazione Professionale”, è primariamente rimesso alle scelte adottate da ciascuna Regione mediante le rispettive normative legislative e rego-

lamentari, cui conseguono le politiche concretamente adottate dagli organi regionali (Consiglio, Giunta, Assessore competente, etc.) ed attuate dagli uffici amministrativi competenti (regionali o locali). Pertanto, ogni Regione, nell'esercizio dei predetti poteri autonomi, definisce il proprio sistema regionale di istruzione e formazione e, all'interno di quest'ultimo, il proprio "modello di IeFP" che risulta, quindi, stabilito dalle normative regionali (legislative e regolamentari) così come applicate in sede amministrativa dagli apparati competenti. Tali modelli regionali di IeFP, come noto, sono piuttosto differenziati. Anzi, mentre alcune Regioni, soprattutto nel Nord d'Italia, hanno strutturato modelli di IeFP efficaci o comunque sufficientemente funzionanti, in altre Regioni la IeFP è assai trascurata o addirittura del tutto pretermessa o assente. In questi ultimi casi, peraltro in spregio di una competenza costituzionalmente riconosciuta e in violazione di un diritto di cittadinanza – quello all'istruzione e formazione – costituzionalmente garantito, si dovrebbe parlare di un "modello zero" di IeFP!

Tuttavia, se l'autonomia costituzionalmente attribuita alle Regioni in tema di IeFP consente la differenziazione e quindi il pluralismo dei modelli regionali di IeFP, sussistono normative e indicazioni stabilite a livello nazionale che indirizzano e vincolano in senso unitario la modellistica regionale, anche quella delle Regioni ad autonomia speciale, determinando alcune regole essenziali che devono essere necessariamente comuni a tutti i modelli regionali di IeFP. E ciò perché, per un verso, la IeFP, in quanto ambito in cui si fornisce l'istruzione iniziale, consente l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione; e, per altro verso, la IeFP, in quanto settore specifico in cui si articola il "sistema nazionale di istruzione e formazione", fa parte della più vasta materia della "istruzione". Per questi motivi, come ripetutamente affermato dalla Corte costituzionale, la disciplina regionale della IeFP è subordinata alla legge dello Stato almeno sulla base di due competenze legislative esclusive che sono attribuite allo Stato stesso in base all'art. 117, comma 2, lett. m e lett. Cost., rispettivamente in relazione alla "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale", e in relazione alle "norme generali sull'istruzione". Tali limiti, va precisato, riguardano anche le Regioni a statuto speciale – e dunque, nel nostro caso anche il Friuli-Venezia Giulia – allorché tali Regioni esercitano le competenze sulla base della predetta "clausola di salvaguardia" posta con l'art. 10 della legge cost. n. 3 del 2001. Va ricordato, ad esempio, quanto detto dalla Corte costituzionale nella sentenza n. 134 del 2006, su un caso simile in tema di livelli essenziali delle prestazioni in materia sanitaria: «La riconduzione delle attribuzioni dei soggetti ad autonomia speciale in materia sanitaria all'art. 117, terzo comma, della Costituzione, implica però – come postulato dalle stesse parti ricorrenti tramite il richiamo all'art. 117, secondo comma, lettera m, della Costituzione – il contemporaneo assoggettamento delle stesse ai "limiti, espressi od impliciti, con-

tenuti nel nuovo Titolo V" della Costituzione (sentenza n. 383 del 2005), ed, in particolare, all'esercizio della competenza esclusiva dello Stato in punto di determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali» (lo stesso principio è stato applicato anche nella sentenza n. 231 del 2017). Del resto, nella stessa legislazione regionale adottata dal Friuli-Venezia Giulia in tema di IeFP, questi vincoli di carattere unitario sono espressamente richiamati. Si veda, ad esempio, l'art. 12, comma 1, della legge reg. 21 luglio 2017, n. 27, ove si prescrive che: «*La Regione assicura, nel rispetto della normativa statale e dei livelli essenziali delle prestazioni, nonché al fine di prevenire e contrastare la dispersione scolastica e formativa, l'offerta di Istruzione e Formazione Professionale (...)*». Lo stesso principio è ripetuto in materia di ITS e IFTS nell'art. 13, comma 1, quando si afferma che «*La Regione assicura, nel rispetto della normativa statale e dei livelli essenziali delle prestazioni, un'offerta di formazione tecnica superiore di ITS e di IFTS*». Ed ancora i livelli essenziali delle prestazioni sono ribaditi tra le condizioni richieste in sede di accreditamento delle istituzioni formative della IeFP nell'art. 22, comma 1 lett. p, allorché si richiama espressamente il seguente requisito: «*[...] per quanto riguarda l'istruzione e formazione professionale, rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni previsti dalla disciplina statale*». Ed ancora, la vincolatività delle "norme generali sull'istruzione" appare evidentemente riconosciuta anche dal Friuli-Venezia Giulia, in quanto nella già ricordata legge regionale n. 27/2017 si richiamano, come atti giuridicamente vincolanti, due decreti legislativi che hanno posto "norme generali" attinenti alla IeFP quali il D.lgs. n. 226 del 2005 (vedi l'art. 4, comma 1, lett. g in cui la IeFP è definita proprio con riferimento ai "percorsi previsti dal capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226"), e il D.lgs. n. 13 del 2013 (vedi l'art. 21, comma 1, in cui si prescrive che su deliberazione della Giunta regionale è predisposto e aggiornato il Repertorio delle qualificazioni regionali e "in maniera funzionale alla correlazione e all'inclusione nel Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni professionali di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13").

Inoltre, è noto che una larga parte della disciplina della IeFP è il risultato della convergenza della volontà dello Stato e delle Regioni, convergenza che trova espressione nell'approvazione di molteplici "accordi" o "intese" o "pareri" in sede di Conferenza Stato-Regioni, o di Conferenza Unificata (Stato-Regioni-autonomie locali). Questo accade in quanto le competenze regionali in materia di IeFP sono strettamente intrecciate con quelle attribuite per Costituzione allo Stato, soprattutto in tema di istruzione e lavoro. In questi casi, quando cioè si verifica la "concorrenza di competenze" tra lo Stato e le Regioni, la Corte costituzionale richiede il rispetto del principio di "leale collaborazione", ossia il necessario coinvolgimento di entrambi i livelli istituzionali, quello statale e quello regionale, che non possono reciprocamente ignorarsi. Conseguentemente, le normative statali che, dal 2001 in

poi hanno disciplinato più o meno direttamente anche la IeFP, hanno previsto il concorso delle Regioni, mediante la predisposizione di atti congiunti, per l'appunto accordi o intese, ovvero la presenza di pareri espressi dalle Regioni stesse. Anche al rispetto di tali atti, indicazioni o indirizzi in cui si manifesta la leale collaborazione tra Stato e Regioni, dunque, sono necessariamente subordinati i modelli regionali di IeFP<sup>2</sup>. Ed è per questo motivo che, frequentemente, tali atti sono richiamati nelle premesse e talora anche nel contenuto prescrittivo delle deliberazioni – legislative, regolamentari o amministrative – adottate in sede regionale in materia di IeFP. Ad esempio, nell'art. 7, comma 1 della legge regionale del Friuli-Venezia Giulia si precisa che: «*La Regione garantisce la collaborazione interistituzionale con lo Stato, le Regioni e le Province Autonome attraverso gli organismi tecnici e istituzionali previsti a livello nazionale, per assicurare le funzioni di monitoraggio, valutazione e indirizzo nell'ambito dell'apprendimento permanente individuate all'interno degli accordi vigenti a livello nazionale*».

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

Tutto ciò premesso, può ricordarsi che in due Regioni, cioè nel Lazio ed in Lombardia, si è già proceduto nel marzo del 2018 al rinnovo dei Consigli con apposite elezioni popolari, e che lo stesso è avvenuto in aprile e maggio in altre tre Regioni, Friuli-Venezia Giulia (29 aprile), Molise (22 aprile) e Valle d'Aosta (20 maggio), mentre successivamente, sempre nel corso di quest'anno, prima in Trentino-Alto Adige e infine in Basilicata si procederà al rinnovamento degli organi cui spetta determinare l'indirizzo politico-amministrativo regionale. Per queste sette Regioni – di cui tre a statuto speciale, e dunque fornite di particolari condizioni di autonomia anche in tema di IeFP –, l'evento elettorale è dunque l'occasione per verificare quale sia, proprio in queste Regioni, il modello concretamente utilizzato, in modo da offrire opportuni elementi di consapevolezza e di riflessione per coloro che saranno chiamati ad operare nell'interesse delle rispettive comunità, anche in ordine all'assunzione di decisioni vertenti su una questione di cruciale rilievo educativo,

<sup>2</sup> Un elenco esemplificativo e riassuntivo della normativa nazionale e degli atti adottati come “intese” o “accordi” tra Stato e Regioni, dal 2003 al 2015, è contenuto nella *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato delle attività di formazione professionale*, Relazione predisposta dall'ANPAL e pubblicata in FOP, *Formazione orientamento professionale*, 2016, n.2-5, pp. 47 ss.; un elenco più esaustivo, sempre relativo agli atti adottati dal 2003 al 2016, è riportato nel *XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, luglio, Rapporto realizzato dall'INAPP e pubblicato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Roma, 2017, in specie pp. 15 ss.

culturale, economico e sociale, quale la IeFP. Si tenga conto, tra l'altro, che in queste sette Regioni nell'anno formativo 2015-2016<sup>3</sup> sono stati attivati ben 4419 percorsi formativi di IeFP, vale a dire quasi un terzo rispetto ai 15.093 percorsi complessivamente attivati in Italia, sia nelle istituzioni formative accreditate dalle Regioni, che nelle istituzioni scolastiche in regime di cd. sussidiarietà. Questi percorsi sono stati frequentati, in queste stesse Regioni, da 91.252 allievi, ovvero da quasi un terzo rispetto ai 308-308 allievi che in tutt'Italia hanno seguito percorsi triennali e quadriennali di IeFP. Si tratta, insomma, di Regioni ove, seppure con diverso rilievo, si manifesta una quota assai considerevole dell'intera esperienza nazionale di IeFP.

Allora, in questa sede si intende accertare, innanzitutto, se ed in quale misura le Regioni che nel 2018 procedono al rinnovo dei rispettivi Consigli, abbiano una più stringente necessità di intervenire sulle disposizioni legislative ivi vigenti in materia di IeFP. Soprattutto, occorre tenere conto del fatto che recentemente, cioè lo scorso anno, sono state introdotte numerose ed importanti novità a seguito dell'approvazione del decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 61 – pubblicato in Gazzetta ufficiale il 16 maggio 2017 ed entrato in vigore il 31 maggio 2017 – ove sono espressamente previste *“norme generali sull'istruzione”*, ovvero norme di principio che, come appena ricordato, vincolano anche la competenza legislativa cosiddetta esclusiva che è riconosciuta alle Regioni in materia di IeFP. Alcune di queste norme generali riprendono ed esplicitano quanto già disposto, altre innovano le disposizioni vigenti. Tra l'altro, non poche di queste norme generali sono poi rimesse alla successiva precisazione e concreta attuazione mediante successivi atti che risulteranno dalla convergenza della volontà tra lo Stato e le Regioni (decreti ministeriali previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, accordi in Conferenza Stato-Regioni, intese tra il MIUR e le singole Regioni, accordi tra ciascun Ufficio Scolastico Regionale e le singole Regioni). In ogni caso, il decreto legislativo in questione fornisce un apporto decisivo per delineare gli elementi essenziali, unitari e comuni del quadro complessivo dell'assetto dell'istruzione professionalizzante e, all'interno di quest'ultima, della IeFP in Italia. Va poi aggiunto che nel decreto legislativo n. 61/2017 si precisa espressamente che anche le Regioni a statuto speciale – nell'ambito delle competenze loro spettanti e dunque secondo quanto disposto dai rispettivi statuti e dalle relative norme di attuazione – devono provvedere *“alle finalità”* indicate nel decreto stesso (vedi art. 14, comma 2). Tali finalità, possiamo qui aggiungere, costituiscono senz'altro *“norme fondamentali di riforma economico-sociale”*, cioè definiscono in modo innovativo l'assetto fondamentale di

<sup>3</sup> Si tratta del XV Rapporto di monitoraggio sopra citato, e di cui si vedano, in particolare, le tabelle a p. 25 e p. 28.

un settore di particolare rilievo economico-sociale come è senza dubbio alcuno la IeFP. Per questo motivo, in base a quanto previsto negli stessi statuti speciali<sup>4</sup>, le predette finalità costituiscono vincoli che devono essere rispettati anche da queste Regioni nella disciplina della IeFP.

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

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

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

Dopo avere esaminato le Regioni Lazio e Lombardia nel primo fascicolo del 2018<sup>5</sup>, nel presente contributo ci si propone di delineare, in modo sintetico ma sufficientemente esaustivo, lo stato dell'arte della IeFP all'interno di altre due Regioni – il Friuli-Venezia Giulia e il Molise – che, nel corso della primavera del 2018, si sono avviate al rinnovo degli organi di indirizzo politico-amministrativo. Ciò al fine di comprendere quali siano, nella realtà effettuale, le modalità e le condizioni di operatività della IeFP, anche al di là di quanto potrebbe risultare a prima vista dal mero esame delle norme. Lo scopo, insomma, è quello di cogliere i modelli regionali di IeFP nel loro effettivo svolgersi e divenire, integrando opportunamente gli schemi astratti che sono delineati negli atti legislativi. Sempre allo scopo, che anima questi contributi, di consentire ai futuri legislatori regionali che saranno selezionati in via elettiva, di operare sull'assetto organizzativo e funzionale della IeFP davvero in piena "scienza e coscienza".

Circa le due Regioni qui in esame, Friuli-Venezia Giulia e Molise, va infine sottolineata una sostanziale differenza dal punto di vista della vigente disciplina legislativa.

Circa il Friuli-Venezia Giulia, proprio nel 2017 – dopo due mesi dall'entrata in vigore del D.lgs. n. 61/2017 – è stata approvata la legge regionale 21 luglio 2017, n. 27 che – seppure con un titolo piuttosto anodino, "*Norme in materia di formazione e orientamento nell'ambito dell'apprendimento permanente*" – ha dettato anche la normativa specificamente relativa al sistema regionale della IeFP. A tale disciplina è seguita la delibera della Giunta regionale n. 1553 del 22 agosto 2017 sulle "*Linee guida per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale – Gli standard regionali*", che è stata corretta con la successiva delibera n. 847 del 30 marzo 2018. Sarà dunque particolarmente interessante verificare se ed in quale misura questo legislatore regionale abbia tenuto in considerazione le nor-

<sup>5</sup> Cfr. SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Lazio e Lombardia*, in Rassegna CNOS, 2018, n. 1, pp. 125 ss.

me statali cui è costituzionalmente vincolato e che erano già entrate in vigore prima dell'approvazione della legge regionale in questione.

Circa la Regione Molise, invece, la disciplina legislativa sulla IeFP è praticamente opposta a quella del Friuli-Venezia Giulia, e rasenta una sorta di "stato di eccezionalità costituzionale" in relazione alla vigente disciplina delle competenze regionali. Infatti, in Molise l'ultima legge in materia di Formazione Professionale risale all'ormai lontano 1995 (legge regionale n. 10 del 30 marzo 1995), legge cui si diede applicazione con il regolamento regionale n. 1 del 1999. Dunque il quadro legislativo è addirittura precedente alla riforma costituzionale del 2001, così ignorando del tutto le competenze spettanti alla Regione stessa in materia di IeFP in base all'art. 117, comma 2, Cost. Ed infatti, può aggiungersi, non a caso queste risalenti normative legislative non sono richiamate nelle premesse degli atti di carattere regolamentare con cui l'Amministrazione regionale, per lo più dal 2010 in poi, ha regolato in concreto – in "via di fatto", potremmo aggiungere – l'assetto istituzionale del sistema regionale della IeFP. Si vedano, soprattutto, le seguenti delibere della Giunta regionale: n. 598 del 26 luglio 2010, sui percorsi della IeFP nella fase transitoria dell'anno scolastico 2010/2011 e ove è stata scelta la sussidiarietà integrativa; n. 83 del 14 febbraio 2011 (integrata con la delibera n. 431 del 14 giugno 2011) ove, recependo l'intesa raggiunta in Conferenza Unificata il 19 aprile 2010 sul nuovo ordinamento di IeFP e l'individuazione delle qualifiche e dei diplomi professionali, si è dato avvio all'offerta della sussidiarietà integrativa mediante un apposito accordo con l'Ufficio scolastico regionale; n. 311 del 16 maggio 2012 in cui sono state dettate, tra l'altro, le "Linee di indirizzo del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale"; n. 312 del 16 maggio 2012 che, recependo l'accordo tra MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni e Province autonome sul passaggio al nuovo ordinamento della IeFP, ha avuto per oggetto il "Sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale" con la conseguente "Approvazione del repertorio regionale delle qualifiche triennali"; n.197 del 10 maggio 2013, relativa alla "prosecuzione dell'offerta dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), nonché la loro valorizzazione atta a favorire la occupabilità dei giovani"; n. 355 del 28 luglio 2014, recante le "Linee guida per la realizzazione dei percorsi e degli esami relativi ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale – IeFP". Si veda poi anche la determinazione del direttore generale n. 322 del 2015 relativa all'erogazione dell'offerta sussidiaria integrativa da parte delle istituzioni scolastiche. In sostanza, si è agito esclusivamente con atti adottati in via amministrativa, e non si è mai aggiornata la disciplina.

In Molise sono poi seguite alcune normative che hanno dettato discipline frammentate e di dettaglio su alcuni specifici aspetti della Formazione Professionale ed applicabili anche alla IeFP, come ad esempio la legge n. 24/2002 (sulla rendicontazione e certificazione in materia di corsi di Formazione Professionale) e la legge

n. 3/2008 (in tema di apprendistato, e con il conseguente regolamento di attuazione n. 1 del 2010). Manca, dunque, una normativa legislativa che detti finalmente una disciplina coerente non soltanto con il vigente quadro costituzionale, ma anche con i “principi generali sull’istruzione” e con i “livelli essenziali delle prestazioni” che vincolano l’azione regionale. Tra l’altro, che questo sia un passaggio indispensabile per assicurare certezza e chiarezza del diritto, è testimoniato da quanto risultava chiaramente espresso già nella delibera della Giunta regionale n. 311 del 2012 ove, proprio all’inizio del percorso di attuazione a regime del sistema della IeFP, si affermava che la: «*Regione Molise (...) si assume l’impegno di mettere a sistema l’intero impianto della IeFP in una legge regionale*» (vedi il punto 1.2, lett. c) delle predette “*Linee di indirizzo del sistema regionale di Istruzione e formazione professionale*”. Impegno, come è evidente, che non è stato poi rispettato. Da quanto si è potuto avere notizia in via informale, la Giunta regionale della consiliatura precedente alle elezioni del 2018 stava apprestando una bozza di legge che poi non è stata ufficialmente presentata. Spetterà dunque alla nuova consiliatura regionale, sotto la guida e l’indirizzo della Giunta da poco insediata, il compito di assolvere all’impegno già assunto nel 2012 e provvedere a dare al Molise una disciplina coerente ed organica in materia di IeFP. Pertanto, in questa sede, non si può che ribadire la necessità che si proceda al più presto, in modo da colmare la predetta lacuna legislativa, tenendo conto, tra l’altro, che quanto risultante dagli atti amministrativi vigenti (in particolare dalle predette “*Linee di indirizzo*” del 2012) continua ad essere applicato in assenza di un’idonea base legislativa, e dunque a rischio di possibili sanzioni giurisdizionali per eventuali vizi di illegittimità.

### **3. Analisi della normativa regionale in materia di IeFP rispetto alle “norme generali sull’istruzione” previste nel D.lgs. n. 61/2017: il Molise e il Friuli Venezia Giulia (legge regionale 21 luglio 2017, n. 27, recante “Norme in materia di formazione e orientamento nell’ambito dell’apprendimento permanente”).**

#### 3.1. Premessa

In questa sede, in relazione alle due Regioni qui interessate, Molise e Friuli-Venezia Giulia, si indicano, per ciascuna delle “norme generali sull’istruzione” risultanti dal decreto legislativo n. 61/2017, quale siano le corrispondenti disposizioni dettate dalle leggi regionali vigenti e, dunque, si evidenziano se sussista in modo palese la necessità di modificare, integrare o anche soltanto esplicitare più chiaramente quanto già disposto nella legislazione regionale vigente in modo da renderlo

effettivamente coerente con i vincoli posti dalla normativa nazionale e con i successivi atti di attuazione che saranno adottati in sede nazionale o territoriale. Come accennato sopra, mancando per il Molise una legge regionale su cui operare il confronto, per un verso non si potrà che ribadire la necessità di approvare un'apposita disciplina legislativa, per altro verso l'analisi verterà sul confronto con quanto risultante dagli atti amministrativi generali che disciplinano l'assetto complessivo della IeFP nella predetta Regione, e quindi soprattutto dalle *"Linee di indirizzo del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale"* approvate con la D.G.R. n. 311 del 2012.

Infine, per ragioni sistematiche, le "norme generali" sono qui distinte tra quelle che possiamo definire "di sistema", in quanto definiscono in modo complessivo i connotati strutturali dell'intero sistema di istruzione professionalizzante in Italia di cui la IeFP fa parte, e quelle che invece concernono più direttamente – e dunque dal punto di vista interno – l'articolazione, l'organizzazione e il funzionamento del settore della IeFP.

### 3.2. Le discipline regionali vigenti in rapporto alle "norme generali sull'istruzione" cosiddette "di sistema"

Iniziamo dalle *"norme generali sull'istruzione"* che abbiamo qui definito *"di sistema"*.

1) In primo luogo, il decreto legislativo n. 61/2017 prescrive la contemporanea presenza del "sistema dell'istruzione professionale" (IP) e del "sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale" (IeFP) (art. 2, comma 1).

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Circa quanto già previsto nelle "Linee di indirizzo" del 2012, qui si faceva riferimento ad un quadro ormai largamente superato, in quanto basato su "un'impostazione integrata" tra IeFP e sistema scolastico, e che mirasse soprattutto a "ridurre l'abbandono scolastico" (vedi pag. 2), ovvero, ancora, sulla "integrazione tra sistemi" e relativa "permeabilità e continuità orizzontale e verticale dei percorsi" (sempre pag. 2), ovvero sulla presenza della disciplina degli Istituti professionali di Stato come posta dal d.P.R. n. 87/2010. La compresenza di due sistemi distinti (IP e IeFP), come adesso risultante dal D.lgs. n. 61/2017, deve quindi essere introdotta e rispettata sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia, la legge n. 27/2017 da un lato colloca la "offerta della IeFP" (art. 12) all'interno del "sistema regionale della formazione, quale servizio pubblico di interesse generale ed elemento determinante per lo sviluppo socio-economico del territorio", e come "parte integrante del sistema regionale dell'apprendimento permanente" (art. 10); dall'altro lato, si constata, in molteplici disposizioni, la*

*contemporanea presenza dei percorsi scolastici e di quelli formativi; ad esempio, nell'art. 1, comma 2, della legge n. 27/2017 si precisa che "(...) la Regione intende perseguire, in particolare, le seguenti finalità: a) elevare il livello generale di istruzione e formazione professionale (IeFP) e di formazione della popolazione regionale, nonché facilitare l'accesso ai relativi percorsi; b) prevenire e contrastare l'abbandono scolastico e formativo e favorire il rientro nei percorsi scolastici e di istruzione e formazione professionale; (...)"*. Dunque, soltanto in modo implicito viene riconosciuta alla IeFP la condizione di sistema regionale compresente rispetto al sistema statale dell'istruzione professionale, che tuttavia non viene espressamente citato nell'intera normativa. Sarebbe pertanto opportuna un'esplicitazione del principio generale posto dalla normativa statale.

2) In secondo luogo, nel decreto legislativo si precisa che la IeFP concorre all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione (art. 2, comma 1).

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Nelle "Linee di indirizzo" del 2012 si faceva riferimento a quanto previsto, in tema di diritto-dovere all'istruzione e formazione, al d.l. n. 7/2007. È dunque necessaria un'integrazione del quadro normativo posto alla base della regolamentazione regionale di carattere amministrativo.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge n. 27/2017 riconosce espressamente che "la Regione assicura (...) l'offerta di istruzione e formazione professionale, anche nell'ambito del contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale di cui all'articolo 43 del decreto legislativo 81/2015, finalizzata all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, al diritto-dovere di istruzione e formazione e al conseguimento di un attestato di qualifica o di diploma professionale". Quindi la disciplina regionale rispetta la normativa nazionale.*

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Nelle Linee di indirizzo del 2012 non si faceva ovviamente riferimento alla diversa e pari dignità tra la IP e la IeFP, che viceversa deve essere opportunamente garantita non solo nella regolamentazione amministrativa vigente, ma anche in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge n. 27/2017 non affronta espressamente, come già rilevato, il rapporto tra il "sistema regionale della formazione" e il sistema statale dell'istruzione, né affronta il tema dell'offerta sussidiaria da parte della IP. L'impo-*

stazione adottata conduce tuttavia ad introdurre, come vedremo in seguito, discipline di vantaggio per le istituzioni scolastiche – ad esempio, in tema di non sottoposizione all’obbligo di accreditamento, così come di assegnazione di appositi finanziamenti pubblici mediante “specifici bandi e avvisi” – che non appaiono giustificate alla luce del principio generale posto dalla normativa statale in tema di “pari dignità” tra IeFP e IP. La disciplina regionale andrebbe dunque integrata.

4) In quarto luogo, nel decreto legislativo si prevede che i percorsi triennali e quadriennali di IeFP siano realizzati dalle “istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalla Province autonome di Trento e Bolzano, ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226” (art. 2, comma 1, lett. b), e dalle “istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale (...) previo accreditamento regionale” (art. 4, comma 4).

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Secondo quanto previsto dalle “Linee di indirizzo” del 2012 i percorsi della IeFP sono erogati dalle istituzioni formative accreditate e dalle istituzioni scolastiche, senza l’obbligo del previo accreditamento regionale e secondo il modello della sussidiarietà integrativa, che adesso non è più consentita ai sensi del D.lgs. n. 61/2017. Tra l’altro si prevede che le “agenzie formative operano in modo tra loro integrato” (pag. 4), principio che non è coerente con la normativa nazionale. Dunque, quanto previsto in sede nazionale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l’approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge n. 27/2017 prevede, da un lato, che gli “interventi formativi di cui alla presente legge sono svolti da soggetti pubblici non territoriali e privati, senza scopo di lucro, che abbiano tra i propri fini istituzionali la formazione e che siano in possesso dei seguenti requisiti ai fini dell’accreditamento: (...) p) per quanto riguarda l’istruzione e formazione professionale, rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni previsti dalla disciplina statale” (art. 22, comma 1); e dall’altro lato, che “Le Università, le fondazioni degli Istituti tecnici superiori, gli enti pubblici nazionali di ricerca vigilati dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, le Istituzioni Scolastiche statali e paritarie di scuola secondaria superiore e i Centri permanenti per l’istruzione agli adulti (CPIA) non sono soggette ad accreditamento e possono beneficiare dei finanziamenti pubblici per la formazione professionale in presenza di specifici bandi e avvisi” (art. 22, comma 3). Dunque, la normativa regionale va corretta, non essendo conforme al principio generale sull’obbligo di accreditamento regionale che grava anche sulle istituzioni scolastiche.*

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato. Il principio posto dalla normativa statale, infine, non è presente nelle "Linee di indirizzo" del 2012. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge n. 27/2017 non prevede una norma corrispondente al principio posto dalla normativa statale, e dunque va opportunamente integrata.*

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato. Il principio posto dalla normativa statale, infine, non è presente nelle "Linee di indirizzo" del 2012. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge n. 27/2017 non prevede una norma corrispondente al principio posto dalla normativa statale, e dunque va integrata.*

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato. Le Linee di indirizzo del 2012 prevedono "organici raccordi" tra IP e IeFP, ma devono essere coordinate ed aggiornate ai criteri generali stabiliti nel D.lgs. n. 61/2017 e al conseguente Accordo che sarà adottato in Conferenza Stato-Regioni. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge n. 27/2017 non prevede una disciplina relativa ai passaggi tra IeFP e IP e corrispondente al principio posto dalla normativa statale. Dunque la legge regionale va integrata, anche tenendo conto dei principi comunque già espressi nella legge regionale medesima, come, ad esempio, nell'art. 2, comma 2, lett. b, ove si precisa che tra le finalità che la Regione intende perseguire vi è quella*

di “prevenire e contrastare l’abbandono scolastico e formativo e favorire il rientro nei percorsi scolastici e di Istruzione e Formazione Professionale”; ovvero nell’art. 5, comma 2, lett. b, ove si precisa che “le reti regionali di apprendimento permanente” nel cui ambito si colloca la IeFP, hanno, tra l’altro, la finalità di: “f, realizzare azioni di accompagnamento preordinate al rientro nel sistema educativo di istruzione e di formazione (...)”.

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato. Le Linee di indirizzo del 2012, ovviamente, non tengono conto del Repertorio previsto nel 2013 e non prevedono pertanto il principio relativo alla correlazione. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l’approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge regionale n. 27/2017, da un lato in via generale, definisce “l’apprendimento formale” come “il processo che si attua nel sistema di istruzione e formazione, nelle università e nelle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, anche in apprendistato, a norma del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81 (Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell’articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183 ), o di una certificazione riconosciuta” (art. 4, comma 1, lett. b; dall’altro lato, precisa che: “Con deliberazione della Giunta regionale è predisposto e aggiornato il Repertorio delle qualificazioni regionali in maniera funzionale alla correlazione e all’inclusione nel Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni professionali di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92)” (art. 21, comma 1). La disciplina regionale deve quindi essere opportunamente integrata circa la correlazione dei titoli di studio rilasciati al termine dei percorsi della IeFP rispetto al Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all’articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13 (art. 8, comma 8, lett. b del D.lgs n. 61/2017).*

9) Da ultimo, va segnalato che nel decreto legislativo non è stata affrontata e dunque è rimasta ferma la norma generale sull’istruzione che prevede che sia dopo il

diploma di istruzione secondaria di secondo grado, sia dopo il diploma quadriennale di IeFP e un successivo percorso di IFTS di durata annuale, è consentito l'accesso agli ITS (art. 1, c. 46, legge 107/2015 e Accordo Stato-Regioni 16 gennaio 2016).

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Le Linee di indirizzo del 2012 ovviamente non tengono conto del principio stabilito nel 2015 dalla normativa nazionale. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge regionale n. 27/2017, nelle parti relative agli IFTS e agli ITS (art. 4 comma 1, in relazione alle definizioni generali e art. 13 sulla disciplina più specifica della "istruzione tecnica superiore"), non prevede espressamente tale possibilità. È vero che nell'art. 12, comma 3, si prevede che "Il diploma conseguito al termine di percorsi di durata quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale consente di accedere alla formazione terziaria accademica e **non accademica** secondo le modalità previste dalla vigente disciplina nazionale"; tuttavia, appare necessario integrare e rendere più esplicita la disciplina regionale.*

### 3.3. Le discipline regionali vigenti in rapporto alle "norme generali sull'istruzione" riguardanti direttamente la IeFP

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

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Le Linee di indirizzo del 2012 prevedono che “a regime il sistema prenderà (sic!) anche un quarto anno con il rilascio di un diploma professionale e la possibilità di un quinto anno che consentirà l’accesso all’esame di stato (...)” (pag. 4). Tale prospettive, considerate soltanto eventuali, sono ormai divenute un obbligo che deve essere rispettato dalla Regione. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l’approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge regionale n. 27/2017 precisa che la Regione intende perseguire, tra l’altro, la finalità di “elevare il livello generale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di formazione della popolazione regionale, nonché **facilitare l’accesso ai relativi percorsi**” (art. 2, comma 2, lett. a); “di perseguire **l’allineamento tra la domanda di professionalità proveniente dal territorio e l’offerta formativa regionale**, con particolare riferimento alle strategie di sviluppo regionale” (art. 2, comma 2, lett. f); e di “assicurare **una diffusione equilibrata delle opportunità di formazione e di orientamento** nell’intero territorio regionale” (art. 2, comma 2, lett. g). È vero che si riconosce che “La partecipazione degli utenti alle attività a carattere formativo è gratuita”, salvo peraltro il possibile obbligo di partecipazione al costo per “particolare tipologie di interventi” (art. 2, comma 3), ma non sussiste una norma che garantisce il diritto degli studenti di accedere ai percorsi della IeFP. La legge regionale deve essere quindi integrata.*

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

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Sul punto, le Linee di indirizzo del 2012 vanno opportunamente integrate e corrette. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l’approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge regionale n. 27/2017 non prevede una norma corrispondente e dunque deve essere integrata.*

3) In terzo luogo, nel decreto legislativo sono previste alcune condizioni per i percorsi di IeFP erogati dalla IP in via sussidiaria, ed in particolare il previo accre-

ditamento regionale secondo le modalità definite dagli «accordi» tra singola Regione e Ufficio Scolastico Regionale ai sensi dell'art. 7, comma 2 (vedi art. 4, comma 4, primo periodo) e la realizzazione di tali percorsi di IeFP nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione secondo i «criteri generali» stabiliti con un apposito decreto ministeriale approvato previa intesa tra Stato e Regioni ai sensi dell'art. 7, comma 1 (vedi art. 4, comma 4, secondo periodo).

*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Le "Linee di indirizzo" del 2012 vanno sul punto integrate e corrette. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli-Venezia Giulia la legge regionale n. 27/2017 non prevede una disciplina corrispondente e deve essere quindi integrata.*

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

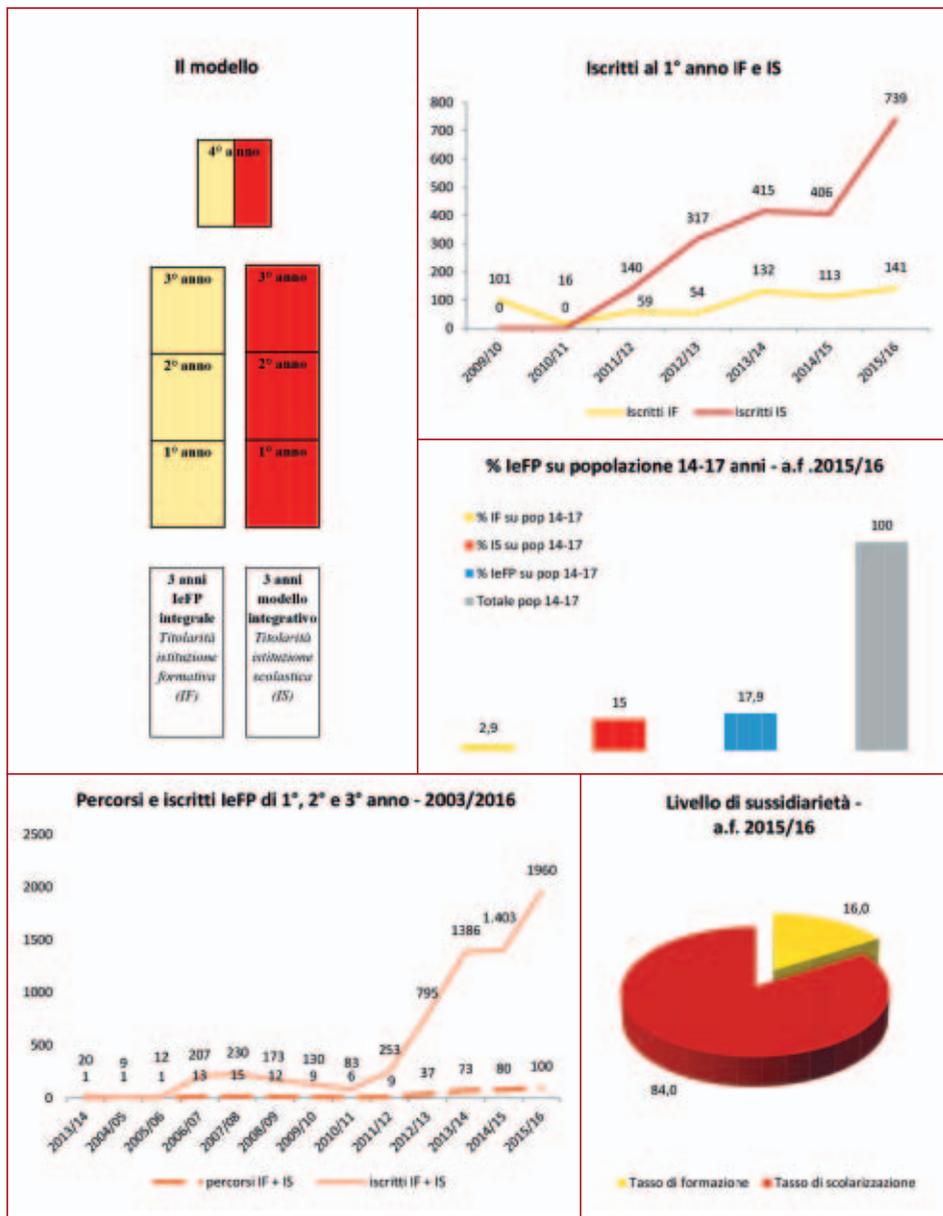
*Nel Molise, manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa. Le "Linee di indirizzo" del 2012, sul punto, vanno integrate e corrette. Dunque, quanto è previsto nella normativa statale deve essere rispettato sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, sia in una futura legge regionale di cui si auspica l'approvazione.*

*Nel Friuli -Venezia Giulia la legge n. 27/2017 prevede in via generale, come già ricordato, nell'art. 12, comma 3, che "Il diploma conseguito al termine di percorsi di durata quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale consente di accedere alla formazione terziaria accademica e non accademica secondo le modalità previste dalla vigente disciplina nazionale". La disciplina regionale deve essere quindi integrata.*

# Regione MOLISE: Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 01-05-2018

## 1. La leFP nella Regione: dati



## 2. Elementi di sistema della IeFP nella Regione

### • Il modello di IeFP

Attualmente la Regione Molise propone percorsi di IeFP svolti in numeri contenuti dalle **Istituzioni Formative (IF)** accreditate e, in maniera più consistente, dalle **Istituzioni Scolastiche (IS)** in via sussidiaria come evidenziato dai grafici riportati sopra.

L'**Accreditamento** previsto per le Istituzioni Formative (IF) è disciplinata dalla D.G.R. n. 533/12 e dalla D.G.R. u. 305 del 28/06/2013.

Le Istituzioni Scolastiche possono svolgere attività formative in via sussidiaria secondo le *"Linee di indirizzo del Sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale"* definite dalla D.G.R. n. 311 del 16/05/2012. Le Istituzioni Scolastiche (IS) sono esentate dall'accREDITamento e dall'applicazione del CCNL-FP.

Al fine di sostenere l'organicità dell'offerta sul territorio, prevenire e contrastare la dispersione scolastica e formativa e garantire un efficiente ed efficace utilizzo delle risorse, l'offerta della IeFP nella Regione Molise ha assunto come principio unitario quello del **raccordo** e della **continuità orizzontale e verticale** tra i percorsi della filiera.

La Regione, inoltre, ha adottato misure per garantire l'accesso alla formazione e alle qualifiche professionali in modo flessibile e aperto in tutte le fasi della vita e per attuare la flessibilità curricolare, organizzativa e didattica delle Istituzioni nella progettazione dei percorsi formativi.

Le **Linee Guida** adottate dalla Regione Molise nel 2014 prevedono lo svolgimento di:

- percorsi di IeFP di durata biennale e triennale per il conseguimento di una qualifica professionale;
- percorsi di IV anno per il conseguimento di un diploma professionale;
- corsi annuali erogati dagli Istituti Professionali di Stato per i diplomati di IeFP che consentono l'accesso all'esame di Stato per il conseguimento del titolo di Istruzione secondaria di 2° grado<sup>1</sup>;
- percorsi modulari e individualizzati per il recupero dei *drop-out*, finalizzati all'acquisizione di competenze e al conseguimento della qualifica professionale<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Al momento non risultato provvedimenti attuativi di questa modalità.

<sup>2</sup> Al momento non risultato provvedimenti attuativi di questa modalità.

## • Caratteristiche essenziali del modello di IeFP

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

<b>DESTINATARI</b>	<p>I destinatari dei percorsi di IeFP sono i giovani di età compresa tra i 14 e i 18 anni che hanno terminato positivamente il primo ciclo di istruzione e possono iscriversi ai percorsi del secondo ciclo.</p> <p>L'età anagrafica degli allievi per il conseguimento della qualifica professionale di durata triennale non deve superare il diciottesimo anno di età.</p> <p>Nell'anno 2017/2018 il numero massimo di allievi necessario per attivare un percorso di IeFP è pari a 25 unità, il numero minimo è 15, 18 in presenza di allievi extracomunitari.</p>
<b>ISCRIZIONE ALLA IeFP</b>	<p>L'iscrizione ai percorsi formativi si fa presso una Istituzione Formativa (IF) accreditata.</p> <p>La Regione Molise, a seguito della convenzione sottoscritta con il MIUR, prevede anche la modalità on-line.</p>
<b>AVVIO ANNO FORMATIVO (A.F.)</b>	<p>L'anno formativo nella Regione non inizia in maniera contestuale a quello scolastico.</p> <p>Nell'anno 2017 l'anno scolastico (a.s.) è iniziato il 12.09.2017, l'anno formativo (a.f.) è iniziato il 23.11.2017.</p>
<b>ARTICOLAZIONE ORARIA</b>	<p>La ripartizione didattica formativa per il triennio ed il quadriennio prevede la configurazione percentuale dei moduli didattici, così come indicato nelle Linee Guida regionali di cui alla delibera n. 355 del 28/07/2014.</p> <p>Il percorso triennale di IeFP conta 3.000 ore (1.000 per ogni anno) così distribuite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il 40% per le materie che rientrano nelle competenze di base;</li> <li>- il 60% per le materie che rientrano nelle competenze professionali;</li> <li>- dal 10% al 30% annuo per le azioni di Accompagnamento/Tirocinio.</li> </ul> <p>Il percorso di IeFP, svolto da una Istituzione scolastica in via sussidiaria, ha una durata annuale di 1.056 ore come disciplinato dal D.P.R.u. 87/2010. Il modello attualmente è oggetto di revisione secondo quanto previsto dal D.Lgs. 61/2017.</p>

Dall'anno 2014/2015 la Regione Molise ha istituito il 4° anno di 1000 ore.

Dall'anno 2016/2017 il 4° anno si può svolgere sia nelle Istituzioni scolastiche che formative.

Nell'anno 2017/2018 il 4° anno per il conseguimento del Diploma professionale è attivato esclusivamente nella modalità duale.

#### **ORGANIZZAZIONE**

I percorsi di IeFP svolti dalle IF accreditate si avvalgono di formatori propri.

I percorsi di IeFP svolti dalle IS in via sussidiaria si avvalgono dell'organico scolastico.

Nella sua globalità il percorso prevede l'accoglienza, il tutoraggio, l'orientamento, il sostegno specifico ai giovani disabili, lo stage e l'alternanza.

#### **MODALITÀ DUALE**

I percorsi formativi nella modalità duale si svolgono nell'ambito dei percorsi di durata biennale, triennale e di quarta annualità.

Accanto all'attività didattica, i percorsi formativi prevedono azioni di accompagnamento al lavoro che si realizzano mediante esperienze di alternanza, laboratori pratici e la metodologia della «azienda formativa» attraverso i quali gli allievi hanno la possibilità di partecipare al processo di produzione di un bene/servizio in assetto lavorativo.

Gli allievi nella IeFP nella modalità duale sono 13 per il percorso di durata triennale e 13 per il percorso del 4° anno e le azioni di accompagnamento al lavoro si realizzano mediante l'esperienza dell'alternanza scuola-azienda.

#### **TITOLI E CERTIFICAZIONI**

La verifica degli apprendimenti viene effettuata dai formatori. Possono essere ammessi alla prova d'esame gli allievi che hanno riportato un giudizio globale positivo e che hanno effettuato un numero di presenze conteggiato in ore non inferiore al 75% della durata del corso.

Al termine del 2° anno gli allievi sono certificati secondo il D.M. 9/2010.

Al termine del 3° anno l'allievo consegue la qualifica di "Operatore professionale".

Al termine del 4° anno l'allievo consegue il diploma professionale di "Tecnico".

In questi anni la valutazione degli apprendimenti nel 2°

	<p>anno e di sistema attraverso il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è in sperimentazione.</p> <p>Le Istituzioni Formative accreditate certificano le competenze acquisite agli allievi che interrompono il percorso formativo.</p>
<b>PASSAGGI</b>	<p>Gli allievi possono transitare dal sistema formativo a quello scolastico e viceversa sulla base di protocolli / accordi definiti congiuntamente al fine di dare vita ad una rete territoriale “ampia” e “modulare”.</p>
<b>FINANZIAMENTO</b>	<p>Avendo come riferimento l’anno formativo 2015/2016, il costo ora/corso ammonta a € 69,00; il costo annuale per percorso è di € 69.991,66; il costo annuale per allievo corrisponde a € 3.971,16 mentre il costo medio orario per allievo ammonta a € 4,66.</p> <p>Il finanziamento complessivo per l’attività formativa realizzata nell’ambito del diritto – dovere ammonta a € 771.980,00 (D.G.R. n. 273 del 21.07.2017).</p> <p>Il finanziamento complessivo per l’attività formativa realizzata nella modalità duale ammonta a € 196.417,00 (D.G.R. n. 236 del 19.09.2017).</p>
<b>GOVERNO DEL SISTEMA</b>	<p>Dall’anno formativo 2012/2013 la Regione Molise ha istituito il Comitato tecnico regionale.</p> <p>Il Comitato, composto da funzionari regionali, rappresentanti dell’USR, delle Istituzioni Scolastiche e Formative, dei Centri per l’impiego ha il compito di gestire la fase progettuale e operativa del sistema di IeFP.</p>

### 3. Costruzione della “filiera professionalizzante verticale”

- **Percorsi di IFTS**

Non sono previsti percorsi di IFTS

- **Percorsi di ITS**

Nella Regione è presente la Fondazione ITS “Demos” operante nella filiera agroalimentare.

## 4. Formazione non ordinamentale

Non risultano rilevazioni particolari.

## 5. Politiche attive del lavoro

Le finalità del modello di politiche attive del lavoro della Regione Molise sono enunciate nella Legge regionale n. 27 del 3 agosto 1999. La legge è stata modificata in due articoli (art. 9) dalla legge n. 10/2006 art. 2 ed art. 12 dalla legge n. 24/2007 art. 5

Gli obiettivi principali sono:

- a. favorire e sostenere la crescita equilibrata sul territorio del sistema socio-economico regionale, favorendo l'inserimento lavorativo ed incentivando un ordinato sviluppo delle attività produttive anche attraverso la semplificazione delle procedure e delle prassi amministrative e la realizzazione di progetti sperimentali e innovativi;
- b. favorire i processi di qualificazione professionale dei cittadini e di miglioramento della qualità del lavoro;
- c. favorire una tempestiva ed efficace attuazione delle politiche attive del lavoro, della Formazione Professionale, dell'istruzione e dell'educazione.

Al fine di perseguire tali obiettivi, la Regione:

- promuove iniziative rivolte ad incrementare l'occupazione, anche attraverso l'inserimento nel mercato del lavoro di soggetti in condizione di svantaggio personale e sociale;
- dà vita ad un sistema integrato tra i servizi per l'impiego, le politiche attive del lavoro e le politiche formative per sostenere i cittadini nei percorsi di orientamento e di ricerca del lavoro lungo tutto l'arco della vita;
- promuove l'utilizzo di strumenti per la certificazione delle competenze e la realizzazione di un sistema di informazione e di analisi del mercato del lavoro e di monitoraggio dei servizi per il lavoro, la formazione, l'istruzione e l'educazione;
- incentiva progetti per l'attuazione di lavori socialmente utili, di pubblica utilità e di ogni altra forma di accompagnamento, nel quadro degli strumenti delle politiche attive del lavoro, individuati negli accordi nazionali e territoriali.

La Regione Molise, con la D.G.R. n. 85 del 4 marzo 2016, ha adottato il **Piano regionale transitorio** delle politiche attive per il lavoro, contenente al suo interno l'aggiornamento del "Masterplan dei servizi per il lavoro", un documento di indirizzo tra Regione Molise, Agenzia Molise Lavoro e Province, volto a defi-

nire, per il periodo di programmazione 2014-2020, i processi per la qualificazione dei Servizi e le prestazioni che devono essere erogate ai cittadini, l'adeguamento delle infrastrutture tecnologiche ed informatiche, il sistema di monitoraggio e valutazione, le priorità e gli obiettivi delle politiche e dei programmi declinati secondo target specifici e gli obiettivi di sistema e gli obiettivi di servizio da raggiungere.

Con D.G.R. n. 199 del 5 maggio 2016, è stato adottato il **Piano di gestione attuativa** del suddetto Piano regionale.

Complessivamente l'azione temporale 2014-2020 punta sui seguenti macro-obiettivi:

- favorire l'inserimento lavorativo e l'occupazione dei disoccupati di lunga durata e dei soggetti con maggiore difficoltà di inserimento lavorativo, nonché il sostegno delle persone a rischio di disoccupazione di lunga durata;
- aumentare l'occupazione dei giovani;
- aumentare l'occupazione femminile;
- favorire la permanenza al lavoro e la ricollocazione dei lavoratori coinvolti in situazioni di crisi.

Il **Regolamento per l'accreditamento dei servizi per il lavoro** della Regione Molise n. 1 del 19 luglio 2013 ha delineato un modello di accreditamento che promuove la cooperazione tra operatori pubblici e privati autorizzati e accreditati ai sensi del D.lgs. 276/2003, che erogano servizi per il lavoro anche mediante l'utilizzo di risorse pubbliche e partecipano attivamente alla rete dei servizi per il mercato del lavoro.

Gli **enti accreditati ai servizi per il lavoro** devono garantire, oltre al servizio di mediazione per l'incontro domanda/offerta di lavoro, l'accesso e la fruibilità delle informazioni relative alle opportunità occupazionali, alle principali caratteristiche del mercato del lavoro, agli strumenti di politica attiva e all'offerta di prestazioni disponibili nella rete di servizi per il lavoro.

Un ulteriore servizio previsto dal modello di accreditamento regionale molisano è l'**analisi dei bisogni dell'utente** ai fini di individuare le prestazioni più adeguate rispetto al suo profilo professionale, alle sue caratteristiche soggettive, al contesto del mercato del lavoro e all'offerta di servizi disponibili (*Profiling*).

Gli enti accreditati nella Regione Molise, inoltre, devono offrire il loro supporto nella definizione dei progetti individuali di accompagnamento al lavoro e devono provvedere all'attivazione di misure di sostegno all'inserimento lavorativo.

Gli enti accreditati, infine, devono garantire informazioni ai datori di lavoro sulle politiche attive sino alla stipula del patto di servizio con le imprese, analizzare i fabbisogni professionali e formativi dei datori di lavoro e supportare le aziende nell'inserimento lavorativo.

La Regione Molise ha emanato la D.G.R. n. 433 del 23 settembre 2016 al fine di regolamentare la funzionalità dei Centri per l'Impiego. Con tale Delibera la Regione ha affidato all'Agenzia Regionale Molise Lavoro i compiti di raccordo e di presidio delle attività operative da realizzarsi presso le articolazioni territoriali dei servizi per l'impiego.

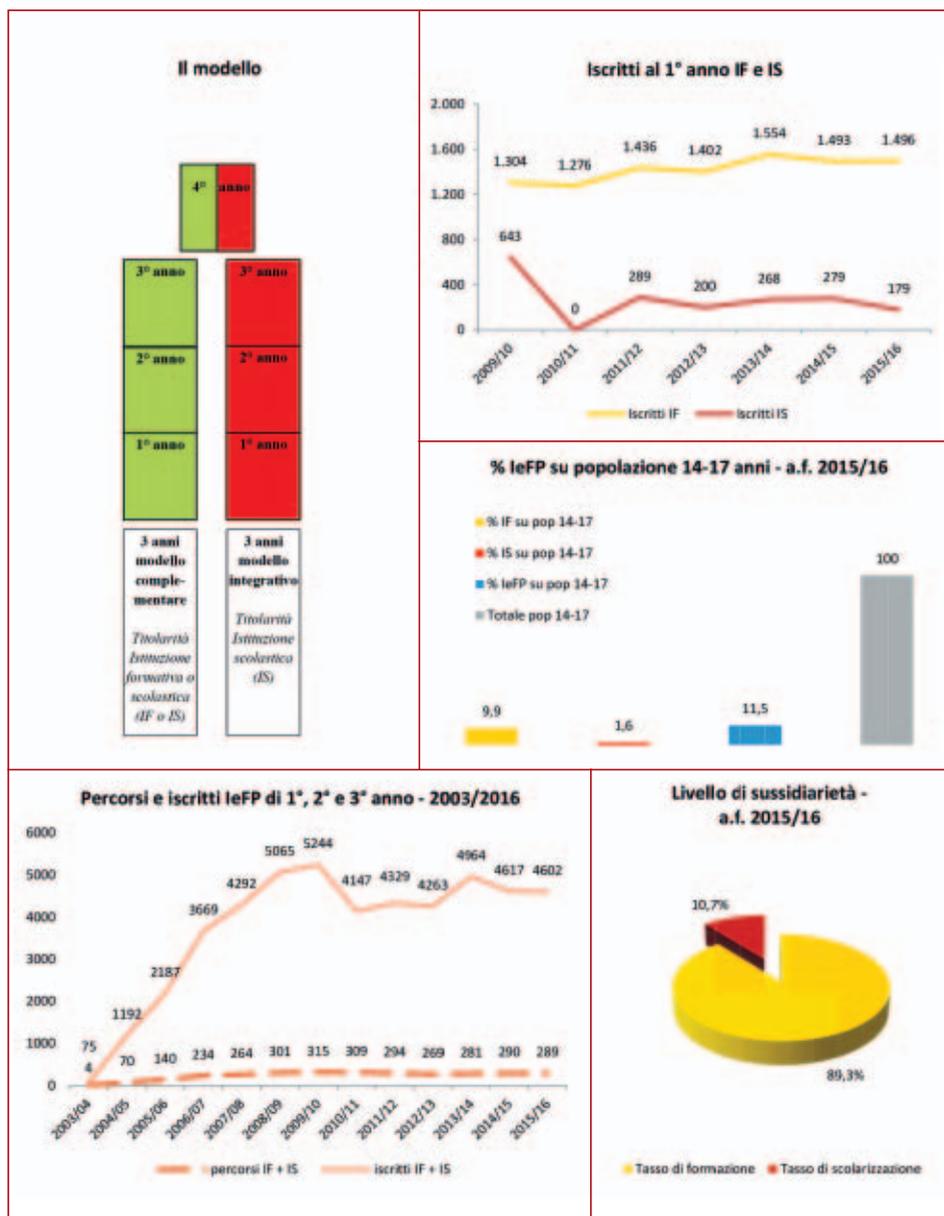
La scheda è stata curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi:

- della consulenza della dott.ssa Patrizia Santella, Direttrice CFP Scuola e Lavoro – Termoli;
- dei dati tratti dai volumi ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Tipografia Pio XI, febbraio 2018 e CNOS-FAP – NOVITER (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, Rubbettino giugno 2018.

# Regione FRIULI-VENEZIA GIULIA: Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 01-05-2018

## 1. Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nella Regione: dati



## 1.1. L'integrazione di EFFEPI con il sistema educativo FVG

Il trend dell'offerta integrata triennale nella nostra Regione negli ultimi anni è il seguente:

	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017/18	
<b>iscritti</b>	<b>3848</b>	<b>4328</b>	<b>4906</b>	<b>4940</b>	<b>4826</b>	<b>5013</b>	<b>5054</b>	
A	3558	3872	4121	4094	4012	3834	<b>3400</b>	67%
A1	0	64	72	93	164	127	<b>15</b>	0%
B Piano							<b>620</b>	12%
B1 Piano							<b>278</b>	6%
B (Fixo)						218	<b>78</b>	2%
B1 (Fixo)						202	<b>0</b>	0%
Sussidiari	290	392	713	753	650	632	<b>663</b>	13%
<b>annualità</b>	<b>259</b>	<b>273</b>	<b>288</b>	<b>305</b>	<b>292</b>	<b>320</b>	<b>332</b>	
A	244	247	247	251	239	236	<b>219</b>	66%
A1	0	4	5	9	10	10	<b>1</b>	0%
B Piano							<b>38</b>	11%
B1 Piano							<b>23</b>	7%
B (Fixo)						11	<b>5</b>	2%
B1 (Fixo)						17	<b>0</b>	0%
Sussidiari	15	22	36	45	43	46	<b>46</b>	14%

- A** percorsi triennali finalizzati all'ottenimento di una qualifica professionale, attivati dai Centri di Formazione Professionale accreditati dalla Regione
- A1** percorsi annuali finalizzati al conseguimento del diploma professionale, attivati dai Centri di Formazione Professionale accreditati
- B** percorsi triennali finalizzati all'ottenimento di una qualifica professionale, attivati dai Centri di Formazione Professionale accreditati dalla Regione, finanziati o dal piano ordinario o dal progetto nazionale FiXO (corsi sperimentali sistema duale)
- B1** percorsi annuali finalizzati al conseguimento del diploma professionale, attivati dai Centri di Formazione Professionale accreditati dalla Regione, finanziati o dal piano ordinario o dal progetto nazionale FiXO (corsi sperimentali duale)
- S** percorsi triennali o quadriennali attivati in regime di sussidiarietà dagli Istituti Professionali di Stato (possono essere B-Complementari, di fatto assimilati ai corsi regionali, o A-Sussidiari che sono i percorsi "misti" all'interno dei quinquenni della scuola)

Come si evince dalla tabella, la quantità di allievi del sistema IeFP è stabile, mentre c'è un leggero aumento della quantità di corsi, dovuto principalmente alla novità rilevante del 2017-18: l'introduzione dei percorsi formativi nella modalità duale all'interno del Piano regionale.

I percorsi formativi nella modalità duale infatti, per la loro caratteristica sperimentale e per la necessità di avere un rapporto 1:1 tra allievi e aziende formative, sono attualmente caratterizzati da un numero di allievi medio inferiore a quello dei percorsi formativi ordinamentali.

Il numero dei corsi complessivamente gestiti da EFFEPI 2020 risulta in leggero aumento (12 corsi) ed è la risultante di calo dei percorsi ordinamentali, aumento dei percorsi formativi nella modalità duale e diminuzione corsi FiXO (che sono in via di esaurimento).

In termini di quantità di offerta formativa complessiva, inclusi quelli realizzati dalle istituzioni scolastiche, il sistema si è assestato a 332 annualità, con il numero di quarti anni ancora in aumento.

Nel complesso la percentuale di percorsi corsi realizzati nella modalità duale in regione nell'anno 2017/18, sull'offerta complessiva, è stata pari al 20% (23% considerando la sola EFFEPI).

La percentuale di percorsi sussidiari (1,2,3 e 4 anni) sul totale dell'offerta formativa è pari al 14%.

## 2. Elementi di sistema della IeFP nella Regione

### • Il modello di IeFP

Il 21 luglio 2017 la Regione Friuli-Venezia Giulia ha approvato la Legge Regionale n. 27: *Norme in materia di formazione e orientamento nell'ambito dell'apprendimento permanente*.

Con atti successivi la Regione ha disciplinato le modalità di attuazione dell'offerta regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in riferimento ai percorsi finalizzati al conseguimento degli Attestati di Qualifica e di Diploma Professionale.

I percorsi di IeFP sono realizzati dall'Associazione temporanea di organismi formativi accreditati dalla Regione denominata EffePi. Questa Associazione, individuata dalla Regione a seguito di un Avviso pubblico, garantisce la programmazione e la realizzazione su tutto il territorio regionale dei percorsi triennali e quadriennali relativi alle figure e ai profili previsti dal Repertorio regionale. Le scuole secondarie di 2° grado sono tenute all'accreditamento ma non per la tipologia "obbligo formativo" per la quale hanno un'autorizzazione della Regione.

Possono accreditarsi gli Enti privati ma solo quelli senza scopo di lucro.

Oltre ai percorsi di Qualifica e Diploma Professionale di IeFP – che consentono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e il soddisfacimento del diritto/dovere all'istruzione e formazione – la Regione prevede l'attivazione di interventi di orientamento, la promozione di azioni formative integrative, modulari ed individualizzate di contrasto al fenomeno della dispersione.

I percorsi di IeFP possono essere realizzati in regime sussidiario anche dagli Istituti Professionali di Stato che hanno deliberato di attivare per gli anni formativi 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018 questa offerta formativa.

## • **Caratteristiche essenziali del modello di IeFP**

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

### **DESTINATARI**

I destinatari dei percorsi di IeFP sono:

- i giovani di età compresa tra i 14 e i 18 anni che hanno terminato positivamente il primo ciclo di istruzione e possono iscriversi ai percorsi del secondo ciclo;
- i giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni non compiuti in possesso del titolo di studio conclusivo del 1° ciclo che a seguito di una situazione di insuccesso scolastico / formativo desiderano rientrare in un percorso di IeFP: per questi giovani viene attivato un percorso personalizzato finalizzato al conseguimento di crediti spendibili all'interno dei percorsi di IeFP;
- i giovani di età compresa tra i 15 e i 19 anni non compiuti, privi del titolo di studio conclusivo del 1° ciclo: per questi giovani viene attivato un percorso personalizzato finalizzato al conseguimento di crediti spendibili all'interno dei percorsi di IeFP e al conseguimento del titolo conclusivo del 1° ciclo, in accordo con i Centri Permanenti per l'Istruzione degli Adulti (CPIA);
- i giovani minori in obbligo di istruzione che seguono un percorso di IeFP avvalendosi delle possibilità offerte dalla normativa in materia di educazione parentale.

Nei Piani non si dà un minimo e un massimo di allievi per corso ma, a livello di accreditamento, il limite è di 25 allievi.

### **ISCRIZIONE ALLA IeFP**

L'iscrizione ai percorsi formativi si fa presso una Istituzione Formativa (IF) accreditata o presso una Istituzione Scolastica (IS) se si tratta dell'offerta dell'Istituto scolastico che interviene in via sussidiaria. La Regione Friuli-Venezia Giulia non prevede la modalità on-line per l'iscrizione ai CFP.

### **AVVIO ANNO FORMATIVO (A.F.)**

L'avvio dell'anno scolastico e formativo nella Regione è contestuale ma non è vincolante per la IeFP; i percorsi formativi dalla 1<sup>a</sup> alla 3<sup>a</sup> annualità devono essere avviati entro il 30 settembre, mentre i 4<sup>o</sup> anni entro il 31 dicembre 2017.

Nell'anno 2017 l'anno scolastico (a. s.) è iniziato il 11.09.2017 e quello formativo (a.f.) è iniziato ugualmente il 11.09.2017 nella maggior parte dei Centri.

**ARTICOLAZIONE ORARIA** Dall'a.f. 2012/13 i **percorsi formativi di durata triennale** si svolgono con 3.168 ore (1.056 ore per anno) per i tre anni:

- 1.140 ore (440-380-320) di competenze di base;
- 1.312 ore (516-416-380) di competenze professionali;
- 400 ore (160-240) di stage (2° e 3° anno);
- 300 ore (100-100-100) di Larsa;
- 48 ore (16-16-16) di esami finali.

- Lo stage riguarda l'intero gruppo classe.

In Friuli-Venezia Giulia, dall'a.f. 2012/13, sono presenti anche i percorsi sperimentali di 4° anno. Sono svolti dalle Istituzioni Formative (IF) ed hanno un monte ore di 1.056 ore annue:

- 240 di competenze di base;
- 550 di competenze professionali;
- 50 di Larsa;
- 200 di stage
- 16 di esami.

In quest'ultimo periodo i quarti anni hanno registrato una iscrizione crescente: dai 4 corsi dell'a.f. 2012 - 2013 ai 12 corsi dell'anno 2015/2016, 24 corsi dell'anno 2017/2018 di cui 23 in modalità Duale.

## **ORGANIZZAZIONE**

I percorsi di IeFP svolti dalle Istituzioni Formative accreditate si avvalgono di propri formatori.

I percorsi di IeFP svolti dalle Istituzioni Scolastiche in via sussidiaria si avvalgono dell'organico scolastico.

Nella sua globalità il percorso formativo prevede l'accoglienza, l'orientamento sia individuale che di gruppo tanto in fase iniziale che in quella finale, l'articolazione in Unità formative e moduli di durata annuale, la personalizzazione dei percorsi attraverso l'attivazione di eventuali Larsa interni, il supporto (per extracomunitari, disabili e soggetti a rischio), il tutoraggio, le visite didattiche, lo stage, l'accompagnamento al lavoro, la predisposizione di materiali didattici specifici utilizzabili per successiva diffusione, la formalizzazione di un Comitato Tecnico Scientifico.

Sono previste anche possibilità di percorsi di arricchimento extracurricolari (100 ore) e finanziati a parte rivolti ad allievi frequentanti i percorsi triennali.

## MODALITÀ DUALE

I percorsi di Qualifica e di Diploma Professionale possono essere realizzati anche secondo la modalità "duale" secondo quanto previsto dal Protocollo d'Intesa tra MLPS e Regione FVG del 13 gennaio 2016, attuativo dell'Accordo Stato Regioni del 24 settembre 2015.

Nell'ambito del sistema duale:

- per la prima e la seconda annualità nella Regione si realizza l'Impresa Formativa Simulata (IFS): 656 ore presso il CFP e 400 ore di IFS;
- per la terza annualità e il quarto anno viene prevista l'alternanza o l'attivazione di contratti di apprendistato di primo livello: 528 ore presso il CFP e 528 in alternanza o apprendistato.

Tra gennaio 2016 e aprile 2017, il numero dei contratti di apprendistato di I livello, censiti nella Regione attraverso le comunicazioni obbligatorie, ammonta a 72 unità.

Gli allievi in IeFP che appartengono alla sperimentazione duale (Fixo) nello stesso periodo sono 420, 218 di I-III anno per 11 percorsi ordinamentali e 202 di IV anno per 17 percorsi ordinamentali.

Gli apprendisti I-III anno sono 3 per 2 percorsi e quelli di IV anno sono 15 per 3 percorsi.

## TITOLI E CERTIFICAZIONI

La verifica degli apprendimenti dell'anno in corso e di fine anno viene effettuata dai formatori.

Possono essere ammessi alla prove finali gli allievi che hanno effettuato una effettiva presenza di almeno il 75% della durata prevista dalla singola annualità.

Al termine del 2° anno gli allievi sono certificati secondo il D.M. 9/2010.

Al termine del 3° anno l'allievo consegue la Qualifica di "Operatore professionale".

Al termine del 4° anno l'allievo consegue il Diploma professionale di "Tecnico".

In questi anni la valutazione degli apprendimenti nel 2° anno del percorso di IeFP e di sistema attraverso il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è in sperimentazione.

## PASSAGGI

I passaggi reciproci tra i percorsi di Istruzione e quelli di IeFP, nonché quelli interni al sistema di IeFP anche a livello interregionale, avvengono nella modalità del riconoscimento dei crediti, in coerenza con il diritto al rico-

## FINANZIAMENTO

noscimento delle acquisizioni in termini di competenze, indipendentemente dagli ambiti, dalle durate e dalle modalità della loro acquisizione.

Applicando i parametri di costo stabiliti dalla Regione al numero degli iscritti al primo anno dei percorsi triennali delle Istituzioni Formative nell'a.f. 2015/16, risulta che.

- il costo ora/corso ammonta a € 106,40;
- il costo annuale per percorso è di € 112.358,40;
- il costo annuale per allievo corrisponde a € 6.242,13 mentre il costo medio orario per allievo ammonta a € 6,58.

Più in generale, circa i percorsi di IeFP, la Regione stima un importo complessivo di oltre 4 mila allievi (4.391 allievi iscritti 2017/18) e stima per ogni Ente di Formazione Professionale una cifra che si attesta intorno a € 100-105 mila per ogni percorso formativo.

La presente tabella, invece, esplicita la modalità di finanziamento delle attività formative nella modalità duale:

Annualità	Parametro formazione presso CFP	Parametro formazione per IFS presso il CFP	Parametro tutoraggio per alternanza o apprendistato
I anno	€ 6,58 x 656 ore per nr. allievi	€ 6,58 x 400 ore x nr. allievi	//
II anno	€ 6,58 x 656 ore per nr. allievi	€ 6,58 x 400 ore x nr. allievi	//
III anno	€ 6,58 x 528 ore per nr. allievi	//	€ 26 x 60 ore x nr. allievi
IV anno	€ 6,58 x 528 ore per nr. allievi	//	€ 26 x 60 ore x nr. allievi

## GOVERNO DEL SISTEMA

La Direzione centrale Istruzione, Formazione e Cultura della Regione programma attività e manutenzione del Repertorio regionale con il contributo delle Istituzioni formative.

La Regione ha individuato un unico soggetto responsabile su tutto il territorio regionale dell'organizzazione e gestione didattica dei percorsi di Formazione Professionale rivolti ai giovani di età inferiore ai 18 anni (D.G.R. 2276 del 24/11/2011 e D.D. 233/LAVFOR.FP del 26/01/2012). Tale soggetto si configura come un'Associazione Temporanea di scopo (EFFEPI) che raggruppa 11 Enti di Formazione Professionale accreditati dalla Regione nella macrotipologia A – obbligo di istruzione.

L'Associazione è dotata di 6 direzioni di area:

1. Direzione Progettazione e Realizzazione
  2. Direzione Amministrativa e Rendicontazione
  3. Direzione Controllo e Monitoraggio
  4. Direzione Promozione, Orientamento e Rapporti con l'Utenza
  5. Direzione Sviluppo Standard Repertorio competenze  
Direzione Innovazione, Iniziative di sistema e Cooperazione.
- I direttori di area coordinano le attività degli Enti rapportandosi univocamente alla Regione.

## COSTI DELLE DIREZIONI

Direzioni secondo un impegno orario che sarà definito nell'Assemblea di nomina dei direttori di area. Potranno essere imputati al budget dei costi comuni, specifici incarichi assegnati per la realizzazione operativa delle azioni progettate e approvate dall'Assemblea. Non saranno computati nel budget altre spese relative al personale dipendente dei Partner partecipanti ai Gruppi di Lavoro. L'incarico alle direzioni si realizza come incarico ad personam, la cui valorizzazione si realizza nella forma prevista in precedenza. L'Associazione Temporanea di Scopo (ATS) EFFEPI è dotata anche dei seguenti organi:

- a. Comitato di pilotaggio
- b. Direzione progettazione
- c. Direzione del controllo e del monitoraggio
- d. Direzione amministrativa e della rendicontazione
- e. Direzione della promozione dell'offerta formativa e dei rapporti con l'utenza

Il primo soggetto responsabile dell'ATS è stato l'ENAIP. All'ENAIP è subentrato lo IAL per gli AA.FF. 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015. Il giorno 15 febbraio 2018 è stato rinnovato l'ATS 2020 capofila IAL.

La programmazione delle attività formative è svolta dalla Direzione centrale attraverso un documento di indirizzo denominato *"Direttive per la predisposizione del Piano annuale di formazione"*.

Sulle indicazioni delle Direttive regionali, il soggetto attuatore predispone un Piano annuale di formazione (dal punto di vista pedagogico/didattico e organizzativo/gestionale) con attenzione alla progettazione, monitoraggio, promozione e valutazione.

Il Piano risponde al fabbisogno formativo emerso dal territorio (famiglie e allievi, attraverso le richieste di iscrizione ai vari percorsi formativi e del mercato del lavoro). Inoltre prevede flessibilità nell'organizzazione curricolare senza stringenti limiti nel numero di allievi, promozione di percorsi individuali e gruppi classe ad hoc per specifiche Unità di Apprendimento.

I percorsi sussidiari sono programmati con l'Ufficio Scolastico Regionale e seguono modalità proprie.

## Costruzione della "filiera professionalizzante verticale"

Tramite il Piano Territoriale Triennale (anni 2017/2019), approvato con D.G.R. n. 2014 del 28 ottobre 2016, la Regione è attiva:

- nel sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)
- nel sistema dell'Istruzione Tecnica Superiore (ITS)
- con i Poli Tecnico Professionali.

### • Percorsi di IFTS

La Regione Friuli-Venezia Giulia propone due tipologie di percorsi IFTS: standard e personalizzati; entrambi i percorsi IFTS sono gestiti attraverso l'applicazione di unità di costo standard. Per ogni progetto la Regione stanziava € 111.200,00 (anno 2017).

Il piano triennale disciplina il dimensionamento annuo rappresentato da almeno 20 edizioni corsuali, la copertura delle aree geografiche regionali e delle aree pro-

fessionali per le quali è prevista una specializzazione tecnica superiore di riferimento.

L'individuazione dei soggetti attuatori, denominati *Centri regionali I.F.T.S.*, avviene attraverso l'emanazione di un Avviso pubblico rispetto alle seguenti aree economico professionali: Edilizia/ Manifattura e artigianato – Meccanica e Impianti – Cultura Informazione e Tecnologie informatiche – Servizi Commerciali/Turismo e Sport.

## • Percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS)

Relativamente alla filiera ITS, l'obiettivo del Piano è di consolidare e potenziare il sistema attraverso il mantenimento dell'offerta formativa erogata dagli Istituti attualmente operanti sul territorio regionale ed individuati con D.G.R. 8 ottobre 2010, n. 1979 e con decreti del Direttore di servizio istruzione, diritto allo studio, alta formazione e ricerca n. 2996/LAVFOR/IST/2014 e n. 2906/LAVFORU/2015.

Attualmente gli ITS attivi sono:

- ITS per le nuove tecnologie per il made in Italy, indirizzo per l'industria meccanica ed aeronautica, che ha come istituzione scolastica di riferimento l'istituto "Malignani" di Udine;
- ITS per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione che ha come istituzione scolastica di riferimento l'istituto "Kennedy" di Pordenone;
- ITS per le nuove tecnologie per la vita, che ha come istituzione scolastica di riferimento l'istituto "A. Volta" di Trieste;
- ITS Accademia Nautica dell'Adriatico nell'area Mobilità sostenibile, che ha come istituzione scolastica di riferimento l'I.S.I.S Nautico "Tommaso di Savoia Duca di Genova – Luigi Galvani" di Trieste.

## • Poli tecnico – professionali

I Poli Tecnico Professionali costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private per realizzare un sistema educativo integrato, in una logica di rete, con quello economico e produttivo.

In Friuli-Venezia Giulia nella costituzione dei Poli si è privilegiato l'ambito settoriale ed economico di riferimento rispetto al criterio territoriale. Sono state individuate alcune aree tematiche coerenti con le Aree di Specializzazione della "*Strategia di specializzazione intelligente – S3*".

A seguito dell'emanazione di un Avviso pubblico, con il D.D. n.4599 del 20 giugno 2016 sono stati individuati i soggetti attuatori dei Poli Tecnico Professionali nelle aree:

- Economia del Mare;
- Economia della Montagna.

### 3. Formazione non ordinamentale

La Regione Friuli-Venezia Giulia sostiene soggetti pubblici e privati accreditati per la macrotipologia C, formazione continua e permanente su commessa aziendale per promuovere interventi formativi a favore di lavoratori e di imprenditori per lo sviluppo della competitività d'impresa, per il riallineamento delle competenze, delle conoscenze e la valorizzazione del capitale umano.

Particolare attenzione viene riservata allo sviluppo dei temi dell'innovazione, quali industria 4.0, strategia regionale di ricerca e innovazione per la specializzazione intelligente (S3), innovazione sociale.

Le risorse complessive ammontano a € 2.082.201,21 (anno 2017).

### 4. Politiche attive del lavoro (P.A.L.)

La Regione Friuli-Venezia Giulia dispone del Piano Integrato di Politiche per l'Occupazione e per il lavoro (PIPOL) come principale strumento di misure integrate di politiche attive del lavoro.

Il PIPOL è stato approvato con deliberazione della Giunta regionale n. 713 del 17 aprile 2014 e successive modifiche e integrazioni.

Il PIPOL si compone di diverse linee di indirizzo:

1. PON IOG FVG;
2. FVG Progetto Giovani;
3. FVG Progetto occupabilità;
4. Imprenderò 4.0.

Le attività 1-2-4 destinate all'utenza giovane costituiscono Garanzia Giovani FVG.

Al fine di assicurare un'offerta mirata sugli specifici target individuabili all'interno della complessiva categoria dei giovani destinatari di PIPOL, vengono individuate 5 Fasce che permettono una migliore personalizzazione dei servizi.

L'ultima modifica del Piano prevede anche le seguenti linee (D.G.R. n. 77 del 20/01/2017):

5. Programma specifico 7/15 PPO 2015 (IMPRENDERÒ 5.0);
6. FIXO YEI Azioni a favore dei giovani NEET in transizione istruzione-lavoro.

Il Piano integra le competenze del sistema scolastico regionale, del sistema universitario regionale, degli Enti di Formazione Professionale accreditati, dei soggetti accreditati ai servizi al lavoro, dei servizi sociali territoriali e promuove la partecipazione delle aziende.

La logica di cooperazione fra il sistema regionale pubblico dei servizi per il lavoro e dell'orientamento, il sistema scolastico regionale, il sistema universitario regionale, gli Enti di Formazione Professionale accreditati, i soggetti accreditati

ai Servizi al lavoro e i Servizi sociali territoriali è sancita da specifici accordi e protocolli d'intesa.

Ai fini del coordinamento del Piano e della sorveglianza sul suo stato di attuazione è previsto il funzionamento di un Comitato di pilotaggio composto da dirigenti regionali e rappresentanti degli Enti coinvolti.

Nella sua totalità il Piano prevede € 64.859.744,00 di risorse stanziare, a valere su fondi europei, nazionali e regionali (anno 2017).

L'accreditamento per gli operatori per la fornitura di servizi al lavoro è un istituto previsto dalla legge regionale 18/2005 "*Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro*".

La finalità dell'accreditamento è di consentire una selezione preliminare ed un controllo su operatori qualificati, allo scopo di affidare loro, con un atto successivo e distinto, lo svolgimento di funzioni specifiche a sostegno e a completamento di quelle già svolte attraverso i Centri Pubblici per l'Impiego (CPI), gestiti dall' Agenzia regionale per il lavoro.

Una volta verificato il possesso dei requisiti di legge, i soggetti accreditati vengo iscritti nell'Elenco regionale dei soggetti accreditati.

La scheda è stata curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi:

- della consulenza di Giulio Armano coordinatore CFP CNOS-FAP Bearzi di Udine (Friuli-Venezia Giulia);
- dei dati tratti dai volumi ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Tipografia Pio XI, febbraio 2018 e CNOS-FAP – NOVITER (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, Rubbettino giugno 2018

# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>



## Colpa delle stelle

Regia: Josh Boone

Soggetto: John Green

(dal romanzo *The Fault in Our Stars*)

Sceneggiatura: Scott Neustadter, Michael H. Weber

Scenografia: Molly Hughes

Fotografia: Ben Richardson

Montaggio: Robb Sullivan

Musiche: Nate Walcott, Mike Mogis

Costumi: Mary Claire Hannan

Attori: Hazel Shailene Woodley (Grace Lancaster),

Augustus 'Gus' Waters (Ansel Elgort),

Laura Dern (Frannie Lancaster), Isaac (Nat Wolff),

Sam Trammell (Michael Lancaster),

William Defoe (Peter Van Houten),

Lote Verbeek (Lidewij Vliegenhart)

Paese e anno di produzione: USA (2014)

Durata: 125'

Formato: colore

Distribuzione: 20<sup>th</sup> Century Fox

Il rilevante tema esistenziale al quale si possono interessare i giovani attraverso la visione del film che si propone all'attenzione del lettore, certamente con la dovuta delicatezza per via della loro età, è quello della finitudine umana, ma più precisamente della morte, e ancor più specificamente quando essa si preannunci e si verifichi proprio nel periodo della giovinezza<sup>2</sup>. La storia, tratta

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

<sup>2</sup> Sono usciti parecchi film, soprattutto negli ultimi anni, che introducono al tema della morte in giovane età. Accanto all'opera cinematografica che nello scritto si illustra nei suoi possibili costruttivi significati, si citano altre opere che possono essere utilmente visionate con i giovani: *Quel fantastico peggior anno della mia vita* (2015) del regista Alfonso Gomez-Rejon; l'italiano *Bianca come il latte, rossa come il sangue* (2013) del regista Giacomo Campiotti; *Noi siamo tutto* (2017) della regista Stella Meghie; *L'amore che resta* (2011) del regista Gus Van Sant. Tutti i film citati si distinguono per una certa finezza nel trattare il tema del dolore e della morte, e in ciascuno di essi i sentimenti di cura e di amore si affermano come antidoti al destino avverso. Anche in TV sono apparse fiction interessanti in tema di giovani soggetti affetti da malattie severe, come la conosciuta ed apprezzata serie intitolata *Braccialetti rossi*, iniziata nel 2014 e giunta ormai alla quarta stagione.

da un bel romanzo di John Green, è quella di Hazel Grace Lancaster, interpretata dalla bravissima Shailene Woodley, una ragazza diciassettenne ammalata di un cancro alla tiroide e ai polmoni, che aveva scoperto di avere all'età di tredici anni. Grazie ad una cura sperimentale Hazel è sopravvissuta. La giovane, che è costretta a girare con una bombola di ossigeno, frequenta un gruppo di supporto psicologico guidato da un ragazzo affetto come lei da un tumore e poi guarito. Nel film, i diversi giovani soggetti che compaiono nelle scene del gruppo di sostegno, che si vede agire in una delle scene iniziali, sono davvero ragazzi e ragazze ammalati con prognosi assai severe. Questo rende il film da subito molto verosimile e toccante. È in quel contesto in cui quei ragazzi parlano e si comunicano le loro diverse e difficili condizioni, che Hazel incontra Augustus 'Gus' Waters, interpretato validamente dall'espressivo attore Ansel Elgort, diciottenne, ex giocatore di basket, al quale è stata amputata una gamba a causa di un osteosarcoma. Tra i due nasce a poco a poco l'amore, ma il timore della morte e della sofferenza li tiene sovente lontani l'uno dall'altra. Più le reciproche malattie si ripresentano, e più ciascuno dei due vuole allontanare l'altro per non farlo star male.

Il film rimane aderentissimo al libro da cui è tratto, come si apprende anche dal commento del regista e dello scrittore, che si può ascoltare in uno degli extra contenuti nel dvd. La voce narrante fuori campo di Hazel aiuta lo spettatore ad immedesimarsi nel personaggio, sicché egli può fare esperienza della ricchezza interiore della giovane protagonista, ed è attraverso questa voce che si apprende sin dall'inizio del film che la vicenda non avrà un lieto fine. «Vorrei che fosse una di quelle storie che finiscono bene – dice la voce di Hazel nell'incipit del film – ma non è così. Mi dispiace». Se nel libro dal quale è tratto il film l'autore dimostra di aver capito con profonda empatia lo stato d'animo di un malato di cancro, riuscendo a descriverlo con precisione e allo stesso tempo con semplicità e delicatezza, nell'opera filmica queste qualità vengono conservate dignitosamente, sicché sia la lettura del testo sia la visione del dvd possono offrire molti spunti filosofici sul senso della malattia e della sofferenza, con un occhio di riguardo verso le situazioni infauste, quelle che riguardano i malati terminali. Il romanzo, come il film, è ricco di citazioni profonde. Su tutte la più ragguardevole, sulla quale riflettere, recita "il dolore esige di essere sentito". Il film *Colpa delle stelle* in effetti è imperniato sul tema del dolore profondo, della piena consapevolezza di un destino avverso che accorcia inesorabilmente la vita, ed è perciò un film per certi versi duro. Le situazioni e i dialoghi rendono però la vicenda in qualche modo accettabile, soprattutto perché rappresenta un esempio di quella cura che il malato è capace di riserbare a chi gli sta vicino e lo aiuta. In questa storia la cura è vicendevole ed è altrettanto intensa quanto intenso è il sentimento che unisce i due protagonisti, capaci di trasformare quel loro breve

amore in un legame che sarà per sempre, un sempre limitato temporalmente, ma non certo interiormente e spiritualmente. Il tema dell'amore, capace di vincere i limiti dei giorni contati, si afferma come consolazione che spinge a vivere intensamente, e bene, il tempo della vita, corto o lungo che esso sia. Un breve tempo, illuminato da un amore intenso, è capace di giustificare un'esistenza nella sua totalità, perché, come afferma Hezel, non è importante come si muore, ma quello che c'è stato tra la nascita e la fine della vita. Notevole è l'introspezione dal punto di vista psicologico con la quale vengono presentati i diversi personaggi della vicenda, tale da renderli molto vicini, e comprensibili, da parte di giovani spettatori. Il film da questo punto di vista è assai fine perché tratta della solitudine che affligge talvolta chi è ammalato, ma affligge anche chi non ama. Hazel si sente sola quando guarda altri giovani che si amano, si sente isolata, e non è certo solo la malattia in quanto tale che la isola, bensì l'assenza di amore. Per questo si ritiene che questo film possa toccare la sensibilità dei giovani, che quando non amano possono sentirsi per questo un po' come se fossero ammalati. Malattia e assenza di amore costituiscono un parallelo che verosimilmente ragazzi e ragazze avvertono come condizione esistenziale che fa soffrire, e non si sa quale delle due polarità avverse sia in grado di provocare più malessere, anzi il film sembra dire che è grave quando si sta fisicamente male, ma è ancor più grave se manca l'amore. Molteplici sono i pregi del film, determinati innanzitutto dall'ottima recitazione dei protagonisti e dei loro genitori, nonché dello scrittore (Willem Defoe) che con il suo libro, dal significativo titolo *Afflizione imperiale*, li ha affascinati.

Se da un lato Hezel comunica attraverso i suoi occhi, particolarmente espressivi, dall'altro è il perenne sorriso di Gus a colpire chi visioni il film, a metà tra la seduzione e lo scherno, teso ad alleggerire le situazioni, anche le più dure. Rendono elevata la qualità del film anche l'ottima sceneggiatura e l'accuratezza della scenografia e della fotografia, in special modo il sapiente dosaggio delle luci e dei colori, particolarmente saturi e profondi. La colonna sonora, accanto ai dialoghi intensi, si impreziosisce di una musica non troppo enfatica, che crea un'atmosfera che si addice alla vicenda, accompagnandola nel suo svolgersi senza risultare troppo strappalacrime, bensì sintonizzandosi tematicamente sulle corde delle diverse situazioni: numerose sono le canzoni, dai testi assai significativi, che si attestano quali ballate malinconiche, scritte appositamente per il film. Vi è anche un bell'inserito musicale in cui si può ascoltare un passaggio delle *Quattro stagioni* di Vivaldi, in una scena particolarmente pregevole ambientata ad Amsterdam. Ed è in effetti la cura delle scene che si evidenzia in *Colpa delle stelle*, sempre molto delicate e verosimili. Memorabile è quella in cui i due protagonisti si concedono all'abbraccio fisico, accogliendo totalmente l'amore, anche nella sua componente fisica. L'imbarazzo di Gus per la sua gamba sostit-

tuita dalla protesi, e di Hazel, costretta a rimettersi velocemente l'inalatore di ossigeno dopo aver tentato di toglierlo almeno per un po' di tempo, sono teneri e toccanti. Il tono serio e nello stesso tempo coraggioso e il disincanto consapevole, e mai della disperazione e rassegnazione, attraversano tutta la storia in preziosa e tenendola solida e costruttiva. Hazel e Gus sanno che hanno poco tempo per vivere e per amarsi, ma nel contempo l'intensità del loro sentimento dà loro modo di apprezzare il senso dell'assoluto. Numerosi sono i temi che il film tocca e che possono essere presi in considerazione. Ad esempio il diritto e la rivendicazione del malato rispetto all'essere ascoltato in modo profondo, e soprattutto ad essere creduto quando esplicita i suoi bisogni e i suoi sentimenti, a dispetto dell'immaginario e delle paure che sorgono in chi gli sta vicino. È il tema cruciale della prossimità nei confronti del malato. Una delle battute che viene pronunciata nel gruppo di sostegno è «Sono contento perché è bello ascoltare tutti...» Nel film si apprezza l'importanza, nel dialogo, anche del silenzio. Ci sono molte scene nel film in cui la musica si interrompe, e questo è interessante perché lascia spazio al pensiero e al sentimento da parte dello spettatore. Un altro tema è quello della valenza positiva degli sguardi, che si accompagna al tema del rispecchiamento: il malato ha bisogno di specchiarsi in chi si cura di lui, ma non per riceverne, di ritorno, un'immagine pietistica, bensì carica di affetto, di accoglienza. Certamente il motivo più presente è quello della paura, ma non tanto del male fisico e della morte, quanto dell'oblio, la paura di essere dimenticati, di aver vissuto un'intera esistenza senza lasciare alcuna traccia del proprio passaggio sulla Terra, e senza aver compiuto azioni meritevoli di essere ricordate una volta che questo passaggio si sarà concluso. E poi si rintraccia il grande tema della perdita: «Perderti sarà dolorosissimo, ma tu mi insegna che è possibile convivere con il dolore». Ciò che rende più sopportabile il tenore un po' cupo della vicenda, sono l'ironia da un lato, e la lucidità dall'altra, con le quali i protagonisti affrontano la loro malattia. Le lacrime si mescolano sovente alle risate, e i dialoghi, mai banali, si colorano talora di leggerezza, talora di riflessività profonda. Le frasi emblematiche che si ascoltano nel dialogo e dalla voce fuori campo di Hazel non suonano mai come retoriche, bensì si fanno apprezzare per la loro profondità. Toccante è l'elogio funebre che Hazel recita in Chiesa alla presenza di Gus, che vuole assistere ad una sorta di prova generale del suo funerale, quando gli esprime tutta la sua gratitudine per averle dilatato, fino a renderlo infinito, il suo tempo di vita, come toccante è il saluto che le lascia il suo amato, e che si ascolta dopo che egli se n'è andato: «Non puoi scegliere di non soffrire a questo mondo, ma puoi scegliere per chi soffrire. E io sono felice per la mia scelta. Spero lo sia anche lei».

# La condizione giovanile in Italia: le evidenze del “Rapporto Giovani 2018”

DAVIDE GIRARDI<sup>1</sup>

*Il presente articolo riprende i principali risultati del Rapporto Giovani 2018 dell'Istituto Giuseppe Toniolo. I dati riguardano sia la dimensione pubblica che quella privata dei giovani italiani, e restituiscono un quadro molto composito.*

*Da un lato, c'è la consapevolezza di essere poco rappresentati e di non essere valorizzati fino in fondo all'interno della società italiana, soprattutto nella fase di transizione alla vita adulta; c'è però anche la consapevolezza di voler agire per mutare le cose. Sul piano valoriale, i riferimenti sono molto articolati: lo dimostrano approfondimenti come quello sull'hate speech on line, sulla fede e sui valori religiosi oppure quelli sulla percezione delle persone di origine straniera e sugli orientamenti nei confronti dell'infertilità di coppia e della genitorialità.*

*Più in generale, il lavoro dell'Istituto Toniolo rende chiara un'avvertenza: comprendere la complessità dei giovani italiani è necessario per capire fino in fondo le loro tante potenzialità, che il Paese dovrebbe riconoscere più di quanto fatto fino ad ora.*

*The article is based on the main findings of the “Rapporto Giovani 2018”, recently published by the Istituto Giuseppe Toniolo.*

*The data, which are related to both Italian youths' public and private dimensions suggest a heterogeneous picture.*

*On the one hand, youths feel that they are not enough represented and valued within the Italian society, mostly in the context of the transition to adulthood. On the other hand, they would like to actively change the current landscape. With respect to values, the landmarks are complex. Detailed studies have been conducted on online hate speech, faith, religious references, perception of foreigners, infertility and parenthood.*

*More broadly, the analysis by the Istituto Toniolo raises a warning. A better understanding of the Italian youths is needed to recognise their significant potential and the Country should do more to acknowledge and value it.*

## 1. Introduzione

La crisi vissuta dal Paese a cavallo tra il primo decennio del nuovo secolo e il secondo decennio che sta per concludersi ha visto non solo in Italia, ma anche in Europa, una fascia particolarmente colpita dalle dinamiche recessive: quella giovanile<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ph.D, Coordinatore di ricerca del Dipartimento di Pedagogia – Università IUSVE.

<sup>2</sup> SGRITTA G.B. (2014), *De-generazione: il patto violato*, in *Sociologia del lavoro*, n. 136, 2014, pp. 279-294.

Su questo concordano gli studiosi nazionali<sup>3</sup> e internazionali<sup>4</sup>, evidenziando come le crescenti difficoltà di creazione di nuovo lavoro si siano riversate soprattutto su coloro che stavano effettuando la transizione dal sistema scolastico a quello d'impiego.

Limitando l'attenzione al nostro Paese, ad esempio, proprio negli anni successivi al 2008 e fino a due anni fa la disoccupazione giovanile ha visto andamenti progressivamente in aumento, con livelli mai sperimentati nella fase precedente. In tempi più recenti, questa tendenza ha osservato un mutamento di segno, con una leggera contrazione dei livelli raggiunti in precedenza, ma si permane comunque in una situazione di gran lunga peggiore rispetto agli anni precedenti la crisi.

Un'altra grande evidenza di questi ultimi anni è la riduzione del peso demografico complessivo dei giovani italiani, presentandosi oggi una società italiana altamente sbilanciata sulle coorti mature e anziane<sup>5</sup>. Ciò, chiaramente, non è slegato dalle condizioni strutturali di transizione allo stato adulto, poiché, ad esempio, un mercato del lavoro più inclusivo garantirebbe migliori possibilità di formazione di una propria famiglia e potenzialmente più ampie *chances* di fecondità a livello aggregato (anche se la predisposizione alla formazione di una famiglia e i comportamenti di fecondità non dipendono esclusivamente da ragioni di natura strutturale).

Di fatto, gli andamenti occupazionali e quelli demografici sono tra i riscontri strutturali più critici per rappresentare l'attuale condizione dei giovani adulti italiani, e sono quelli che hanno goduto di più ampia stampa quotidiana anche in periodi recenti.

Il discorso pubblico, tuttavia, raramente apre alla complessità del mondo giovanile in modo sufficientemente attento alle differenti dimensioni di cui esso si compone, preferendo non di rado semplificazioni utili a rendere in modo immediato il *focus* d'interesse, ma facendo così torto a un tema – quello della condizione giovanile – che si esplicita invece in modo molto articolato e per ciò suscettibile di altrettanta articolazione delle letture possibili.

Adottando quest'ultima prospettiva, da anni opera invece l'analisi dell'Istituto Toniolo, che – raccogliendo quelle che in precedenza furono le meritorie analisi dell'Istituto IARD<sup>6</sup> – affronta la condizione giovanile nei propri "Rapporti" annuali,

<sup>3</sup> SCHIZZEROTTO A. – TRIVELLATO U. – SARTOR N., (a cura di), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Bologna, il Mulino 2011.

<sup>4</sup> O'REILLY J. et al. (2015), *Five Characteristics of Youth Unemployment in Europe: Flexibility, Education, Migration, Family Legacies, and EU Policy*, Sage Open, January-March, pp. 1-19 2015.

<sup>5</sup> ROSINA A. (2008), *L'Italia nella spirale del degiovanimento*, 7 luglio, in *lavoce.info.*, 2008.

<sup>6</sup> Cfr BUZZI C. – CAVALLI A. – DE LILLO A., (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino 2017.

diversificando gli sguardi e restituendo un prisma di ciò che oggi i giovani italiani vivono, pensano e ipotizzano per il proprio futuro.

Nelle pagine seguenti, cercheremo appunto di dedicare spazio ai contenuti del “Rapporto Giovani 2018”<sup>7</sup>, facendo emergere le sfaccettature delle analisi condotte e, così, i principali tratti emergenti dell’attuale condizione dei giovani italiani.

## 2. Una “generazione di valore”

Come giustamente sottolinea Alessandro Rosina<sup>8</sup> nella sua introduzione al volume, gli approfondimenti sulla condizione giovanile dovrebbero partire dal presupposto che le giovani generazioni sono intrinsecamente importanti per il futuro di un Paese, perché: «[...] le nuove generazioni sono per propria natura diverse dalle generazioni precedenti. Questo non significa che abbiano più valore, ma nemmeno che ne abbiano meno. Ogni generazione ha un proprio valore che va riconosciuto, nelle sue specificità, dalle generazioni precedenti e messo nelle condizioni di dare frutto rispetto alle sfide del proprio tempo» (p. 7). Si tratta di un’annotazione centrale, perché parte dal presupposto che i giovani dell’Italia presente siano i migliori interpreti del proprio tempo, quelli sui quali il Paese dovrebbe puntare per disegnare il proprio futuro, oltre che il proprio presente, dando loro piena cittadinanza sostanziale ed evitando, invece, di cadere in facili riduzionismi. Ancora con le parole di Rosina: [...] serve quindi un reciproco riconoscimento di valore: le nuove devono riconoscere il valore di quello che hanno ricevuto, le vecchie devono riconoscere e aiutare a promuovere il nuovo valore di cui le nuove generazioni sono portatrici» (p. 7).

Nel Rapporto Giovani 2018, l’indagine su questo “nuovo valore” si snoda, come si diceva, mediante il vaglio di numerose dimensioni d’interesse. Provando a introdurre in modo ragionato, possiamo affermare che le analisi condotte riguardano sia i comportamenti e gli orientamenti più vicini a quella che potremmo definire “sfera intima”, sia quelli che invece possono essere declinati sul piano della cosiddetta “sfera pubblica”; senza, ovviamente, alcuna pretesa di esaustività e dando per acquisita la non soluzione di continuità che esiste tra queste due macrodimensioni.

<sup>7</sup> ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018.

<sup>8</sup> ROSINA A., *Introduzione. Generazione di valore*, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO (2018), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018, pp. 7-16.

In tema di “sfera intima” il Rapporto Giovani 2018 si sofferma soprattutto sul tema del “benessere” così come percepito dai rispondenti nei differenti aspetti che lo compongono, sul tema dell’infertilità di coppia e sugli orientamenti religiosi e di fede.

Per quel che riguarda invece la “sfera pubblica”, il volume si è soffermato sugli atteggiamenti nei confronti dei sistemi formativi e di orientamento, sulle cosiddette “soft skills”, sulle domande di rappresentanza politica, sulle percezioni relative ai temi dell’immigrazione e del multiculturalismo e – tema molto dibattuto anche sul versante della cronaca – sulla questione della “ostilità in rete”.

### **3. La sfera pubblica: tra critica e attesa di cambiamento**

Una prima ripresa dei risultati del Rapporto prende avvio dall’analisi dei contributi curati da Mesa e Triani<sup>9</sup> – sui sistemi formativi e di orientamento – e di Poy, Rosina e Sironi<sup>10</sup>, sulle *soft skills*. Si tratta di due saggi che contribuiscono non poco a fare chiarezza su temi collegati, come sono quelli della formazione e delle competenze. Come noto, infatti, il mercato del lavoro italiano è caratterizzato da una strutturale incapacità di valorizzare appieno le competenze di cui i lavoratori sono portatori<sup>11</sup>, soprattutto quelle più qualificate; a ciò si aggiunga che uno dei temi centrali nei prossimi anni sarà non solo come fare in modo che il sistema d’impiego sappia riconoscere le competenze di cui i giovani sono latori in fase d’ingresso, ma anche a quali condizioni sarà possibile consentire un apprendimento e una messa in gioco continua delle proprie competenze, soprattutto in virtù della crescente mobilità e frammentarietà che caratterizza la domanda di lavoro, con ricadute evidenti sulle peculiarità che dovrà possedere l’offerta di lavoro rispetto a ciò; è il tema, questo, delle *soft skills*.

<sup>9</sup> MESA D. E TRIANI P., *Sistemi formativi e di orientamento. Le istanze di cambiamento dei giovani europei*, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018, pp. 49-78.

<sup>10</sup> POY S., ROSINA A. E SIRONI E., *Il valore delle soft skills per le nuove generazioni*, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018, pp. 79-107.

<sup>11</sup> ROSINA, A., *Una generazione ignorata, sfruttata, incompresa, orfana di un proprio futuro*, 5 febbraio 2016, in [www.neodemos.it](http://www.neodemos.it).

Questioni, queste, che emergono evidenti anche nelle pagine del Rapporto Giovani 2018. Un primo elemento importante sembra giungere dalla chiara richiesta dei giovani italiani di “più competenze” (e di maggiore qualità) al sistema scolastico. In linea con i giovani spagnoli – come emerge dal confronto condotto su diversi campioni nazionali dagli estensori del contributo oggetto d’analisi – i giovani italiani chiedono alla scuola di formarli in modo più abilitante sul versante professionale; apprezzando gli insegnanti sul piano dei contenuti posseduti, ma criticandoli tuttavia di più sulle loro capacità di metterli in gioco con un’adeguata propensione al cambiamento accelerato che è oggi cifra delle società contemporanee. A ciò si aggiunga anche l’insieme delle osservazioni svolte sui temi, collegati, dell’orientamento: da una parte è evidente come i giovani italiani attestino – anche rispetto ai coetanei di altri paesi europei – una buona capacità di autoattivazione, che non procede solo tramite i canali istituzionali, ma anche e soprattutto tramite quelli *web*; dall’altra parte si evidenzia una centratura delle attività orientative soprattutto sul versante scolastico, quando invece sarebbe necessaria un’apertura a diversi soggetti istituzionali e una *governance* di rete delle stesse. Si conferma cioè una delle “tare” strutturali di raccordo tra sistema formativo e sistema d’impiego: un raccordo che funziona soprattutto per vie individuali, spesso informali e quindi non sufficientemente in grado di superare quella asimmetria informativa (tra domanda e offerta) che affligge il funzionamento tutt’altro che ottimale del (*mis*)*matching* tra domanda e offerta di lavoro<sup>12</sup>.

Su quest’ultimo piano, giocano un ruolo forte anche le capacità di misurarsi con i cambiamenti, non solo a livello lavorativo ma più ampiamente relazionale. Nel Rapporto tale questione – si diceva in precedenza – è stata approssimata mediante l’attenzione al tema delle *soft skills*, quelle competenze trasversali distinte dagli autori nelle seguenti macro-classi: sfera individuale e valoriale, atteggiamento positivo, gestione di compiti e attività, relazione con gli altri, *leadership* e direzione. L’elemento forse più interessante – che dovrebbe essere considerato soprattutto in ottica prospettica – è che i rispondenti configurabili come NEET osservano la percezione di un peggioramento delle proprie competenze trasversali al crescere dei mesi di inattività, che inficiano soprattutto la determinazione nel continuare a mettersi in gioco; da questo punto di vista, si conferma l’idea che nel rapporto tra domanda e offerta di lavoro non andrebbero considerati solo questi due poli, ma anche la dimensione delle aspettative, che – quando sistematicamente disattese – conducono a uno scoraggiamento che accresce i rischi di marginalità occupazionale e più ampiamente sociale. Rispetto alle *soft skills*, gli autori si sof-

<sup>12</sup> REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro. 1. Il mercato del lavoro tra famiglia e welfare*, Bologna, il Mulino, 2011.

fermano soprattutto sugli elementi ad esse di agio: tra esse, il livello d'istruzione posseduto e il capitale culturale delle famiglie d'origine; ancora, però, appare di rilievo l'annotazione per cui la questione delle *soft skills* possiede un tratto "sistemico" in particolare per i giovani con le minori opportunità: «Nella scuola, nelle aziende e nelle esperienze che si possono fare in contesti informali, essi hanno bisogno di trovare l'incoraggiamento e gli stimoli giusti, con alleati che aiutano a crescere» (p. 107).

Forzando forse un po' la lettura dei risultati, potremmo utilizzare il riferimento relativo "all'incoraggiamento" anche per quanto concerne il tema della rappresentanza. Negli ultimi anni, infatti, le indagini hanno evidenziato un progressivo allontanamento dei giovani dalla dimensione politica, almeno se con essa intendiamo quella relativa alla dialettica tra elettori ed eletti di volta in volta designati. Eppure, sarebbe troppo facile cadere nella semplice constatazione di una generazione di giovani disinteressati. Se si tratta spesso di una "generazione altrove"<sup>13</sup>, per usare le parole di Diamanti, è perché troppo facilmente si disperde la capacità di ascoltarne le istanze e di tradurle adeguatamente sul piano pubblico. Anche perché, quando si tratta di partecipazione sociale (ad esempio, tramite associazioni) quella dei giovani non è affatto meno marcata di quella delle fasce più adulte<sup>14</sup>; anzi. Il richiamo a evitare troppo semplici toni definitivi sui "giovani disinteressati" giunge anche da Bonanomi, Migliavacca e Rosina. Innanzitutto, c'è forte consapevolezza da parte dei rispondenti degli squilibri generazionali che tratteggiano il presente del nostro Paese soprattutto sul piano del mercato del lavoro, alimentandosi così una percezione d'iniquità. Ne consegue una domanda di rappresentanza che non è svilita come tale, che deve tuttavia trovare più efficaci capacità di sintonizzarsi sulle sfide presenti, un'avvertenza questa che vale anche per il sindacato, sul quale i giovani intervistati non si esprimono in termini necessariamente squalificanti, cui però chiedono un'opera di forte rinnovamento. In un contesto di forte mobilità da un punto di vista delle scelte politiche potenziali, i giovani non criticano quindi la politica *tout court*, ma appaiono molto più sfiduciati nei confronti dei rappresentanti concreti di quest'ultima. Va da sé che continuando su questa china, le conseguenze potrebbero trascinare anche sulle valutazioni di più ampio respiro riferite alla dimensione politica come tale.

A proposito di domande di partecipazione inesprese, molti approfondimenti degli ultimi anni si sono soffermati sul ruolo dell'*agorà* digitale quale spazio

<sup>13</sup> DIAMANTI I., *Giovani e politica, una generazione altrove*, in la Repubblica.it, 17 aprile 2013.

<sup>14</sup> DIAMANTI I., *op. cit.*, 2015.

pubblico complementare o al contrario alternativo a quello “fisico”<sup>15</sup>. I fenomeni legati alla dimensione digitale, però, sono affrontati nel Rapporto Giovani del 2018 osservando un’altra dimensione declinata da molta cronaca sul piano del “bullismo”: quella del cosiddetto *hate speech*, «[...] l’addensarsi di una cupa atmosfera di ostilità e di odio che proprio sui social ha iniziato a trovare i canali della propria diffusione» (p. 138), secondo le parole degli estensori dello specifico contributo. Quanto i giovani italiani sembrano indulgere a questo *hate speech* anche nel confronto con altri coetanei europei? Quanto sono disponibili a legittimarlo come espressione più accettabile di altre forme di violenza? I risultati sono per molti aspetti confortanti, ma non per questo acquisiti in via definitiva; sono anche controintuitivi, perché segnalano una consapevolezza della questione che in molte retoriche pubbliche non viene attribuita ai maggiori utilizzatori del *web*, che sono appunto i giovani. Innanzitutto, a livello aggregato si nota come la violenza *online* sia giustificata meno di quella *offline*. I giovani italiani, nel contesto tuttavia di un più esteso andamento europeo, sono consapevoli della gravità dell’*hate speech*, verso il quale appaiono poco indulgenti. I sentimenti più presenti – quando si assiste direttamente a fenomeni di *hate speech* – sono infatti quelli di “tristezza” e “rabbia”, non di “divertimento” o “paura”. Le caratteristiche che più di altre attivano l’odio sono la religione, la nazionalità, il colore della pelle, la lingua e le origini; in un contesto europeo mediamente “confortante”, i dati del Rapporto Giovani dicono che i giovani dimostrano un buon livello di tolleranza. «*Il termometro dell’ostilità misura 36.5: per ora niente febbre*» (p. 168), affermano gli autori in relazione all’ostilità in rete, rammentando tuttavia la necessità di continuare a vigilare.

Il filo rosso che lega il contributo dedicato all’ostilità in rete a quello relativo al multiculturalismo potrebbe essere dato proprio dall’*hate speech*. Come dimostrano le vicende degli ultimi anni, in Europa come in Italia, il tema preferito da molti “imprenditori della paura” è stato quello delle persone d’origine straniera quale pericolo di prima grandezza per le società europee future. Che cosa ne pensano i giovani italiani, soprattutto alla luce del fatto che – dati alla mano, volenti o nolenti – la società italiana ha visto strutturarsi e consolidarsi una presenza migratoria che oggi attraversa generi e generazioni<sup>16</sup>? Il punto di partenza, secondo Bichi e Rubin<sup>17</sup>, è quello per cui: «[...] l’atteggiamento degli italiani nei confronti di queste persone con *background* migratorio è mutato nel tempo, rimanendo co-

<sup>15</sup> DIAMANTI I., *Democrazia ibrida*, Roma-Bari, Laterza 2014.

<sup>16</sup> FONDAZIONE ISMU, *XXIII Rapporto sulle migrazioni 2017*, Milano, FrancoAngeli 2017.

<sup>17</sup> BICHI R. e RUBIN A., *Immigrazione e multiculturalismo: il valore della diversità*, in Istituto Giuseppe Toniolo (2018), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018 pp. 169-182.

munque a livelli capaci di destare preoccupazione e segnando la distanza tra quella che si può definire la realtà migratoria e la percezione che di questa si ha» (p. 169). Nell'osservare i risultati del Rapporto, potremmo allora leggerli alla luce di questo potenziale quesito: qual è l'opinione dei giovani italiani su multiculturalismo e diversità nel contesto di una società italiana oramai – dati alla mano – divenuta da tempo un Paese d'immigrazione normale, tutt'altro che estemporanea ed emergenziale? I dati presentati del Rapporto non sono del tutto confortanti. Collegando gli atteggiamenti rilevati allo sfavorevole clima d'opinione generato da difficoltà economiche, terrorismo internazionale e incapacità istituzionale di affrontare adeguatamente il tema migratorio – e, in ciò, alle difficoltà strutturali vissute soprattutto dalle persone più giovani sul versante occupazionale – gli autori marcano come diffidenza e timore siano i sentimenti più diffusi tra i giovani italiani, che percepiscono gli immigrati soprattutto come fonte di problemi economici e legati alla sicurezza. In questo quadro, l'immigrazione regolare registra una controtendenza evidente, nel non essere percepita come un problema e nella percezione dei vantaggi non solo economici ma anche culturali che al Paese potrebbero derivarne. Al netto di quest'ultima evidenza, sembra potersi affermare che i temi legati alle migrazioni siano tutt'altro che “scontati” presso le generazioni più giovani, che non per un maggiore contatto con la pluralità culturale – via scuola, ad esempio – sembrano essere del tutto immuni a un discorso semplicistico e poco aderente all'evoluzione dei fatti. Si potrebbe evidenziare in tal senso la necessità di un diverso “discorso pubblico” sull'immigrazione che coinvolga tutti, in coerenza con quel tratto di “fenomeno sociale totale” che i fenomeni migratori costituiscono.

#### **4. La sfera intima: la conferma di una crescente complessità**

Uno dei meriti più evidenti del lavoro svolto dall'Istituto Toniolo è quello di aver contemperato nel Rapporto un'attenzione poliedrica all'esperienza – necessariamente plurale – dei giovani italiani, rendendo così giustizia alla complessità delle esperienze di cui essi si fanno latori.

Accanto ai principali risultati fin qui ripresi, è quindi opportuno dedicare attenzione anche a quelli che riguardano più la dimensione privata dell'esistenza, senza ovviamente intendere con ciò alcuna scissione rispetto a quanto detto in precedenza ma al contrario osservandola per molti aspetti in continuità.

Quanto dicevamo sui temi della rappresentanza politica, ad esempio, potrebbe in parte legarsi anche all'approfondimento che Paola Bignardi<sup>18</sup> dedica ai temi della fede e dei valori religiosi così come esperiti e vissuti dai giovani italiani, facendo anche riferimento agli approfondimenti sul tema già condotti in momenti precedenti proprio dal gruppo di lavoro del Rapporto Giovani.

Prestando attenzione ai risultati, infatti, emerge certamente un profilo di pratica in cui i praticanti regolari sono una limitata minoranza; un allontanamento dai percorsi di partecipazione tradizionali; una sconfessione della dimensione istituzionale molto marcata. Emerge, insomma, quella pluralizzazione degli universi di senso religiosi evidenziata anche da altre indagini recenti, come quella di Garelli<sup>19</sup>.

Emerge però, nel contempo, una disponibilità non estinta al discorso religioso, tutt'altro che scomparso anche se non più in linea con gli attori di legittima rappresentanza del campo com'è la Chiesa cattolica. Una Chiesa – secondo Bignardi – nei confronti della quale si guarda soprattutto con sfiducia, ritenuta superata soprattutto sul versante simbolico-comunicativo. Eppure, come si diceva per la dimensione politica, sarebbe improprio derivare da ciò un disinteresse oramai acquisito dei giovani nei confronti della dimensione religiosa come tale. Con l'esclusione di Papa Francesco che – come ricorda Bignardi – gode di una legittimità propria: «[...] questo rifiuto della Chiesa [...] rispecchia la tendenza dei giovani a respingere tutto ciò che è oggettivo [...]» (p. 227). Ne deriva la considerazione per cui: «[...] i dati [...] conducono a ritenere che i giovani acquisiscono il loro modo di pensare la vita non dal mondo religioso, che nella maggioranza dei casi hanno frequentato, ma dal contesto in cui vivono. [...] Nei giovani di oggi la fede va generata attraverso un processo che parte dai suoi elementi sorgivi. E gli educatori non possono essere coloro che insegnano semplicemente in che cosa credere e come vivere, ma persone capaci di accompagnare una crescita come processo multiforme, aperto a diversi, possibili, sbocchi» (p. 229).

A proposito di quanto appena detto, già nel 2003 una ricca analisi condotta sul panorama religioso italiano evidenziava un "singolare pluralismo"<sup>20</sup>, con ciò intendendo la soggettivizzazione dei percorsi religiosi e l'impossibilità per gli stessi cattolici praticanti di essere letti secondo un approccio olistico.

<sup>18</sup> BIGNARDI P., Fede e valori religiosi, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018 pp. 211-229.

<sup>19</sup> GARELLI F., *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, Bologna, il Mulino 2016.

<sup>20</sup> GARELLI F., GUIZZARDI G. e PACE E. (a cura di), *Un singolare pluralismo. Indagine sul pluralismo morale e religioso degli italiani*, Bologna, il Mulino, 2003.

Una tale evidenza si manifestava anche sul versante etico-morale, che all'interno del Rapporto è stato approssimato sul piano degli atteggiamenti nei confronti dell'infertilità di coppia e delle eventuali risposte ad essa. Nel contributo di Scabini, Canzi e Lombi<sup>21</sup>, ai giovani italiani sono state poste delle domande sui seguenti temi: gli atteggiamenti dei giovani nei confronti delle diverse opzioni generative a disposizione di una coppia eterosessuale che non riesce ad avere figli o di una coppia gay o lesbica che vuole avere un figlio; il grado di approvazione nei confronti della donazione di ovulo o sperma e il livello di conoscenza delle relative pratiche mediche; il ruolo di alcune variabili nelle risposte sui temi appena ripresi, anche in relazione all'orientamento valoriale; l'impatto sull'identità della maternità o paternità potenziali.

Osservando i risultati, si nota come gli intervistati consiglierebbero a un amico con problemi d'infertilità opzioni differenti in base al fatto che quest'ultimo abbia una relazione di coppia con una persona di sesso opposto oppure dello stesso sesso: in quest'ultimo caso consiglierebbero di "cercare di avere una buona vita di coppia anche senza figli", mentre nel primo caso quest'ultima sarebbe vissuta come scelta rinunciataria rispetto a percorsi che puntano sulla filiazione. Un elemento comune, invece, è dato dalla preferenza riservata all'adozione come "consiglio", sia per le coppie omosessuali che eterosessuali. Prestando poi attenzione a quanto siano approvati i comportamenti relativi alla donazione di sperma oppure di ovuli, la maggioranza dei giovani si rivela favorevole. Interessante è il risultato relativo alla fecondazione eterologa: i giovani si dimostrano più cauti nel consigliarne l'uso rispetto a quanto si dichiarino favorevoli in termini di approvazione/disapprovazione; in questo contesto, si segnala la scarsissima conoscenza dell'*iter* per donare seme od ovulo. Osservando il ruolo del retroterra valoriale, si staglia inoltre il legame tra consiglio adottivo e livelli di autotrascendenza (tema di cui si dirà poco oltre), mentre tra quanti consiglierebbero fecondazione eterologa o maternità surrogata prevalgono rispondenti con superiori livelli di autopromozione. È interessante, infine, l'insieme dei risultati che emergono mettendo in relazione le differenti opzioni generative con l'identità individuale, una volta chiesto ai rispondenti d'immaginarsi nella condizione di avere un figlio: avere un figlio in modo naturale risulta arricchire l'identità individuale; più problematica appare invece la fecondazione assistita, specie eterologa: «[...] che mette alla prova il senso di identità delle giovani donne forse perché vivono all'interno del loro corpo la presenza di un elemento estraneo» (p. 210).

<sup>21</sup> SCABINI E., CANZI E. e LOMBI L., *La risposta all'infertilità di coppia nella percezione dei giovani italiani*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018 pp. 183-210.

L'ultimo approfondimento contenuto nel Rapporto, sebbene collocato nel presente paragrafo – dedicato alla “sfera intima” – è in realtà una sorta di richiamo trasversale a quanto contenuto negli altri approfondimenti, nel proprio interrogarsi sugli orientamenti valoriali soggettivi e sulla percezione di benessere da parte dei rispondenti. Il modello di riferimento assunto da Alfieri, Barni e Marta<sup>22</sup> per articolare le argomentazioni è quello di Schwartz, declinato in quattro macro-dimensioni: “apertura al cambiamento” (composta dai valori di edonismo, stimolazione e auto-direzione), “autotrascendenza” (universalismo e benevolenza), “autopromozione” (potere e successo), “conservazione” (tradizione, conformismo, sicurezza).

I risultati evidenziano il tratto “post-acquisitivo” dei valori dei giovani rispondenti: ai primi due posti si trovano infatti l'autotrascendenza e l'apertura al cambiamento; secondo le autrici, non si sbaglia quindi ad affermare che: «[...] l'autodeterminazione (in termini di autonomia di pensiero e di azione) la ricerca della novità e il divertimento sono oggi i valori preferiti dai giovani adulti italiani» (p. 42). Per quel che riguarda l'autotrascendenza, possiede anch'essa un carattere molto trasversale, al contrario dell'autopromozione (sottolineata soprattutto dai più giovani e dai residenti nel Nord Est del Paese). Evidentemente, nel Rapporto Giovani vi sono altre disaggregazioni interessanti e utili al lettore che desideri approfondire gli andamenti di ciascuna delle sottodimensioni che costituiscono le quattro macro-aggregazioni, la cui gerarchia – a livello aggregato – presenta tuttavia un andamento ben definito nei termini osservati in precedenza: «[...] tra i giovani italiani escono senza dubbio vincitori i valori dell'agency. Non si evidenziano sostanziali differenze se si considera l'ordine di importanza assegnato ai valori, mentre il quadro si articola per caratteristiche socio-demografiche quando a essere analizzato è il punteggio d'importanza [...] (che) si mostra strettamente legata ai compiti di sviluppo della fase di vita e al contesto sociale, carente o rafforzante, in cui i giovani vivono» (p. 45). Se si osservano i valori del benessere soggettivo e della salute percepita, poi, gli uomini attestano livelli superiori rispetto alle donne, così come i soggetti in fase di transizione alla vita adulta mostrano difficoltà soprattutto nella fase contrassegnata dall'uscita dal percorso di laurea (triennale e magistrale), momenti in cui: «[...] può risultare faticoso il perseguimento dei propri obiettivi» (p. 46). Mentre le disaggregazioni di genere – secondo quanto notano le autrici – possono rinviare a un diverso atteggiamento delle ragazze nei confronti della propria vita (essendo cioè più propense a riconoscere eventuali problemi legati alla salute e mostrando una eventuale,

<sup>22</sup> ALFIERI S., BARNI D. e MARTA E., *Valori in salute: giovani, orientamenti valoriali e benessere*, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Bologna, il Mulino, 2018, pp. 17-47.

maggior insoddisfazione per il proprio corpo), quelle per età suggeriscono che la dimensione dell'autoefficacia aumenti invece dai trent'anni in poi, quando ci si può mettere in gioco e "scoprire definitivamente le proprie abilità e i propri talenti" (p. 46). La relazione tra valori e benessere, infine, mostra una relazione consistente tra le dimensioni dell'autotrascendenza e della conservazione e la soddisfazione di vita. Di più: a un sistema valoriale indifferenziato è associata la percezione di una salute peggiore e bassi punteggi di autoefficacia.

## 5. In conclusione

Come di consueto, il "Rapporto Giovani" si rivela una lettura molto utile per chiunque intenda affrontare l'analisi della condizione dei giovani italiani in modo attento e poco incline alle facili soluzioni.

In prima battuta, infatti, è proprio l'affresco complessivo disegnato dai dati a suggerire l'attenzione costante che dovrebbe mantenersi nell'interpretare l'attuale stagione dei giovani italiani: evidentemente poco valorizzati strategicamente dalla società italiana e di ciò consapevoli, ma non per questo indulgenti alle facili ritirate o ad auto-vittimizazioni. Un ritorno, questo, suggerito dai dati sugli atteggiamenti nei confronti della politica e dei meccanismi di rappresentanza (che percepiscono come suscettibili di un necessario recupero di credibilità) e, insieme, da quelli sui valori di riferimento (in cui l'*agency* appare cifra trasversale). A proposito di valori, si nota la pluralizzazione oramai strutturale che attraversa le coorti giovani, anziché chiare polarizzazioni. Un'annotazione, questa, che vale sul versante religioso e anche per quanto attiene il grado di apertura verso l'altro, che – in una società italiana divenuta da molti anni meta migratoria di prima grandezza – resta contraddistinto da rilevanti "distinguo" tra migrazioni regolari e non regolari; così come vale per i dati sulle opzioni di genitorialità, in cui non è facile intravedere delle direzioni scontate. In tema di sistemi formativi, mercato del lavoro e competenze trasversali, poi, i dati rispecchiano un forte richiamo a una doppia tematizzazione strategica: quella del raccordo tra percorsi d'istruzione e formazione e mercato del lavoro, percepito ancora come deficitario e risolto soprattutto a livello individuale, e quella sulla necessità di operare per contesti favorevoli a una "messa in gioco" di sé che non sia solo un facile richiamo all'autoattivazione, ma sia anzi il risultato di un impegno corale a garantire che la società italiana sappia fornire ai giovani le migliori possibilità di espressione, a vantaggio di sé e del più ampio contesto sociale.

Più in generale, la lettura del "Rapporto Giovani" lancia ancora una volta un messaggio esplicito: trattare la condizione giovanile come se si trattasse della più importante leva di sviluppo del Paese nei prossimi decenni.

# Schede sui principali rapporti: Sistema Informativo Excelsior, Rapporto Caritas 2017, 48° Settimana Sociale

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

## **Sistema Informativo Excelsior**

I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2017

*A venti anni dalla sua nascita, il Sistema Informativo Excelsior esce rinnovato nella sua impostazione metodologica tradizionale. La finalità è quella di confermarsi sempre di più come uno dei Rapporti più affidabili nello studio delle dinamiche del mercato del lavoro.*

*Nell'impossibilità di offrire confronti puntuali con il passato, la ricerca si focalizza sulle novità del 2017. Una delle eccezioni è costituita dai dati sulla IeFP che continuano ad evidenziare l'aumento delle assunzioni di persone con qualifica professionale.*

*Twenty years after its creation, the Excelsior Information System (Sistema Informativo Excelsior) has been renewed in its traditional methodological approach. The aim is to confirm more and more as one of the most reliable Reports in the study of labour market dynamics. Due to the impossibility of offering a comparison with the past, the research focuses on the innovations of 2017. One of the exceptions is VET, it is highlighted the increase of hired people with professional qualifications.*

Il "Sistema Informativo permanente sull'occupazione e la formazione" Excelsior, che ha appena compiuto vent'anni, si è confermato anche nell'ultima edizione come una delle fonti più consultate per conoscere l'evoluzione quali-quantitativa della domanda di lavoro nel nostro Paese<sup>2</sup>. Il suo successo è dipeso dalla caratteristica principale di questa indagine, che consiste nel disporre di una base dati con una finalità duplice: offrire informazioni affidabili circa le previsioni degli imprenditori sul numero delle entrate e delle uscite di personale dalle loro aziende e delineare il profilo dei lavoratori che gli imprenditori stessi intendono assumere nel prossimo futuro. Per raggiungere al meglio questi obiettivi e celebrare così il ventennale del Rapporto, l'attuale edizione ha introdotto nell'impo-

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

<sup>2</sup> UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – PON SPAO ANPAL – UNIONCAMERE, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Sistema informativo Excelsior – 2017*, Roma, 2017, pp. 106.

stazione tradizionale della ricerca varie innovazioni di carattere metodologiche al fine di cogliere con maggiore esattezza i flussi di assunzione dei lavoratori nelle imprese.

I cambiamenti accennati comportano necessariamente che non sono possibili confronti puntuali con i risultati precedenti. Per questa ragione il commento del Rapporto di sintesi tende a concentrarsi sulle *novità* del 2017 e anche la presente disamina degli esiti della indagine Excelsior ha adottato la stessa impostazione.

## 1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2017

Il Rapporto incomincia con i dati generali. Nel 2017, l'universo di riferimento dell'indagine Excelsior è formato, come nelle rilevazioni precedenti, dalle imprese dei comparti dell'industria e dei servizi con addetti dipendenti: in sintesi, si tratta di 1.279.600 di imprese e di 11.231.000 di dipendenti. A loro volta i flussi in ingresso ammonterebbero a 4.092.500, cifra più elevata di quelle riscontrate negli anni passati, e tale risultato dipenderebbe da una delle innovazioni introdotte nel 2017 che vede le statistiche del Sistema Informativo Excelsior strettamente legate al dato amministrativo dell'INPS; a sua volta, la quota delle imprese assumentesi si situerebbe intorno al 60%. Inoltre, i 4 milioni citati sopra si distribuirebbero come segue: il 49,8% sono ingressi a tempo determinato, il 20,6% a tempo indeterminato, l'11,2% interinali, il 6,8% in apprendistato, il 4,6% a chiamata o ad altre forme, il 2,3% in collaborazione coordinata e continuativa e il 4,4% in altre modalità.

Questi andamenti sono in linea con gli scenari macroeconomici che evidenziano una progressiva *ripresa economica* sia sul piano mondiale che su quello dell'UE e del nostro Paese. Infatti, mentre nel periodo 2008-13 si era registrato da noi un calo di 8 punti del PIL, il quinquennio successivo si è caratterizzato per un recupero graduale di posizioni, benché il nostro sviluppo si situi ancora al di sotto delle nostre potenzialità. Anzi, già nel 2016 si sono riscontrati in alcuni territori i segni di pieno ritorno ai livelli pre-crisi.

Se sul piano quantitativo si può pensare e un recupero del passato, l'analisi qualitativa mette in risalto l'emergere di fenomeni *strutturali* che stanno cambiando le caratteristiche del nostro mercato del lavoro. Il primo gruppo di fattori consiste nell'*invecchiamento della popolazione*, un andamento che è comune a tutte le società avanzate. Uno degli effetti di questa dinamica consiste nell'*obsolescenza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze* che riguarda una quota crescente del totale degli occupati e che pone il problema di organizzare

un sistema efficace di aggiornamento professionale; inoltre, il fenomeno dell'invecchiamento si ripercuote direttamente sulla domanda di abilità perché cresce tra l'altro la richiesta di quelle connesse con la cura degli anziani. I dati del Sistema Informativo Excelsior attestano che tale evoluzione è presente alle imprese per cui cresce in maniera rilevante l'offerta di formazione in servizio indirizzata ai propri dipendenti.

Un'altra categoria di fattori che stanno cambiando l'orizzonte del lavoro in Italia è connessa all'affermarsi della globalizzazione che agli effetti delle problematiche in esame assume la configurazione della *divisione della catena del valore*. Questo trend significa che la produzione di singoli beni può essere divisa in diverse parti ognuna delle quali può essere vista come un bene a sé stante e di conseguenza può divenire oggetto di commercializzazione.

Un ultimo gruppo di fattori, il più importante, va identificato nel *progresso tecnologico*. Il ricorso diffuso alle Tic sta cambiando profondamente il quadro delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste ai lavoratori. Lo sviluppo delle Tic permette ormai di procedere all'automazione di un numero sempre maggiore di attività e non solo di quelle routinarie, ma anche di quelle complesse. Questi sviluppi stanno incidendo in misura sempre maggiore sull'organizzazione del lavoro delle imprese, inducendole a innovare il cosiddetto "skills-mix" e in particolare a dare sempre più rilevanza alle competenze trasversali e generali come la capacità comunicativa, di lavorare in gruppo, di risolvere problemi, di lavorare in autonomia e la flessibilità e l'adattamento. In proposito va precisato che la traduzione in cifre dell'incidenza della rivoluzione tecnologica sul mondo del lavoro si presenta come una questione complessa: le previsioni vanno dal 50% di occupazioni automatizzabili nei prossimi 25 anni al 15% in un periodo di 20 anni, mentre altri studiosi sostengono che molti lavori non spariranno completamente, ma che, invece, muteranno e che solo alcune attività e mansioni saranno automatizzate. Al tempo stesso non bisogna dimenticare che le Tic non solo eliminano posti di lavoro, ma ne fanno emergere anche di nuovi. Gli autori del Rapporto sostengono la tesi non tanto della scomparsa delle occupazioni o della loro creazione, quanto della trasformazione di quelli esistenti.

## **2. Le novità principali nella domanda di lavoro delle imprese**

La prima si collega con quanto appena detto sulla trasformazione delle occupazioni. Già l'indagine Excelsior del 2017 testimonia alcuni mutamenti rilevanti nei contenuti delle professioni. Si può trovare una spia di tale andamento nell'*elevazione del titolo di studio* richiesto. In particolare, riguardo alle occupa-

zioni operaie industriali e a quelle non qualificate cresce la domanda del diploma: nel primo caso tale esigenza si collega alla diffusione dell'automazione delle produzioni e alla necessità di gestire macchinari e processi sempre più sofisticati; nel secondo si tratta dell'aumento dell'uso di strumenti informatici e di procedure automatizzate nella gestione dei magazzini e nello svolgimento di altri compiti. In ogni caso l'intreccio di questi fattori sta comportando un crescente "mismatch" (divario) tra domanda e offerta di lavoro.

In relazione all'andamento appena richiamato si situa la maggiore novità segnalata dal presente Rapporto e consistente nell'aumento delle *difficoltà nel reperimento di figure professionali adeguate* in paragone alla media degli ultimi tre anni poiché il problema tocca ormai il 21% delle imprese. Può sorprendere che in un contesto di elevata disoccupazione si stia delineando tale andamento, ma non lo è più se lo si interpreta nel contesto del terzo gruppo di mutamenti strutturali di cui si è parlato sopra. Infatti, la recente crisi economica ha accresciuto e reso più veloce il cambiamento della domanda di lavoro delle imprese a cui, però, non ha corrisposto un adeguamento altrettanto rapido dell'offerta. La ricerca Excelsior evidenzia anche che il problema del reperimento riguarda soprattutto le professioni "high skills" (dirigenti, professioni specialistiche e tecniche); tuttavia, la difficoltà in esame riguarda anche alcune figure operaie. In conclusione, il Rapporto fa notare che sebbene il nostro Paese possa vantare uno dei tassi più elevati di sovra-qualificazione, ossia di lavoratori in possesso di un titolo di studio superiore in confronto a quello mediamente richiesto dal lavoro che si sta svolgendo, tuttavia questo elevato "mismatch" tra domanda e offerta di lavoro rappresenta una delle sfide più importanti che il sistema educativo di istruzione e di formazione deve affrontare e risolvere con urgenza.

Un'altra novità del presente Rapporto è l'annuncio che a partire dal 2017 il Sistema Informativo Excelsior si occuperà delle "e-skills", ossia: della capacità di utilizzare linguaggi e metodi informatici e matematici; del possesso delle competenze digitali; della capacità di gestire applicazioni di robotica, big data IoT, e dei processi di Industria 4.0. La ricerca evidenzia che quasi il 30% delle figure con elevata importanza delle "e-skill" è problematico trovarle sul mercato del lavoro. La situazione è analoga riguardo alle competenze "green" come l'attitudine al risparmio energetico e la sostenibilità ambientale. Inoltre, le professioni altamente qualificate richiedono non solo competenze tecniche, ma anche le "soft skills" o competenze trasversali.

Anche se l'indagine in esame non enumera tra le novità la ripartizione dei nuovi ingressi nel mondo del lavoro per titoli di studio, i lettori della rivista ci impongono di richiamare i dati sulle assunzioni di quanti in possesso di *qualifica professionale*. La percentuale sul totale si colloca oltre un quarto, al 27,3%, e si situa al secondo posto dopo quanti sono muniti del titolo secondario e post-se-

condario. Benché non sia possibile un confronto puntuale per le ragioni indicate all'inizio, ricordo che nel 2016 la percentuale era del 20% circa.

Termino con quattro *osservazioni conclusive* di sintesi.

1. Le innovazioni introdotte nel Rapporto a venti anni dalla nascita accrescono l'attendibilità dei dati e, confermando la validità dei trend degli anni precedenti, lo raccomandano agli interessati come una delle fonti più sicure dell'evoluzione del nostro mercato del lavoro.
2. La notevole crescita delle assunzioni rispetto agli anni precedenti non sono attribuibili solo all'uso di tecniche di indagine più sofisticate, ma attestano anche la solidità della ripresa economica in atto.
3. Il problema più grave del nostro mercato del lavoro riguarda il divario crescente tra la domanda e l'offerta di lavoro che chiama in causa il miglioramento della qualità del nostro sistema educativo.
- 4, L'IeFP continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione.

## **“Futuro Anteriore” Rapporto Caritas 2017 su Povertà Giovanili ed Esclusione Sociale in Italia**

*L'articolo analizza sinteticamente il Rapporto 2017 della Caritas sulle Povertà Giovanili nel nostro Paese. La disamina della situazione è molto valida e i risultati evidenziano la gravità dei dati sia per la loro consistenza, sia anche per il trend preoccupante alla crescita. Il Rapporto fa anche vedere come le problematiche siano superabili elencando una serie di strategie efficaci; tra queste si poteva prestare maggiore attenzione alla IeFP.*

*The following article summarizes the Caritas 2017 Report on Youth Poverty in Italy. The analysis of the situation is very valid and the results highlight the gravity of the data both for their consistency and also for the worrying trend of growth. The Report also shows how problems can be overcome by listing a series of effective strategies; among these more attention could have been paid to VET.*

Non è la prima volta che la Caritas italiana si occupa delle povertà giovanili nel suo Rapporto sulla Povertà poiché ne aveva trattato già più di venti anni fa, nel 1996. In proposito, va subito evidenziato che il confronto con il passato è tutt'altro che positivo per l'Italia in quanto dall'attuale indagine emerge la *persistenza* del fenomeno nel nostro Paese<sup>3</sup>. Comunque, nel tempo emergono due diversità principali: mentre nel decennio conclusivo del XX secolo la situazione

<sup>3</sup> Cfr. CARITAS ITALIANA, *Futuro anteriore*. Rapporto 2017 su povertà giovanili ed esclusione sociale in Italia. A cura di F. DE LAUSO e W. NANNI, Teramo, Edizioni Palumbi, 2017.

si presentava stabile, l'attuale decade fa emergere una tendenza alla crescita; in secondo luogo le categorie più penalizzate sono cambiate per cui non si tratta degli anziani e dei pensionati ma dei giovani.

La decisione di focalizzare il Rapporto sui giovani è facilmente comprensibile se si tiene conto della scelta effettuata per il tema della XV Assemblea Generale Ordinaria del *Sinodo dei Vescovi* della Chiesa universale. Più difficile da intendere è il titolo del volume che vuole sottolineare lo sguardo disincantato dei giovani verso il futuro dato che questo fa loro quasi rimpiangere il passato.

## 1. Le povertà giovanili in Italia

I dati del volume in esame confermano una situazione che i giovani conoscono per esperienza diretta. I figli si trovano in una condizione *peggiore* dei padri e i nipoti dei nonni. I dati mostrano chiaramente che la ricchezza media delle famiglie con giovani capofamiglia risulta inferiore della metà a quella riscontrata venti anni fa e che l'autonomia dalla famiglia di nascita è raggiunta in età sempre più avanzata.

Uno sguardo *complessivo* ai risultati del Rapporto pone in risalto una lista di problematiche molto serie. Le differenze intergenerazionali danneggiano i giovani in relazione alle coorti di età più anziane che dispongono di stipendi superiori e di protezioni sociali più estese ed efficaci. Altre forme di svantaggio consistono nella povertà culturale, in quella educativa, nella disoccupazione, nella condizione drammatica dei Neet (giovano né nell'istruzione, né nella formazione, né al lavoro), nella condizione di vita delle nuove generazioni degli immigrati, soprattutto dei rifugiati e dei richiedenti asilo, nelle dipendenze dalla droga, nelle problematiche alloggiative.

Passando a delle informazioni più dettagliate, in Italia la situazione di *povertà assoluta*, cioè quella grave, riguarda il 7,9% dei residenti pari a 4.742.000 persone e anche nell'ultima rilevazione, quella del 2016, si registra un aumento rispetto all'anno precedente. La novità non è soltanto la crescita nel tempo del fenomeno, ma anche il fatto che esso tocca ormai aree e categorie inedite. Prima della crisi economica, la povertà grave colpiva il Sud, gli anziani, i disoccupati e le famiglie numerose; adesso, in aggiunta a queste condizioni problematiche che permangono, non essendo stato trovato il modo per eliminarle, si riscontrano altre situazioni di svantaggio, anche in controtendenza con il passato.

Il Rapporto in esame ha cercato di delineare il *profilo socio-anagrafico dei poveri*. Le categorie che risultano in condizioni peggiori dal punto di vista della povertà grave sono quattro: la prima è costituita dai giovani fino a 34 anni, la seconda dai disoccupati o dai nuclei il cui capofamiglia svolge un lavoro da ope-

raio o assimilato, la terza da famiglie con figli minori e la quarta da famiglie di soli stranieri.

Qui ci limitiamo alla categoria dei *giovani poveri*. Dal 2012 è cambiato in Italia il rapporto tra incidenza della povertà ed età della persona nel senso che la povertà tende ad aumentare con l'abbassarsi dell'età. Mentre prima della crisi il gruppo più penalizzato era quello degli anziani, da oltre un lustro si sta verificando un ribaltamento della situazione per cui sono i giovani fino a 34 anni ad essere più svantaggiati. Nel 2016 un giovane su dieci sperimenta in Italia la povertà assoluta, mentre nel 2007 il rapporto era di uno a cinquanta e in dieci anni la percentuale dei giovani svantaggiati è salita dall'1,9% al 10,4%, ma il tasso di povertà assoluta si abbassa dal 4,8% al 3,9% nel gruppo di età oltre i 65 anni

Un fenomeno ancora più grave si verifica riguardo ai *minori*. Nel 2016 la povertà assoluta ha toccato il 12,5% del totale, pari in valori assoluti a 1.292.000 e il dato risulta in crescita rispetto al 2015 (10,9%). Nelle famiglie numerose la situazione è anche più grave e l'incidenza della povertà assoluta sale al 25,8%. In ogni caso tale situazione tra i minori è senz'altro la più ingiusta perché è incolpevole ed è destinata a causare conseguenze negative nel lungo periodo che difficilmente possono essere superate per cui si facilita la creazione di circoli viziosi di deprivazione e vulnerabilità.

## 2. Politiche di lotta alla povertà giovanile

Anzitutto è conveniente presentare le *proposte di carattere generale*:

- 1) attuare e potenziare il reddito di inclusione (REI) in una prospettiva universalistica, superando anche i vincoli regionali;
- 2) programmare politiche attive del lavoro con particolare riguardo al passaggio dalla formazione all'occupazione e puntando allo sviluppo delle competenze;
- 3) varare un piano per la casa, cercando di venire incontro ai bisogni abitativi dei giovani;
- 4) ripensare la normativa per il riconoscimento della cittadinanza in modo da tenere adeguatamente conto dei giovani immigrati, nati e cresciuti nel nostro Paese;
- 5) migliorare la regolamentazione dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in modo da assicurare il rispetto dei loro diritti.

A questo punto, in considerazione dei lettori della nostra rivista, è opportuno concentrarsi sulle indicazioni che collegano gli ambiti *formativi e lavorativi*:

- 1) realizzare anche mediante incentivi economici la transizione al mondo del lavoro attraverso l'avviamento di impresa e l'offerta di esperienze formative;

- 2) rendere realmente esigibili sul territorio le opportunità previste dalla Garanzia Giovani;
- 3) organizzare un'offerta integrata di tutte le strategie disponibili quali tirocini, voucher, alternanza scuola-lavoro, apprendistato;
- 4) predisporre itinerari di formazione, formali e informali, mirati a rispondere alle esigenze specifiche dei giovani in condizioni di svantaggio;
- 5) avviare attività di orientamento scolastico e professionale a partire dalla scuola secondaria di 1° grado e al tempo stesso sviluppare percorsi di accompagnamento e orientamento personalizzato, basato sul bilancio di competenze e sul sostegno psicologico;
- 6) focalizzare gli interventi nelle aree geografiche maggiormente trascurate da progettualità e investimenti;
- 7) valorizzare la presenza di luoghi di aggregazione come oratori, istituzioni di Istruzione e di Formazione Professionale, associazioni e società sportive;
- 8) orientare i Neet e le loro famiglie verso le risorse di welfare socio-assistenziale disponibili;
- 9) attivare interventi per l'emancipazione dei giovani dalle famiglie di origine mediante l'offerta di contributi per le spese abitative.

In conclusione, il Rapporto della Caritas costituisce un'analisi puntuale e scientificamente fondata della situazione delle povertà giovanili nel nostro Paese. Certamente preoccupa l'entità del fenomeno e soprattutto il dato della sua crescita. Condivisibile risulta anche l'elenco delle politiche per combattere la povertà dei giovani; sorprende la scarsa attenzione riservata alla IeFP che, invece, è stata indicata dalla 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani come una delle strategie più importanti nell'area della formazione della persona in vista della transizione al lavoro.

## **“Il Lavoro che Vogliamo: Libero, Creativo, Partecipativo, Solidale”**

La 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani  
Cagliari 26 - 29 Ottobre 2017

*L'articolo che segue presenta una sintesi dei risultati della 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani che si è tenuta a Cagliari tra il 26 e il 29 ottobre del 2017. Il tema era il lavoro, quello che la Chiesa Italiana vorrebbe e cioè: libero, creativo, partecipativo e solidale. Per avvicinarsi a questa meta, gli orientamenti di Cagliari sono in grado di indicare un percorso valido, che si muove dai problemi alle proposte, basate sulle buone prassi. Va anche sottolineato il grande apprezzamento che il convegno ha riservato alla IeFP.*

*The following article presents a summary of the results of the 48th Social Week of Italian Catholics held in Cagliari between 26th and 29th October 2017. The theme was work, the work that the Italian Church would like to be free, creative, participatory and supportive. During the week in Cagliari, guidelines have been developed and many proposals based on good practices have been made to achieve this goal. It should also be underlined the great appreciation that the conference has reserved for the VET.*

Le Settimane Sociali dei Cattolici Italiani *risalgono* al 1907 e sono dovute all'iniziativa di Giuseppe Toniolo<sup>4</sup>. La prima fu celebrata a Pistoia e ripetuta ogni anno fino alla prima guerra mondiale. In questi incontri sono state trattate tematiche come il lavoro, il sistema scolastico, la condizione della donna e la famiglia. A partire dal 1927 l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ha assunto un ruolo rilevante nel loro svolgimento. Nel 1935 si registrò una prima sospensione a motivo delle tensioni con il fascismo. La loro celebrazione riprese nel 1945 alla conclusione della seconda guerra mondiale e di nuovo vennero convocate annualmente fino al 1970 quando furono di nuovo interrotte per, poi, ricominciare nel 1991 su sollecitazione del Convegno ecclesiale di Loreto (1985) e in seguito a una nota pastorale della CEI (1988).

L'ultima Settimana Sociale si è svolta a Cagliari dal 26 al 29 ottobre dello scorso anno e ha avuto come tema il *lavoro degno*. Più precisamente questo è stato specificato da quattro caratteristiche che si trovano nella Evangelii Gaudium di Papa Francesco al n. 192. Infatti, il lavoro che viene proposto sulla base della Dottrina Sociale della Chiesa deve essere: libero, ossia non impedito da forme di schiavitù, di illegalità e di sfruttamento e in grado di consentire

<sup>4</sup> Le fonti principali di questa presentazione sono: *Il lavoro che vogliamo. Libero, creativo, partecipativo e solidale. Ragioni e obiettivi del convenire. Instrumentum laboris*. 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani (Cagliari, 26-29 ottobre 2017), <http://www.settimanesociali.it/materiali/instrumentum-laboris/>, (30.04.2018); *Materiali della 48° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani* (Cagliari, 26-29 ottobre 2017), *ibidem*.

alle persone di realizzare il meglio di sé senza incappare nei lacci della burocrazia e delle procedure; creativo, nel senso di potersi collocare in una situazione di innovazione che, però, non va limitata alla dimensione tecnologica; partecipativo, per cui non ci può essere economia senza l'apporto della persona; solidale, per cui lo sviluppo vero deve basarsi su rapporti di riconoscimento reciproco e di alleanza tra soggetti diversi. In sintesi, il lavoro è degno perché è degna la persona, creata a immagine e somiglianza di Dio.

Il *metodo* adottato per la preparazione e la celebrazione della 48° Settimana Sociale si articola nei seguenti registri comunicativi: ascolto e denuncia, raccolta delle buone pratiche, proposta. Esso verrà utilizzato anche nella sintesi che segue.

## 1. Ascolto e denuncia

La prima criticità è costituita dai *giovani che non lavorano*. In proposito, la gravità della situazione emerge chiaramente dal confronto con l'UE: mentre il tasso medio di occupazione dei giovani nell'Europa si presenta stabile negli ultimi 15 anni e si colloca intorno al 56%, nel nostro Paese ha subito una notevole diminuzione che si è fermata solo negli ultimi due anni (51% nel 2006 vs 41% nel 2016). In aggiunta, l'Italia evidenzia la cifra più alta di Neet (giovani né in istruzione, né in formazione, né al lavoro) che ammontano a 2,2 milioni.

Una seconda problematica consiste nel livello elevato di *precarietà* che caratterizza la forza lavoro nel nostro Paese. La percentuale dei lavoratori temporanei sul totale dei dipendenti è troppo alta e dal 2002 al 2016 è cresciuta dal 9,9% al 14%.

Preoccupa anche la diffusione del "*capolarato*" che costituisce una modalità illegale di reclutamento del personale in cui si inseriscono forme odiose di abuso. Tale fenomeno riguarda 400.000 lavoratori, sempre più spesso immigrati, di cui 100.000 si trovano in una situazione di grave sfruttamento e svantaggio abitativo, e 80 distretti agricoli a rischio, concentrati soprattutto nel Meridione; il salario per 10-12 ore di lavoro al giorno si colloca tra 25 e 30 euro. Un segnale della gravità della condizione è costituito da almeno 10 persone morte nelle campagne a causa del capolarato durante l'estate del 2015.

Un'altra seria criticità consiste nel lavoro delle *donne* che è scarso e non adeguatamente pagato. Neppure una donna su due è occupata, il loro stipendio è più basso del 12,3% in media rispetto a quello degli uomini, il 22% delle madri dei nati nel 2009-10 hanno lasciato o perso il lavoro dopo la gravidanza e queste problematiche sono tutte più accentuate nel Sud.

Anche il *sistema educativo* ha le sue responsabilità. *L'instrumentum laboris*

della 48° Settimana Sociale elenca le principali criticità: un orientamento scolastico e professionale insoddisfacente; il divario tra la formazione formalizzata e l'esperienza lavorativa; una offerta insufficiente di educazione permanente.

Un'ultima problematica riguarda la *pericolosità* di certi lavori e anche il loro carattere *malsano*. Tra il gennaio e il novembre del 2016 i casi di infortunio sono stati 587.599 di cui 935 mortali e negli stessi mesi sono state denunciate 55.922 malattie professionali. I fattori di questa situazione di rischio non riguardano solo i lavoratori, ma coinvolgono anche il territorio e la relativa comunità.

## 2. Le buone pratiche: imparare a diffondere quello che già si fa

La prima strategia per affrontare con successo le molte e gravi criticità che minacciano il lavoro è quella di apprendere da chi è riuscito a risolvere quelle problematiche. In altre parole si tratta delle *buone pratiche* e durante la preparazione del convegno ne sono state raccolte ben 400 a cui si sono aggiunti i molti Cercatori di lavoro coinvolti nei territori e i risultati positivi degli eventi organizzati specificamente per questi scopi.

Le buone pratiche del comparto manifatturiero hanno evidenziato che le sfide della competizione globale possono essere superate con la *qualità* e l'*innovazione*. Su questa linea parecchi consorzi eccellenti sono riusciti a rafforzare le capacità dei singoli produttori di creare valore. Un altro ambito di buone pratiche è offerto dagli innovatori enogastronomici che valorizzano le enormi ricchezze di prodotti tipici del nostro Paese. Va segnalata anche la nascita e la diffusione di imprese cooperative che operano nel campo della promozione del nostro patrimonio artistico, culturale e naturale. Pratiche valide si riscontrano pure nelle imprese cooperative impegnate in attività di inclusione di giovani donne immigrate e più in generale di persone svantaggiate.

Un gruppo di imprese eccellenti si segnala per la capacità di capire in profondità desideri ed istanze della *persona umana*. Non si è trattato soltanto di comprendere i suoi bisogni come consumatore, ma soprattutto di rendersi conto delle sue attese di dare senso alla vita.

Vanno anche ricordate le buone prassi relative alla collaborazione tra *istituzioni formative e imprese* soprattutto nel campo dell'alternanza scuola-lavoro. Di particolare rilevanza si stanno dimostrando le simulazioni di attività di impresa effettuate nelle scuole e nelle botteghe e nelle imprese formative.

Un ambito rilevante è costituito dalle iniziative a favore della *rigenerazione urbana*. Nella stessa direzione operano le esperienze valide di riconciliazione tra

lavoro e famiglie, come anche le iniziative di welfare aziendale. Un gruppo di imprese medio-grandi si sono dimostrate capaci di creare valore economico in modo socialmente e ambientalmente sostenibile.

### 3. Le proposte per risolvere le criticità emerse sopra

Una prima area di suggerimenti riguarda la *formazione per la persona che lavora*. La relazione tra educazione, formazione e lavoro ha assunto in questi ultimi anni una rilevanza centrale; tuttavia, essa può realizzarsi solo a condizione di una sempre migliore sinergia tra le istituzioni coinvolte. Per ovviare al problema di una istruzione senza specializzazione che produce disoccupazione, è necessario l’inserimento di programmi di formazione tecnica e professionale che arricchiscono i curricula scolastici con forme di apprendimento fondate sul lavoro, inteso come esperienza formativa fondamentale nella preparazione alla vita adulta. Più in particolare, l’avvio di una vera politica attiva del lavoro significa potenziare con adeguati finanziamenti la filiera della Formazione Professionale, a partire dalla IeFP fino agli ITS e alla formazione degli adulti. L’avvento della Industria 4.0 e la presenza crescente di giovani immigrati richiedono un investimento molto consistente nella FP e più precisamente il suo ampliamento, consolidamento e diffusione in tutto il Paese. Passando poi dalla parte della cultura del lavoro, bisognerà accompagnare l’impegno per lo sviluppo della FP con il sostegno alle imprese che valorizzano nei loro dipendenti e dirigenti, oltre alle competenze tecnico-professionali, anche le cosiddette “soft skills” (o competenze trasversali) che sono richieste nelle attuali società per affrontare le sfide delle relazioni interpersonali, della multiculturalità, della flessibilità, della mobilità sociale, dell’innovazione e del rispetto delle regole. Al tempo stesso, è anche necessario sviluppare e qualificare meglio le competenze manageriali per abilitare le leadership in tutti i campi a padroneggiare le nuove problematiche dei contesti mutati.

La formazione della persona che lavora è solo una parte, anche se decisiva, delle politiche per risolvere i nodi della disoccupazione, ma è altrettanto necessario *creare nuovo lavoro*. La 48° Settimana Sociale propone al riguardo tre strategie principali. In primo luogo, bisogna eliminare gli impedimenti che ostacolano quanti potrebbero far nascere buone occupazioni quali la diminuzione del cuneo fiscale, la riduzione dei tempi della giustizia, la semplificazione nell’accesso alle fonti di finanziamento, la crescita di attenzione nei confronti delle piccole imprese. Un’altra strategia consiste nell’invertire la tendenza al ribasso dei costi del lavoro che incide negativamente sulla sua dignità; una terza dire-

zione di interventi dovrebbe puntare a rimettere in pista gli scartati e gli esclusi, favorendo il loro reinserimento nel mondo del lavoro.

Un'altra area di proposte riguarda i *nuovi modelli di vita e di lavoro*. Un posto importante in questa sezione va riconosciuto alla quarta rivoluzione industriale, quella che vede lo spiazzamento dei posti di lavoro ad opera dei robot, e che non va né demonizzata né ostacolata, ma accompagnata in maniera intelligente. Di conseguenza, mutano le stesse forme del lavoro e si richiedono interventi specifici per regolarle. Una di queste innovazioni è costituita dal lavoro organizzato direttamente da una piattaforma digitale per cui da qualsiasi parte del mondo un lavoratore può lavorare per persone e imprese grazie alle proposte ricevute attraverso la piattaforma appena citata; tale forma di lavoro è priva di protezione perché non rientra nelle figure previste dall'attuale normativa per cui bisognerà trovare delle modalità nuove di regolamentazione capaci di cogliere le particolarità di questo tipo di occupazione. Va anche ricordato il lavoro "agile" che significa svolgere un'attività non nell'azienda, ma da remoto; la specificità deve essere ricercata nell'orientamento al risultato più che al tempo e la regolamentazione che ha ricevuto in Italia sarebbe ancora troppo legata al lavoro subordinato e andrebbe corretta per tener conto delle particolarità delle nuove mansioni. Anche per il lavoro tradizionale di stampo fordista bisognerebbe introdurre degli adeguamenti al cambiamento delle situazioni, favorendo la contrattazione aziendale. Negli ambienti misti uomo-robot è necessario trovare delle protezioni adeguate per la persona e il suo valore. Per garantire sicurezza nel lavoro, si potrebbe pensare a strumenti simili a quelli previsti per la libera circolazione di beni nel mercato comune europeo. Inoltre, va tenuto presente che con la riforma del Terzo settore e dell'impresa sociale si apre la sfida culturale e antropologica sottesa all'idea di un mercato sociale e civile. Importante risulta pure la proposta di una ridefinizione del modo di concepire il lavoro a tempo pieno in maniera da diminuire le ore di lavoro per investirle nella cura dei bambini, degli anziani, dei più deboli, in famiglia, nei quartieri e nelle comunità di riferimento e per la coltivazione delle relazioni e della propria umanità.

Una condizione essenziale per la realizzazione al meglio di tutte queste proposte è costituita dall'attuazione di un'*Europa del lavoro*. Da questo punto di vista bisogna ammettere che l'UE è ancora bloccata in mezzo al guado da mancanza di fiducia e di affidabilità. In proposito, i progetti urgenti da realizzare sarebbero: un percorso di armonizzazione fiscale, una nuova stagione di investimenti, l'allargamento delle finalità della BCE in modo da comprendere la riduzione della disoccupazione.

Un'ultima considerazione riguarda la *responsabilità dei cattolici* nella costruzione del bene comune. La 48° Settimana Sociale invita ad abbandonare gli idoli del nostro tempo che sono i consumi e la massimizzazione dei profitti, e a

impegnarsi nella promozione di un lavoro degno come una frontiera avanzata della nuova evangelizzazione, capace di favorire il dialogo con le diverse tradizioni culturali del nostro Paese. Gli orientamenti di Cagliari sono in grado di indicare un percorso valido che va dai problemi alle proposte, basate sulle buone prassi: l'unico aspetto che risulta un po' carente riguarda l'approfondimento delle cause della situazione attuale che, però, può essere facilmente superato con i molti studi esistenti.

Termino con un apprezzamento particolare per l'importanza attribuita alla IeFP. Credo che la 48° Settimana Sociale sia uno dei pochi convegni e documenti ecclesiali che abbia riconosciuto tale rilevanza in maniera così chiara. A testimonianza voglio citare il seguente testo: «[...] la Formazione Professionale deve diventare un pilastro strategico delle politiche e degli investimenti del futuro. Concretamente ciò può poter dire: aggiornare e ampliare il repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi; incentivare la partecipazione delle scuole e degli Enti di Formazione Professionale ai poli tecnico-professionali; favorire l'alternanza scuola-lavoro, anche promuovendo un maggiore coinvolgimento delle parrocchie e delle associazioni cattoliche come soggetti ospitanti per percorsi di alternanza scuola-lavoro; sostenere economicamente gli investimenti in formazione e nello stesso tempo, offrire l'opportunità di seguire i migliori percorsi formativi, in Italia e all'estero. In sostanza, l'attività di formazione dei giovani deve tornare ad essere considerata, anche nelle famiglie, un vero e proprio investimento»<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> *Il lavoro che vogliamo. Libero, creativo, partecipativo e solidale. Ragioni e obiettivi del convivere. Instrumentum laboris, o.c., pp. 7-8.*



Bruni, L. (2017). *La felicità è troppo poco. Note a margine del nostro capitalismo*. Ospedaletto-Pisa: Pacini Editore.

I cambiamenti che hanno interessato la nostra società negli ultimi decenni sono radicali. In particolare il capitalismo contemporaneo si differenzia da quello individualistico del XX secolo. Spostando l'attenzione dal lavoro al consumo ed enfatizzando l'ideologia del merito e dell'efficienza, questo sistema sociale ed economico è destinato a generare disuguaglianze crescenti e infelicità.

Nella cornice di una riflessione globale su questo fenomeno, Luigino Bruni, Professore ordinario di Economia politica alla LUMSA di Roma, coordinatore del progetto *Economia di Comunione* del movimento dei Focolari ed editorialista, propone non solo un'attenta analisi ma anche possibili vie d'uscita che si rifanno al bisogno di una sorta di conversione culturale.

L'Autore ci ha abituati da tempo a una riflessione molto stimolante sui nodi essenziali della nostra società e del nostro vivere insieme, attingendo spesso al patrimonio sapienziale della Bibbia e della tradizione cristiana (vedi, ad esempio, "La foresta e l'albero. Dieci parole per un'economia umana", 2016 e "Fondati sul lavoro", 2014) per individuare traiettorie di senso e linee di azione. Le principali parole chiave della sua riflessione sono le seguenti: bene comune, reciprocità, dono, mercato, disuguaglianza, merito, emozioni, scuola, incentivi, management, impresa, utopia, famiglia, festa, virtù, ambiente, giustizia, povertà, vulnerabilità, profezia ecc.

I significati connessi a tali parole vengono presentati attraverso uno stile divulgativo ed accattivante e consegnati come invito a pensare.

Si possono ricavare spunti anche per guidare percorsi di riflessione nella scuola e nella Formazione Professionale: sulla gratuità nel lavoro, sull'importanza di resistere alla meritocrazia nelle politiche educative (perché spesso si scambia per merito una diversità di condizioni di partenza), sulla scuola come bene pubblico, sull'esigenza di contrastare l'anoressia di compassione che caratterizza la nostra società. È in particolare sul lavoro – così centrale nell'Istruzione e Formazione Professionale – che conviene soffermarsi. Bruni non smette infatti di sottolineare l'esigenza di una nuova (e insieme antica) cultura del lavoro che non smetta di alimentare fiducia nelle risorse morali e spirituali di chi lavora: «[...] lavorando diciamo a noi stessi e agli altri non solo che cosa facciamo, ma anche chi siamo; e se lavoriamo male diciamo male chi siamo, a noi e agli altri, perché lavorando male viviamo male, anche se questo lavorare male dipende dal fatto che lavoriamo nel posto sbagliato all'interno di rapporti sbagliati, senza poter esprimere la nostra vocazione, che è anche vocazione lavorativa: far in modo che ogni persona trovi la sua vocazione lavorativa è un dovere morale etico di ogni comunità educativa [...], perché ne va di mezzo la nostra felicità, una felicità che non può cominciare solo quando torniamo a casa la sera o nel week-end, perché se non siamo felici quando e mentre lavoriamo, non possiamo esserlo veramente e pienamente neanche quando smettiamo di lavorare» (p. 44). Da qui il recupero dell'etica del lavoro ben fatto di cui ci ha splendidamente parlato Primo Levi e la sottolineatura del carattere di eccedenza di ogni vero lavoro: «Chi lavora e conosce il mondo del lavoro sa che il lavoro inizia veramente quando andiamo oltre la lettera del contratto e mettiamo tutti noi stessi nel preparare un pranzo, avvitare un bullone, pulire un bagno o fare una lezione in aula [...]. Il lavoro è veramente tale e porta anche frutti di efficienza ed efficacia, quando esprime un'eccedenza rispetto al contratto e al dovuto, quando cioè è dono» (p. 47). Una tale concezione del lavoro è alla base di una visione relazionale della società e del potenziale umanizzante dei beni sociali, in cui una felicità non condivisa, solo nostra, è troppo poco.

Giuseppe Tacconi



Lipari, D. (2016). *Dentro la formazione. Etnografia, pratiche, apprendimento*. Milano: Guerini Next.

La ripresa d'interesse per gli approcci qualitativi nella ricerca sociale mette in evidenza la nuova centralità dell'etnografia e del suo diffondersi oltre i confini disciplinari e di ricerca dell'antropologia culturale, entro i quali era originariamente collocata. L'etnografia – come “stile di ricerca qualitativa fondato su un'osservazione diretta e prolungata, che ha come scopo la descrizione e la spiegazione del significato delle pratiche degli attori sociali” (p. 17) – è ormai parte integrante dei metodi d'indagine in una varietà di campi disciplinari e di ambiti professionali, tra i quali quello dell'azione formativa nei contesti organizzati.

In questa cornice si muove il lavoro di Domenico Lipari, sociologo, allievo di Bruno Latour, che in Italia è uno degli autori di riferimento per quanto riguarda gli studi sulla formazione.

Il libro, articolato sostanzialmente in due parti, si propone di illustrare innanzitutto la storia, la cornice epistemologica e i fondamenti metodologici della ricerca etnografica (capp. 1 e 2), con particolare attenzione all'osservazione sul campo e alla scrittura, e poi le potenzialità che l'etnografia assume quando viene applicata all'analisi delle pratiche formative (cap. 3), che si articolano in pratiche manageriali, pratiche di analisi dei bisogni, pratiche di progettazione, pratiche d'aula e pratiche di valutazione. E qui l'Autore attinge sia alla sua vasta esperienza di etnografo della formazione sul campo (pensiamo in particolare ai seguenti studi: “Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo”, 2007; “Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale”, 2012; “Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione”, 2014), sia ai resoconti di ricerche etnografiche condotte da altri autori. Ne emerge una nuova mappa delle pratiche formative attuali.

Quando sono i professionisti stessi della formazione che, dopo aver osservato esperienze, relazioni, contesti di azione formativa, si applicano a descriverli, allo scopo di comprenderne le manifestazioni immediate, le dinamiche interne, le logiche d'insieme, allora i resoconti etnografici da essi prodotti stimolano una particolare riflessione sulla realtà della formazione che consente di confermarla e, se necessario, correggerla e migliorarla.

I resoconti etnografici su quell'oggetto sociale particolare che è la formazione costituiscono il contributo rilevante dell'etnografia allo sviluppo di una pratica formativa più consapevole, più riflessiva, più energetica, più ermeneutica, più disponibile a riconoscersi e a cambiare. Non di rado poi, l'etnografia stessa, per i processi che promuove nei soggetti che vengono coinvolti come partecipanti alla ricerca (osservazioni, interviste, consegne di scrittura ecc.), viene ad assumere valenza formativa per tali soggetti, configurandosi essa stessa come possibile pratica formativa. Da questo punto di vista sono interessanti gli approcci formativi che attingono i propri strumenti proprio dalle pratiche etnografiche.

Il panorama tracciato con rigore dall'Autore – arricchito da un apparato di riferimenti e da dense note a piè di pagina, che spesso rappresentano veri e propri altri saggi – è davvero articolato e convincente, apre prospettive nuove e affascinanti intrecci tra campi di indagine e saperi diversi che qui è difficile sintetizzare. Un cenno merita il fatto che il libro offre ricchissimi spunti di carattere metodologico che guidano efficacemente al lavoro sul campo (vedi ad esempio le note su come seguire gli attori, porre domande, raccogliere testimonianze scritte e storie di vita ecc.) e alla scrittura etnografica, privilegiando approcci ermeneutici e facendo spesso riferimento alle molteplici connessioni tra etnografia e letteratura.

Gustavo Mejía Gómez

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**  
nella rivista Rassegna CNOS

## **Unità di Apprendimento dei settori Meccanico e Autoriparazione**

Proposta di itinerario di navigazione  
sul sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’ò  
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)  
Università degli Studi di Verona  
([www.carvet.org](http://www.carvet.org))

- Per navigare sul **11° itinerario di navigazione “Unità di apprendimento dei settori meccanico e autoriparazione”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2018**

Questo nuovo “Itinerario di navigazione” per docenti e formatori presenta materiali e risorse contenute nel sito web della Federazione CNOS-FAP e relativi ai settori della Formazione Professionale della meccanica e dell’autoriparazione. Un particolare spazio viene dato ad alcune Unità di Apprendimento (UdA) elaborate nell’ambito dei settori professionali presi in considerazione.

### **Nei precedenti numeri della rivista:**

- 10° itinerario di navigazione **“Unità di apprendimento trasversali ai settori e Unità di apprendimento del settore elettrico”** - Rassegna CNOS 1/2018
- 9° itinerario di navigazione **“Inclusione sociale e scolastica”** - Rassegna CNOS 3/2017

- 8° itinerario di navigazione **“La formazione dei formatori”** - Rassegna CNOS 2/2017
- 7° itinerario di navigazione **“Il CFP si rinnova”** - Rassegna CNOS 1/2017
- 6° itinerario di navigazione **“La voce dei protagonisti”** - Rassegna CNOS 3/2016
- 5° itinerario di navigazione **“L’orientamento”** - Rassegna CNOS 2/2016
- 4° itinerario di navigazione **“Tecnologie informatiche e Formazione Professionale”** - Rassegna CNOS 1/2016
- 3° itinerario di navigazione **“Pensare il lavoro”** - Rassegna CNOS 3/2015
- 2° itinerario di navigazione **“La valutazione”** - Rassegna CNOS 2/2015
- 1° itinerario di navigazione **“Strategie didattiche”** - Rassegna CNOS 1/2015