

RASSEGNA CNOS



**problemi esperienze prospettive
per l'istruzione e la formazione professionale**

STUDI E RICERCHE

Educare al pensiero
computazionale:
alcuni approfondimenti
e relativi apporti
formativi

PROGETTI E ESPERIENZE

Il Progetto Educativo
e la Personalizzazione
nella leFP. Risultati
di un'Indagine Nazionale
sulla Scuola Cattolica

OSSERVATORIO P. F.

Le Regioni al voto
di fronte alla leFP:
Basilicata,
Trentino-Alto Adige
(Province Autonome
di Bolzano e Trento)
e Valle d'Aosta

SETTEMBRE-DICEMBRE **2018**

3



RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 34 - n. 3 Settembre – Dicembre 2018

INDICE



Editoriale

3



Studi e ricerche

MWAMBA T., *La Formazione Professionale
nella Repubblica Democratica del Congo (RDC)*

31

PELLERÉY M., *Educare al pensiero computazionale: alcuni approfondimenti
e relativi apporti formativi. Seconda parte*

45

SALATIN A., *La "voce" dei giovani e l'evoluzione delle istituzioni formative*

59

Progetti e esperienze

MALIZIA G., *Il Progetto Educativo e la Personalizzazione nella le FP.
Risultati di un'Indagine Nazionale sulla Scuola Cattolica*

69

NICOLI D.E., *Un network di scuole vive*

87



Osservatorio sulle politiche formative

TACCONI G. - MEJÍA GÓMEZ G., *Fare ricerca sulla Formazione Professionale. Il caso del CENSIS* 99

SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla le FP: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Province Autonome di Bolzano e Trento) e Valle d'Aosta* 111

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A. *Il sole dentro* 163

Schedario: Rapporti

MION R., *Cambiano le relazioni familiari nell'era della comunicazione tecnologica?* 167

MALIZIA G., *Schede sui principali rapporti: Giustizia sociale, rapporto Svimez 2018, Dispersione scolastica MIUR* 181

Schedario: Libri

Recensioni 197

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

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *Unità di Apprendimento dei settori grafico e ristorazione* 203

Il presente Editoriale¹ si sofferma su quattro tematiche.

Inizia con una vicenda "di famiglia": la Federazione CNOS-FAP "festeggia" 40 anni di attività formative in Italia e nelle Regioni. Da più parti si è ritenuto opportuno sottolineare questa circostanza scrivendone la storia. Per l'occasione Guglielmo Malizia e Mario Tonini hanno realizzato una specifica pubblicazione: 40 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia e nelle Regioni.

L'Editoriale, poi, analizza i programmi di Governo e del Ministro dell'Istruzione per offrire al lettore una prima valutazione.

I curatori proseguono, ancora, con una analisi dei programmi di Governo nelle Regioni che sono andate al voto nell'anno 2018 offrendo, ugualmente, elementi di giudizio.

L'Editoriale si conclude con delle note di aggiornamento sulle principali normative adottate in questi mesi dal Governo su Istruzione, Formazione e Lavoro.

1. 40 anni di storia e di esperienze del CNOS-FAP in Italia e nelle Regioni

Gli operatori della Federazione CNOS-FAP hanno ritenuto utile scrivere sulle principali attività formative svolte in 40 anni per varie ragioni.

Innanzitutto per l'importanza che la Formazione Professionale ha nella storia salesiana. Don Egidio Viganò, Rettor Maggiore dei Salesiani (dal 1977 al 1995), così si esprime:

«La Formazione Professionale qualifica in modo originale la scuola dei Salesiani fino ad assurgere a criterio di riconoscimento di essi e delle loro opere e la Federazione Nazionale CNOS-FAP è la struttura associativa che in Italia attualizza l'esperienza di don Bosco e dei suoi figli in quest'area».

In secondo luogo, con questo studio, la Federazione CNOS-FAP ha avuto modo di riflettere sul cammino compiuto e misurarsi con contesti molto diversi e spesso difficili:

«Nostro compito è di presentare sinteticamente i primi 40 anni di storia. Il periodo di tempo da illustrare è notevole e l'intreccio degli avvenimenti risulta molto complesso.

¹ Il presente Editoriale è opera congiunta di LUIGI ENRICO PERETTI, Direttore Generale CNOS-FAP, PIETRO MELLANO, Direttore Nazionale dell'Offerta formativa del CNOS-FAP, GUGLIELMO MALIZIA, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e MARIO TONINI, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

- Abbiamo cercato pertanto di concentrare l'attenzione su quattro fasi:
- il primo decennio di attività tra la fine degli Anni '70 e della prima decade '80;
 - la realizzazione del Centro di Formazione Professionale (CFP) polifunzionale nella prima metà del '90;
 - la costruzione di un sistema maturo ma disomogeneo di Formazione Professionale (FP) nella prima decade agli inizi del terzo Millennio;
 - la resilienza della FP e del CNOS-FAP negli anni della grande crisi.

Inoltre, abbiamo inquadrato l'evoluzione della Federazione all'interno delle dinamiche sociali che le hanno fatto da sfondo durante questi 40 anni e, a conclusione di questa breve storia, ne abbiamo tracciato un bilancio».

In terzo luogo i curatori hanno cercato di stilare un "bilancio" dei 40 anni, "Il retaggio" delle attività svolte, analizzate sotto vari aspetti: la crescita quantitativa della Federazione CNOS-FAP, l'impegno profuso per la pari dignità della IeFP rispetto all'Istruzione, le iniziative messe in atto per il miglioramento continuo, l'attenzione alle alleanze e alle imprese in particolare, la cura della dimensione religiosa e pastorale, la documentazione e la realizzazione della collana "Studi Progetti Esperienze per una nuova Formazione Professionale", la Rivista Rassegna CNOS.

Uno specifico capitolo offre spunti di riflessione interessanti non solo agli operatori ma anche a quanti, a vario titolo, hanno livelli di responsabilità e di governo sulla IeFP. Varie tabelle offrono dati su corsi e allievi svolti nelle Regioni dall'anno 2003 all'anno 2017. Pur consapevoli che occorrono studi approfonditi per comprendere come le Regioni abbiamo messo in atto tanti modelli di IeFP nel quadro di una cornice nazionale, anche le poche informazioni riportate permettono di comprendere, in modo sommario, le politiche adottate dalle Regioni, se di sostegno o di contrasto.

Da ultimo, un riferimento obbligato alla Rivista Rassegna CNOS, la voce salesiana che, dal 1984, ha scritto sulla IeFP per ininterrotti 34 anni.

Così si scriveva nel 1° Editoriale del 1984:

«Il CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane), con la pubblicazione della presente Rassegna, intende offrire agli Operatori della Formazione Professionale, ai Centri di Studio del settore e a quanti, soprattutto a livello regionale, sono delegati dalla Comunità alla promozione e al controllo delle iniziative pubbliche e convenzionate nel campo della F.P., un periodico saggio degli studi e delle ricerche degli esperti e l'esperienza degli operatori dei suoi 41 Centri, impegnati oggi particolarmente nell'innovazione e sperimentazione della didattica e delle tecnologie formative.

Modesto contributo dell'Ente alla vasta ricerca di «nuova professionalità», e di conseguente innovazione nel campo formativo: compito che ci appare del tutto primario e che non può non essere assunto globalmente dalla Comunità Nazio-

nale nei confronti di tanti giovani inoccupati come dei lavoratori, oggi duramente provati dall'incertezza dell'occupazione.

Con «*Rassegna CNOS*» l'Ente si pone modestamente *in dialogo e confronto con le numerose, dotte ed sperimentate pubblicazioni*, fiorite anche nel campo specifico in questo decennio e con le Istituzioni, di cui sono espressione, portando idee ed esperienze, in fedeltà alla Sua originale ispirazione, che non può non rifarsi alla sua memoria storica, a Don Bosco educatore e alla sua creazione geniale e prediletta «la Scuola di Lavoro».

Oggi sono da più parti segnalate le forti carenze della Formazione Professionale; in particolare si vuol rilevare la separatezza esistente fra ricerca scientifica e tecnologica da una parte e Formazione Professionale dall'altra, ancor più il mancato coordinamento di quest'ultima con i processi produttivi, soggetti a rapida trasformazione per il cambio di organizzazione del lavoro e per l'introduzione di nuove tecnologie.

Il campo si fa ancor più vasto e di difficile interpretazione quando si tenga conto delle problematiche relative ai nuovi atteggiamenti assunti dall'uomo-lavoratore nei confronti del lavoro stesso e delle domande di «nuova professionalità», più umanizzante e più partecipativa.

Il mondo Salesiano, che fa riferimento al CNOS-FAP, mentre avverte la sfida dell'odierna società postindustriale alle sue strutture formative, *trova allo stesso tempo nella sua storia centenaria tra i giovani lavoratori e nella sua pedagogia umanistica e cristiana validi stimoli e fondamento ad approfondire la sua Proposta formativa per farne strumento di «educazione» a favore dell'«uomo-lavoratore» ed elemento di trasformazione dello stesso mondo produttivo».*

Le sottolineature sono nostre. Ci servono per evidenziare come alcune caratteristiche delle origini siano presenti ancora oggi nell'impianto progettuale della Rivista:

*Innanzitutto il «**compito primario**» o, possiamo dire oggi, la stretta connessione tra mondo della Formazione Professionale e mondo del lavoro: "Modesto contributo dell'Ente alla vasta ricerca di «nuova professionalità», e di conseguente innovazione nel campo formativo".*

*In secondo luogo lo «**stile**» mai spigoloso o di rottura ma «preciso e chiaro» nelle proposte: "In dialogo e confronto con le numerose, dotte ed sperimentate pubblicazioni, fiorite anche nel campo specifico in questo decennio e con le Istituzioni".*

*Da ultimo i «**riferimenti fondativi passati**» per affrontare le «sfide del futuro»: "Trova allo stesso tempo nella sua storia centenaria tra i giovani lavoratori e nella sua pedagogia umanistica e cristiana validi stimoli e fondamento ad approfondire la sua Proposta formativa per farne strumento di «educazione» a favore dell'«uomo-lavoratore» ed elemento di trasformazione dello stesso mondo produttivo".*

2. Il nuovo Governo a confronto con le attese dei giovani. I Programmi per l'Istruzione e la Formazione e per il Lavoro

Se nel numero precedente di Rassegna CNOS² si erano esaminate solo delle ipotesi sulla base delle proposte elettorali dei partiti, dopo la votazione della fiducia al nuovo governo questo editoriale prenderà in considerazione dei programmi definitivi e che non riguardano solo il futuro, ma che sono già operativi nel presente. In breve, lo studio che segue è articolato in due sezioni: la prima si occupa delle proposte generali del Governo e la seconda di quelle del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

2.1. I programmi del nuovo governo sul sistema educativo e sul lavoro giovanile

La novità della stipulazione di un contratto per il governo del cambiamento da parte del Movimento 5 Stelle e della Lega ha reso più articolata questa sezione³. L'analisi verterà non solo sulle dichiarazioni programmatiche del Presidente del Consiglio dei Ministri, ma si occuperà anzitutto del contratto di governo. Per mantenerci nello spazio attribuito a questa parte dell'editoriale, la disamina si occuperà soltanto delle proposte che riguardano la scuola, l'università, la ricerca e il lavoro giovanile.

2.1.1. Il contratto per il governo del cambiamento

Incominciando dalla scuola, viene in proposito affermato che la grave crisi degli ultimi anni ha comportato per il nostro sistema educativo ricadute molto problematiche che si sono manifestate tra l'altro nella forma di politiche dei tagli lineari e del risparmio e che vanno superate rapidamente. Pertanto, il contratto di governo dichiara decisamente che la finalità ultima da perseguire è di riportare il sistema educativo al centro dell'attenzione del nostro sistema sociale.

Per raggiungere la meta appena ricordata, il primo gruppo di obiettivi riguarda i nostri giovani a cui va assicurata attraverso la buona qualità dell'insegnamento una corretta formazione che consenta loro di acquisire gli strumenti adatti per affrontare il futuro con successo. Si incomincia con interventi a favore dei bambini, prevedendo nella sezione delle politiche per la famiglia il supporto per i servizi degli asili nido da assicurare gratuitamente alle famiglie "italiane" (e questa riserva è certamente a rischio di incostituzionalità). Un ambito curricolare che viene sot-

² Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 34 (2018) 2, pp. 4-17.

³ Cfr. MOVIMENTO 5 STELLE LEGA, *Contratto per il governo del cambiamento*, in «Newsletter IeFP», n. 118, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.09.2018).

tolineato nel documento riguarda l'educazione fisica che va sostenuta nella scuola primaria e mediante l'inserimento dei laureati in scienze motorie e in generale per tutto il sistema attraverso lo sviluppo dell'associazionismo sportivo scolastico. Anche le condizioni esterne in cui avviene la formazione hanno la loro importanza per cui le due forze di governo che hanno stipulato il contratto in esame si impegnano a eliminare le classi superaffollate, le cosiddette "classi pollaio", e a garantire un'edilizia scolastica adeguata. L'inclusione di tutti gli studenti è un altro obiettivo prioritario e a questo scopo bisognerà prestare una cura speciale agli allievi disabili a cui, tra i vari interventi da fare a loro sostegno, si dovrà assicurare in particolare il medesimo docente per l'intero ciclo, preparare gli insegnanti di sostegno e anche i docenti curricolari: viene anche prevista l'istituzione di un ministero per le disabilità. La riduzione della dispersione scolastica è un impegno da perseguire con determinazione perché in Italia i relativi tassi continuano a rimanere elevati specialmente in alcune Regioni. Inoltre, va combattuto il fenomeno del cyberbullismo, elaborando strategie efficaci e, in particolare, introducendo provvedimenti repressivi per chi pone in essere tali comportamenti e misure premianti per chi li denuncia. In sintesi, la meta è quella di consentire a tutti l'accesso all'Istruzione e alla Formazione in una condizione di eguaglianza.

La buona qualità dell'educazione richiede che si riparta dagli insegnanti e più in generale dal personale scolastico che svolgono un ruolo essenziale per il corretto funzionamento del nostro sistema educativo. Un ostacolo molto grave al riguardo consiste nell'eccessiva precarizzazione dei docenti e nella continua frustrazione delle loro attese. In tale ambito rientrano i problemi connessi con le graduatorie e i titoli per l'insegnamento che attualmente colpiscono le maestre diplomate. Un primo contributo per risolvere queste criticità può venire da una revisione transitoria del sistema di reclutamento in modo da ovviare alle difficoltà di un precariato cronico e di fornire una preparazione valida. La formazione dei docenti deve essere aggiornata agli sviluppi culturali e scientifici di un mondo in continua evoluzione e va assicurata anche in servizio in maniera permanente. Una preparazione a svolgere processi educativi specifici deve essere prevista per i docenti impegnati nell'insegnamento agli studenti con disabilità e difficoltà di apprendimento.

La riforma della "Buona Scuola", come le precedenti, non sarebbe stata in grado di affrontare con successo le sfide enunciate sopra e, pertanto, andrebbe superata rapidamente. Il contratto di governo sottolinea soprattutto due carenze; la chiamata diretta dei docenti da considerare inutile e dannosa e l'alternanza scuola-lavoro rispetto alla quale si sarebbero ampliate eccessivamente le ore ad essa destinata e non si sarebbero previsti controlli sulla qualità delle attività e sulla loro congruenza con il tipo di studi dell'allievo.

Passando poi all'Università e alla Ricerca, il primo riorientamento da operare riguarda gli investimenti che negli ultimi anni hanno subito una costante diminu-

zione. Al contrario, obiettivo prioritario del nuovo governo è di aumentare i finanziamenti e di ridefinirne i criteri, non solo realizzando per i fondi una costante sinergia con la Banca per gli investimenti, ma anche eliminando gli sprechi, incrementando le innovazioni e potenziando le partnership pubblico-private.

Particolarmente importante è anche una partecipazione più ampia e convinta sia dell'Università che della Ricerca per la crescita culturale, scientifica e tecnologica dell'Italia. Più specificamente si tratta di fornire indicazioni circa le mete da perseguire in dialogo con il Paese e di potenziare la terza missione dell'Università, inserendosi cioè nelle dinamiche di sviluppo dei contesti locali e rendendo più competitivi i territori soprattutto quelli marginali. In questo quadro si colloca l'innovazione digitale e si mirerà a rafforzare l'offerta formativa online e telematica delle Università statali e a disciplinare in modo più adeguato quella delle Università telematiche private. In tale ambito rientra anche la riforma, da realizzare con urgenza, dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) che dovrebbe mirare a potenziare un ambito storicamente e culturalmente molto rilevante per il nostro Paese.

La crisi degli ultimi anni ha inciso molto negativamente sulla condizione del personale delle Università e degli Enti di ricerca. Eppure è essenziale poter contare su una classe di docenti e di ricercatori all'altezza delle esigenze del Paese e moralmente irreprensibili. Il primo obiettivo da perseguire consiste in una riforma del sistema di reclutamento secondo criteri di trasparenza, di meritocrazia e di rispondenza alle attese scientifico-didattiche delle strutture di riferimento e alle esigenze di una regolare turnazione del personale. Un altro impegno importante è di liberare le Università dalla presenza di "baronati" in modo da renderle aperte a tutti coloro che intendono proseguire nella carriera accademica e che ne abbiano le competenze. In terzo luogo, è necessario e urgente introdurre un sistema di verifica vincolante dei compiti di insegnamento, di ricerca e di tutoraggio, svolti dai docenti.

Riguardo agli studenti, una meta da perseguire consiste nel garantire al maggior numero possibile di raggiungere i gradi più alti degli studi. Le misure principali da prendere al riguardo sono: potenziamento degli strumenti e dei finanziamenti per il diritto allo studio; riforma del sistema di accesso ai corsi a numero programmato; ampliamento dei beneficiari dell'esenzione dalle tasse.

Un settore dell'istruzione superiore che deve essere urgentemente sviluppato è costituito dall'Alta formazione tecnico-professionale. La ragione va ricercata nelle sue potenzialità per il reperimento del lavoro e nella sua diffusione molto modesta nonostante la validità. Uno dei primi impegni al riguardo dovrà consistere nell'armonizzazione tra le lauree professionalizzanti e i titoli rilasciati dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS).

Un altro ambito in cui intervenire riguarda i miglioramenti da apportare al si-

stema di governance delle Università. Anzitutto, andranno ripensati i compiti dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) in modo da trasformarla da strumento di governo in strumento per il governo. In secondo luogo bisognerà identificare in maniera precisa i soggetti che entrano nei processi decisionali con particolare riguardo al CUN (Consiglio Nazionale Universitario), massimo organo elettivo di rappresentanza del mondo universitario. Più in generale si dovrà arrivare alla semplificazione della legislazione universitaria, predisponendo al riguardo un testo unico.

Sempre in ambito di governance, ma con riferimento agli Enti pubblici di ricerca, i problemi da affrontare sono rappresentati dalla frammentazione del sistema, dalla mancanza di coordinamento e da una modesta partecipazione alle scelte su aspetti strategici della politica di sviluppo dell'Italia. La proposta è di creare un'agenzia nazionale della ricerca.

Quanto al lavoro, date le caratteristiche della rivista cominciamo con le proposte che riguardano la necessità di una profonda riorganizzazione della relativa formazione. Questa deve rispondere non solo alle esigenze attuali, ma va ripensata anche in vista delle prospettive di futuro per cui bisognerà innovare la secondaria di 2° grado, l'istruzione superiore di tipo tecnico professionale, l'università e la formazione continua in modo da prevedere nuove figure in grado di rispondere ai bisogni della quarta rivoluzione industriale.

Una misura considerata prioritaria consiste nell'introduzione per legge di un salario minimo orario: essa, infatti, mira ad assicurare al lavoratore una retribuzione equa in vista di una vita e di un lavoro dignitosi. Un provvedimento importante per la ripresa dell'occupazione va identificato nella riduzione del cuneo fiscale delle imprese; rilevante allo stesso scopo è pure la semplificazione degli adempimenti burocratici, richiesti dalla gestione delle relazioni di lavoro, mediante soprattutto il ricorso alla digitalizzazione. Un'altra misura da introdurre è costituita dal rilancio dei voucher per ovviare alle problematiche che la loro abolizione ha comportato negli ambiti in cui costituivano un mezzo assolutamente necessario per i pagamenti.

Un altro settore di intervento è rappresentato dalle Politiche Attive del Lavoro che dovrebbero favorire l'occupazione, la ricollocazione e l'adozione di misure valide di supporto al reddito e di tutela sociale. Esse vanno rese efficaci soprattutto attraverso il potenziamento dei centri per l'impiego che dovranno puntare all'eliminazione della precarietà prodotta dal Jobs Act. In questo ambito bisognerà intervenire per facilitare gli investimenti nelle imprese giovani, innovative e tecnologiche.

2.1.2. Le dichiarazioni programmatiche del Presidente del Consiglio dei Ministri

È veramente sorprendente, ma nel discorso di presentazione della compagine ministeriale alle Camere per la fiducia non si trova menzione, se non in forma mol-

to marginale, di scuola, università e ricerca⁴. Non se ne parla là dove vengono elencati i principali obiettivi dell'azione di governo, mentre nella successiva analisi dei temi più rilevanti si riscontra solo un breve accenno sulle strategie da adottare per impedire la fuga dei cervelli. Dopo aver ricordato con orgoglio che nei giorni successivi 11 giovani italiani avrebbero ricevuto premi prestigiosi per le loro ricerche sul cancro che li avrebbero collocati tra i migliori del mondo e aver lamentato che parecchi tra loro erano stati costretti a lasciare il Paese per poter condurre i loro studi in contesti adeguati, il Presidente ha dichiarato che l'episodio appena ricordato dimostra con evidenza che anche in Italia abbiamo scuole e università di eccellenza, ma che non siamo capaci di trattenere gli allievi migliori che vengono da esse preparati. Pertanto, il governo del cambiamento intende invertire la rotta anche a tale riguardo, mettendo a disposizione dei ricercatori non solo italiani, ma anche stranieri l'opportunità di proseguire le loro attività nel nostro Paese.

La seconda menzione della scuola si trova nella replica alla Camera dei Deputati sempre in vista della fiducia. Il riferimento è alla riforma della "Buona Scuola" ed il Presidente del Consiglio ha dichiarato che non la si vuole stravolgere, ma solo correggere nelle sue criticità⁵.

Le dichiarazioni programmatiche danno invece più spazio al tema del lavoro. Infatti, tra gli obiettivi più significativi dell'azione del governo vengono menzionati l'attuazione dei diritti sociali: a un salario minimo orario per evitare lo sfruttamento delle persone; a un reddito di cittadinanza; ad un reinserimento nel lavoro se disoccupati e ad una pensione dignitosa. Passando alle indicazioni su alcuni temi rilevanti, va ricordato l'impegno di dare piena attuazione al primo articolo della Costituzione che fonda la nostra Repubblica democratica sul lavoro e a realizzare un nuovo patto sociale, trasparente ed equo, basato sulla solidarietà e la partecipazione di tutti in vista di assicurare un futuro di prosperità tramite, fra l'altro, il reperimento di un'occupazione all'altezza delle giuste aspettative dei cittadini. In particolare il nuovo governo intende venire incontro alle esigenze sia dei giovani che non riescono a reperire un lavoro, che devono recarsi in altri Paesi per trovare un'occupazione, che sono inattivi, sia delle donne a cui non viene riconosciuta la parità nel lavoro, nonostante che molte siano più istruite degli uomini.

⁴ Cfr. *Comunicazioni del Presidente del Consiglio dei ministri e conseguente discussione (ore 12,10)*. Legislatura 18^a – Aula – Resoconto stenografico della seduta n. 009 del 05/06/2018. (Bozze non corrette redatte in corso di seduta), in http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/18/Resau-la/0/1067706/index.html?part=doc_dc-ressten_rs-gentit_cdpdcdmecd; BARONE – N. GAGLIARDI A. – TRIPODI A., *Il governo Conte incassa la fiducia anche alla Camera: 350 «sì», 236 contrari e 35 astenuti*, in "Sole 24 ore", (27 giugno 2018), in «Newsletter Iefp», n. 118, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.09.2018).

⁵ Cfr. BARONE N. – GAGLIARDI A. – TRIPODI A., *o.c.*

2.1.3. Un bilancio delle proposte

Una proposta su cui il Movimento 5 Stelle è riuscito ad imporre le proprie posizioni riguarda il superamento della riforma della “Buona Scuola”. Sarebbe stato più valido se il contratto di governo avesse adottato l’orientamento in proposito della Lega 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. In proposito appare discutibile il rifiuto della chiamata diretta del personale perché permette alle scuole di operare le loro scelte sulla base dei loro bisogni di natura didattica e organizzativa regolarmente aggiornati dai piani dell’offerta formativa; certamente bisogna assicurare al tempo stesso 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. Quanto all’alternanza scuola-lavoro, le critiche del contratto di governo, che si sarebbero ampliate eccessivamente le ore ad essa destinata e non si sarebbero previsti controlli sulla qualità delle attività e sulla loro congruenza con il tipo di studi dell’allievo, non trovano conferma nelle ricerche.

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 e la diversità culturale, linguistica ed etnica. Da questo punto di vista, la meritocrazia a cui si mira ha senso solo se si riesce ad assicurare a tutti l’eguaglianza delle opportunità formative.

Bisogna riconoscere che notevole spazio viene dato alla lotta alla dispersione e all’inclusione dei disabili per i quali, come si è visto sopra, si propone: una reale specializzazione degli insegnanti di sostegno e percorsi di aggiornamento dei docenti curricolari, ma dimenticando però l’esistenza del decreto legislativo

⁶ Per una valutazione delle proposte del contratto di governo su scuola, ricerca, università e lavoro giovanile cfr. i seguenti articoli che si possono rintracciare in «Newsletter IeFP», n. 118, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.09.2018): AMBROSOLI M., *Il contratto di governo sotto la lente*; BONACINA R., *Contratto M5S-Lega, ovvero, il neo statalismo*; CARLINO A., *Contratto M5S-Lega, nuova bozza. Si parla di classi pollaio e diplomati magistrali*; D’ANTONI M., *Contratto M5S-Lega alla prova*; GIACOBINI C., *Le lacune sulle disabilità; La scelta di non scegliere; Movimento 5 Stelle e Lega: l’ircoacervo alla prova*; PELLEGGATTA R., *Scuola/Lega-M5S, Tutte le contraddizioni di un programma a zero proposte*; PIRAS M., *Dove va la politica scolastica del nuovo Governo?*; RIBOLZI L., *Scuola/ContrattoLega-M5S, 540 parole senza una proposta operativa; Scuola tra cambiamento e restaurazione: 17 argomenti su cui riflettere; Sulla continuità didattica per alunni disabili si fa sul serio*; TUTTOSCUOLA, *Contratto M5S e Lega: sull’istruzione poche novità*, 17.05.2018; TUTTOSCUOLA, *La ‘vera Buona Scuola’ di M5S e Lega: 17 argomenti su cui riflettere*, 18.05.2018; TUCCI C., *Via la chiamata diretta, e «nuovo» reclutamento che legni i prof al territorio.*

⁷ Cfr. MALIZIA G. et alii, o.c.

n. 66/2017, che contiene norme proprio per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità⁸; la garanzia per questi ultimi del medesimo docente per l'intero ciclo di studi, senza però tener conto che essa era prevista dalla riforma della "Buona Scuola", ma che poi è stata abbandonata nel decreto legislativo n. 66/2017 per l'opposizione di docenti e sindacati. Quanto alla proposta di costituire un ministero per le disabilità, si tratta come si sa di una questione molto controversa tra l'altro per il motivo indicato proprio dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Legge n.18/2009) e cioè che la tutela della disabilità dovrebbe rappresentare una dimensione trasversale a tutte le politiche e servizi.

Nel rapporto tra docenti e studenti la bilancia pende dalla parte dei primi. Appena sopra si sono menzionati alcuni provvedimenti che li riguardano e le relative criticità. In aggiunta si propone la revisione del sistema di reclutamento che è stato da poco innovato con il decreto legislativo n. 59/2017; la logica vorrebbe che si puntasse a stabilizzare le nuove disposizioni e a verificare la loro operatività e non a creare incertezze sul piano normativo. Si vorrebbe potenziare il legame tra insegnanti e territorio per eliminare la piaga dei trasferimenti senza tener conto che eventuali vincoli a questi ultimi provocherebbero opposizioni tra gli insegnanti e nei sindacati.

Il contratto ignora la 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. Prevale invece lo statalismo e si constata la sparizione del terzo settore, del non profit, mentre della sussidiarietà si parla solo una volta in riferimento all'Italia e il riferimento è solo a quella verticale, tra Stato Regioni e Comuni. Tale carenza si basa su un'impostazione riduttiva della dinamica sociale fondata 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. La conseguenza è che manca ogni riferimento alla partecipazione dei genitori alla vita della scuola, come anche dei sindacati.

⁸ Cfr. anche il decreto legislativo n. 59/2017 su formazione iniziale e ruolo degli insegnanti della secondaria.

Ancora dobbiamo lamentare la mancata menzione dell'IeFP. Ricordiamo, infatti, che esso è il sottosistema del secondo ciclo più valido ed efficace⁹, benché il più svantaggiato tranne che nelle Regioni governate anche dalla Lega ed è qui uno dei paradossi maggiori del contratto che si sta esaminando, ma evidentemente anche questa volta ha prevalso il Movimento 5 Stelle.

Stupisce e preoccupa che il Presidente del Consiglio non abbia trattato di scuola, università e ricerca nelle sue dichiarazioni programmatiche, benché il contratto di governo affermi la volontà di riportare il sistema educativo al centro dell'attenzione del Paese; questo orientamento rafforza l'ipotesi avanzata sopra che il sistema di istruzione e di formazione sia destinato ad una collocazione di secondo piano negli obiettivi del governo. L'unico argomento di cui egli si occupa relativamente è il lavoro e le sue proposte sono in genere condivisibili, tranne che per l'assenza di riferimenti significativi al Sud. Inoltre, nel suo discorso non vi è alcuna traccia delle strategie necessarie per affrontare i problemi della complessità, delle risorse limitate e delle difficoltà per scegliere le priorità.

Ossezzazioni simili potrebbero essere ripetute per il programma sul lavoro, contenuto nel contratto di governo. Anche qui sorprendono l'assenza di riferimento alla IeFP, le cui potenzialità occupazionali sono innegabili¹⁰, l'intento di abolire il Jobs Act e non di limitarsi a correggerne le criticità e la proposta di ripristino dei voucher senza specificarne i limiti nell'applicazione.

Anche gli orientamenti del contratto di governo su università e ricerca sono inaccettabili in varie proposte. Tuttavia, 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. Inoltre, sembra di leggere un libro di sogni perché non si fa riferimento alle risorse necessarie per attuare le proposte.

⁹ 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.

¹⁰ 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.

2.2. Linee programmatiche del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

«La scuola è lo strumento più potente per cambiare il mondo»¹¹. Con questa frase, non priva di retorica, si è ristabilita almeno in parte la verità delle cose riguardo alla collocazione che il sistema di istruzione e di formazione dovrebbe ottenere nelle linee programmatiche di qualsiasi governo che si rispetti e che, invece, non era stata riconosciuta nel discorso del Presidente del Consiglio dei Ministri per ottenere la fiducia, né nelle due paginette del contratto di governo. La ragione di questa affermazione dell'attuale responsabile del MIUR va cercata nella particolare rilevanza della scuola, dell'università e della ricerca per la realizzazione dello sviluppo sociale, culturale ed economico del Paese; inoltre, non si può negare che ci troviamo di fronte ad istituzioni tra le più rilevanti della nostra società. In vista della loro crescita il Ministro si pone come finalità da perseguire «la buona qualità dell'insegnamento e l'accessibilità al sapere, oltre a strutture scolastiche e universitarie sicure e tecnologicamente adeguate alle esigenze educative dei nostri studenti»¹².

Entrando nel merito degli interventi sul sistema di istruzione e di formazione, le linee programmatiche iniziano con quelli sulle strutture scolastiche e sulle infrastrutture tecnologiche e di laboratorio. Lo scopo è di garantire a tutti gli alunni l'opportunità di «studiare in un ambiente bello, sano e sicuro»¹³. Per la messa in sicurezza degli edifici viene previsto un piano triennale di investimenti. Il potenziamento delle dotazioni tecnologiche e digitali mira a consentire agli studenti di sfruttare al massimo le possibilità offerte dalle nuove tecnologie in una società in cui queste dominano il campo. Una cura speciale sarà riservata alle scuole piccole, ricorrendo anche in questo caso alle opportunità che le Tic possono fornire.

In un mondo in continua evoluzione i curricula di qualità devono mettere al primo posto l'obiettivo di "imparare a imparare" che in concreto vuol dire apprendere a vivere in pienezza con la necessaria consapevolezza, libertà e responsabilità. L'educazione alla cittadinanza democratica sarà introdotta già a partire dalla primaria e, in continuità con questo impegno, si favorirà il confronto non solo con gli studenti locali e nazionali, ma anche con quelli a livello europeo e mondiale. Un'altra finalità molto rilevante da perseguire riguarda l'educazione al lavoro: si tratterà di preparare gli allievi perché siano all'altezza di padroneggiare gli sviluppi

¹¹ Cfr. Audizione del Sig. Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Prof. MARCO BUSSETTI, sulle linee programmatiche del Dicastero. Senato della Repubblica 7° Commissione Istruzione pubblica e beni culturali e Camera dei Deputati VII Commissione Cultura, Roma, 11 luglio 2018, p. 2.

¹² Audizione del Sig. Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca..., o.c., p. 3.

¹³ Audizione del Sig. Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca..., o.c., p. 4.

culturali, scientifici e tecnologici della società della conoscenza; l'alternanza scuola-lavoro non deve essere abolita perché è particolarmente valido ed educativo per gli studenti misurarsi con la realtà del lavoro durante la loro formazione. Al riguardo si dovranno però osservare due condizioni: che si tratti di percorsi di qualità e che questi siano coerenti con il tipo di scuola frequentata. Tra gli obiettivi prioritari viene anche quello di garantire a tutti gli alunni una sana e corretta educazione motoria per cui fin dalla scuola primaria dovrà essere previsto per questi insegnamenti il ricorso ai laureati in scienze motorie; inoltre, si intende ripensare e ristrutturare l'attività sportiva scolastica, tra l'altro creando le condizioni affinché i giovani impegnati in attività agonistiche possano conciliare queste ultime con la frequenza degli studi secondari e potenziando la sperimentazione formativa riguardante gli studenti-atleti.

Un'altra finalità fondamentale consiste nella realizzazione di una scuola inclusiva. Anzitutto, si tratta di assicurare i diritti di tutti gli alunni diversamente abili, dando piena attuazione al decreto legislativo n. 66/2017 che, come si sa, disciplina la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Al tempo stesso, bisognerà elevare la qualità della formazione iniziale dei docenti di sostegno in modo da favorire l'acquisizione da parte loro della massima professionalità. Sempre in questo ambito, è centrale la lotta alla dispersione scolastica che in alcune Regioni ha raggiunto percentuali troppo elevate. Un obiettivo comune alle attività di inclusione riguarda l'abolizione di tutte le barriere, non solo di quelle architettoniche, ma anche di quelle socio-economiche e culturali. Una funzione importante è chiamato a svolgere l'Osservatorio permanente che monitorerà tutti questi fenomeni.

Un altro gruppo di interventi mira a capacitare gli insegnanti a svolgere al meglio il loro ruolo di «cardini portanti del sistema di istruzione e di formazione della nostra scuola¹⁴». La prima misura da realizzare consiste nel potenziamento della loro formazione in servizio in modo che possano rispondere in maniera efficace alle sfide della società della conoscenza e dei suoi ritmi frenetici di cambiamento; vengono anche indicate le competenze principali che dovranno acquisire e cioè la padronanza delle tecnologie, delle lingue straniere e di modalità di comunicazione e di insegnamento innovative. Un altro obiettivo consiste nella revisione del sistema di reclutamento dei docenti per superare le carenze esistenti e assicurare una preparazione più valida; una particolare attenzione dovrà essere riservata al problema dei trasferimenti e della continuità didattica. Quanto alla questione del momento, quella dei diplomati magistrali, l'orientamento da seguire è duplice:

¹⁴ Audizione del Sig. Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca..., o.c., p. 7.

da una parte, il rispetto della sentenza dei giudici e, dall'altra, la predisposizione di una normativa che possa conciliare tutte le istanze in gioco e, al tempo stesso, l'assicurazione di un inizio regolare dell'anno scolastico e del mantenimento della continuità didattica. Viene anche preso l'impegno di ovviare ai gravi problemi della precarizzazione, soprattutto la frustrazione delle attese degli insegnanti e le criticità che ne seguono per l'apprendimento degli alunni.

Oltre alla centralità dei docenti, il Ministro ha confermato quella dei dirigenti. In particolare, viene richiamato il problema dei 1.700 che sono reggenti di una o più scuole con conseguenze negative sulla qualità dell'organizzazione delle singole scuole la cui gestione diviene di giorno in giorno più complicata. Il nuovo concorso, che si terrà nelle prossime settimane, dovrebbe risolvere questa seria criticità e anche offrire agli insegnanti interessati l'opportunità di svolgere un nuovo ruolo e di realizzare uno sviluppo di carriera.

Un'altra centralità riguarda il personale ATA (amministrativo, tecnico e ausiliario): si tratta, infatti, di un settore rilevante del sistema educativo che esercita un ruolo basilare che può condizionare in bene o in male la vita delle scuole. Un intervento necessario e urgente riguarda il reclutamento dei direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA). Bisognerà anche potenziare la formazione in servizio del personale di segreteria in modo che, tra l'altro, si possano gestire efficacemente le attività di progettazione che stanno divenendo sempre più complesse. Inoltre, si dovrà assicurare un sostegno efficace al lavoro poco conosciuto, ma importante, dei funzionari degli ambiti territoriali.

Un passaggio rilevante del discorso viene dedicato alla "Buona Scuola". Il Ministro lamenta la confusione e il disorientamento che provoca tra insegnanti, dirigenti, genitori e studenti il continuo succedere di riforme mai completamente attuate. Pertanto, non intende effettuare nuove riforme e mira invece a ristabilire nelle scuole un clima di serenità e di fiducia. Quanto alla "Buona Scuola", si propone un riallineamento complessivo che aggiorni l'impianto normativo senza stravolgerlo: soltanto la chiamata diretta dei docenti è stata abolita per l'eccessiva discrezionalità che avrebbe attribuito ai dirigenti ed è stata sostituita dall'introduzione di parametri trasparenti e obiettivi per l'assegnazione degli insegnanti alle scuole.

Riguardo alle altre componenti del mondo delle scuole, diverse dal personale, viene anzitutto lamentata la rottura dell'alleanza educativa scuola-famiglia. Nella società liquida in cui viviamo la scuola non sarebbe più intesa come un organo centrale della democrazia, ma come un servizio alla famiglia e in questo contesto il docente non sarebbe più concepito come un educatore. Privati di questa funzione alcuni insegnanti sono stati raggiunti da manifestazione di violenza da parte degli studenti e dei genitori. Il Ministro ricorre in proposito a parole forti e pretende dalle famiglie comportamenti rispettosi verso la scuola e le sue componenti

e non esclude la possibilità che il MIUR si costituisca parte civile nei processi penali contro gli autori delle violenze. Diverso e molto positivo è invece l'atteggiamento con l'altra componente finora non menzionata, le organizzazioni sindacali, con le quali si sono già concluse due intese, il 26 giugno per il superamento della chiamata diretta degli insegnanti e il 28 giugno sulle utilizzazioni e le assegnazioni provvisorie del personale della scuola con particolare attenzione ai diritti delle alunne e degli alunni con disabilità.

Passando all'Università e alla Ricerca, la trattazione dei due temi sarà in parte distinta e in parte comune come nelle linee programmatiche del Ministro. Un primo obiettivo prioritario consisterà nel garantire l'accesso più ampio all'università e alle istituzioni AFAM. A questo scopo verrà accresciuto il numero dei beneficiari dell'esenzione totale dal pagamento delle tasse di iscrizione; inoltre, si renderà stabile il Fondo integrativo per l'erogazione da parte delle Regioni di borse di studio ai capaci e ai meritevoli, privi di mezzi, si semplificheranno le procedure per la concessione delle borse e si migliorerà il percorso di accesso ai corsi a numero programmato, introducendo modalità che consentano di orientare gli studenti verso specializzazioni che corrispondono alle loro reali attitudini. A monte si punterà ad aumentare i finanziamenti, intervenendo sul relativo fondo e anche ripensando i criteri per l'assegnazione delle risorse; ci si aspettano ritorni importanti pure dal coinvolgimento sempre più ampio nello sviluppo culturale, scientifico, tecnologico e industriale del Paese.

È anche necessario e urgente completare la revisione dell'offerta formativa delle istituzioni AFAM. In particolare, bisognerà procedere alla elaborazione dei criteri per l'attivazione dei percorsi, allo sviluppo della formazione alla ricerca e all'introduzione del terzo ciclo superiore formativo.

Un altro aspetto su cui intervenire consiste nella revisione del sistema di reclutamento dei docenti universitari in modo da assicurare una scelta sulla base di criteri meritocratici. Le nostre Università risultano ai margini dei "ranking" mondiali e questa situazione va attribuita tra l'altro al numero troppo ristretto dei professori, dei ricercatori e dei dottorandi e ad una modesta attitudine all'internazionalizzazione; riguardo alla quantità ci collochiamo nelle posizioni più basse della classifica dei Paesi dell'Ocse e anche la media dell'età è elevata. Da ciò emerge, tra l'altro, che la carriera accademica non sembra molto attraente per gli stipendi non all'altezza di altre nazioni comparabili, per le minori possibilità di carriera e per le condizioni meno favorevoli alla ricerca.

Quanto poi alla fuga dei cervelli, il problema non riguarderebbe la partenza perché è auspicabile che si faccia esperienza all'estero, quanto il ritorno, perché una parte consistente non rientra in Italia. Per favorire il ritorno, bisogna portare i nostri stipendi al livello di quelli delle Università e dei centri di ricerca di Paesi confrontabili, assicurare condizioni adeguate per fare carriera e predisporre infra-

strutture che consentano di effettuare la ricerca in un contesto tecnologicamente soddisfacente e adeguatamente finanziato. Inoltre, non basta il rientro dei nostri, ma bisogna anche attirare i migliori studiosi di altre nazioni.

Per accrescere i finanziamenti nel medio e nel lungo termine, bisognerà cercare la collaborazione delle imprese, fare ricorso alle strategie del partenariato pubblico-privato, approfittare delle notevoli risorse messe a disposizione dall'UE e attirare investimenti esteri, facendo leva sulla validità dei nostri studiosi. I mezzi ottenuti dovranno essere utilizzati anche per il rinnovamento delle dotazioni fisiche e tecnologiche in modo da renderle accessibili a tutti gli utenti; un altro obiettivo prioritario sarebbe il potenziamento dell'innovazione digitale con particolare riguardo a quella online e telematica delle Università statali e una migliore regolamentazione di quelle private che operano nello stesso ambito.

Passando a considerare solo la Ricerca, si dovrà procedere a potenziarla affinché diventi il motore dello sviluppo del Paese. Le strategie consistono: nell'assicurare la realizzazione della dimensione transnazionale; nell'accrescere i finanziamenti agli Enti di ricerca, alimentando il relativo fondo in modo da portare il nostro 1,3% del Pil in prossimità del livello della Germania, il 3% cioè; nel coinvolgere gli Enti di ricerca più ampiamente nello sviluppo culturale, scientifico e tecnologico del Paese; nel creare un'agenzia nazionale per la ricerca che permetta di evitare la frammentazione delle risorse e delle attività.

Gli interventi elencati dal Ministro sono molti e complessi e se lasciati a sé stessi potrebbero perdere di efficacia. Pertanto, il MIUR si impegna a preparare un piano strategico pluriennale per lo sviluppo dell'Università e della Ricerca in maniera unitaria.

Le linee programmatiche mirano anche a potenziare la formazione post-diploma e, in particolare, gli ITS. Le ragioni sono varie e qui ricordiamo le più importanti: le sinergie che favoriscono con le imprese, le università e le Regioni; l'offerta formativa in grado di garantire l'apprendimento di importanti competenze tecniche; il rapporto molto stretto con il contesto locale.

Venendo ora ad una valutazione delle linee programmatiche¹⁵, ci soffermeremo

¹⁵ Cfr. i seguenti articoli che si possono rintracciare in «Newsletter IeFP», n. 118, <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (02.09.2018): *Bussetti promette un piano per prof. e ricercatori e più merito nel reclutamento*; BRUNI E. – TUCCI C., «L'alternanza resta perché fa bene al Paese. Via la chiamata diretta»; CNOS-FAP CNOS/SCUOLA, *News sul sistema educativo di istruzione e di formazione* (fonte: Tuttoscuola giugno-luglio 2018); CORLAZZOLI A., *Diplomati magistrali, Bussetti spegne le speranze di migliaia di docenti: "Le sentenze vanno sempre rispettate. No eccezioni*; FERRARIO P., *Scuola. Le famiglie deluse del piano del governo*; LENZI E., *Scuola. Bussetti: cambi, non rivoluzioni; autonomia e docenti valorizzati*; FLC/CGIL, *Linee programmatiche del dicastero del Ministro Bussetti*; MONTI M., *SCUOLA/Le 5 sfide di Bussetti per non inceppare il motore*; ORIZZONTE SCUOLA REDAZIONE, *Linee guida Bussetti, delusi gli studenti: nessun impegno concreto*; TUTTO-SCUOLA, *Linee programmatiche per la legislatura del Ministro Bussetti (11.07.2018)*; VENTURA G., ANCI: *Caro Ministro ti scrivo*; ZUNINO C., *Scuola e università, il programma di Bussetti*.

sui punti non toccati nelle osservazioni avanzate sopra riguardo al contratto di governo e alle dichiarazioni del Presidente del Consiglio dei Ministri in occasione della fiducia, mentre quelli già espressi saranno appena menzionati. Incominciamo con la finalità complessiva del sistema di istruzione e di formazione che viene identificata nella qualità dell'insegnamento e nell'accessibilità al sapere, oltre che all'adeguatezza delle strutture scolastiche e universitarie, e sulla quale avevamo già preso posizione in riferimento al contratto di governo: confermiamo il giudizio critico già dato di una notevole riduzione nel ventaglio delle finalità che si dovrebbero perseguire e, in particolare, del mancato riconoscimento della centralità della persona e dello studente. Invece, appare senz'altro positivo l'impegno per migliorare il patrimonio edilizio e delle attrezzature necessarie all'insegnamento-apprendimento.

Indubbiamente il discorso del Ministro tratta molte problematiche importanti relative al sistema educativo, ma è stato osservato che non sono state toccate tematiche che potevano provocare della conflittualità tra le due forze di governo. Passando a qualche esempio concreto, si è parlato ampiamente di scuola inclusiva, ma senza alcun riferimento agli stranieri per non suscitare la sensibilità della Lega; inoltre, non sono state menzionate le scuole paritarie per non causare reazioni da parte del M5S. In pratica c'è da aspettarsi che il ruolo del Ministro sarà quello di mediare e gestire e non di assumere decisioni che riguardino questioni divisive tra Lega e M5S. Pertanto, la previsione è di un'azione di governo che si limiterà al piccolo cabotaggio senza affrontare i veri nodi dell'istruzione e della formazione.

Anche in questo caso, come per il contratto di governo, l'equilibrio sembra spostato verso il personale piuttosto che verso gli studenti, benché questo orientamento appaia meno accentuato che nel documento citato. La centralità di docenti, dirigenti, personale Ata ed organizzazioni sindacali è evidente e per rilevarla basta ritornare sulla sintesi delle linee programmatiche che è stata presentata sopra. Non mancano tuttavia al riguardo delle criticità: così, il Ministro non ha indicato alcuna soluzione concreta del problema dei diplomati magistrali che, cioè, precisi in che modo e quando la questione sarà affrontata, non ha ancora fissato la data del concorso per i DSGA, ha parlato della riforma del reclutamento dei docenti, contravvenendo alla sua dichiarazione di non fare riforme e senza tener conto che è già stata avviata dal precedente governo con il decreto legislativo n. 59/2017 e senza abolire il termine dei 36 mesi per i contratti a tempo indeterminato. In ogni caso, la criticità maggiore si riferisce agli investimenti perché le linee programmatiche non chiariscono come verranno trovati i fondi per la scuola e in particolare per la formazione e il reclutamento e per l'inclusione.

Nonostante l'eccezione appena ricordata circa il reclutamento dei docenti, riguardo invece alla "Buona Scuola" si terrà fede al principio menzionato sopra per cui saggiamente non sarà né abrogata, né stravolta, ma solo riallineata in confor-

mità anche alle garanzie date dal Presidente del Consiglio nel dibattito sulla fiducia nella Camera dei Deputati. Per il momento è stata abolita solo la chiamata diretta dei docenti in omaggio al contratto di governo a motivo della sua inadeguatezza e dell'attribuzione ai dirigenti di una eccessiva discrezionalità. A questo proposito è opportuno ricordare che le posizioni degli studiosi al riguardo sono divise e, accanto a quanti condividono le critiche appena ricordate, ci sono altri che ritengono che essa consenta alle scuole di scegliere i docenti in funzione degli obiettivi del piano dell'offerta formativa, evitando che venga affidata alla casualità delle graduatorie per cui da ciò ne deriverebbe un potenziamento dell'autonomia. L'altro punto della "Buona Scuola" oggetto di critiche, l'alternanza scuola-lavoro, ha trovato un forte sostegno nelle linee programmatiche con la sola aggiunta rispetto alla riforma di due condizioni di buon senso, menzionate sopra che, però, erano implicite nelle disposizioni della Legge n. 107/2015.

Come punto senz'altro positivo, va riconosciuto che il Ministro ha attribuito una notevole rilevanza alla lotta alla dispersione e all'impegno per l'inclusione dei disabili. Tuttavia, alcuni dei provvedimenti indicati per attuare gli orientamenti appena richiamati, come la formazione degli insegnanti di sostegno, la continuità didattica e il legame al territorio, erano già stati normati dal precedente governo o avevano incontrato notevoli difficoltà nella loro attuazione, come già osservato al paragrafo 2.1.3. "Un bilancio delle proposte". Inoltre, della mancata menzione del diritto all'istruzione dei figli degli immigrati e delle ragioni politiche di questa dimenticanza si è parlato già sopra.

Sono parecchi gli aspetti importanti che non sono stati trattati nelle linee programmatiche. Oltre al più volte citato diritto all'istruzione dei figli degli immigrati, va ricordato il (sotto)Sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale che non solo è stato dimenticato dal contratto di governo e dal Presidente del Consiglio, come si è evidenziato sopra, ma anche dal responsabile del MIUR che appartiene a un partito, la Lega, che si è distinto nelle Regioni per l'impegno messo per il suo sviluppo. A ciò si aggiungono la mancanza di indicazioni nelle linee programmatiche per l'attuazione del sistema integrato 0-6 anni e l'assenza di riferimenti all'educazione degli adulti.

Per le ragioni politiche già evidenziate, il Ministro ha ignorato la libertà di scelta educativa dei genitori e il terzo settore. Le associazioni familiari hanno lamentato che non solo le famiglie sono state escluse dal piano del governo, ma che contro di loro è stata pronunciata una "dichiarazione di guerra" riguardo al problema delle violenze avvenute a scuola¹⁶.

¹⁶ Cfr. FERRARIO P., *Scuola. Le famiglie deluse del piano del governo o.c.*

Quanto all'Università e alla Ricerca, non si può non riconoscere che le linee programmatiche hanno dato ad esse la giusta rilevanza. L'osservazione generale potrebbe essere anche in questo caso quella di riferirsi a risorse che devono essere per la maggior parte ancora trovate. Altre criticità più specifiche sono le seguenti: la proposta di un'agenzia nazionale della ricerca è valida, ma se ne parla ormai da troppi anni senza mai attuarla; le indicazioni sul diritto allo studio sono una semplice replica del contratto di governo; non si parla più dei prestiti d'onore; non sono previsti aumenti del fondo per le borse di studio; gli studenti non sembrano avere nessuna voce in capitolo.

3. Le Regioni al voto di fronte alla IeFP

Dopo le considerazioni sul programma di Governo, ci sembra utile offrire al lettore anche delle considerazioni sui programmi delle Regioni che sono andate al voto, verificando quanto queste siano impegnate sul sistema educativo di Istruzione e Formazione e di IeFP in particolare.

*Nell'anno 2018 sono andate al voto la Regione **Lazio** (4 marzo 2018), **Lombardia** (4 marzo 2018), **Molise** (22 aprile 2018), **Friuli-Venezia Giulia** (29 aprile 2018), **Valle d'Aosta** (20 maggio 2018), **Trentino-Alto Adige** (21 ottobre 2018). Sono ancora da definire – al momento della stesura del presente Editoriale – le date delle elezioni che si devono svolgere in **Basilicata** e in **Abruzzo**. Rinviando la trattazione del Trentino-Alto Adige, Basilicata e Abruzzo ad un prossimo numero. Delle problematiche relative al programma delle Regioni ci soffermeremo solo su un aspetto, a completamento di quanto già scritto, in maniera molto più approfondita, dal prof. Giulio Salerno: le considerazioni sul programma regionale votato dal Consiglio regionale. Lo stato dell'arte della IeFP nelle Regioni alla luce delle "norme generali sull'Istruzione" è contenuto nel numero 1/2018 per il Lazio e la Lombardia, nel 2/2018 per il Molise e il Friuli-Venezia Giulia, nel 3/2018 per la Basilicata, la Valle d'Aosta ed il Trentino-Alto Adige.*

Alla luce di quanto già scritto, la domanda che ci guida è la seguente: quali priorità si sono dati i Governi regionali? Tra le priorità, dove è collocata la IeFP?

Regione Lazio

"Ora si apre una nuova fase, un nuovo ciclo impegnativo e complicato, ma anche di grandissime potenzialità. A me spetta da oggi il compito di ridare a questa Aula un metodo e una possibile agenda condivisa". Così esordisce il Presidente della Regione Lazio, Nicola Zingaretti, l'11 aprile 2018 nel corso del suo discorso programmatico in Consiglio regionale. "Non esiste una maggioranza – ha sottolineato Zingaretti – Sarebbe stupido negarlo o non prenderne atto. Questo

scenario rappresenta un fattore di difficoltà per l'esecutivo ma anche una grande sfida per me e per il Consiglio. Quello che è stato sancito dalle urne ci spinge infatti a ricercare una strada diversa, impegnativa e faticosa, ma potenzialmente molto proficua. Credo che dal dialogo tra le forze politiche possa generarsi una fase estremamente feconda per il Lazio".

*Dopo l'esordio e la sottolineatura della situazione politica, il Presidente passa ad illustrare le **dieci missioni prioritarie**: (1) Bilancio regionale; (2) Piano sociale regionale; (3) Piano paesaggistico territoriale; (4) Testo unico del commercio; (5) Piano rifiuti; (6) Riordino del sistema delle autonomie e della nuova Regione, rilancio di Roma capitale; (7) Legge sul diritto alla conoscenza e riforma di Laziodisu; (8) Piano triennale del turismo 2018-20; (9) Investimenti su infrastrutture e opere pubbliche; (10) Nuovo modello sanitario. Da ultimo, l'emergenza legata alla rinascita dei territori colpiti dal sisma¹⁷.*

Come evidente, l'elenco delle priorità non contiene i riferimenti al sistema educativo di Istruzione e Formazione e alla IeFP in particolare, tranne il punto 7 che rimanda al lavoro già svolto in fatto di diritto allo studio.

Va precisato, tuttavia, che il Governo Zingaretti, nella precedente legislatura, la X (2013 – 2018), aveva varato nel 2015 una specifica legge regionale sul sistema educativo regionale di Istruzione e Formazione Professionale (Legge 5/2015). È comprensibile a molti, pertanto, che nell'attuale legislatura il Governo regionale non definisca la IeFP una priorità.

In verità il punto 02 "Per creare valore" del programma elettorale di Governo di Nicola Zingaretti¹⁸ conteneva proposte politiche riferite ai giovani quali il potenziamento dell'alternanza scuola – lavoro, lo sviluppo degli ITS, il sostegno all'apprendistato, l'attenzione ai tirocini extracurricolari, ecc. e il punto 03 "Per promuovere la conoscenza" conteneva misure volte a sostenere e a migliorare il sistema scolastico / formativo nel suo complesso.

Sono molti a ritenere, quindi, che il sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale disciplinato dalla Legge Regionale 5/2015 sia un sistema che possiede in sé una sua coerenza e stabilità anche se, come afferma il prof. Giulio Salerno, sia da aggiornare rispetto alle "norme generali sull'istruzione" cosiddette "di sistema" (cfr. nr. 1/2018 di Rassegna CNOS).

¹⁷ Fonte: il Documento dell'Ufficio stampa del Consiglio Regionale del Lazio dell'11 aprile 2018: Zingaretti presenta all'Aula dieci missioni prioritarie.

¹⁸ *Per andare avanti, tutti. Il programma di Governo di Nicola Zingaretti per la Regione Lazio (2018-2023).*

Regione Lombardia

“Porto in Regione Lombardia la concretezza del sindaco, il primo livello del rapporto fra cittadino e istituzioni, l’amministratore pubblico cui il cittadino immediatamente si rivolge; da Governatore lombardo intendo iniziare un percorso che accorci le distanze anche fra Regione e cittadini, che renda più semplice e diretta la relazione con le comunità lombarde, che renda naturale per ognuno guardare con fiducia a questa Istituzione”¹⁹.

*Così si esprime il Presidente di Regione Lombardia Attilio Fontana nel suo intervento in Consiglio regionale il 10 aprile 2018 illustrando le **Linee Guida** del suo programma di governo che riassume in otto frasi: (1) Dialogo con il territorio come metodo di lavoro; (2) Una vision per programmare; (3) Un’autonomia virtuosa; (4) La centralità degli enti locali; (5) Il ripensamento dell’architettura dello Stato; (6) Un patto ANCI – Regione; (7) L’evoluzione del sistema sanitario; (8) L’attenzione alle politiche del lavoro, delle imprese e dell’innovazione; (9) L’attenzione ai grandi eventi sportivi in quanto ambito strategico.*

Anche per la Regione Lombardia vale quanto affermato per la Regione Lazio: l’elenco delle priorità non contiene i riferimenti al sistema educativo di Istruzione e Formazione e alla IeFP in particolare.

Una dimenticanza? Sono molti ad escludere questa tesi.

Alla Regione Lombardia, infatti, si riconosce di avere promosso una vera “eccellenza” e che, pertanto, necessita solo di manutenzione e miglioramento.

D’altronde, nel Programma del candidato Presidente alle Elezioni regionali del 4 marzo 2018 di Fontana Presidente si legge: “L’eccellenza della Formazione Professionale passa da IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) a ITS (Istituti Tecnici Superiori), filiera professionalizzante: per dare risposta alle esigenze del mercato del lavoro attuale, proseguirà l’impegno per formare tecnici specializzati, con alta qualificazione professionale in particolare con le associazioni di categoria, il sistema camerale, le Università e tutti gli stakeholder”²⁰.

Tutto il programma è caratterizzato dalla “continuità” nella logica del miglioramento: un sistema “plurale” che vede, in azione, la scuola statale, quella paritaria e la IeFP.

Anche il sistema formativo lombardo, in conclusione, possiede in sé una sua coerenza e stabilità; ha bisogno, come afferma il prof. Giulio Salerno, solo di aggiornamenti rispetto alle “norme generali sull’istruzione” cosiddette “di sistema” (cfr. nr. 1/2018 di Rassegna CNOS).

¹⁹ Fonte: Lnews – Milano del 10 aprile 2018.

²⁰ Programma del candidato Presidente alle Elezioni regionali 4 marzo 2018. *Al lavoro! Più Lombardia. Fontana Presidente.*

Regione Molise

“Mi piace richiamare in questa sede quelli che furono i principi ispiratori che orientarono i padri costituenti della Carta statutaria della Regione Molise all’atto della sua stesura: la Regione promuove il progresso civile, sociale ed economico della sua popolazione, il rinnovamento democratico delle strutture dello Stato, garantisce la partecipazione dei cittadini alle scelte politiche della comunità nazionale e della politica regionale, alla funzione legislativa e amministrativa. Poche righe che, al di là della datazione, contengono un messaggio di pregnante attualità e che inducono noi amministratori pubblici ad orientare la nostra azione politica verso due obiettivi fondamentali: fare cose “perbene” per la crescita del Molise e dei molisani, ascoltare sempre e in ogni momento le istanze del popolo, farlo partecipe dei nostri programmi e delle nostre scelte”²¹: così il Presidente della Regione Molise, Donato Toma, ha introdotto in Aula i contenuti del Programma di Governo della XII Legislatura.

Il Presidente della Giunta si è presentato come l’uomo della concretezza. Le sue linee programmatiche affrontano numerosi temi: sviluppo economico, imprese ed occupazione; programmi comunitari e nazionali 2014-2020, area di crisi complessa, “Post 2020”; turismo, cultura e sport; agricoltura; infrastruttura e viabilità; ambiente e la risorsa acqua; sanità; sicurezza e protezione civile; costi della politica; struttura regionale e le società partecipate.

È stata da più parti considerata condivisibile la denuncia di coloro che hanno evidenziato l’assenza, nel Programma di Governo della XII legislatura, di ogni riferimento al sistema educativo di Istruzione e Formazione, pur in presenza di un’alta dispersione scolastica nella Regione Molise: “Il Molise risulta tra le Regioni italiane con la maggiore dispersione scolastica. È quanto emerge da uno studio a cura dell’Associazione Nazionale Dirigenti Pubblici e altre professioni: il tasso di abbandono della popolazione maschile è di circa il 20,2%, mentre quello femminile è del 13,7%”²². Una simile lacuna si riscontra anche nel “Programma del candidato Presidente alla Regione Molise donato Toma”.

È largamente condivisibile l’auspicio, come fa giustamente anche il prof. Giulio Salerno nel 2/2018 di Rassegna CNOS che la Regione Molise adotti una legge regionale sulla IeFP dal momento che ad oggi esiste solo un documento che parla di sistema integrato tra IeFP e sistema scolastico con data del lontano 2012.

²¹ Fonte: Regione Molise - XII legislatura, Programma di Governo, 28 maggio 2018.

²² Fonte: Molise web. *Nel cuore della notizia* (giovedì 5 luglio 2018).

Regione Friuli-Venezia Giulia

“Ve ne fosse davvero bisogno, voglio in tal senso rassicurarvi: sono convinto che gli obiettivi migliori si raggiungano attraverso il dialogo, non con le imposizioni. Un rapporto costruttivo, mirato a riportare serenità nelle istituzioni e a ricucire gli strappi tra la politica e una società sempre più sfiduciata. Il tutto, senza abdicare al ruolo di chi, conclusasi la stagione dello studio, è chiamato ad assumere le opportune decisioni e passare dalle parole ai fatti.

È con questo spirito che chiedo la massima collaborazione tanto alla maggioranza quanto all'opposizione, nell'evidente ed esclusivo interesse del Friuli-Venezia Giulia”, *così il Presidente della Regione, Massimiliano Fedriga, il 29 maggio 2018 ha esordito nel presentare il programma di Governo per la XII legislatura*²³.

Un programma denso, i cui punti programmatici sono: Enti locali, attività produttive, finanza e patrimonio, cultura e sport, salute, sociale e disabilità, funzione pubblica e semplificazione, ambiente ed energia, infrastrutture, immigrazione e sicurezza, territorio ed edilizia agevolata, lavoro, formazione e istruzione, agricoltura e montagna.

Dell'ampio programma ci sembrano importanti alcuni passaggi su Lavoro, Formazione e Istruzione: “Particolare attenzione andrà rivolta alla disoccupazione giovanile e a chi, a causa di crisi aziendali, è stato espulso dal mercato del lavoro”. “L'occupazione trova stretto legame con il tema della formazione e dell'istruzione”.

Il mancato sviluppo programmatico relativo al sistema della IeFP si giustifica dal fatto che la Regione ha approvato, nel 2017, una specifica legge regionale: Norme in materia di formazione e orientamento nell'ambito dell'apprendimento permanente (L.r. 27/2017). Sono condivisibili, quindi, le posizioni di coloro che ritengono che il sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale, disciplinato recentemente, sia un sistema che possiede in sé una sua coerenza e stabilità anche se, come afferma il prof. Giulio Salerno, sia da aggiornare rispetto alle “norme generali sull'istruzione” cosiddette “di sistema” (cfr. nr. 2/2018 di Rassegna CNOS).

Regione Valle d'Aosta

“Salute, welfare, protezione dei più deboli, prevenzione ed eventuale cura delle patologie, attenzione agli anziani, ai giovani e alle famiglie. Sono i punti che toccano, insieme con il lavoro, più direttamente la nostra vita quotidiana e quelli cui occorre urgentemente mettere mano. Anche qui occorre invertire l'attuale, preoccupante tendenza al peggioramento dei servizi offerti ai cittadini. Deve cambiare, la faremo cambiare.

²³ Fonte: *Programma di governo del Presidente della Regione, dott. Massimiliano Fedriga, 29 maggio 2018.*

Siamo – e concludo – per le identità, le identità storiche, l’anima di una terra. La Valle d’Aosta ne possiede più d’una, e solo nel loro rispetto e valorizzazione troveremo la forza per riconoscere tutti nella stessa terra, non perché necessariamente uguali, ma perché portatori di un contributo originale, è la chiave di un vero patriottismo, della collaborazione, del voler lavorare insieme.

Ce la faremo²⁴: è quanto ha affermato Nicoletta Spelgatti, Presidente della Regione Autonoma Valle d’Aosta il 26 giugno 2018.

Un programma, quello approvato, caratterizzato dalla “discontinuità”. I temi programmatici affrontati sono, nell’ordine: (1) Discontinuità con la passata politica; (2) Ricostruzione con lo Stato italiano e con l’Unione Europea dei rapporti; (3) In ogni ambito delle politiche sociali, messa in atto di programmi di assistenza, di sostegno e di esenzione alle fasce più deboli e alle disabilità; (4) Ridefinizione di un piano strategico di lavoro e sviluppo, che sostenga le micro, piccole, medie imprese e l’artigianato; (5) Ottimizzazione del sistema dei trasporti interni e miglioramento dei collegamenti extraregionali; (6) Armonizzazione della riforma scolastica e della legge regionale (riarmonizzazione della Buona Scuola) con il mantenimento del tavolo di confronto e di collaborazione con i rappresentanti del mondo della scuola; (7) Ricostruzione, nel rispetto delle diversità, di un senso di comunità, valorizzando l’identità della Valle d’Aosta; (8) Sostegno ai Comuni, presidio fondamentale del territorio; (9) Costituzioni di organismi per contrastare la criminalità organizzata.

Il punto 6 è quello che maggiormente interessa gli operatori del sistema di Istruzione e Formazione ma le esplicitazioni contenute nel programma restano ancora generiche. Difficile ricavarne una valutazione.

È tuttavia condivisibile l’auspicio, come fa giustamente anche il prof. Giulio Salerno nel 3/2018 di Rassegna CNOS, che la Valle d’Aosta debba provvedere ad azioni integrative e di adeguamento rispetto alla norma nazionale perché nella Regione un sistema formativo si è definito.

4. Provvedimenti recenti relativi al sistema scolastico e formativo

In questa ultima sezione dell’Editoriale ci concentriamo soprattutto su tre provvedimenti recenti apportando note di aggiornamento e rinviando ad approfondimenti più articolati a riforme compiute.

²⁴ Fonte: *Discorso di insediamento di Nicoletta Spelgatti a Presidente della Regione Autonoma Valle d’Aosta*, 26 giugno 2018.

4.1. Modifiche relative al sistema scolastico contenute nella legge 21 settembre 2018, n. 108

È stata pubblicata il 21 settembre 2018 sulla Gazzetta Ufficiale n. 220 la Legge 21 settembre 2018, n. 108. "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 luglio 2018, n. 91, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative". La legge, conosciuta come "milleproroghe", è entrata in vigore il 22 settembre 2018.

Tra i vari provvedimenti approvati, due si segnalano per la particolare rilevanza sul sistema educativo di Istruzione e Formazione: le prove INVALSI e l'Alternanza Scuola-Lavoro.

Secondo il D. Lgs. 62/2017 le prove INVALSI erano uno dei requisiti di ammissione all'esame di Stato. L'articolo 6 della Legge citata conferma l'applicazione, facendola però slittare di un anno (comma 3-septies); analogo intervento per quanto riguarda lo svolgimento di attività di alternanza scuola-lavoro (comma 3-octies) quale requisito per l'ammissione all'esame di Stato.

Mentre la proroga per l'alternanza scuola-lavoro si inquadra nell'obiettivo di revisione di questo istituto (...nelle more della revisione della disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro...), come più volte annunciato dal Ministro Bussetti nel rispetto di quanto previsto dal contratto di Governo, del tutto inattesa, invece, è stata la proroga per l'INVALSI, di cui non vi è traccia alcuna nel medesimo contratto di Governo.

Va sottolineato, inoltre, che la legge citata, che rinvia di un anno l'obbligatorietà dell'alternanza quale requisito per l'ammissione all'esame di Stato, lascia in vigore altre norme del D. Lgs. 62/2017 che trattano sempre il tema dell'Alternanza all'interno dell'esame di Stato.

È auspicabile, dunque, che il Ministero proceda ad un riordino complessivo dell'intera materia confidando che questo riordino avvenga anche dopo aver sentito le parti in causa, ivi compresi i soggetti che gestiscono in prima fila questo servizio.

4.2. Revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale (D. Lgs. 61/2017)

Una premessa, anzitutto, sembra doverosa per avere un quadro complessivo dell'iter della riforma. Come noto, il provvedimento base che guida il riordino dell'Istruzione Professionale, è la Legge n. 107 del 13 luglio 2015. La Legge, nei commi 180 – 185, contiene "Deleghe legislative al Governo". Tra queste la revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale e il raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale (comma 181, lettera D).

Il provvedimento che disciplina il processo della revisione dell'Istruzione Professionale e del raccordo con il (sotto)Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale è il D. Lgs. 61 del 13 aprile 2017. Secondo la normativa la riforma del-

l'Istruzione Professionale si avvia con le prime classi dall'anno scolastico 2018-2019 ed entra pienamente a regime nell'anno scolastico 2022-2023 con la definitiva abrogazione del D.P.R. n. 87/2010, che attualmente disciplina gli Istituti professionali. Il D. Lgs. fornisce la cornice e tratteggia le linee essenziali di un quadro che deve essere completato e precisato mediante una successiva e articolata concertazione politico-amministrativa.

Rassegna CNOS è intervenuta più volte su questa importante riforma; si ricordano, in particolare, il contributo del prof. Giulio Salerno (Rassegna CNOS 2/2017, pp. 149 - 168) e lo stato dell'arte dell'iter contenuto nel n. 1/2018, pp. 21-22).

*Nel presente Editoriale offriremo qualche riflessione sui primi due dei sei provvedimenti attuativi previsti. Il primo corposo provvedimento adottato dal MIUR è il **Decreto 24 maggio 2018, n. 92** che disciplina i profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di IP e indica il raccordo con la IeFP. Il secondo provvedimento adottato dal MIUR è il **Decreto del 17 maggio 2018** contenente i criteri generali per favorire il raccordo tra IP e IeFP e per dare la possibilità agli Istituti Professionali di realizzare, in via sussidiaria, l'offerta della IeFP.*

- Note sul Decreto 92/2018

Il primo Decreto è composto di nove articoli e quattro allegati contenenti il profilo di uscita dei percorsi di IP, gli indirizzi dei percorsi quinquennali, i quadri orari, la correlazione tra qualifiche e diplomi professionali propri della IeFP e gli indirizzi dei percorsi quinquennali propri dell'IP.

Per il passaggio al nuovo ordinamento il Decreto prevede anche l'emanazione di Linee Guida sia per il biennio che per il triennio.

Di questo provvedimento è stato segnalato in chiave positiva lo sforzo di rendere "più vicini" l'Istruzione Professionale di competenza statale e l'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale. Si riportano all'interno di questa valutazione l'aggiornamento dell'offerta formativa, la scansione temporale del percorso, il parziale superamento delle discipline, il potenziamento della didattica laboratoriale. Del medesimo provvedimento in chiave critica è stato rilevato il pesante disallineamento con i tempi del sistema scolastico e la mancata armonizzazione complessiva dell'intera offerta formativa tecnico professionale, azione che doveva essere compiuta in sinergia con l'offerta delle Regioni, la conferma di due offerte promosse dallo Stato e dalle Regioni che sono più "in concorrenza" che di "pari dignità".

- Note sul Decreto 17 maggio 2018

Il Decreto definisce i criteri generali per intervenire su tre materie: il "raccordo" tra l'IP e la IeFP, gli "Accordi" che si devono sottoscrivere a livello regionale tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'avvio dei percorsi sussidiari di IeFP, l'avvio dell'offerta sussidiaria dell'Istruzione Professionale.

Più complessa si rivela la valutazione di questo Decreto perché, intervenendo su tematiche già disciplinate precedentemente, non ha affrontato le criticità che erano già emerse nell'arco di questo decennio²⁵. A giudizio di molti, infatti, tre erano state le principali criticità, ampiamente documentate: l'offerta "sostitutiva" anziché "sussidiaria" adottata da molte Regioni, soprattutto del Centro Sud; il "mancato allineamento temporale" nell'avvio dell'offerta scolastica e formativa ancora presente in molte Regioni, fondamentale per agevolare la scelta dei giovani e delle famiglie; la "mancata pari dignità" a livello di finanziamento dei percorsi di IeFP rispetto a quelli erogati dallo Stato.

Nessuna di queste criticità, a parere di molti, sono state tenute presenti nella scrittura di questo Decreto. Anzi non mancano coloro che mettono in evidenza la debolezza di alcune norme, come quella contenuta nel comma 2 dell'art. 3 che sembra aprire nuovamente alla modalità dei percorsi integrati o l'articolo 4 che contiene generici criteri generali da tenere presente nella stipula degli Accordi regionali che non contengono una rigorosa definizione anche di obblighi regionali circa la IeFP, oltre a quelli statali.

4.3. Legge 9 agosto 2018, n. 96

L'11 agosto 2018 è stata pubblicato in Gazzetta Ufficiale la Legge n.96: Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 luglio 2018 n. 87, recante disposizioni urgenti per la dignità dei lavoratori e delle imprese, il c.d. Decreto Dignità.

Commentare questa Legge è prematuro, non perché non se ne comprendono i contenuti ma perché ogni legge sul lavoro ha bisogno di tempi medio lunghi per verificarne gli effetti. Al momento sono possibili solo alcune valutazioni di massima.

Una prima valutazione è sulla natura del provvedimento adottato, il decreto-legge.

Molti si sono chiesti il perché dell'urgenza di un simile provvedimento dal momento che quasi contestualmente l'ISTAT aveva dato notizia di una crescita notevole dell'occupazione rispetto agli anni passati, segno che i provvedimenti in materia avevano dato risultati positivi. Il mondo del lavoro si era dato, a giudizio di molti, strumenti normativi idonei per favorire una maggiore occupazione attraverso una flessibilità garantita sia per le aziende datoriali sia per i lavoratori. L'aver fissato a 36 mesi il livello di insuperabilità del contratto a termine pur lasciando alle parti sociali la facoltà di derogarvi in sede di contrattazione collettiva per

²⁵ Cfr. Intesa tra il Governo, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, i Comuni, le Province e le Comunità Montane riguardante l'adozione di linee guida per la realizzare organici raccordi tra i percorsi degli Istituti Professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, a norma dell'articolo 13, comma 1-*quinquies*, del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito dalla legge 2 aprile 2007, n. 40. Repertorio Atti n. 129/CU del 16 dicembre 2010.

fronteggiare specifiche realtà aveva consentito a tutti di attraversare la fase cruciale della crisi economica e di intravedere segnali di crescita.

Quali motivazioni hanno spinto a fare marcia indietro con urgenza?

*Una **seconda valutazione** condivisibile è il confronto tra i contenuti di questa legge con quelli del Jobs Act. Dal confronto appare in modo evidente come i due provvedimenti siano in netto contrasto.*

Le nuove regole sanciscono, è stato affermato da più parti, la rottura di una linea politica, di una impostazione di regole. Il Jobs Act, infatti, aveva puntato sull'espansione del tempo indeterminato, disegnando un "contratto a tutele crescenti" che desse un buon livello di garanzie ai lavoratori e certezze alle imprese. Allo stesso tempo aveva puntato a una efficiente coesistenza di forme contrattuali che garantisse una opportuna flessibilità alle imprese e occupabilità ai lavoratori. Si era disegnato, in altre parole, una composizione di interessi.

L'uso delle flessibilità in questa nuova legge, invece, sembra essere soprattutto l'espressione di interessi contrapposti, non componibili e dunque da vincolare fortemente.

Restrungendo l'analisi della legge al mondo scolastico e formativo, va sottolineato che le istituzioni che vi operano sono bisognose di continuità didattica.

Il provvedimento le coinvolge direttamente e da subito queste istituzioni registrano difficoltà. Al momento, pertanto, si limitano a sottolinearne le criticità e confidare in un dialogo costruttivo con il Ministero del Lavoro e con le OO.SS. per individuare possibili soluzioni migliorative.



La Formazione Professionale nella Repubblica Democratica del Congo (RDC)

TITUS MWAMBA¹

STUDI e RICERCHE

Don Titus Mwamba, salesiano, congolese, docente di Sociologia Generale e dell'Educazione all'Università Salesiana di Torino e cappellano della stessa Università, ci illustra, in questo articolo, il sistema scolastico e la Formazione Professionale nella Repubblica Democratica del Congo, facendo un'approfondita valutazione dell'offerta formativa nei suoi punti di forza e di debolezza ed evidenziando il contributo dei Centri di Formazione Professionale salesiani per i giovani congolese.

Fr Titus Mwamba is a Congolese Salesian, professor of General Sociology and Education at the Salesian University of Turin and chaplain of the same University. He illustrates in this article the school system and vocational training in the Democratic Republic of the Congo and evaluates the educational offer in its strengths and weaknesses by highlighting the contribution of Salesian Vocational Training Centers for Congolese youth.

1. Il mio incarico

Sono don Titus Mwamba salesiano di Don Bosco congolese, ed ora, docente di Sociologia Generale e dell'Educazione all'Università Salesiana di Torino e cappellano della stessa Università. La mia attività all'interno della Scuola Salesiana è iniziata nel 1991 quando l'Ispettore di allora, l'attuale Vescovo della città Metropolitana di Lubumbashi, Mgr Jean-Pierre Tafunga mi mandò come postulante salesiano nel Centro di Formazione Professionale (CFP) di Lubumbashi Rwashì ad insegnare. Dopo i miei studi di latino in un seminario minore di prestigio, era meraviglioso, per me, prendere contatto con una realtà così complessa di studi teorici e pratici di tanti ragazzi orfani e di altri che provenivano in maggioranza dalla periferia di Lubumbashi di quasi 3.000.000 di abitanti. Quei ragazzi mi affascinarono per la loro grande voglia di imparare un mestiere e potersi inserire presto nel mondo del lavoro.

Dopo quella esperienza di Lubumbashi, ho continuato la mia formazione salesiana e l'Ispettore successivo, Don Mario Valente, mi mandò, come tirocinante, nel nostro Centro di Formazione Professionale di Kinshasa, la capitale della

¹ Titus Mwamba docente di Sociologia Generale e dell'Educazione all'Università Salesiana di Torino.



Repubblica Democratica del Congo, una città ancora più popolata: 12.000.000 milioni di abitanti. Come salesiano, cominciai a scoprire che il Signore si serviva dei nostri Superiori per orientarmi sempre di più verso il settore delle scuole per assumere l'impegno di formazione e di educazione tanto caro a Don Bosco.

Ordinato sacerdote, l'Ispettore di allora, Don Camiel, mi mandò come vice-preside nel nostro Istituto Tecnico Don Bosco di Salama a Lubumbashi. Un Istituto Tecnico prestigioso: 1.500 allievi, 80 insegnanti, corsi organizzati in 6 diversi indirizzi – Meccanica Generale, Meccanica d'Auto (Carrozzeria), Tipografia, Elettricità, Elettronica e Carpenteria (Saldatura). Il Preside di allora, era Don Joachim Tshibangu che proveniva dall'UPS di Roma dove aveva ottenuto una licenza in Pedagogia per la Scuola e Formazione Professionale. Don Joachim è stato un Preside con una notevole cultura e altissima professionalità. Mi affascinò fin da subito con la sua passione educativa, la sua grande capacità di lavorare e di progettare insieme. L'ambiente di Salama mi aiutò a prendere contatto non solo con l'insegnamento tecnico e professionale, ma anche, con il mondo del lavoro che non avevo conosciuto prima, e rendermi conto del valore aggiunto della formazione tecnica e professionale, soprattutto per uno come me che proveniva dal liceo classico.

Mentre cercavo di approfondire quella bellissima esperienza in qualità di vice-preside ed insegnante a Salama, l'ispettore Don Camiel mi mandò a Roma a studiare Pedagogia per la Scuola e Formazione Professionale. Dialogai con lui per capire il perché di quella nuova obbedienza, in cuor mio desideravo piuttosto dedicarmi agli studi biblici! E Don Camiel di fronte alla mia perplessità mi disse: «Sei dotato per la comunicazione coi giovani, e per cui, come Consiglio ispettoriale ti mandiamo a studiare Pedagogia per la Scuola e Formazione Professionale a Roma, in modo che il tuo contributo, dopo, possa qualificare di più le nostre scuole». Arrivato all'UPS di Roma, diversi docenti hanno rafforzato la mia passione educativa. Ritengo che il Professore Malizia, come grande ricercatore nell'ambito della sociologia della scuola, mi abbia segnato di più e stimolato a diventare, nel mio piccolo, ricercatore in questo stesso ambito, focalizzandomi sul tema della qualità dell'educazione nelle Scuole Secondarie e CFP: che fu anche oggetto del mio dottorato di ricerca concluso nel 2013.

Ringrazio l'ICP che mi sta dando la possibilità di insegnare sociologia allo IUSTO per incrementare la mia competenza professionale; e, nonostante la distanza, riesco a dare un mio modesto contributo anche alla Formazione Professionale (FP) nella RDC. Con tanti altri salesiani, docenti, ricercatori ed educatori nella RDC, collaboro attivamente all'educazione della gioventù congolese. Ho pubblicato nel 2014 tramite la Casa Editrice l'Harmattan di Parigi un libro interessante sulla *"Qualità dell'Educazione nelle Scuole Secondarie e Centri di Formazione Professionale salesiani di Lubumbashi. Risultati di una inchiesta"*. Nel 2015, ho contribuito sotto la guida del Prof. Guy Avanzini all'Università Cattolica di Lione in Francia, alla pubblicazione del

libro: *“Le Intuizioni Pedagogiche di Don Bosco”*, con un mio articolo intitolato: *“Il pensiero pedagogico di Don Bosco nel contesto africano”*, nel quale ho tentato di fare un breve studio comparato tra l’Europa (Occidente) e l’Africa, mettendo a fuoco la fecondità del carisma di Don Bosco in Africa ed in particolare nella RDC. Nell’ambito del mio Master post-dottorale in Metodologia delle Scienze Sociali all’Università degli Studi di Torino, nella parte dei Metodi qualitativi, ho fatto una ricerca sul campo nel CFP di Valdocco sul tema *“Il problema dell’insuccesso scolastico e l’obiettivo di attivare i processi riflessivi e di costruzione di identità per tanti ragazzi che oggi scelgono la formazione professionale”*. Continuo quindi nel mio impegno di docenza, conciliando l’insegnamento, la ricerca e la pubblicazione per contribuire a rafforzare i percorsi formativi dei nostri studenti e dei nostri allievi e soprattutto per gli apprendisti dei nostri CFP.

2. Il sistema scolastico e la Formazione Professionale nella RDC

Il sistema scolastico congolese è abbastanza complesso e mi limito a presentare le due dimensioni principali: quella organizzativa ed amministrativa, e quella strutturale.

Livello organizzativo ed amministrativo - Tre Ministeri sono incaricati dei sotto-settori chiave del sistema scolastico congolese. Il Ministero dell’Insegnamento Elementare, Secondario e Professionale (EPSP sigla in francese); il Ministero dell’Insegnamento Superiore ed Universitario (ESU sigla in francese); e il Ministero degli Affari Sociali (MAS sigla in francese). Due altri Ministeri (Ministero della Salute e Ministero della Gioventù e dello Sport) sono implicati a titoli diversi e collaborano con EPSP, ESU e MAS portando così il numero a cinque Ministeri per l’educazione della gioventù congolese.

Ogni Ministero è gestito:

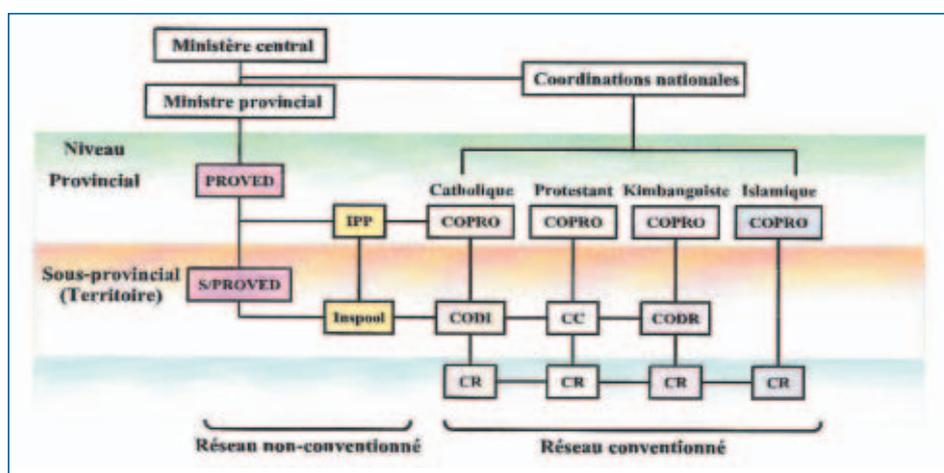
- a livello centrale, da un Ministro nominato dal Presidente della Repubblica e responsabile davanti al Parlamento centrale al quale rende conto del proprio Ministero;
- a livello provinciale, da un Ministro provinciale nominato dal Governatore e responsabile davanti al Parlamento provinciale. L’insieme dei servizi amministrativi e pedagogici è posto sotto la guida di un Segretario Generale (SG) che esegue la politica del Governo ed assicura la continuità dell’azione amministrativa².

² Cfr. MINISTÈRE DE L’EPSPE, *Stratégie de développement de l’enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/11 - 2015/2016)*, Kinshasa, Mars 2010, p. 16.

Il Ministero dell'Insegnamento Elementare, Secondario e Professionale è diviso in 30 Province "Educazionali" sull'insieme del territorio della RDC ed è rappresentato nelle Province dalle Divisioni Provinciali (PROVED) e sotto Provinciali (sous-PROVED) che amministrano l'insieme delle scuole impiantate sotto la propria giurisdizione. In pratica, la gestione amministrativa e pedagogica delle Province "Educazionali" è già fortemente decentrata. Esse godono di una larga autonomia nel confronto del Ministero centrale. Le scuole confessionali (o legate a diverse chiese), come quelle cattoliche e convenzionate, sono organizzate allo stesso modo con dei Rappresentanti a livello nazionale, provinciale e sotto-provinciale.

Per quanto riguarda i **Centri di Formazione Professionale (CFP)**: essi non sono gestiti dal Ministero dell'Insegnamento Elementare, Secondario e Professionale che si occupa della formazione formale, bensì dal Ministero degli Affari Sociali (MAS) che si occupa della formazione non-formale. La Formazione Professionale fa parte ancora di quella formazione che copre il recupero scolastico, l'alfabetizzazione dei giovani e degli adulti, l'apprendimento professionale e l'educazione permanente degli adulti. In riferimento all'Ordinanza n° 07/018 del 16 maggio 2007 fissando le attribuzioni dei Ministeri, l'educazione non-formale è materia di competenza del Ministero degli Affari Sociali in collaborazione con i diversi Ministeri elencati precedentemente³. Tutti i CFP della RDC (e anche quelli salesiani) dovrebbero beneficiare molto dell'expertise di questo Ministero degli Affari Sociali, ma siamo ancora lontano da questo ideale! L'Organigramma che segue, diviso in tre livelli: Centrale, Provinciale e Sotto-Provinciale, ci mostra come è strutturata l'organizzazione amministrativa e pedagogica del sistema scolastico congolese.

³ *Ibidem*, p. 18.



Legenda: PROVED = Capo di divisione
 S/PROVED = Capo della sotto divisione
 COPRO = Coordinatore Provinciale
 CODR = Coordinatore del Distretto
 CR = Consigliere Residente
 IPP = Ispettore Provinciale Principale
 INSPPOOL = Ispettore del Pool
 CODI = Coordinatore Diocesano
 CC = Coordinatore Comunitario

Fonte: Ministero dell'EPSP, 2010.



L'Ispezione dell'EPSP è il servizio specializzato ed incaricato del controllo della qualità dell'insegnamento dispensato nelle scuole, della formazione permanente degli insegnanti e della valutazione pedagogica dei contenuti e della professionalità degli insegnanti. L'Organigramma del corpo degli Ispettori è simile a quello dell'amministrazione dell'EPSP in genere. Questo servizio è guidato da un Ispettore Generale (IG) che gestisce gli Ispettori Principali Provinciali (IPP) e gli Ispettori del Pool (INSPPOOL) a livello sotto-provinciale. La rete delle scuole convenzionate dispone anch'essa di un controllo pedagogico interno assicurato dai Consiglieri pedagogici. La Costituzione della RDC (Articolo 202, § 30) prevede che la nomina e l'erogazione degli Ispettori Provinciali sia di competenza esclusiva del potere centrale⁴.

Livello strutturale - Il sotto-settore dell'Insegnamento Elementare, Secondario e Professionale (EPSP) nella RDC comprende tre livelli: Materna, Elementare e Secondario. Il livello dell'insegnamento materno è organizzato in un ciclo di 3 anni, ed è facoltativo. Si tratta di un livello gestito in maggioranza dal settore privato ed accoglie bambini dai 3 ai 5 anni. Il livello di insegnamento elementare è organizzato in un ciclo di 6 anni divisi in 3 gradi: elementare, media e terminale. Sono ammessi nel primo anno, i bambini di 6 anni compiuti. Il livello di insegnamento secondario comprende 4 cicli:

⁴ Cfr. MINISTERE DE L'EPSPE, *Stratégie de développement de l'enseignement*, pp. 18-19.



- il ciclo lungo di una durata di 6 anni che poi dopo, dà accesso agli studi superiori ed universitari;
- il ciclo di specializzazione professionale (CSP) che dura da 1 a 2 anni;
- il ciclo Arti e Mestieri che dura da 1 a 3 anni;
- il ciclo Professionale che dura dai 4 ai 5 anni⁵. Mentre i tre primi livelli vengono gestiti dal Ministero EPSP, l'Università è gestita dal Ministero dell'Insegnamento Superiore ed Universitario.

Al livello secondario, il sistema scolastico congolese si distingue in educazione formale e non formale. La scuola secondaria fa parte del sistema formale, cioè di una struttura organizzata dallo Stato per la formazione dei cittadini in un ciclo della durata di 6 anni, in un quadro di cultura dove vengono formati soggetti di cui il Paese ha tanto bisogno. Il ciclo si conclude con un concorso nazionale per tutti gli allievi in vista di un diploma di maturità che dà accesso all'Università. Per diversi indirizzi organizzati a livello secondario, la finalità comune per tutti gli allievi è: "lo sviluppo in loro dei valori intellettuali, etici e spirituali", che devono trasformarsi in una competenza professionale, una coscienza nazionale, un senso di solidarietà e dignità umana; in un impegno di integrità, di giustizia e di verità; il rispetto della persona umana, dei suoi beni e di quelli della comunità. Il giovane congolese è chiamato a diventare un cittadino utile, cioè capace fisicamente ed intellettualmente a lavorare; un cittadino responsabile, cioè consapevole e rispettoso dei suoi obblighi"⁶.

La Formazione Professionale, al contrario, dura da 4 a 5 anni preparando soprattutto all'esercizio di un mestiere per l'inserimento nel mondo del lavoro. Essa fa parte ancora dell'educazione non formale. Si tratta di una struttura che non segue i classici curricula di formazione, ma comunque, punta a formare, valorizzare le competenze dei giovani e degli adulti. Ecco come si presenta la struttura del sistema scolastico congolese sul Diagramma che segue (*Fonte: Ministero dell'EPSP, 2010*)⁷.

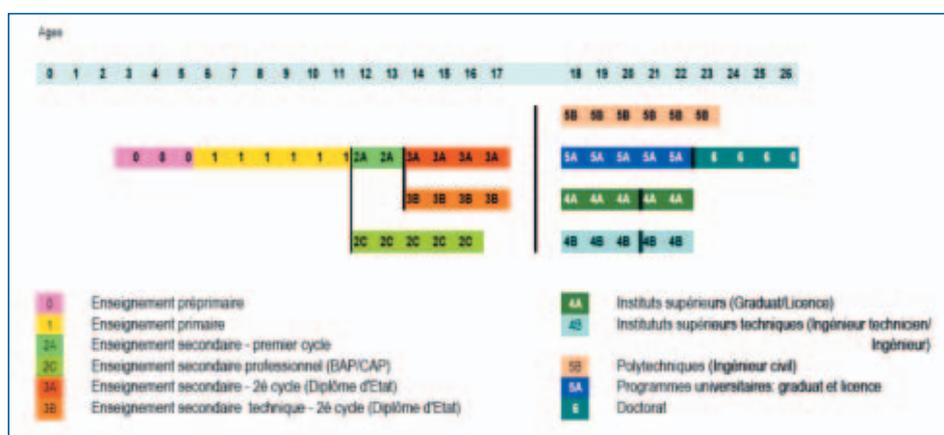
Nell'ambito della Formazione Professionale: non esiste un programma comune (o standard) fissato dallo Stato, ma piuttosto, una programmazione basata sui bisogni degli apprendisti di ogni CFP nel proprio contesto di apprendimento e secondo le risorse del territorio. L'educazione non formale aiuta a vivere, permette di imparare ad imparare, e, quindi, consente di socializzare e favorisce il vivere nel tempo presente insieme ad altri⁸. Il fatto di non avere un programma

⁵ *Ibidem*, p. 19.

⁶ MINISTÈRE DE L'EPSPE, *Le développement de l'éducation – Rapport National de la République Démocratique du Congo*, Kinshasa, Août 2004, p. 9.

⁷ Cf. MINISTÈRE DE L'EPSPE, *Stratégie de développement de l'enseignement*, p. 19.

⁸ Cf. KANKU PITA-PITA F., *La réforme du système éducatif congolais: la contribution de l'école privée dans le cadre du modèle "Delors" et du droit à la liberté des choix éducatifs*. Thèse de Doctorat, Rome, UPS, 2008, p. 100.



comune per la Formazione Professionale finora, ha reso molto difficile la possibilità di avere una concezione chiara e pertinente della FP che doveva invece contribuire allo sviluppo integrale della RDC, Paese dove la mano d'opera, per diversi mestieri, è qualificata in realtà da questo tipo di scuola. I Salesiani si trovano all'avanguardia in questo settore.

Nel suo Progetto di un nuovo sistema educativo del 1996, la RDC considera l'educazione come la priorità delle priorità e come un diritto di tutti; e sottolinea l'importanza dell'educazione ai valori e dell'integrazione dei valori culturali. La RDC ha quindi voluto prendere in conto la necessità di una reale professionalizzazione dell'insegnamento e di una partnership responsabile nella gestione dell'insegnamento⁹. Questo nuovo progetto concepito per affrontare la forte crisi che scuoteva già tutto il sistema educativo congolese sei anni dopo la gestione dello Stato sotto il regime democratico (dal 1990 al 1996), ci fa capire come tutte le scuole in Congo, dall'indipendenza (nel 1960) fino ad oggi, hanno sempre sofferto di una instabilità generalizzata, che le nostre diverse ricerche in questo campo non hanno mai cessato di sottolineare e al contempo di proporre delle riforme in corso di attuazione.

Ad oggi, il Ministero dell'Insegnamento Primario (Elementare), Secondario e Professionale (EPSPE) promette di promulgare, nel corso di questo anno scolastico, il programma comune di tutti i CFP della RDC secondo i loro diversi indirizzi. Tutti noi ricercatori potremo raccogliere maggiori frutti del nostro continuo impegno.

⁹ Cfr. ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION (EGE), *Le Nouveau Système Éducatif*, Kinshasa, Palais du Peuple, 1996, p. 1.



3. La valutazione dell'offerta scolastica e formativa nella RDC

Nell'attuale situazione della RDC, il sistema scolastico persegue il suo impegno di istruzione, di formazione e di educazione nelle condizioni molto diverse passando da una Provincia all'altra. La sfida maggiore per tutta la RDC sarebbe quella di assicurare il diritto all'educazione a tutti i cittadini congolese e soprattutto ai ragazzi, per una società più vivace e che promuova la dignità di ognuno. Dopo tutti i conflitti tra lo Stato e le Chiese (cioè diverse Confessioni Religiose), una convenzione è stata firmata il 26 febbraio 1977 creando un nuovo quadro giuridico per una gestione migliore del sistema educativo congolese, indicando lo Stato come primo garante dell'educazione dei suoi cittadini, e le confessioni religiose come semplici amministratori¹⁰, evitando in tal modo l'irresponsabilità nella quale si vive ancora oggi con più della metà dei giovani congolese esclusi dal diritto all'educazione. Lo conferma Gratien Mokonzi¹¹ e tanti altri sostenitori della riforma scolastica nella RDC. L'ideale della convenzione del 1977 è quindi ancora lontano dall'essere raggiunto!

La carenza di una vera politica di educazione indebolisce per ora, l'offerta scolastica e formativa congolese ancora impostata sul vecchio modello ereditato dalla colonizzazione. La scuola congolese produce ogni anno tanti diplomi sprecati a causa della forte disoccupazione, o della scarsa competenza professionale.

La Formazione Professionale soffre di una discriminazione ancora forte che la fa considerare come l'ultima spiaggia in confronto all'insegnamento secondario generale. Si tratta di un'offerta scolastica e formativa che ha saputo qualificare diversi cittadini che oggi fanno parte dell'élite congolese, ma che soffre di non essere ben aggiornata per affrontare diversi problemi e sfide che il Paese attraversa oggi.

Quando il budget disposto per l'educazione era più alto, l'offerta formativa aveva la possibilità di conciliare gli obiettivi fissati di qualità e dei mezzi per realizzarli. Oggi, bisogna rivedere tanti problemi legati alle risorse umane e materiali che scarseggiano.

I punti di forza

Il sistema scolastico della RDC ha avuto un bel passato formando l'élite a livello locale che si era incaricato di continuare l'insegnamento nelle scuole dopo

¹⁰ Cfr. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE EN RDC, *Recueil des Directives et Instructions officielles*, Kinshasa, Edition ELISCO, 1998, pp. 37-39.

¹¹ Cfr. MOKONZI G., *Les exclus de l'école congolaise*, in «École démocratique» (08.02.2009) <http://www.ecoledemocratique.org>, pp. 5-6.

l'indipendenza, incoraggiando tutti i congolesi a lavorare fortemente e a studiare per diventare degli insegnanti nelle loro Province di origine, o per andare a lavorare altrove dove c'era bisogno.

Con la riforma del 1961: il sistema scolastico ha permesso a tutti i congolesi di accedere allo stesso livello di formazione, cosa che non era fattibile prima dell'indipendenza.

La liberalizzazione dell'insegnamento permette anche ai privati di aprire le scuole agli allievi di tutte le confessioni religiose, e la creazione di tante altre scuole per allargare il campo di azione educativa in tutta la RDC.

La trasformazione progressiva dei diversi cicli di studi corti in cicli lunghi offre la parità di opportunità educativa per tanti giovani.

Diversi insegnanti sono stati formati alla competenza psico-sociale, all'uso razionale del programma nazionale, alla concezione del materiale didattico più adatto partendo dalle risorse locali a disposizione e alla prevenzione contro diverse malattie ed epidemie.

I consiglieri di orientamento sono stati formati all'utilizzo del programma delle attività di orientamento scolastico e professionale per stimolare gli allievi a seguire gli indirizzi più confacenti alle loro attitudini¹².

I punti di debolezza

Il monopolio dello Stato, la mancanza dell'autonomia e l'invasione della politica nel campo educativo soprattutto nel Decennio 1970-1980.

L'insegnamento professionale discriminato e sottovalutato in confronto all'insegnamento generale e tecnico.

Il degrado dell'insegnamento che crea troppi ragazzi esclusi dalla scuola congolese.

Il degrado delle infrastrutture scolastiche che non permette più una formazione di qualità nelle varie scuole della RDC a partire già dagli Anni '90.

Gli insegnanti demotivati a causa della non valorizzazione della loro professione d'insegnanti da parte dello Stato ed da un salario derisorio. Di conseguenza, si assiste ad un crollo del tasso di scolarizzazione e all'aumento di quello dell'abbandono scolastico.

C'è una gestione incerta e instabile del Paese a causa dei conflitti e delle guerre legati ai regimi dittatoriali che si sono susseguiti, che hanno impedito uno sviluppo integrale del Paese e dei cittadini congolesi a partire dal settore educativo.

Una maggior concentrazione delle scuole nelle città piuttosto che nei villaggi generando un esodo rurale continuo.

¹² Cfr. MINISTERE DE L'EPSPE, *Le développement de l'éducation*, p. 10.

Una discriminazione di genere spingendo di più i maschi a studiare che le femmine.

Le scuole secondarie economicamente privilegiate in confronto ai Centri di Formazione Professionale, tenendo soprattutto conto del fattore economico secondo il quale costa di più l'insegnamento professionale che quello secondario generale.

La scarsa qualità della Formazione, l'inadeguatezza tra la proposta formativa e la realtà concreta dell'ambiente.

Una valutazione troppo sommaria e non formativa, che esclude a priori tutti gli allievi giudicati meno intelligenti e che, quindi, vengono mandati nella Formazione Professionale dove possono essere preparati all'esercizio di un mestiere¹³.

4. Il ruolo dei Salesiani

Per la Chiesa in genere e per i Salesiani in modo particolare, l'insegnamento costituisce un mezzo di promozione sociale ed anche un aiuto nell'evangelizzazione¹⁴. I Salesiani nella RDC hanno un ruolo prioritario di educazione ed evangelizzazione della gioventù congolese. Stimolati dalla riforma scolastica, guidata dallo Stato, che cercava di evitare ogni discriminazione, mettendo tutti i ragazzi nelle stesse condizioni, e godendo del diritto inalienabile all'educazione, i Salesiani hanno fatto sì che la prima scuola "Imara", fondata nel 1912, all'inizio solo per i ragazzi bianchi, accogliesse in seguito anche i ragazzi neri. Anche l'Istituto Tecnico Don Bosco "Salama" fondato ufficialmente nel 1955 alla periferia della città di Lubumbashi diventerà una scuola di riferimento per tutti i ragazzi degli operai di Lubumbashi. Già all'inizio, i Salesiani hanno permesso che la scuola diventasse un luogo di formazione culturale per i ragazzi di tutte le confessioni religiose¹⁵ guadagnando la simpatia di tutti.

Oggi, i Salesiani nella RDC sono all'opera in diverse città, e a tutti i livelli della scuola: Materna; Elementare; Secondaria, CFP e Universitaria. La percentuale dei giovani congolese formati dai Salesiani è più o meno di 8% sul totale dei giovani oggi scolarizzati sul territorio nazionale. La presenza più numerosa delle scuole salesiane è nella Provincia del Katanga prevalentemente nella città di Lubumbashi, al Sud della RDC, seguita da quella di Kinshasa, la Capitale del Paese, quella all'Est della RDC nelle città di Goma e Uvira, quella al Centro della

¹³ Cfr. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Rapport d'éducation 1998*, Kinshasa, 1998, p. 249.

¹⁴ Cfr. VERBEEK L., *Ombres et clairières*, Rome, LAS, 1987, p. 317.

¹⁵ Cfr. VERBEEK L., *Ombres et clairières*, p. 29.

RDC a Mbuji Mayi, Tshikapa e Kananga (in attesa di essere riaperta). Il livello secondario è il preferito, anche se a livello Elementare alcune scuole come quella d'Imara e quella di Don Bosco Kinshasa-Masina hanno un numero elevato degli allievi. La cosa più bella è il prestigio o la qualità della Formazione che tutte queste scuole assicurano alla gioventù congolese, in confronto a tante altre scuole anch'esse ben organizzate o attrezzate, ma che non godono del "sistema Don Bosco" come le nostre, dove maggiore è la familiarità tra Educatori e Allievi.

Al livello Secondario noi Salesiani raggiungiamo più o meno il 10% della gioventù congolese nella sola città di Lubumbashi dove abbiamo tante scuole e in altre città dove accogliamo il 7%, 5% o 2% della gioventù congolese attratta dalla nostra Proposta Formativa fatta di un dialogo tra fede e cultura. Le ultime statistiche di Lubumbashi sono:

Tabella 1: Allievi e Professori delle scuole secondarie salesiane di Lubumbashi 2009-2010

SCUOLE	ALLIEVI		PROFESSORI	
	Totale	%	Totale	%
I.T. SALAMA DON BOSCO	1.510	48,9	96	63,5
IMARA S. FRANÇOIS DE SALES	1.578	51,1	55	36,5
Totale centro	3.088	74,6	151	75,5
ISTITUTO KITULIZO TABACONGO	543	51,7	25	51,0
ISTITUTO MAMAN MARGUERITE	508	48,3	24	49,0
Total periferia	1.051	25,4	49	24,5
TOTALE SCUOLE	4.139	100	200	100

Fonte: Commission école AFC, 2010.

Su 42.000 allievi che frequentano la scuola secondaria nella città di Lubumbashi 4.139 allievi frequentano le scuole secondarie salesiane (10,01%)¹⁶. Essendo una città di 3.000.000 di abitanti, il tasso di scolarizzazione a livello secondario dovrebbe essere ben superiore a quello di 42.000 allievi che frequentano il livello secondario. Questo dato è spiegato oggi dalla difficoltà di tanti genitori a pagare la scuola dei figli. I Salesiani vengono in aiuto a tanti ragazzi poveri, ma i mezzi sono molto limitati e la domanda di scolarizzazione è sempre crescente.

¹⁶ Cfr. MWAMBA KALEMBA T., *La qualité des écoles secondaires et des centres professionnels salésiens: cas de la ville de Lubumbashi*. Thèse de doctorat publiée, Roma, UPS, 2013, p. 111.

Tabella 2: Apprendisti ed Educatori dei CFP salesiani di Lubumbashi 2009-2010

CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE	APPRENDISTI		EDUCATORI	
	Totale	%	Totale	%
CFP. CITE DES JEUNES	688	67,3	20	38,4
CFP. MAISON DES JEUNES	175	17,1	12	23,0
C. ARTISANAL MAGONE	91	8,9	12	23,0
CFP. JACARANDA	50	4,8	4	7,7
CFP. CHEM-CHEM	18	1,7	4	7,7
TOTAL CP	1.022	100	52	100

Fonte: Commission école AFC, 2010.

In merito ai Centri di Formazione Professionale: su 7.230 allievi o apprendisti che frequentano i CFP di Lubumbashi, 1.022 apprendisti frequentano i CFP salesiani (7,07%)¹⁷. Questa percentuale poteva essere più elevata perché Lubumbashi è una città industriale, dove però tanti ragazzi non hanno accesso né alla scuola secondaria, né al CFP. I Salesiani fanno già molto nonostante i mezzi limitati anche a livello della Formazione Professionale.

Tutte queste scuole e CFP hanno bisogno delle risorse per il loro funzionamento. Le scuole secondarie sono finanziate dallo Stato e dai contributi dei genitori. Lo Stato paga pochissimo e quindi per alzare un po' il salario degli Insegnanti, c'è bisogno del contributo dei genitori anch'essi in maggioranza molto poveri. Ogni CFP fa parte dell'ASBL di ogni casa salesiana alla quale appartiene; e riceve un piccolo contributo da parte dei genitori degli apprendisti e dagli Organismi Internazionali: COMIDE (In Belgio), la Fondazione Don Bosco nel mondo delle diverse Procure delle Missioni Salesiane. Quindi, nelle scuole secondarie, gli Insegnanti e i Dirigenti scolastici vengono pagati dallo Stato e dal contributo dei genitori. Situazione che dura già da 25 anni, non facile per tante famiglie, sia nelle scuole salesiane o cattoliche che in quelle pubbliche, considerate tutte come scuole dello Stato. Nei CFP Salesiani: gli Insegnanti e Dirigenti sono pagati da ogni Opera Salesiana considerata come ASBL o ONLUS, che riceve l'aiuto di quella Opera o dai vari Organismi o Benefattori, oltre il piccolo contributo dei genitori.

Rispetto agli iscritti, i ragazzi che raggiungono il titolo finale sono il 90%. Coloro che trovano lavoro sono il 60%, se provengono dai CFP e non dalla scuola secondaria, mentre il 70% soprattutto se in uscita dalla scuola secondaria continuano con gli studi superiori.

¹⁷ Cfr. MWAMBA KALEMBA T., *La qualité des écoles secondaires et des centres professionnels salesiens*, p. 112.



In conclusione, l'insegnamento costituisce un mezzo di promozione sociale ed anche un aiuto nell'evangelizzazione soprattutto nelle scuole salesiane. L'esigenza più forte è quella che lo Stato continui ad investire sulla gioventù congolese per favorire lo sviluppo integrale del Paese. Assicurare oggi il diritto all'educazione per tutti rimane la sfida più grande. Scommettere sulla gioventù attuale per lo Stato ma anche per i Salesiani, apre la speranza a tanti ragazzi, oggi bisognosi di adulti capaci di indicare loro la strada della vita e del bene. La Formazione Professionale deve essere valorizzata allo stesso livello di quella secondaria per evitare una discriminazione tutt'ora presente anche nella società congolese.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BONICA L. – SAPPA V., *“Io non ho la testa...”. Transizioni precoci al lavoro e costruzione dell’identità*, In Bonica e Cardano, 2008.
- BOUDON R., *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- BOUDON R., *L’inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1979.
- BOUDON R. – BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 2006.
- BOUDON R. – BESNARD P. – CHERKAOUI M. (Ed.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, 1995.
- BOURDIEU P. – J.C. PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Éditions de minuit, 1970.
- BRAIDO P., *Don Bosco Educatore, scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997.
- BRAIDO P., *L’Expérience Pédagogique de Don Bosco*, Roma, LAS, 1990.
- BRAIDO P., «*Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi*»: *pedagogia, assistenza, socialità nell’“esperienza preventiva” di Don Bosco*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996 pp. 203-236.
- BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, Roma, LAS, 2000.
- ÉTATS GÉNÉRAUX DE L’ÉDUCATION (EGE), *Le Nouveau Système Éducatif*, Kinshasa, Palais du Peuple, 1996.
- KANKU PITA-PITA F., *La réforme du système éducatif congolais: la contribution de l’école privée dans le cadre du modèle “Delors” et du droit à la liberté des choix éducatifs*. Thèse de Doctorat, Roma, UPS, 2008.
- MOKONZI G., *Les exclus de l’école congolaise*, in «École démocratique» (08.02.2009) <http://www.ecoledemocratique.org>.
- VERBEEK L., *Ombres et clairières*, Roma, LAS, 1987.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Roma, CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G., *Insuccesso scolastico*, in J.M. PRELLEZO. (Coord.) – MALIZIA G. – NANNI C. (Ed.), *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Roma, LAS, 2008, pp. 589-591.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, *Rapport d’éducation 1998*, Kinshasa, 1998.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE EN RDC, *Recueil des Directives et Instructions officielles*, Kinshasa, Edition ELISCO, 1998.
- MINISTÈRE DE L’EPSPE, *Le développement de l’éducation – Rapport National de la République Démocratique du Congo*, Kinshasa, Août 2004.
- MINISTÈRE DE L’EPSPE, *Stratégie de développement de l’enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/11 - 2015/2016)*, Kinshasa, Mars 2010.
- MOTTO F., *Ripartire da Don Bosco. Dalla storia alla vita oggi*, Torino, ELLEDICI, 2007.
- MOTTO F., *Un système éducatif toujours d’actualité*, Paris, Éditions Don Bosco, 2003.
- MWAMBA T., *La qualité des écoles secondaires et des centres professionnels salésiens. Cas de la ville de Lubumbashi*. Thèse de doctorat, Roma, UPS, 2013.
- MWAMBA T., *La qualité des écoles secondaires et centres professionnels...Résultats d’une enquête*, Paris, L’Harmattan, 2014.
- NICOLI D.E. (Ed.), *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Roma, CNOS-FAP, 2009.



Educare al pensiero computazionale: alcuni approfondimenti e relativi apporti formativi

Seconda parte

MICHELE PELLEREY¹

STUDI e RICERCHE

Questo secondo contributo sulla tematica del pensiero computazionale in continuità con il precedente intende approfondirne alcune componenti concettuali e prospettare un quadro di obiettivi formativi che dovrebbero costituire mete fondamentali da conseguire nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Quanto viene prospettato dalla recente Raccomandazione europea sulla competenze chiave per l'apprendimento permanente relativa alle competenze digitali e all'alfabetizzazione informatica esige lo sviluppo di un'identità professionale adeguata alle trasformazioni tecnologiche e organizzative che stanno contraddistinguendo i nostri tempi.

This second article on the topic of computational thinking is the continuation of the article published in the previous issue. It aims at deepening some conceptual aspects and at presenting a framework of training objectives that should constitute the main goals to be achieved in the paths of Vocational Education and Training. The recent European Recommendation on key competences for lifelong learning related to digital skills and computer literacy states that it is necessary to develop a professional identity in line with the technological and organizational transformations that are distinguishing our times.

1. Programmazione e livelli di astrazione

Nel precedente contributo² è stato evidenziato come nel pensiero computazionale gioca un ruolo essenziale il processo di rappresentazione astratta di una realtà concreta, sia essa una situazione o un procedimento. Ora occorre precisare che tale processo si svolge spesso a livelli crescenti di astrazione al fine di dominare razionalmente l'essenza o il nucleo portante del problema e della possibile soluzione da individuare. Per capire questa esigenza si può esaminare un po' più da vicino ciò che avviene nell'attività di programmazione di un software applicativo.

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

² PELLEREY M., Educare al pensiero computazionale: un'esigenza per i processi di Formazione Professionale oggi. Prima parte, *Rassegna CNOS*, 2018, 2, pp. 37-51.

Possiamo partire da un'osservazione generale: quanto avviene a livello di esecuzione da parte dell'elaboratore elettronico è ormai da noi inafferrabile. A livello dell'esecutore automatico, le operazioni da compiere, come i dati da conservare, sono in realtà stringhe di bit (binary digit), cioè insiemi ordinati di 0 e 1. Questi bit normalmente sono raggruppati in ottetti formando i cosiddetti byte. Di conseguenza le cifre numeriche, i caratteri alfabetici e i vari segni grafici che compongono informazioni e comandi devono essere rappresentati mediante sequenze di bit. A questo fine viene normalmente utilizzato il cosiddetto codice ASCII (American Standard Code for Information Interchange, codice standard americano per lo scambio di informazioni). La ragione dell'uso del bit come base di codificazione sta nel fatto che esso può corrispondere sul piano fisico o a uno stato magnetico di polarizzazione, o a uno stato di tensione elettrica.

Così anche la potenza di un computer può essere misurata in byte: kilobyte (1.024 byte, KB), megabyte (1.048576 byte, MB), terabyte (1.099.511.627.776 byte, TB), ecc., sia come potenza di calcolo, sia come ampiezza di memoria. Un linguaggio di comunicazione comprensibile direttamente da parte di una macchina esecutrice dovrebbe fare i conti con scritture assai lontane dalle forme linguistiche consuete. Fortunatamente nel tempo sono stati sviluppati opportuni *compilatori*, specie di traduttori di parole e di cifre scritte in linguaggi più consueti per noi, in forme linguistiche i cui caratteri sono formati da stringhe di bit. Sono stati anche sviluppati linguaggi che si presentano assai lontani da quelli comprensibili da una macchina i cosiddetti *linguaggi evoluti* o *ad alto livello*, più vicini al modo di pensare e scrivere un procedimento risolutivo da parte di un essere umano. Questi linguaggi utilizzano codici, detti sorgente, che devono però essere tradotti in codici, detti oggetto, direttamente comprensibili ed eseguibili dalle macchine. Cioè, per poter essere comunicati efficacemente a un esecutore elettronico questi linguaggi devono essere tradotti automaticamente in un *linguaggio* cosiddetto *di basso livello*, ossia comprensibile dalla macchina.

Dal punto di vista dell'esecutore fisico, quindi, si hanno così linguaggi sempre più astratti e lontani dalla sua possibilità di comprensione. Il poterli utilizzare efficacemente deriva dall'aver saputo costruire una cascata o catena di traduttori che interpretano e riportano progressivamente da un livello astratto, lontanissimo spesso da quanto compreso dalla macchina, a un livello di immediatezza e comprensibilità da parte di questa e così poter essere eseguiti. Dal punto di vista della macchina questo è un processo di semplificazione del linguaggio astratto usato, mentre da quello del programmatore la semplificazione avviene in senso inverso. Ma con una conseguenza assai rilevante: un'aumentata facilità di errori, in termini tecnici detti *bug*. Questo, perché il linguaggio evoluto non cessa di dover essere rigidamente strutturato nella sua grammatica e nella sua sintassi. Ad esempio, un errore di sintassi può non essere avvertito da chi ela-

bora il programma, ma l'esecutore ne è certamente influenzato: così il programma può non funzionare. Esistono anche errori di semantica, nel senso che il computer riesce a capire quanto richiesto, ma in senso diverso da quello inteso dal programmatore e il risultato allora non è quello atteso.

Correggere con cura e precisione un programma è un'attività fondamentale, detta di *debugging*, che si attua in dialogo continuo con l'esecutore. Questo fornisce infatti un sistematico feedback, evidenziato dal suo non funzionamento o funzionamento errato. Si tratta di un feedback che viene definito "feedback interno o intrinseco", perché non viene dato da altri che dalla risposta che viene dal tentare di far eseguire dalla macchina il procedimento programmato. Tutto ciò da un punto di vista educativo è di grande importanza non solo sul piano dell'apprendere a programmare, ma anche più in generale. Tanto è vero che ne è nata una corrente di psicologia dell'educazione, detta del "costruzionismo", che studia la costruzione della conoscenza in dialogo con i risultati delle proprie azioni. Una forma di autovalutazione continua del proprio agire e dei suoi risultati che assume una valenza formativa assai elevata³.

Inoltre, il dover scrivere seguendo rigidamente regole grammaticali e sintattiche precise può aiutare a migliorare la propria maniera di scrivere in generale, ma soprattutto nella direzione della redazione di testi logici e coerenti.

2. Un approfondimento sul pensiero algoritmico

Una branca di studio assai sviluppata e feconda propria del pensiero computazionale è quella dedicata all'elaborazione di una teoria degli algoritmi, uno studio sistematico sulla loro natura e articolazione. A esempio, uno dei teoremi fondamentali individuati e dimostrati a Roma da Corrado Boehm e Giuseppe Jacopini nel 1966 è che 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. È importante, dunque, esaminare con cura questi schemi algoritmici per saperli utilizzare quando necessario od opportuno. Per far questo utilizzeremo quello che è stato denominato *linguaggio di progetto* o *pseudocodice*, una forma di rappresentazione che mette bene in luce la struttura dell'algoritmo facilitando da una parte la sua comprensione, dall'altra, la sua traduzione successiva in un linguaggio evoluto. Un'altra forma ormai assai comune di rappresentazione di un algoritmo è quella che utilizza i diagrammi di flusso.

³ Si è approfondito l'apporto educativo del costruzionismo nel seguente contributo: M. PELLEREY, Verso una più diffusa e incisiva valorizzazione di un apprendimento basato sulla pratica, anche in un ambiente digitale, *Rassegna CNOIS*, 2015(31), 3, pp. 57-68.

a) La *sequenza* è una successione ordinata di istruzioni che devono essere eseguite in maniera puntuale per ottenere il risultato previsto. Si tratta del più semplice e immediato schema algoritmico. Ad esempio per calcolare il perimetro e l'area di un quadrato i passi successivi da compiere sono:

Per perimetro	Per area
Scrivi la misura del lato	Scrivi la misura del lato
Moltiplica il lato per 4	Moltiplica il lato per se stesso
Scrivi il risultato	Scrivi il risultato

b) La *selezione* è costituita dalla scelta che deve essere fatta tra due percorsi possibili in base a una condizione che può risultare vera o falsa. Questa struttura può essere rappresentata opportunamente, a esempio descrivendo l'attraversamento del passaggio a livello di una ferrovia controllato da semaforo e sbarre:

Passaggio a livello **se** rosso e sbarre abbassate **allora** aspetta **altrimenti** attraversa con cautela.

c) L'*iterazione* o *ciclo*: è costituita da una successione di operazioni da compiere finché non cambia una precisa condizione. Ecco l'esempio di ricerca e stampa dell'indirizzo di un nome su un elenco:

Per ricerca e stampa di un indirizzo leggi un primo nome dell'elenco, **se** è il nome cercato **allora** stampa l'indirizzo **altrimenti** leggi il nome successivo **finché** trovi in nome cercato o è esaurito l'elenco.

In generale schemi algoritmici anche abbastanza semplici includono più di uno schema elementare. D'altra parte molti schemi algoritmici, anche perché spesso utilizzati, diventano componenti di algoritmi più complessi e per questo vengono chiamati *moduli* e identificati con una propria denominazione. Ad esempio ecco lo schema del contatore, cioè lo schema iterativo che ripete l'operazione "più uno" successivamente a partire da zero, finché...si vuole o è necessario.

Modulo contatore, parti da 0, **ripeti + 1 finché** necessario.

Come precedentemente accennato una delle attività fondamentali di un programmatore è quella di progettare e realizzare un programma che funzioni correttamente. Per questo è continuamente impegnato nel controllarne sia la correttezza, sia la complessità, al fine di migliorarlo o correggendo gli errori o semplificandolo finché ciò è possibile. Molti degli aggiornamenti delle app che compaiono sul nostro smartphone derivano proprio da questi lavori di ottimizzazione del software.

L'utilizzo della rappresentazione degli algoritmi, ad esempio mediante opportuni diagrammi di flusso, è assai utile nell'analisi e comprensioni di molti procedimenti presenti nella matematica come in altri ambiti di conoscenze disciplinari, soprattutto quando si tratta di classificazioni e ordinamenti. Dal punto di vista professionale forse il contributo maggiore viene dal dover evidenziare bene la sequenza delle operazioni da compiere nei vari procedimenti produttivi,

in particolare quando si ha a che fare con macchine e strumenti digitali o informatici. Il controllo attento dei vari passi operativi contribuisce non poco alla stessa sicurezza nel lavorare con macchinari spesso complessi, il cui attento controllo risulta essenziale per un buon andamento dell'attività.

3. Un approfondimento sulle basi di dati

La progettazione, realizzazione e valorizzazione di una base di dati coinvolge alcuni apporti fondamentali che provengono dalla matematica e dalla logica: il concetto di variabile e quelli di classificazione e ordinamento. Il concetto di variabile sembra a prima vista abbastanza intuitivo: si tratterebbe di considerare una caratteristica degli oggetti o dei fenomeni che varia nel tempo come la temperatura durante la giornata, l'altezza o il peso di un bambino che cresce. Pur potendosi appoggiare a questo tipo di intuizione, in realtà in matematica la variabile normalmente indicata da una lettera dell'alfabeto, a esempio a , è in realtà un segna posto. Essa indica, cioè, uno posto nel quale può essere inserito un numero, o una misura, che varia in un insieme dato: al posto della lettera a può essere inserito un numero naturale, cioè un elemento che varia nell'insieme dei numeri naturali, oppure un numero decimale, cioè un elemento variabile dell'insieme dei numeri decimali. Il vantaggio di utilizzare lettere al posto di numeri precisi, sta nel fatto che si possono così indicare strutture matematiche generali, applicabili a molti casi specifici. A esempio una formula come quella di calcolo dell'area di un quadrato può essere utilizzata per quadrati di grandezza e misura qualsiasi: $A = l^2$. Questo vale in generale per tutte le formule che esprimono leggi fisiche, leggi chimiche o di scienze naturali.

Nell'ambito dell'informatica una variabile può essere pensata come una casella vuota, alla quale dobbiamo dare un nome e nella quale possiamo collocare dati di vario tipo. Se dobbiamo comunicare al computer di calcolare l'area di un rettangolo qualsiasi, possiamo denominare "base" la casella nella quale saranno collocati i valori da assegnare alla base del rettangolo, "altezza" la casella nella quale saranno collocati i valori da assegnare all'altezza del rettangolo. In altre parole definiamo due variabili denominate "base" e "altezza" alle quali verranno assegnati particolari valori. Nel linguaggio di progetto precedentemente utilizzato l'assegnazione a una casella, denominata a esempio K , di un valore della variabile considerata (numerica, alfabetica o alfanumerica), si può indicare nel modo seguente: $K:= 1$, oppure $K 1$ (assegnazione del valore numerico 1 alla variabile K).

L'insieme dei dati, che si intendono raccogliere, conservare e utilizzare nella memoria di un elaboratore, deve essere opportunamente organizzato, o struttu-

rato, nella prospettiva di una loro valorizzazione. Così una branca del pensiero computazionale si occupa della possibili strutture di dati e della loro più o meno bontà ai fini delle future utilizzazioni. Entrare nei dettagli delle possibili strutturazioni dei dati esula da questa riflessione. Tuttavia è utile menzionarne almeno alcuni elementi per capire l'importanza di questo ambito della riflessione umana.

Nel contributo precedente è stata esaminata la struttura del codice fiscale di una persona fisica. Esso rappresenta quello che viene chiamato un *record*, cioè una sequenza o stringa di caratteri sia numerici, sia alfabetici, sia alfanumerici. Ciascuna casella di questa sequenza viene denominata *campo*. Nel codice fiscale sono presenti i seguenti campi, ciascuno contenente una variabile opportunamente codificata: cognome, nome, data di nascita e sesso, luogo di nascita, codice di controllo. Analogamente l'IBAN, il codice bancario, ha la struttura di un record con vari campi. Se un record è composto di variabili tutte dello stesso tipo (a esempio la lista dei voti presi a fine anno scolastico nelle varie materie) esso viene chiamato *vettore o array*.

L'insieme dei record che entrano a far parte della base di dati, ad esempio l'insieme dei codici fiscali degli italiani, deve essere, come sopra accennato, a sua volta strutturato, sempre sulla base delle possibili applicazioni. I record possono formare una lista ordinata sequenzialmente secondo un criterio predefinito (a esempio nel caso dei codici fiscali per ordine alfabetico), ma possono essere utili anche altri modelli organizzativi intuitivamente comprensibili sulla base della loro denominazione: modello gerarchico, modello reticolare, modello relazionale. È abbastanza intuitivo comprendere quanto sia importante progettare in maniera accurata e funzionale sia la struttura del singolo record, sia la struttura generale della base di dati, ma sempre a partire da ciò che ci si propone di ottenere. Si tratta di un processo di rappresentazione astratta, analogo per molti versi a quello che fa passare dalla considerazione di un'operazione direttamente riferita a numeri precisi a una, invece, riferita a variabili.

Naturalmente tale massa di dati per essere poi valorizzata ha bisogno di un sistema che permetta non solo di richiamare i record o i gruppi di record utili o necessari, di collegarli con altri apporti, di aggiornarli, di elaborarli opportunamente, ecc.: si tratta di quello che è stato denominato Sistema di Gestione della Base di Dati (Data Base Manager System). E qui entra in gioco di nuovo il pensiero algoritmico.

Ogni attività produttiva o commerciale ormai non può più fare meno dell'apporto della logistica, cioè di quella che è stata definita l'arte e la scienza il cui ambito di analisi riguarda: «l'insieme delle attività organizzative, gestionali e strategiche che governano nelle aziende i flussi di materiali e delle relative informazioni dalle origini presso i fornitori fino alla consegna dei prodotti finiti



ai clienti e al servizio post vendita»⁴. E la logistica oggi è essenzialmente legata alla progettazione, gestione e valorizzazione di opportune basi di dati. Di qui la grande importanza di una buona iniziazione da parte di ogni qualificato a questo ambito del pensiero computazionale.

Tuttavia, oggi più in generale occorre ricordare che l'impegno nell'organizzazione della massa di informazioni che viene raccolta sia nelle indagini di tipo scientifico, sia di tipo commerciale, sia di tipo produttivo, sia di tipo economico-finanziario è tale che senza una complessa attività di progettazione e strutturazione di adeguate basi di dati tutto ciò sarebbe poco proficuo. Inoltre l'uso di algoritmi anche assai sofisticati sembra poter dare spazio a catene decisionali, che condizionano non poco sia i mercati finanziari, sia quelli commerciali. In qualche maniera ogni nostra azione e interazione mediata dal computer (sia esso smartphone o altro) può essere registrata, trasformata in dato, collegata a un record complesso riferito alla nostra identità e utilizzata per sollecitare, se non pilotare, le nostre azioni future.

Da un punto di vista formativo si può anche osservare come questo ambito di studio permetta di sviluppare la capacità di raccogliere, conservare e valorizzare in maniera ordinata e funzionale ogni tipo di documentazione, informazione, testo utile o necessario, costituendo e/o sfruttando in maniera sistematica archivi sia cartacei, sia fisici, sia digitali, di vario genere: dai registri scolastici e formativi, alle biblioteche, alle emeroteche, ai musei.

Si può anche accennare a quella che viene denominata struttura cognitiva della persona. Anche nel caso del pensiero umano le informazioni che possiamo raccogliere mediante i nostri sensi, o direttamente o indirettamente mediante la lettura o altre forme di comunicazione mediata, per poterle conservare nella nostra memoria in maniera significativa e fruibile nel futuro, occorre che siano organizzate in maniera opportuna. Ciò viene fatto a livello di quella che viene denominata in psicologia memoria di lavoro. Già a livello di scuola dell'infanzia le esperienze dirette del bambino possono essere organizzate intorno alle parole, che diventano il perno di riferimento per poterle in seguito evocare. Analogamente le varie rappresentazioni simboliche, come quelle matematiche, diventano elementi intorno a cui si possono organizzare ulteriori esperienze. I processi di elaborazione, cioè di comprensione, e quelli di organizzazione della varie conoscenze di natura concettuale o procedurale sono essenziali per sviluppare una buona struttura cognitiva.

⁴ È questa la definizione dell'Associazione Italiana di Logistica.



4. Sul concetto di automa e di reti di automi

Si è accennato nel contributo precedente al sogno millenario, concretizzato 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. Si tratta di quello che oggi passa sotto la dizione "automa" esecutivo, un congegno che riesce a eseguire operazioni o movimenti propri dell'uomo ma privo di autonomia decisionale. Nel pensiero computazionale la nozione di automa cioè di esecutore in grado di portare a termine in modo effettivo un procedimento convenientemente a lui comunicato costituisce uno dei suoi pilastri concettuali. Tale esecutore può essere un uomo o una macchina, in quanto dal punto di vista concettuale è essenziale la considerazione "dell'agente elaboratore di informazioni (o per usare un termine più semplice, dell'esecutore). Senza l'esecutore e la sua capacità di operare in modo effettivo, non c'è informatica".⁵ Per questo viene anche detto che il paradigma di riferimento dell'informatica non è tanto "risolvere problemi", quanto "far risolvere i problemi" a un esecutore. Inoltre "la formalizzazione dell'esecutore e delle risorse (tempo, spazio) a sua disposizione per l'effettuazione della computazione ha permesso di caratterizzare in modo esatto la «complessità» della risoluzione dei problemi e di determinarne la gerarchia, dai più semplici ai più difficili"⁶. Sulla base di queste conquiste scientifiche, le tecnologie crittografiche permettono di garantire la sicurezza delle transazioni della nostra carta di credito quando eseguiamo acquisti on line. E ancora, la formalizzazione di come l'esecutore rappresenta i dati a sua disposizione, le relazioni tra essi ed i relativi processi di elaborazione, ha consentito la definizione precisa dei processi con cui l'esecutore può "apprendere" e quindi, a esempio, fornirci quello specifico annuncio promozionale calibrato sui nostri interessi.

Naturalmente il termine "automa" rimanda a forme automatiche di comportamento, anche umano. Tuttavia l'evoluzione di questi ultimi decenni degli studi in merito ha portato in primo luogo alla distinzione tra automi in grado di eseguire un solo tipo di procedimento, identificando quindi l'automa con il procedimento stesso, ad automi cosiddetti universali, in grado cioè di eseguire qualsiasi procedimento. I computer attuali sono appunto detti strumenti universali perché il loro hardware, cioè la loro struttura, consente di eseguire molteplici

⁵ LODI M. – MARTINI S. – NARDELLI E., *Abbiamo davvero bisogno del pensiero computazionale?* Mondo digitale, 2017, Novembre, p. 6.

⁶ *Ibidem*, p. 7.

procedimenti specificati da opportuni software. In genere la macchine a controllo numerico si presentano come automi in grado di eseguire particolari tipologie di procedimenti lavorativi. In questi casi si tratta di automi reali, cioè di macchine dotate di una specifica struttura fisica. Tuttavia dal punto di vista del pensiero computazionale si possono, ed è essenziale spesso farlo, considerare automi ideali. Questi tendono a costituire riferimenti fondamentali per lo sviluppo teorico e in molti casi anche concreto dell'informatica. Ad esempio la concettualizzazione della cosiddetta "macchina di Turing" ha costituito un polo di riferimento universale.

Oggi accanto alla considerazione di un singolo automa è importante estendere lo studio alle cosiddette "reti di automi", cioè alla possibilità di collegare tra loro più automi e progettare programmi esecutivi che attribuiscono a ciascuno di essi compiti da svolgere in maniera parallela, ma ben coordinata, al fine di ottenere il risultato previsto in maniera più rapida e valorizzando una potenza di computazione distribuita. Ciò vale anche per un organizzazione di basi di dati distribuita tra più computer.

Emerge così una volta di più l'importanza di un approccio adeguato al concetto di sistema, applicato sia nei riguardi di un singolo automa, considerato come un sistema di parti interagenti tra di loro, sia alle basi di dati, viste come sistemi di organizzazione delle informazioni strutturate in dati, sia come reti di computer. Progettare un buon sistema diventa quindi una delle competenze fondamentali che entrano in gioco nell'ambito del pensiero computazionale.

5. Per progettare un percorso di formazione al pensiero computazionale

Nel 1979 formulando un primo bilancio dell'attività di formazione in informatica nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale avviato tre anni prima si erano individuati alcuni obiettivi formativi minimi da conseguire per tutti.⁷ Essi erano stati articolati secondo tre ambiti: conoscenze concettuali, conoscenze e abilità procedurali, atteggiamenti.

Conoscenze di natura concettuale: concetto di algoritmo o di procedimento effettivo; concetto di automa; concetto di base di dati o di sistema informativo; concetto di linguaggio formalizzato, concetto di programma.

Conoscenze di natura procedurale (abilità): analizzare e risolvere un problema dal punto di vista algoritmico; costruire un archivio informativo o sistema infor-

⁷ PELLEREY M., *L'informatica come dimensione fondamentale della Formazione Professionale di base*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1979 (XXVI), 4, pp. 700-715.

mativo; tradurre un algoritmo in un linguaggio artificiale; correggere un programma in maniera sistematica.

Atteggiamenti: disponibilità a studiare situazioni o problemi in termini informatici utilizzando i concetti e procedimenti propri dell'informatica.

Come accennato nel precedente contributo, in seguito l'accento è stato spostato dall'introduzione al pensiero informatico o computazionale a un uso produttivo e sistematico degli strumenti digitali nei processi di apprendimento. Negli ultimi anni la consapevolezza che il pensiero computazionale ha, o dovrebbe avere, un ruolo importante nel processo formativo ha portato a formulare proposte di percorsi o curricoli pedagogico-didattici, anche di lungo termine. A esempio nell'agosto del 2017 è stata presentata la "Proposta di Indicazioni Nazionali per l'Informatica nella Scuola" a cura del Gruppo di Lavoro CINI⁸ su "Informatica e Scuola". Si tratta di un ambizioso progetto di inserimento dell'insegnamento dell'informatica a partire dalla Scuola primaria. Per ogni ciclo scolastico ne vengono indicati sia i Traguardi da conseguire, sia gli Obiettivi specifici di apprendimento. Ai nostri fini è utile riportare i Traguardi indicati per il termine del Biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Lo studente:

- capisce la necessità di far riferimento ad un esecutore automatico per poter esprimere algoritmi in modo non ambiguo;
- riconosce che un algoritmo risolve un problema nella sua generalità;
- giustifica la correttezza di un algoritmo rispetto a tale generalità;
- capisce la natura dei problemi che ha senso affrontare algoritmicamente;
- valuta in modo elementare l'efficienza di un programma;
- definisce, realizza e valida programmi e sistemi che modellano o simulano sistemi fisici o processi familiari del mondo reale o oggetto di studio nelle altre discipline;
- capisce quando la programmazione può costituire una soluzione vantaggiosa;
- capisce la convenzionalità della rappresentazione scelta per i dati in relazione all'informazione descritta;
- riconosce come il modo di rappresentare e organizzare i dati influisca sull'efficacia e l'efficienza nella loro elaborazione;
- sceglie e riconosce nei programmi la rappresentazione dei dati dei problemi, dei risultati che ottiene e degli elementi utili a tener traccia degli stadi intermedi dell'elaborazione;
- riconosce la natura universale e polivalente degli strumenti informatici e comprende il ruolo dei programmi nel trasformarli in macchine con finalità specifiche o particolari;

⁸ Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica.

- comprende l'importanza delle esigenze dell'utente per la realizzazione delle applicazioni informatiche;
- si rende conto che sistemi informatici, Internet e dispositivi digitali influenzano l'economia e l'organizzazione della società;
- si rende conto delle conseguenze in ambito etico e sociale della diffusione e dell'uso della tecnologia informatica ed impara a valutarla con spirito critico;
- seleziona, usa e combina programmi e servizi software per sviluppare progetti con un'articolata struttura informatica;
- seleziona, combina ed estende produzioni informatiche per esprimere la propria creatività.

Quanto agli obiettivi di apprendimento, questi vengono articolati secondo cinque ambiti: ambito algoritmi, ambito programmazione, ambito dati e informazione, ambito consapevolezza digitale, ambito creatività digitale.

Su *Mondo digitale*, la rivista dell'Aica⁹, M. Lodi, S. Martini e E. Nardelli hanno proposto di identificare la meta da conseguire nel processo formativo al pensiero computazione nella formula "pensare come un informatico", di cui hanno poi descritto quattro categorie che contraddistinguerebbero tale modo di pensare: processi mentali, metodi, pratiche, competenze trasversali.¹⁰

Processi mentali: strategie mentali utili per risolvere problemi.

- Pensiero algoritmico: usare il pensiero algoritmico per progettare una sequenza ordinata di passi (istruzioni) per risolvere un problema, ottenere un risultato o portare a termine un compito;
- Pensiero logico: usare la logica e il ragionamento per convincersi di qualcosa, stabilire e controllare fatti;
- Scomposizione di problemi: dividere un problema complesso in semplici sotto-problemi, risolvibili in modo più semplice; modularizzare; usare il ragionamento compositivo;
- Astrazione: liberarsi dei dettagli inutili per concentrarsi sulle informazioni / idee rilevanti;
- Riconoscimento di pattern: individuare regolarità/schemi ricorrenti nei dati e nei problemi;
- Generalizzazione: usare le regolarità riconosciute per fare previsioni o per risolvere problemi più generali.

Metodi: approcci operativi utilizzati dagli informatici.

- Automazione: automatizzare soluzioni; usare un computer o una macchina per eseguire compiti ripetitivi o noiosi;

⁹ Associazione Italiana Calcolo Automatico.

¹⁰ LODI M. – MARTINI S. – NARDELLI E., *Abbiamo davvero bisogno del pensiero computazionale?*, in *Mondo digitale*, 2017, Novembre, pp. 1- 15.

- Raccolta, analisi e rappresentazione dei dati: raccogliere informazioni e dati, interpretarli trovando schemi ricorrenti, rappresentarli in maniera appropriata; memorizzare, recuperare e aggiornare dati;
- Parallelizzazione: eseguire compiti simultaneamente per raggiungere un obiettivo comune, pensare “in parallelo”;
- Simulazione: rappresentare dati e processi (del mondo reale) tramite modelli; eseguire esperimenti su tali modelli;
- Valutazione: analizzare le soluzioni implementate per giudicarne la bontà, in particolare per ciò che riguarda la loro effettività e la loro efficienza in termini di tempo impiegato o di spazio occupato;
- Programmazione: usare alcuni concetti di base della programmazione (cicli, eventi, istruzioni condizionali, operatori logici...)

Pratiche: usate tipicamente nell’implementazione di soluzioni informatiche.

- Sperimentare, iterare, fare “tinkering”: nelle metodologie di sviluppo software incrementali e iterative, un progetto viene sviluppato attraverso ripetizioni di un ciclo “progetta-costruisci-verifica”, costruendo in modo incrementale il risultato finale; fare “tinkering” significa costruire qualcosa usando un processo per prove ed errori, imparare dal gioco, dall’esplorazione e dalla sperimentazione;
- Testare e correggere gli errori (debug): verificare che le soluzioni funzionino provandole concretamente; trovare e risolvere i problemi (i “bug”) in una soluzione o in un programma;
- Riuso e remix: costruire la propria soluzione basandosi su / utilizzando anche codice, progetti o idee già esistenti.

Competenze trasversali: modi di vedere e operare nel mondo; utili competenze per la vita favorite dal “pensare come un informatico”.

- Creare: progettare e costruire artefatti, usare la computazione per essere creativi ed esprimere se stessi;
- Comunicare e collaborare: connettersi con gli altri e lavorare insieme con un obiettivo comune per creare qualcosa e per ottenere una soluzione migliore;
- Riflettere, imparare, fare meta-cognizione: usare l’informatica per riflettere e comprendere gli aspetti computazionali del mondo;
- Tollerare l’ambiguità: avere a che fare con problemi reali, aperti e non totalmente specificati a priori;
- Perseverare quando si ha a che fare con problemi difficili: essere a proprio agio nel lavorare con problemi difficili/complessi, essere determinati, resilienti e tenaci.

A parte le differenze di approccio alla definizione degli obiettivi formativi da conseguire nel promuovere il pensiero computazionale, tali descrizioni possono aiutare nel progettare itinerari formativi relativi ai vari contesti educativi.

6. Conclusione

Il 23 maggio 2018 è stata resa pubblica la nuova Raccomandazione adottata il giorno prima dal Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Viene delineato un quadro aggiornato di quanto proposto nel 2006. Tra le otto competenze chiave considerate una riguarda l'ambito della tecnologie digitali. Sia nel 2006, sia nel 2018, viene proposta come competenza chiave la "competenza digitale", tuttavia la sua descrizione evidenzia almeno in parte la nuova consapevolezza dell'importanza di considerare quello che oggi viene definito "pensiero computazionale". Di esso nel 2006 non si ha nessun accenno. Si insiste, invece, sul "saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione", e su abilità connesse con l'uso del computer "per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet".

Nel testo del 2018 appaiono alcune espressioni che evocano aspetti propri del pensiero computazionale. Si parla, infatti, di conoscenze e abilità legate "all'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico". Tra le abilità citate si evoca: "la capacità di utilizzare, accedere a, filtrare, valutare, creare, programmare e condividere contenuti digitali".

Certo, rimane fondamentale nei processi educativi sviluppare quanto evocato nel 2006, cioè l'uso consapevole, critico e produttivo delle varie tecnologie digitali, ma ciò che non è ancora sufficientemente percepito nella sua importanza formativa è l'apporto cognitivo che può derivare ad un'introduzione sistematica e progressiva di quelle conoscenze e competenze che permettono di progettare, realizzare e verificare programmi informatici o almeno di adattare quelli disponibili alle proprie esigenze. Si è cercato in queste pagine di evidenziare alcune delle ricadute educative che possono essere conseguite. Più in generale si tratta di far almeno intuire che gli aspetti fondamentali del pensiero computazionale possono mettere in grado di non essere solo fruitori passivi delle tecnologie digitali, ma saper anche progettare e realizzare programmi più o meno complessi e impegnativi, che le macchine siano poi in grado di eseguire validamente ed efficacemente. Era questo già un obiettivo educativo presente negli Anni Ottanta dell'altro secolo, un obiettivo che poteva essere conseguito sufficientemente anche nel corso della scuola di base.¹¹

¹¹ PELLEREY M. (a cura di), *L'informatica nella scuola media: come e perché*, Torino, SEI, 1989.

Tra le varie iniziative diffuse e a carattere internazionale che vanno in questa direzione si può citare il movimento *Maker*, che attraverso i cosiddetti laboratori FabLab promuove lo sviluppo di forme di artigianato digitale di tipo collaborativo. Si tratta, infatti, di laboratori, nei quali possono partecipare giovani e adulti, più o meno competenti, che sono attrezzati con macchine utili per la produzione di artefatti digitali, attivando processi in grado di trasformare idee in prototipi e prodotti. Un buon FabLab è un luogo di incontro tra persone con formazioni eterogenee, che risultano complementari per concepire progetti innovativi: artigiani tradizionali, esperti di elettronica, grafici, informatici. Si tratta di progettare un'app, un gioco, un archivio, valorizzando in questa impresa le varie dimensioni del pensiero computazionale alle quali abbiamo fatto riferimento. Vari di questi laboratori utilizzano una piattaforma informatica denominata *Arduino* e progettata e realizzata in Italia a Ivrea, assai utile per realizzare molteplici artefatti digitali. Nelle scuole si sta diffondendo quella che viene denominata "robotica educativa", cioè l'uso di piccoli robot (qualche volta costruiti dagli stessi studenti), che esigono, per eseguire i movimenti attesi, di essere adeguatamente programmati.

Lo sviluppo delle competenze informatiche richieste dalla programmazione è favorito inoltre dalla disponibilità di linguaggi di facile apprendimento come il diffusissimo *Python*. Così a livello elementare sono disponibili varie piattaforme che includono la possibilità di utilizzare forme di *coding* assai semplici in gran parte derivanti dall'impianto *Logo* sviluppato a suo tempo da Seymour Papert. Tuttavia, al cuore di tutte queste possibilità di elaborazione di programmi di natura informatica sta l'utilizzazione di forme più o meno sviluppate di pensiero computazionale necessarie per progettare quanto l'esecutore automatico dovrà essere in grado di portare a termine. Viene così confermata l'affermazione di Jannette Wing circa le radici del pensiero computazionale: da una parte esso si basa sul pensiero matematico coinvolto nella soluzione di problemi di natura procedurale e, dall'altra, deve tener conto del pensiero ingegneristico, che obbliga a considerare l'impianto fisico che farà da supporto all'attuazione di quanto trovato come soluzione operativa.¹²

¹² WING J., *Computational thinking*, in *Communications of the ACM*, March 2006, 49, 3, p.35.

La “voce” dei giovani e l’evoluzione delle istituzioni formative

ARDUINO SALATIN¹

“Dar voce ai giovani”² per coinvolgerli e renderli protagonisti della vita sociale è ormai diventato uno slogan ricorrente. Dietro a questo condivisibile auspicio si pongono tuttavia molte questioni che riguardano aspetti essenziali del dialogo istituzionale e delle dinamiche formative e sociali. Nel presente contributo vengono ripercorse brevemente alcune di tali questioni che, se non affrontate esplicitamente, possono rendere l’intento di “dar voce ai giovani” un esercizio solo retorico. Dapprima vengono esplicitati alcuni elementi semantici relativi al termine “voce” (in inglese voice) e i possibili collegamenti con altri costrutti particolarmente rilevanti per l’ambito educativo, come ad esempio quello di agency, di capability e di partecipazione democratica. Successivamente vengono richiamati alcuni esempi riguardanti la declinazione di queste prospettive nelle istituzioni educative (Scuola e Formazione Professionale).

“Give voice to young people” in order to involve them and make them protagonists of social life has now become a recurring slogan. However, many issues arise concerning essential aspects of the institutional dialogue and of the training and social dynamics. In the present paper some of these questions are expressed since if they’re not explicitly addressed could make the objective of giving voice to young people a simple rhetorical exercise. At first some semantic elements are explained like the word “voice” which can be connected to other expressions of the educational field such as agency, capability and democratic participation. Subsequently, some examples regarding the declination of these perspectives in the educational institutions (School and Vocational Training) are recalled.

1. Il costrutto di “voice” e le sue implicazioni per i giovani

Il costrutto di *voice* sta a segnalare anzitutto il comportamento di una persona che ha una prospettiva e un’opinione legittime, che dispone di una presenza e intende giocare un ruolo attivo nelle decisioni e nell’attuazione di determinate pratiche o di determinate politiche.

Un ancoraggio importante dal punto di vista concettuale si può ritrovare nel lavoro di Albert Otto Hirschman³. Secondo questo autore infatti, nei contesti organizzativi o politici, a fronte di una situazione di crisi (ad esempio fenomeni di declino, deterioramento o disaffezione), ciascuno degli attori in gioco può disporre

¹ IUSVE

² Questo contributo rappresenta una sintesi di un articolo dello stesso autore di prossima pubblicazione nella rivista “Giovani e comunità locali”.

³ Cfr. “Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States” (1970).

di tre possibili risposte: andarsene (*exit*), protestare (*voice*), (ri-) affermare la sua appartenenza (*loyalty*). La *voice* è qui intesa essenzialmente come protesta⁴ che diventa il comportamento più frequente nel caso di insoddisfazione, ad esempio quando qualcuno partecipa ad organizzazioni o associazioni politiche, sindacali o civiche⁵.

All'interno di contesti definiti come "democratici", "avere una voce" – cioè una presenza, un potere e una decisionalità – significa soprattutto avere l'opportunità di esprimersi, di essere ascoltati e presi in considerazione dagli altri e, talora, di avere un'influenza.

La "voce" è quindi qualcosa che risiede nell'individuo e consente a quell'individuo di partecipare ad una comunità; essa si basa sul presupposto di una sorta di "autenticità interiore" che porta a trovare la parola, a parlare per se stessi e a sentirsi ascoltati dagli altri. La voce comporta inoltre l'esistenza di relazioni: la relazione dell'individuo con il significato della sua esperienza e, quindi, con il linguaggio e con l'altro.

Al termine "voce" è associato per contrappunto il termine "silenzio", cioè l'impossibilità di parlare, di farsi sentire e riconoscere. Solo il riconoscimento infatti può favorire anche le "voci" escluse, messe a tacere e/o subordinate, rispetto alle "voci dominanti".

⁴ Scrive Hirschman: "Definirò *voce* un qualsiasi tentativo di cambiare, invece di eludere, uno stato di cose riprovevole, sia sollecitando individualmente o collettivamente il management direttamente responsabile, sia appellandosi a un'autorità superiore con l'intenzione di imporre un cambiamento nel management, sia mediante vari tipi di azioni e di proteste, comprese quelle intese a mobilitare l'opinione pubblica" (Hirschman, 1982, p. 31).

Secondo Pasquino (2014), Hirschman sembra essere particolarmente interessato ai rapporti fra *exit* e *voice*, fra la defezione e la protesta; inoltre afferma che la lealtà è propedeutica alla voce in quanto: "la lealtà argina l'uscita e attiva la voce" (Hirschman, 1982, p. 65), anche se – avverte – "la riluttanza a defezionare nonostante il dissenso con l'organizzazione di cui si fa parte è il tratto caratteristico del comportamento lealista" (Hirschman, 1982, p. 79) ed "è cosa normale che la voce funzioni come uno strumento *dei* privilegiati e *per i* privilegiati" (Hirschman, 1987, p. 155).

⁵ In letteratura, il modo in cui la "voce" viene definita viene fatto dipendere dal rapporto esistente tra la "voce" stessa, l'"agency" l'"action" della persona (Holdsworth, 2000). Il termine *agency* è molto collegato al "capability approach" (CA) introdotto da Amartya Sen (Sen, 1990) come base concettuale per una nuova idea di economia e giustizia sociale fondata sul concetto di "Informational Basis of the Judgement of Justice" (IBJJ). Il costrutto ha avuto ripresa nell'opera di Martha Nussbaum e si è imposto anche in Italia, ad esempio nella ricerca pedagogica e sociale. Amartya Sen sostiene l'importanza di restituire dignità alla persona e assicurare condizioni di benessere per tutti. Le risorse economiche vanno pertanto considerate anche come strumenti per generare opportunità/capacità della persona, in vista di aiutare a superare le differenze individuali e rispondere a bisogni specifici. Martha Nussbaum insiste invece sull'eguaglianza tra gli esseri umani, a partire dall'idea che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore della persona, al rispetto dei diritti civili, politici e sociali.

Ciò solleva in particolare la questione del ruolo dei meccanismi atti a facilitare la “voce” dei soggetti che hanno meno potere e/o che risultano già marginalizzati e/o ignorati, tra cui molto spesso i giovani.

Sul piano sociale e politico infatti, coinvolgere i giovani e dar loro voce viene ritenuto da molti un elemento essenziale per un efficace sviluppo organizzativo a livello di comunità e di servizi⁶.

In chiave metodologica, le assunzioni più diffuse concernono il ruolo positivo dei giovani anche sul piano della ricerca sociale: ad esempio, si ritiene che i giovani siano nella posizione migliore per parlare su cosa significa essere giovani, inoltre le opinioni dei giovani sono ritenute significative a causa dell'immediatezza delle loro esperienze. La “voce” dei giovani deve essere basata pertanto su queste esperienze che i giovani possono raccontare agli operatori e/o ai professionisti. In tal modo i giovani possono cambiare le cose sollevando le loro preoccupazioni e i loro problemi. I giovani hanno tuttavia bisogno di aiuto per articolare efficacemente le loro opinioni. Infine i giovani sono particolarmente efficaci nell'influenzare altri giovani.

Un altro tema riguarda il legame tra i diritti dei giovani e la loro “voce”: esso è alla base dell'azione dei portatori di interessi dei giovani, cioè di coloro che lavorano con loro e/o li rappresentano. Più recentemente, è diventato di moda collegare l'idea di “voce” con espressioni quali: “lavorare dal basso verso l'alto”, “partenariato” e “partecipazione”, al fine di descrivere diverse forme di collaborazione tra giovani ed educatori oppure con altri operatori nel settore sociale. Per questo il termine “voce” è utilizzato in un'ampia varietà di progetti e politiche, dalla difesa dei diritti dei consumatori all'educazione alla cittadinanza⁸.

2. La “voce” dei giovani nelle istituzioni educative

Nei primi Anni '90, un certo numero di educatori e critici sociali statunitensi sottolinearono l'esclusione delle voci dei giovani studenti dalle conversazioni sull'apprendimento, l'insegnamento e l'istruzione. Essi chiesero un ripensamento di questa esclusione, iniziando a proporre provvedimenti per correggerlo.

⁶ Cfr. CAMPBELL S., *Youth Issues, Youth Voices: A guide for engaging youth and adults in public dialogue and problem-solving*. Washington, DC: Study Circles Resource Center, 1996.

⁷ La partecipazione, la voce e l'azione dei bambini e dei giovani costituiscono un tema importante negli studi sull'infanzia emersi negli Anni '90 e intensificati nel primo decennio del XXI secolo. Le sue origini sono riconducibili ai lavori per la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia del 1989 (UNCRC). La “voce” è qui intesa come il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente, incluso il diritto ad avere queste opinioni ascoltate (cfr. art.12 della Convenzione ONU sui diritti dei bambini).

⁸ HADFIELD M. – HAW K., ‘Voice’, *young people and action research*, in “Educational Action Research”, 9:3, 2001, pp. 485-502.

Secondo Alison Cook-Sather⁹, tale ripensamento si basava su due parole chiave: “diritti” e “rispetto”.

La prima di queste parole è fondamentale per quelle Nazioni che si considerano “partecipative”. L’affermazione dei diritti degli studenti comporta tuttavia un cambiamento culturale in grado di superare atteggiamenti e pratiche incentrati sull’adulto, infantilizzanti, verso una cultura che sostenga invece che gli studenti hanno il diritto di prendere il loro posto (“in qualunque discorso sia essenziale all’azione”) e il diritto di avere la loro parte (Heilbrun, 1988).

C’è ancora un altro termine da considerare: l’ascolto. Il termine “ascoltare” affiora in vari modi, con diversi tipi ed estensioni della partecipazione e dell’*agency* degli studenti. Esso è la forma più basilare di attenzione alla voce dello studente ed è funzionale allo sviluppo della “collaborazione” e della “leadership”.

Questi tre termini – “diritti”, “rispetto” e “ascolto” – sono al centro di molte ricerche e pubblicazioni sull’azione degli studenti, ma sollevano anche diverse domande e preoccupazioni, in quanto segnalano possibili cambiamenti nelle dinamiche di potere e nelle pratiche correnti.

La voce degli studenti è stata inoltre identificata come un pilastro per tutte le riforme scolastiche riuscite, in quanto l’inclusione degli studenti nei processi di riforma costituisce una forza vitale.

Le ragioni per questo processo di inclusione degli studenti nei processi decisionali delle istituzioni scolastiche sono molteplici.

Vale la pena di citarne almeno due che hanno una evidente valenza educativa:

- a) La partecipazione degli studenti è un’occasione di apprendimento della democrazia. Tradizionalmente, le nostre scuole (e ciò vale anche spesso per i Centri di Formazione Professionale) concepiscono la democrazia come qualcosa da insegnare, non come qualcosa da praticare. Anche se la maggior parte delle scuole include programmi di formazione per “lo sviluppo di cittadini responsabili” (almeno nelle loro dichiarazioni di missione), il coinvolgimento degli studenti nella *governance*, a partire dai rappresentanti di classe e di istituto, è comunemente considerato come qualcosa di periferico e per lo più finalizzato alla gestione di eventi di interesse studentesco, non come un vero esercizio di democrazia partecipativa. Ci sono invece al riguardo evidenze considerevoli che il coinvolgimento e l’impegno degli studenti in una scuola possono essere aumentati se gli studenti sentono di avere una vera “voce in capitolo”¹⁰.

⁹ COOK-SATHER A., *Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform*, in *Curriculum Inquiry* 36, 4 (Winter 2006), pp.359-390.

¹⁰ Cfr. BRASOF M., *Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults*, Routledge Research in Educational Leadership, 2015. L’autore sostiene che: “While student voice has been well-defined in research, how to sustain youth-adult leadership work is less understood. Students are rarely invited to lead school reform efforts, and when they are, their voice is silenced by the structural arrangements and socio-cultural conditions found in schools”.

b) La partecipazione degli studenti aiuta a sviluppare anche la leadership degli studenti.

L'unico modo per imparare ad essere un leader è infatti quello di agire concretamente un ruolo di leadership. Da questo punto di vista, occorrerebbe formare gli studenti ad hoc, non solo servirsi di quelli più brillanti e/o "politicamente" più esperti, ad esempio attraverso l'attivazione di laboratori di formazione per la leadership connessi alle procedure di elezione nei consigli e nelle rappresentanze¹¹.

Questa sfida naturalmente è parte della più grande sfida della democrazia: essa dovrebbe essere la premessa per il cambiamento, non solo per la riproduzione dell'esistente. Poiché tuttavia le scuole sono spesso guidate da principi di previsione, controllo e gestione, qualsiasi cosa metta in discussione tali premesse è difficile da realizzare all'interno di contesti educativi formali.

Ciò avviene data anche la caratteristica "inerziale" tipica dei sistemi formativi (compresi quelli di IeFP): essi infatti da un lato – per loro natura – tendono a perpetuare modelli curriculari, pedagogici e forme organizzative consolidate, dall'altro subiscono le pressioni degli interessi conflittuali di politici, sindacati, elettori, genitori, imprese ed altri stakeholders. Pertanto fino a quando insegnanti, formatori, amministratori, responsabili delle politiche e la stessa opinione pubblica non vedranno che c'è un valore aggiunto essenziale nel protagonismo giovanile, non si arriverà molto lontano.

3. La "partecipazione" dei giovani tra retorica e nuovi modelli di *governance* delle istituzioni e dei servizi educativi e sociali

Molti studiosi hanno evidenziato anche le implicazioni potenzialmente negative generate dall'approccio alla *voice*. Una di queste è l'uso retorico che ne viene fatto a livello politico.

Un primo esempio da segnalare è quello della retorica sulla "partecipazione" degli studenti, oggi molto diffusa nella scuola¹². In realtà, è piuttosto raro che gli studenti siano veramente inclusi nel processo decisionale a livello scolastico.

¹¹ Qualcosa si sta facendo nella scuola italiana come dimostra ad esempio la diffusione di strumenti relativi alla tutela dei "diritti e doveri" degli studenti. L'ultimo caso di decretazione (in questo caso da parte del MIUR) riguarda la "Carta dei diritti e dei doveri degli studenti e delle studentesse in alternanza scuola-lavoro", 2017.

¹² Cfr. FIELDING M., *Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?* In "FORUM", Volume 43, No. 2, 2001.

Ciò ripropone un nodo essenziale: in che misura la scuola (e la Formazione Professionale) è realmente fatta (pensata e gestita) solo *per* gli studenti o anche *con e da* loro?

Nei sistemi di istruzione obbligatoria è piuttosto difficile tuttavia assumere questo criterio ispirativo e attivare riforme coerenti di largo respiro che implicino una effettiva partecipazione di coloro che ne sono “beneficiari”¹³.

Non mancano tuttavia modelli ed esperienze che contrastano tale deriva. In questa sede ne evochiamo un paio che sono state oggetto di ricerche, di politiche e di interventi anche in Italia: l’approccio dell’auto-organizzazione e il *Capability Approach*.

3.1. La prospettiva dell’auto-organizzazione

Charles Fadel, fondatore del “Center for Curriculum Redesign” di Boston (USA)¹⁴, sostiene che i curricoli del XXI° secolo devono essere radicalmente ri-definiti in termini di profondità e di versatilità. In tale ri-definizione viene evocata in particolare la promozione delle “qualità personali” (*characters qualities*), tra cui la consapevolezza (*mindfulness*), la curiosità, il coraggio, la resilienza, l’ethos e la leadership. Ciò richiede a sua volta di allenare i giovani al meta-apprendimento, inteso non solo come sul piano cognitivo, ma anche su quello dell’interiorizzazione di una visione evolutiva delle proprie capacità.

Chi decide e fa questo? Molto si gioca a livello di micro-sistemi, nelle singole Scuole o Centri di Formazione. Il che porta ad incrociare il tema dell’auto-organizzazione e dei processi ad essa associati.

In una recente ricerca condotta nel sistema scolastico a livello nazionale ed europeo, De Toni e De Marchi (2018) hanno studiato tali processi a partire da una serie di casi reali indagati secondo un *framework* specifico mutuato dalle scienze della complessità¹⁵. Gli autori sostengono anzitutto che “l’auto-organizzazione per affermarsi ha bisogno di energia. L’auto-organizzazione non ha luogo se non vi è un flusso continuo di energia dall’esterno verso l’interno del

¹³ CHARLES FADEL paragona questa situazione ad una superpetroliera che è molto potente, ma difficile da muovere. Nella maggior parte dei casi nuovi obiettivi e contenuti vengono inseriti in curricoli già stracarichi che contribuiscono a stressare ulteriormente sia gli insegnanti che gli studenti. Inoltre la gran parte dell’attenzione è concentrata più sul “come” che sul “che cosa” e ciò lascia sullo sfondo una reale innovazione del curriculum (cfr. *Education a quattro dimensioni per il ventunesimo secolo*, paper, intervento convegno ADI, 2017).

¹⁴ È autore con Bernie Trilling del best seller *21st Century Skills*, Wiley, 2009. Cfr. www.curriculumredesign.org

¹⁵ In particolare sono stati approfonditi 14 casi di scuole italiane ed estere.

sistema. L'energia esterna è necessaria affinché i sistemi complessi adattativi – come le scuole e le classi – si auto-organizzino (...). La scuola muta se i suoi attori la spingono dal basso verso nuove attività, portano nuove sfide e obiettivi all'attenzione di tutti, formano e rompono connessioni all'interno e all'esterno".

L'esperienza ci dice tuttavia che tale energia "interna" non è in sé "autofertilizzante", ma richiede anche un' "energia esterna": il problema è chi assicura tale energia?

Si tratta di un punto nodale che attiene in particolare al ruolo delle *policy* scolastiche e della *governance* delle istituzioni educative. Qui ritorna un tema già evocato a proposito del rapporto tra *voce* e "potere".

Il tema del potere da un lato rinvia a questioni relevantissime (che non è possibile neanche solo sfiorare in questa sede)¹⁶, dall'altro lato segnala le implicazioni che le innovazioni e le trasformazioni organizzative hanno sia sul piano culturale (in particolare etico e antropologico), sia sulle singole persone.

Secondo De Toni e De Marchi infatti, "il passo concettuale fondamentale per vincere le resistenze provenienti dall'alto è capire che auto-organizzazione non implica perdita di potere. Il potere è come la conoscenza: può essere duplicato. La concettualizzazione del potere come entità a somma non-zero è il passo critico per giungere a capire l'essenza dell'*empowerment* e la gestione dei sistemi a molte menti. L'*empowerment* non è abdicazione di potere, né condivisione di potere. È duplicazione di potere".

3.2. La prospettiva del *Capability approach* e le nuove politiche educative europee per i giovani

Il *Capability Approach*¹⁷ è stato concepito soprattutto in relazione al superamento della disuguaglianza, alla promozione della partecipazione e all'innovazione sociale¹⁸.

¹⁶ Basti segnalare, solo per fare un esempio, il dibattito suscitato dalle riflessioni contenute nell'opera postuma di BECK U., *La metamorfosi del mondo*, ed. italiana Laterza, Bari, 2017, in cui viene proposta tra l'altro una problematizzazione delle "costanti antropologiche" che finora hanno guidato l'interpretazione del cambiamento e il gioco del potere.

¹⁷ EQDELL V., – GRAHAM E., *A Capability Approach to Unemployed Young People's Voice and Agency in the Development and Implementation of Employment Activation Policies*, in "Social policy and administration", Volume 51, Issue 7, December 2017.

¹⁸ Project "Social Innovation - Empowering the Young (SociEtY) for the Common Good", Periodic Report Summary 2, paper, 2016, Bielefeld.

Nella ricerca educativa, questo approccio rappresenta un ambito di riflessione particolarmente interessante in quanto concepisce le capacità personali come parti costitutive dello sviluppo economico e della qualità della vita¹⁹.

Nel campo delle politiche giovanili europee, ciò ha portato anche a concepire metodologie innovative di “partecipazione deliberativa” che riunisce le parti interessate al processo decisionale delle politiche stesse e in cui le esperienze, le idee, le aspirazioni e le voci dei giovani (destinatari delle politiche) sono incluse nei processi di definizione di tali politiche. Gli Stati membri sono stati invitati in particolare a promuovere una metodologia che favorisca la partecipazione dei giovani come cittadini e a migliorare le loro opportunità di espressione e di aspirazione. In tal modo si ritiene possibile riconciliare la crescita economica e la crescita individuale attraverso processi di nuova socialità, al fine di superare i problemi legati all’esclusione sociale ed educativa.

La strategia “Europa 2020” e la sua iniziativa “Youth on the Move” sono un esempio di tale strategia trasversale basata sulla cooperazione tra i giovani, i responsabili delle politiche e gli altri *stakeholder*, a livello europeo, nazionale, regionale e locale, in quanto tutti interessati a creare le migliori condizioni per dare voce ai giovani e alle loro aspirazioni e necessità.

Un elemento interessante emerso nell’ambito di tale iniziativa è la valenza comunitaria di questi processi, in particolare per quanto riguarda il ruolo delle comunità locali. In quest’ottica, si stanno diffondendo modelli di intervento partecipativi specifici, come ad esempio quello denominato “sviluppo guidato dalla comunità” (*Community-driven development, CDD*)²⁰.

3.3. Verso nuove forme di *agency*: il caso delle politiche del lavoro

Il *Capability Approach* è stato proposto anche come quadro alternativo per attivare nuove politiche per l’occupazione giovanile.

¹⁹ Cfr. GARGIULO LABRIOLA A., *Il diritto all’educazione e il “capability approach”: una nuova prospettiva di ricerca pedagogica*, in “Formazione & Insegnamento”, XI – 1 – 2013, p.207. “Esso infatti non solo fa coincidere l’indice della qualità della vita e del benessere oggettivo con l’idea dello sviluppo, dell’espansione e del funzionamento delle abilità dell’uomo (la capacità di prendere parte alla vita politica, portare avanti transazioni economiche, vivere fino ad un’età avanzata) ma, oltre a ciò, intende contrastare i criteri posti dalla teoria dell’utilitarismo, in base ai quali il grado di benessere economico e sociale deriva unicamente dalla soddisfazione soggettiva legata all’appagamento dei desideri, della felicità o delle preferenze di vita di ognuno”.

²⁰ Cfr. TRANG P., *The Capability Approach and Evaluation of Community-Driven Development Programs*, in “Journal of Human Development and Capabilities”, Volume 19, 2018, pp. 166-180. Si tratta di un paradigma di sviluppo che sostiene la partecipazione e l’*empowerment* della comunità locale: esso è stato mutuato da una strategia operativa elaborata della Banca Mondiale negli ultimi decenni proprio sulla scorta del *Capability Approach* con cui il CDD ha in comune la valorizzazione dell’*agency*, dell’*empowerment* e dello sviluppo inclusivo.

L'ottica in questo caso è quella di puntare a ciò che le persone possono fare piuttosto che su ciò che solitamente fanno, potenziando la loro libertà di scelta. Nell'applicare tale approccio, in molti Paesi europei è stata richiamata l'attenzione anzitutto sulla necessità – per chi cerca lavoro – di “avere voce” nella progettazione e nell'attuazione dei programmi di attivazione dell'occupazione.

La transizione tra scuola e vita professionale costituisce uno dei periodi più impegnativi per i giovani²¹. In particolare, a causa dei cambiamenti nel mercato del lavoro e nelle strutture educative ed economiche, il significato del lavoro ha subito una profonda trasformazione che ha messo in discussione i paradigmi tradizionali di senso. La società odierna comporta inoltre una più forte dipendenza degli individui dai mercati istituzionali del lavoro e dallo Stato sociale (Giddens 1991, Beck 1992). Questa dipendenza porta certamente nuove opportunità, collegate alle misure di sicurezza sociale e di welfare, ma anche nuovi tipi di rischi per il protagonismo e la partecipazione dei giovani.

Le politiche e le istituzioni sociali sono portate a modellare i corsi di vita fornendo norme e requisiti per la loro realizzazione e limitandone i margini di autonomia reale. In tale scenario, le politiche attive del mercato del lavoro hanno introdotto in molti Paesi, in nome dell'efficienza, nuove modalità di gestione della disoccupazione, ad esempio attraverso misure di integrazione e/o di sanzione, al fine di attivare il più possibile i beneficiari in cambio della promessa di una serie di vantaggi; i giovani disoccupati sono stati così resi responsabili direttamente della ricerca della partecipazione al mercato del lavoro e della prevenzione della disoccupazione.

Le implicazioni di queste politiche sui processi di responsabilizzazione degli individui e della sfera privata sono tuttavia molto forti, in quanto esse producono “discorsi dominanti” con connotazioni notevolmente normative.

Nel contesto “istituzionale” determinato da approcci di questo tipo, mentre l'obiettivo dichiarato è la riduzione dei livelli di disoccupazione e il rapido reinserimento nel mercato del lavoro, l'effetto reale lascia sullo sfondo le questioni di equità, di giustizia e di benessere dei beneficiari.

Rispetto a questi rischi, la prospettiva offerta dal *Capability Approach* così come quello dell'auto-organizzazione rappresentano degli strumenti utili per prevenire le possibili insidie di tali politiche, in quanto essi si concentrano sulla reale libertà di azione delle organizzazioni e/o su quella degli individui di esprimere la propria progettualità, condurre la propria vita e espandere capacità e talenti. È di questo che hanno certamente più bisogno i giovani.

²¹ Cfr. LEPPÄNEN V., *The Activating Role of Welfare Institutions and the Voices of the Youth in Transition from School to Work*, paper, ITN – “EDUWEL” at the HES-SO – Switzerland, 2014.



Altri riferimenti bibliografici

BECK U., *La metamorfosi del mondo*, ed. italiana, Bari- Roma, Laterza, 2017.

DE TONI A. – DE MARCHI S., *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*, Milano, Rizzoli, 2018.

HIRSCHMAN A.O., *Lealtà, defezione, protesta. Rimedi alla crisi delle imprese dei partiti dello Stato*, Milano, Bompiani, 1982.

HIRSCHMAN A.O., *L'economia politica come scienza morale e sociale*, Napoli, Liguori, 1987.

NUSSBAUM, M., *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, 2002.

PASQUINO G., *Hirschman politologo (per necessità e virtù)*, "Moneta e Credito", vol. 67 n. 266, pp.167-189, 2014.

SEN A.K., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza. 2011.



Il Progetto Educativo e la Personalizzazione nella IeFP. Risultati di un'Indagine Nazionale sulla Scuola Cattolica

GUGLIELMO MALIZIA¹

L'articolo presenta i risultati di una ricerca condotta nel 2017-18 sulla personalizzazione nel Progetto Educativo (PE) della Scuola Cattolica: naturalmente in questa sede l'analisi dei dati sarà focalizzata sulla IeFP senza, però, dimenticare il confronto con gli altri livelli. Lo studio che segue si articola in quattro sezioni: la prima è dedicata al profilo dei rispondenti, la seconda al PE, la terza alla personalizzazione, mentre le conclusioni cercheranno di identificare gli andamenti più significativi delle risposte e offriranno anche indicazioni di prospettiva. Il punto di partenza dell'indagine è la riflessione teorica secondo la quale la persona occupa un posto centrale nel PE della Scuola Cattolica; a loro volta, i dati della ricerca evidenziano che la personalizzazione è una dimensione qualificante del suo PE, anche se attualmente non è la più qualificante.

The following article presents the results of a research conducted in 2017-18 on the personalization in the educational project (Pe) of the Catholic school: the analysis of the data will be focused on the VET including a comparison with the other levels. The following study is divided into four sections: the first is dedicated to the profile of the respondents, the second to the educational project (Pe), the third to the personalization, while the conclusions will try to identify the most significant trends of the answers and will also offer indications of perspective. The survey starts from the theoretical reflection according to which the person occupies a central place in the Pe of the Catholic school.

La ricerca circa l'incidenza della personalizzazione sui processi di insegnamento-apprendimento *non è molto sviluppata* solo in Italia, ma anche negli altri Paesi, essendo gli studi su queste tematiche ancora nella fase iniziale (Tacconi, 2018; Zanniello, 2018). Va da subito precisato che le investigazioni sull'argomento non consistono solo in monitoraggi e indagini sperimentali di natura quantitativa, ma anche in studi che hanno utilizzato metodologie di ricerca di carattere qualitativo: il presente articolo rientra nella prima tipologia.

Dalla riflessione sulla Scuola Cattolica degli ultimi anni emerge come la centralità della persona sia un principio fondamentale del suo Progetto Educativo (PE). Pertanto, si può dire che la pedagogia della persona costituisca la *teoria educativa propria delle scuole cattoliche* (CSSC..., 2009).

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

A sostegno della riflessione teorica il Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI (CSSC) ha condotto nel 2009 una *ricerca qualitativa*, nella forma dell'osservazione partecipata in quattro scuole cattoliche e un CFP di ispirazione cristiana corrispondenti ai diversi ordini e gradi di scuola con l'aggiunta della Formazione Professionale e variamente distribuite sul territorio nazionale che in qualche modo potevano risultare esemplificative dell'attenzione educativa alla persona di tutto il sistema di Scuola Cattolica (CSSC., 2009; Malizia, 2010). Pur nella varietà delle situazioni, emergono con una certa chiarezza alcune costanti che sembrano essere espressione di una specifica focalizzazione sulla centralità dell'alunno. In primo luogo si avverte ovunque un'intenzionalità educativa rivolta alla totalità della persona, nell'insieme delle sue dimensioni cognitive, affettive, spirituali e sociali, superando una finalizzazione limitatamente "scolasticistica". In secondo luogo emerge ovunque la consapevole ricerca di relazioni efficaci e significative tra l'alunno e i docenti o la scuola/CFP in genere, nella consapevolezza che anche il rendimento scolastico e formativo è facilitato da un clima positivo, realizzabile solo attraverso la capacità di parlare al cuore di ognuno. In aggiunta è fondamentale la creazione di un contesto comunitario in cui le persone siano riconosciute e valorizzate in quanto tali e non per il ruolo che hanno all'interno della struttura (alunni, insegnanti, genitori, operatori scolastici). È inoltre determinante il ruolo della famiglia, da coinvolgere e corresponsabilizzare al massimo, reagendo al naturale affievolimento della sua presenza in coincidenza con la crescita del figlio-alunno. In questa logica di relazionalità comunitaria diviene centrale anche la persona del docente, con la sua umanità non meno che con la sua professionalità, capace di evolversi grazie ad un costante processo di formazione.

Nel 2017-18 il CSSC ha realizzato una seconda ricerca che affronta le tematiche appena ricordate con un orizzonte molto più ampio, con un campione nazionale cioè, con obiettivi ben *più ambiziosi* e anche con lo sguardo rivolto non solo alla personalizzazione ma anche al PE, in cui la scelta per la personalizzazione dovrebbe trovare attuazione. In questa sede il presente articolo focalizza l'analisi dei risultati di natura quantitativa² sulla IeFP senza, però, dimenticare il confronto con gli altri livelli (Malizia, 2018).

Lo studio che segue *si articola* in base alla struttura del questionario utilizzato per la raccolta delle risposte: si parte dal profilo dei rispondenti per passare al PE, mentre la terza sezione è dedicata alle domande sulla personalizzazione. Le conclusioni cercheranno di identificare gli andamenti più significativi delle risposte e offriranno anche indicazioni di prospettiva.

² Per gli aspetti qualitativi cfr. Cicatelli e Pieroni, 2018 che qui non sono presi in considerazione perché la relativa analisi è focalizzata principalmente sull'insieme delle scuole/CFP; per i risultati di natura quantitativa cfr. Malizia, 2018.

1. Il profilo dei rispondenti

Il *progetto della ricerca sul campo* di carattere quantitativo è stato elaborato insieme con quello dell'approfondimento qualitativo nell'autunno del 2017. Il questionario è stato predisposto³ nei mesi di novembre e di dicembre del 2017 ed è stato articolato nelle tre parti richiamate sopra. Lo strumento di indagine è stato predisposto per una somministrazione telematica attraverso un'apposita piattaforma dell'Università Cattolica⁴. La richiesta di compilazione è stata inviata per posta elettronica nel febbraio 2018 a tutte le Scuole/CFP risultanti in attività nell'anno scolastico/formativo 2016-17; dopo la prima richiesta le Scuole/CFP sono state sollecitate due volte per raggiungere un numero sufficiente di soggetti, chiudendo la raccolta nel mese di marzo 2018. L'elaborazione dei dati di base è stata eseguita dall'Università Cattolica; più specifici approfondimenti sono stati realizzati dal CSSC⁵.

La prima problematica che intendo affrontare in questa sezione riguarda la *rappresentatività del campione* che ha risposto ai questionari (cfr. tav. 1). La ricerca intendeva coinvolgere la totalità delle Scuole Cattoliche e dei CFP di ispirazione cristiana: l'universo di riferimento delle prime è stato quello documentato dal CSSC per l'anno 2016-17 che assommava a 8.322 scuole (Cicatelli e Fabriani, 2017); quanto ai secondi, esso raggiungeva la cifra di 301⁶. Le risposte sono state inferiori alle attese in quanto si è raggiunto in entrambi i casi poco più di un terzo del totale (35,9% delle Scuole, 36,5% dei CFP e 36,0% delle Scuole e dei CFP insieme). In particolare sono venute a mancare non solo le scuole dell'infanzia neppure un terzo (32,7%) ha preso parte alla ricerca che spesso presentano dimensioni minuscole e pertanto sono in difficoltà nel trovare il personale per rispondere, ma anche le secondarie di II grado neppure il 30% (28,9%) probabilmente assillate da troppi impegni. Migliore risulta la rispondenza delle primarie e delle secondarie di I grado che si sono coinvolte per oltre il 50%, mentre i CFP si sono collocati sulla percentuale del totale di scuole e CFP (36,5%). Al controllo del *chi quadro* lo scarto tra dati attesi e osservati è ri-

³ È stato elaborato da un gruppo guidato da Sergio Cicatelli e formato da Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni.

⁴ Si ringrazia per la preziosa e puntuale collaborazione il dott. Massimo Massagli, direttore della Funzione di supporto al Nucleo di Valutazione di Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

⁵ Colgo l'occasione per ringraziare la Segretaria del CSSC, la Sig.ra Paola Fabriani, che ha curato le elaborazioni più sofisticate.

⁶ Il numero dei CFP in relazione all'anno formativo 2016-17 è stato espressamente comunicato dalla CONFAP.

sultato statisticamente significativo, molto nella scuola dell'infanzia e nei totali, ma di meno nella primaria, nella secondaria di I e II grado e tra i CFP. Si è proceduto anche a un test di significatività tra percentuali ed è emerso che nell'Italia Centrale il divario tra dati attesi e osservati non è statisticamente significativo nella primaria, nella secondaria di I grado e in quella di II grado e che nel totale del Centro si è al limite, mentre nella scuola dell'infanzia il campione coinvolto è significativo e l'andamento è analogo nelle altre due circoscrizioni, il Settentrione e il Meridione. In aggiunta va evidenziato che le percentuali dei dati osservati rispetto a quelli attesi sarebbero di per se stesse sufficienti ad assicurare la rappresentatività dei campioni inchiestati perché si rimane sempre intorno al 30% e oltre: il problema consiste nel fatto che non si sa se le Scuole e i CFP raggiunti si distribuiscano in maniera casuale; pertanto, il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto, ma, tenuto conto che costituisce una percentuale tra il 30,0% e il 50,0% quasi dell'universo, lo si può considerare comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente, e ciò vale soprattutto dove la differenza tra dati attesi e osservati non è significativa o non lo è molto (come è il caso dei CFP). Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la necessaria prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

Tav. 1: Questionari attesi e osservati delle Scuole Cattoliche e dei CFP di ispirazione cristiana: 2016-17 (in totale, per circoscrizioni e livelli scolastici; in V.A.*)

Circoscrizioni	Infanzia		Primaria		Sec. I grado		Sec. II grado		CFP**		Totale	
	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati
Nord	3.638	1.440	464	288	334	200	385	134	189	83	5.010	2.145
Centro	804	215	293	139	118	45	113	26	21	11	1.349	436
Sud	1.659	387	310	125	79	22	125	20	91	16	2.264	520
Totale	6.101	1.992	1.067	552	531	267	623	180	301	110	8.623	3.101

Fonte: elaborazione CSSC su dati MIUR 2017.

* V.A. = valori assoluti.

** CFP = Centri di Formazione Professionale della CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale).

Tav. 2: Caratteristiche del profilo delle Scuole e dei CFP che hanno risposto: 2016-17 e in%

Variabile	1	2	3	4	5	6
Tipologia di scuola	64,2	17,8	8,6	5,8	3,5	
Ente Gestore	39,4	23,0	12,1	9,0	11,5	5,0
Circoscrizione geografica	69,2	14,0	16,8			
Identità di chi ha risposto	64,9	4,5	8,0	20,3	2,2	

Legenda:

Tipologia di scuola: 1 = *scuola dell'infanzia*; 2 = *scuola primaria*; 3 = *scuola secondaria di I grado*; 4 = *scuola secondaria di II grado*; 5 = *Centro di Formazione Professionale*.

Ente gestore: 1 = *congregazione religiosa*; 2 = *parrocchia/diocesi*; 3 = *associazione*; 4 = *cooperativa*; 5 = *fondazione*; 6 = *altro*.

Circoscrizione geografica: 1 = *Nord* (Emilia Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Veneto); 2 = *Centro* (Lazio, Marche, Toscana, Umbria); 3 = *Sud* (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia).

Identità di chi ha risposto: 1 = *coordinatore/preside/direttore*; 2 = *insegnante delegato*; 3 = *gestore*; 4 = *segreteria della scuola*; 5 = *altro*.

Passando ora ad esaminare brevemente i dati relativi alle caratteristiche del profilo delle Scuole e dei CFP che hanno risposto (cfr. tav. 2), la *tipologia delle istituzioni* vede al primo posto le scuole dell'infanzia con circa i due terzi del totale dei soggetti raggiunti e tutte le altre a notevole distanza con un quinto quasi delle primarie, nemmeno il 10% delle secondarie di I grado, poco oltre il 5% delle secondarie di II grado e meno del 5% dei CFP. Come si è già osservato sopra, l'andamento rispecchia grosso modo l'articolazione per livelli e tipi di Scuole/CFP del sistema di Scuola Cattolica in Italia; anzi il campione raggiunto riduce lo scarto che esiste nell'universo tra le scuole dell'infanzia e le altre tipologie, diminuendo il peso delle prime e aumentando quello della primaria e anche della secondaria di I grado, benché di meno (Cicatelli e Fabriani, 2017).

Un altro aspetto essenziale dell'identità delle istituzioni che hanno risposto è costituito dall'*Ente gestore* di riferimento (cfr. tav. 2). La maggioranza relativa va alle Congregazioni religiose con il 40% quasi, mentre la seconda posizione è occupata dalle Parrocchie e dalle Diocesi con un quarto circa. Le Imprese sociali, se si considerano separatamente, si collocano ciascuna intorno al 10% (nell'ordine: associazioni, fondazioni e cooperative) con le altre categorie al 5%; se però vengono esaminate come un gruppo unico, raggiungono il 37,6% a poca distanza dalle Congregazioni religiose e notevolmente al di sopra di Parrocchie e Diocesi.

La distribuzione per *circoscrizione geografica* premia il Nord oltre la situazione reale: infatti, il campione sopravanza l'universo di più del 10%, portandosi al 70% circa del totale, e la crescita è ripartita equamente tra le Regioni con la sola Lombardia che perde in percentuale (cfr. tav. 2). A sua volta il Centro non evidenzia differenze sostanziali tra universo e campione con tutti e due intorno

al 15%; fra le Regioni, sono il Lazio e la Toscana a occupare i primi posti con oltre la metà la prima e un terzo circa la seconda. Il Meridione vede un andamento che è all'opposto del Nord e la percentuale sul totale si abbassa da oltre un quarto a poco più del 15%; le diminuzioni maggiori si riscontrano in Calabria e in Campania, mentre la Sardegna accresce il suo peso.

In più del 70% dei casi il questionario è stato *compilato* da persona competente che conosce per esperienza diretta le tematiche dell'indagine: si tratta infatti per i due terzi circa del coordinatore, del preside o del direttore e per un 5% quasi di un insegnante delegato (cfr. tav. 2). La segreteria ha provveduto in un quinto delle Scuole/Centri e nel 10% quasi il gestore: in questi casi la conoscenza è certamente meno diretta, ma resta sempre la garanzia che la gran maggioranza dei rispondenti dimostra di avere un'esperienza diretta dei problemi.

2. I progetti educativi delle Scuole Cattoliche e dei CFP di ispirazione cristiana

Tav. 3: Definizione di PE (in totale e per livelli scolastici; in %)

Definizione di PE	Tot.	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Documento di principi generali	11,4	7,3	12,2	10,7	10,7	10,1
Analisi del contesto	6,8	4,5	3,3	4,9	4,9	1,9
Definizioni degli obiettivi	61,4	57,3	60,0	64,1	64,1	64,8
Regole della corresponsabilità educativa	14,0	22,7	15,0	15,4	15,4	15,7
Regolamento della scuola	0,6	0,9	0,6	0,4	0,4	0,7
Altro	5,4	7,3	8,9	4,5	4,5	6,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione CSSC.

La prima domanda di questa sezione del questionario mira a individuare che cosa si intenda per PE nelle Scuole/CFP (cfr. tav. 3) (Nicoli, 2018). In linea con i documenti della Chiesa (Conferenza episcopale italiana-C.E.I..., 25 agosto 1983; Congregazione per l'educazione cattolica, 27 aprile 1988), il 60% circa (57,3%) dei CFP ritiene che esso fornisce la *definizione degli obiettivi formativi* che si vogliono perseguire. Solo delle minoranze non molto consistenti condividono opinioni che, pur non essendo sbagliate, tuttavia appaiono riduttive e cioè che contenga le regole della corresponsabilità educativa con le famiglie del territorio (22,7%), o che sia un documento di principi generali (7,3%), o che offra un'analisi del contesto nel quale si colloca la proposta della Scuola/CFP (4,5%). L'unica definizione con la quale non andava confuso il PE secondo i testi di cui sopra, quella di essere il regolamento della Scuola/CFP, viene giustamente rifiu-

tata, ricevendo solo lo 0,9% dei consensi. Il confronto con i totali e con gli altri livelli del sistema educativo evidenzia una sostanziale coincidenza dei dati ottenuti tranne le seguenti caratterizzazioni dei CFP: in conformità con le loro caratteristiche essi danno maggiore rilevanza alle regole della corresponsabilità educativa con le famiglie e il territorio e meno alla definizione degli obiettivi formativi e soprattutto dei principi generali.

Un altro elemento importante per capire la concezione di PE di una Scuola/CFP consiste nel *tempo* trascorso dall'ultima versione del documento. Nei CFP esso si può considerare aggiornato in oltre i tre quarti dei casi (74,6%): molto, nella maggioranza dei Centri in quanto nel 48,2% la redazione è avvenuta nell'anno; sufficientemente, in oltre un quarto poiché il 26,4% ha provveduto negli ultimi due-quattro anni. Per il 10,9% bisogna risalire a cinque-dieci anni e per il 7,3% oltre i dieci; la medesima percentuale dichiara di non avere un PE. Il confronto con la secondaria di II grado⁷ vede i CFP più aggiornati se si fa riferimento alla redazione nell'anno (48,2% vs 33,9%), ma meno se si considera l'alternativa degli ultimi due-quattro anni (26,4% vs 40,0%); inoltre, la mancanza di un PE è segnalata da una percentuale insignificante (0,6%) nella prima, mentre nella IeFP la quota non è di poco conto (7,3%). Grosso modo osservazioni simili valgono anche per il paragone con i totali.

Tav. 4: Modalità di uso del PE nella Scuola/CFP (in totale e per livelli scolastici; in %) (massimo due risposte)

Modalità di utilizzazione	Tot.	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Progettazione dell'intera attività educativa	91,9	84,5	91,7	91,8	93,5	92,9
Promozione delle attività complementari	20,3	20,0	14,4	22,5	15,6	17,2
Verifica dell'attività didattico-educativa	53,1	45,5	56,7	52,6	56,0	51,3
Punto di riferimento negli organi di partecipazione	42,5	31,8	39,4	42,3	46,4	42,3
Altro	1,3	1,8	1,1	1,2	1,1	2,6

Fonte: elaborazione CSSC.

Passando alle modalità di *utilizzazione* del PE *all'interno* delle Scuole/CFP, si riscontra un consenso generale, il 91,9% del totale sulla progettazione dell'intera attività educativa, un andamento questo che è in linea con il ruolo di criterio ispiratore e unificatore di tutte le scelte e di tutti gli interventi, attribuito dai documenti della Chiesa al PE di Scuola Cattolica, come si è già visto sopra all'inizio della

⁷ In generale i confronti saranno limitati alle secondarie di II grado e ai totali perché sono i più significativi per interpretare i risultati dei CFP.

sezione n. 2 (cfr. tav. 4). Le altre risposte si distribuiscono fra le varie alternative privilegiando gli aspetti didattico-educativi e decisionali come verificare l'efficacia dell'attività didattico-educativa (53,1%) e fare da punto di riferimento negli organi collegiali (42,5%); a distanza si colloca invece l'attuazione delle attività complementari (20,3%). I CFP danno meno rilevanza a tutte le alternative tranne che per la promozione delle attività complementari che si situa sul totale, mentre le secondarie di II grado le attribuiscono minore importanza e, invece, sottolineano l'aspetto della verifica dell'efficacia dell'attività didattico-formativa.

Tra le modalità di *diffusione del PE* la sua consegna agli insegnanti occupa nei CFP il primo posto con i due terzi circa (63,6%) di segnalazioni; inoltre, il 60,0% indica la consegna ai genitori, mentre quella agli allievi viene effettuata in meno del 50% dei casi (44,5%) e la pubblicazione sul web non raggiunge nemmeno il 40% (37,3%). Il paragone con la secondaria di II grado evidenzia il vantaggio dei CFP riguardo alla consegna agli insegnanti (63,6% vs 56,7%), ai genitori (60,0% vs 44,4%) e agli studenti (44,5% vs 26,1%), mentre risulta in grande svantaggio riguardo alla pubblicazione sul sito web (37,3% vs 80,0%). Il confronto con il totale vede la FP fare molto meglio nella consegna agli allievi (44,5% vs 6,6%: ma su questo dato pesano le scuole dell'infanzia) e peggio circa l'uso delle nuove tecnologie dell'informazione (37,3% vs 46,3%).

Sebbene non manchino gli aspetti positivi, tuttavia *preoccupa* che in circa un terzo delle Scuole/CFP il PE non venga consegnato ai docenti i quali, invece, dovrebbero averlo a disposizione come criterio ispiratore del loro insegnamento, e in più del 40% neppure ai genitori che sono titolari del patto educativo con le istituzioni scolastiche e formative; anche la percentuale totale del 6,6% che lo dà agli allievi, pur in parte spiegabile per la presenza preponderante della scuola dell'infanzia (cfr. tav. 2), tuttavia sembra molto modesta anche se riferita ai soli dati della secondaria di I e II grado e della IeFP. La strategia della pubblicazione sul sito web, sebbene ottenga il consenso di una maggioranza relativa del totale, sembra tuttavia insufficiente, tenuto conto che viviamo nella società delle tecnologie della informazione e della comunicazione.

Quanto all'*uso del PE all'esterno della Scuola/CFP*, emerge che in più dei tre quarti dei CFP (76,4%) esso viene presentato ai genitori in occasione dell'iscrizione dei figli. Tuttavia, l'impegno per farsi conoscere nel contesto si ferma di fatto qui e il dato è tutt'altro che soddisfacente perché le altre modalità sono segnalate da minoranze: più di un terzo (36,4%) lo utilizza nelle giornate promozionali per raccogliere iscrizioni; un quinto circa (19,1%) lo usa in apposite iniziative rivolte al territorio e appena il 16,4% ne fa oggetto di discussione negli organismi ecclesiali e nelle reti di scuole. Inoltre, il 10% quasi (8,2%) dei CFP dichiara che il PE non viene presentato all'esterno e tale quota non pare marginale. Il confronto con la secondaria di II grado svantaggia i CFP riguardo alla presentazione ai genitori

in occasione dell'iscrizione dei figli (76,4% vs 81,7%) e all'utilizzo nelle giornate promozionali (36,4% vs 55,0%) così come il paragone con il totale in riferimento alla prima delle alternative appena citate (76,4% vs 84,2%) e anche nelle discussioni negli organismi ecclesiali (16,4% vs 20,5%).

Tav. 5: Aspetti più qualificanti del PE (in totale e per livelli scolastici; in %) (massimo 3 risposte)

Aspetti del PE	Tot.	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Comunità educante	72,6	69,1	77,2	71,8	74,8	72,7
Attenzione ai deboli	21,0	42,7	21,7	16,8	26,3	32,2
Senso critico	9,1	4,5	23,9	5,7	13,0	18,4
Corresponsabilità educativa delle famiglie	55,7	42,7	57,2	57,3	54,7	50,2
Personalizzazione educativa	34,5	43,6	49,4	30,8	35,5	46,1
Educazione morale e religiosa	41,9	21,8	23,3	47,7	38,2	26,2
Maturazione affettiva	5,5	0,0	2,2	7,0	4,2	1,5
Rispetto della diversità e del pluralismo	32,2	25,5	48,9	36,3	28,8	21,0
Attenzione ai talenti	6,0	6,4	13,9	4,5	5,6	12,4
Altro	0,2	0,0	0,0	0,3	0,2	0,0

Fonte: elaborazione CSSC.

L'aspetto più qualificante del PE viene identificato dal 70% circa (69.1%) dei CFP nella costruzione di una comunità educante e da una minoranza consistente nella personalizzazione educativa (43,6%), nell'attenzione ai più deboli e nella corresponsabilità educativa delle famiglie, ambedue le alternative al 42,7% (cfr. tav. 5). Tra un quarto e un quinto segnalano il rispetto della diversità e del pluralismo (25,5%) e l'educazione morale e religiosa (21,8%). Percentuali intorno al 5,0% indicano l'attenzione ai talenti (6,4%) e lo sviluppo del senso critico (4,5%), ma nessun Centro segnala la maturazione affettiva. Pertanto, nei CFP dopo la dimensione comunitaria si colloca, anche se a una certa distanza, la personalizzazione insieme con l'attenzione ai più deboli e l'alleanza con la famiglia. Tale andamento si differenzia notevolmente dal totale in cui la dimensione comunitaria, l'alleanza con la famiglia e l'educazione morale e religiosa vengono prima della personalizzazione che, comunque, ottiene il quarto posto, anche se con consensi minori degli altri aspetti; in proposito va tenuto però presente che nella secondaria di I e II grado la personalizzazione si situa al terzo posto e con quote superiori alla FP, oscillando tra il 45,0% e il 50,0%.

Scendendo ai soliti confronti puntuali, nei CFP le percentuali tendono ad essere inferiori a quelle della secondaria di II grado tranne che per l'attenzione ai più deboli (42,7% vs 21,7%) e per il rispetto della diversità e del pluralismo (25,5% vs 18,9%). Il medesimo andamento si riscontra riguardo al confronto con il totale eccetto che per la personalizzazione educativa (43,6% vs 34,5%) e per l'attenzione ai più deboli (42,7% vs 21,0%).

**Tav. 6: Valutazione del PE (in totale e per livelli scolastici; in %)
(massimo 2 risposte)**

Modalità di valutazione	Tot.	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Organi collegiali	65,5	49,1	63,3	66,7	64,9	66,7
Comitato ristretto	9,4	14,5	15,6	8,3	9,1	12,0
Riunioni con i genitori	41,0	32,7	28,3	44,6	37,9	31,8
Esperti esterni	5,9	6,4	5,6	7,1	2,7	3,4
Sistema Nazionale di Valutazione	23,4	4,5	26,1	20,2	34,4	30,3
Questionari di soddisfazione	32,1	58,2	41,7	27,6	35,0	42,3
Riunioni pubbliche	5,9	4,5	2,2	6,8	4,7	4,5
Nessuna valutazione	13,4	9,1	15,0	12,6	16,3	13,9
Altro	2,2	3,6	0,6	2,4	1,1	3,0

Fonte: elaborazione CSSC.

La sezione del questionario sul PE termina con una domanda sulle strategie a cui le Scuole/CFP fanno ricorso per *valutare la sua efficacia* (cfr. tav. 6); anche in questo caso tra i vari tipi di istituzioni scolastiche e formative sono i CFP quelli che si allontanano di più dai totali. Il 60% quasi (58,2%) afferma che la verifica consiste nella somministrazione di questionari di soddisfazione agli studenti e/o ai genitori, il 50% circa (49,1%) che è affidata agli organi collegiali e intorno a un terzo (32,7%) che avviene in riunioni periodiche con i genitori; tutte le altre modalità ottengono segnalazioni al di sotto del 15% per cui il panorama generale della situazione appare piuttosto carente da questo punto di vista, anche perché il 10,0% quasi dei CFP dichiara di non avere forme di valutazione sistematica del PE e tale percentuale non è poco. Scendendo di più nei particolari, il 14,5% indica un comitato ristretto interno al CFP, il 6,4% si serve di esperti esterni per una valutazione periodica e il 4,5% ricorre alle procedure previste dal Sistema Nazionale di Valutazione o a riunioni pubbliche convocate per rendere conto dei risultati educativi raggiunti. In pratica si tratta prevalentemente di una autovalutazione di istituto, svolta con strumenti tradizionali.

Come si è già anticipato sopra, i risultati riscontrati nei CFP si diversificano in misura considerevole dai totali che privilegiano il ricorso agli organi collegiali, le riunioni con i genitori e le procedure del Sistema di Valutazione (anche perché la relativa sperimentazione con modalità proprie della IeFP è incominciata da poco), mentre attribuiscono minore rilevanza alla somministrazione dei questionari di soddisfazione. Il confronto con la secondaria di II grado evidenzia la maggiore attenzione dei CFP all'applicazione dei questionari di soddisfazione e alle verifiche con i genitori e un minore ricorso agli organi collegiali e al Sistema Nazionale di Valutazione e, in positivo, è una percentuale più bassa di Centri che segnala l'assenza di modalità di valutazione sistematica del Progetto Educativo.

3. La personalizzazione nei Progetti Educativi delle Scuole Cattoliche

La sezione si apre con la domanda se nel PE siano presenti *obiettivi espliciti di personalizzazione* (cfr. tav. 7). La risposta positiva è quasi unanime e proviene dall'80% circa dei CFP, ma l'andamento è uguale nelle altre istituzioni scolastiche e formative: più precisamente il 40,9% dichiara che essi sono previsti insieme ad altri obiettivi e un altro 40% circa (37,3%) che è una scelta qualificante del Centro. Una riprova del consenso generale è riscontrabile nella percentuale insignificante (0,9%) che afferma l'assenza della personalizzazione nel proprio PE, anche se il 13,6% dichiara che essa è presente nel PE solo in modo implicito.

Il confronto con la secondaria di II grado evidenzia percentuali inferiori dei CFP nelle alternative più importanti: quella sulla personalizzazione come scelta qualificante che nella secondaria di II grado ottiene il massimo dei consensi, raggiungendo quasi il 50% (47,2%) mentre nei CFP si ferma al 37,3%; anche l'item sulla presenza insieme ad altri obiettivi registra il 44,4% da una parte e il 40,9% dall'altra. Il *paragone* con il totale avvantaggia i CFP riguardo alla scelta qualificante (37,3% vs 32,6%) mentre la presenza con altri obiettivi trova minori consensi nei CFP (40,9%) rispetto al totale (49,2%).

Tav. 7: Presenza di obiettivi espliciti di personalizzazione nel PE (in totale e per livelli scolastici; in %)

Presenza di obiettivi espliciti di personalizzazione	Tot.	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Scelta qualificante	32,6	37,3	47,2	28,1	37,7	43,8
Insieme ad altri obiettivi	49,2	40,9	44,4	51,5	47,5	41,9
Da considerarsi impliciti	14,6	13,6	7,2	16,5	11,6	12,0
Nessuna proposta di personalizzazione	2,0	0,9	0,6	2,6	1,3	0,7
Nessuna risposta	1,6	7,3	0,6	1,3	2,0	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione CSSC.

Come prima per il PE, anche riguardo alla personalizzazione si chiede una *definizione* (cfr. tav. 8). Le prime quattro risposte dei CFP la identificano correttamente, anche se le percentuali a sostegno non sono tutte molto consistenti: in ogni caso, lo è la prima con il 62,7% che è anche la più valida ("essere attenti all'educazione integrale di ogni allievo"); la seconda rafforza la precedente sia per la percentuale, 42,7%, sia per il contenuto ("differenziare il percorso didattico/educativo per ogni allievo"), anche se attiene maggiormente alla individualizzazione perché la personalizzazione riguarda più la diversificazione delle mete, ma personalizzazione e individualizzazioni non sono in competizione o in con-

trasto e anzi vanno tra loro integrate (Tacconi, 2018); la terza allarga l'orizzonte delle altre due con il 35,5%, ma soprattutto perché inserisce il riferimento alla comunità educante da costruire, valorizzando le relazioni, e questo ci ricorda che una pedagogia della persona non può realizzarsi in maniera soddisfacente in una Scuola/CFP che sia solo organizzazione e non anche una comunità (Malizia, 2010); la quarta completa le altre, indicando l'esigenza di "responsabilizzare l'allievo nella costruzione del proprio percorso" (34,5%), che specifica sul piano didattico la centralità della persona dello studente. Altre segnalazioni con percentuali tra il 30% e il 20% indicano: il "rispetto degli stili di apprendimento e delle esigenze di ciascun allievo" (30,0%), che precisa ulteriormente il significato di personalizzazione/individualizzazione; il "coinvolgimento degli alunni e delle famiglie nella progettazione educativa" (20,9%), che rinforza il riferimento alla comunità educante; l'"introduzione di figure di accompagnamento per ciascun alunno" (20,0%), che è un aspetto tipico dei CFP. Le altre alternative raccolgono quote al di sotto del 15,0% e soprattutto del 10,0%, anche se segnalano aspetti importanti della personalizzazione come offrire servizi complementari per ogni alunno (9,1%) e in alcuni casi si tratta di dimensioni essenziali quali valutare gli alunni in funzione del miglioramento (13,6%), stimolare il raggiungimento dell'eccellenza (2,7%) e consentire agli alunni o alle famiglie di scegliere parte del curriculum (0,9%) (Tacconi, 2018 e Zanniello, 2018).

Anche in questo caso i CFP sono tra i vari tipi di istituzioni scolastiche e formative quelli che *si allontanano* di più dai totali generali, ma in varie alternative si riscontra il medesimo trend pure nelle secondarie di II grado, anche se di meno. Più specificamente, insieme con il livello appena ricordato, i Centri sottolineano la differenziazione del percorso didattico/educativo per ciascun alunno e la responsabilizzazione dell'allievo nella predisposizione di tali percorsi, ma danno minore rilevanza alla costruzione della comunità educante, al rispetto degli stili di apprendimento e delle esigenze di ciascun alunno e al coinvolgimento degli studenti e delle famiglie nella progettazione educativa; invece, è proprio dei CFP segnalare più del totale l'introduzione di figure di accompagnamento per ogni alunno e l'offerta di servizi complementari, mentre le secondarie di II grado accentuano la valutazione degli alunni in funzione del miglioramento e lo stimolarli al raggiungimento dell'eccellenza.

Tav. 8: Significato di personalizzazione (in totale e per livelli scolastici; in %) (massimo due risposte)

Significati	Tot	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Educazione integrale di ogni allievo	76,7	62,7	75,0	76,7	78,4	80,5
Differenziare il percorso didattico/educativo per ogni allievo	30,2	42,7	33,9	28,0	33,3	32,2
Coinvolgimento di allievi e famiglie	25,4	20,9	20,6	27,3	23,4	20,2
Responsabilizzazione dell'allievo	17,8	34,5	39,4	11,3	25,0	29,6
Servizi complementari	4,0	9,1	4,4	3,5	3,4	7,1
Scelta di parte del curriculum	0,9	0,9	1,7	0,5	1,3	3,0
Valutazione per il miglioramento	13,3	13,6	17,8	10,6	17,9	20,2
Stimolare il raggiungimento della eccellenza	3,2	2,7	7,8	2,5	2,7	6,4
Rispetto delle esigenze dell'allievo	52,3	30,0	42,8	54,9	53,3	46,1
Figure di accompagnamento	3,0	20,0	5,6	1,4	2,7	6,4
Costruire una comunità educante	40,1	35,5	32,2	43,0	38,0	29,6
Altro	0,6	0,9	0,6	0,5	0,4	1,5

Fonte: elaborazione CSSC.

Se il *coinvolgimento di ciascun allievo* nella costruzione del proprio percorso educativo si colloca al centro della personalizzazione, non poteva mancare un approfondimento sulle modalità adottate dalle Scuole/CFP per realizzarlo concretamente⁸. Più del 70% lo fa consistere nella promozione di forme di responsabilità personale. Oltre il 40% indica la definizione insieme con l'allievo degli obiettivi educativi e dei criteri di valutazione, mentre circa un quarto punta all'autovalutazione delle prestazioni scolastiche e al far scegliere dagli alunni le iniziative extracurricolari. La discussione con gli studenti dei metodi didattici avviene in un numero esiguo di Scuole/CFP (13,0%) e quasi nessuno li coinvolge nella selezione dei contenuti curricolari: in sostanza, le Scuole/CFP riservano esclusivamente ai propri dirigenti e insegnanti le scelte didattiche e curricolari, senza chiedere ai loro destinatari neppure un parere. Nello stesso tempo va osservato in positivo che nessuno o quasi (0,3%) esclude del tutto gli allievi dalla costruzione del loro percorso scolastico e formativo.

Una risposta che trova elevati consensi si riscontra a proposito delle strategie secondo cui viene praticata la *didattica personalizzata*: il 70% dei CFP e l'84,4% del totale dichiara che è una scelta metodologica dell'intera Scuola/CFP, condivisa da ogni insegnante (cfr. tav. 9). La riprova di tale consenso generale viene dalla percentuale veramente trascurabile (3,6% dei CFP e 3,5% del totale) che è negativa nel senso che nella propria istituzione scolastica o formativa non si farebbe ricorso ad alcuna didattica personalizzata. Passando ad altre risposte

⁸ Di questa domanda non si sono potuti calcolare i dati specifici di ogni livello scolastico/formativo per cui si dispone solo dei totali.

si registrano cifre molto modeste inferiori al 10% a sostegno delle varie alternative sia tra i CFP che nel totale: una iniziativa autonoma di alcuni insegnanti, una pratica riservata ad alcune discipline e attività e un'attività completamente relazionata a figure di supporto educativo. In conclusione, la didattica personalizzata non è nel sistema educativo di Scuola Cattolica un'iniziativa facoltativa, parziale o di serie B.

Tav. 9: Metodi per la pratica di una didattica personalizzata (in totale e per livelli scolastici; in %)

Metodi	Tot.	Livelli Scolastici				
		CFP	II Gr.	Infanzia	Primaria	I Gr.
Scelta dell'intera Scuola/Centro	84,4	70,0	90,6	82,2	88,4	94,4
Iniziativa di alcuni insegnanti	4,1	7,3	6,1	4,0	4,7	1,1
Pratica riservata ad alcune discipline	3,7	9,1	2,8	4,1	2,4	1,9
Attività complementare riservata ad alcune figure di supporto educativo	3,3	6,4	0,6	4,1	2,2	0,4
Nessuna didattica personalizzata	3,5	3,6	0,0	4,6	1,6	0,7
Altro	1,0	3,6	0,0	1,0	0,7	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione CSSC.

La configurazione dei dati non lascia spazio a differenziazioni significative sulla base delle solite variabili. L'unica eccezione riguarda l'alternativa più segnalata "una scelta metodologica dell'intera Scuola/CFP" che trova un *sostegno minore* nei CFP (70,0%) e maggiore nel totale (84,2%) e nelle secondarie di II grado (90,0%).

I due terzi quasi (65,5%) dei CFP dichiarano che di recente sono state svolte attività di *formazione in servizio* per gli insegnanti sulla personalizzazione e un quarto circa (24,5%) che sono previste in futuro, mentre solo nel 10,0% dei casi non sono state realizzate ultimamente né sono ipotizzate per il futuro; in altre parole, il 90% dei CFP intervistati sono impegnati a preparare i loro docenti a condurre con successo una strategia così importante o stanno programmando corsi al riguardo. Il confronto con le secondarie di II grado evidenzia un maggiore impegno di queste ultime nell'aver già provveduto (69,4% vs 65,5%), mentre i CFP hanno svolto già di recente attività di formazione in servizio in misura più elevata del totale (65,5% vs 57,0%).

Per oltre il 90% del campione l'impegno delle Scuole/CFP per la personalizzazione è *riconosciuto e apprezzato* da parte del contesto in cui si opera⁹. Il 40%

⁹ Di questa domanda non si sono potuti calcolare i dati specifici di ogni livello scolastico/formativo per cui si dispone solo dei totali.

quasi ritiene che la valutazione della comunità locale in proposito sia molto positiva e più della metà che lo sia almeno abbastanza; poco e per nulla vengono segnalati da percentuali insignificanti. Inoltre, appena l'1,3% è dell'opinione che da parte delle Scuole/CFP non ci sia alcun impegno per la personalizzazione.

4. Osservazioni conclusive

I risultati del questionario ci offrono anzitutto una serie di indicazioni molto positive circa la *progettualità educativa* sia dei CFP di ispirazione cristiana che delle Scuole Cattoliche, un esito questo che non dovrebbe stupire dato che sono state queste Scuole/CFP a introdurre il PE nel sistema di Istruzione e di Formazione del nostro Paese. Una prima conferma in questo senso viene dalla definizione di PE che in rispondenza ai documenti della Chiesa è identificata intorno al 60% dei due sottocampioni appena menzionati nella determinazione degli obiettivi formativi e anche le altre alternative che vengono menzionate arricchiscono il panorama mentre l'unica veramente sbagliata non ottiene quasi nessun consenso. Il PE non è un relitto della fine dello scorso secolo quando se ne parlava e discuteva molto, ma è aggiornato in quanto lo si può ritenere tale in quattro quinti quasi dei CFP e più dell'80% del totale; una conferma in questo senso viene da più del 90% del totale e da una quota inferiore dei CFP, ma sempre molto elevata (84,5%) secondo cui il PE viene utilizzato nella progettazione dell'intera attività educativa.

Non tutto è positivo riguardo al PE dei CFP di ispirazione cristiana e delle Scuole Cattoliche e non mancano problemi sui quali bisognerebbe intervenire con urgenza per risolverli. Preferisco indicarli non come criticità, ma come *proposte*: il PE dovrebbe svolgere sempre la funzione di criterio ispiratore e unificatore di tutte le scelte e di tutti gli interventi; il PE va consegnato a tutti i docenti per poterlo usare come quadro di riferimento del loro insegnamento, a tutti i genitori che sono titolari del patto educativo con le istituzioni formative e scolastiche e agli allievi più grandi perché comprendano a fondo le finalità della loro formazione nel CFP e nella scuola che frequentano, e dovrebbe essere pubblicato in tutti i siti web delle nostre Scuole/CFP se si vogliono far conoscere le loro proposte educative nella società dell'informazione; l'uso del PE all'esterno dei CFP e delle Scuole va potenziato di molto e non ci si può limitare alla presentazione ai genitori in occasione dell'iscrizione dei figli; anche la valutazione dell'efficacia del PE va resa una prassi generale e allargata all'uso di strategie più valide e aggiornate.

Passando alla *personalizzazione*, la sua definizione è corretta e consiste nell'attenzione alla educazione integrale di ogni allievo, corroborata dalla differen-

ziazione del percorso didattico-educativo di ciascun alunno, dalla sua responsabilizzazione nella costruzione del proprio percorso e dal sostegno di una comunità educante; queste sono le scelte dei CFP che, però, concordano con il totale negli aspetti essenziali. La personalizzazione è prevista intorno all'80% dei PE o come scelta caratterizzante di istituto o insieme ad altri obiettivi. Un'altra domanda precisa che essa è uno degli aspetti più qualificanti dei PE e nei CFP viene al secondo posto dopo la comunità educativa, anche se distanziata dal punto di vista della percentuale, ma nel totale si colloca più in basso in quarta posizione dopo la comunità educativa, la corresponsabilità della famiglia e l'educazione morale e religiosa. È molto positivo che la didattica personalizzata sia una scelta diffusa per precisione più nel totale (84,4%) che nei CFP (70,0%), che le medesime percentuali di istituzioni formative e scolastiche preparino i loro insegnanti a condurre tale strategia e che una quota intorno all'80% ritenga che tale impegno sia riconosciuto e apprezzato dal contesto sociale.

In questo caso le *criticità* sono minori, ma più rilevanti. La prima riguarda la riserva esclusiva ai dirigenti e agli insegnanti delle scelte curriculari e didattiche senza coinvolgimento degli studenti, anche se per altri aspetti ciò avviene; la seconda si riferisce alla poca rilevanza attribuita alla valutazione in vista del miglioramento e alla ricerca dell'eccellenza che pure sono aspetti essenziali della personalizzazione; ciò che stupisce soprattutto è che la personalizzazione non occupi nel PE quel posto centrale che la riflessione teorica sembrerebbe assegnargli.

La previsione che era stata avanzata all'inizio sulla pedagogia della persona quale teoria educativa propria della Scuola Cattolica non ha trovato se non un *riscontro* parziale nei CFP e anche più parziale nelle scuole perché la personalizzazione, pur essendo una dimensione qualificante del PE, non è attualmente la più qualificante. Una verifica positiva più ampia si registra invece riguardo alla ricerca qualitativa del 2009 nel senso che secondo la presente indagine la personalizzazione educativa riconosce la centralità dell'allievo, è mirata alla totalità della persona, richiede a monte la costituzione di un contesto comunitario e sottolinea il ruolo della famiglia; meno evidenziata risulta invece la ricerca di relazioni efficaci e significative tra l'alunno e i docenti e la scuola in genere, l'impegno per l'eccellenza e la rilevanza della valutazione, in particolare quella in funzione del miglioramento. Sono aspetti che richiedono di agire per ovviare alle problematiche sottese.

Bibliografia

- CICATELLI S. – P. FABRIANI, *La scuola cattolica in cifre. Anno scolastico 2016-17*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il Valore della Parità. Scuola Cattolica in Italia. Diciannovesimo Rapporto, 2017*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 328-335.
- CICATELLI S. – V. PIERONI, *Progetto educativo e buone pratiche di personalizzazione nelle scuole cattoliche: uno studio qualitativo*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola Cattolica in Italia. Ventesimo Rapporto, 2018*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 145-174.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA-C.E.I. COMMISSIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica oggi in Italia*, 25 agosto 1983.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, Roma, 27 aprile 1988.
- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La Scuola della Persona. Scuola Cattolica in Italia. Undicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2009.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. – L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- MALIZIA G., *La scuola della persona*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *La scuola della persona*, Roma, Armando, 2010, pp. 73-90.
- MALIZIA G., *Progetto educativo e buone pratiche di personalizzazione nelle scuole cattoliche: uno studio quantitativo*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola Cattolica in Italia. Ventesimo Rapporto, 2018*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 119-144.
- NICOLI D., *Un progetto educativo per la vita autentica*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola Cattolica in Italia. Ventesimo Rapporto, 2018*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 87-116.
- TACCONI G., *La personalizzazione nell'istruzione e formazione professionale*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola Cattolica in Italia. Ventesimo Rapporto, 2018*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 209-224.
- ZANNIELLO G., *Il concetto di personalizzazione. Evoluzione teorica e applicazioni scolastiche*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola Cattolica in Italia. Ventesimo Rapporto, 2018*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 11-64.



Un network di scuole vive

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Le istituzioni educative – Scuole e CFP – sono fortemente impegnate nel dare una risposta alla crisi culturale in cui siamo immersi, segnata dal contrasto tra forze distruttive e generative. Tra le risposte possibili, due sono inadeguate: chi persegue la via della scuola “piacevole” e senza contenuti e chi invece ritiene di poter ritornare al dualismo del passato che separava i giovani tra liceo e scuola professionale. È più convincente la prospettiva della “scuola viva” che consiste nel sottoporre ai giovani, tramite la cultura, la verifica del nesso tra la proposta della scuola, le domande che avvertono nella loro vita e le sfide di oggi. È questa la via del risveglio che non può limitarsi alla sola dimensione metodologica, ma richiede un’alleanza con le forze positive della società. Ecco la necessità di un network di scuole vive che favorisca la diffusione di un ethos educativo e di un canone formativo adeguato al nostro tempo.

Educational institutions – Schools and Vocational Training Centres – are strongly committed to facing the current cultural crisis, which is characterized by the contrast between negative and generative forces. Two kind of answers are both inadequate. The first one is following the way of the “pleasant” school without contents; the second one is returning to the dualism between Vocational Training Centres and the other High Schools. The perspective based on the “alive school” is more convincing. It proposes to students a link between the education provided by school, the big questions they feel about their personal life and contemporary challenges. This is the way to the awakening. It cannot regards only the methodological dimension; rather, it requires an alliance of the positive forces of society. This is why we need a network of alive schools, which promotes the dissemination of an educational ethos and a “formative canon”, appropriate for our age.

Una situazione inedita

Quella con cui tutto il mondo dell’istruzione e della formazione – scuole e CFP – si sta confrontando oramai da diversi anni è una situazione culturale e sociale inedita, connotata da una rilevante crisi culturale, tipica della fase *liminale*, il tempo nel quale un’epoca sembra decadere ed un’altra sembra nascere, dove le persone sperimentano nuovi modi di vita (Szakolczai 2017).

Emergono due forze contrastanti, una tesa alla decostruzione dell’individuo e dei legami sociali, e l’altra alla generatività di sfere di vita comune.

La prima presenta cinque principali evidenze:

- la necessità di doversi misurare con un avversario temibile in quanto diseducativo poiché propone un “mondo rovesciato”, costituito da un sistema sofisticato di distrazioni, specie virtuali, e da un’appartenenza centrata su

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

clan contrapposti basati su opinioni sostenute da affermazioni apodittiche ed irriflessive spesso costruite intorno alla cultura del sospetto, e quindi non soggette ad una verifica razionale né capaci di capirsi ed arricchirsi mediante il confronto;

- una concezione chiusa dell'identità, che genera la figura dello «stordito», un tipo umano totalmente immerso entro il ristretto spazio in cui si svolgono le vicende della propria vita e che adotta una disposizione reattiva, irriflessiva, centrata quasi esclusivamente sul principio psicologico elementare mi piace/non mi piace;
- la diffusione di una sorta di “religione dell'umanesimo esclusivo”² fondata su una concezione ingenuamente ottimistica della natura umana dove ogni impulso, bisogno e desiderio è concepito come buono in sé, su una visione negativa delle strutture sociali che si ritengono dominate da forze dedite esclusivamente al possesso, infine su una regola di vita misurata in base al valore guida del successo concepito come capacità di suscitare la considerazione e l'invidia degli altri;
- la comparsa di una realtà virtuale dove ognuno recita una rappresentazione di sé disegnata su un Avatar «di successo», un tipo di disposizione che nasconde una incapacità di comprendere il proprio mondo intimo (è antisocratica, dominata dalla regola “nascondi te stesso”) e si espone al rischio dell'inautenticità e della nevrosi;
- la grave difficoltà nel trovare nei contesti comuni – territori, scuole, associazioni, assemblee condominiali... – un'intesa sull'etica della convivenza quali l'alimentazione, la salute, le relazioni con gli altri, e che spiega la comparsa di un tipo di genitore pregiudizialmente polemico nei confronti della scuola, che sempre più spesso ricorre allo strumento della denuncia per poter ottenere la promozione per il proprio figlio.

Contemporaneamente sorgono nuove sensibilità culturali di tipo generativo che si muovono su temi di rilevanza esistenziale, legati alle questioni dell'identità, delle relazioni e del senso dell'esistenza:

- eventi artistici, storici, scientifici, letterari e filosofici: trovare elementi per dare volto e parole al dialogo interiore sui significati delle cose, vera conquista del tempo dell'io;
- ricerca di un legame con il passato, precedente alla modernità, lo scigno nel quale trovare risposte al “da dove veniamo?” che consente di gettare una luce sul “dove stiamo andando?”;

² TAYLOR definisce tale condizione “un umanesimo che non ammette fini ultimi che trascendano la prosperità umana, e non sente alcun obbligo verso qualcosa che oltrepassi tale prosperità” (TAYLOR, 2009, p. 33).

- amore per la natura: attesa di una conoscenza nei modi della meraviglia oltre che dell'innocenza (non possedere, ma conservare), così da poterci avvicinare in punta di piedi al mistero della vita (autenticità);
- enogastronomia, una delle principali porte di accesso alla conoscenza dei costumi tramite il gusto che risveglia la memoria e regala esperienze di vita centrate sulla compagnia;
- turismo: il viaggiatore che, scoprendo altri modi di manifestazione dell'umano, conquista uno sguardo ricco di maggiore chiarezza per cogliere le proprie radici ed il proprio momento.

Il travaglio delle istituzioni educative e formative

La crisi culturale, e quindi educativa, in cui siamo coinvolti, non è recente, ma origina dal boom economico e dai sommovimenti culturali e politici iniziati alla fine degli Anni '60. Il '68 e l'ambiente culturale entro cui è sorto non hanno però saputo esprimere un nuovo paradigma educativo che non fosse un generico spontaneismo vitalistico ed una cupa politicizzazione degli spazi e delle menti. Per tale motivo, la crisi educativa e delle istituzioni educative si è prolungata fino ad oggi ed in questo percorso si è appesantita di altre e nuove problematiche: la radicale crisi di fiducia nelle autorità (economiche, politiche, scientifiche) ed i fenomeni di disgregazione sociale, le tecnologie della comunicazione e la vita virtuale, il generale sentimento di insoddisfazione e il desiderio della popolazione di sperimentare nuove esperienze di vita connesse alle relazioni, alla comunicazione, alla mobilità ed al divertimento (Turner 1986, p. 61).

Da qui nasce un travaglio che, pur entro un quadro frammentato e confuso, rivela una notevole vivacità delle istituzioni educative e formative, segnale della consapevolezza della gravità del momento ed anche della responsabilità circa il suo superamento.

La scuola risponde a questa situazione liminale con tre strategie: piacevolezza, ritorno al passato e scuola viva.

La *scuola della piacevolezza* è un retaggio del '68 unito ad un'attesa esagerata nei confronti delle nuove tecnologie della comunicazione, sulla base della tesi fuorviante dei "nativi digitali".

Se facciamo memoria di molti sperimentalismi del passato, a partire dagli Anni '80, non possiamo che evidenziarne un carattere "selvaggio" poiché spesso segnati dall'imperativo della facilitazione, dove la relazione educativa nel vivo della cultura è scaduta non raramente in animazione, come se la scuola consistesse in un servizio di cura oppure in un self-service di piacevoli da erogare a discrezione dell'utente. A ciò si aggiunga un grande ventaglio di innovazioni

soprattutto tecnologiche e metodologiche. Si tratta della scuola inconsistente «abitata da un soggetto estraniato dalla realtà ed inconsapevole del suo effetto su di essa, incapace di governare i suoi sensi e il loro coordinamento, la sua coscienza e la sua vita di relazioni, poiché provvisto di «protesi comode: parcelizzazione interiore, gregarismo e autismo [...] Mai l'educazione ha dovuto rispondere a una simile sfida» (Fumaroli 2011, p. 405).

La *scuola del ritorno al passato* è bene interpretata da Paola Mastrocola che avanza una proposta di separazione tra scuola "seria" rivolta alle élite e scuola professionale per chi desidera lavorare. La prima, la "vera" scuola, corrisponde ad «un luogo anche per chi avesse mai ancora voglia di studiare, e fare tutte queste altre cose desuete, inutili, marginali, ammuffite come leggere libri, concentrarsi in solitudine, scollegarsi, pensare, contemplare l'orizzonte, passeggiare sul lungomare, prendere appunti su quaderni, pensare...» (Mastrocola 2011, p. 224). Ella propone di riesumare il vecchio ginnasio e di destinarlo ad una minoranza di studenti, quelli che condividerebbero il valore della cultura "utile in sé", come se nelle vicende dell'istruzione fosse possibile riavvolgere la pellicola. L'idea di restaurare il vecchio liceo con i programmi, gli insegnanti totalmente immersi nel passato ed in disamicizia con il presente, studenti perfettamente diligenti, è assolutamente anacronistica in quanto non riesce a delineare una prospettiva adeguata al contesto ed alla gioventù d'oggi.

La *scuola viva* prospetta il superamento dell'inerzia della cultura ridotta a mera istruzione, e intende fornire ai giovani un canone formativo che insegni l'amore per la vita, entro una relazione confidente da parte di adulti «cercatori di significati» e orientati ad una vita autenticamente umana. In tal modo essa può consentire ai giovani, tramite il lavoro culturale, la verifica del nesso tra la proposta, le domande che avvertono nella loro vita e le sfide di oggi.

Secondo tale prospettiva occorre finalizzare il lavoro didattico non solo alla padronanza dei saperi, ma, tramite le esperienze culturali proposte, all'esercizio positivo della libertà o «vita buona». Aristotele, in un passo della *Politica*, definisce il fine della perfetta comunità distinguendo tra il semplice fatto del vivere e la vita qualificata della polis: «nata in vista del vivere, ma esistente sostanzialmente in vista del vivere bene» (Aristotele 1973, 1252b, p. 30). In tal modo si intende operare per un risveglio dei giovani e della società in chiave civile, razionale, *incantata*.

La profezia della scuola viva

La terza prospettiva appare la più convincente perché valorizza la grande tradizione culturale e allo stesso tempo la rielabora entro le dinamiche del tem-

po attuale, evitando di cadere nello stereotipo della “decadenza antropologica della gioventù” e cogliendone invece le forze di vita e di conoscenza.

L’attuale gioventù – pur attratta dalla tentazione di una vita centrata sulla cura di sé nel modo dello *stordimento* – mostra un forte desiderio di cimentarsi nella realtà per mostrare le proprie facoltà. I giovani possiedono le qualità proprie dell’essere umano, soprattutto la rappresentazione simbolica e la creatività che permette l’accesso al mondo specificamente umano, il mondo della cultura. Facendo questo, essi non dipendono dalla qualità del materiale fornito loro dai propri sensi. Tramite il simbolismo il soggetto può «aver accesso a quel “mondo ideale” che è stato dischiuso all’uomo, nei suoi diversi aspetti, dalla religione, dall’arte, dalla filosofia e dalla scienza» (Cassirer 2009, p. 103). La capacità simbolica consente non solo di interpretare il presente, ma anche di rintracciare i nessi tra questo ed il passato ed anticipare gli eventi futuri. Non si tratta di aspetti riducibili a categorie psicologiche, ma di una forza messianica di cui la società ha bisogno per sperare nel futuro. Infatti, «il futuro per l’uomo non è soltanto un’immagine; esso diviene un “ideale” [...] è qualcosa di più del semplice prospettarsi quel che accadrà. Diviene un imperativo della vita umana. E questo imperativo va molto al di là dei bisogni pratici immediati dell’uomo; nella sua forma superiore esso trascende gli stessi limiti della sua vita empirica. Questo è il futuro simbolico dell’uomo, che secondo una rigorosa analogia corrisponde al suo passato simbolico. Lo si potrebbe anche chiamare un futuro “profetico”, perché esso in nessuna situazione è meglio attestato che nella vita dei grandi profeti delle religioni» (ibidem, p. 123).

La gioventù esposta alla mera sopravvivenza perde se stessa e manca del suo compito profetico a favore della comunità: rinnovare il mondo con i propri talenti, imprimendo un’impronta umana nella formazione della nuova città.

Ma per poter apprendere un modo responsabile e creativo³ di disporsi nel reale, essa necessita di punti di riferimento per la vita, ovvero di adulti generativi che tramite il “lavoro buono” forniscano la possibilità di conquistare un io solido impegnandosi in opere per il miglioramento della vita comune. Nel progetto educativo e formativo rivolto all’attuale gioventù emerge dunque l’importanza dell’educazione al lavoro come fattore di civiltà in quanto dimensione che consente l’inserimento positivo – donativo – nel reale e la conquista di un io stabile, radicato e comunitario (Nicoli 2018).

³ Si intende qui la creatività come attributo di ogni essere umano, quella dell’uomo ordinario quando si scosta un poco dai modi abituali modificando le vecchie cose e migliorandole (Arieti 1990).

La scuola è in movimento, quindi è viva, e questa è una buona notizia. Essa sta affrontando un passaggio epocale, con una mission molto diversa sia da quella tradizionale, dove la scuola svolgeva un compito di istruzione entro un quadro culturale e valoriale univoco e condiviso dalla società e con il supporto forte delle famiglie, sia da quella emergente dopo gli Anni '60 centrata sul primato della "socializzazione" e della facilitazione.

Il cambio di paradigma

Da qui la necessità di un cambio di paradigma centrato sulla responsabilità educativa dell'insegnante, e quindi della scuola, così come è stata espressa da Hannah Arendt: egli «si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità. Di fronte al ragazzo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini della terra che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo» (Arendt 2001, p. 248). Ma essendo immerso in una congerie didattica che si è trasformata in una compulsiva compilazione di format, l'insegnante è come stordito poiché non si sente a casa sua. Egli crede in una formazione culturale in grado di alimentare un pensiero critico e costruttivo, ma necessita della visione e del sentimento dell'unità e della continuità indivisa della vita, che giustifica una ipotesi positiva circa il futuro. Quando però assume il compito di introdurre i ragazzi al mondo in risposta alle domande fondamentali della vita, irradiato dall'avvenimento dell'educazione, l'insegnante non è più centrato su se stesso, sui cupi pensieri circa l'insignificanza della propria opera: «L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo dei giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, se li amiamo tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti» (ibidem, p. 244).

In questo tempo inedito, l'operazione culturale consiste nel proporre ai giovani una scuola in cui possa fare esperienza di una *ragionevole simpatia per la vita* sollecitata da una comune ricerca di risposte alle domande sul senso e sulla verità, alimentata dalla sorpresa e dal piacere per ciò che si viene via via scoprendo insieme.

Tale operazione assume un profilo insieme esistenziale, cognitivo e civile.

Il piano *esistenziale* è quello su cui si decide il valore dell'insegnamento: si tratta infatti di sollecitare – addirittura scuotere – il giovane ad una presenza,

un'attenzione ed un'apertura ad un'esperienza che lo riguarda personalmente e da cui può trarre arricchimento e che consiste in definitiva nell'*imparare chi è*. Ciò richiede l'esplicitazione di un nesso vitale tra il sapere proposto e l'allievo e l'urgenza di qualcosa di più grande dei propri istinti, del proprio mondo psichico, ma anche della recita di un io finto, che pure può nascondersi dietro la condotta dello "studente diligente", totalmente centrato sull'assecondamento delle aspettative che gli altri hanno su di sé. Richiede qualcosa che possa disvelare l'enigma dell'identità come soggetto capace di liberarsi dai lacci dell'inautenticità e di apportare una scheggia di messianismo alla comunità⁴.

Occorre contrastare la mera prestazione oltre che la distrazione.

La prestazione è la forma che assume una conoscenza totalmente proiettata sulle attese degli adulti, quella capacità di prendere la parola su ogni argomento utilizzando un linguaggio pertinente, che consente di superare le prove d'esame ed ottenere l'apprezzamento degli altri, ma senza un nesso sensibile con il proprio mondo primario, i suoi chiaroscuri e le sue esigenze.

La distrazione accade quando il soggetto non si accorge di qualcosa che improvvisamente lo scuote – un'impressione di mancanza, l'emergere improvviso ed inaspettato di un'illuminazione, un desiderio che spinge ad un'apertura straordinaria di vita – e preferisce chiudersi negli stimoli dell'istinto, nell'abbandono semi onirico al flusso delle impressioni, nei circoli viziosi dell'introspezione.

Il piano *cognitivo* riguarda la natura della conoscenza autentica. Il mondo della cultura non è un mero aggregato di fatti isolati e sconnessi, ma un'unità di pensiero che si interessa della vita presa in tutta la sua ampiezza. Il compito fondamentale della cultura consiste nel mettere in luce quella "armonia segreta" che risulta dalla lotta fra forze opposte e qualifica quella umana come una forma superiore di società di cui «il linguaggio, il mito, l'arte, la religione e la scienza sono le condizioni e gli elementi costitutivi» (Cassirer 2009, p. 367). Essa è sempre aperta poiché l'uomo non cessa di esprimere le sue forze di vita e ricerca risposte credibili alle esigenze di senso e di verità che avverte dentro di sé.

Infatti qualcosa assume significato solo se è riferito esistenzialmente al soggetto che ne diviene cosciente, se consente l'accadere di un avvenimento che rimette al centro le domande che fanno l'uomo. Detto in altri termini, si può dire che la conoscenza autentica apporta al discente un insieme di *conquiste* che comprendono la capacità di interpretare l'esperienza, l'introspezione, l'immede-

⁴ «Il passato reca con sé un indice segreto che lo rinvia alla redenzione. Non sfiora forse anche noi un soffio dell'aria che spirava attorno a quelli prima di noi? Non c'è, nelle voci cui prestiamo ascolto, un'eco di voci ora mute? ... Se è così, allora esiste un appuntamento misterioso tra le generazioni che sono state e la nostra. Allora noi siamo stati attesi sulla terra. Allora a noi, come ad ogni generazione che fu prima di noi, è stata consegnata una "debole" forza messianica, a cui il passato ha diritto» (Benjamin, 1997, p. 23).

simazione, l'immaginazione, l'invenzione, la risoluzione dei problemi, l'opera compiuta, l'accomunamento; tutte facoltà che sollecitano un'apprensione personale della vita. Queste divengono fonte di scoperta, e di sorpresa, se il giovane sperimenta un atteggiamento gratuito degli insegnanti verso di lui; si delinea allora un'apertura, in cui trova spazio l'intuizione della novità di cui ciascuno ha bisogno per un'esistenza autentica e per contribuire con il proprio dono a rendere migliore il mondo.

La fonte generativa dell'operazione culturale non è rintracciabile né in una funzione (istruzione) e neppure in una costruzione intellettuale (teoria, ideologia), ma scaturisce «da un più vivo sentimento, dal senso di una fondamentale e insopprimibile *solidarietà di vita*, vigente di là dalla molteplice varietà delle singole forme» (ibidem, p. 165), che conferisce unità ad ogni fatto di vita e genera una comunità dei viventi che operano in modo culturale, ovvero si pongono attivamente nel mondo alla ricerca di significati che corrispondano alle attese profonde dell'animo umano e della comunità.

Il piano *civile* corrisponde ad un ampliamento dell'idea di democrazia, non più riducibile alla sola espressione del voto, ma estesa ad una responsabilità mirante al miglioramento della vita comune mediante il proprio apporto concreto⁵, in particolare tramite il lavoro e l'impegno nella comunità territoriale. La formazione civica dello studente, che investe tutta la comunità educativa allargata, deve necessariamente tenere conto delle questioni che sfidano nel nostro tempo i fondamenti stessi delle democrazie, riassumibili in cinque antinomie:

- *diritti individuali/doveri di cittadinanza*: le democrazie evolute hanno progressivamente ampliato la sfera dei diritti individuali, contribuendo – in sintonia con il principio consumistico dominante nel mercato – a produrre la pericolosa “passività spirituale” del nostro tempo, conseguenza a sua volta di un impoverimento dello spazio comune. La protezione dello Stato e le possibilità offerte dal benessere, non soddisfano, da sole, le esigenze dell'animo umano e risultano incapaci di smuovere le masse spirituali delle democrazie. La città moderna è spinta in modo insopprimibile da persone che vogliono essere degli individui⁶. Ma la condizione di individui *umani* è strettamente connessa a precisi doveri di cittadinanza non solo di natura contrat-

⁵ È la “similitudine” di cui parla DANTE: «in ogni azione, intento fondamentale dell'agente, agisca per legge di natura o per sua volontà, è quello di realizzare una propria similitudine. Perciò ogni agente trova diletto in questa sua qualità; perché ogni essere ama la propria esistenza e nell'agire si propaga in certo modo l'esistenza dell'agente» (DANTE 1965, p. 13).

⁶ «La vocazione dell'uomo contemporaneo, l'unica che egli si riconosca, è quella di essere un individuo, di divenir sempre più individuo, sempre più l'autore e l'artista di tutti suoi legami – di essere sempre più slegato» (MANENT 1995, p. 807).

tuale, ma di origine più profonda: essi derivano dal sentimento dell'appartenenza, esito di legami che nascono da esperienze che danno forma e contenuto alla vita e sono dotati di forza spirituale e di capacità d'ordine.

- *Indignazione/mobilitazione*: il cittadino si scuote dalla condizione di isolamento quando reagisce emotivamente a situazioni che egli avverte come ingiustizia e illegalità. Questo stato emotivo provoca un moto di indignazione e risentimento che facilmente trova la possibilità di manifestarsi in pubblico entro le comunità di opinione presenti sul web, un tipo di comportamento che non consente all'individuo di trasformare il suo stato emotivo in partecipazione. Risulta molto più significativa e proficua la mobilitazione in iniziative concrete in cui i cittadini mettono in moto reciprocamente un ampio ventaglio di risorse, consentendo azioni più efficaci e formando nelle persone che vi prendono parte vere e proprie disposizioni civiche.
- *Opinione/conoscenza*: la partecipazione civica prevede anche una importante componente cognitiva che, avvalendosi delle prerogative dell'intelletto, tramite l'approfondimento ed il confronto, consenta al cittadino di passare dall'opinione alla conoscenza attendibile. L'opinione scaturisce da un giudizio su un fatto che corrisponde allo stato emotivo del soggetto; spesso è originata dal sentimento di ingiustizia subita personalmente o riscontrata negli altri; occorre in primo luogo capire se quella subita è veramente una vessazione, confrontandola con l'insieme delle condizioni in cui si è manifestata, oppure se vi sono altre spiegazioni; inoltre, se è davvero tale, va compreso se si tratta di un caso isolato oppure di una condizione comune; infine va individuata, in base alle cause, la reazione più appropriata. Si tratta di mobilitare le facoltà logiche della mente insieme ad incontri reali con altri che rappresentino veri interlocutori e creino le condizioni di un confronto proficuo, compresa anche la possibilità di cambiare opinione se considerata infondata.
- *Mutualità/solidarietà*: la mutualità indica un aiuto rivolto ad una persona che appartiene alla stessa cerchia del soggetto che lo compie; in tal modo, si definisce tra i due una relazione di reciproco vantaggio che delinea una convivenza in grado di soddisfare le diverse esigenze dei singoli, ciò che non può accadere se essi vivono isolati. Nella mutualità, il gesto donativo rafforza un legame esclusivo (a cui non può partecipare chi vive all'esterno della comunità) e contiene in sé la certezza che, in caso di bisogno del donante, questo sarà restituito dal primo beneficiario. La solidarietà indica invece una generosità rivolta ad una persona estranea al soggetto donatore, da cui non ci si aspetta alcuna restituzione, di modo che il gesto risulta perfettamente gratuito, mosso unicamente dal sentimento dell'altro come essere umano.
- *Adempimento/coinvolgimento*: nell'esercizio del proprio ruolo, sia esso eser-

citato in famiglia, a scuola, nella comunità nelle varie forme di partecipazione e di lavoro, la persona può assumere una posizione di tipo adempitivo, tesa a soddisfare in modo formale le prescrizioni richieste, entro un confine circoscritto, in modo da preservare lo spazio del proprio mondo intimo, oppure adottare un vero e proprio ingaggio, dove tutte le facoltà umane sono mobilitate, allo scopo di fornire alla comunità l'apporto unico ed irripetibile iscritto nel proprio nome, esercitando così una creatività responsabile.

Un network di scuole vive

È all'opera un nuovo ceto di insegnanti e dirigenti "vocati" all'educazione della gioventù, che si svolge entro un contesto critico, poiché devono operare in un clima (tipico dei nuovi media) di generale scetticismo e di sterile indignazione, oltre che in presenza di un tipo di famiglia tendenzialmente ansiosa, fragile e distratta, ed in parte indignata e polemica, eccessivamente portata alla tutela ed alla protezione piuttosto che all'educazione ed alla crescita autentica dei propri figli.

Questa mobilitazione avviene in un contesto povero di segni di riconoscimento sociale. Il rinnovamento della didattica è in grado di apportare consolazione, ma è carente il senso di sostegno da parte della comunità: l'opera educativa non può svolgersi come in un "fortino assediato".

Il cambio di paradigma in cui sono impegnate le istituzioni educative e formative non può essere gestito entro una prospettiva meramente metodologica: è infatti in gioco la capacità della società intera di pensare il proprio futuro in positivo e quindi di fornire ai giovani una visione capace di risvegliare il loro entusiasmo.

Le scuole ed i CFP hanno bisogno in questa fase di un nuovo stile associativo che consenta loro di condividere idee e soluzioni, elaborare strategie e strumenti di intervento che, nella forma della ricerca-azione, migliorino continuamente le loro performance ispirandosi ad un paradigma pedagogico rinnovato.

Occorre pertanto una mobilitazione delle forze positive della società e delle comunità che possa influire sulla pubblica opinione, perché conoscano e riconoscano l'opera straordinaria che le scuole stanno realizzando per formare al meglio la gioventù del risveglio, forniscano il proprio contributo all'opera del risveglio culturale e partecipino attivamente all'alleanza educativa necessaria al buon esito di questa missione storica.

Da qui la necessità di un network, anche sotto forma di Fondazione, avente come scopo il sostegno del processo di rinnovamento in atto nella scuola e nella Formazione Professionale volto a fare di queste istituzioni un servizio educativo

e culturale positivo offerto alle comunità territoriali. Si tratta di sollecitare tra queste forze una vera e propria alleanza educativa che fornisca a tutta la comunità le evidenze del successo formativo delle nuove generazioni, su cui riposa la speranza in un miglior futuro.

Le finalità di tale azione sono centrate su tre capisaldi:

- promuovere con i giovani una *cultura viva* che consenta loro di inserirsi nel reale da persone libere, autonome, positive, mosse da forti ideali, capaci di passioni autentiche ed in grado di perseguirle anche nelle avversità, così che con il loro entusiasmo e la loro creatività possano risvegliare le forze generative del futuro;
- promuovere un *curricolo per la vita*, esigente ed impegnativo, che proponga ai giovani un modo di accesso al sapere nella forma dell'ingaggio in compiti reali, che sblocchi situazioni di stallo che generano patologie dell'identità, delle relazioni e dell'apprendimento e che li stimoli ad offrire in dono alla comunità opere di valore a vantaggio di destinatari reali;
- mobilitare nel processo di rinnovamento le forze generative della società – enti, associazioni, imprese, media – entro un'*alleanza educativa* che offra ai giovani le migliori occasioni formative e di inserimento positivo nel reale, ridisegnando i percorsi dell'iniziazione alla vita attiva tramite lavori buoni e stabili.

Il network può infine offrire alle associazioni di scuole e CFP un servizio di accompagnamento in progetti di rinnovamento della didattica, ispirati alle migliori esperienze italiane e straniere, che valorizzino le risorse positive di chi opera a favore dei giovani e dei loro talenti e che sappiano creare un clima favorevole da parte della pubblica opinione.



Bibliografia

- ALIGHIERI D., *Monarchia*, I, Milano, 1965.
ARENDT H., *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2001.
ARIETI S., *Creatività. La sintesi magica*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1990.
ARISTOTELE, *Politica*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
BENJAMIN W., *Sul concetto di storia*, Torino, Einaudi 1997.
CASSIRER E., *Saggio sull'uomo. Una introduzione alla filosofia della cultura umana*, Roma, Armando, 2009.
FUMAROLI M., *Parigi - New York e ritorno*, Milano, Adelphi, 2011.
MANENT P., L'homme lié et délié, «Commentaire» vol. 19, n. 76, 1995.
MASTROCOLA P., *Togliamo il disturbo*, Parma, Guanda, 2011.
NICOLI D., *Il lavoro buono per la generazione del risveglio*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.
SZAKOLCZAI A., *Permanent Liminality and Modernity*, London and New York Taylor & Francis, 2017.
TAYLOR C., *L'età secolare*, Milano, Feltrinelli, 2009.
TURNER V., *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986.





Fare ricerca sulla Formazione Professionale. Il caso del CENSIS

GIUSEPPE TACCONI¹ - GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ²

L'articolo propone una riflessione sui temi della Formazione Professionale che nasce da una conversazione con la dott.ssa Claudia Donati, ricercatrice del CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali) e coordinatrice del settore processi formativi.

The article proposes a reflection on vocational training that arises from a conversation with Mrs. Claudia Donati, a researcher at CENSIS (Center for Social Investment Studies) and coordinator of the training processes sector.

OSSEVATORIO
sulle politiche formative

Introduzione

Il CENSIS³ (Centro Studi Investimenti Sociali), fondato nel 1964, è uno dei più importanti istituti di ricerca sociale in Italia. Fin dalle origini, il centro è stato particolarmente attento ai temi della formazione e della scuola. Attesissimo è il suo annuale "Rapporto sulla situazione sociale del Paese", giunto nel 2017 alla sua 51^a edizione, un capitolo del quale è sempre legato ai processi formativi. Il Rapporto aggrega ed elabora i dati disponibili da varie fonti esistenti e quelli frutto di lavori di ricerca condotti autonomamente dal centro.

Abbiamo intervistato la dott.ssa Claudia Donati⁴, referente per il CENSIS sui temi della scuola e della Formazione Professionale⁵. Ci interessava il suo punto di vista sulle questioni rilevanti relative alla Formazione Professionale.

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

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

³ Cfr.: <http://www.censis.it>. Annualmente pubblica un "Rapporto sulla situazione sociale del Paese". Quella del 2017 è stata la 51^a edizione. Il primo venerdì di dicembre 2018 verrà presentata l'edizione 2018.

⁴ L'intervista si è svolta il 27 luglio 2018. Il testo è stato audioregistrato, trascritto e fedelmente analizzato per farne emergere i temi maggiormente rilevanti.

⁵ La dottoressa Donati interviene anche su altre tematiche, ma il suo apporto è sempre connesso alle questioni della formazione: «...essendo il nostro un istituto artigianale, quando necessario, mi occupo o intervengo anche in altre attività di ricerca. Adesso, per esempio, sono molto impegnata su un lavoro che riguarda le prefetture e i consigli territoriali per l'emigrazione. Non è una cosa che vedo avulsa dalle mie competenze e da quello di cui mi occupo normalmente: il discorso dell'inclusione degli immigrati e soprattutto dei richiedenti asilo, dei rifugiati, passa anche per l'aspetto formativo, anzi quest'ultimo ne è un aspetto fondamentale, perché stiamo realizzando anche dei pacchetti didattici per i componenti del consiglio territoriale su alcuni argomenti chiave importanti come il dialogo interreligioso e il problema dei minori stranieri non accompagnati. La formazione è trasversale e investe qualunque settore; c'è sempre qualcosa da studiare a partire da punti di vista diversi» (intervista del 27/7/2018).

Ne è emerso un panorama molto variegato, che spazia da una valutazione sui percorsi dell'IteFP alla sperimentazione sul duale, ai vari problemi irrisolti relativi all'equità e alla governance del sistema. La conversazione si chiude con la formulazione di alcuni suggerimenti e linee di azione, in particolare per gli Enti di formazione, che emergono da un osservatorio così autorevole e qualificato.

Il Rapporto annuale e la filosofia del CENSIS

Un primo aspetto che la dott.ssa Donati ci presenta è relativo all'annuale Rapporto del CENSIS e alle modalità secondo cui viene redatto. Il Rapporto dedica particolare attenzione alla formazione, che ogni anno è fatta oggetto di uno specifico approfondimento:

(Quello della formazione) è stato uno degli ambiti d'interesse fin dall'inizio, anche se poi, ovviamente, il rapporto si allarga a tutti gli aspetti del sociale e dell'economico, sempre dal punto di vista sociale. L'intuizione di De Rita⁶ è stata di avere un approccio che non fosse schematico, ma che mettesse insieme le varie competenze, i vari punti di vista, per una lettura che tenesse conto anche dello scenario di riferimento. Quindi, anche quando ci occupiamo di scuola, di Formazione Professionale o di università, abbiamo la possibilità di attingere ai dati di chi si occupa di mercato del lavoro, di sociale, di inclusione e quindi di fare una lettura che vada al di là della specifica competenza. Tutte le nostre riflessioni confluiscono nel rapporto sociale sulla situazione del Paese, in cui abbiamo un'area che abbiamo chiamato fin dall'inizio *processi formativi*, che fa una sintesi sia di eventuali nostre ricerche, sia di riflessioni che attingono a dati strutturali o ai dati di altre ricerche, che comunque mettono in luce quali sono i fenomeni dell'anno. La selezione dà conto dei principali dati strutturali del sistema educativo italiano, con uno sguardo anche alla dimensione internazionale, quando necessario, [...]; i dati strutturali riprendono i dati ISTAT ed EUROSTAT [...]. Raccogliamo varie fonti a partire dalle quali costruiamo il report. È uno strumento agile, che non ha bisogno di grosse elaborazioni. Avendo un po' di mestiere e avendo le fonti, non c'è bisogno di fare elaborazioni lunghe di mesi. Per quanto riguarda scuola, formazione e università, di solito, le cose avvengono a settembre. Quest'anno poi abbiamo avuto anche il cambio di governo, quindi c'è anche una prospettiva diversa che si apre. Un bilancio dell'anno – perché quello è il Rapporto – non si può fare a metà anno. Anche la scelta degli argomenti dipende da come si aprirà il prossimo anno scolastico e formativo.

Il Rapporto analizza i dati disponibili (dati strutturali, ricerche CENSIS, ricerche di altri Enti) e ne propone una sintesi che aiuti a cogliere le relazioni tra i vari punti di vista e consenta una messa a fuoco di questioni particolarmente rilevanti. In questo si colma una lacuna evidente nel panorama della ricerca sociale italiana, soprattutto sui temi della formazione:

⁶ GIUSEPPE DE RITA, tra i fondatori del CENSIS nel 1964, ne è stato il Segretario generale dal 1974 e ne è il Presidente dal 2007.

negli ultimi anni, purtroppo, la ricerca sociale in quanto tale è andata scemando in relazione ai temi formativi. Si fanno prevalentemente indagini [...] funzionali a qualche monitoraggio, cioè poco di riflessione; come dire: mi servono i dati su questo... [...] però non c'è una riflessione un po' più alta. Si fanno varie indagini [...] ma non c'è un discorso propositivo, creativo, che dia conto del perché si affronta quell'aspetto, piuttosto che un altro. Ad esempio, noi, in passato, grazie al CNOS-FAP, siamo stati i primi a fare un ragionamento sull'ITS, al di là del monitoraggio effettuato dall'INDIRE. I primi lavori anche qualitativi sul sistema li abbiamo fatti noi. Noi cerchiamo in qualche modo di aprire delle strade nuove, rispetto ad alcuni aspetti che non vengono affrontati, altrimenti poi la cosa si perde nei monitoraggi e nelle valutazioni.

Non sempre il Rapporto propone una messa a fuoco di questioni relative specificamente all'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). In questi anni la questione dominante relativa al sistema formativo ruotava attorno alla "Buona Scuola". Questo non ha impedito di raccogliere e analizzare anche i dati relativi all'IeFP, nonostante il fatto che non sempre sia semplice accedere a tali dati:

non sempre affrontiamo tutto. Per esempio, in questi ultimi anni, il discorso sulla "Buona Scuola" ci ha preso la mano; c'è poi il tema dell'alternanza, perché ovviamente, se si parla dell'uno, si parla anche dell'altro. Sull'IeFP [...] ci sono dati di monitoraggio, ma c'è anche una certa carenza di dati. [...] Il lavoro che fa INAPP [...] è buono, ma, se si legge tra le righe, molte Regioni non forniscono i dati. Un anno sono andata anch'io al MIUR e ho provato, almeno su quel versante, a recuperare i dati. Al MIUR mi dicevano che era colpa delle Regioni: siccome le Regioni prendono i soldi a seconda del numero degli allievi, allora tendono a gonfiare i dati, oppure, se i dati non vanno bene, non li danno. [...] Adesso, da quando c'è il Sistema STATistico Nazionale (SISTAN), tutte le istituzioni hanno cominciato a capire la preziosità dei dati e la strategicità politica di fornirli; in realtà i dati ci sono, ma talvolta devi chiederli, non te li danno facilmente.

Il Rapporto sociale rappresenta una risorsa importante per operare un bilancio dei temi e delle questioni dell'anno e proporre una riflessione più profonda di quanto di solito consentono di fare i soli rapporti di monitoraggio.

La seconda gamba invisibile: i percorsi di IeFP

Un'ulteriore tema emerso nella conversazione con la dott.ssa Donati, riguarda nello specifico l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'ambito del secondo ciclo. In particolare si sottolinea la scarsa visibilità di questa articolazione del sistema:

sul versante delle famiglie, la Formazione Professionale di base, quella per ragazzini, che adesso si chiama IeFP, è "scuola". Io non conosco nessuno che abbia ragazzi che frequentano corsi di IeFP e che dica che essi frequentano il Centro di Formazione Professionale; dicono che vanno "a scuola". Quindi per le famiglie c'è una pari dignità di fatto tra scuola e IeFP, ma non c'è conoscenza. Anche da parte delle imprese non c'è una vera conoscenza; l'IeFP non è vista come un'opportunità. Si vede anche nei nuovi percorsi ITS che soffrono di questo. Speriamo in una futura modalità di comunicazione che sia più efficace e allar-

gata. [...] Non c'è nulla di nuovo (rispetto all'indagine ISFOL di qualche anno fa su quanto il sistema era conosciuto⁷); l'indagine che facemmo vent'anni fa dava gli stessi risultati; questo la dice lunga sul discorso della seconda gamba, che è sempre stato un cavallo di battaglia del CENSIS, sul fatto, appunto, che non si riesca a dare in qualche modo, non dico pari dignità, ma almeno pari visibilità al percorso.

Al tema della visibilità si lega la questione dell'articolazione su base regionale del sistema di IeFP e del difficile raccordo a livello nazionale:

c'è un grosso problema nella Formazione Professionale. Quando sono entrata al CENSIS, trent'anni fa, già se ne parlava: si tratta della competenza esclusiva delle Regioni. L'organizzazione su base regionale ha i suoi vantaggi, perché facilita il raccordo col territorio e la programmazione, però ha creato ventuno sistemi diversi, che non si riesce a mettere "a sistema". [...] Le indicazioni della comunità europea hanno un po' smantellato la formazione di base, spingendo a fare percorsi post-diploma, legati alle esigenze delle imprese del territorio. Ma, nel momento in cui si vede che c'è bisogno di un sistema di base più strutturato, [...] non è possibile che ogni Regione faccia, o debba fare, come gli pare e che ci siano differenze di opportunità sul territorio nazionale [...]. C'è anche una disomogeneità di qualità dell'offerta che non va sottaciuta, nel senso che ci sono strutture che hanno un riconoscimento territoriale e che sono veramente buone, ma ce ne sono anche altre che lo sono molto meno. Questo succede anche nella scuola, però la scuola è generalmente più riconosciuta [...]. Nell'IeFP, c'è bisogno di revisionare le figure, ma questo va in secondo piano. L'importante è la formazione orientata a figure generali, strategiche, a famiglie professionali; poi all'interno si possono anche fare degli aggiustamenti. Secondo me è importante cercare di non rincorrere, nella formazione di base, all'esigenza singola, spicciola, al macchinario più recente, perché tanto non si riuscirà mai a soddisfare tutte le esigenze. Ad esempio, con il CNOS-FAP, abbiamo fatto un lavoro in questo senso su tutta la filiera grafica. [...] In certi contesti, può capitare che un ragazzo sappia usare il calibro digitale, ma sul lavoro poi non sappia come usare il calibro tradizionale. Nella Formazione Professionale i più seri hanno sempre perseguito questo discorso: apprendere è imparare a imparare, perché tanto una conoscenza completa, anche in relazione a una figura di base, non la si potrà mai raggiungere. Rispetto all'IeFP il problema non è tanto quello delle qualifiche, ma quello della riconoscibilità dell'offerta, delle pari opportunità sul territorio, a prescindere dalle richieste del territorio, perché poi le persone si muovono, cambiano e non possono essere legate [...] a profili troppo specifici, perché, se mi sposto nel Paese vicino o se voglio andare all'estero, non mi servono più. Anche il discorso della vocazione, di quello che mi piace, ha dei limiti. [...] Un percorso di IeFP già ti orienta verso un certo tipo di lavoro e molto spesso i ragazzini, a tredici, quattordici anni, vogliono lasciarsi aperte varie strade; [...] anche se uno non ha un interesse specifico per qualcosa, magari si guarda in giro. L'unico settore che ha veramente successo ed è riconosciuto è la ristorazione. La ristorazione va bene sia negli Istituti Professionali che negli IeFP, perché comunque è stato sempre un circuito tradizionalmente elevato, nella scuola e nella Formazione Professionale e i due percorsi si sono alimentati a vicenda [...]. Non vedrei con sfavore una sorta di "liceizzazione", perché penso che tra vent'anni probabilmente ci saranno più mestieri per percorsi elevati, rispetto ad adesso; anzi spero vivamente che ci sia uno sviluppo positivo da questo punto di vista, però ritengo che, per arrivare a livelli di competenze più elevati, i percorsi possano essere differenti.

⁷ Cfr. ISFOL, 2015.

La mancanza di un chiaro quadro nazionale rende difficile la costruzione di un sistema di IeFP omogeneo su tutto il territorio nazionale, riconoscibile, basato su famiglie professionali ampie e su standard elevati di qualità e dunque in grado di condurre a risultati di apprendimento significativi.

Inclusione ed equità

Indubbiamente il sistema di IeFP rappresenta uno dei segmenti più inclusivi dell'intero secondo ciclo di Istruzione e Formazione (Tacconi, 2015) riguardo a tutti i soggetti con bisogni educativi speciali. Per quanto riguarda l'inserimento di studenti stranieri, la scelta di questi percorsi ha a che fare anche con la cultura del lavoro dei contesti di provenienza:

c'è una specie di selezione naturale che caratterizza il nostro sistema educativo, per cui i figli degli immigrati spesso scelgono le scuole professionali. Questo avviene anche perché essi hanno una cultura del lavoro molto più forte di quella degli italiani e una altrettanto forte voglia di arrivare a costruire qualcosa. In tutte le nostre indagini sugli immigrati si vede come le famiglie immigrate tengono di più di quelle italiane al successo scolastico dei loro figli, legato anche a una tradizione più manuale. Molti scelgono perciò questi percorsi non perché più facili, ma perché più legati a professioni che sono nelle corde della tradizione familiare o che comunque danno un'idea più immediata di inclusione nella società italiana. Poi ovviamente si apre piano piano la strada, ci sono le seconde generazioni e oggi sono sempre di più gli studenti stranieri che scelgono anche gli istituti tecnici e i licei. Quando si tratta di persone arrivate in Italia da poco tempo ci sono delle difficoltà di apprendimento legate alla lingua; in questi casi i percorsi flessibili della Formazione Professionale, veramente centrati sulla persona, danno maggiori possibilità della scuola, nonostante tutte le dichiarazioni di principio. Nei percorsi di IeFP si riesce in qualche modo a seguirli meglio e a far sì che la scarsa proprietà nella lingua italiana sia sostituita da altri tipi di linguaggio; il linguaggio del lavoro è un linguaggio davvero universale e a quel punto la comunicazione diventa più semplice.

Il lavoro rappresenta un linguaggio universale e facilita anche quei processi di apprendimento che, in contesti scolastici spesso esclusivamente centrati sulle competenze formali, risultano ostacolati. Nel lavoro gli studenti stranieri dell'IeFP trovano un potente linguaggio che consente loro di esprimere se stessi e di recuperare, per altra via, anche saperi più formali.

Anche per quanto riguarda gli alunni disabili l'IeFP, con la sua centratura sul lavoro, rappresenta una risorsa particolare:

[...] nell'immaginario collettivo e in alcune realtà non è stato ancora superato il vecchio modello dell'inclusione del disabile. Erano famosi i corsi professionali in cui c'erano disabili, anche gravi, che si facevano due o tre anni senza conseguire alcun titolo, al massimo qualche certificazione, in un'ottica di semplice accudimento. Le cose adesso sono diverse. Anche la scuola, dal punto di vista dell'inclusione, ha fatto passi in avanti; l'inclusione dei soggetti con disabilità, così come la presenza di immigrati, è formativa anche per i ragazzi che non hanno disabilità. Quello che c'è di buono, nella realtà della Formazione

Professionale, è proprio il linguaggio universale che ha il lavoro e la possibilità di far crescere, tramite il fare, l'autostima di persone che hanno una sensibilità particolarmente acuta. L'IeFP è probabilmente il luogo migliore per venire incontro alle esigenze di persone che hanno bisogni speciali; proprio perché spesso ci sono disabilità che possono essere superate tramite ausili, con il lavoro. Per il ragazzo che ha una disabilità misurarsi col lavoro può essere anche una prima sfida per poter in qualche modo crescere, rispetto al poter fare qualcosa, rispetto al pensare, allo studiare ecc.. Da questo punto di vista, i Centri di Formazione Professionale (CFP) non hanno purtroppo il sostegno economico per inserire figure professionali specializzate, come invece può fare la scuola; da un certo punto di vista, questo non è un aspetto negativo, perché il docente di sostegno talvolta, per alcune tipologie di disabilità e di bisogni speciali, fa più danno che altro, induce un processo di ghettizzazione. Com'era nella classe differenziale, il fatto che il docente di sostegno ti porti fuori dall'aula o stia lì, ma ti faccia fare altro, è un po' ghettizzante; poi ci sono ragazzi che hanno veramente bisogno.

I CFP, che paradossalmente, rispetto alla disabilità, sono le strutture meno attrezzate che ci sono, perché non hanno insegnanti di sostegno, in realtà presentano una sensibilità diffusa e una gestione più pedagogica che specialistica del problema che li rendono in grado di ottenere risultati rilevanti. Del resto, proprio sulle fasce deboli si gioca buona parte del valore che le istituzioni della Formazione Professionale Iniziale assumono nella costruzione di legame e capitale sociale.

Sul sistema duale

sul sistema duale il Centro non conduce ricerche autonomamente ma analizza i dati prodotti dai monitoraggi degli organismi statali e da altre ricerche. Su questo tema diventa particolarmente rilevante il confronto con altri Paesi:

Sul duale non abbiamo ricerche specifiche; abbiamo seguito comunque tutto il discorso sul sistema dell'apprendistato; l'obiettivo della riforma era di far decollare finalmente l'apprendistato. Seguiamo questo tema. Sono stata anche all'estero, per vedere come funzionano altri sistemi, ma il problema è sempre quello: in Italia il duale non funziona perché le due gambe sono disequilibrate e perché non c'è investimento da parte delle imprese. In Germania le imprese pagano. Avere ragazzi in apprendistato è un costo, non un vantaggio economico, ma è anche una delle vie attraverso cui si fa la formazione dei propri futuri dipendenti. L'elemento di debolezza, anche in Germania, è che quando c'è crisi il duale non funziona nemmeno là, si tagliano posti e così via. In Italia manca l'idea del prestigio sociale dell'impresa quando è anche formativa e non si è sviluppata adeguatamente la comunicazione riguardo a questo, alimentando in tutti la responsabilità sociale dell'impresa. È vero che noi abbiamo troppo poche grandi e medie imprese, però è anche vero che nel sistema duale tedesco, olandese, austriaco ecc., le camere di commercio hanno un ruolo di aggregazione delle imprese che consente anche a quelle più piccole di fare effettivamente formazione. Noi per anni abbiamo lasciato cadere un discorso che è soprattutto culturale. Dai monitoraggi si vede anche che molti ragazzi in apprendistato non arrivano a prendere la qualifica; in realtà si entra in apprendistato per lavorare, non per formarsi, e quindi è vero che c'è un disinteresse da parte delle imprese, ma anche da

parte dei ragazzi ad acquisire la qualifica o il diploma. Proprio perché il duale non è valorizzato, non si riesce ancora a trovare la strada. La volontà di valorizzarne l'aspetto formativo c'è, ma nell'apprendistato di primo livello c'è innanzitutto un problema di sicurezza sul lavoro e poi non si riesce a farlo diventare una via consistente per acquisire e certificare competenze; anche chi ha cercato di sviluppare il sistema duale, alla fine si è rivolto sempre alle stesse imprese amiche che capiscono, che sanno, che offrono un appoggio; ma così l'apprendistato non diventa sistema. L'IeFP, come tutta la filiera professionalizzante che si cerca di mettere in piedi, soffre di scarsa visibilità nelle imprese; lavora con quelle che riesce a fidelizzare. [...] Non c'è, secondo me, un'altra cosa, che si fa in Germania ed io farei anche in Italia: finché tu non hai una qualifica, non puoi lavorare. In Germania non si lavora se non si ha un titolo; non esiste l'operaio semplice. L'apprendista, all'interno del sistema duale, è dentro a un sistema formativo. Questo darebbe un senso al duale. Vuoi fare il meccanico? Vuoi fare l'elettricista? Non vai a lavorare, stai dentro a un sistema formativo [...]. Anche la storia dei tutor funziona poco nelle piccole imprese. Ho visto come funziona la formazione dei commessi in Germania, ma c'erano Decathlon, Mediaword, imprese strutturate e connesse alla scuola. La maggior parte delle imprese italiane è a conduzione familiare e il livello culturale ufficiale, il titolo di studio degli imprenditori italiani, è bassissimo; veniamo perciò da un altro tipo di tradizione e da noi è difficilissimo impiantare il duale. Però, se non perseguiamo questo obiettivo con costanza, non arriveremo a nulla nemmeno tra vent'anni o trent'anni [...].

Il confronto con la Germania è particolarmente eloquente. In quel contesto i percorsi di Formazione Professionale prevalentemente scolastici sono rivolti a soggetti deboli, che non riuscendo a trovare un posto di lavoro, hanno bisogno di maggiore supporto, mentre i percorsi in apprendistato possono essere molto esigenti:

Forse la cosa che maggiormente si avvicina al duale tedesco erano i nostri contratti di formazione-lavoro di un tempo: le aziende mettevano a disposizione dei posti e il ragazzo si candidava e cominciava a capire non solo il lavoro, ma anche come ci si presenta e ci si muove nel mondo del lavoro; questo avveniva non perché c'era l'orientatore che gli diceva come fare il curriculum o come vestirsi in un certo modo, ma perché il ragazzo lo sperimentava direttamente. Quelli che rimangono fuori, perché non trovano il posto, potranno fare un percorso più scolastico, più seguito.

Il duale sta ancora facendo i suoi primi passi nel nostro Paese. Il confronto con altri contesti rivela come possa trattarsi di una via formativa molto esigente e di alto livello, che vale la pena di perseguire.

Problemi di governance

In Italia non si riesce a consolidare la seconda gamba del sistema anche perché manca una governance unitaria.

Ritengo assolutamente necessario che questo percorso sia ben governato, se non vogliamo ritrovarci in futuro con un cambiamento epocale, con migliaia di persone senza lavoro o con troppi estetisti di base, cuochi e così via. Il discorso della filiera ampia non è solo necessario, è un'emergenza, perché è vero che il ragazzo a volte entra nell'IeFP perché non ha voglia di studiare e vuole andare subito a lavorare, ma è fondamentale tenergli

aperta la strada, perché poi si cresce, si pensa, si cambia. È vero che in questo momento l'ITS riguarda solo il made in Italy, però già si sta pensando ad ampliarlo. Gli IFTS sono pochi, ovviamente perché sono legati ai soldi, ai finanziamenti spot ecc.. Qui c'è proprio da ripensare il sistema. Lo schema ce l'abbiamo e funziona abbastanza, però bisogna che venga realizzato. In molte Regioni non viene fatto nemmeno il quarto anno. In Italia facciamo tanti bei progetti che iniziano, finiscono e chi si è visto si è visto; c'è il ragazzino a cui va bene e l'altro che rimane fuori. Ma non impariamo mai nulla, continuiamo a fare progetti, magari uguali, ma sempre estemporanei. Bisogna scegliere una strada e non fare continue riforme. Si tratta di un discorso culturale, di lungo periodo. [...] Inoltre diversi Enti di formazione, che prima erano costituiti in reti, adesso, con il fatto che ne sono nati tanti, più o meno estemporanei, sono rimasti isolati e non tengono più il ritmo. Non esistono poi attività di formazione formatori che possano andare bene, se non quelle estemporanee, che le Regioni propongono e l'accreditamento è una cosa molto formale.

Si tratta di ripensare i percorsi formativi, ricentrandoli maggiormente su figure professionali ampie e raccordandoli con i percorsi scolastici. La filiera professionalizzante andrebbe inoltre sviluppata anche in verticale, verso gli ITS. Infine andrebbe superata la logica dei progetti, che non consente di consolidare il sistema, e andrebbero potenziate le reti tra gli Enti di formazione, anche per poter assicurare più elevati standard di qualità.

Direzioni verso cui muoversi

Al termine della conversazione con la dott.ssa Donati sono emerse alcune indicazioni che, da questo osservatorio di ricerca, possono essere specificamente suggerite agli Enti di formazione.

Un lavoro consapevole

L'IeFP, consentendo ai giovani di sperimentarsi nelle varie professioni, alimenta in loro il bisogno di sognare:

l'anno scorso, al convegno del CIOFS/FP sul sistema duale, ho presentato un contributo sul lavoro consapevole, realizzato qui, con dei ragazzi grandi. In questo lavoro emergeva il problema del sogno. Non è possibile che in questa società noi non riusciamo più a dare speranza ai giovani dando loro un lavoro. I ragazzi, soprattutto a quell'età, devono in qualche modo sognare di voler fare il meccanico piuttosto che il veterinario, piuttosto che l'astronauta, perché in quel modo riescono a costruirsi come persone. Nell'IeFP, soprattutto in quella portata avanti dai centri accreditati, i dati ci confermano che l'aspetto vocazionale è un po' più forte e che sta calando la quota di coloro che si avvicinano a questo contesto solo per recuperare percorsi sbagliati.

Il problema è che poi i sogni alimentati rischiano di infrangersi, a contatto con la difficoltà di accedere al mondo del lavoro. Una sfida importante per gli Enti di formazione è dunque quella di guidare i giovani a sviluppare maggiore consapevolezza nei confronti del lavoro e di quanto attraverso il lavoro sia possibile contribuire allo sviluppo di sé e del contesto in cui si vive.

Apprendere attraverso il lavoro

Risulta essenziale valorizzare tutte le potenzialità di apprendimento che ha il lavoro. In questo la Formazione Professionale è privilegiata rispetto alle istituzioni scolastiche di formazione solo generale:

le esuberanze e le fragilità delle nuove generazioni nell'IeFP vengono accompagnate verso percorsi di crescita. Oggi c'è molta enfasi, e giustamente, sul bullismo; ogni comportamento inadeguato può essere sanzionato [...]; in qualche modo si tratta di energie che vanno incanalate [...]. In questo, ad esempio, la Formazione Professionale, dando subito nozioni di disciplina del lavoro, non solo di conoscenze e competenze implicate nel lavoro, ma proprio di come ci si comporta, a livello relazionale e comportamentale, svolge un ruolo fondamentale. Ad esempio, ho visto che l'ambito della ristorazione è assolutamente relazionale: il piatto non ti arriva, se non ti coordini con tutta la brigata di cucina, oppure non puoi fare il cameriere, se non sei in grado di relazionarti e di comportarti in un certo modo con le persone, la tua divisa deve essere pulita ecc. Tutto questo ha fatto del bene a ragazzi che probabilmente a scuola sarebbero stati segnalati con qualche problema comportamentale. Ho visto, anche negli Istituti Professionali, che avendo un'esperienza riconosciuta, visibile, con la divisa, quei ragazzi che fanno gli steward, le hostess, i camerieri ecc. cambiano dal giorno alla notte. Un esempio stupido è ciò che ho visto dal mio parrucchiere: ha due estetiste e prende delle ragazze in stage; fa fare loro dei corsi. Queste ragazze hanno una serietà, una disciplina comportamentale che io non noto in altri posti in cui sono andata. Una formazione che vada oltre quella di base dipende anche dall'atteggiamento formativo del datore di lavoro; loro hanno avuto una base, ma poi bisogna in qualche modo fornire continuamente humus. [...] C'è un alfabetismo di ritorno anche nella Formazione Professionale, dal punto di vista delle competenze, ma anche dal punto di vista dei comportamenti sul lavoro. Questo principio è valido anche nei lavori non manuali, in quelli intellettuali. Una cosa che è sempre emersa nelle nostre indagini è che sempre di più, in tutti i settori, i datori di lavoro lamentano non tanto la mancanza di una competenza specifica, ma la mancanza di una competenza economica in senso lato. Cioè magari il ragazzo è bravissimo a cucinare, ma non tiene conto degli sprechi e del rapporto qualità prezzo, o, in un altro contesto, non capisce cosa significa fare un preventivo o quanto un'azienda perda a causa di un errore fatto in un'offerta. Dagli operatori grafici emergeva che tendono a non capire tutta la filiera, compresa quella d'ufficio. Questo è un discorso di cui in molti CFP tengono conto, ma che non fa parte delle competenze al cui sviluppo si mira; ci si prova, ma è un po' difficile.

Il contatto con il lavoro dà corpo a elementi che in altri contesti rischiano di restare solo enunciati. Ci sono ambiti di apprendimento che possono essere sviluppati solo attraverso l'esperienza diretta, che poi si trasforma in habitus professionale. Da questo punto di vista, imparare un lavoro non significa solo imparare a dare forma alle cose, ma anche apprendere a dare forma a se stessi, al contesto in cui si opera e a quello sociale più ampio in cui si vive.

Una formazione che faccia crescere

Un'ulteriore indicazione riguarda la realizzazione di un'intera filiera formativa che vada dalla formazione iniziale a quella continua:

L'ulteriore sforzo che deve fare la Formazione Professionale è non fermarsi al primo step; a me piace quando la Formazione Professionale dice: "arrivo a livelli di competenza equivalenti, per strade diverse". Quando invece la Formazione Professionale si ferma e rinuncia, perché tutto è molto difficile, allora non va bene. Questa cosa è successa anche vent'anni fa nel Nord-Est, quando tutti i ragazzini venivano presi a fare bottoni; le fabbriche di bottoni poi sono state chiuse e questi si sono trovati in mezzo a una strada, senza sapere come muoversi. Se succede questo, vengono meno i diritti di cittadinanza e questi ragazzi non sono in grado di esercitare i propri diritti. Saper affrontare la complessità, anche semplicemente burocratica, della vita è fondamentale per andare avanti; sapersi orientare non è solamente una questione di competenze. [...] Se pensiamo poi a un percorso di ITS, quello è fondamentale. All'interno della stessa realtà ci dovrebbe essere la formazione di base e l'alta formazione. [Si tratta di pensare anche alla formazione continua come risorsa per la formazione iniziale], anche perché è lì che crei il circuito virtuoso per cui le aziende ti conoscono. Non ti conoscono perché vai a mendicare un posto di apprendistato.

L'orizzonte della Formazione Professionale dovrebbe essere articolato e comprendere tutti i diversi livelli: formazione di base, alta formazione, formazione continua. E il rapporto con le imprese dovrebbe essere di cooperazione su tutti i fronti. Solo così la Formazione Professionale può vincere la sfida di diventare davvero un contesto in cui sia possibile costruire percorsi consistenti di crescita.

Formare i formatori

L'ultima indicazione riguarda la formazione dei formatori. Si tratta innanzitutto di aggiornarsi colmando anche i forti gap territoriali presenti in Italia:

Sicuramente c'è una parte della Formazione Professionale che, soprattutto al Sud, è assolutamente fuori fase, rispetto all'innovazione e a varie altre dinamiche; ci sono delle eccellenze anche al Sud ma c'è un problema di aggiornamento, di comprensione dei nuovi meccanismi, giusti o sbagliati che siano, della Formazione Professionale: costi standard, bandi ecc.; lo trovo un gap veramente forte tra Nord e Sud del Paese.

Per i formatori e le formatrici diventa formativo non solo partecipare a un corso ma alimentare la disponibilità a lasciarsi coinvolgere nei cambiamenti in maniera attiva e consapevole:

(si tratta di) non avere paura del nuovo, nel senso che ho visto anche negli anni passati una difficoltà ad affrontare altri segmenti formativi, a sperimentare livelli superiori, a formarsi. Noi diciamo che bisogna formarsi tutta la vita, ma nel personale dei CFP c'è anche una resistenza a mettere in discussione alcuni punti fermi del proprio agire quotidiano; è tipico degli adulti; gli adulti sono i peggiori allievi. Sicuramente sperimentare altri segmenti e avere anche un po' più di autostima, cioè presentarsi come Enti di formazione non solo per i ragazzi, quindi per la formazione iniziale, ma anche per la formazione continua potrebbe aiutare. Non è un discorso che riguarda gli Enti più consolidati. CNOS-FAP e CIOFS/FP hanno esperienza, ma non tutte le loro realtà sono prive di difficoltà. Anche all'interno di uno standard elevato, si possono trovare delle situazioni con un atteggiamento più tradizionale nei confronti della formazione che porta a essere attendisti e a dire, ad esempio: "non ho il finanziamento, allora come faccio?".

È sempre in agguato la tentazione di sedersi sugli allori o di cedere alla stanchezza di fronte alla fatica che le trasformazioni richiedono. Diventa infine utile anche aprirsi allo scambio con altri contesti per ricevere nuovi stimoli e prospettive:

Io direi che istituirei per tutti i lavoratori un anno di esperienza altrove, tipo anno sabbatico, anche cambiare. Infatti, nonostante uno pensi che si vada in gita culturale, gli scambi che ha istituito l'unione europea, alla fine, lasciano sempre qualcosa; conoscere altre realtà, altri insegnanti, altri contesti è sempre utile. Noi tendiamo a riproporre le stesse dinamiche di anno in anno pensando di cambiare sulla carta.

In tutto questo cresce anche la consapevolezza che nella Formazione Professionale è possibile realizzare un percorso formativo di grande qualità.

Conclusioni: la ricerca sulla Formazione Professionale in Italia

Con questa intervista, si conclude una serie di articoli attraverso i quali, quest'anno, abbiamo inteso dar voce ad alcuni degli Enti statali e privati che in Italia si occupano di ricerca sui temi della Formazione Professionale (cfr. Tacconi, Mejía Gómez, 2018a; 2018b).

Se volessimo tracciare la mappa delle realtà che portano avanti questo tipo di ricerca, oltre agli Enti internazionali (CEDEFOP) e nazionali che sono deputati prevalentemente al monitoraggio del sistema (ISTAT, INAPP, ANPAL, MIUR), dovremmo includere appunto il CENSIS e pochi altri centri⁸ o riviste tematiche⁹.

La tradizione di ricerca sulla Formazione Professionale non è molto consolidata nel nostro Paese e sarebbe importante tracciarne un profilo, cosa che evidentemente esula dagli obiettivi di questo articolo.

Il CENSIS, oltre ai lavori di ricerca che promuove direttamente, offre uno stimolo anche per quanto riguarda il metodo perché annualmente propone una sintesi intelligente delle questioni maggiormente dibattute sul sistema educativo

⁸ Tra questi, Adapt (www.adapt.it/), Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC, <http://www.scuolacattolica.it/>), Carvet (www.carvet.org).

⁹ Tra le riviste scientifiche, possiamo citare *Professionalità Studi* (<http://riviste.gruppostudium.it/professionalita/professionalita-studi>), *Formazione, lavoro e persona* (<http://www.cqiarivista.eu/>), *FOR Rivista per la Formazione* (<https://www.francoangeli.it/riviste/sommario.asp?IDRivista=17&lingua=it>) e *FOP - Formazione Orientamento Professionale* (<http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/info/FOP-Formazione-Orientamento-Professionale>). Tra le riviste professionali, *Professionalità* (<http://riviste.gruppostudium.it/content/professionalita>) e *Rassegna CNOS* (<http://www.cnos-fap.it/page/rassegna-cnos>). C'è inoltre un gruppo di studiosi attivo a livello Siped che si occupa di tematiche affini. Sono poche le riviste completamente dedicate ai temi della Formazione Professionale.

italiano, oltre che sul sistema sociale più ampio. Ampia attenzione viene sempre dedicata all'IeFP.

La Formazione Professionale avrebbe proprio bisogno di potenziare proprie linee di ricerca (sia nel senso della ricerca empirica che in quello delle rassegne e delle sintesi di altre ricerche) che possono guidare nell'improcrastinabile compito di innovare.

Bibliografia

- CENSIS, *Cinquantunesimo Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Milano. Franco Angeli, 2017.
- ISFOL, *Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del Sistema educativo*, Roma, ISFOL, 2015.
- TACCONI G. – G. MEJÍA GÓMEZ, La valutazione per la IeFP. A colloquio con Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI. *Rassegna CNOS*, 2018a 34(2), pp. 117-127.
- TACCONI G. – G. MEJÍA GÓMEZ, Per una mappa delle questioni rilevanti sui percorsi di IeFP. A colloquio con Emmanuele Crispolti di INAPP, *Rassegna CNOS*, 2018b 34(1), pp. 111-123.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma, LAS, 2015.



Fare ricerca sulla Formazione Professionale. Il caso del CENSIS

GIUSEPPE TACCONI¹ - GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ²

L'articolo propone una riflessione sui temi della Formazione Professionale che nasce da una conversazione con la dott.ssa Claudia Donati, ricercatrice del CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali) e coordinatrice del settore processi formativi.

The article proposes a reflection on vocational training that arises from a conversation with Mrs. Claudia Donati, a researcher at CENSIS (Center for Social Investment Studies) and coordinator of the training processes sector.

OSSEVATORIO
sulle politiche formative

Introduzione

Il CENSIS³ (Centro Studi Investimenti Sociali), fondato nel 1964, è uno dei più importanti istituti di ricerca sociale in Italia. Fin dalle origini, il centro è stato particolarmente attento ai temi della formazione e della scuola. Attesissimo è il suo annuale "Rapporto sulla situazione sociale del Paese", giunto nel 2017 alla sua 51ª edizione, un capitolo del quale è sempre legato ai processi formativi. Il Rapporto aggrega ed elabora i dati disponibili da varie fonti esistenti e quelli frutto di lavori di ricerca condotti autonomamente dal centro.

Abbiamo intervistato la dott.ssa Claudia Donati⁴, referente per il CENSIS sui temi della scuola e della Formazione Professionale⁵. Ci interessava il suo punto di vista sulle questioni rilevanti relative alla Formazione Professionale.

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

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

³ Cfr.: <http://www.censis.it>. Annualmente pubblica un "Rapporto sulla situazione sociale del Paese". Quella del 2017 è stata la 51ª edizione. Il primo venerdì di dicembre 2018 verrà presentata l'edizione 2018.

⁴ L'intervista si è svolta il 27 luglio 2018. Il testo è stato audioregistrato, trascritto e fedelmente analizzato per farne emergere i temi maggiormente rilevanti.

⁵ La dottoressa Donati interviene anche su altre tematiche, ma il suo apporto è sempre connesso alle questioni della formazione: «...essendo il nostro un istituto artigianale, quando necessario, mi occupo o intervengo anche in altre attività di ricerca. Adesso, per esempio, sono molto impegnata su un lavoro che riguarda le prefetture e i consigli territoriali per l'emigrazione. Non è una cosa che vedo avulsa dalle mie competenze e da quello di cui mi occupo normalmente: il discorso dell'inclusione degli immigrati e soprattutto dei richiedenti asilo, dei rifugiati, passa anche per l'aspetto formativo, anzi quest'ultimo ne è un aspetto fondamentale, perché stiamo realizzando anche dei pacchetti didattici per i componenti del consiglio territoriale su alcuni argomenti chiave importanti come il dialogo interreligioso e il problema dei minori stranieri non accompagnati. La formazione è trasversale e investe qualunque settore; c'è sempre qualcosa da studiare a partire da punti di vista diversi» (intervista del 27/7/2018).

Ne è emerso un panorama molto variegato, che spazia da una valutazione sui percorsi dell'IteFP alla sperimentazione sul duale, ai vari problemi irrisolti relativi all'equità e alla governance del sistema. La conversazione si chiude con la formulazione di alcuni suggerimenti e linee di azione, in particolare per gli Enti di formazione, che emergono da un osservatorio così autorevole e qualificato.

Il Rapporto annuale e la filosofia del CENSIS

Un primo aspetto che la dott.ssa Donati ci presenta è relativo all'annuale Rapporto del CENSIS e alle modalità secondo cui viene redatto. Il Rapporto dedica particolare attenzione alla formazione, che ogni anno è fatta oggetto di uno specifico approfondimento:

(Quello della formazione) è stato uno degli ambiti d'interesse fin dall'inizio, anche se poi, ovviamente, il rapporto si allarga a tutti gli aspetti del sociale e dell'economico, sempre dal punto di vista sociale. L'intuizione di De Rita⁶ è stata di avere un approccio che non fosse schematico, ma che mettesse insieme le varie competenze, i vari punti di vista, per una lettura che tenesse conto anche dello scenario di riferimento. Quindi, anche quando ci occupiamo di scuola, di Formazione Professionale o di università, abbiamo la possibilità di attingere ai dati di chi si occupa di mercato del lavoro, di sociale, di inclusione e quindi di fare una lettura che vada al di là della specifica competenza. Tutte le nostre riflessioni confluiscono nel rapporto sociale sulla situazione del Paese, in cui abbiamo un'area che abbiamo chiamato fin dall'inizio *processi formativi*, che fa una sintesi sia di eventuali nostre ricerche, sia di riflessioni che attingono a dati strutturali o ai dati di altre ricerche, che comunque mettono in luce quali sono i fenomeni dell'anno. La selezione dà conto dei principali dati strutturali del sistema educativo italiano, con uno sguardo anche alla dimensione internazionale, quando necessario, [...]; i dati strutturali riprendono i dati ISTAT ed EUROSTAT [...]. Raccogliamo varie fonti a partire dalle quali costruiamo il report. È uno strumento agile, che non ha bisogno di grosse elaborazioni. Avendo un po' di mestiere e avendo le fonti, non c'è bisogno di fare elaborazioni lunghe di mesi. Per quanto riguarda scuola, formazione e università, di solito, le cose avvengono a settembre. Quest'anno poi abbiamo avuto anche il cambio di governo, quindi c'è anche una prospettiva diversa che si apre. Un bilancio dell'anno – perché quello è il Rapporto – non si può fare a metà anno. Anche la scelta degli argomenti dipende da come si aprirà il prossimo anno scolastico e formativo.

Il Rapporto analizza i dati disponibili (dati strutturali, ricerche CENSIS, ricerche di altri Enti) e ne propone una sintesi che aiuti a cogliere le relazioni tra i vari punti di vista e consenta una messa a fuoco di questioni particolarmente rilevanti. In questo si colma una lacuna evidente nel panorama della ricerca sociale italiana, soprattutto sui temi della formazione:

⁶ GIUSEPPE DE RITA, tra i fondatori del CENSIS nel 1964, ne è stato il Segretario generale dal 1974 e ne è il Presidente dal 2007.

negli ultimi anni, purtroppo, la ricerca sociale in quanto tale è andata scemando in relazione ai temi formativi. Si fanno prevalentemente indagini [...] funzionali a qualche monitoraggio, cioè poco di riflessione; come dire: mi servono i dati su questo... [...] però non c'è una riflessione un po' più alta. Si fanno varie indagini [...] ma non c'è un discorso propositivo, creativo, che dia conto del perché si affronta quell'aspetto, piuttosto che un altro. Ad esempio, noi, in passato, grazie al CNOS-FAP, siamo stati i primi a fare un ragionamento sull'ITS, al di là del monitoraggio effettuato dall'INDIRE. I primi lavori anche qualitativi sul sistema li abbiamo fatti noi. Noi cerchiamo in qualche modo di aprire delle strade nuove, rispetto ad alcuni aspetti che non vengono affrontati, altrimenti poi la cosa si perde nei monitoraggi e nelle valutazioni.

Non sempre il Rapporto propone una messa a fuoco di questioni relative specificamente all'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). In questi anni la questione dominante relativa al sistema formativo ruotava attorno alla "Buona Scuola". Questo non ha impedito di raccogliere e analizzare anche i dati relativi all'IeFP, nonostante il fatto che non sempre sia semplice accedere a tali dati:

non sempre affrontiamo tutto. Per esempio, in questi ultimi anni, il discorso sulla "Buona Scuola" ci ha preso la mano; c'è poi il tema dell'alternanza, perché ovviamente, se si parla dell'uno, si parla anche dell'altro. Sull'IeFP [...] ci sono dati di monitoraggio, ma c'è anche una certa carenza di dati. [...] Il lavoro che fa INAPP [...] è buono, ma, se si legge tra le righe, molte Regioni non forniscono i dati. Un anno sono andata anch'io al MIUR e ho provato, almeno su quel versante, a recuperare i dati. Al MIUR mi dicevano che era colpa delle Regioni: siccome le Regioni prendono i soldi a seconda del numero degli allievi, allora tendono a gonfiare i dati, oppure, se i dati non vanno bene, non li danno. [...] Adesso, da quando c'è il Sistema STATistico Nazionale (SISTAN), tutte le istituzioni hanno cominciato a capire la preziosità dei dati e la strategicità politica di fornirli; in realtà i dati ci sono, ma talvolta devi chiederli, non te li danno facilmente.

Il Rapporto sociale rappresenta una risorsa importante per operare un bilancio dei temi e delle questioni dell'anno e proporre una riflessione più profonda di quanto di solito consentono di fare i soli rapporti di monitoraggio.

La seconda gamba invisibile: i percorsi di IeFP

Un'ulteriore tema emerso nella conversazione con la dott.ssa Donati, riguarda nello specifico l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'ambito del secondo ciclo. In particolare si sottolinea la scarsa visibilità di questa articolazione del sistema:

sul versante delle famiglie, la Formazione Professionale di base, quella per ragazzini, che adesso si chiama IeFP, è "scuola". Io non conosco nessuno che abbia ragazzi che frequentano corsi di IeFP e che dica che essi frequentano il Centro di Formazione Professionale; dicono che vanno "a scuola". Quindi per le famiglie c'è una pari dignità di fatto tra scuola e IeFP, ma non c'è conoscenza. Anche da parte delle imprese non c'è una vera conoscenza; l'IeFP non è vista come un'opportunità. Si vede anche nei nuovi percorsi ITS che soffrono di questo. Speriamo in una futura modalità di comunicazione che sia più efficace e allar-

gata. [...] Non c'è nulla di nuovo (rispetto all'indagine ISFOL di qualche anno fa su quanto il sistema era conosciuto⁷); l'indagine che facemmo vent'anni fa dava gli stessi risultati; questo la dice lunga sul discorso della seconda gamba, che è sempre stato un cavallo di battaglia del CENSIS, sul fatto, appunto, che non si riesca a dare in qualche modo, non dico pari dignità, ma almeno pari visibilità al percorso.

Al tema della visibilità si lega la questione dell'articolazione su base regionale del sistema di IeFP e del difficile raccordo a livello nazionale:

c'è un grosso problema nella Formazione Professionale. Quando sono entrata al CENSIS, trent'anni fa, già se ne parlava: si tratta della competenza esclusiva delle Regioni. L'organizzazione su base regionale ha i suoi vantaggi, perché facilita il raccordo col territorio e la programmazione, però ha creato ventuno sistemi diversi, che non si riesce a mettere "a sistema". [...] Le indicazioni della comunità europea hanno un po' smantellato la formazione di base, spingendo a fare percorsi post-diploma, legati alle esigenze delle imprese del territorio. Ma, nel momento in cui si vede che c'è bisogno di un sistema di base più strutturato, [...] non è possibile che ogni Regione faccia, o debba fare, come gli pare e che ci siano differenze di opportunità sul territorio nazionale [...]. C'è anche una disomogeneità di qualità dell'offerta che non va sottaciuta, nel senso che ci sono strutture che hanno un riconoscimento territoriale e che sono veramente buone, ma ce ne sono anche altre che lo sono molto meno. Questo succede anche nella scuola, però la scuola è generalmente più riconosciuta [...]. Nell'IeFP, c'è bisogno di revisionare le figure, ma questo va in secondo piano. L'importante è la formazione orientata a figure generali, strategiche, a famiglie professionali; poi all'interno si possono anche fare degli aggiustamenti. Secondo me è importante cercare di non rincorrere, nella formazione di base, all'esigenza singola, spicciola, al macchinario più recente, perché tanto non si riuscirà mai a soddisfare tutte le esigenze. Ad esempio, con il CNOS-FAP, abbiamo fatto un lavoro in questo senso su tutta la filiera grafica. [...] In certi contesti, può capitare che un ragazzo sappia usare il calibro digitale, ma sul lavoro poi non sappia come usare il calibro tradizionale. Nella Formazione Professionale i più seri hanno sempre perseguito questo discorso: apprendere è imparare a imparare, perché tanto una conoscenza completa, anche in relazione a una figura di base, non la si potrà mai raggiungere. Rispetto all'IeFP il problema non è tanto quello delle qualifiche, ma quello della riconoscibilità dell'offerta, delle pari opportunità sul territorio, a prescindere dalle richieste del territorio, perché poi le persone si muovono, cambiano e non possono essere legate [...] a profili troppo specifici, perché, se mi sposto nel Paese vicino o se voglio andare all'estero, non mi servono più. Anche il discorso della vocazione, di quello che mi piace, ha dei limiti. [...] Un percorso di IeFP già ti orienta verso un certo tipo di lavoro e molto spesso i ragazzini, a tredici, quattordici anni, vogliono lasciarsi aperte varie strade; [...] anche se uno non ha un interesse specifico per qualcosa, magari si guarda in giro. L'unico settore che ha veramente successo ed è riconosciuto è la ristorazione. La ristorazione va bene sia negli Istituti Professionali che negli IeFP, perché comunque è stato sempre un circuito tradizionalmente elevato, nella scuola e nella Formazione Professionale e i due percorsi si sono alimentati a vicenda [...]. Non vedrei con sfavore una sorta di "liceizzazione", perché penso che tra vent'anni probabilmente ci saranno più mestieri per percorsi elevati, rispetto ad adesso; anzi spero vivamente che ci sia uno sviluppo positivo da questo punto di vista, però ritengo che, per arrivare a livelli di competenze più elevati, i percorsi possano essere differenti.

⁷ Cfr. ISFOL, 2015.

La mancanza di un chiaro quadro nazionale rende difficile la costruzione di un sistema di IeFP omogeneo su tutto il territorio nazionale, riconoscibile, basato su famiglie professionali ampie e su standard elevati di qualità e dunque in grado di condurre a risultati di apprendimento significativi.

Inclusione ed equità

Indubbiamente il sistema di IeFP rappresenta uno dei segmenti più inclusivi dell'intero secondo ciclo di Istruzione e Formazione (Tacconi, 2015) riguardo a tutti i soggetti con bisogni educativi speciali. Per quanto riguarda l'inserimento di studenti stranieri, la scelta di questi percorsi ha a che fare anche con la cultura del lavoro dei contesti di provenienza:

c'è una specie di selezione naturale che caratterizza il nostro sistema educativo, per cui i figli degli immigrati spesso scelgono le scuole professionali. Questo avviene anche perché essi hanno una cultura del lavoro molto più forte di quella degli italiani e una altrettanto forte voglia di arrivare a costruire qualcosa. In tutte le nostre indagini sugli immigrati si vede come le famiglie immigrate tengono di più di quelle italiane al successo scolastico dei loro figli, legato anche a una tradizione più manuale. Molti scelgono perciò questi percorsi non perché più facili, ma perché più legati a professioni che sono nelle corde della tradizione familiare o che comunque danno un'idea più immediata di inclusione nella società italiana. Poi ovviamente si apre piano piano la strada, ci sono le seconde generazioni e oggi sono sempre di più gli studenti stranieri che scelgono anche gli istituti tecnici e i licei. Quando si tratta di persone arrivate in Italia da poco tempo ci sono delle difficoltà di apprendimento legate alla lingua; in questi casi i percorsi flessibili della Formazione Professionale, veramente centrati sulla persona, danno maggiori possibilità della scuola, nonostante tutte le dichiarazioni di principio. Nei percorsi di IeFP si riesce in qualche modo a seguirli meglio e a far sì che la scarsa proprietà nella lingua italiana sia sostituita da altri tipi di linguaggio; il linguaggio del lavoro è un linguaggio davvero universale e a quel punto la comunicazione diventa più semplice.

Il lavoro rappresenta un linguaggio universale e facilita anche quei processi di apprendimento che, in contesti scolastici spesso esclusivamente centrati sulle competenze formali, risultano ostacolati. Nel lavoro gli studenti stranieri dell'IeFP trovano un potente linguaggio che consente loro di esprimere se stessi e di recuperare, per altra via, anche saperi più formali.

Anche per quanto riguarda gli alunni disabili l'IeFP, con la sua centratura sul lavoro, rappresenta una risorsa particolare:

[...] nell'immaginario collettivo e in alcune realtà non è stato ancora superato il vecchio modello dell'inclusione del disabile. Erano famosi i corsi professionali in cui c'erano disabili, anche gravi, che si facevano due o tre anni senza conseguire alcun titolo, al massimo qualche certificazione, in un'ottica di semplice accudimento. Le cose adesso sono diverse. Anche la scuola, dal punto di vista dell'inclusione, ha fatto passi in avanti; l'inclusione dei soggetti con disabilità, così come la presenza di immigrati, è formativa anche per i ragazzi che non hanno disabilità. Quello che c'è di buono, nella realtà della Formazione

Professionale, è proprio il linguaggio universale che ha il lavoro e la possibilità di far crescere, tramite il fare, l'autostima di persone che hanno una sensibilità particolarmente acuta. L'IeFP è probabilmente il luogo migliore per venire incontro alle esigenze di persone che hanno bisogni speciali; proprio perché spesso ci sono disabilità che possono essere superate tramite ausili, con il lavoro. Per il ragazzo che ha una disabilità misurarsi col lavoro può essere anche una prima sfida per poter in qualche modo crescere, rispetto al poter fare qualcosa, rispetto al pensare, allo studiare ecc.. Da questo punto di vista, i Centri di Formazione Professionale (CFP) non hanno purtroppo il sostegno economico per inserire figure professionali specializzate, come invece può fare la scuola; da un certo punto di vista, questo non è un aspetto negativo, perché il docente di sostegno talvolta, per alcune tipologie di disabilità e di bisogni speciali, fa più danno che altro, induce un processo di ghettizzazione. Com'era nella classe differenziale, il fatto che il docente di sostegno ti porti fuori dall'aula o stia lì, ma ti faccia fare altro, è un po' ghettizzante; poi ci sono ragazzi che hanno veramente bisogno.

I CFP, che paradossalmente, rispetto alla disabilità, sono le strutture meno attrezzate che ci sono, perché non hanno insegnanti di sostegno, in realtà presentano una sensibilità diffusa e una gestione più pedagogica che specialistica del problema che li rendono in grado di ottenere risultati rilevanti. Del resto, proprio sulle fasce deboli si gioca buona parte del valore che le istituzioni della Formazione Professionale Iniziale assumono nella costruzione di legame e capitale sociale.

Sul sistema duale

sul sistema duale il Centro non conduce ricerche autonomamente ma analizza i dati prodotti dai monitoraggi degli organismi statali e da altre ricerche. Su questo tema diventa particolarmente rilevante il confronto con altri Paesi:

Sul duale non abbiamo ricerche specifiche; abbiamo seguito comunque tutto il discorso sul sistema dell'apprendistato; l'obiettivo della riforma era di far decollare finalmente l'apprendistato. Seguiamo questo tema. Sono stata anche all'estero, per vedere come funzionano altri sistemi, ma il problema è sempre quello: in Italia il duale non funziona perché le due gambe sono disequilibrate e perché non c'è investimento da parte delle imprese. In Germania le imprese pagano. Avere ragazzi in apprendistato è un costo, non un vantaggio economico, ma è anche una delle vie attraverso cui si fa la formazione dei propri futuri dipendenti. L'elemento di debolezza, anche in Germania, è che quando c'è crisi il duale non funziona nemmeno là, si tagliano posti e così via. In Italia manca l'idea del prestigio sociale dell'impresa quando è anche formativa e non si è sviluppata adeguatamente la comunicazione riguardo a questo, alimentando in tutti la responsabilità sociale dell'impresa. È vero che noi abbiamo troppo poche grandi e medie imprese, però è anche vero che nel sistema duale tedesco, olandese, austriaco ecc., le camere di commercio hanno un ruolo di aggregazione delle imprese che consente anche a quelle più piccole di fare effettivamente formazione. Noi per anni abbiamo lasciato cadere un discorso che è soprattutto culturale. Dai monitoraggi si vede anche che molti ragazzi in apprendistato non arrivano a prendere la qualifica; in realtà si entra in apprendistato per lavorare, non per formarsi, e quindi è vero che c'è un disinteresse da parte delle imprese, ma anche da

parte dei ragazzi ad acquisire la qualifica o il diploma. Proprio perché il duale non è valorizzato, non si riesce ancora a trovare la strada. La volontà di valorizzarne l'aspetto formativo c'è, ma nell'apprendistato di primo livello c'è innanzitutto un problema di sicurezza sul lavoro e poi non si riesce a farlo diventare una via consistente per acquisire e certificare competenze; anche chi ha cercato di sviluppare il sistema duale, alla fine si è rivolto sempre alle stesse imprese amiche che capiscono, che sanno, che offrono un appoggio; ma così l'apprendistato non diventa sistema. L'IeFP, come tutta la filiera professionalizzante che si cerca di mettere in piedi, soffre di scarsa visibilità nelle imprese; lavora con quelle che riesce a fidelizzare. [...] Non c'è, secondo me, un'altra cosa, che si fa in Germania ed io farei anche in Italia: finché tu non hai una qualifica, non puoi lavorare. In Germania non si lavora se non si ha un titolo; non esiste l'operaio semplice. L'apprendista, all'interno del sistema duale, è dentro a un sistema formativo. Questo darebbe un senso al duale. Vuoi fare il meccanico? Vuoi fare l'elettricista? Non vai a lavorare, stai dentro a un sistema formativo [...]. Anche la storia dei tutor funziona poco nelle piccole imprese. Ho visto come funziona la formazione dei commessi in Germania, ma c'erano Decathlon, Mediaword, imprese strutturate e connesse alla scuola. La maggior parte delle imprese italiane è a conduzione familiare e il livello culturale ufficiale, il titolo di studio degli imprenditori italiani, è bassissimo; veniamo perciò da un altro tipo di tradizione e da noi è difficilissimo impiantare il duale. Però, se non perseguiamo questo obiettivo con costanza, non arriveremo a nulla nemmeno tra vent'anni o trent'anni [...].

Il confronto con la Germania è particolarmente eloquente. In quel contesto i percorsi di Formazione Professionale prevalentemente scolastici sono rivolti a soggetti deboli, che non riuscendo a trovare un posto di lavoro, hanno bisogno di maggiore supporto, mentre i percorsi in apprendistato possono essere molto esigenti:

Forse la cosa che maggiormente si avvicina al duale tedesco erano i nostri contratti di formazione-lavoro di un tempo: le aziende mettevano a disposizione dei posti e il ragazzo si candidava e cominciava a capire non solo il lavoro, ma anche come ci si presenta e ci si muove nel mondo del lavoro; questo avveniva non perché c'era l'orientatore che gli diceva come fare il curriculum o come vestirsi in un certo modo, ma perché il ragazzo lo sperimentava direttamente. Quelli che rimangono fuori, perché non trovano il posto, potranno fare un percorso più scolastico, più seguito.

Il duale sta ancora facendo i suoi primi passi nel nostro Paese. Il confronto con altri contesti rivela come possa trattarsi di una via formativa molto esigente e di alto livello, che vale la pena di perseguire.

Problemi di governance

In Italia non si riesce a consolidare la seconda gamba del sistema anche perché manca una governance unitaria.

Ritengo assolutamente necessario che questo percorso sia ben governato, se non vogliamo ritrovarci in futuro con un cambiamento epocale, con migliaia di persone senza lavoro o con troppi estetisti di base, cuochi e così via. Il discorso della filiera ampia non è solo necessario, è un'emergenza, perché è vero che il ragazzo a volte entra nell'IeFP perché non ha voglia di studiare e vuole andare subito a lavorare, ma è fondamentale tenergli

aperta la strada, perché poi si cresce, si pensa, si cambia. È vero che in questo momento l'ITS riguarda solo il made in Italy, però già si sta pensando ad ampliarlo. Gli IFTS sono pochi, ovviamente perché sono legati ai soldi, ai finanziamenti spot ecc.. Qui c'è proprio da ripensare il sistema. Lo schema ce l'abbiamo e funziona abbastanza, però bisogna che venga realizzato. In molte Regioni non viene fatto nemmeno il quarto anno. In Italia facciamo tanti bei progetti che iniziano, finiscono e chi si è visto si è visto; c'è il ragazzino a cui va bene e l'altro che rimane fuori. Ma non impariamo mai nulla, continuiamo a fare progetti, magari uguali, ma sempre estemporanei. Bisogna scegliere una strada e non fare continue riforme. Si tratta di un discorso culturale, di lungo periodo. [...] Inoltre diversi Enti di formazione, che prima erano costituiti in reti, adesso, con il fatto che ne sono nati tanti, più o meno estemporanei, sono rimasti isolati e non tengono più il ritmo. Non esistono poi attività di formazione formatori che possano andare bene, se non quelle estemporanee, che le Regioni propongono e l'accreditamento è una cosa molto formale.

Si tratta di ripensare i percorsi formativi, ricentrandoli maggiormente su figure professionali ampie e raccordandoli con i percorsi scolastici. La filiera professionalizzante andrebbe inoltre sviluppata anche in verticale, verso gli ITS. Infine andrebbe superata la logica dei progetti, che non consente di consolidare il sistema, e andrebbero potenziate le reti tra gli Enti di formazione, anche per poter assicurare più elevati standard di qualità.

Direzioni verso cui muoversi

Al termine della conversazione con la dott.ssa Donati sono emerse alcune indicazioni che, da questo osservatorio di ricerca, possono essere specificamente suggerite agli Enti di formazione.

Un lavoro consapevole

L'IeFP, consentendo ai giovani di sperimentarsi nelle varie professioni, alimenta in loro il bisogno di sognare:

l'anno scorso, al convegno del CIOFS/FP sul sistema duale, ho presentato un contributo sul lavoro consapevole, realizzato qui, con dei ragazzi grandi. In questo lavoro emergeva il problema del sogno. Non è possibile che in questa società noi non riusciamo più a dare speranza ai giovani dando loro un lavoro. I ragazzi, soprattutto a quell'età, devono in qualche modo sognare di voler fare il meccanico piuttosto che il veterinario, piuttosto che l'astronauta, perché in quel modo riescono a costruirsi come persone. Nell'IeFP, soprattutto in quella portata avanti dai centri accreditati, i dati ci confermano che l'aspetto vocazionale è un po' più forte e che sta calando la quota di coloro che si avvicinano a questo contesto solo per recuperare percorsi sbagliati.

Il problema è che poi i sogni alimentati rischiano di infrangersi, a contatto con la difficoltà di accedere al mondo del lavoro. Una sfida importante per gli Enti di formazione è dunque quella di guidare i giovani a sviluppare maggiore consapevolezza nei confronti del lavoro e di quanto attraverso il lavoro sia possibile contribuire allo sviluppo di sé e del contesto in cui si vive.

Apprendere attraverso il lavoro

Risulta essenziale valorizzare tutte le potenzialità di apprendimento che ha il lavoro. In questo la Formazione Professionale è privilegiata rispetto alle istituzioni scolastiche di formazione solo generale:

le esuberanze e le fragilità delle nuove generazioni nell'IeFP vengono accompagnate verso percorsi di crescita. Oggi c'è molta enfasi, e giustamente, sul bullismo; ogni comportamento inadeguato può essere sanzionato [...]; in qualche modo si tratta di energie che vanno incanalate [...]. In questo, ad esempio, la Formazione Professionale, dando subito nozioni di disciplina del lavoro, non solo di conoscenze e competenze implicate nel lavoro, ma proprio di come ci si comporta, a livello relazionale e comportamentale, svolge un ruolo fondamentale. Ad esempio, ho visto che l'ambito della ristorazione è assolutamente relazionale: il piatto non ti arriva, se non ti coordini con tutta la brigata di cucina, oppure non puoi fare il cameriere, se non sei in grado di relazionarti e di comportarti in un certo modo con le persone, la tua divisa deve essere pulita ecc. Tutto questo ha fatto del bene a ragazzi che probabilmente a scuola sarebbero stati segnalati con qualche problema comportamentale. Ho visto, anche negli Istituti Professionali, che avendo un'esperienza riconosciuta, visibile, con la divisa, quei ragazzi che fanno gli steward, le hostess, i camerieri ecc. cambiano dal giorno alla notte. Un esempio stupido è ciò che ho visto dal mio parrucchiere: ha due estetiste e prende delle ragazze in stage; fa fare loro dei corsi. Queste ragazze hanno una serietà, una disciplina comportamentale che io non noto in altri posti in cui sono andata. Una formazione che vada oltre quella di base dipende anche dall'atteggiamento formativo del datore di lavoro; loro hanno avuto una base, ma poi bisogna in qualche modo fornire continuamente humus. [...] C'è un alfabetismo di ritorno anche nella Formazione Professionale, dal punto di vista delle competenze, ma anche dal punto di vista dei comportamenti sul lavoro. Questo principio è valido anche nei lavori non manuali, in quelli intellettuali. Una cosa che è sempre emersa nelle nostre indagini è che sempre di più, in tutti i settori, i datori di lavoro lamentano non tanto la mancanza di una competenza specifica, ma la mancanza di una competenza economica in senso lato. Cioè magari il ragazzo è bravissimo a cucinare, ma non tiene conto degli sprechi e del rapporto qualità prezzo, o, in un altro contesto, non capisce cosa significa fare un preventivo o quanto un'azienda perda a causa di un errore fatto in un'offerta. Dagli operatori grafici emergeva che tendono a non capire tutta la filiera, compresa quella d'ufficio. Questo è un discorso di cui in molti CFP tengono conto, ma che non fa parte delle competenze al cui sviluppo si mira; ci si prova, ma è un po' difficile.

Il contatto con il lavoro dà corpo a elementi che in altri contesti rischiano di restare solo enunciati. Ci sono ambiti di apprendimento che possono essere sviluppati solo attraverso l'esperienza diretta, che poi si trasforma in habitus professionale. Da questo punto di vista, imparare un lavoro non significa solo imparare a dare forma alle cose, ma anche apprendere a dare forma a se stessi, al contesto in cui si opera e a quello sociale più ampio in cui si vive.

Una formazione che faccia crescere

Un'ulteriore indicazione riguarda la realizzazione di un'intera filiera formativa che vada dalla formazione iniziale a quella continua:

L'ulteriore sforzo che deve fare la Formazione Professionale è non fermarsi al primo step; a me piace quando la Formazione Professionale dice: "arrivo a livelli di competenza equivalenti, per strade diverse". Quando invece la Formazione Professionale si ferma e rinuncia, perché tutto è molto difficile, allora non va bene. Questa cosa è successa anche vent'anni fa nel Nord-Est, quando tutti i ragazzini venivano presi a fare bottoni; le fabbriche di bottoni poi sono state chiuse e questi si sono trovati in mezzo a una strada, senza sapere come muoversi. Se succede questo, vengono meno i diritti di cittadinanza e questi ragazzi non sono in grado di esercitare i propri diritti. Saper affrontare la complessità, anche semplicemente burocratica, della vita è fondamentale per andare avanti; sapersi orientare non è solamente una questione di competenze. [...] Se pensiamo poi a un percorso di ITS, quello è fondamentale. All'interno della stessa realtà ci dovrebbe essere la formazione di base e l'alta formazione. [Si tratta di pensare anche alla formazione continua come risorsa per la formazione iniziale], anche perché è lì che crei il circuito virtuoso per cui le aziende ti conoscono. Non ti conoscono perché vai a mendicare un posto di apprendistato.

L'orizzonte della Formazione Professionale dovrebbe essere articolato e comprendere tutti i diversi livelli: formazione di base, alta formazione, formazione continua. E il rapporto con le imprese dovrebbe essere di cooperazione su tutti i fronti. Solo così la Formazione Professionale può vincere la sfida di diventare davvero un contesto in cui sia possibile costruire percorsi consistenti di crescita.

Formare i formatori

L'ultima indicazione riguarda la formazione dei formatori. Si tratta innanzitutto di aggiornarsi colmando anche i forti gap territoriali presenti in Italia:

Sicuramente c'è una parte della Formazione Professionale che, soprattutto al Sud, è assolutamente fuori fase, rispetto all'innovazione e a varie altre dinamiche; ci sono delle eccellenze anche al Sud ma c'è un problema di aggiornamento, di comprensione dei nuovi meccanismi, giusti o sbagliati che siano, della Formazione Professionale: costi standard, bandi ecc.; lo trovo un gap veramente forte tra Nord e Sud del Paese.

Per i formatori e le formatrici diventa formativo non solo partecipare a un corso ma alimentare la disponibilità a lasciarsi coinvolgere nei cambiamenti in maniera attiva e consapevole:

(si tratta di) non avere paura del nuovo, nel senso che ho visto anche negli anni passati una difficoltà ad affrontare altri segmenti formativi, a sperimentare livelli superiori, a formarsi. Noi diciamo che bisogna formarsi tutta la vita, ma nel personale dei CFP c'è anche una resistenza a mettere in discussione alcuni punti fermi del proprio agire quotidiano; è tipico degli adulti; gli adulti sono i peggiori allievi. Sicuramente sperimentare altri segmenti e avere anche un po' più di autostima, cioè presentarsi come Enti di formazione non solo per i ragazzi, quindi per la formazione iniziale, ma anche per la formazione continua potrebbe aiutare. Non è un discorso che riguarda gli Enti più consolidati. CNOS-FAP e CIOFS/FP hanno esperienza, ma non tutte le loro realtà sono prive di difficoltà. Anche all'interno di uno standard elevato, si possono trovare delle situazioni con un atteggiamento più tradizionale nei confronti della formazione che porta a essere attendisti e a dire, ad esempio: "non ho il finanziamento, allora come faccio?".

È sempre in agguato la tentazione di sedersi sugli allori o di cedere alla stanchezza di fronte alla fatica che le trasformazioni richiedono. Diventa infine utile anche aprirsi allo scambio con altri contesti per ricevere nuovi stimoli e prospettive:

Io direi che istituirei per tutti i lavoratori un anno di esperienza altrove, tipo anno sabbatico, anche cambiare. Infatti, nonostante uno pensi che si vada in gita culturale, gli scambi che ha istituito l'unione europea, alla fine, lasciano sempre qualcosa; conoscere altre realtà, altri insegnanti, altri contesti è sempre utile. Noi tendiamo a riproporre le stesse dinamiche di anno in anno pensando di cambiare sulla carta.

In tutto questo cresce anche la consapevolezza che nella Formazione Professionale è possibile realizzare un percorso formativo di grande qualità.

Conclusioni: la ricerca sulla Formazione Professionale in Italia

Con questa intervista, si conclude una serie di articoli attraverso i quali, quest'anno, abbiamo inteso dar voce ad alcuni degli Enti statali e privati che in Italia si occupano di ricerca sui temi della Formazione Professionale (cfr. Tacconi, Mejía Gómez, 2018a; 2018b).

Se volessimo tracciare la mappa delle realtà che portano avanti questo tipo di ricerca, oltre agli Enti internazionali (CEDEFOP) e nazionali che sono deputati prevalentemente al monitoraggio del sistema (ISTAT, INAPP, ANPAL, MIUR), dovremmo includere appunto il CENSIS e pochi altri centri⁸ o riviste tematiche⁹.

La tradizione di ricerca sulla Formazione Professionale non è molto consolidata nel nostro Paese e sarebbe importante tracciarne un profilo, cosa che evidentemente esula dagli obiettivi di questo articolo.

Il CENSIS, oltre ai lavori di ricerca che promuove direttamente, offre uno stimolo anche per quanto riguarda il metodo perché annualmente propone una sintesi intelligente delle questioni maggiormente dibattute sul sistema educativo

⁸ Tra questi, Adapt (www.adapt.it/), Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC, <http://www.scuolacattolica.it/>), Carvet (www.carvet.org).

⁹ Tra le riviste scientifiche, possiamo citare *Professionalità Studi* (<http://riviste.gruppostudium.it/professionalita/professionalita-studi>), *Formazione, lavoro e persona* (<http://www.cqiarivista.eu/>), *FOR Rivista per la Formazione* (<https://www.francoangeli.it/riviste/sommario.asp?IDRivista=17&lingua=it>) e *FOP - Formazione Orientamento Professionale* (<http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/info/FOP-Formazione-Orientamento-Professionale>). Tra le riviste professionali, *Professionalità* (<http://riviste.gruppostudium.it/content/professionalita>) e *Rassegna CNOS* (<http://www.cnos-fap.it/page/rassegna-cnos>). C'è inoltre un gruppo di studiosi attivo a livello Siped che si occupa di tematiche affini. Sono poche le riviste completamente dedicate ai temi della Formazione Professionale.

italiano, oltre che sul sistema sociale più ampio. Ampia attenzione viene sempre dedicata all'IeFP.

La Formazione Professionale avrebbe proprio bisogno di potenziare proprie linee di ricerca (sia nel senso della ricerca empirica che in quello delle rassegne e delle sintesi di altre ricerche) che possono guidare nell'improcrastinabile compito di innovare.

Bibliografia

- CENSIS, *Cinquantunesimo Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Milano. Franco Angeli, 2017.
- ISFOL, *Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del Sistema educativo*, Roma, ISFOL, 2015.
- TACCONI G. – G. MEJÍA GÓMEZ, La valutazione per la IeFP. A colloquio con Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI. *Rassegna CNOS*, 2018a 34(2), pp. 117-127.
- TACCONI G. – G. MEJÍA GÓMEZ, Per una mappa delle questioni rilevanti sui percorsi di IeFP. A colloquio con Emmanuele Crispolti di INAPP, *Rassegna CNOS*, 2018b 34(1), pp. 111-123.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma, LAS, 2015.



Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Province Autonome di Bolzano e Trento) e Valle d'Aosta

GIULIO M. SALERNO¹

In questi anni le Regioni cambieranno i governi regionali a seguito delle elezioni. Una domanda è legittima: quale modello scolastico (scuola paritaria) formativo (IeFP erogata dagli Enti di FP) i governi attuali lasciano ai successivi governi regionali? La Sede Nazionale CNOS-FAP ha elaborato una scheda informativa di base per ogni Regione. Si prosegue questo viaggio con altre 3 Regioni: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Province Autonome di Bolzano e Trento) e Valle d'Aosta. Le schede sono anticipate da un'introduzione a cura del Prof. Salerno.

During the next years the Regions will change the regional governments as a result of the elections. A question arises: what educational/training model (Schools/Vocational Training) the current government will leave for future regional governments? The National Office of the CNOS-FAP Federation has developed a basic information sheet for each Region. This journey continues with 3 other Regions: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Autonomous Provinces of Bolzano and Trento) and Valle d'Aosta. Every sheet has an introduction by Prof. Salerno.

■
OSSERVATORIO
sulle politiche formative



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

La IeFP è un ambito molto particolare nel panorama complessivo del nostro ordinamento. Esso è caratterizzato, per un verso, dall'autonomia delle Regioni e dal conseguente pluralismo dei modelli di IeFP definiti ed attuati a livello regionale, e, per altro verso, dalla presenza di vincoli unitari posti a livello nazionale, vincoli che, seppure non sempre conosciuti e pienamente rispettati, delimitano e circoscrivono le autonomie regionali, ivi comprese quelle cosiddette "speciali", cioè spettanti alle Regioni ad autonomia speciale e, nel caso peculiare del Trentino-Alto Adige, alle Province Autonome di Trento e Bolzano.

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



Più precisamente, 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) debbano conferirsi le corrispondenti attribuzioni amministrative. E ciò ai sensi dell’art. 118, comma 2, Cost.

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 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. Tale confronto, in particolare, 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. Pertanto, sino a quando non si procederà all’adattamento dei relativi statuti alla nuova disciplina costituzionale, le norme statutarie in questione si intendono automaticamente sostituite da quanto previsto dalla Costituzione vigente 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, in definitiva, 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, nel vigente statuto speciale del Trentino-Alto Adige si prevede una specifica competenza legislativa esclusiva delle Province Autonome di Trento e Bolzano – subordinata, come vedremo, a specifici limiti riconducibili a

istanze di carattere unitario² - in tema di “addestramento e Formazione Professionale” (vedi art. 8, comma 1, n. 29). Oppure, nello statuto speciale della Valle d’Aosta, si prevede che la Regione disponga – sempre all’interno di taluni limiti posti per le medesime ragioni di unitarietà del sistema – della competenza legislativa esclusiva in materia di “istruzione tecnico-professionale” (vedi art. 2, comma 1, lett. r). È evidente che tali competenze regionali (ovvero provinciali, come nel caso del Trentino-Alto Adige), vanno “rilette”, integrate e specificate alla luce della riforma costituzionale del 2001. Dunque, si devono applicare, anche per il Trentino-Alto Adige e per la Valle d’Aosta (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. Anche tali Regioni – e le Province Autonome – godono di piena autonomia in relazione all’intera sfera della “Istruzione e Formazione Professionale”.

Quali limiti di carattere unitario gravano sull’autonomia regionale, ivi comprese le Regioni a statuto speciale e le Province Autonome di Trento e Bolzano, in tema di IeFP? In via generale, sulla base dell’autonomia attribuita alle Regioni di diritto comune nell’art. 117, comma 3, Cost. in materia di IeFP, 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 regolamentari, cui conseguono le politiche concretamente adottate dagli organi regionali (Consiglio, Giunta, Assessore competente, etc.) ed attuate dagli uffici amministrativi competenti (regionali o locali). Pertanto, ogni Regione, nell’esercizio dei predetti poteri autonomi, definisce il proprio sistema regionale di istruzione e 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.

² Ad esempio, i limiti della competenza legislative delle Province Autonome di Trento e Bolzano in tema di “addestramento e Formazione Professionale”, richiamati nell’art. 8 dello Statuto speciale del Trentino-Alto Adige che rinvia a quelli posti nell’art. 4 dello stesso Statuto, sono i seguenti: “in armonia con la Costituzione e i *principi dell’ordinamento giuridico della Repubblica*, e con il rispetto degli obblighi internazionali e degli interessi nazionali – tra i quali è compreso quello della tutela delle minoranze linguistiche locali – nonché delle *norme fondamentali delle riforme economico-sociali della Repubblica*”. Disposizione simile è prevista nello Statuto della Valle d’Aosta, ove si pongono i seguenti limiti alla competenza legislativa della Regione in materia di “istruzione tecnico-professionale”: “in armonia con la Costituzione e i *principi dell’ordinamento giuridico della Repubblica*, e col rispetto degli obblighi internazionali e degli interessi nazionali nonché delle *norme fondamentali delle riforme economico-sociali della Repubblica*”.

I 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 – in generale ovvero, più strettamente, quella erogata dalle istituzioni formative accreditate – è assai trascurata o addirittura del tutto pretermissa 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". In particolare, circa le Regioni ad autonomia speciale, va ricordato che le loro competenze legislative, anche nelle materie, come la IeFP, ove dispongono di autonomia piena, sono soggette al rispetto delle "norme fondamentali di riforma economico-sociale", alle norme statali cioè che definiscono in modo innovativo l'assetto fondamentale di un settore di particolare rilievo economico-sociale come è senza dubbio alcuno la IeFP. Per questo motivo, in base a quanto previsto negli stessi statuti speciali³, le predette "norme fondamentali" dettate dallo Stato in materia di IeFP costituiscono vincoli che devono essere rispettati anche da queste Regioni nella disciplina della IeFP. E lo stesso vale per le norme statali che, come vedremo adesso, definiscono in tema di IeFP "i principi generali dell'istruzione" e i "livelli essenziali delle prestazioni" che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale ai sensi, rispettivamente, dell'art. 117, comma 2, lett. m e lett. n, Cost, e quindi rispettati anche dalle autonomie speciali (regionali e provinciali).

³ 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.

Come ripetutamente affermato dalla Corte Costituzionale, infatti, 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. n, Cost., rispettivamente in relazione alla "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale", e in relazione alle "norme generali sull'istruzione". Tali limiti riguardano anche le Regioni a statuto speciale – e dunque, in ordine alfabetico, Friuli-Venezia Giulia, Sardegna, Sicilia, Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta – 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, contenuti 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).

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

tutti i modelli regionali di IeFP⁴. 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, anche dalle stesse Regioni a statuto speciale.

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 proceduto nel marzo del 2018 al rinnovo dei Consigli con apposite elezioni, 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, dapprima in Trentino-Alto Adige (21 ottobre) e infine in Basilicata (tra le fine del 2018 e l'inizio del 2019), si procederà al rinnovo degli organi regionali (e provinciali, nel caso del Trentino-Alto Adige) cui spetta determinare l'indirizzo politico-legislativo in tema di IeFP. Per queste sette Regioni – di cui tre a statuto speciale – l'evento elettorale è dunque l'occasione per verificare quale sia il modello concretamente utilizzato, in modo da offrire opportuni elementi di consapevolezza e di riflessione per coloro che sono stati appena chiamati o saranno tra poco chiamati ad operare nell'interesse delle rispettive comunità, anche in ordine all'assunzione di decisioni vertenti su una questione di cruciale rilievo educativo, culturale, economico e sociale, quale la IeFP. Si tenga conto, tra l'altro, che in queste sette Regioni nell'Anno Formativo 2014-2015⁵ sono stati attivati ben 4853 percorsi formativi di IeFP, vale a dire quasi un terzo rispetto ai 15.200 percorsi complessivamente attivati in Italia, sia nelle istituzioni formative accreditate dalle Regioni, che nelle istituzioni scolastiche in regime di cd. sussidiarietà. Questi percorsi sono stati frequentati, in queste stesse Regioni, da 98.505 allievi, ovvero da quasi un terzo rispetto ai 316.599 allievi che in tutt'Italia hanno seguito percorsi triennali e quadriennali

⁴ Un elenco esemplificativo e riassuntivo della normativa nazionale e degli atti adottati come “intese” o “accordi” tra Stato e Regioni, dal 2003 al 2015, è contenuto nella *Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato delle attività di Formazione Professionale*, Relazione predisposta dall'ANPAL e pubblicata in FOP, *Formazione Orientamento Professionale*, 2016, n.2-5, pp. 47 ss.; un elenco più esaustivo, sempre relativo agli atti adottati dal 2003 al 2015, è riportato nel *XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, febbraio 2016, Rapporto realizzato dall'ISFOL e pubblicato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2016, in specie pp. 21 ss.

⁵ Si tratta sempre del *XIV Rapporto di monitoraggio* sopra citato, e di cui si vedano, in particolare, le tabelle a p. 27 e p. 29.

di IeFP. Si tratta, insomma, di Regioni ove, seppure con diverso rilievo, si manifesta una quota assai considerevole dell'intera esperienza nazionale di IeFP.

Soprattutto, in questa sede si intende accertare se ed in quale misura le Regioni che hanno appena proceduto ovvero procederanno a breve al rinnovo dei rispettivi Consigli, abbiano una più stringente necessità di intervenire sulle disposizioni legislative ivi vigenti in materia di IeFP. A tal proposito, 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 risultanti dalla convergenza della volontà tra lo Stato, Regioni e Province Autonome (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). Sino ad ora, sono stati definitivamente approvati, e dunque sono vigenti, due provvedimenti: il regolamento relativo alla *"revisione dei percorsi della IP"* e al *"raccordo con i percorsi di IeFP"* (decreto 24 maggio 2018, n. 92, pubblicato in G.U. 27 luglio 2018, n. 173), regolamento adottato in attuazione dell'art. 3, comma 3 del decreto legislativo e sulla base dell'intesa raggiunta in Conferenza Stato-Regioni il 21 dicembre 2017; e il decreto interministeriale del 17 maggio 2018 (pubblicato in G.U. il 17 settembre 2018) adottato in attuazione dell'art. 7, comma 1, del predetto decreto legislativo e sulla base dell'intesa raggiunta l'8 marzo 2018 in sede di Conferenza Stato-Regioni, e relativo ai *"raccordi"* tra IP e IeFP e per la realizzazione dei percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà.

Il decreto legislativo n. 61/2017 - unitamente alle conseguenti norme attuative - 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 un esempio delle predette *"norme fondamentali di riforma economico-sociale"*, cioè defini-

scono in modo innovativo l'assetto fondamentale di un settore di particolare rilievo economico-sociale come è senza dubbio alcuno la IeFP. Per questo motivo, in base a quanto previsto negli stessi statuti speciali⁶, 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 da 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 adottati o in via di adozione in sede nazionale o territoriale con il consenso delle Regioni stesse (i decreti ministeriali 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 es-

⁶ 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.

sere 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.

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

Dopo avere esaminato le Regioni Lazio e Lombardia nel primo fascicolo del 2018⁷, e le Regioni Molise e Friuli-Venezia Giulia nel secondo fascicolo del 2018⁸, nel presente contributo ci si propone di delineare, in modo sintetico ma sufficientemente esaustivo, lo stato dell'arte della IeFP all'interno delle altre tre Regioni ove è appena avvenuto (Valle d'Aosta) o avverrà a breve (Trentino-Alto Adige e Basilicata) il rinnovo degli organi di indirizzo politico-legislativo competenti in materia di IeFP. 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 tre Regioni qui in esame, va preliminarmente tratteggiato lo stato dell'arte della disciplina legislativa regionale (ovvero provinciale, nel caso del Trentino-Alto Adige) ivi rispettivamente vigente.

⁷ Cfr. SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Lazio e Lombardia*, in *Rassegna CNOS*, 2018, n. 1, pp. 125 ss.

⁸ Cfr. SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Molise e Friuli-Venezia Giulia*, in *Rassegna CNOS*, 2018, n. 2, pp. 129 ss.

Circa la Basilicata, la legge regionale attualmente in vigore è la n. 30 del 2015, recante norme sul *“Sistema integrato per l’apprendimento permanente”*. In realtà, va considerato che, al di là di quanto formalmente previsto dalla predetta normativa in tema di IeFP (vedi l’art. 5⁹), il sistema regionale previsto dalla Regione Basilicata esclude del tutto la IeFP erogata dalle istituzioni formative accreditate, in quanto il *“Sistema regionale dell’offerta formativa”* è programmato in base al *“Catalogo unico regionale dell’offerta formativa ad accesso individuale”* (CUR), catalogo che a sua volta esclude del tutto il diritto-dovere di istruzione, e quindi la IeFP. Dunque, non vi è accreditamento per le istituzioni formative che erogano IeFP e, in sostanza, la Regione Basilicata consente lo svolgimento dei percorsi di IeFP soltanto da parte degli Istituti Professionali di Stato secondo il cosiddetto regime di sussidiarietà. Tra l’altro, considerato la totale assenza di percorsi di IeFP erogate da istituzioni formative accreditate, appare piuttosto curioso il fatto che, secondo il meccanismo di ripartizione dei fondi inizialmente previsto per la sperimentazione del duale in connessione alla IeFP, la Regione in questione abbia avuto un cospicuo accesso ai predetti fondi¹⁰. Per di più, va sottolineato quanto previsto nell’Avviso Pubblico per la presentazione dei progetti per la sperimentazione del duale, deliberato dalla Giunta regionale il 10 luglio 2017, e relativo a tre corsi sperimentali di quarto anno per il conseguimento del diploma professionale: la partecipazione è stata consentita soltanto a partenariati misti (ATI/ATS), costituiti da organismi della formazione accreditati per la Regione (per finalità, come si è detto, ben diverse dalla IeFP), imprese con almeno una sede locale in Basilicata, e Istituti Professionali. Il che dovrebbe davvero far gridare allo scandalo! Va aggiunto, ad onor del vero, che il più recente meccanismo di ripartizione dei fondi in oggetto ha fortemente ridotto le disponibilità per la Regione Basilicata¹¹, dato i criteri introdotti fanno più correttamente riferimento, in larga misura, al numero degli studenti iscritti, qualificati o diplomati nei percorsi della IeFP erogati dalle istituzioni formative accreditate. Insomma, in tema di IeFP la Basilicata non soltanto è un esempio della divergenza tra il testo legislativo – formalmente rispettoso, almeno per una parte, dei

⁹ Questo è il testo dell’art. 5: *“La Regione programma l’offerta formativa rivolta, nell’ambito del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP): i) all’assolvimento dell’obbligo di istruzione e ii) all’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione. L’offerta di IeFP è articolata in percorsi di durata triennale rivolti al conseguimento di una qualifica professionale ed in percorsi di durata quadriennale rivolti al conseguimento del diploma professionale, fra loro integrati. I percorsi sono rivolti all’acquisizione di competenze certificabili e sono articolati per segmenti di natura capitalizzabile, in conformità all’architettura del sistema regionale degli standard di cui all’art. 21.”*

¹⁰ Si tratta di più di 305.000 euro.

¹¹ Si tratta di poco più di 50.000 euro su 112 milioni complessivi; vedi il decreto direttoriale n. 10 del 31 luglio 2018.

principi da rispettare – e la realtà della prassi amministrativa imposta dagli organi regionali di indirizzo politico, ma è anche un caso, per così dire classico, di modello zero di IeFP erogata dalle istituzioni formative accreditate.

Circa la Valle d'Aosta, non sussiste una specifica disciplina legislativa relativa alla IeFP, sicché l'erogazione dei percorsi di IeFP è avvenuta sulla base di provvedimenti di provenienza amministrativa, ed esattamente deliberazioni della Giunta regionale, dapprima mediante la deliberazione n. 519 del 2010 che ha consentito il ricorso agli Istituti Professionali secondo il cosiddetto regime di sussidiarietà, e successivamente con la deliberazione n. 8 dell'8 gennaio 2016 che non solo ha avviato l'erogazione dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni formative accreditate, ma soprattutto ha definito gli *"Indirizzi per l'attuazione del sistema di IeFP in Valle d'Aosta"*. All'interno di tali *"Indirizzi"*, si è rinviato a successivi atti deliberativi della Giunta l'adozione degli atti di invito alla presentazione dei progetti per l'attuazione dei percorsi triennali, l'approvazione del dispositivo regionale per l'accREDITAMENTO degli *"Organismi di formazione"* – cioè le istituzioni formative accreditate – per la realizzazione di attività di IeFP; l'approvazione delle disposizioni per la correlazione tra le qualifiche professionali conseguibili nel sistema regionale di IeFP e le figure nazionali di cui agli Accordi Stato-Regioni del 2010 e 2012; e, infine, l'approvazione delle disposizioni relative ai passaggi tra i sistemi ed alle modalità di valutazione e certificazione degli apprendimenti ed esiti. Tra l'altro, si è previsto che l'attuazione degli *"Indirizzi"* medesimi, avviata a decorrere dall'anno scolastico-formativo 2016-2017 *"secondo una logica progressiva"*, debba consentire *"di giungere alla messa a regime del sistema delineato nell'arco di un triennio"*, giungendo infine anche alla *"adozione degli atti che approvano il nuovo sistema"* (vedi pag. 7 degli Indirizzi allegati alla Delibera n. 8/2016). È dunque auspicabile che la Regione Valle d'Aosta proceda all'adozione dei predetti atti, definendo anche un'opportuna disciplina legislativa che sia posta a solido fondamento dell'azione amministrativa sinora intrapresa nel senso della coerenza con i principi che reggono a livello nazionale il sistema della IeFP, con riferimento, quindi, anche ai principi recentemente posti dal D.lgs. n. 61/2017. In questa sede, dunque, l'analisi non potrà che essere effettuata sulla base dei predetti *"Indirizzi"* approvati con atto amministrativo.

Infine, circa la Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge provinciale vigente è la n. 40 del 12 novembre 1992, più volte modificata ed aggiornata, recante norme sull'*"Ordinamento della Formazione Professionale"*, mentre circa la Provincia Autonoma di Trento, la Legge provinciale vigente è la n. 5 del 7 agosto 2006, anch'essa più volte modificata ed aggiornata, recante norme sul *"Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"*.

3. Analisi della normativa regionale in materia di IeFP rispetto alle “norme generali sull’istruzione” previste nel D.lgs. n. 61/2017: la Basilicata (Legge regionale n. 30 del 2015)

3.1. Premessa

In questa sede, in relazione alle autonomie regionali (Regioni Basilicata e Valle d’Aosta) e provinciali (Province Autonome di Bolzano e di Trento) qui interessate, si indicheranno, per ciascuna delle “norme generali sull’istruzione” risultanti dal decreto legislativo n. 61/2017, quali siano le corrispondenti disposizioni dettate dalle leggi (o, come appena detto, per la Valle d’Aosta, dagli “Indirizzi”) regionali e provinciali 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 disciplina vigente in modo da renderla effettivamente coerente con i vincoli ovvero le finalità risultanti dalla normativa nazionale di principio. Per ragioni sistematiche, siffatte norme di principio 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 di due sistemi distinti, il “sistema dell’Istruzione Professionale” (IP) e il “sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale” (IeFP) (art. 2, comma 1).

In Basilicata manca nella Legge n. 30 del 2015 la corrispondente e coerente disciplina legislativa e la prassi amministrativa è contrastante con quanto previsto dal decreto legislativo. La previsione della compresenza di due sistemi distinti (IP e IeFP), come adesso risultante dal D.lgs. n. 61/2017, va quindi introdotta nella Legge regionale e conseguentemente va rispettata nella regolamentazione e nella prassi regionale di carattere amministrativo.

In Valle d’Aosta, gli “Indirizzi” posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, non richiamano espressamente questo aspetto e vanno dunque opportunamente integrati.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge n. 40 del 1992 non richiama espressamente questo aspetto e dunque va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento, la Legge n. 5 del 2006 fa riferimento alla "reciproca integrazione delle politiche dell'istruzione e della formazione nel complesso unitario delle politiche pubbliche di settore perseguite dalla Provincia" (art. 2, comma 2, lett. b), e dunque, non essendo coerente con quanto previsto dal D.lgs. sopra citato, va opportunamente corretta.

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).

In Basilicata la Legge n. 30 del 2015 affronta correttamente questo aspetto, là dove prescrive che "la Regione programma l'offerta formativa rivolta, nell'ambito del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP): i) all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e ii) all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" (art. 5, comma 1).

In Valle d'Aosta gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale richiamano correttamente questo aspetto: "Al termine del 1° ciclo si può assolvere l'obbligo di istruzione ed esercitare il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sia nei percorsi di istruzione quinquennale, sia nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale triennali o quadriennali (IeFP)".

Nella Provincia Autonoma di Bolzano la Legge n. 40 del 1992 richiama correttamente questo aspetto, là dove si precisa che nella "formazione successiva al titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, finalizzata al conseguimento della qualifica professionale, del diploma professionale e della specializzazione (...) può essere assolto anche l'obbligo di istruzione stabilito dalle norme statali. I rispettivi anni formativi consentono l'acquisizione dei saperi e delle competenze definite a livello statale per l'assolvimento dell'obbligo scolastico" (v. art. 2, comma 1, lett. a, n. 1).

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 recepisce sostanzialmente questo aspetto, come ad esempio là dove si riferisce alla "attuazione dei servizi di Formazione Professionale rientranti nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" (art. 36, comma 1).

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 pariordinati in quanto dotati di "pari dignità" (sempre art. 7, comma 3, del D.lgs. n. 61/2017).

In Basilicata la Legge n. 30 del 2015 non prevede una corrispondente e coerente disciplina, in quanto non richiama la distinzione tra i due sistemi, IP e IeFP, né prevede la pari dignità e la pariordinazione. Al contrario, si richiama soltanto il "pieno rispetto dell'autonomia scolastica", là dove si precisa che "Il sistema è

rivolto alla promozione dell'uguaglianza di accesso all'istruzione ed alla formazione di qualità nel pieno rispetto dell'autonomia scolastica inclusi i percorsi di apprendimento formale, non formale e informale che consentano di riprendere l'istruzione e la formazione" (art. 1, comma 4). Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato, richiedendosi quindi un'opportuna correzione della Legge regionale.

In Valle d'Aosta gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, richiamano questo aspetto: "Sancire e rendere effettiva la parità dei diversi canali dell'offerta, promuovendo presso la popolazione, le famiglie, gli studenti una adeguata conoscenza delle diverse offerte e sostenendo i processi di scelta attraverso interventi di orientamento" (vedi pag. 3).

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge n. 40 del 1992 non richiama questo aspetto e dunque va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento, la Legge n. 5 del 2006 è improntata al principio secondo cui occorre "sviluppare il sistema educativo provinciale in base al principio della centralità della scuola pubblica", seppure riconoscendo le peculiarità dell'Istruzione e della Formazione Professionale nonché dell'alta Formazione Professionale, anche in relazione agli specifici strumenti e metodologie" (art. 2, comma 1, lett. a). Per quanto si faccia riferimento alle "peculiarità" della IeFP, dunque, la Legge provinciale non appare coerente con il principio generale di sistema posto dalla normativa nazionale, e va opportunamente rivista e corretta.

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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede questo aspetto, e dunque quanto prescritto dal decreto legislativo non appare rispettato in sede legislativa, né tanto meno in sede amministrativa, richiedendosi quindi un'opportuna correzione ed integrazione della Legge regionale e una radicale conversione della prassi amministrativa.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, richiamano solo parzialmente questo aspetto, là dove si prevedono "Percorsi triennali di FP, realizzati dalle Agenzie formative accreditate", mentre si parla, circa il percorso quadriennale, di "Attivazione, laddove possibile, del IV anno". Lo stesso principio orienta anche il sistema duale, là dove si afferma che "si prevede quindi inizialmente di sperimentare l'attivazione del solo apprendistato per la qualifica professionale, eventualmente estendibile fino al diploma professionale". Ed ancora si afferma che la Regione "intende inoltre dare attua-

zione alle disposizioni di cui all'articolo 15, comma 6 del D.Lgs 226/2005 (...) attivando una offerta quadriennale", e ancora che "La Regione si impegna a definire, in accordo con le parti sociali, la graduale programmazione di un'offerta relativa al IV anno, al fine di consentire agli studenti il conseguimento del diploma professionale". Dunque, per questo profilo la disciplina regionale che sinora si esprime in termini di impegno prospettico, va opportunamente corretta ed integrata.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge n. 40 del 1992 non richiama questo aspetto e, come noto, l'intera offerta di IeFP è erogata dalle Scuole Professionali Provinciali, senza che vi sia spazio alcuno per le istituzioni formative accreditate (mentre per altri ambiti della Formazione Professionale, la cd. offerta non ordinamentale, si procede mediante il convenzionamento, come previsto dall'art. 4, comma 1, della Legge provinciale n. 40/1992). Dunque, la disciplina provinciale va opportunamente corretta ed integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento, la Legge n. 5 del 2006 consente l'erogazione dei percorsi di IeFP alle istituzioni formative "paritarie", quelle cioè che hanno ottenuto il riconoscimento della parità secondo le condizioni ed il procedimento previsto dalla stessa Legge (vedi art. 30). Inoltre, si prescrive che "in attuazione del piano provinciale per il sistema educativo la Provincia può affidare direttamente l'attuazione dei servizi di Formazione Professionale rientranti nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione a fondazioni, associazioni o altri enti senza scopo di lucro che, anche attraverso proprie articolazioni a ciò legittimate in base al proprio ordinamento, abbiano ottenuto il riconoscimento della parità ai sensi dell'articolo 30 e svolgano la loro attività in prevalenza a favore della Provincia, e nei cui confronti la Provincia ha la facoltà di determinare gli obiettivi dell'attività, i poteri d'indirizzo e coordinamento nonché di controllo" (art. 36 comma 1). A nostro avviso, al di là delle questioni nominalistiche e considerato che la Legge dello Stato n. 62 del 2000 è espressamente richiamata (e dunque direttamente applicabile) soltanto per quanto riguarda le scuole paritarie, la disciplina posta dalla Legge provinciale – che è caratterizzata dalla presenza di "istituzioni formative" che, in quanto rispettose delle condizioni di riconoscimento della cd. parità loro applicabile, sono destinatarie dell'affidamento diretto dell'erogazione dei percorsi di IeFP mediante contratto di servizi – può essere considerata come una peculiare forma di "accreditamento", e dunque coerente con quanto prescritto dalla norma di principio.

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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede la corrispondente e coerente disciplina. Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare rispettato in sede legislativa, richiedendosi quindi un'opportuna integrazione della Legge regionale.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, non richiamano questo aspetto, e dunque la disciplina regionale va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge n. 40 del 1992 non richiama questo aspetto e dunque va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento, la Legge n. 5 del 2006 non richiama questo aspetto 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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede – ovviamente, possiamo aggiungere, considerata la cronologia dei provvedimenti legislativi in esame – la corrispondente e coerente disciplina. Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa, richiedendosi quindi un'opportuna integrazione della Legge regionale.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, non richiamano – ovviamente, possiamo aggiungere, considerata la cronologia dei provvedimenti legislativi in esame – questo aspetto, e dunque la disciplina regionale va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge n. 40 del 1992 non richiama – ovviamente, possiamo aggiungere, considerata la cronologia dei provvedimenti legislativi in esame – questo aspetto e dunque va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento, la Legge n. 5 del 2006 non richiama – ovviamente, possiamo aggiungere, considerata la cronologia dei provvedimenti legislativi in esame – questo aspetto e dunque va opportunamente 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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede – ovviamente, possiamo aggiungere, considerata la cronologia dei provvedimenti legislativi in esame – la corrispondente e coerente disciplina. Va aggiunto che attualmente, in modo piut-

tosto generico, nell'art. 1, comma 3, lett. b, si afferma che una delle "transizioni fondamentali" nella "vita attiva dei singoli individui" che la Regione si impegna a sostenere, è rappresentata dai "passaggi fra sistema scolastico, di istruzione e formazione, nell'ambito dell'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione, dell'acquisizione di una qualifica professionale e della prosecuzione degli studi nell'istruzione superiore e terziaria". Più dettagliatamente, la disciplina sui passaggi dettata nell'art. 5, comma 2, non è coerente con quanto disposto nel D.lgs. n. 61/2017, sia perché si riferisce genericamente all'intero "sistema dell'istruzione scolastica secondaria" (e non alla sola IP), sia perché prevede oggetti, modalità e finalità delle azioni regionali connessi ai predetti passaggi che non sono corrispondenti, né compatibili con i "criteri generali" posti dal D.lgs. n. 61/2017: "La Regione adotta azioni rivolte a favorire i passaggi fra il sistema dell'istruzione scolastica secondaria di secondo grado ed il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale. Sono in particolare oggetto di intervento: a) la definizione, in logica partenariale, di specifiche modalità di riconoscimento degli apprendimenti maturati anche in percorsi inconclusi, ad applicazione di quanto disposto all'art. 22; b) la formazione congiunta degli insegnanti e dei formatori; c) lo sviluppo dei sistemi informativi; d) la rimozione degli ostacoli alla partecipazione ed il supporto alle persone deboli, anche mediante strumenti di sostegno individualizzato; e) il monitoraggio e la valutazione degli interventi". Si richiede quindi un'opportuna correzione ed integrazione della Legge regionale.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale non prevedono – ovviamente, possiamo aggiungere, considerata la cronologia dei provvedimenti legislativi in esame – la corrispondente e coerente disciplina. La disciplina regionale va dunque opportunamente integrata, seppure possa aggiungersi che le "indicazioni" poste dai predetti Indirizzi già si richiamano correttamente alla necessità di adeguarsi alle indicazioni che sono poste in sede nazionale.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge provinciale n. 40 del 1992 prevede che "La Provincia istituisce commissioni miste formate da rappresentanti delle intendenze scolastiche e da rappresentanti delle ripartizioni per la Formazione Professionale, che valutano le competenze rilevanti ai fini della prosecuzione degli studi nell'altro sistema di istruzione o formazione e che individuano gli esami integrativi e/o le misure di sostegno eventualmente necessarie, che servono come linee guida alle singole istituzioni scolastiche e formative in sede di decisione riguardo ai passaggi" (art. 12, bis, comma 2). La disciplina provinciale va dunque opportunamente integrata, almeno richiamando il rispetto dei "criteri generali" indicati nel D.lgs. ovvero anche quanto sarà definito in sede di Conferenza.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 prevede che "gli studenti possano passare da un percorso all'altro del secondo ciclo di istruzione

secondo i criteri e le modalità disciplinati con regolamento, nel rispetto degli standard formativi previsti per ciascun percorso” (art. 59, comma 1), aggiungendo che “le istituzioni scolastiche e formative attivano apposite iniziative didattiche integrate a sostegno dei passaggi da un percorso all’altro, volte ad assicurare l’acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta” (sempre art. 59, comma 1), precisando che “la Provincia approva indirizzi generali per la definizione dei criteri di riconoscimento dei crediti da parte delle istituzioni, in modo da consentire la comparabilità e l’omogeneità delle competenze” (art. 59, comma 2), e concludendo che “le istituzioni provvedono alla certificazione delle competenze e alla valutazione dei crediti acquisiti dagli studenti secondo i criteri definiti” dalla stessa legge (sempre art. 59, comma 2). La disciplina provinciale va dunque opportunamente integrata, almeno richiamando il rispetto dei “criteri generali” indicati nel D.lgs. ovvero anche quanto sarà definito in sede di Conferenza.

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”.

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non affronta questo aspetto. Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato, richiedendosi quindi un’opportuna integrazione della Legge regionale.

In Valle d’Aosta, gli “Indirizzi” posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale affrontano questo aspetto, prevedendo che “Le figure nazionali di cui al Decreto Ministeriale 11 novembre 2011 e all’Accordo Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 devono essere correlate con i profili regionali, per tutta l’offerta di IeFP. Occorrerà ridefinire, in collaborazione con le Parti sociali, le integrazioni regionali e procedere ad una più chiara correlazione tra profili e competenze”. Quindi, e peraltro in coerenza con quanto già prefigurato negli “Indirizzi”, la disciplina regionale va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano la Legge n. 40 del 1992 prevede che “le qualifiche e i diplomi professionali e di abilitazione rilasciati al termine dei corsi di Formazione Professionale, gestiti dalla Provincia o da essa riconosciuti, hanno la stessa validità degli attestati rilasciati a norma della legislazione statale, ai sensi dell’articolo 5 del decreto del Presidente della Repubblica 1 novembre 1973, n. 689” (art. 5, comma 3). Tuttavia, mancando uno specifico ed espresso richiamo al Repertorio, così come indicato nel D.lgs. n. 61/2017, almeno su questo aspetto la disciplina provinciale va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 prevede che “al termine dei percorsi di Formazione e Istruzione Professionale, previo superamento dello specifico esame, sono rilasciati diplomi professionali validi su tutto il terri-

torio nazionale e corrispondenti alla classificazione europea. A tal fine la Provincia definisce i titoli di differente livello conseguiti al termine dei percorsi di Formazione e Istruzione Professionale, nel rispetto dei livelli essenziali determinati secondo quanto stabilito dalla Legge 28 marzo 2003, n. 53". Tuttavia, mancando uno specifico ed espresso richiamo al Repertorio, così come indicato nel D.lgs. n. 61/2017, almeno su questo aspetto la disciplina provinciale va opportunamente integrata.

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 un percorso di IFTS di durata annuale, è consentito l'accesso agli ITS (art. 1, c. 46, Legge 107/2015, e Accordo Stato-Regioni 16 gennaio 2016).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede la corrispondente e coerente disciplina. Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato, richiedendosi quindi un'opportuna integrazione della Legge regionale.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, non richiamano questo aspetto e dunque la disciplina regionale va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano la Legge n. 40 del 1992 prevede che "può accedere agli istituti tecnici superiori chi è in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, chi è in possesso del diploma professionale conseguito al termine di un corso di formazione quadriennale e chi è in possesso del diploma di maestro artigiano/maestra artigiana" (art. 2, comma 5). Sebbene, a nostro avviso, questa articolazione della filiera formativa professionalizzante sia senz'altro auspicabile come soluzione da estendere ed accogliere a livello nazionale, va rilevato che essa risulta diversa da quella indicata nella citata Legge statale del 2015. Tuttavia, se si accede alla tesi, senz'altro ragionevole, secondo cui la "finalità" complessiva della disciplina statale è quella della semplificazione complessiva della filiera formativa professionalizzante, si deve concludere che la disciplina provinciale in oggetto appare costituzionalmente legittima e dunque non necessita di correzioni.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 prevede che "i percorsi di Istruzione e di Formazione Tecnica Superiore sono percorsi di specializzazione di durata annuale ai quali possono accedere gli studenti in possesso del titolo di studio conseguito al termine dei percorsi del secondo ciclo e che si concludono con il rilascio di un certificato di specializzazione tecnica superiore ai sensi del decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 25 gennaio 2008" (art. 67 bis). Qualora il "termine dei percorsi del secondo ciclo", secondo l'interpretazione che appare più corretta, sia inteso anche come conseguimento del diploma professionale di IeFP, vale il medesimo ragionamento sopra formulato per la Provincia Autonoma di Bolzano.

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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede la corrispondente e coerente disciplina. Anzi, in senso del tutto contrastante, nell’art. 1, comma 3, lett. a si precisa che una delle “transizioni fondamentali” nella “vita attiva dei singoli individui” che la Regione si impegna a sostenere è “la scelta, al termine della scuola secondaria di primo grado, del percorso scolastico del secondo ciclo ai fini dell’assolvimento dell’obbligo di istruzione”. Inoltre, nell’art. 5, comma 1, terzo capoverso, si introduce una tipologia di articolazione dei percorsi di IeFP (“per segmenti di natura capitalizzabile”) non coerente con il D.lgs. n. 61/2017: “I percorsi sono rivolti all’acquisizione di competenze certificabili e sono articolati per segmenti di natura capitalizzabile, in conformità all’architettura del sistema regionale degli standard di cui all’art. 21”. Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato in sede legislativa e la prassi amministrativa appare del tutto contrastante. Pertanto la disciplina regionale va corretta e l’attuazione amministrativa abbisogna di radicale conversione.

In Valle d’Aosta, gli “Indirizzi” posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale affrontano correttamente questo aspetto, prevedendo che

“Al termine del 1° ciclo si può assolvere l’obbligo di istruzione ed esercitare il diritto-dovere all’istruzione e alla formazione sia nei percorsi di istruzione quinquennale, sia nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale triennali o quadriennali (IeFP)” affermando che, tra gli obiettivi del nuovo sistema regionale di IeFP, vi è anche quello di “definire un’offerta quanto più possibile ampia ed articolata, che permetta ai giovani ed alle famiglie la scelta di percorsi in settori e ambiti professionali diversificati, ma che tenga anche conto della dimensione territoriale e dell’esigenza di non duplicare e parcellizzare l’offerta.”

Nella Provincia Autonoma di Bolzano, la Legge n. 40 del 1992 prevede che “al termine della scuola di base di cui all’articolo 3 della Legge 10 febbraio 2000, n.30, gli studenti, ovvero i loro rappresentanti legali, decidono se continuare gli studi fino all’esaurimento dell’obbligo scolastico, nella scuola secondaria superiore oppure presso una delle scuole professionali della Provincia” (art. 2, comma 4). Quanto risultante dalla finalità deducibile dal principio sul sistema della IeFP, non appare dunque rispettato dalla Legge provinciale, che va dunque corretta ed integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 prevede, in via generale, che “la Provincia (...) riconosce agli studenti il diritto di accedere alle istituzioni scolastiche e formative del sistema educativo in condizioni di eguaglianza e secondo criteri di solidarietà sociale” e “rimuove ogni ostacolo che impedisca agli studenti il pieno sviluppo della personalità e promuove l’effettivo esercizio del diritto all’istruzione e alla formazione anche da parte delle persone con bisogni educativi speciali” (art. 9, comma 3). Inoltre si prevede che “le istituzioni paritarie (...), svolgendo un servizio pubblico, accolgono chiunque richieda di iscriversi accettandone il progetto educativo” (art. 30, comma 3). Pur mancando un espreso riferimento ai percorsi della IeFP successivi alla scuola secondaria di primo grado, la disciplina provinciale risulta sostanzialmente coerente con la finalità espressa dal principio relativo al sistema della IeFP.

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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 non prevede la corrispondente e coerente disciplina. Quanto previsto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato né dalla Legge regionale, che va dunque corretta ed integrata, né in sede di attuazione amministrativa, che abbisogna di una radicale conversione.

In Valle d’Aosta, gli “Indirizzi” posti con la deliberazione n. 8/2016 della

Giunta regionale, non richiamano questo aspetto, e dunque la disciplina regionale va opportunamente integrata e corretta per renderla coerente con la finalità risultante dal principio sul sistema della IeFP.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano la Legge n. 40 del 1992 prevede che “chi ha superato l’esame previsto al termine di un corso di qualifica almeno triennale della Formazione Professionale provinciale (...), può proseguire gli studi al quarto anno di Istituto Professionale statale dello stesso indirizzo o di indirizzo affine, eventualmente previo superamento di esami integrativi previsti limitatamente all’area linguistica e matematica”. Manca l’espressa previsione del passaggio al quarto anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, e dunque la Legge provinciale, in quanto non coerente con la finalità risultante dal principio sul sistema della IeFP, va opportunamente integrata.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 non prevede un espresso diritto riconosciuto agli studenti che hanno conseguito la qualifica professionale, ma in via generale richiama l’articolazione del sistema dei percorsi della IeFP, prevedendo che “il secondo ciclo” comprende anche percorsi “di Istruzione e Formazione Professionale articolata in percorsi di tre, quattro, cinque anni, in coerenza con la normativa nazionale vigente” (art. 54, comma 2, lett. c). La disciplina provinciale, in quanto non coerente con la finalità risultante dal principio sul sistema della IeFP, va dunque precisata ed integrata.

3) In terzo luogo, nel decreto legislativo sono previste alcune condizioni per i percorsi di IeFP che “possono essere attivati” (e dunque non obbligatoriamente) dalla IP in via sussidiaria, ed in particolare il previo accreditamento regionale secondo le modalità definite dagli «accordi» tra la singola Regione e Ufficio scolastico regionale ai sensi dell’art. 7, comma 2 (vedi art. 4, comma 4, primo periodo), e la realizzazione di tali percorsi di IeFP nel rispetto degli standard formativi regionali 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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 rimette sostanzialmente, nell’art. 23, comma 2, alla discrezionalità della Giunta – salvo il rispetto di non meglio precisati “livelli minimi essenziali definiti a livello nazionale”, l’intera procedura di accreditamento di tutti i soggetti coinvolti nel sistema regionale della formazione: “La Giunta regionale, sentite le organizzazioni sindacali e datoriali comparativamente più rappresentative ed i pertinenti organismi che rappresentano la società civile, di promozione dell’inclusione sociale, della parità di genere e della non discriminazione, definisce, sulla base delle diverse tipologie di servizi erogati, i requisiti e le modalità autorizzative e di accreditamento, nel rispetto dei livelli minimi essenziali definiti a livello nazionale.” Quanto prescritto dal decreto legislativo non appare dunque rispettato dalla Legge regionale, che va dunque opportunamente corretta ed integrata.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale, non richiamano questo aspetto, e dunque non essendo obbligatoria tale offerta in sussidiarietà, la disciplina regionale non richiede né correzioni, né integrazioni.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano la Legge n. 40 del 1992 non prevede l'erogazione dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni scolastiche in via di sussidiarietà, e dunque non essendo obbligatoria tale offerta in sussidiarietà, la disciplina regionale non richiede né correzioni, né integrazioni.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 non prevede l'erogazione dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni scolastiche in via di sussidiarietà, e dunque non essendo obbligatoria tale offerta in sussidiarietà, la disciplina regionale non richiede né correzioni, né integrazioni.

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).

In Basilicata, la Legge n. 30 del 2015 prospetta un generico impegno promozionale da parte della Regione ed introducendo, in contrasto con la normativa nazionale, il "pieno coinvolgimento delle reti territoriali": "La Regione promuove l'attivazione di percorsi rivolti ai possessori di diploma professionale quadriennale finalizzati all'accesso all'esame di Stato valido ai fini del passaggio all'offerta di istruzione e formazione tecnica superiore o universitaria, mediante il pieno coinvolgimento delle reti territoriali di cui al successivo articolo 19". La disciplina regionale, in quanto prevede questa modalità formativa – ovvero il corso annuale – come una mera prospettiva e non come un obbligo, va dunque opportunamente corretta ed integrata, anche in relazione ai profili delle procedure, delle condizioni e dei costi.

In Valle d'Aosta, gli "Indirizzi" posti con la deliberazione n. 8/2016 della Giunta regionale affrontano questo aspetto, prevedendo, in senso coerente con la disposizione nazionale di principio, che "La Regione, al fine di consentire anche agli studenti inseriti nel canale della Formazione e dell'Istruzione Professionale complementare la prosecuzione ai più alti livelli di studio universitario e di alta formazione, intende inoltre dare attuazione alle disposizioni di cui all'articolo 15, comma 6 del D.lgs 226/2005 (...) promuovendo, attraverso apposite Intese con il MIUR, la realizzazione del corso annuale utile ai fini dell'accesso all'Esame di Stato".

La disciplina di tale modalità formativa, che è prevista come mera possibilità e non come obbligo, risulta non coerente con la finalità risultante dal principio sul sistema della IeFP, e va dunque opportunamente corretta ed integrata, anche in relazione ai profili delle procedure, delle condizioni e dei costi.

Nella Provincia Autonoma di Bolzano la Legge n. 40 del 1992 prevede che la Provincia, tra le “tipologie formative”, “può attuare” (...) “la formazione attraverso corsi annuali di preparazione all’esame di stato utile ai fini dell’accesso all’Università e all’alta formazione artistica musicale e coreutica per coloro che sono in possesso di un diploma professionale” (art. 2, comma 1, lett. a, n. 2). La disciplina di tale modalità formativa, che è prevista come mera possibilità e non come obbligo, risulta non coerente con la finalità risultante dal principio sul sistema della IeFP, e dunque va opportunamente corretta ed integrata, anche in relazione ai profili delle procedure, delle condizioni e dei costi.

Nella Provincia Autonoma di Trento la Legge n. 5 del 2006 prevede che “per consentire agli studenti che hanno conseguito un diploma al termine di un percorso di Formazione e Istruzione Professionale quadriennale di sostenere l’esame di Stato, le istituzioni scolastiche e formative possono organizzare percorsi annuali integrativi secondo quanto previsto dalla normativa statale vigente” (art. 58, comma 3). La disciplina di tale modalità formativa, che è prevista come mera possibilità rimessa alla discrezionalità delle istituzioni formative, risulta non coerente con la finalità risultante dal principio sul sistema della IeFP, e dunque va opportunamente corretta ed integrata, anche in relazione ai profili delle procedure, delle condizioni e dei costi.

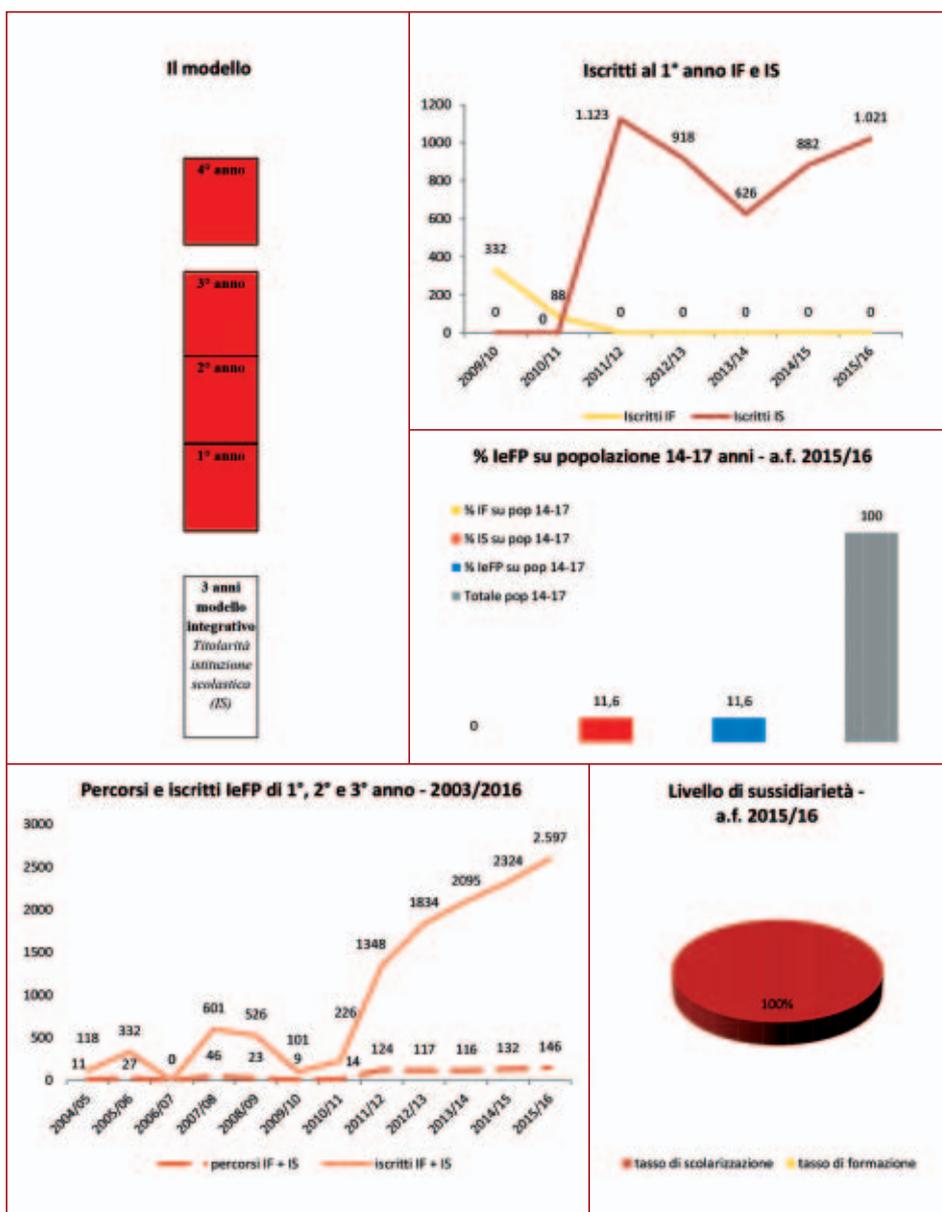


Regione Basilicata: Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 30.09.2018

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. La leFP nella Regione: dati



2. Elementi di sistema della IeFP nella Regione

• Il modello

Il sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale è stato delineato con la L.r. n. 30 del 13 agosto 2015 *"Sistema integrato per l'apprendimento permanente e il sostegno alle transizioni nella vita attiva"*, che ha previsto una riorganizzazione dei servizi per la filiera di istruzione, formazione e lavoro.

Fino all'annualità 2016/2017, la Regione Basilicata ha attivato esclusivamente percorsi formativi di IeFP di durata triennale per il conseguimento della Qualifica professionale.

Per l'annualità formativa 2017/2018, sono stati avviati anche percorsi sperimentali di IV anno per il conseguimento del Diploma di Tecnico secondo le modalità previste dalla Sperimentazione Nazionale del Sistema Duale.

In estrema sintesi:

- dal 2004/05 fino al 2010/11 (ultimo avviso per primi anni) la Regione ha attivato percorsi di durata triennale affidati dalla Provincia di Potenza e dalla Provincia di Matera direttamente alle Agenzie provinciali per la Formazione;
- dal 2011/12 è avvenuta l'adozione della sola sussidiarietà integrativa, con apporto integrato delle Agenzie provinciali (Apofil e Ageforma) per un numero limitato di ore. La presenza delle Agenzie interessava anche i percorsi per 16-18enni extra Accordo e con qualifiche regionali;
- dal 2016/17 le Agenzie sono state soppresse a favore dell'Agenzia regionale per il lavoro e le transizioni nella vita attiva (LAB – Lavoro e Apprendimento Basilicata). Tuttavia, ancora fino all'a.f. 2017/18 è assicurata alle Istituzioni scolastiche in via transitoria una continuità di offerta integrata con le due agenzie provinciali (198 ore).

• Caratteristiche essenziali del modello di IeFP

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

DESTINATARI	Ai percorsi di IeFP possono accedere coloro che hanno concluso il primo ciclo di studi (licenza di scuola secondaria di I grado). Ai percorsi di IV anno, nella modalità duale, possono iscriversi i giovani che non abbiano compiuto 25 anni alla data dell'inizio del corso.
ISCRIZIONE ALLA IeFP	L'iscrizione ai percorsi formativi si fa presso una Istituzione scolastica.



- AVVIO A.F.** L'a.s. inizia il 10.09.2018. Dell'a.f. non si è in possesso del dato.
- ARTICOLAZIONE ORARIA** I percorsi del modello sussidiario integrativo sono attuati nell'ambito dell'autonomia e flessibilità. Con la sussidiarietà integrativa, le due Agenzie provinciali forniscono ancora supporto alle attività tecnico professionali delle scuole operando in partenariato con gli Istituti Professionali per il progetto specifico. Gestiscono la parte amministrativa e organizzativa e, inoltre, realizzano per un monte ore triennale di 198 ore: orientamento in ingresso per 20 ore al primo anno, formazione d'aula tecnico specialistica relativa al profilo e tirocinio al 2° e 3° anno.
- ORGANIZZAZIONE** Dall'a.f. 2011/12, nel modello sussidiario integrativo, i docenti sono della scuola per le competenze di base e sono delle Agenzie provinciali/Lab per quelle di apporto integrato. Il curriculum dovrà prevedere:
- informazione delle famiglie con azioni congiunte degli operatori CIL, dei docenti del sistema dell'istruzione e di personale specializzato;
 - azione di tutoring personalizzato, finalizzato al potenziamento delle abilità personali;
 - azione di tutoring specializzato per l'inserimento professionale;
 - azioni di ascolto e cura destinate ai disabili e a soggetti a rischio di esclusione sociale;
 - formazione orientativa rivolta a studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado e al biennio della scuola secondaria di II grado.
- MODALITÀ DUALE** Mentre per l'a.f. 2016/2017 la Regione Basilicata faceva parte delle Regioni che non avevano attivato percorsi per il primo anno della sperimentazione del sistema duale, per l'a.f. 2017/2018 la Regione ha previsto, tra le linee di intervento del Piano di intervento "Ricerca e Innovazione (smart specialization) per la formazione e l'occupazione dei giovani in Basilicata", il finanziamento di percorsi di IeFP di IV anno nell'ambito del sistema duale, attraverso le modalità dell'apprendistato e dell'alternanza scuola-lavoro.



- TITOLI E CERTIFICAZIONI** Al termine del “biennio” gli allievi sono certificati secondo il D.M. 9/2010.
Al termine del III anno è rilasciato un attestato di qualifica professionale regionale.
Al termine del IV anno è rilasciato il diploma di tecnico professionale.
È prevista l’acquisizione di crediti ai fini dell’eventuale rientro nel Sistema di istruzione nella classe IV di un istituto tecnico o professionale o per l’ingresso in un IFTS coerente con la qualifica professionale ottenuta.
Al momento la valutazione degli apprendimenti (INVALSI) e di sistema (RAV) è oggetto di sperimentazione.
- PASSAGGI** Ai fini dei passaggi orizzontali tra i sistemi verticali all’interno degli stessi, ferma restando l’autonomia delle Istituzioni scolastiche e degli Organismi di Formazione Professionale, vengono riconosciuti:
- a conclusione del primo anno, punteggi di credito che potranno permettere al soggetto di proseguire nella Formazione Professionale, di accedere ad un percorso di apprendistato o di rientrare nel sistema dell’istruzione (secondo anno della scuola secondaria superiore);
 - a conclusione del secondo anno, crediti tali da permettere il passaggio al terzo anno di un Istituto tecnico o professionale.
- FINANZIAMENTO** Le Agenzie provinciali, in supporto alle scuole per i percorsi in sussidiarietà integrativa, gestiscono la parte amministrativa e organizzativa e, inoltre, realizzano per un monte ore triennale di 198 ore:
- orientamento in ingresso per 20 ore al primo anno (costo finanziato € 12 ora/allievo);
 - formazione d’aula tecnico specialistica relativa al profilo (costo finanziato € 11 ora/allievo) e tirocinio (costo finanziato € 3 ora/allievo).
- GOVERNO DEL SISTEMA** La Regione ha costituito:
- un “Gruppo tecnico integrato regionale” principalmente per funzioni di progettazione, monitoraggio quantitativo e qualitativo, verifica, valutazione e consulenza;
 - un “Comitato di coordinamento regionale” per il monitoraggio di sistema. Il Gruppo tecnico integrato supporta l’esecutività delle diverse azioni.

3. Costruzione della “Filiera professionalizzante verticale”

- **Percorsi di IFTS**

In Regione ad oggi non risultano attivi i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS).

- **Percorsi di ITS**

Il Piano di intervento “*Ricerca e Innovazione*” ha previsto uno stanziamento di risorse per la costituzione di due Istituti Tecnici Superiori (ITS) e la futura attivazione di ulteriori Istituti direttamente collegati a progetti pilota con la collaborazione dei Ministeri competenti, che dovranno essere mirati ad attrarre investimenti e a riqualificare il territorio mediante la realizzazione di infrastrutture, l’aggiornamento del personale e la promozione di nuove tecnologie.

Il Piano ha previsto, nel medio-periodo, l’attivazione di due Poli tecnico Professionali collegati ai settori del turismo e dell’agroindustria, ritenuti funzionali allo sviluppo dell’economia regionale.

4. Formazione non ordinamentale

Nell’ambito della programmazione 2014-2020, la Regione Basilicata ha previsto un regime di aiuti alle imprese finalizzati alla realizzazione di attività di formazione continua rivolte al proprio personale.

5. Politiche attive del lavoro nella Regione

Con delibera del Direttore Generale n. 02 del 21 febbraio 2017 è stato approvato il “*Piano annuale straordinario degli interventi dell’Agenzia LAB relativo al 2017*”, che si struttura sulla base di 14 operazioni che si collocano in 5 ambiti tematici.

L’Agenzia regionale Lavoro e Apprendimento Basilicata (LAB) si assume il compito di realizzare un sistema organico di servizi attraverso la creazione di un partenariato con soggetti appartenenti ai sistemi di istruzione, formazione e lavoro. In questa ottica, la Regione rappresenta il soggetto di riferimento per la programmazione e il coordinamento degli interventi di politica del lavoro, mentre l’Agenzia regionale, che opera anche tramite i Centri per l’Impiego e i soggetti pubblici e privati accreditati (questi ultimi in funzione integrativa e non sostitutiva), eroga i servizi per il lavoro.

In attuazione della Legge regionale sull'accREDITamento la Regione si è dotata di un Dispositivo di AccredITamento ai Servizi per il Lavoro, che prevede tre diverse aree di accredITamento:

- A. Prestazioni per le persone e prestazioni per i datori di lavoro;
- B. Prestazioni specialistiche per il sostegno alla mobilità transnazionale;
- C. Prestazioni specialistiche per le persone svantaggiate tra cui le persone con disabilità.

L'accREDITamento può essere richiesto contestualmente per tutte e tre le aree e l'accREDITamento alle aree B e C può essere richiesto anche successivamente all'ottenimento dell'accREDITamento ad erogare le prestazioni dell'area A.

Nel 2016, inoltre, la Regione Basilicata ha approvato le Linee Guida per l'attuazione del modello di intervento "*Capitale Lavoro*", uno strumento di politica attiva del lavoro finanziato dal Programma Operativo del FSE Basilicata e finalizzato a favorire l'inserimento lavorativo dei disoccupati di lunga durata, dei soggetti con maggiori difficoltà di inserimento e delle persone a rischio disoccupazione a lunga durata.

L'attuazione del modello del "*Capitale Lavoro*" si fonda sull'idea di una "*Governance partecipata*", che prevede la collaborazione tra i Servizi per il Lavoro e il sistema delle imprese e dei rappresentanti dei lavoratori. Si tratta di un modello di politiche attive del lavoro "a servizi", superando, in questo modo, la logica del bando.

La scheda è stata curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi: dei dati tratti dai volumi: ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Roma, Tipografia Pio XI, febbraio 2018 e CNOS-FAP – NOVITER (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.

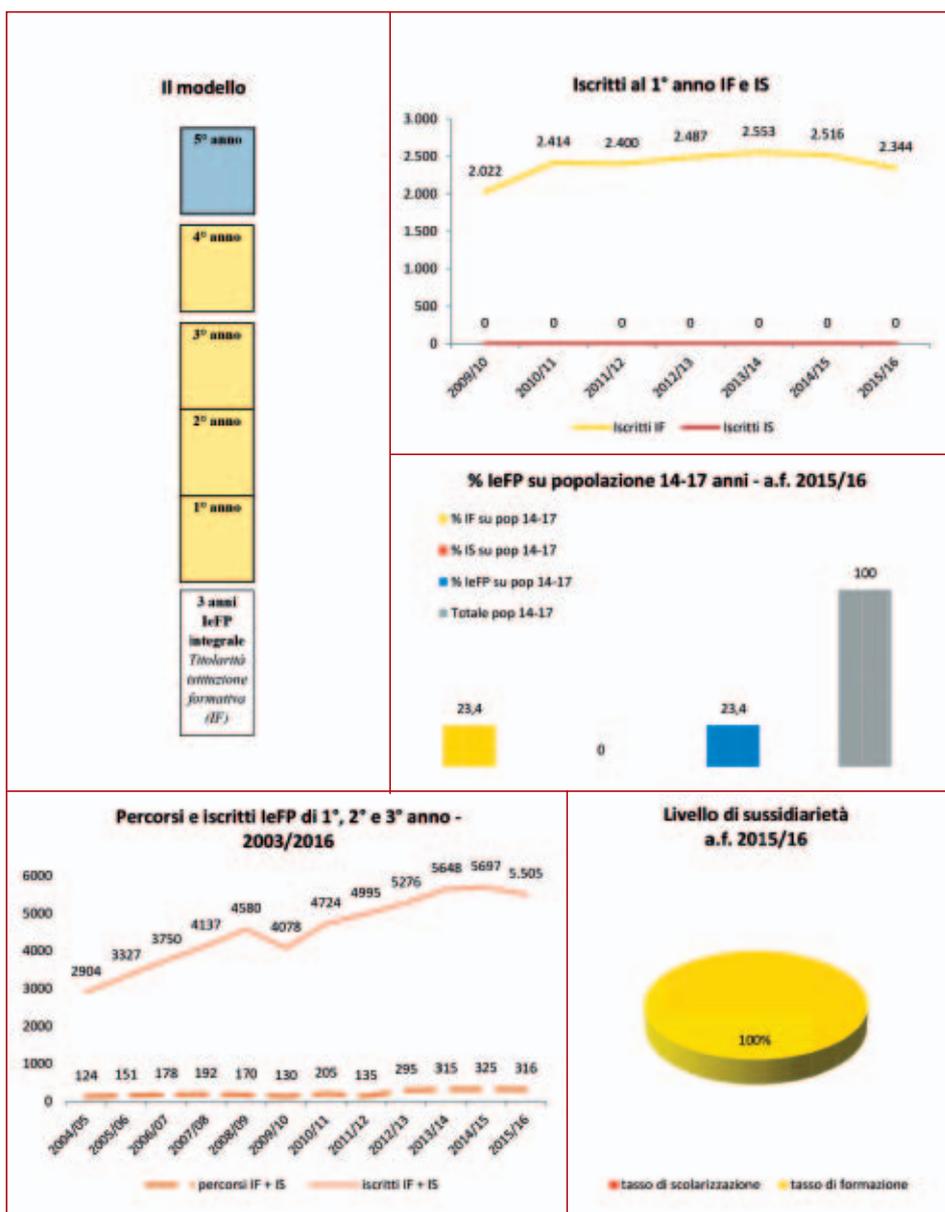


Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol: P.A. di Bolzano Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 30.09.2018

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. La IeFP nella Regione: dati



2. Elementi di sistema della IeFP nella P.A.

• Il modello

I principi del sistema di Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Bolzano sono definiti dalla Legge provinciale n. 40 del 12/11/1992. Il modello di Formazione Professionale si contraddistingue per il forte orientamento al mondo dei mestieri e al mercato del lavoro. Esso assume come metodologia didattica fondamentale lo strumento dell'apprendistato, che ha un duraturo ancoraggio nella tradizione educativa di questo territorio.

L'ordinamento è articolato in due macro aree di intervento:

- la formazione "al lavoro", finalizzata alla qualificazione professionale dei giovani per l'accesso diretto al mercato del lavoro;
- la formazione "sul lavoro" nell'ambito delle politiche per la cittadinanza attiva e l'apprendimento permanente, che comprende corsi di aggiornamento, qualificazione e riqualificazione professionale dei lavoratori.

Da quasi vent'anni, nell'ambito della sua autonomia in materia di Formazione Professionale (competenza primaria), la Provincia di Bolzano avvia dei corsi che durano 3 anni composti da un anno di formazione di base e due anni di formazione specifica. Dall'a.f. 2014/15 vi sono anche percorsi di qualifica di 4 anni di operatori del benessere e di operatori grafici della parte tedesca/ladina.

La Provincia dispone di 30 Centri, o meglio di "Scuole provinciali", le "*Landesberufsschulen*", ossia Scuole Professionali del territorio.

Queste sono diverse dalle *Staatlichen Berufsfachschulen: Fachlehranstalten o Berufsbildenden Schulen* (Istituti Professionali) e *Fachoberschulen* (Istituti Tecnici); queste ultime, infatti, danno titoli di Stato e non hanno obiettivi specifici di apprendimento determinati dalla Provincia.

Per la parte ladina e tedesca non esistono più IP (ultimo l'Alberghiero "*Keiserhof*" di Brunico) ma solo IeFP provinciale, IT e Licei.

All'interno delle *Landesberufsschulen*, dopo il primo anno orientativo è possibile continuare la Formazione Professionale con una *Landesfachshule* o accedere all'apprendistato (formazione duale con 1 giorno di formazione d'aula e 5 sul posto di lavoro).

L'Accordo 16.12.2010 sugli "organici raccordi" non è stato recepito dalla Provincia Autonoma di Bolzano; tuttavia è stato varato nel 2015 per la parte italiana un 5° anno su tutto il territorio provinciale che consente di ottenere una maturità.

La parte tedesca disponeva già di un 5° anno integrativo dall'a.f. 2014/15.

• Caratteristiche essenziali del modello di IeFP

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

DESTINATARI	<p>Accedono ai percorsi di IeFP:</p> <ul style="list-style-type: none"> – coloro che sono in possesso della licenza di scuola secondaria di I grado e tenuti all'assolvimento del diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione; – quelli che hanno 9 anni di frequenza scolastica; – i minori di 18 anni distinguibili in apprendisti e alunni dei percorsi.
ISCRIZIONE ALLA IeFP	<p>L'iscrizione avviene presso i Centri provinciali di FP dipendenti dall'amministrazione provinciale. I percorsi formativi sono svolti dagli organismi formativi. Eventuali scuole (parte italiana) sono soggette ad accreditamento con deroga relativa all'affidabilità economico-finanziaria a motivo delle specifiche normative già dettate dalla propria natura giuridica. I docenti dei Centri provinciali di Formazione Professionale insegnano sia le competenze di base che quelle tecnico-professionali.</p>
AVVIO A.F.	<p>L'a.s. e l'a.f. iniziano in modo contestuale: il 5 settembre 2018.</p>
ARTICOLAZIONE ORARIA	<p>Dal 2010/11 il percorso è strutturato in tre anni e prevede da 1.085 a 1.394 ore per ciascun anno formativo (circa 36 ore a settimana) con frequenza a tempo pieno dell'insegnamento delle discipline sia mattina che pomeriggio.</p> <p>Nella <i>Formazione Professionale tedesca</i> (1.224-1.292 ore all'anno) al primo anno sono previste 612 ore professionalizzanti e altrettante (50%) di base. Nel secondo e nel terzo anno le ore professionalizzanti sono 748 (61%), inclusive di 12 ore di laboratorio e 10 di teoria applicata alla settimana e di circa 180 ore (dalle 4 alle 6 settimane) di stage sia al 2° che al 3° anno.</p> <p>Nella <i>Formazione Professionale agricola, forestale e di economia domestica</i> (1.085 ore l'anno) nel triennio sono previste in media 1.823 ore professionalizzanti e 1.292 ore di competenze di base e trasversali.</p> <p>Lo stage conta tra le 93 e le 186 ore.</p> <p>Nella <i>Formazione Professionale italiana</i> (1.224-1.394 ore l'anno) i primi due anni prevedono 700 ore professionalizzanti e 680 di base, il terzo anno 880 ore professionalizzanti e 500 di base.</p>

ORGANIZZAZIONE	<p>Lo stage è mediamente di 160-240 ore incluso nel monte ore degli ultimi due anni.</p> <p>Il curriculum prevede: orientamento; personalizzazione; accompagnamento al percorso.</p> <p>Per ogni anno formativo è previsto uno stage di circa 180 ore in azienda realizzato in 4/6 settimane.</p>
MODALITÀ DUALE	<p>Il consolidato e regolamentato sistema dell'apprendistato tradizionale si è trasformato in apprendistato per la qualifica e il diploma professionale.</p> <p>L'apprendista entra nel circuito formativo sulla base di un contratto collettivo di lavoro e frequenta le lezioni delle Scuole professionali mentre lavora presso l'azienda o l'artigiano con cui ha stretto il contratto.</p> <p>Il datore di lavoro corrisponde un salario al giovane che è impegnato per un giorno nelle aule presso i Centri di formazione e per il resto della settimana in azienda.</p> <p>Al termine supera un esame per il diploma professionale di "lavorante artigiano".</p> <p>Garanti, assieme alla Provincia Autonoma, sono le Associazioni di categoria.</p>
TITOLI E CERTIFICAZIONI	<p>I ragazzi in artigianato arrivano a percepire 700-800 euro al mese di paga.</p> <p>Dopo il 1° anno gli studenti scelgono se continuare nell'apprendistato o nella Formazione Professionale.</p> <p>Al termine del III anno di Formazione Professionale è rilasciato un attestato di qualifica professionale provinciale.</p>
PASSAGGI	<p>Nella Provincia di Bolzano chi ha frequentato un percorso triennale di Formazione Professionale e ha intenzione di passare al quarto anno di un Istituto scolastico diverso deve fare domanda per un esame obbligatorio sulle conoscenze e discipline mancanti in base al programma.</p> <p>Per gli allievi intenzionati a proseguire gli studi può essere attivato durante l'ultimo anno di Formazione Professionale un corso integrativo gratuito.</p> <p>Tra i Centri di Formazione Professionale e gli Istituti scolastici si è instaurata una stretta collaborazione che prevede la comunicazione dei programmi, in modo che possa essere garantita una preparazione specifica agli allievi interessati e il riconoscimento delle attività pratiche.</p> <p>Al momento la collaborazione tra i due canali formativi</p>



FINANZIAMENTO	<p>non è stata strutturata in convenzioni dato l'esiguo numero dei casi.</p> <p>La Provincia Autonoma di Bolzano non utilizza un sistema di finanziamento basato su parametri di unità di costo standard.</p> <p>In ogni caso, poiché le "Scuole provinciali" che rilasciano le qualifiche di FP sono pubbliche e appartengono alla Provincia Autonoma, non sono assimilabili alle istituzioni accreditate del privato sociale.</p>
GOVERNO DEL SISTEMA	<p>Tre Intendenze (quella tedesca, italiana e ladina) si occupano degli Istituti statali, i quali non rientrano nell'ambito della IeFP.</p> <p>Tre sono i settori del territorio della Provincia (quello tedesco-ladino, italiano e settore specifico della FP agricola-domestica) che si occupano di gestire la Formazione Professionale, ossia le Scuole provinciali.</p>

3. Costruzione della "Filiera professionalizzante verticale"

Un protocollo d'intesa del 7.2.2013 tra Provincia e Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca realizza corsi annuali di Formazione Professionale per coloro che intendono sostenere l'esame di Stato per consentire la prosecuzione ai più alti livelli di studio universitario e di alta formazione. Il Protocollo stabilisce i criteri generali per la realizzazione dei corsi per gli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di Istruzione e Formazione Professionale quadriennale. L'offerta riguarda i settori dell'agricoltura ed ambiente, industria e artigianato, servizi amministrativi, commerciali, turistico-alberghieri, socio-sanitari e le aree tematiche riguardano quella linguistica, matematica, scientifica e tecnologica, storico socio-economica e tecnico-professionale. Il monte ore è almeno di 990 ore. L'anno integrativo è iniziato per la parte tedesco-ladina nell'a.s. 2014/15 e per il successivo anno per la parte italiana.

La Provincia sostiene, altresì, mediante contributi pubblici interventi di formazione continua per l'aggiornamento e l'arricchimento delle competenze dei lavoratori e di formazione professionalizzante per l'inclusione lavorativa di particolari categorie svantaggiate, quali donne e immigrati. Nel 2018 è stata approvata un'iniziativa di sistema volta alla prevenzione dell'abbandono scolastico.



4. Formazione non ordinamentale

L'offerta formativa non ordinamentale può essere attivata dai soggetti accreditati al sistema di accreditamento provinciale istituito ai sensi della D.G.P. n. 301 del 22/03/2016.

5. Politiche attive del lavoro nella P.A.

Le linee programmatiche del sistema di politiche attive del lavoro della Provincia di Bolzano sono definite nel *Piano pluriennale degli interventi di politica del lavoro 2013-2020*.

La strategia altoatesina si caratterizza per la forte collaborazione degli attori istituzionali con le parti sociali, agendo contestualmente su due versanti:

- sul lato dell'offerta, mediante l'investimento nella formazione continua e misure di supporto alla ricerca attiva del lavoro;
- sul lato della domanda, mediante una politica industriale che incentiva la ricerca e la crescita dimensionale delle imprese, procedure burocratiche snelle e un regime fiscale favorevole ai datori di lavoro.

Il modello di politiche attive è basato sui principi di unitarietà di azione e di targetizzazione della platea di destinatari, assumendo la centralità della Formazione Professionale quale strumento principale per migliorare l'occupabilità delle persone e incrementare l'occupazione.

Il dispositivo attuativo è costituito da un set unitario di misure integrate, che comprende attività di formazione (anche in modalità individualizzata), servizi di orientamento e stage sul campo in azienda per consolidare le competenze acquisite durante le lezioni in aula.

In aggiunta alla preparazione tecnica, tutti i destinatari ricevono una formazione trasversale sulle metodologie funzionali alla ricerca attiva del lavoro, anche con riferimento ad opportunità di autoimpiego.

Il contenuto di queste misure "standard" viene declinato di volta di volta in relazione al gruppo target di riferimento. Particolare attenzione è rivolta alle categorie con maggiori difficoltà di accesso/permanenza nel mercato del lavoro: disoccupati di lunga-durata, giovani, donne, immigrati, lavoratori maturi (over45). L'integrazione occupazionale dei giovani rappresenta un obiettivo prioritario. Per i disabili e gli svantaggiati è inoltre previsto un servizio complementare di supporto all'integrazione sul posto di lavoro nella prima fase post-assunzione di inserimento in azienda.

Tutti gli interventi sopra descritti sono realizzati dagli Organismi accreditati a livello provinciale ai servizi di orientamento e formazione, fatta eccezione per



le azioni rivolte ai disabili e alle persone vulnerabili che possono essere realizzate in partenariato con i Centri di mediazione al lavoro o i soggetti accreditati al lavoro iscritti all'Albo nazionale. La Provincia Autonoma di Bolzano, infatti, risulta l'unica realtà nel contesto nazionale a non aver regolamentato un sistema di accreditamento al lavoro su base territoriale.

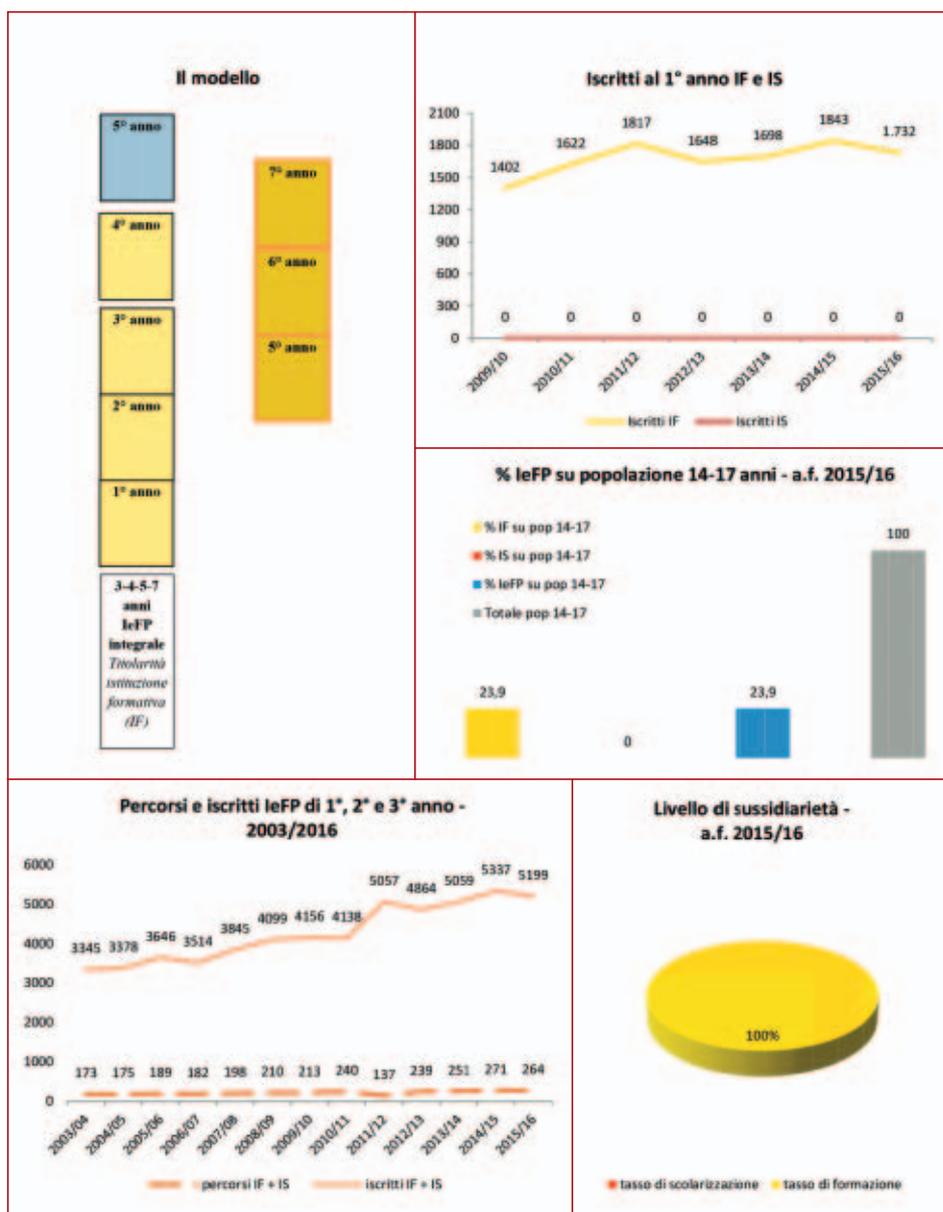
La scheda è stata curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi dei dati tratti dai volumi: ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Roma, Tipografia Pio XI, febbraio 2018 e CNOS-FAP – NOVITER (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.



Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol: P.A. di Trento Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 30.09.2018

1. La leFP nella Regione: dati



2. Elementi di sistema della IeFP nella P.A.

• Il modello

Nella Provincia Autonoma di Trento i percorsi formativi di durata triennale sono attivi dal 1994.

La Provincia ha aderito alla sperimentazione nazionale nell'a.f. 2002/03. Dall'anno formativo 2010/2011 la Provincia ha chiuso gli Istituti Professionali quinquennali di Stato riorganizzando l'intera offerta formativa attraverso tre tipologie: la IeFP provinciale, gli indirizzi scolastici tecnici e liceali. I corsi annuali per l'esame di Stato (5° anno) sono presenti dall'a.f. 2014/15.

In sintesi, ad oggi, nella Provincia Autonoma di Trento sono attivi;

- percorsi triennali per il conseguimento della Qualifica professionale;
- percorsi quadriennali e di IV anno per l'acquisizione del titolo di Tecnico, anche nella modalità dell'apprendistato, il c.d. "apprendistato di base";
- il corso di quinto anno integrativo a seguito del Diploma IeFP, per l'accesso all'esame di Stato finalizzato al conseguimento del Diploma di Istruzione secondaria di II grado;
- corsi di Qualifica IeFP per la qualificazione professionale degli adulti caratterizzati da un alto livello di personalizzazione didattica e flessibilità organizzativa.

Almeno tre sono gli elementi strutturali del modello:

- un "quadro unitario" del sistema educativo del Trentino che trova fondamento nella Legge Provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, che delinea i principi su cui si incardina il sistema di istruzione e formazione regionale e i soggetti che lo compongono;
- la forte integrazione tra le politiche formative e le politiche per lo sviluppo economico;
- il potenziamento delle lingue straniere.

• Caratteristiche essenziali del modello di IeFP

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

DESTINATARI

Possono accedere alla IeFP:

- gli allievi che hanno conseguito la licenza di Scuola secondaria di I Grado;
- soggetti in situazione di disagio certificato o a rischio di abbandono e di dispersione scolastica per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione.
- Possono accedere all'Alta Formazione Professionale:

- gli studenti in possesso di diploma professionale di durata quadriennale;
 - studenti che hanno superato l'esame di Stato al termine di un percorso del secondo ciclo.
- ISCRIZIONE ALLA IeFP** L'iscrizione ai percorsi formativi si fa presso una Istituzione Formativa (IF) accreditata.
- AVVIO A.F.** L'A.S. e l'A.F. sono avviati in modo contestuale: 12 settembre 2018.
- ARTICOLAZIONE ORARIA** Ciascuno dei 3 anni del percorso di qualifica professionale ha un quadro orario di 1.066 ore ed è suddiviso, di norma, in due quadrimestri.
Per l'ammissione alla classe successiva e per l'ammissione all'esame finale, per tutti i percorsi, è obbligatoria la frequenza per almeno il 75% del monte ore annuo complessivo. Le ore dedicate alla formazione professionalizzante sono 543 al primo anno, 640 al secondo e 698 al terzo.
Al terzo anno, il monte ore dedicato all'area culturale è di 368 ore in totale (nel primo anno il peso dell'area culturale è di 523 ore, nel secondo anno di 426 ore).
Il tirocinio curriculare è previsto nel terzo anno con uno stage di almeno 120 ore e nel quarto anno, dove vi è una vera e propria alternanza tra la formazione in aula e la formazione in contesto lavorativo, è previsto un minimo del 30% fino ad un massimo del 48% delle 1.066 ore annue.
Al 4° anno l'alternanza tra i contesti formativi di CFP e aziende ha visto mediamente l'impegno degli allievi in attività di formazione presso le imprese per il 40%-45% della durata totale del percorso che è di 1.066 ore.
Il totale minimo obbligatorio delle aree/ambiti di competenza del quarto anno comprende 106 ore di area linguistica, 448 ore di area tecnico-professionale e 320 ore di formazione in contesto lavorativo.
- ORGANIZZAZIONE** I docenti delle Istituzioni provinciali di FP hanno dipendenti provinciali.
Le Istituzioni formative paritarie dispongono di docenti privati a cui applicano il contratto collettivo provinciale. Il curriculum dovrà prevedere accoglienza; orientamento; sostegno ai passaggi; stage, tirocini e alternanza formativa; personalizzazione / individualizzazione del percorso; tutoraggio.

MODALITÀ DUALE

La Provincia Autonoma prevede contributi per le Istituzioni formative e gli allievi frequentanti, contributi specifici e misure in presenza di studenti con bisogni educativi speciali e di stranieri.

La Provincia sostiene anche misure extracurricolari di rilevanza nazionale ed internazionale.

Al fine di orientare l'offerta formativa regionale nella prospettiva di una strategia pluriennale, con un recente provvedimento, il *"Programma triennale della formazione professionale 2015-2018"*, la Provincia punta:

- sul rafforzamento dell'apprendistato di base per la stabilizzazione a regime del sistema duale;
- sull'ampliamento dell'offerta di V anno integrativo per l'accesso all'esame di Stato;
- sulla nascita di Poli specialistici di filiera nella prospettiva della strategia di specializzazione del territorio;
- sulla sperimentazione di specifici progetti di ri-orientamento.

TITOLI E CERTIFICAZIONI

Vari provvedimenti disciplinano:

- la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti nonché i passaggi tra i percorsi del secondo ciclo;
- lo svolgimento degli esami per il conseguimento dell'attestato;
- la certificazione e il riconoscimento delle qualifiche;
- i percorsi integrati tra scuole secondarie di I grado e Formazione Professionale per il conseguimento della licenza di scuola secondaria di I grado.

Il modello di certificato della Provincia di Trento è unico per tutte le istituzioni scolastiche e formative del territorio.

PASSAGGI

Gli allievi possono transitare dal sistema formativo a quello scolastico e viceversa sulla base di metodologie definite congiuntamente. Sono previste certificazioni quali la patente europea Ecdl, Fit tedesco, Ket inglese, particolari patentini/ abilitazioni di mestiere correlati al percorso formativo frequentato, che si realizzano durante la frequenza del percorso di IeFP (triennio/quadriennio e quarto anno).

FINANZIAMENTO

Applicando i parametri di costo stabiliti dalla P.A. 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 € 142,03;
- il costo annuale per percorso è di € 151.403,98;
- il costo annuale per allievo corrisponde a € 7.109,81;
- il costo medio orario per allievo (per 1066 ore) ammonta a € 6,67.

GOVERNO DEL SISTEMA

Il Programma annuale di attività per la Formazione Professionale prende come linee strategiche di riferimento gli obiettivi definiti nel Programma di sviluppo provinciale e le finalità della riforma indicata nella Legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006 sul sistema educativo di Istruzione e Formazione Professionale del Trentino.

Sono realizzate attività di raffronto e di verifica con le associazioni imprenditoriali e di categoria e con le imprese per la definizione delle figure di riferimento per le qualifiche e per i diplomi professionali dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, che fanno parte del Repertorio provinciale. Inoltre, trovano una specifica valorizzazione anche gli esiti dell'attività del gruppo di lavoro promosso dal Servizio Europa per la ricostruzione e la calibratura del quadro dei fabbisogni formativi e della conseguente clusterizzazione delle possibili azioni e interventi di risposta. La domanda formativa definita in ogni area occupazionale costituisce il riferimento per la progettazione ulteriore degli interventi da parte dei soggetti attuatori.

3. Costruzione della "Filiera professionalizzante verticale"

I percorsi di Alta Formazione Professionale sono presenti dall'autunno 2006 ed hanno una durata massima di tre anni. Nell'ultimo anno (a.f 2017/18) si sono avviati 13 percorsi di 1.500 ore annue solo biennali.

Possono accedere all'Alta Formazione gli studenti in possesso di diploma professionale di durata quadriennale o che hanno superato l'esame di Stato al termine di un percorso del secondo ciclo.

4. Formazione non ordinamentale

Obiettivi comuni orientano anche i percorsi della formazione non ordinamentale, nella quale viene mantenuto un focus sul potenziamento delle lingue straniere, che completa la formazione tecnica, arricchendo il profilo trasversale del lavoratore.

5. Politiche attive del lavoro nella P.A.

Il Documento degli interventi di politica del lavoro è lo strumento, approvato dalla Giunta provinciale con il quale vengono disciplinati gli interventi in materia di lavoro, la cui esecuzione è affidata all'Agenzia del lavoro ed ai suoi centri per l'impiego. Il Documento è dunque la base di partenza delle attività.

Il documento ha individuato 6 ambiti di intervento: servizi per l'impiego, formazione per disoccupati e occupati, incentivi all'occupazione, ricollocazione professionale, progetti per l'occupazione, ammortizzatori sociali provinciali.

I sei ambiti possono essere riconducibili a due gruppi di politiche del lavoro: le politiche preventive e le politiche di sostegno. Le prime sono finalizzate a prevenire situazioni di disoccupazione, attraverso strumenti quali contratti di rete e formazione continua; mentre per quanto riguarda le politiche di sostegno intervengono, laddove si sono già realizzate situazioni di disoccupazione o di rischio di disoccupazione, gli ammortizzatori sociali provinciali e le politiche di sostegno all'occupazione. Tra gli strumenti previsti dal già citato Documento degli interventi di politica del lavoro 2015 – 2018 va segnalata la previsione, accanto ai servizi finanziati a processo, di specifici servizi finanziati a risultato.

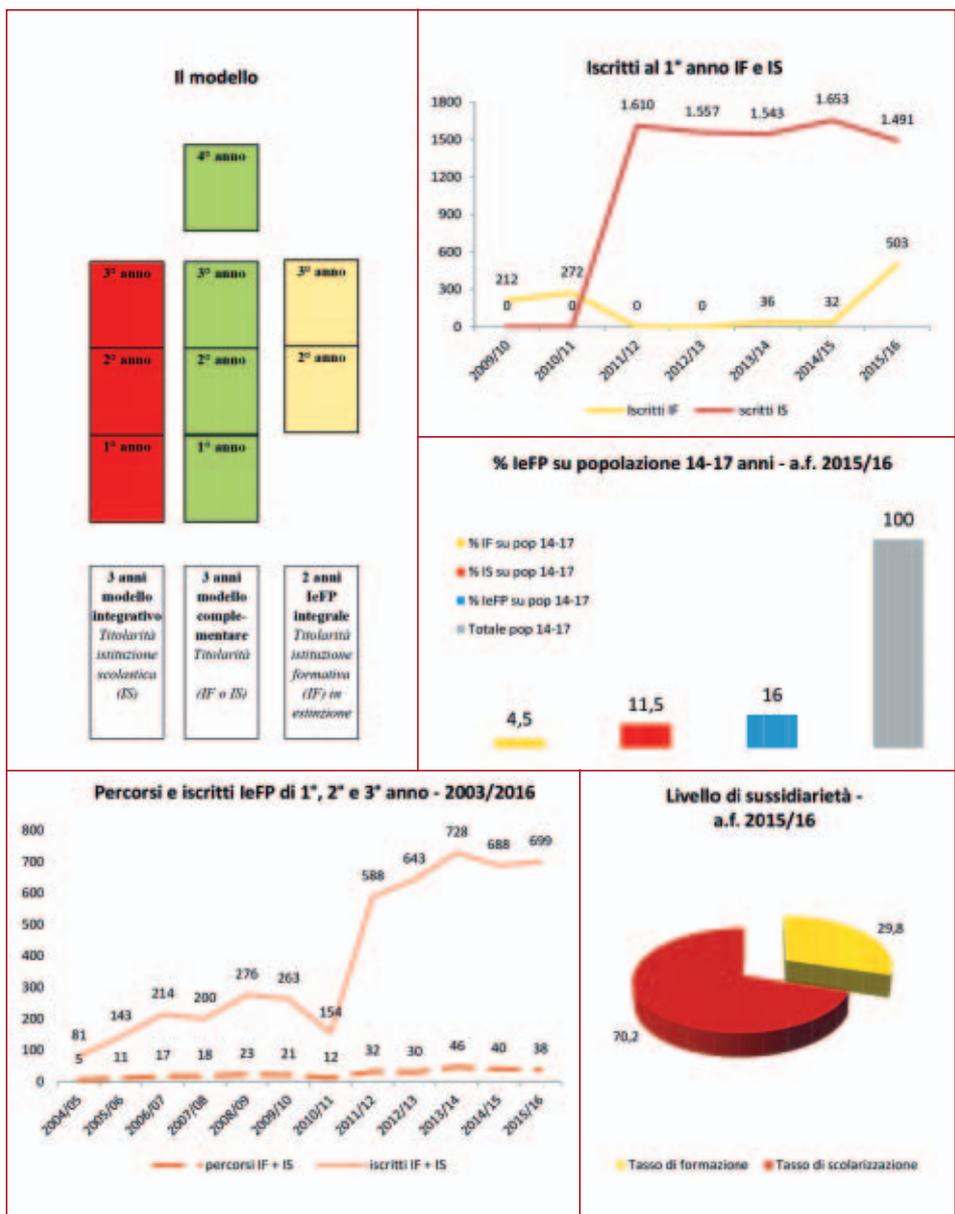
Altro documento che integra la disciplina è la Deliberazione di Giunta Provinciale n. 607 del 17 aprile 2014 nella quale si individuano le aree specifiche di servizi: servizi generali; servizi specialistici per persone in cerca di lavoro; servizi specialistici per persone con disabilità o svantaggio come definito dal Documento degli Interventi di Politica del Lavoro; servizi specialistici per datori di lavoro.

La scheda è stata curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi dei dati tratti dai volumi: ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Roma, Tipografia Pio XI, febbraio 2018 e CNOS-FAP – NOVITER (a cura di), *Politiche della formazione professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2018.

Regione autonoma Valle d'Aosta: Formazione Professionale e politiche attive del lavoro

Scheda aggiornata al 30.09.2018

1. La leFP nella Regione: dati



2. Elementi di sistema della IeFP nella Regione

• Il modello

La Regione Valle d'Aosta esercita una competenza legislativa primaria in materia di istruzione tecnico-professionale. In base ad essa l'amministrazione scolastica non dipende dal MIUR ma viene finanziata con risorse regionali. Le scuole sono regionali, con organici pagati dalla Regione, ma hanno obiettivi e titoli statali in esito ai quinquenni. Tutti gli Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici sono anche accreditati automaticamente alla formazione in base ad un Accordo del 2003 tra Regione e Sovrintendenza. Varie sono state le soluzioni adottate dagli anni della sperimentazione: percorsi formativi triennali integrati, corsi sperimentali biennali di Formazione Professionale post obbligo di istruzione, percorsi triennali realizzati dalle Istituzioni scolastiche regionali, in regime di sussidiarietà complementare e in regime di sussidiarietà integrativa e dagli Organismi di formazione accreditati.

Oggi nella Regione esiste un'offerta organica e integrata che si realizza nei tre ambiti previsti dalla normativa che disciplina l'obbligo di istruzione e del diritto-dovere. L'ordinamento prevede anche la possibilità di proseguire in un IV anno e in un corso annuale di V anno integrativo per l'accesso all'Esame di Stato.

Dall'a.f. 2016/17 i percorsi biennali sono stati progressivamente trasformati in *percorsi triennali integrati* per 14enni realizzati da Enti accreditati per la IeFP.

Nell'a.f. 2016/17 sono stati avviati 5 corsi di durata triennale che nell'anno formativo 2017/18 sono diventati 8.

Sebbene introdotti dalla normativa, i corsi di IV e di V anno non risultano essere attivati. Sono stati comunque finanziati a partire dall'a.f. 2016/2017 dei progetti individuali di IV anno del sistema IeFP. Questi progetti individuali prevedono che questa offerta formativa si attui, in considerazione dell'esiguità numerica dei potenziali destinatari ed al fine del contenimento della spesa, anche attraverso il sostegno alla partecipazione a percorsi formativi realizzati presso Enti ed istituzioni con sede fuori dal territorio regionale, sulla base di appositi accordi o convenzioni, stipulate dagli stessi Enti di Formazione titolari di percorsi triennali IeFP.

In base all'accreditamento, nella Regione il sistema prevede due ambiti e quattro macrotipologie. Gli ambiti si distinguono in formazione finanziata (per realizzare attività formative oggetto di finanziamento o cofinanziamento) e formazione non finanziata (per realizzare attività formative che prevedono, al termine, attestazioni ufficiali).

I due ambiti di articolano, a loro volta, in quattro macrotipologie:

- Orientamento e Formazione Professionale;

- Formazione continua e permanente;
- Formazione rivolta alle fasce deboli;
- Formazione per la realizzazione di percorsi di IeFP.

• **Caratteristiche essenziali del modello di IeFP**

Si riassumono alcune delle principali caratteristiche del modello.

DESTINATARI	<p>I percorsi sono rivolti a giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo grado ovvero a studenti che non abbiano superato lo scrutinio finale al termine del primo anno di scuola secondaria di secondo grado.</p> <p>In base alle disposizioni in ordine ai passaggi tra sistemi di istruzione e formazione, in corso di strutturazione, e anche in deroga a quanto previsto dalle Direttive regionali in ordine all'inserimento di nuovi partecipanti, potranno essere inseriti in corso d'anno giovani che si siano ritirati nell'ambito della frequenza al primo anno di un altro percorso di istruzione secondaria superiore o di Istruzione e Formazione Professionale.</p>
ISCRIZIONE ALLA IeFP	<p>L'iscrizione ai percorsi formativi si fa presso una Istituzione formativa (IF) accreditata.</p>
AVVIO A.F.	<p>L'a.f. inizia in maniera contestuale a quello scolastico (a.s. 12.09.2018 - a.f.: nello stesso mese).</p>
ARTICOLAZIONE ORARIA	<p>Il monte ore complessivo per ciascuna qualifica professionale di durata triennale attualmente erogata nei Centri di Formazione Professionale accreditati deve essere pari a 3.000 ore (sono escluse le ore per la partecipazione all'esame di qualifica professionale da realizzarsi dopo la fine del corso).</p> <p>Il quadro orario dovrà comprendere 800 ore di competenze di base e 2.200 ore (di cui min. 1.200 in attività di alternanza) in competenze tecnico professionali.</p> <p>Il vincolo annuale è di minimo 200 ore di competenze di base e minimo 400 ore di alternanza secondo le modalità di: impresa formativa simulata quale strumento propedeutico ai percorsi di alternanza scuola lavoro o di apprendistato, con particolare riferimento agli allievi quattordicenni; tirocinio curriculare; stage (attivabile anche nel periodo estivo); apprendistato per la qualifica, con modalità da definire d'intesa con l'Amministrazione regionale.</p>

I percorsi attivati si distinguono in:

- corsi singoli: si intendono percorsi formativi in esito ai quali è previsto il rilascio di una sola qualifica;
- corsi misti: si intendono percorsi formativi in esito ai quali è previsto il rilascio di qualifiche che insistono su diversi profili professionali; ciascun partecipante potrà optare, in questo caso, per un solo profilo professionale e il gruppo classe svolgerà alcune parti del corso in comune e altre parti suddiviso in sottogruppi per la formazione delle distinte qualifiche professionali.

I vincoli per la formazione delle classi e, quindi, per l'attivazione dei percorsi sono i seguenti:

- percorso con profilo/indirizzo singolo min. 15 e max. 18 allievi;
- percorsi con due profili/indirizzi min. 15 e max. 22 allievi;
- percorsi con tre profili/indirizzi min. 18 e max. 22 allievi.

ORGANIZZAZIONE

Oltre al monte ore annuo "*curvato*" dei professionali vengono svolte attività di potenziamento (432 ore), attività aggiuntive obbligatorie di orientamento professionale nel 1° anno (33 ore), di stage osservativo nel 2° anno (66 ore) e di alternanza scuola-lavoro nel 3° anno (132 ore). I percorsi di IeFP sono progettati con forte caratterizzazione alla professionalità e alle attività teorico-pratiche, con la presenza di significative esperienze in azienda, di attività di motivazione, presa di coscienza dei processi di apprendimento e ricerca attiva del lavoro.

Alle Istituzioni Formative si richiede inoltre:

- attivazione dell'Insegnamento della Religione Cattolica (DPR 20/08/2012, n. 176), delle attività didattiche alternative alla religione e delle attività relative alle scienze motorie e sportive;
- partecipazione alle azioni di sistema messe in campo dall'Amministrazione nell'ambito della sperimentazione e al gruppo di lavoro istituito dalla DGR 8/2016;
- coinvolgimento delle associazioni di categoria (protocollo scritto) per la progettazione e la realizzazione dei percorsi;

- riserva di almeno n. 1 posto a percorso per disabili;
- attività pratica e teorica svolta in laboratorio e in azienda per almeno il 70% del monte ore;
- attivazione di un numero di ore di recupero, ricomprese nel finanziamento, pari a 250 nel triennio;
- stipula di convenzioni con i CPIA privi del diploma di scuola secondaria di I grado;
- accertamento e valutazione periodica degli apprendimenti degli allievi che confluiranno nei momenti collegiali di scrutinio e di ammissione/non ammissione degli allievi a nuova annualità o all'esame conclusivo del percorso;
- azioni di promozione dei percorsi da attivarsi nell'ambito delle iniziative di orientamento propedeutiche alle iscrizioni;
- partecipazione alle reti dell'orientamento istituite presso la Regione, che raggruppano per territorio le istituzioni formative, formalizzandone la collaborazione tramite una convenzione;
- sostegno agli allievi in situazione di disabilità, ai quali devono essere garantiti gli stessi supporti messi in atto nell'ambito del sistema scolastico;
- individuazione degli insegnanti delle competenze di base e l'eventuale individuazione di insegnanti di sostegno tramite avviso pubblico;
- di assicurare un numero minimo di ore di tutoraggio, calcolato nel seguente modo: totale minimo tutoraggio= (ore stage previste) + (60% altre ore);
- preventivazione dei costi di realizzazione dell'esame di qualifica professionale.

MODALITÀ DUALE

La Regione non ha regolamentato l'apprendistato per la qualifica ma ha avviato tavoli di concertazione con le parti sociali per la definizione del nuovo sistema di apprendistato.

La Regione ha definito, in accordo con le parti sociali, che saranno regolamentati i profili formativi per permettere l'accesso al lavoro dei minorenni che abbiano assolto l'obbligo di istruzione.

Tra gennaio 2016 e aprile 2017, il numero dei contratti di apprendistato di I livello, censiti nella Regione attra-

	<p>verso le comunicazioni obbligatorie, ammonta a 11 unità. I ragazzi in IeFP che appartengono alla sperimentazione duale nello stesso periodo sono solo 36 di I-III anno per due percorsi tradizionali e uno di IV anno per un percorso tradizionale.</p>
TITOLI E CERTIFICAZIONI	<p>Al termine del “biennio” gli allievi sono certificati secondo il D.M. 9/2010.</p> <p>Al termine del terzo anno l’allievo consegue la qualifica di “operatore professionale”.</p> <p>Al termine del quarto anno l’allievo consegue il diploma professionale di “tecnico”.</p> <p>Al momento la valutazione degli apprendimenti (INVALSI) e di sistema (RAV) è oggetto di sperimentazione.</p>
PASSAGGI	<p>Gli allievi possono transitare dal sistema formativo a quello scolastico e viceversa sulla base di metodologie definite congiuntamente.</p> <p>Crediti formativi in ingresso, nel rispetto della normativa vigente; acquisizione/capitalizzazione di conoscenze/competenze in itinere attestate, al fine di favorire la spendibilità quali crediti formativi in uscita per l’eventuale accesso ad altri percorsi di Istruzione e Formazione.</p>
FINANZIAMENTO	<p>Applicando i parametri di costo stabiliti dalla Regione al numero degli iscritti al primo anno dei percorsi formativi di durata triennale delle istituzioni formative accreditate nell’a.f. 2015/16, risulta che:</p> <ul style="list-style-type: none">– il costo ora/corso ammonta a € 135,19;– il costo annuale per percorso è di € 148.707,20;– il costo annuale per allievo corrisponde a € 13.995,97– il costo medio orario per allievo ammonta a € 4,37.
GOVERNO DEL SISTEMA	<p>Il modello è stato definito con incontri con le parti sociali per la raccolta dei fabbisogni professionali del mondo del lavoro analizzando il bacino e le caratteristiche dei potenziali utenti delle iniziative formative.</p> <p>La proposta di percorsi è definita dal sottogruppo “<i>Formazione Professionale e orientamento</i>”, istituito nell’ambito del “<i>Consiglio politiche del lavoro</i>” della Regione, composto da parti sociali, Consiglio regionale e Sovrintendenza agli studi. La proposta è stata validata dal Consiglio politiche del lavoro prima dell’approvazione con DGR.</p> <p>La deliberazione della Giunta regionale n. 813 del 13/04/2012</p>

istituisce un *Gruppo di monitoraggio*, composto da rappresentanti della Regione e delle parti sociali, che ha il compito di monitorare i corsi di formazione attraverso la definizione di un impianto di monitoraggio quantitativo e qualitativo.

È attuato un *“Nucleo tecnico in fase di valutazione”* dei progetti per eventuali modifiche e/o integrazioni ai Protocolli di collaborazione ove non sufficientemente dettagliati o incompleti.

3. Costruzione della “Filiera professionalizzante verticale”

• Percorsi di IFTS

In Regione gli ultimi percorsi risalgono all'annualità 2003/2004.

• Percorsi di ITS

Nella Regione non ci sono fondazioni ITS.

4. Formazione non ordinamentale

Riguardo alla formazione non ordinamentale, la Regione ha approvato progetti per l'aggiornamento, il consolidamento e lo sviluppo delle competenze degli occupati nelle imprese del territorio.

5. Politiche attive del lavoro nella Regione

La Regione Autonoma Valle d'Aosta promuove un sistema regionale dei Servizi e delle Politiche Attive per il Lavoro e la Formazione fondato sulla cooperazione tra i servizi pubblici per l'impiego e gli operatori pubblici e privati.

Con DGR 1136/2016, sono state disciplinate le procedure e i requisiti per l'accreditamento dei servizi per il lavoro, le modalità di tenuta dell'Elenco regionale dei soggetti accreditati e l'affidamento dei servizi per il lavoro.

Le aree di servizio oggetto di accreditamento regionale sono:

- Area A: Accoglienza e informazione;
- Area B: Orientamento di base e attivazione dei servizi e misure di politica attiva;



- Area C: Accompagnamento al lavoro;
- Area D: Orientamento specialistico individuale e di gruppo;
- Area E: Azioni specialistiche per i soggetti svantaggiati, tra cui le persone con disabilità.

La Regione Valle d'Aosta predispose il Piano di Politica del lavoro 2012/2014, approvato con deliberazione del Consiglio regionale n. 2493/XIII del 21 giugno 2012 e prorogato fino all'approvazione del nuovo piano triennale degli interventi di politica del lavoro con Legge regionale n. 19/2015, art. 18.

Il piano è il principale strumento delle politiche regionali in materia di lavoro: in esso sono previsti interventi finalizzati a contrastare la crisi occupazionale e a creare sviluppo e innovazione sul territorio attraverso un'integrazione delle politiche dell'Istruzione, della Formazione Professionale, del lavoro con l'utilizzo di diverse fonti di finanziamento.



La scheda è stata curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP avvalendosi:

- consulenza del Direttore del CFP del CNOS-FAP di Châtillon, prof. Gianni Buffa;
- dei dati tratti dal Rapporto di monitoraggio della sperimentazione del nuovo sistema regionale di IeFP 2016-2017 della Regione Valle d'Aosta e 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, 2018.







Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare

Il sole dentro



Regia: Paolo Bianchini
Soggetto: Paolo Bianchini e Paola Rota
Sceneggiatura: Paolo Bianchini, Marco Cavaliere,
Paola Rota
Fotografia: Giovanni Cavallini
Montaggio: Roberto Siciliano
Musiche: Fabrizio Siciliano
Scenografia: Giuliano Pannuti
Costumi: Margherita Meddi
Organizzazione generale: Sabina Bianchini
Attori: Fodè Tounkara: Mohamed Toumany Sylla,
Yaguine Koita: Mohamed Lamine Keita, Fallou Kama:
Thabo, Gaetano Fresa: Rocco, Angela Finocchiaro:
Chiara (Pasta e fagioli), Giobbe Covatta: autista pullman,
Francesco Salvi: Padre X, Diego Bianchi:
(Zoro - console onorario), Giuseppe Vitale: uomo in tuta,
Philippe: Mehdi M. Barsaqui

Paese e anno di produzione: Italia (2012)

Durata. 107'

Formato: colore

Produzione: L'Alveare Cinema in collaborazione con Rai Cinema

Distribuzione: Medusa

È un film molto bello, che piacerà sicuramente ai giovani spettatori. *Il sole dentro*, opera che contiene le struggenti e appassionanti storie incrociate di due coppie di adolescenti, magistralmente diretta dal regista Paolo Bianchini, si qualifica come un supporto audiovisivo di grande spessore educativo, tanto più efficace poichè vive della compresenza di motivi di interesse e di sicura presa sul piano emotivo per i giovani: l'amicizia; la passione per lo sport, il calcio in particolare, e i sogni per un futuro migliore, in cui vi sia una maggiore ripartizione della ricchezza e del benessere sociale, e non continuino a perdurare gli squilibri che da sempre vedono i Paesi ricchi da una parte e i Paesi poveri dall'altra. Il film mostra coraggiosamente sia le brutture di un mondo in cui non si

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



esita a sfruttare vergognosamente i più bisognosi, in questo caso i bambini di colore – ma anche in casa nostra, mostra lo stesso film, avviene la medesima cosa, a danno dei figli di pelle bianca – sia i comportamenti, i gesti, le scelte esistenziali addirittura, a favore di coloro che soffrono condizioni di vita precarie e che vivono oppressi dalle diverse forme di ingiustizia sociale. Le due storie sono l'una ricalcata su una vicenda realmente accaduta nel 1999, l'altra, invece, costruita intorno alla triste realtà della tratta dei giovani calciatori. Il 2 agosto del 1999 a Bruxelles, all'interno del vano del carrello di un aereo partito da Conakry, capitale della Guinea, e atterrato nella capitale belga, vennero ritrovati i corpi di due adolescenti morti per assideramento durante il volo. Con i loro corpi fu ritrovata una lettera² che i due amici e compagni di scuola *Yaguine Koita e Fodè Tounkara* avrebbero dovuto presentare agli europarlamentari per perorare la causa del loro Paese in difficoltà, in particolare dei giovani poveri e senza la possibilità di studiare seriamente. La seconda storia, che si intreccia con quella appena ricordata, si svolge a dieci anni di distanza dalla prima ed è quella di Thabo, un giovane calciatore di pelle nera, che viene scaricato a Milano dal suo mister e crudelmente abbandonato al suo destino ad un distribu-

² Il testo integrale della lettera, scritta in francese, può essere facilmente reperita in internet e recita: «Loro eccellenze, signori membri e responsabili dell'Europa, abbiamo l'onorevole piacere e la grande fiducia di scrivervi questa lettera per parlarvi dello scopo del nostro viaggio e della sofferenza di noi bambini e giovani dell'Africa. Ma prima di tutto, vi presentiamo i nostri saluti più squisiti, adorabili e rispettosi per sempre. A tale fine, siate il nostro sostegno e il nostro aiuto, siatelo per noi in Africa, voi ai quali bisogna chiedere soccorso: ve ne supplichiamo per l'amore del vostro bel continente, per il vostro sentimento verso i vostri popoli, le vostre famiglie e soprattutto per l'amore per i vostri figli, che voi amate come la vita. Inoltre per l'amore e l'amicizia del nostro creatore Dio onnipotente che vi ha dato tutte le buone esperienze, la ricchezza e il potere per costruire e organizzare bene il vostro continente e farlo diventare il più bello e ammirevole tra gli altri.

Signori, membri e responsabili dell'Europa, è alla vostra solidarietà e gentilezza che noi chiediamo aiuto in Africa. Aiutateci, soffriamo enormemente in Africa, aiutateci, abbiamo dei problemi e i bambini non hanno diritti. A livello dei problemi abbiamo: la guerra, la malattia, il cibo etc. Quanto ai diritti dei bambini in Africa, e soprattutto in Guinea, abbiamo scuole con una grande mancanza di istruzione e di insegnamento. Solo nelle scuole private si può avere una buona istruzione e un buon insegnamento, ma ci vogliono molti soldi, e i nostri genitori sono poveri. Generalmente essi riescono solo a darci da mangiare. E poi non abbiamo scuole di sport come il calcio, il basket, il tennis etc. Dunque in questo caso noi africani, e soprattutto noi bambini e giovani africani, vi chiediamo di fare una grande organizzazione utile per l'Africa perché progredisca. Dunque se vedete che ci sacrificiamo e rischiamo la vita, è perché soffriamo troppo in Africa e abbiamo bisogno di voi per lottare contro la povertà e mettere fine alla guerra in Africa.

Ciononostante noi vogliamo studiare e noi vi chiediamo di aiutarci a studiare per essere come voi in Africa. Infine: vi supplichiamo di scusarci moltissimo di avere osato scrivervi questa lettera in quanto voi siete degli adulti a cui noi dobbiamo molto rispetto. E non dimenticate che è con voi che noi dobbiamo lamentare la debolezza della nostra forza in Africa. Scritto da due bambini guineani, *Yaguine Koita e Fodè Tounkara*».

tore di benzina, e del suo amico Rocco, espulso da un certo mondo carico di lusinghe, ma spietato, della fabbrica dei campioni di calcio. I due amici progettano di raggiungere assieme il luogo di nascita di Thabo, nel cuore dell'Africa. Per farlo dovranno percorrere tremila chilometri, impresa che con coraggio ed anche fortuna riescono a compiere, prima di giungere a N'Dula, un villaggio africano oltre il Sahara. Percorrono la 'strada delle scarpe', che è uno dei diversi percorsi che gli africani diretti verso l'Europa compiono per lasciare il loro continente e raggiungere il nostro, a prezzo spesso della loro stessa vita. Lungo la strada Thabo e Rocco trovano delle scarpe, appartenute a persone probabilmente decedute durante il viaggio, e una tomba minuscola, evidentemente di un bambino. La fatica del viaggio è alleviata da una serie di incontri fortunati, e dall'instancabile voglia di giocare dei due amici, che procedono tirando calci al pallone da calcio che si son portati. La comune passione è uno dei legami che maggiormente li tiene uniti.

Diversi sono i tasselli preziosi che contribuiscono a rendere questo film meritevole. Si può utilmente discutere con i giovani spettatori sull'interpretazione e sul significato simbolico. L'apposizione delle firme sul gesso di Rocco, si ripete tutte le volte che i due protagonisti incontrano un adulto *generativo*. Questo termine coniato dallo psicoanalista Erik Erikson indica una persona capace di cura parentale e di premura verso gli altri. Quindi, accanto ad esempi di adulti sfruttatori, spietati e crudeli, come quelli che fanno l'ignobile mercato dei bambini e degli adolescenti di colore per piazzarli nel mondo del calcio, salvo poi non provare alcuno scrupolo nell'abbandonarli se non crescono secondo le aspettative, peraltro realtà molto presente in Europa, anche nel nostro Paese, ma soprattutto in Francia, ve ne sono altri che dimostrano di essere animati da ideali ben diversi. Sono adulti benefici, trepidi, affettuosi, carichi di sentimenti positivi. Soprattutto sono adulti che fanno del bene senza pretendere nulla in cambio. La firma sul gesso di Rocco acquisisce sotto questo profilo un significato particolare: sono le persone buone che hanno il diritto di mettere la loro firma, che sono degne di lasciare una traccia, e che meritano di essere ricordate ed imitate. D'altra parte una firma significa adesione, consenso, presenza e presa di responsabilità in prima persona: è degno di firmare chi vive la sua vita nel segno dell'alterità, in una dimensione amorosa. Le firme assurgono il compito di ricongiunzione e di ricomposizione di affetti compromessi, o assenti, di ricomposizione in questo caso della stessa frattura di Rocco, segno di una separazione dolorosa. Numerosi sono gli adulti generosi che i due ragazzini incontrano: l'autista che li porta da Milano a Bari; l'uomo blu del deserto, un misterioso, ma simpatico tuareg; Padre X, un bizzarro eremita che vive nel deserto costruendo e facendo volare aquiloni particolari; ed infine Chiara, una volontaria che ha scelto di trasferirsi in Africa dall'Europa per fare l'allenatrice, e

un po' anche la mamma, di una squadra di giovani calciatori africani, e che tutti chiamano 'Pasta e fagioli'. È questo personaggio femminile, interpretato con grande generosità da una delicata e appassionata Angela Finocchiaro, la figura di congiunzione delle due storie, come si scoprirà alla conclusione del film. Altro elemento simbolico che compare più volte è la rete: talvolta è una rete di recinzione che separa, come quella che tiene da una parte i giovani calciatori scelti dai mister, in quanto promettenti, e dall'altra i protagonisti del film, l'uno perché non ingrassa abbastanza, l'altro perché ribelle alla disciplina al limite del disumano; talvolta invece è la rete delle porte di calcio, quella che può dare la gioia del goal segnato; o ancora la rete che consente i collegamenti spesso, infatti, si vede 'Pasta e fagioli', che si collega via internet con la figlia, con la quale coltiva un rapporto continuativo, oppure si vede lo speaker di una radio locale, Oasi, che diffonde notizie e tiene collegate persone anche lontane, disseminate nei territori desertici; quella che a noi è sembrata la rete più toccante, la più poetica, è quella che si mostra ordita nel cielo dai fili dei numerosi aquiloni realizzati da Padre X. Padre "abbastanza italiano, africano, messicano, indiano, cinese, extraterrestre", come lo stesso afferma mentre offre da mangiare e da bere ai due protagonisti e spiega la sua filosofia di vita, che l'ha portato a vivere lì, in Africa, perché "non basta più pregare". Lì in Africa vive in una casa che è 'sua, ma anche di tutti quelli che passano di là'. Dice di amare tutte le religioni: Gesù, Budda, Confucio, Maometto, li preferisce, però, quando erano bambini perché i bambini vanno d'accordo, mentre i grandi no. Il simpatico e un po' matto, come dice egli stesso, Padre X, tiene in volo una serie di aquiloni, ciascuno di essi, riproduce l'immagine di un bambino o di una bambina, delle molte e diverse etnie della Terra. Li tiene in volo perché "i piccoli sono il futuro, e risiede in loro la speranza di un mondo migliore". Accanto dunque alle immagini, significative si attestano come importanti simboli anche le parole i dialoghi del film. Dense di pensosa e intuitivamente saggia riflessività sono le battute che i due amici si scambiano in uno dei diversi momenti della loro attraversata nel deserto: «Thabo, se tu eri nato a Bari e io ero nato in Africa chi eravamo?» «Io ero tu e tu eri io!» gli risponde l'amico di colore. Di fulmineo impatto, vera nella sua lacerante verità – per il giovane protagonista di pelle bianca – è la frase che Rocco dice quando il suo amico africano lo invita ad andare con lui per raggiungere il villaggio natio N'Dula e che si riporta a conclusione di questa presentazione: «La casa non è dove si è nati, è dove ti vogliono bene».

Cambiano le relazioni familiari nell'era della comunicazione tecnologica?

RENATO MION¹

Il saggio si propone di presentare una sintesi del Rapporto CISF 2017 dal titolo "Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali", frutto di un'indagine nazionale che il Centro Internazionale Studi Famiglia progetta ogni due anni sullo stato della famiglia in Italia. Il presente è il 14° Rapporto di una tradizione iniziata dal 1989. Quest'anno, nell'era del digitale, non poteva essere assente questa problematica, che in ogni caso tocca tutte le famiglie, soprattutto le più giovani, con risvolti assai preoccupanti dal punto di vista pedagogico ed educativo, coinvolte come sono nella responsabilità di genitori all'uso razionale e costruttivo delle nuove tecnologie, ormai assai diffuso fin dalla prima infanzia. L'autore presenta i 5 capitoli del volume, nella loro impostazione innanzitutto teorica (Donati), seguita dall'indagine concreta nei suoi due risvolti delle relazioni familiari e delle relazioni sociali, giungendo ad una tipologia di famiglie molto appropriata (Belletti, Gili) e arricchita da un prezioso intervento pedagogico (Rivoltella). Una novità assai utile per gli studiosi sono, in appendice, gli allegati statistici aggiornati sulla famiglia in Italia e sui family social indicators utilizzati dal 2009 al 2017.

The essay aims at presenting a summary of the CISF 2017 Report entitled "Family relationships in the age of digital networks" (Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali), the result of a national survey that the International Centre of Studies on Family (Centro Internazionale Studi Famiglia) makes every two years on the state of the family in Italy. This is the 14th Report of a tradition that began in 1989. The topic of the Report is very current and affects all families, especially the young ones, with very worrying implications from the pedagogical and educational point of view.

The author presents five chapters of the book, in their theoretical approach (Donati), followed by the survey in its two aspects of family relationships and social relations, reaching a very appropriate type of families (Belletti, Gili) and enriched by a precious pedagogical intervention (Rivoltella). In the Appendix, the updated statistical annexes on the family in Italy and on the family social indicators used from 2009 to 2017.

Non è questa una domanda insignificante per quanti, sociologi, pedagogisti e ricercatori si sono cimentati nel nuovo Rapporto CISF 2017, che con attenzione segue il quotidiano sviluppo dei social network e il loro influsso sulla vita relazionale della famiglia².

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

² CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA (a cura di), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2017, p. 357.

Internet, smartphone, tablet e tutti i *devices* di uso quotidiano cambiano la vita delle famiglie e le relazioni tra i membri? In che modo? Con quali conseguenze? Il divario tecnologico come incide nel rapporto tra le generazioni e con quali conseguenze? Come amarsi ed educare i figli nella nuova era cibernetica? Come ne viene toccata la famiglia nella comunicazione quotidiana al suo interno e nelle sue relazioni con l'esterno? Le tecnologie comunicative rafforzano o indeboliscono le famiglie? Non creano dei nuovi vuoti comunicativi che poi sono colmati con l'aumento della dipendenza dalle stesse ICT? Rispetto al capitale sociale di relazioni esterne della famiglia e alle reti sociali della comunità, lo incrementano e producono un "più di famiglia" o piuttosto creano maggior isolamento e frammentazione sociale?

Sono interrogativi che oggi hanno assunto un'incidenza molto profonda nella stessa vita personale e familiare, nelle relazioni professionali di lavoro e nei rapporti interpersonali. Le ICT infatti sono forze che rivoluzionano le nostre interazioni reciproche, la nostra organizzazione mentale, la concezione della realtà, le nostre fantasie e mettono alla prova il nostro stesso modo di pensare, di dare senso agli eventi, diffondendo tra la gente un disorientamento psicologico e culturale, soprattutto nel mix di "esperienza reale e di esperienza virtuale", quando le immagini appaiono più reali della realtà. Da strumenti padroneggiabili dalle persone, in qualche modo le sottomettono, le usano, ne creano nuovi bisogni. Possiamo essere orgogliosi se il figlio di 1 o 2 anni sa già utilizzare il tablet con incredibile capacità, oppure si deve dare retta a quel senso di inquietudine che ci pervade mentre ingrandisce con le dita le foto del tablet? Oppure se il figlio studia mentre manda sms, scarica post e controlla Facebook? Sembra quasi di assistere ad una sorta di mutazione antropologica: un sistema mente-cervello predigitale (oggi in estinzione?) e i bambini di oggi nativi-digitali, con i videogiochi, il cellulare, il computer, i social, dotati di nuove organizzazioni cognitive-emotive, abilità visivo-spaziali grazie ad un apprendimento prevalentemente percettivo, molto abili nella comunicazione tecnomediata.

Tutto questo non ha nessun effetto sulle relazioni familiari?

È dal 1989 che il CISF studia con professionalità e rigore scientifico le evoluzioni della famiglia nel nostro Paese, producendo ogni due anni uno spaccato di alto valore sociale e documentario sui problemi più cogenti che la contemporaneità e lo sviluppo del contesto sociale pongono agli italiani. Quest'anno lo ha fatto, a nostro parere egregiamente, attraverso una ricerca specifica sul campo, che illumina un fenomeno ormai emergente e diffuso soprattutto tra le nuove generazioni, per la particolare novità e intensità di influssi che presenta l'uso della tecnologia e delle reti digitali.

Sempre attenti ai problemi nuovi e stimolati dalla profonda rivoluzione an-

tropologica operata dalle tecnologie della comunicazione digitale, gli autori quest'anno si sono concentrati sul modo con cui le interazioni virtuali entrano nelle famiglie, ne trasformano le relazioni e ne modificano sia l'identità che il comportamento. Nella famiglia di oggi il calore delle relazioni faccia-a-faccia si mescola sempre più con le comunicazioni attraverso lo smartphone e internet. Ciò esige la necessità urgente di attivare quella dovuta "riflessività" (Donati) e presa di coscienza che l'indagine sociologica realizzata e le riflessioni psico-pedagogiche elaborate, ci aiutano ad approfondire con dati certi, rigorosi, affidabili per l'uso di adeguate metodologie preventive e correttive.

Ne è nato un ricco e prezioso volume di tutto rispetto, che i contributi di studiosi qualificati come Donati, Airoldi, Gili, Tonioni, Rivoltella, Tronca, e Boffi hanno arricchito di dati statistici, di tabelle comparate, di metodologie sofisticate, di proposte pedagogiche, nonché di uno standard di *family social indicators*, che permettono un costante e corretto confronto attraverso i vari tempi storici, così da stimolare proposte e orientamenti appropriati nei decisori politici, nelle amministrazioni locali e nelle associazioni di *advocacy* delle famiglie.

"*Famiglia ibridata*" viene descritta con pertinente e sintetica espressione quella, di cui qui si tratta, in relazione alle *Information & Communication Technologies* (ICT). Donati ne approfondisce la parte teorica, la sua natura in rapporto alla socializzazione dei figli e alle dinamiche del cambiamento sociale in corso. Se da qualche anno il CENSIS³ nei suoi Rapporti sulla situazione sociale del Paese ha introdotto il costrutto della "*disintermediazione*" dei soggetti sociali, quell'autonomia cioè dei soggetti sociali per cui sono scavalcate le mediazioni intermedie, nel rapporto CISF 2017 viene enfatizzata una nuova categoria, peraltro originale e a complemento della precedente, quella della "*mediatizzazione*", come la tendenza dei diversi tipi di media a farsi parte integrante delle istituzioni sociali, come la politica, il lavoro, la famiglia o la religione, le cui attività istituzionali sono sempre più spesso realizzate attraverso le tecnologie digitali⁴. Attraverso di essa anche la comunicazione e le relazioni individuali si costruiscono o si distruggono attraverso il virtuale⁵.

L'interesse che però nasce da questo Rapporto supera la novità dei paradigmi, soffermandosi in modo molto analitico ed approfondito sulle varie tipologie di famiglie rispetto sia alle relazioni familiari che alle reti comunicative esterne (capp. 2 e 3). Supera anche la pur robusta e rigorosa analisi sociologica e statistica (Donati, Belletti e Gili), per offrire un articolato e fecondo supporto peda-

³ CENSIS-UCSI, *Dodicesimo Rapporto sulla Comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2015.

⁴ CISF, *Rapporto...*, p.58 nota.

⁵ CISF, *Rapporto...*, p.55.

gogico di fronte alle sfide per l'educazione familiare ai media digitali e sociali attraverso le varie proposte di negoziazione delle regole (Rivoltella) che opportunamente accompagnano l'accurata analisi psicologica delle nuove "psicopatologie da virtuale" (Tonioni).

1. Famiglia "ibridata" e relazioni familiari

Le reti digitali modificano le relazioni sociali? Nella sfera privata e familiare? Ne rafforzano/ indeboliscono i legami? E nella sfera pubblica? Il Rapporto vuole indagare "se e in che misura la co-evoluzione della famiglia e del nuovo mondo delle reti digitali generi dalle nuove tecnologie una *famiglia ibridata*"⁶. Con questa nuova categoria Donati intende "la struttura e la dinamica relazionale della famiglia che sono generate dalla ibridazione delle relazioni interpersonali con quelle mediate dalle tecnologie" (ibidem), cioè si tratta di studiare se emergano diversi modi di vivere i legami familiari, le identità, le rappresentazioni, i sentimenti per il fatto che cambiano i modi ordinari di comunicare.

Anticipando alcuni risultati finali, rileviamo che la maggior parte delle famiglie italiane si colloca "a mezza strada" fra gli estremi, con una certa propensione verso sentimenti ottimistici. Le ICT sono utilizzate come sostituti di relazioni, senza modificarne di molto l'identità dei soggetti e i loro stili di vita, pur usando con una certa precauzione per non esserne da esse dominati. In Italia saremmo appena agli inizi di tali cambiamenti, che per ora sembrano embrionali, toccando solo quote minoritarie di popolazione. Da forti e corporee le relazioni nelle reti diventano più veloci, facili, immediate, ma anche volatili, deboli, manipolabili, incerte, e non raramente anche false (*fake-news*). Se ne evidenzia insomma un notevole cambiamento: la formazione di una "identità informatizzata". È diverso l'effetto delle relazioni faccia a faccia da quelle informatizzate e virtuali. In famiglia, ne modificano lo stile di vita, i comportamenti e la sua cultura. Le relazioni si allentano, si interagisce faccia a faccia meno spesso e nell'autocoscienza delle persone spesso ciò si traduce in un minor senso di coesione familiare.

Sulla popolazione italiana i risultati dell'indagine presentano cambiamenti altamente significativi e stratificati, almeno in due estremi opposti: da una parte famiglie che resistono al cambiamento, mentre dall'altra, famiglie che accele-

⁶ DONATI P., L'avvento della "famiglia ibridata": come le nuove tecnologie influenzano le relazioni familiari. In CISF, (a cura di), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2017, pp. 357. (p.25).

⁷ *Ibidem*, p.42

rano l'ibridazione delle relazioni fisiche con quelle tecnologiche, provocando forti mutamenti negli stili di vita familiare, dove l'età diventa la variabile più discriminante, nel senso che i più giovani fanno un uso maggiore delle ICT e ne ricevono maggiormente gli influssi. In ogni caso le relazioni familiari cambiano nella misura in cui i diversi strumenti tecnologici entrano in famiglia. "Il problema emerge tra i giovanissimi, quando sono lasciati soli o addirittura incoraggiati a stare su Internet perché i genitori non hanno né tempo, né voglia, né le competenze per seguirli"⁸. La famiglia cesserebbe allora di essere una comunità a cui ciascuno partecipa con una propria relazione affettiva e operativa, per diventare attore in un nodo di reticoli con connessioni "fuori casa". È così che le relazioni da "inter-umane" possono diventare virtuali. Ciò sarebbe possibile se si giungesse a idealizzare la rete e togliere centralità e dignità alla persona, oltre che alla famiglia. A quanto pare le famiglie italiane, per ora, ne sarebbero ancora lontane, perché sono consapevoli di esercitare sulle ICT una certa "riflessività", che le può salvare da una dipendenza incontrollata.

Le ICT tuttavia ridefiniscono anche le stesse generazioni e creano dei gap generazionali, dove l'età diventa sempre più discriminante nel differenziare le opinioni e i comportamenti degli individui e delle famiglie. In seconda istanza però, superando il criterio cronologico delle generazioni, esse fanno prevalere quello della "cultura digitale" degli individui, specie giovanissimi, che oggi vengono denominati come i "nativi digitali", per i quali le ICT sono diventate il loro habitat naturale.

Mentre le persone anziane fanno un uso strumentale e non sofisticato delle ICT (quando le usano) e non ne cambiano l'identità, i più giovani ne fanno un uso più espressivo e sofisticato così che queste riescono a influire più facilmente sulla propria identità. Le relazioni interpersonali vengono così sfidate dalle relazioni virtuali, avviando quel processo di ibridazione delle identità che è il prodotto della sostituzione delle relazioni personali e dell'*aggiunta* più o meno compulsiva di comunicazioni via ICT, il cui uso, esageratamente frequente di comunicazioni sostitutive rispetto a quelle interpersonali, giunge a mutare la percezione stessa della realtà. Se poi se ne fa un uso incontrollato, le interazioni perdono di storicità, di fisicità, diminuendo, se non cancellando, il senso dello spazio e del tempo. I media infatti esaltano la sincronicità a scapito del senso dia-cronico della vita, per cui immersa nella rete la famiglia mette a rischio la sua struttura relazionale più o meno solida, proprio perché la rete influisce potentemente a privatizzare e individualizzare i sentimenti e i comportamenti umani, quasi disincarnandoli.

⁸ *Ibidem.* p.45.

2. La ricerca sul campo

Includere in un unico progetto di ricerca la pluralità e la complessità degli interrogativi sopra esposti ha richiesto una non comune capacità di elaborazione sia degli strumenti di rilevamento, che delle metodologie di analisi, peraltro molto accurate nella scelta del campione, degli indici, che nell'articolazione del piano di lavoro, di lettura e di sintesi⁹.

La struttura delle famiglie intervistate (3.708 soggetti intervistati, di cui 7,3% inferiore ai 35 anni e 36,1% con più di 65 anni) vede la prevalenza di coppie con figli (43,4%), ma nel campione vengono prese in esame una pluralità di tipologie: dalla famiglia con un solo componente fino a 65 anni a quella con uno di più di 65 anni, alla coppia senza figli e a quella con figli (minori e/o maggiori di 18 anni), alle persone sole, alle famiglie con più nuclei, ecc. Il tutto distribuito secondo le classiche zone statistiche del Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole. Nel complesso sono rappresentate forme differenziate di famiglia, dove la generatività è ridotta, anche "se frustrata" per il desiderio di avere almeno un figlio in più. Lo scenario socio economico è abbastanza armonico (dove emerge però un 12% di criticità). Le relazioni familiari si confermano molto forti con maggior attenzione alle relazioni interne che non all'azione prosociale.

Alcuni risultati su *la dinamica dell'adozione delle ICT* da parte delle famiglie si presentano particolarmente significativi¹⁰. Infatti:

- L'adozione delle ICT risulta piuttosto moderata, caratterizzata da alcuni tratti tradizionali.
- Il *divice* digitale penalizza i nuclei familiari più svantaggiati e le donne anziane socialmente più isolate: la disuguaglianza sociale si traduce anche in una disuguaglianza digitale (*knowledge gap*).
- Veri protagonisti sono i nuclei familiari più giovani, più avvantaggiati culturalmente ed economicamente, soprattutto se con figli piccoli, adolescenti, o maggiorenni, i quali diventano buoni predittori della propensione all'uso delle ICT.
- Le pratiche digitali sembrano privilegiate in quei contesti familiari che già manifestano una più chiara tendenza all'indebolimento dei legami e a strutture relazionali di tipo individualistico (*networked individualism*), così che le ICT non sembrerebbero la causa che produce individualismo, ma piuttosto la struttura più adeguata per gestirlo, oltre che il segno più visibile della natura individualmente connessa dei nuovi network sociali: "essere connessi non vuol dire essere in relazione".

⁹ AIROLDI P., L'adozione delle ICT nel contesto familiare. In CISF (a cura di), *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2017, pp. 357, (p.55-81).

¹⁰ CISF, *Rapporto...*p. 80.

- L'interazione faccia a faccia convive con quella virtuale e le altre forme di texting, anche se il passaggio dall'una all'altra mostra alcune resistenze di fondo, pur evidenziandone una nuova integrazione.

2.1. Modalità di utilizzo delle ICT da parte delle famiglie

L'influsso che le ICT hanno sulla dinamica della famiglia, può toccare sia la struttura interna nella sua totalità (*bonding*) nell'individualità cioè delle relazioni di coppia e tra genitori e figli, come pure le sue relazioni con l'esterno espresse nell'impegno civico, nel capitale sociale e nelle reti sociali (*bridging*).

2.1.1. Reti digitali e relazioni familiari interne

Il modo con cui le tecnologie sono trattate nell'interno familiare è dato innanzitutto da un uso molto frequente e assai variegato di utilizzo, che va dal restare collegati più facilmente con familiari lontani, al rafforzare le relazioni di intimità, alla ricerca di aiuto reciproco necessario all'uso quotidiano. Si tratta perciò di un uso non solo tecnico ma anche relazionale, che però lascia spazi di privato individuale, che nel Paese si constata uniformemente distribuito, senza differenze particolarmente elevate.

Valori alti dell'indice di comunicazione familiare mediato dalle tecnologie digitali sono presenti in almeno una famiglia su cinque (21,5%). Bassi livelli di uso invece sono maggiormente correlati con l'età elevata (oltre i 65 anni), vivere in coppia senza figli di età avanzata, essere anziano e single. Un uso particolarmente alto delle ICT è fatto invece dalle famiglie monogenitoriali in cui sono presenti bambini piccoli, a conferma del supporto che queste tecnologie possono dare per "tenere insieme" le relazioni, anche quando non si vive sotto lo stesso tetto.

Non sembra quindi emergere, per ora, un elevato allarme per possibili rischi di impoverimento delle relazioni dovuto all'uso delle ICT¹¹. Piuttosto qualche difficoltà emerge quando si tratta di porre delle "regole" che ne limitano l'uso (smartphone e tablet) durante i momenti comuni, come il pranzo o la cena, specie in presenza di figli, soprattutto di figli minori. Nelle coppie con figli piccoli le "regole" poste sono efficaci almeno nel 66% dei casi (nelle monogenitoriali in misura minore).

Maggiori invece sono i segnali di allarme provenienti dalle famiglie con figli minori, quando le "regole" non sono concordate. Se invece la "regolazione" viene concordata, allora anche le regole sono rispettate in misura più elevata.

¹¹ CISF, *Rapporto...* pp. 106-110.

Più problematici invece sono considerati i rischi provenienti dall'esterno e dall'uso improprio delle ICT, come la disponibilità a rendere pubblico il proprio mondo familiare, le proprie relazioni intime specialmente nelle famiglie monogenitoriali e con figli minori o quelle senza nuclei. In ogni caso rimane fondamentale per la famiglia l'accompagnamento alla navigazione in rete dei figli minori. In conclusione, all'interno di un generale "tranquillo cambiamento", pur in una progressiva e prudente assimilazione delle ICT anche nelle relazioni familiari, emerge una eterogeneità di approcci che prospettano una responsabilità genitoriale molto eclettica e flessibile. Si va da una navigazione a vista con modelli educativi genitoriali meno prescrittivi e più permissivi, al concedere ampi spazi di libertà, al supervisionare con discrezione, al tentare di porre qualche limite (sistemi/ filtri di *parental control*), o soprattutto raccomandabile il necessario accompagnamento educativo. Rimane sempre in agguato per i genitori la consapevolezza di una minore competenza e fiducia nella propria capacità di usare la tecnologia per controllare e governare la navigazione dei figli, considerati assai spesso molto più attrezzati dei genitori. Di qui l'urgenza di un balzo in avanti per una adeguata appropriazione di questi strumenti ormai impellenti e indispensabili.

2.1.2. Reti digitali e relazioni sociali

Se nelle società tradizionali le relazioni interpersonali avvenivano prevalentemente all'interno di "comunità territoriali", oggi la velocissima mobilità, anche internazionale, le ha sostituite con le "comunità relazionali", sempre più autonome e staccate da ogni riferimento locale, in un processo di "*decentramento e disconnessione delle cerchie sociali*" verso un "*individualized networking*"¹².

Ciò ha provocato profondi cambiamenti, rimescolando le categorie di *vicino/lontano*, moltiplicando le cerchie sociali, rendendo i confini familiari molto più "porosi" e le relazioni esterne molto più interne al nucleo familiare, entro al quale uno dei nodi della rete viene così ad essere costituito dalla singola persona. I social media, in specie Internet, Whatsapp, Facebook, entrano quindi prepotentemente a far parte della famiglia, per mantenere i contatti tra le persone, per "prendersi cura" reciproca, per "far sentire la propria presenza", per organizzare impegni, persone e tempi. Le funzioni relazionali in generale (con amici, familiari, estranei) risultano comunque meno rilevanti rispetto a quelle conoscitive e strumentali (ricerca di informazione e supporto al lavoro).

¹² CISF, *Rapporto...*pp. 123-127.

L'indagine inoltre ne specifica l'uso anche in relazione a particolari tipologie di famiglie, confermandone un uso maggiore per le famiglie a reddito più elevato e in quelle monogenitoriali con figli minori (63,1%), per fini lavorativi, oltre che per mantenere la coesione familiare, o parentale soprattutto tra i single over 65, i quali cercano di mantenere legami con le persone con cui già hanno forti relazioni di vita quotidiana. Benché però i social media offrano potenzialità comunicative molto ampie, ognuno per la maggior parte del tempo ha contatti continuativi solo con un ristretto numero di persone. Ciononostante i più giovani investono maggiormente sull'allargamento delle proprie cerchie di relazioni, mentre famiglie monoparentali fanno uso di una relazionalità ibrida e più aperta alle relazioni esterne. Sono soprattutto le donne che se ne servono per comunicare con i propri familiari, poi con amici e persone ben conosciute, mentre i maschi lo fanno per approfondire le conoscenze di persone poco conosciute o con contatti limitati.

I gruppi online a loro volta aiutano a soddisfare sia le relazioni nella rete parentale allargata, ma anche diverse forme di "amicizia", con persone con le quali si ha un'affinità elettiva, o ruoli sociali specifici, o identici ideali, interessi comuni culturali, sportivi, associativi di volontariato, di impegno civico, di fede religiosa. Sorgono così forme di amicizie specializzate anche in base alle stesse condizioni di vita, come essere genitori di bambini che sono compagni di classe, di sport, di catechismo, ecc.¹³ Sembra però, secondo gli autori, che le relazioni online non servano ad incrementare in modo significativo il capitale sociale *bonding*, già garantito dalle relazioni quotidiane faccia a faccia, e neppure quello *bridging* "dal momento che gli intervistati appaiono abbastanza disillusi sulla capacità di Internet e dei social media a rafforzare in loro la fiducia interpersonale generalizzata; né ritengono che ampliare la cerchia delle conoscenze grazie a Internet porti un contributo positivo sulle relazioni dentro la famiglia"¹⁴. Si ha tuttavia la consapevolezza che sui social media si possono coltivare interessi comuni, valorizzarli per un uso emozionale e ludico, condividere messaggi verbali, scritti, filmati, post ed altro, ma che non possono mai sostituire lo spessore e le implicanze relazionali del "faccia a faccia". In genere sono però ad esse preferite quasi per una forma di difesa personale. Ciò non significa che i media non producano delle modificazioni, inavvertite ma profonde, nel sistema delle relazioni familiari e del modo con cui "vivere" la famiglia, specie se le persone sono nate dopo il 1995 e che perciò non hanno mai conosciuto un mondo senza Internet, smartphone e social media.

¹³ CISF, *Rapporto...*pp. 145-150

¹⁴ *Ibidem*, p. 156

2.2. Tipologie di famiglie e forme di ibridazione

Dall'impianto scientifico e metodologico della ricerca sono emersi anche quattro gruppi distinti di famiglie, identificate dal modo con cui utilizzano le ICT e con cui vivono le relazioni interne ed esterne da esse mediate. Ci presentano un vero *cambiamento generazionale delle relazioni interne, soprattutto in base al decrescere dell'età*¹⁵.

1. *Le famiglie marginali e/o escluse (28,6%)*: sono formate da persone anziane o sole o al massimo in coppia, con titoli bassi di istruzione, che usano poco o nulla le ICT e rimangono legate ai loro precedenti modelli relazionali: uso elevato della TV, del telefono e un po' meno della scrittura;

2. *Le famiglie mature moderatamente in rete (13,4%)*: sono adulti, sposati per il 97%, di età matura, con figli grandi, che stanno entrando nel mondo del web in maniera moderata e con una certa selettività, dipendente dal livello modesto di competenze tecnologiche ma con un progressivo piacere di usare la rete;

3. *Le famiglie più giovani decisamente in rete (23,8%)*: hanno figli, in genere due, minorenni, un po' più istruite, con maggiori competenze tecnologiche sulle ICT e maggiori contatti web;

4. *Single giovani e coppie di giovani (gli ibridati, 34,2%)*: spesso conviventi, più istruiti, più abili a stare sul web e più disponibili ai contatti; le loro relazioni familiari sono assai dipendenti dalla rete e assimilate alla presenza in essa.

Il telefonare prevale decisamente in tutti i tipi di famiglie, sia per comunicare con i familiari che con gli amici, che in generale. Lo si fa sempre più spesso attraverso il cellulare, mentre lo spedire messaggi scritti è diventato lo stile relazionale dei giovani. I contatti avvengono sempre più spesso via Internet, sia nei rapporti interni che esterni alla famiglia, dove il livello di conflittualità è generalmente basso, ma cresce in presenza di figli minori specialmente a causa delle "regole" da imporre. Prevale infatti la mancanza di regole limitative, a cui fa eccezione solo il gruppo 3, che invece dichiarano di controllare nel 77% dei casi. In genere vi si obbedisce, con eccezioni inferiori al 10%. È positivo inoltre che le famiglie più giovani siano anche quelle più capaci di autoregolazione, cosa in buona parte attribuibile alla presenza dei bambini.

Circa le relazioni esterne, che sono sempre molto inferiori a quelle interne, le famiglie sembrano abbastanza prudenti, specie quelle che hanno figli minori. In esse però aumenta il numero di quelle che sono preoccupate per ciò che i figli possono pubblicare online o fare sui social network. In ogni caso, la variabile sempre discriminante è l'età delle persone, anche se entrano in gioco altre

¹⁵ CISF, *Rapporto*, pp. 170-190.

variabili come il capitale culturale della famiglia, il grado di istruzione, le sue risorse e la sua ampiezza: una famiglia più ampia ha più bisogno dei media di una più ristretta.

In conclusione, “l’ibridazione, scrive Donati, come sostituzione di relazioni fisiche e aggiunta di comunicazioni virtuali alle relazioni faccia a faccia attraverso le tecnologie digitali, va di pari passo con l’adattamento delle persone alle forme comunicative delle ICT, che nei giovani si presentano in una minore fisicità e in una crescente frizione tra sfera privata ed esposizione pubblica”¹⁶, con effetti sulla coesione familiare generalmente più positivi che negativi.

In Italia il loro sviluppo rispetto ad altri Paesi è ancora lento, tuttavia è in crescita, specialmente nella sfera delle relazioni del tempo libero, dell’*entertainment*, di musica e di giochi online, dell’invio di messaggi e foto, della ricerca di informazioni, spesso all’insegna dell’effimero e del frammentario. Dietro a tutto ciò non possiamo, con rammarico, non rilevare la scarsa “riflessività” critica, individuale e relazionale, almeno per l’80% delle famiglie, specie quelle più giovani. Qui entra in gioco l’impegno generale di una positiva educazione all’uso delle tecnologie digitali. Ne prospettiamo qualche linea di operatività.

3. Come essere famiglia educativa nella rivoluzione digitale

La presenza delle nuove tecnologie costituisce per la famiglia una nuova sfida educativa. Lo smartphone sempre presente, l’internet e gli altri devices sembrano diventati l’assoluto del momento. E ciò turba la già precaria pace familiare. Il rapporto tra genitori, figli, educazione e media si complica ancor più per la presenza delle ICT¹⁷.

In particolare due sono i problemi da esse sollevati: quello della “connessione in mobilità”, che sottrae i figli al controllo dei genitori e quello della diffusività del messaggio e della “trasformazione del ruolo del destinatario”. Mentre la TV era un medium comune per la famiglia, mediato dagli apparati materiali, i *devices* mobili sono personali, orientati ad un consumo individuale, affrancati dalla fisicità del luogo e degli apparati, sottratti all’intervento diretto dell’adulto, ma anche al controllo del messaggio stesso una volta lanciato. Nella logica dell’educazione familiare si è passati dalla “centralità del senso critico alla centralità della responsabilità” di fronte al rischio educativo, a cui ci hanno esposti

¹⁶ CISF, *Rapporto*, p. 188.

¹⁷ RIVOLTELLA P.C., Media digitali e sociali, educazione e famiglia. In CISF (a cura di), *Le relazioni familiari nell’era delle reti digitali*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2017, pp. 357 (191-217).

i nuovi media. Essa è diventata l'obiettivo primario dell'impegno della *Media Education*, sia nell'ambito quantitativo, quello del tempo passato sul telefonino (*quando è "troppo?"*) che in quello qualitativo, quello della qualità delle relazioni possibili (*"rimanere sempre connesso" con chi e come*).

Rischi che devono tradursi in sollecitudine educativa.

In questa prospettiva, l'autore introduce una serie dei molteplici stili educativi della famiglia, che la caratterizzano, rispetto all'uso dei media fatto dai figli. In questo rapporto tra educazione e controllo (meglio parlare di *cura* e di *governo*), si possono individuare ***sei tipi di modelli educativi e di famiglia***.

Anzitutto la *famiglia restrittiva*, caratterizzata da un livello alto di controllo sulle e-mail, sul diario di navigazione nel web, ma da un basso livello di educazione; la *famiglia permissiva* è il tipo opposto, caratterizzata da un basso livello di educazione, ma anche da un basso livello di controllo (i genitori lasciano fare, non si pongono il problema); la *famiglia affettiva* è quella che controlla poco quello che fanno i figli nel digitale, ma ha un alto livello di presenza educativa, espressa nell'aiuto costante ai figli, nella condivisione del consumo, nella forte convivialità e comunicazione partecipata; la *famiglia luddista* è quella che elimina i media dall'universo familiare, procrastinando sempre il tempo dell'acquisto dello smartphone con motivazioni assai spesso integraliste; la *famiglia lassista* (non è molto rappresentata) non percepisce come i media digitali e sociali possano oggi essere un problema educativo, lascia fare, confida che i propri figli siano sufficientemente attrezzati per cavarsela da soli, accampa motivazioni libertarie di rispetto per le scelte dei figli, convinta che debbano fare le loro esperienze.

Infine una parola in più sulla *famiglia mediattiva*, più attenta alle pratiche dei figli, è assai presente nel lavoro di mediazione sull'uso dei media, nel sostegno e nello sviluppo del loro pensiero critico. Tale mediazione a sua volta può essere articolata in tre moduli:

- a) *la mediazione restrittiva* che impone regole, ne limita il consumo sia nel tempo che nei contenuti;
- b) *la mediazione non focalizzata* propria della famiglia affettiva, incoraggia i figli, ne condivide con gli stessi il consumo, ma non fornisce loro strumenti per diventare fruitori critici;
- c) *la mediazione valutativa*, tipica della famiglia mediattiva, in cui i genitori discutono con i figli, indicano cosa è bene e cosa è male, ne spiegano le ragioni, aiutano i figli a smontare i contenuti e a leggere sullo sfondo di essi.

Nella ricerca presentata la maggior parte delle famiglie si colloca nel tipo di famiglia affettiva, dalla mediazione non focalizzata. Però si scopre che il 27% del campione non parla mai del consumo mediale in famiglia, il 37% non è preoccupato di quello che i figli pubblicano on line, in moltissimi casi si cena

con la TV accesa, anche se il 26% ammette di avere installato dispositivi di *parental control* sugli strumenti dei figli e il 36% ne verifica a posteriori le scelte di navigazione.

Assente o poco rappresentato è il profilo della famiglia mediattiva.

Sono tutte indicazioni che sollecitano l'urgenza di investire immediatamente e sistematicamente sul piano educativo.

E allora che fare? Con una intelligente passione educativa l'autore suggerisce una serie di interventi sulla preferenza della *mediazione valutativa e propositiva*.

Innanzitutto è necessario attivare un supporto efficace alla genitorialità: che la famiglia sia informata sulla natura dei media e sul loro consumo da parte dei figli, innalzandone la loro consapevolezza e "riflessività" educativa, servendosi eventualmente di portali, blog, corsi online, sportelli di aiuto allo scopo di ricevere suggerimenti e sostegno.

Secondo, che essa apprenda la strategia della "negoziazione delle regole", che non significa scendere a patti con i figli, ma costruire con loro in maniera collaborativa un sistema di criteri che sia ritenuto adeguato da entrambe le parti. Si tratta di ridurre ed equilibrare i tempi del consumo attraverso una opportuna e ragionata "dieta mediatica" oltre che sviluppare l'attitudine al pensiero critico.

Infine che la famiglia possa avere l'opportunità di confrontarsi con altre famiglie e genitori, rafforzando la varietà delle reti familiari, costruendo "tecnologie di comunità"¹⁸. Si tratta di un'esperienza felice, già presente in alcuni contesti, per cui grazie alle reti digitali si aggregano cerchie sociali, si costruiscono relazioni, orientate anche al welfare sociale per ridurre il divario digitale tra le generazioni, tra nonni e nipoti, realizzando così solidarietà concrete attorno ad obiettivi precisi. Ciò aiuta a non sentirsi da soli di fronte alle sfide educative dell'oggi e a quelle sociali, più estese, della comunità.

4. Riflessioni conclusive

Il Rapporto, di cui sopra, ci ha presentato una serie di situazioni inedite, assai concrete e affrontabili, da cui possono emergere alcune importanti riflessioni conclusive.

Anzitutto anche l'accesso e l'uso delle ICT evidenzia un problema di differenziazione, se non di stratificazione: differenzia gli innovatori dai ritardatari;

¹⁸ *Ibidem*, p. 215

da chi ne fa una ragione di vita, di identità personale e di qualità di vita familiare e chi ne fa solo un uso strumentale o addirittura non riesce a usarli. Secondo, non è ancora diffusa la percezione che le relazioni umane cambiano progressivamente lo stesso stile relazionale a seconda del medium che viene usato. Di qui si fa urgente il tema molto importante dell'educazione all'uso competente della rete sia per i genitori che per i bambini e gli adolescenti, soprattutto di fronte alle difficoltà inevitabili dello sviluppo iniziale. Fare famiglia nel mondo delle ICT richiede sempre più nuove competenze relazionali, la chiara consapevolezza delle trasformazioni che esse producono sulla persona, modificandone l'identità relazionale anche con gli stessi familiari, il senso di fiducia, di cooperazione, di solidarietà, e di percezione della stessa realtà.

Tutto ciò richiede che si impari a "vedere" le relazioni, a "prendersene cura", come suggerisce Donati, a porsi il problema dei non trascurabili effetti relazionali e identitari di queste tecnologie, come il rafforzamento del privatismo, dell'individualismo e di una socievolezza sostanzialmente superficiale. Trascurando la relazione fisica, si mette in atto una chiara mediazione nei rapporti di Ego con gli altri e con il mondo reale, dove la connessione non significa per se stessa relazione: non raramente essa amplifica patologie individuali e relazionali.

"In quale tipo di famiglia vogliamo vivere?", si chiedono gli autori, "una famiglia virtuale in cui le relazioni intersoggettive sono sempre più mediate e anche modificate dalle relazioni digitali, oppure una famiglia fisicamente, materialmente reale, fatta di esperienze corporee e di vita vissuta dove hanno ancora senso il dialogo faccia a faccia, l'amore, l'empatia, l'amicizia e tutte le virtù basate su relazioni concrete?" Il contesto ambientale ci porta verso il primo tipo. Però forti sono le resistenze da mettere in atto per non lasciarsi travolgere dalle ICT.

In ogni caso educare vuol dire riscoprire il valore della relazione, del farsi carico dell'altro, dell'usare le ICT per generare beni relazionali, di accompagnare i figli nell'uso delle tecnologie, dando a questo affiancamento l'obiettivo di trasmettere valori e di formare una visione progettuale della vita, la capacità di fare scelte anche difficili e soprattutto di esservi fedeli.

Schede sui principali rapporti: Giustizia sociale, rapporto Svimez 2018, Dispersione scolastica MIUR

GUGLIELMO MALIZIA¹

Potere e Denaro La Giustizia Sociale secondo Papa Francesco

Il volume che viene presentato nel prosieguo è una raccolta riflessa e al tempo stesso di facile lettura di quanto Papa Francesco ha detto e scritto durante il suo pontificato sulle tematiche della giustizia sociale quali il potere dell'economia e della finanza, il lavoro e le rendite, gli imprenditori e i lavoratori, il capitalismo e la tecnica, l'idolo-denaro, i poveri e le strategie per realizzare una società più equa, giusta e solidale. A differenza di altre pubblicazioni sull'attuale Pontefice, questa è stata espressamente autorizzata e incoraggiata da Papa Francesco che ha aggiunto una lunga prefazione scritta da lui stesso.

The following paper aims at presenting a book which has been created as a collection reflected and at the same time easy to read of what Pope Francis has said and written during his pontificate on the issues of social justice such as the power of economy and finance, labour and income, entrepreneurs and workers, capitalism and technology, "idol" money, the poor and the strategies to achieve a more just and equitable society. Unlike other publications on the current Pope, this has been expressly approved and encouraged by Pope Francis who added a long preface written by himself

1. La situazione dell'economia e della finanza alla luce della Dottrina Sociale della Chiesa

L'economia costituisce una dimensione *essenziale* della vita della società in quanto condiziona grandemente la qualità dell'esistenza e concorre in maniera determinante a rendere la vita umana degna o meno di essere vissuta². Pertanto, la Chiesa le ha assegnato una collocazione rilevante nella sua riflessione sul mondo e sulla cooperazione dell'umanità al piano di Dio per renderlo sempre più umano e soprattutto divino. Questa è anche la ragione per cui il Papa ha dedicato alle problematiche che la riguardano un'attenzione particolare sin dall'inizio del suo pontificato.

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. ZANZUCCHI M. (a cura di), *Potere e denaro. La giustizia sociale secondo Bergoglio. Prefazione di Papa Francesco*, Roma, Libreria Editrice Vaticana e Città Nuove Editrice, 2018, pp. 163.

Una caratteristica distintiva che viene subito sottolineata consiste nell'*ambivalenza* che l'economia e i mercati globali presentano nella società odierna. Se è vero che lo sviluppo di questi anni ha permesso a miliardi di uomini e di donne di uscire da una condizione di sopravvivenza per ottenere la realizzazione dei loro diritti e il benessere, al tempo stesso bisogna denunciare il contributo decisivo che l'economia e i mercati globali hanno dato allo sfruttamento senza limiti delle risorse di tutti, alla crescita delle disparità e al degrado dell'ambiente. In concreto sono molti i paradossi che emergono dalle dinamiche dello sviluppo: per esempio si può fare riferimento alle molte aree del mondo in cui si nuota nell'abbondanza e confrontarle con quelle in cui si muore di fame o soffermarci sulle potenzialità di uno sviluppo che potrebbe assicurare a tutti il necessario per vivere dignitosamente, mentre di fatto la più gran parte delle ricchezze finisce nelle mani di pochi privando molti del minimo per sopravvivere. Inoltre, i meccanismi del sistema finanziario riescono a ostacolare grandemente l'economia di prossimità, a far crescere a dismisura le multinazionali che condizionano gravemente gli Stati nel perseguire politiche a servizio del bene dei loro cittadini e a creare capitale speculativo che mira al lucro immediato.

Queste problematiche non possono non interessare il messaggio del *Vangelo*. Pertanto, la Chiesa, i Pontefici e in particolare l'attuale, mettendosi in ascolto dei lavoratori, degli imprenditori, dei politici e soprattutto dei poveri, si sono impegnati nel denunciare le gravi ingiustizie presenti nel mondo. Il Vangelo non può ignorare i mali sociali dell'umanità, né va considerato come un'utopia, ma costituisce «una speranza reale anche per l'economia»³.

Nella prefazione al volume, il Papa ritorna su alcuni *messaggi centrali* del suo magistero riguardo all'economia e alla finanza. I poveri devono essere aiutati in maniera efficace per poter uscire dalla loro condizione miserevole e le disuguaglianze vanno gradualmente ridotte. Egli esorta, poi, a cessare di guadagnare sulle armi in modo da evitare che scoppino guerre distruttrici e di alimentare le ricchezze di pochi. Sollecita coloro che cercano di lucrare sulle persone a ravvedersi e a recuperare il senso dell'umanità e della giustizia. Bisogna anche rendere consapevoli le persone dei gravi problemi sociali che minacciano la vita quotidiana e diffondere una cultura della valorizzazione di tutto il bene presente nelle società; si deve anche imparare a dire di no alle ingiustizie in atto. È dovere comune entrare a far parte dell'esercito del bene, diffuso dappertutto per divenire attivi nell'impegno per costruire un mondo migliore, per essere uomini e donne di comunione, intesa come cura degli altri, e per praticare la verità, la carità e l'amore della bellezza.

³ *Ibidem*, p. 6.

2. Le strategie per instaurare una società equa, giusta e solidale

Bisogna partire dal presupposto che le persone, soprattutto se associate, sono in grado di mettere l'economia e la finanza a servizio del progresso umano, sociale e integrale. Questo non significa il ritorno all'età della pietra, ma è necessario rallentare la marcia per riflettere sulla realtà in vista della soluzione dei problemi del momento. Infatti, è necessaria una vera e propria *rivoluzione culturale* che non può essere assoggettata ai ritmi della società del cambiamento.

Sebbene non esista nessuna ricetta specifica o una formula magica per una riumanizzazione dell'economia e della finanza, tuttavia gli interventi di Papa Francesco hanno tracciato un percorso che si fonda su *tre grandi orientamenti*. In primo luogo, è necessario evitare ogni tipo di esclusione e impegnarsi invece al servizio di popoli interi e non di poche persone al vertice. In aggiunta, si tratta di evitare ogni colonialismo e puntare invece a unire i popoli in un cammino comune verso la pace e l'ingiustizia. Un altro compito urgente ed essenziale consiste nel proteggere la Terra dal degrado di cui è oggetto. Nell'attuazione di questi orientamenti bisogna evitare di essere ideologici e puntare invece su interventi fatti solo di concretezza e fondati sull'esperienza. Inoltre, non si deve credere che unicamente affidandosi ai potenti si possono realizzare i compiti qui delineati, ma invece vale la pena di appoggiarsi alla forza dei poveri perché per Gesù essi sono al centro e non ai margini del Regno di Dio. È anche particolarmente importante farsi guidare dai segni dei tempi che indicano le vie dello Spirito in vista della realizzazione del disegno di Dio sull'umanità.

Un sostegno importante in vista dell'instaurazione di una società più equa, giusta e solidale si può trovare in quanti hanno deciso di condurre una vita più *sobria*. Uno degli effetti negativi del capitalismo liberista va identificato nel consumismo. Il mercato mira a costringere le persone ad adottare dei meccanismi compulsivi che creano nella loro mente un desiderio molto intenso di acquisire sempre nuovi prodotti. Nonostante questa spinta al consumismo, gli esseri umani possono resistere e accostare i beni materiali senza condizionamenti psicologici. Quando i comportamenti sociali sono in controtendenza con l'offerta consumistica delle imprese, queste per evitare la diminuzione dei loro profitti si mostrano disponibili a cambiare i loro piani aziendali.

La *solidarietà* è il principio sociale e la virtù etica su cui insiste particolarmente Papa Francesco. Ricordo che negli Anni '80 – e il trend è continuato nei decenni successivi – è emersa dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi che si esprime in processi come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari. Nel concetto di solidarietà ri-

mane l'aspirazione alla giustizia sociale e al superamento delle disuguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

Un altro antidoto contro le ingiustizie è costituito dall'affermarsi del modello *comunitario* nei rapporti sociali. Tale andamento comporta un mutamento molto rilevante di prospettiva nell'accostare le problematiche dell'economia e della finanza nel senso che queste ultime assumono come una delle finalità da perseguire anche quella di favorire la comunione tra le persone. L'impatto sarebbe più grande se si riuscisse a mettere insieme per il maggior bene tutte le forze attive che operano in questo ambito.

Un pericolo che viene denunciato fortemente da Papa Francesco è quello della omogeneizzazione delle culture. Esso è il risultato di una globalizzazione delle nuove tecnologie dell'informazione quando il loro uso diventa il monopolio di pochi gruppi di potere. A tale andamento va contrapposta la prospettiva arricchente della diversità culturale per cui è necessario sostenere l'ottica dei diritti dei popoli e delle singole culture.

Un altro punto centrale del pensiero sociale del Pontefice riguarda il *rispetto del creato*. La minaccia all'ambiente non solo è grave, ma è anche attuale: si rischia che la nostra Terra possa morire per effetto di politiche dissennate mirate allo sfruttamento senza limiti delle risorse naturali. Al contrario bisogna decisamente puntare verso uno sviluppo sostenibile che vada incontro ai bisogni dell'attuale generazione senza precludere quelli delle generazioni successive: in altre parole esso deve coniugare conservazione dell'ambiente ed eliminazione della povertà, presente e futuro.

Per risolvere i gravi problemi dell'economia mondializzata, non basta la giustizia, ma è necessaria anche la *misericordia*. Di fronte a certe difficoltà l'unica via da seguire consiste nell'imitare la compassione di Gesù, buon samaritano. In questa prospettiva si pone anche l'esigenza di «"transitare la pazienza" che significa accettare che sia il tempo a far maturare il singolo e la società [perché non è possibile] far crescere più in fretta un fiore tirandolo per lo stelo»⁴.

Un'ultima considerazione riguarda le *nuove generazioni*. Se ne è parlato già sopra a proposito di sviluppo sostenibile. Qui ci si limita a riaffermare il dovere di consegnare nelle mani dei giovani una società più giusta e un pianeta abitabile.

⁴ *Ibidem*, p. 140.

La valutazione della pubblicazione non può che essere molto positiva. È grandemente apprezzabile non solo la fonte, ma anche il curatore del volume. L'articolazione della materia si sviluppa in maniera logica e l'autore è riuscito a fluidificare le parole e gli scritti del Pontefice sull'argomento. Indubbiamente, si tratta di un ottimo compendio della Dottrina Sociale della Chiesa secondo Papa Francesco. Se qualche addebito si vuole fare al curatore, esso riguarda l'assenza di ogni riferimento all'educazione nel capitolo dedicato al "Che fare?".

Prosegue la lenta ripresa, ma si rischia una "grande frenata" Il rapporto Svimez 2018 sull'economia del mezzogiorno

Nel 2017 il Sud del Paese ha continuato a crescere a livello economico per il terzo anno consecutivo. Lo sviluppo è dipeso da varie cause: la ripresa del comparto manifatturiero e l'aumento dei consumi, degli investimenti privati e delle costruzioni, anche se queste in misura minore. Nonostante ciò, si è ancora lontani dai livelli pre-crisi; inoltre, si riscontrano una forte disomogeneità tra le Regioni, la precarietà dell'occupazione, sebbene questa sia aumentata, l'allargamento del disagio sociale, ma soprattutto, a giudizio dello Svimez, il pericolo maggiore in una situazione di generale incertezza è che lo sviluppo vada incontro a una grande frenata.

In 2017 the South of Italy has witnesses the growth of the economic level for the third consecutive year. This development depends on different factors: the recovery of the manufacturing sector and the increase of consumption, private investment and construction, although the latter to a lesser extent. Despite this, we are still far from pre-crisis levels. Moreover, there is a strong lack of homogeneity among the regions, employment continues to be precarious, although this has increased, social discomfort is widening, but above all, in the opinion of Svimez, the greatest risk in a situation of general uncertainty is that the development could face a serious slowdown.

1. La crescita fragile dell'economia del Mezzogiorno nel triennio 2015-17

Il 2017 ha registrato un *ulteriore* sviluppo dell'economia del Sud che ha toccato l'1,4% rispetto allo 0,8% del 2016 e all'1,5% del 2015⁵. Nel confronto con il Centro-Nord, dopo averlo superato nel 2015 (1,5% in paragone allo 0,8%), il Mezzogiorno è ritornato al quasi pareggio come nel 2016 (0,8% vs 0,9 nel 2016; 1,4% vs 1,5% nel 2018). La criticità dell'andamento consiste nel fatto che il triennio di crescita ha permesso di recuperare solo in parte i livelli di sviluppo economico e sociale che erano stati raggiunti prima della grande crisi.

⁵ Cfr. *Rapporto Svimez 2018 sull'economia del Mezzogiorno*. Anticipazioni, Roma, Svimez, agosto 2018.

Se si passa ad analizzare i *fattori* della crescita, la prima causa è costituita dall'aumento degli investimenti privati che hanno toccato il +3,9%, una percentuale che consolida il risultato favorevole dell'anno precedente; in aggiunta, il dato riguarda tutti i comparti e supera, anche se di poco, quella del Centro-Nord, 3,7%. Altre cause dello sviluppo si possono identificare nell'aumento dell'industria manifatturiera, delle attività connesse con i consumi e delle costruzioni, sebbene in termini più contenuti. Dal lato negativo, fa problema la diminuzione della spesa pubblica che si colloca a -7,1% tra il 2008 e il 2017, mentre nel Centro-Nord è salita dello 0,5%. Inoltre, gli investimenti fissi lordi si sono ridotti del 31,6% rispetto ai livelli pre-crisi a differenza del resto del Paese che presenta un calo notevolmente inferiore, -20%.

Se si può ormai affermare che la recessione è in genere terminata nelle *Regioni*, tuttavia le tendenze sono molto diversificate a seconda dei territori e le differenziazioni sono molto consistenti al Sud. In tali circoscrizioni le percentuali più elevate di crescita del 2017 si riscontrano in Calabria (2%), Sardegna (1,9%) e Campania (1,8%) e una collocazione alle spalle delle prime si registra in Puglia (1,6%) e Abruzzo (1,2%), mentre in una posizione bassa della classifica si trovano la Basilicata (0,7%) e la Sicilia (0,4%) e il Molise evidenzia un andamento negativo di -0,1%.

2. Il disagio sociale

Il ritmo dello sviluppo è totalmente inadeguato a risolvere le gravi problematiche che affliggono il Sud del nostro Paese. Incominciando dall'*occupazione*, si riscontra che essa rimane debole e precaria nonostante la crescita. Infatti, la ripresa non è stata capace di recuperare i posti che si sono persi per effetto del crollo provocato dalla crisi. In aggiunta, l'aumento dipende nella quasi totalità dalla crescita dei contratti a termine, mentre quelli a tempo indeterminato hanno subito un improvviso arresto rispetto al 2016 (+0,2% vs +2,5%) da attribuirsi alla scomparsa degli sgravi contributivi. Un'ultima criticità da segnalare riguarda il capovolgimento della struttura occupazionale tra il 2008 e il 2017 a danno dei giovani: infatti, la classe d'età 15-34 anni ha perso oltre mezzo milione di posti di lavoro e quella 35-54 212mila, mentre gli ultra 55enni hanno beneficiato quasi esclusivamente dell'aumento: la conseguenza negativa è stata che si è verificato un invecchiamento considerevole della forza di lavoro.

Un altro segno del disagio è attestato dalla crescita delle *diseguaglianze* che ha comportato un'estensione della povertà a nuove fasce della popolazione. Nel periodo 2010-18 è aumentato del doppio il numero delle famiglie del Sud in cui tutti i componenti sono in cerca di un lavoro, raggiungendo la cifra di 600.000

rispetto alle 470.000 del Centro-Nord. Questo andamento ha portato al consolidamento di zone di emarginazione al Sud che vengono a situarsi principalmente nelle periferie urbane delle grandi città. Un altro trend particolarmente problematico consiste nell'aumento del lavoro con basso stipendio da attribuire alla generale dequalificazione dei lavori e alla crescita molto notevole del part time involontario.

A livello *demografico* si affermano altre tendenze preoccupanti nel quadro della popolazione italiana che diminuisce al ritmo della scomparsa ogni anno di una città di medie dimensioni e nonostante la crescita della presenza degli stranieri. Nel Sud la situazione è senz'altro peggiore che altrove. Infatti, il peso demografico del Mezzogiorno diminuisce più che quello del Centro-Nord e si porta al 34,2%, su questa criticità influisce anche la minore presenza degli immigrati al Sud. Inoltre, gli ultimi 16 anni hanno assistito alla partenza dal Meridione di 1 milione e 883mila abitanti: di essi il 50% circa erano giovani del gruppo di età 15-34 anni e intorno a un quinto erano laureati, il 16% dei quali sono andati all'estero. Preoccupa, inoltre, che solo 800.000 di quanti hanno lasciato il Sud vi siano poi ritornati.

Un'ultima criticità riguarda i *diritti di cittadinanza* e i *servizi pubblici*. Dei primi sono carenti quelli di vivibilità del contesto locale, di sicurezza, di istruzione, di idoneità, di servizi sanitari e di cura delle persone. In particolare, il comparto sanitario del Meridione soffre a causa delle prestazioni che si collocano al di sotto dei parametri minimi nazionali. I tempi di attesa per visite ed esami provocano non solo le migrazioni di malati verso il Centro-Nord, ma anche spese aggiuntive delle famiglie con incidenze negative sui loro redditi. Un fenomeno connesso è quello della povertà sanitaria secondo il quale l'impovertimento delle famiglie dipende anche dall'insorgere di patologie gravi al loro interno. In aggiunta, si riscontrano differenze in negativo nel Sud rispetto al Centro-Nord quanto all'efficienza degli uffici pubblici.

3. Previsioni non molto incoraggianti per il 2018 e il 2019

Nel 2018 il *PIL* del Meridione dovrebbe aumentare dell'1%, cioè in misura più bassa che al Centro-Nord dove toccherà invece il 1,4%. Su questi risultati inferiori del Sud inciderà in particolare il livello minore dei consumi totali. Un rallentamento notevole della crescita del Mezzogiorno è previsto nel 2019 quando il tasso di crescita si abbasserà allo 0,7% rispetto all'1,2% del resto dell'Italia. In pratica in due anni il tasso di sviluppo del Meridione si ridurrebbe quasi della metà. Riguardo a queste anticipazioni va precisato che sono state

avanzate in un contesto in cui mancavano la nota di aggiornamento del Documento di Economia e Finanza (DEF) e la Legge di bilancio.

Una constatazione conclusiva molto importante riguarda la *relazione tra Centro-Nord e Sud*. Sarebbe erroneo pensare che la crescita delle due circoscrizioni si realizzi senza una stretta connessione tra di loro. In altre parole lo sviluppo di tali territori aumenta e regredisce congiuntamente. Il progresso del Meridione dipende notevolmente dalle tendenze in atto nel resto del Paese; la stessa osservazione va ripetuta per lo sviluppo del Centro-Nord che è fortemente influenzato dagli andamenti del Mezzogiorno.

Passando ad una breve *valutazione* del Rapporto dello Svimez, vanno anzitutto apprezzate le analisi della situazione del Sud che sono state condotte in maniera molto rigorosa, come negli anni precedenti. Meno ricche risultano le previsioni per la mancanza di punti di riferimento sicuri: tuttavia, è il meglio che si possa avere in una situazione di incertezza. Inoltre, mi permetto di suggerire per la terza volta che l'investimento in capitale umano comprenda anche e in particolare la *IeFP* perché anche nel 2017 essa continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione⁶.

Una politica nazionale di contrasto alla dispersione scolastica Due rapporti recenti del MIUR

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione costituisce una sfida complessa sul piano individuale, nazionale ed europeo. Essa è particolarmente grave nel nostro Paese e la scheda ne illustrerà dati e strategie di contrasto, basandosi non solo sui rapporti del Miur che, però, costituiscono il riferimento principale, ma anche su altri studi particolarmente rilevanti.

Early school leaving in vocational Training paths represents a complex challenge on an individual, national and European level. The situation is particularly serious in our country and the article illustrates data and strategies based not only on the reports of the Miur (Ministry of Education) but also on other particularly relevant studies

La dispersione scolastica e, più in generale, le povertà educative dei giovani, costituiscono una *sfida* complessa sul piano individuale, nazionale ed europeo che preoccupa tutti gli stati del nostro continente, anche se in misura diversa. Per rendersene conto, è sufficiente riflettere sulle gravi conseguenze negative che derivano da tale fenomeno sia per le singole persone che per la società: per le prime si tratta del pericolo di disoccupazione, di esclusione sociale e di de-

⁶ Cfr. 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.

vianza, mentre alla seconda può comportare una crescita della spesa pubblica per il welfare e per la trasmissione intergenerazionale degli esiti scolastici e socio-economici⁷.

Il problema è particolarmente serio nel nostro Paese, come si vedrà nel prosieguo. I due rapporti che verranno esaminati in questa scheda si occupano non soltanto di descrivere la situazione, ma anche di indicare delle strategie di azione⁸. Pertanto, la presentazione sarà articolata in due parti, una dedicata all'analisi dei dati e l'altra alla illustrazione di una politica nazionale di contrasto al fenomeno del fallimento formativo e della povertà educativa; inoltre, si cercherà di illuminare le problematiche anche con l'apporto di altre pubblicazioni.

1. I dati sulle povertà educative

La forma meno grave, anche se pur sempre preoccupante, è costituita dal *sottorendimento* che si può definire come il divario tra le doti potenziali dell'alunno e i suoi risultati scolastici reali⁹. Può assumere varie forme, alcune più leggere come la mediocrità degli esiti e altre più rilevanti quali le valutazioni negative e le ripetenze. In questa condizione si troverebbe il 15% circa degli allievi.

La forma più grave di insuccesso scolastico è rappresentata dall'*abbandono degli studi* in quanto l'alunno esce prematuramente dai percorsi dell'istruzione e della formazione senza conseguire il titolo o la qualifica a cui mirava. Esso costituisce sia un fallimento del singolo sia una patologia sociale. L'abbandono

⁷ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2014; 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; G. MALIZIA et alii, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 32(2016), n.2, pp. 3-29.

⁸ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA-MIUR-STATISTICA E STUDI, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*, novembre 2017, in <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf> (16.05.2018); MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, Roma, gennaio 2018.

⁹ Cfr. CASTOLDI M. – CHIOSSO G., *Quale futuro per l'istruzione?*, Firenze, Mondadori, 2017; e soprattutto è stato utilizzato MALIZIA G., *I Giovani e il Sistema di Istruzione e di Formazione. Fra descolarizzazione e riscolarizzazione*, in LLANOS M. O. – A. ROMEO (a cura di), *Sociologia della gioventù. Identità, vissuti e prospettive*, Roma, LAS, (in corso di pubblicazione). Per ulteriori dettagli cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, o.c.

non si limita ad incidere negativamente sull'iter che si stava seguendo, ma influisce sfavorevolmente su tutta la vita della persona la quale generalmente non è in grado di ovviare all'insuccesso subito. Si tratta anche di una testimonianza evidente dell'incapacità della scuola di promuovere lo sviluppo pieno di tutti i giovani a lei affidati.

Le modalità di *misurazione* dell'abbandono sono varie: qui mi limiterò a quella utilizzata dall'UE e alla metodologia adottata dal Miur nell'ultimo studio statistico sull'argomento. Nel caso dell'UE il riferimento è al concetto di "*Early School Leaving*", cioè all'abbandono scolastico precoce e corrisponde al numero e alla percentuale di persone del gruppo di età 18-24 anni con bassi livelli di istruzione, cioè che hanno raggiunto appena un diploma di scuola secondaria di 1° grado o meno e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione nelle quattro settimane precedenti l'intervista di riferimento¹⁰. L'obiettivo di tale definizione è di identificare l'entità del capitale formativo dei giovani adulti che stanno per accedere al mondo del lavoro, una volta completato il ciclo dell'obbligo.

La situazione è preoccupante specialmente nel nostro Paese. Infatti, se è vero che in *Italia* il tasso di abbandono precoce è in costante calo (in particolare tra il 2013 e il 2016 di tre punti percentuali dal 16,8% al 13,8%), tuttavia esso continua a collocarsi al di sopra di quello generale dell'UE (11,9% e 10,7% alle due date) ed è ancora lontano da quel meno del 10% che dovrebbe costituire la meta da conseguire nel 2020. Inoltre, si continuano a registrare differenze notevoli soprattutto a svantaggio degli studenti nati all'estero, ma anche dei maschi e del Meridione.

L'ultimo studio del *Miur* sulla dispersione scolastica, che si è servito di un approccio più dettagliato e completo, fornisce i dati non solo sull'abbandono che avviene durante l'anno scolastico, come nel passato, ma anche quello che ha luogo tra un anno e il seguente, sia all'interno del medesimo ordine di scuola, sia nella transizione fra cicli scolastici¹¹. La differente metodologia usata in tale pubblicazione e il ventaglio più ampio di particolari messi a disposizione non permettono un paragone con i focus precedenti per cui si è dovuto applicare ai dati degli ultimi tre anni il nuovo approccio in modo da ottenere informazioni comparabili con le nuove.

¹⁰ 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; CARITAS ITALIANA, *Futuro anteriore. Rapporto 2017 su povertà giovanili ed esclusione sociale in Italia*. A cura di DE LAUSO F. e NANNI W., Teramo, Edizioni Palumbi, 2017; MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, "Rassegna Cnos", 33 (2018), n. 1, pp. 3-26.

¹¹ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA-MIUR-STATISTICA E STUDI, *o.c.*, ed è il primo dei Rapporti oggetto di questa scheda.

Passando ai risultati, nella *secondaria di 1° grado* l'abbandono complessivo, costituito dagli alunni che hanno lasciato nel corso del 2015-16 e da quelli del I e del II anno di corso che hanno abbandonato tra il 2015-16 e il 2016-17, ammontano a 14.528 o lo 0,8% del totale. Il dato globale cresce tra i maschi rispetto alle femmine, anche se leggermente, nel secondo anno di corso in confronto con gli altri, nel Sud-Isole in paragone al resto del territorio nazionale con il Nord Est ai valori più bassi, nelle scuole non statali rispetto alle statali, benché di poco, e particolarmente tra gli stranieri, tra gli irregolari e nella fascia d'età oltre i 16 anni

Nel *passaggio tra la secondaria di 1° grado e quella di 2°* hanno abbandonato intorno a 9.000 studenti pari all'1,61% del totale degli studenti che hanno frequentato nell'anno 2015-16 il terzo anno della secondaria di 1° grado. Tale quota non è del tutto esatta perché include gli allievi che frequentano i percorsi della IeFP nelle Regioni che non hanno adottato la metodologia delle iscrizioni on line per l'anno 2016-17, come il Friuli Venezia Giulia e la Liguria. Le differenze in base alle diverse categorie di alunni sono analoghe a quelle della secondaria di 1° grado con la sola eccezione della ripartizione territoriale che vede ai primi posti le due Regioni appena citate in cui non si sono potuti prendere in considerazione gli iscritti alla IeFP.

La *scuola secondaria di 2° grado* presenta un abbandono complessivo di 112.240 pari al 4,3% e include quelli che hanno abbandonato durante l'anno scolastico 2015-16 e tra il 2015-16 e il 2016-17. Le differenze secondo le varie categorie sono le stesse della secondaria di 1° grado con al tempo stesso un'accentuazione dei divari. Due sono proprie della secondaria di 2° grado: per anno di corso con il primo che evidenzia una percentuale piuttosto elevata, il 7%, il secondo al 4,3%, il terzo e il quarto al 4,2% e il quinto all'1%; per tipologia di scuola, con i licei al 2,1%, gli istituti tecnici al 4,8% e gli istituti professionali all'8,7%.

In conclusione si può dire che tra gli anni scolastici 2015-16 e 2016-17 hanno abbandonato l'1,35% degli studenti iscritti alla secondaria di 1° grado a settembre 2015 e il 4,31% di quelli della secondaria di 2° grado sempre a settembre 2015. Il confronto con dati comparabili evidenzia una *diminuzione nel tempo* della quota degli abbandoni; nel periodo 2013-14/2015-16 la percentuale relativa alla secondaria di 1° grado e al passaggio tra i cicli scende dal 2,26% all'1,35 e quella della secondaria di 2° grado dal 4,40% al 4,31%.

Una terza forma di povertà scolastica è costituita dal fenomeno dei *Neet*. Si tratta di giovani della coorte 15-29 anni che non sono iscritti a percorsi scolastici, universitari o della formazione professionale e che non sono nemmeno occupati. Frequentemente, non sono in grado di leggere e di scrivere o lo sono solo scarsamente e quindi costituiscono delle persone neo-analfabete che, seb-

bene abbiano imparato a leggere e a scrivere, avendo frequentato la scuola, si trovano in una situazione prealfabetica: «non sanno leggere speditamente, svolgono con difficoltà semplici operazioni matematiche, non sono in grado di comprendere un breve testo né di compilare un modulo prestampato»¹².

2. Una politica nazionale di contrasto alla dispersione scolastica

Il Miur non si è limitato a descrivere la situazione della povertà educativa dei nostri giovani, ma ha cercato di mettere a punto una *strategia generale* per superare tale emergenza. La politica nazionale che è delineata nel secondo rapporto del Ministero si articola in sei gruppi di interventi che verranno sintetizzati nel prosieguo¹³.

La prima area strategica comprende le *misure di sistema* e la proposta di una *cabina di regia*. La sfida è così grave da esigere un pilotaggio a livello nazionale e un piano generale sostenuto da tutta la comunità. In altre parole, bisogna delineare un quadro di riferimento obbligante in cui inserire le varie misure in modo da creare le necessarie sinergie fra tutti gli attori e assicurare un coordinamento serio.

Pertanto, si dovrà anzitutto predisporre un *piano* delle strategie antidispersione che risulti «organico, articolato e integrato»¹⁴ fra i diversi attori istituzionali coinvolti. Le sue funzioni principali consisteranno: nel raccogliere e ottimizzare i mezzi a disposizione; nel coordinare le necessarie competenze; nel valutare, supportare, perfezionare e innovare gli interventi delle scuole e del terzo settore col consenso di regioni e comuni, nel quadro degli orientamenti della conferenza stato-regioni-comuni. Il livello territoriale decisivo dovrebbe essere quello comunale, tenuto conto che è responsabile dell'obbligo di istruzione.

Determinante è la creazione di una *regia nazionale*, chiamata a svolgere un ruolo coordinante e decisionale attraverso strumenti di collegamento tra il Miur, gli altri ministeri competenti, le regioni gli enti locali e ulteriori soggetti rilevanti. Compito centrale di questa cabina di pilotaggio è di assicurare che le risorse messe a disposizione vengano utilizzate per un progetto globale integrato fra tutte le istituzioni rilevanti. La regia nazionale dovrà prendere in attenta considerazione le proposte e le attività già operative come le informazioni che

¹² CASTOLDI M. – CHIOSSO G., o.c., p. 50.

¹³ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA-MIUR-STATISTICA E STUDI, o.c.

¹⁴ *Ibidem*, p. 45.

sono in possesso dei soggetti istituzionali coinvolti; anzi bisognerà puntare ad ampliare la base informativa mediante il contributo degli studi e delle ricerche dell'Invalsi in materia, dell'anagrafe nazionale degli studenti e delle piattaforme dei servizi per il lavoro.

Un secondo gruppo di interventi riguarda il miglioramento delle *strutture*, la gestione più efficace del *tempo scuola* e l'*innovazione* pedagogica e didattica. Gli istituti devono diventare centri comunitari di formazione e di aggregazione che focalizzano i loro interventi sulle attività laboratoriali e che si dimostrano disponibili a una apertura oltre l'orario.

Le misure specifiche proposte sono molte e interessanti, ma per ragioni di spazio qui si offrirà solo una sintesi. Infatti, si tratta di: accrescere gli investimenti in modo che le scuole, soprattutto delle aree svantaggiate, diventino più sicure, accoglienti, inclusive e si trasformino in luoghi comunitari; intervenire prioritariamente a servizio del gruppo di età 0-6 anni, potenziando in maniera notevole gli asili-nido, i servizi per la prima infanzia e i programmi di sostegno alla genitorialità; supportare e diffondere le buone pratiche incominciando dagli interventi a favore dei più piccoli (sviluppo della scuola dell'infanzia, rafforzamento della supervisione/formazione psico-pedagogica delle sue insegnanti, moltiplicazione di opportunità in campo creativo e crescita dell'offerta relativa alla psico-motricità educativa, alla musica, all'espressione nella manipolazione e nella pittura e alla gestione del movimento, della frustrazione, delle emozioni e dei conflitti): predisporre percorsi di preparazione, riflessione sulla prassi e supervisione competente di insegnanti senior della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado per la gestione delle relazioni con genitori inesperti e fragili; promuovere un piano mense di qualità in ciascun istituto scolastico; ampliare il tempo prolungato e pieno che, però, non deve diventare una ripetizione delle attività ordinarie, ma piuttosto bisognerà puntare a integrarle con altri apprendimenti e con attività di recupero mirato; sviluppare orchestre, gruppi musicali e cori perché si sono dimostrati occasioni positive di rilancio educativo; scommettere molto sull'apertura prolungata delle scuole anche a servizio delle famiglie delle zone disagiate; potenziare le risorse di personale e finanziarie per i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e facilitare il coordinamento in maniera flessibile con la IeFP, in particolare per venire incontro ai bisogni formativi dei minori stranieri non accompagnati (MNSA); promuovere il coordinamento nazionale e i percorsi di inclusione per i bambini e i ragazzi stranieri; sostenere e diffondere la didattica laboratoriale, cercando di ridurre la pervasività dell'approccio trasmissivo soprattutto nella secondaria di 1° e 2° grado; potenziare le esperienze di "peer education", di "tutoring" e di "mentoring", per la loro efficacia nel sostenere l'apprendimento degli studenti in difficoltà; elaborare corsi che prevedano al termine prove d'opera e momenti di riconoscimen-

to individuale e di gruppo; promuovere l'innovazione digitale senza, però, dimenticare i media tradizionali; estendere a tutti gli ordini e gradi di scuole quanto avviene nelle primarie con le due ore settimanali retribuite che sono dedicate al coordinamento dei docenti, alla programmazione condivisa e alla valutazione e riflessione comune; prestare una considerazione particolare ad attività di danza, mimo, movimento e sport; accrescere i finanziamenti e le opportunità di formazione in servizio degli insegnanti, specialmente della secondaria di 2° grado dove sono più forti le resistenze alla didattica laboratoriale; al tempo stesso potenziare la formazione iniziale dei docenti; garantire nelle aree svantaggiate la presenza di un organico consistente e valido per accompagnare gli studenti con bisogni educativi speciali (BES).

Il terzo gruppo di misure riguarda il potenziamento dell'*Istruzione e Formazione Professionale*. Anzitutto, viene riconosciuta ed è piuttosto raro a livello di Miur¹⁵ l'efficacia dell'IeFP e del sistema duale come strategia di lotta alle povertà educative degli studenti. Quanto all'IP si ricorda che il decreto legislativo n. 61/2017 sulla revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale e sul raccordo con l'IeFP prevede in particolare la personalizzazione dei percorsi e l'ampliamento dell'autonomia degli istituti al fine di collegare la proposta formativa con le esigenze occupazionali del contesto locale. Inoltre, il documento del Miur in esame aggiunge le seguenti indicazioni concrete per un migliore servizio degli IP ai giovani svantaggiati: estendere il sistema duale a tutto il territorio nazionale; potenziare l'offerta per i giovani dopo i 18 anni; rafforzare il collegamento con l'IeFP e l'alternanza scuola-lavoro; sviluppare i contesti di apprendimento che presentano caratteristiche fortemente motivanti; promuovere le esperienze di apprendimento pratico sul lavoro sotto la guida di un mentore; riorganizzare i percorsi dell'IP, prendendo come riferimento l'IeFP; assicurare a ogni studente di poter seguire un iter formativo personalizzato; garantire la reversibilità delle scelte e i passaggi ad altri tipi di studio; predisporre percorsi flessibili personalizzati tra IP, IeFP e CPIA soprattutto per i figli degli immigrati; realizzare un costante aggiornamento rispetto al sistema delle qualifiche europee; assicurare l'opportunità di partecipare a esperienze di musica, teatro, sport; promuovere l'orientamento informativo ed educativo.

Nella quarta sezione propositiva del Rapporto del Miur sono contenute indicazioni pratiche per creare aree di *educazione prioritaria*. Anche in questo caso si fornirà una sintesi degli orientamenti: definire le zone più gravi di crisi con

¹⁵ In proposito è sufficiente leggere nell'editoriale di questo numero le proposte programmatiche del contratto di governo, del Presidente del Consiglio e del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca riguardo al nostro sistema educativo di istruzione e di formazione.

l'aiuto di strumenti scientifici rigorosi; promuovere in esse i partenariati tra scuole e strutture rappresentanti l'extrascuola; creare una rete regionale e nazionale per la messa in comune delle varie iniziative; predisporre modalità adeguate di gestione dei processi di "empowerment" educativo in ogni area di educazione prioritaria; fissare alcune condizioni minime per attuarle.

Altre strategie mirano a potenziare le *buone pratiche* di contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative dei giovani. Nel dettaglio si tratta di: aggiornare alla nuova situazione le esperienze di seconda opportunità degli Anni 90' e di quelli seguenti; accogliere le osservazioni relative ai Programmi Operativi Nazionali (PON) per riproporli con lo scopo di creare le zone di educazione prioritaria; rilanciare all'interno della programmazione dei fondi strutturali europei un dispositivo di intervento nelle aree dove la crisi risulta più grave; aumentare le dotazioni ordinarie delle scuole d'infanzia statali comunali e paritarie nelle zone di educazione prioritaria; potenziare le scuole del primo ciclo, del primo biennio delle superiori, dei CPIA e i centri della IeFP; promuovere i poli tecnico-professionali secondo gli orientamenti dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) e d'accordo con le regioni; avviare una trattativa con le regioni che non dispongono di un sistema di IeFP al fine di istituire Centri di Formazione Professionale; continuare ed ampliare il programma della Strategia nazionale di inclusione di Rom, Sinti e Camminanti.

L'ultima sezione di proposte raccomanda di avviare un *dibattito pubblico ben istruito* su alcune questioni di fondo irrisolte del nostro sistema di istruzione e di formazione che incidono particolarmente sulle povertà educative dell'Italia. In sintesi esse riguardano tre punti: lo snodo tra secondaria di 1° grado e il biennio del successivo obbligo; il superamento della coincidenza tra classe ed aula per sostituirla con una riorganizzazione del tempo-scuola, fondata sulle attività laboratoriali e l'apprendimento contestualizzato; ridurre le bocciature, ricorrendo anche a una specie di moratoria per sostituirla con un sistema di crediti.

Venendo a una *valutazione* conclusiva, il primo Rapporto sui dati consente con la sua analisi rigorosa di conoscere più adeguatamente il fenomeno dell'abbandono e il secondo fornisce una serie di proposte molto dettagliate e al tempo stesso valide. Come si è già precisato sopra, la IeFP viene trattata alla pari con il sottosistema dell'istruzione secondaria superiore ed anzi è considerata anche più efficace nel contrasto alla dispersione. Tuttavia, pure in questo caso non viene superato il nodo fondamentale, quello cioè di rimuovere alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP, obiettivo che si potrebbe risolvere solo con un ritorno alla riforma Moratti che articolava il secondo ciclo unicamente in due canali, i licei e la IeFP. Di scuola paritaria non si parla se non per dire che i tassi di abbandono sono leggermente più alti di quelli della statale senza ap-

profondire le ragioni di questa situazione che potrebbe anche dipendere da una maggiore disponibilità ad iscrivere i ragazzi in difficoltà per lo studio e per proporre di rafforzare le dotazioni ordinarie della scuola per l'infanzia, ma non per portarle allo stesso livello della statale. Comunque, il pericolo più grave per i due Rapporti è che il nuovo governo non voglia servirsi di queste indicazioni solo perché sono state elaborate dal governo precedente.



ZAGARRO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2018, pp. 173.

Come negli anni passati, la pubblicazione in esame fornisce una visione aggiornata della condizione della IeFP nelle Regioni, integrando con la precisione e la completezza di sempre i dati dei Rapporti predisposti dall'ISFOL e ora dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) che l'ha sostituito. L'autore non si limita ad analizzare la situazione che in ogni caso fa in maniera molto competente ma delinea con eguale maestria gli aspetti validi e quelli meno di un sotto-sistema che, pur conseguendo esiti molto apprezzabili, non riesce ancora ad assurgere a sistema nazionale.

A questo punto vale la pena presentare le principali caratteristiche positive dell'IeFP che il libro evidenzia a livello nazionale e locale. Anzitutto, va ricordato che la IeFP è nata in via sperimentale nel 2003 ed è stata riconosciuta come ordinamentale solo nel 2011; in pratica si è partiti quasi da zero e nel 2015-16 si è raggiunta nel complesso dei quattro anni la cifra di 322.322 allievi in una crescita continua che solo nell'ultimo anno ha registrato una diminuzione del 2,1% che, però, si è concentrata tutta nella tipologia della sussidiarietà integrativa. Le iscrizioni al primo anno confermano l'andamento che vede compresenti quasi alla pari prime scelte e opzioni effettuate come seconda opportunità dopo aver seguito altri percorsi. Una delle prove della forte capacità inclusiva della IeFP è offerta dalla presenza in essa di una numerosa componente di allievi di nazionalità non italiana: infatti, essi rappresentano il doppio quasi degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di 2° grado (13,3% vs 7% nel 2015-16). Un andamento simile si riscontra riguardo ai disabili.

Oltre il 40% degli iscritti ha conseguito la qualifica a 16 anni per cui è possibile affermare che una quota elevata degli allievi ha ottenuto la qualifica in tre anni, superando l'ostacolo dello svantaggio iniziale; ancora più positiva è la percentuale dei diplomati in quanto la quota degli allievi che li consegue con un'età non superiore ai 17 anni, raggiunge il 60% quasi, attestando pertanto una frequenza maggioritaria che si presenta solida e consapevole. Gli allievi di origine straniera che ottengono una qualifica rappresentano il 14,3% del totale, sostanzialmente in linea con la loro consistenza al primo anno. Il successo formativo premia principalmente i CFP, confermando l'andamento degli anni passati; infatti, le loro percentuali precedono di quasi dieci punti percentuali la sussidiarietà complementare e di più di dieci quella integrativa.

Anche gli esiti occupazionali degli allievi della IeFP sono lusinghieri. A tre anni dalla qualifica il 50% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione. A sua volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. Tra quanti hanno reperito un impiego, la maggioranza si trova in condizione di lavoratore dipendente (85,6%), l'8,3% ha scelto il lavoro autonomo e il 6,4% dispone di un contratto atipico. Anche in questo caso sono i Centri accreditati a ottenere i migliori esiti. Pertanto, se si prendono in considerazione contemporaneamente gli andamenti relativi all'età degli allievi, alle iscrizioni dei ragazzi stranieri e dei disabili e al successo formativo, viene pienamente confermato il ruolo che la IeFP svolge fin dall'inizio di costituire una barriera antidispersione.

Certamente non mancano le criticità, ma sono da attribuire per la maggior parte a fattori che si collocano all'esterno della IeFP. Anzitutto, si tratta del divario territoriale tra le realtà più avanzate e quelle meno. Segue, poi, il mismatch formativo che richiederebbe una seria programmazione territoriale. Ancora non si può dire che ogni Regione disponga di adeguate risorse fondate su finanziamenti certi. Manca la definizione di un costo standard unitario connesso con i livelli essenziali delle prestazioni (LEP), anche perché non è stato ancora predisposto il regolamento sui LEP. Le metodologie dei monitoraggi e delle valutazioni dovrebbero essere maggiormente adattate alle caratteristiche della IeFP.

Guglielmo Malizia



CNOS-FAP NOVITER (a cura di), *Politiche della Formazione Professionale e del lavoro*. Analisi ragionata degli interventi regionali, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018, pp. 324.

Almeno tre elementi vanno tenuti in considerazione per inquadrare il volume. Il primo è l'approvazione del Jobs Act che ha introdotto il contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti destinato a diventare la modalità privilegiata per entrare nel mercato del lavoro. Le imprese che vi fanno ricorso, possono usufruire di un insieme di incentivi che lo rendono più vantaggioso in paragone alle altre forme di contratto sia quanto alle tasse da pagare che per i contributi da versare. Nell'ottica del lavoratore, le tutele crescenti sono quelle che lo proteggono dal licenziamento e aumentano con l'anzianità di servizio. A tale proposito è stato riscritto l'articolo 18 dello statuto dei lavoratori.

Un altro aspetto da tenere in considerazione è la creazione di una Agenzia Nazionale per l'Impiego che è chiamata a svolgere il ruolo di facilitare i contatti tra domanda e offerta di lavoro, valorizzando le sinergie tra i servizi pubblici e privati. Viene potenziata contemporaneamente la funzione di monitoraggio e di valutazione delle politiche attive del lavoro.

L'ultimo aspetto riguarda l'insuccesso del referendum costituzionale per cui si è creata una situazione che vede da un lato le competenze in tema di politiche attive del lavoro rimanere nelle mani delle Regioni, mentre il quadro della normativa nazionale affidava allo Stato un ruolo centrale. Questa riconfigurazione ha causato l'effetto negativo di indebolire il ruolo di coordinamento dello Stato rispetto all'azione delle Regioni per cui ha comportato la necessità per il primo di ricercare accordi puntuali con le seconde riguardo alle politiche attive del lavoro. Solo nel dicembre del 2017 è stata raggiunta un'intesa istituzionale che prevede il raccordo tra gli interventi nazionali e quelli regionali.

Entro tale quadro complesso il volume in esame analizza gli interventi delle Regioni in tema di FP e di politiche attive del lavoro, esaminando gli avvisi emanati da queste ultime durante il 2017. Da tale disamina emergono degli orientamenti sui quali la pubblicazione si sofferma per approfondire la comprensione delle linee di azione adottate e che vale la pena richiamare per la loro rilevanza. Un primo andamento da tenere in considerazione riguarda le somme impegnate nella formazione e quelle investite nelle politiche attive del lavoro. Infatti, dall'analisi condotta dal rapporto risulta che le seconde superano le prime, trattandosi più specificamente di un miliardo di euro vs 830 milioni.

La seconda linea di tendenza conferma un orientamento in atto nella FP e cioè la tendenza a concentrare l'impegno per lo sviluppo sulla formazione ordinamentale, regolata dagli ordinamenti statali e regionali, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o dell'IeFP o degli ITS. Al contrario risultano molto modesti i finanziamenti per la formazione continua o per corsi di specializzazione che nel passato hanno costituito delle linee di intervento molto importanti. In altre parole, le Regioni hanno ormai optato per politiche volte a consolidare l'infrastruttura della "Vocational Education and Training" (=VET) o della "higher VET", in linea con l'UE.

Diverso è lo scenario che si presenta riguardo alle politiche attive del lavoro che appare estremamente frammentato. Il motivo di tale situazione va probabilmente ricercato nella condizione ancora iniziale di questi interventi. Nonostante ciò, il rapporto riesce a segnalare le iniziative più frequenti come i tirocini extracurricolari, la formazione, l'orientamento specialistico e l'accompagnamento al lavoro.

Inoltre, gli autori raccomandano, come modalità di gestione, non tanto il progetto quanto la domanda individuale perché le relative azioni riguardano principalmente singoli cittadini. La sintesi della pubblicazione che è stata qui presentata raccomanda già di per sé stessa la lettura del volume. In ogni caso la sua rilevanza non dipende solo dal contenuto, ma dalla validità delle analisi, delle valutazioni e delle proposte.

Guglielmo Malizia



OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, Paris, OECD Publishing, pp. 351.

In tutti i Paesi sviluppati si sono di molto ridotte le opportunità che una persona durante la sua esistenza possa cambiare classe sociale. Quanto all'Italia, se si colloca sulla media dell'OECD (OCSE in italiano, ossia l'organizzazione che raggruppa le economie più avanzate) riguardo alla mobilità nei redditi (5 generazioni per arrivare a un reddito pari a quello medio italiano per chi appartiene al 10% più povero), scende invece in una posizione molto inferiore circa la mobilità educativa (due terzi dei giovani appartenenti a famiglie con istruzione modesta rimangono nella medesima condizione dei genitori) e per quella occupazionale (il 40% circa dei figli di lavoratori manuali restano nella posizione lavorativa dei padri). Pertanto, si può dire, come recita il titolo del volume da cui provengono i dati, che in Italia l'ascensore sociale della scuola si è "rotto".

A questo punto è bene tornare al quadro generale delle tendenze nei Paesi dell'OECD. Tra i risultati più importanti va ricordato anzitutto che i giovani, provenienti da famiglie svantaggiate, trovano grandi difficoltà a muoversi verso l'alto e questo riguardo a vari aspetti della vita. Infatti, essi tendono a godere di una salute meno buona tenuto conto della loro origine da genitori probabilmente in cattive condizioni al riguardo. Il 40% circa di quanti provengono da famiglie con livelli bassi di istruzione riescono a conseguire solo un titolo di secondaria inferiore e unicamente il 10% si iscrive all'istruzione superiore mentre i loro colleghi i cui genitori possono vantare una buona educazione sono in due terzi ad arrivare all'università. Passando poi al tema occupazionale, un terzo quasi dei figli degli operai seguono il mestiere del padre.

Sul piano positivo, i due terzi circa delle persone con genitori che dispongono solo di redditi bassi si dimostra socialmente mobile e passa a uno status più elevato; tuttavia, si tratta di una ascesa molto limitata perché la metà quasi si ferma a un gradino appena superiore. La conclusione è che in un Paese membro dell'OECD che occupa una collocazione media sono necessarie 5 generazioni per raggiungere i livelli più elevati di reddito.

Altri risultati che si possono leggere nel volume riguardano coloro che si trovano al vertice delle classifiche i quali si rivelano particolarmente efficaci nel trasmettere ai loro figli i benefici di cui godono. La mobilità a breve termine è distribuita in maniera molto diseguale tra i vari strati sociali e sono favoriti quanti si trovano ai livelli più alti in tema di reddito rispetto alle persone che occupano i posti più bassi. L'ascesa verso l'alto è appannaggio delle classi medie che, però, sono le più esposte ai rischi casuali come la disoccupazione e il divorzio. Contrariamente a quanto si pensa spesso, le disparità nei redditi non favoriscono la mobilità.

Il volume contiene anche proposte per assicurare l'eguaglianza delle opportunità. Lo sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione è certamente una strategia efficace, soprattutto se si assicura a tutti un'educazione di qualità a livello prescolastico e nei gradi successivi e se si riesce a contenere il fenomeno dell'abbandono. Il potenziamento dei servizi sanitari costituisce una misura importante in vista dell'eguaglianza come anche le politiche a favore della famiglia come il lavoro per tutti, l'offerta di servizi di cura dei bambini e la garanzia di luoghi di aggregazione per i giovani. Possono avere un impatto importante anche le politiche che limitano la possibilità di accumulare ricchezze e di trasferirle ai propri figli. Strategie rilevanti sono quelle dirette a diminuire le disparità territoriali e il disagio nelle periferie delle grandi città.

Le tematiche appena accennate, che sono trattate nel volume, raccomandano già di per sé stesse la lettura della pubblicazione. In ogni caso la sua rilevanza non dipende solo dal contenuto, ma anche dalla validità della disamina delle questioni affrontate e delle valutazioni espresse e dall'efficacia delle proposte.

Guglielmo Malizia





KOCCI L. (a cura di), *Pischelli in Paradiso. Storie di ragazzi e ragazze del Centro accoglienza minori don Bosco*, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018, pp. 123.

Il Centro Accoglienza Minori Don Bosco è stato fondato il 31 gennaio 1992 nell'Istituto Salesiano Sacro Cuore, situato nei pressi della Stazione Termini di Roma, da un salesiano che si può considerare profeta e visionario, Don Alfonso Alfano. Nella prima fase delle sue attività esso accoglieva minori italiani e stranieri, condannati a misure penali alternative al carcere. Si trattava di giovani che avevano commesso reati di vario tipo come furti, rapine e aggressioni, ed erano stati mandati dalla giustizia al Centro in vista di un reinserimento nella vita sociale con la fiducia che il sistema preventivo di Don Bosco sarebbe riuscito a recuperarli a una vita adulta dignitosa. In particolare si puntava a farli studiare per conseguire il titolo della licenza media – e per qualcuno anche quello delle elementari – e acquisire una professionalità da spendere poi con successo nel mercato del lavoro. A questo primo gruppo si sono poi aggiunte altre tipologie di giovani “scartati” come adolescenti a rischio delle periferie, rom, sinti e immigrati che dovevano imparare l'italiano.

Nel 2008 il Centro si sposta al Borgo Ragazzi Don Bosco al Prenestino e viene rinnovata l'esperienza che era avvenuta dopo la seconda Guerra Mondiale quando ivi era stato fondato l'Istituto Salesiano per accogliere gli “sciuscià”, gli orfani rimasti soli e in gravi difficoltà in una Roma in rapida crescita. In questo nuovo contesto il Centro della Stazione Termini si sviluppa con ritmi accelerati e si raggiunge la cifra di 200 tra ragazzi e ragazze che in un anno trovano lì rifugio. Una novità importante è che questa proposta arriva al Prenestino attraverso le competenze di alcuni laici.

La pubblicazione in analisi intende narrare la storia dei 25 anni di vita del Centro. Per farlo è stata adottata una impostazione nuova: gli eventi non vengono raccontati in base alla loro cronologia, ma si è scelto di farli conoscere attraverso le storie di 17 tra ragazzi e ragazze che hanno vissuto nel Centro e hanno fatto esperienza delle sue molteplici attività. Un'altra caratteristica distintiva è che le storie sono state scritte da più persone: le operatrici e gli operatori, le volontarie e i volontari, i ragazzi e le ragazze.

Il volume offre uno spaccato reale delle attività messe in campo per il recupero di tanti giovani provenienti da situazioni di grave svantaggio. Inoltre, esso attesta una volta di più la validità del sistema preventivo di Don Bosco. Molto significativa è anche collaborazione tra salesiani e laici che ha accompagnato finora il funzionamento dell'Opera. Nonostante il valore sociale dell'iniziativa da tutti riconosciuto, continua la latitanza delle Istituzioni che offrono ben poco sostegno e, così facendo, accrescono la precarietà e la fragilità del Centro.

Guglielmo Malizia



ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni. Situazione e prospettive*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2018, pp. 173.

Come negli anni passati, la pubblicazione in esame fornisce una visione aggiornata della condizione della IeFP nelle Regioni, integrando con la precisione e la completezza di sempre i dati dei Rapporti predisposti dall'ISFOL e ora dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) che l'ha sostituito. L'autore non si limita ad analizzare la situazione che in ogni caso fa in maniera molto competente ma delinea con eguale maestria gli aspetti validi e quelli meno di un sotto-sistema che, pur conseguendo esiti molto apprezzabili, non riesce ancora ad assurgere a sistema nazionale.

A questo punto vale la pena presentare le principali caratteristiche positive dell'IeFP che il libro evidenzia a livello nazionale e locale. Anzitutto, va ricordato che la IeFP è nata in via sperimentale nel 2003 ed è stata riconosciuta come ordinamentale solo nel 2011; in pratica si è partiti quasi da zero e nel 2015-16 si è raggiunta nel complesso dei quattro anni la cifra di 322.322 allievi in una crescita continua che solo nell'ultimo anno ha registrato una diminuzione del 2,1% che, però, si è concentrata tutta nella tipologia della sussidiarietà integrativa. Le iscrizioni al primo anno confermano l'andamento che vede compresenti quasi alla pari prime scelte e opzioni effettuate come seconda opportunità dopo aver seguito altri percorsi. Una delle prove della forte capacità inclusiva della IeFP è offerta dalla presenza in essa di una numerosa componente di allievi di nazionalità non italiana: infatti, essi rappresentano il doppio quasi degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di 2° grado (13,3% vs 7% nel 2015-16). Un andamento simile si riscontra riguardo ai disabili.

Oltre il 40% degli iscritti ha conseguito la qualifica a 16 anni per cui è possibile affermare che una quota elevata degli allievi ha ottenuto la qualifica in tre anni, superando l'ostacolo dello svantaggio iniziale; ancora più positiva è la percentuale dei diplomati in quanto la quota degli allievi che li consegue con un'età non superiore ai 17 anni, raggiunge il 60% quasi, attestando pertanto una frequenza maggioritaria che si presenta solida e consapevole. Gli allievi di origine straniera che ottengono una qualifica rappresentano il 14,3% del totale, sostanzialmente in linea con la loro consistenza al primo anno. Il successo formativo premia principalmente i CFP, confermando l'andamento degli anni passati; infatti, le loro percentuali precedono di quasi dieci punti percentuali la sussidiarietà complementare e di più di dieci quella integrativa.

Anche gli esiti occupazionali degli allievi della IeFP sono lusinghieri. A tre anni dalla qualifica il 50% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione. A sua volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. Tra quanti hanno reperito un impiego, la maggioranza si trova in condizione di lavoratore dipendente (85,6%), l'8,3% ha scelto il lavoro autonomo e il 6,4% dispone di un contratto atipico. Anche in questo caso sono i Centri accreditati a ottenere i migliori esiti. Pertanto, se si prendono in considerazione contemporaneamente gli andamenti relativi all'età degli allievi, alle iscrizioni dei ragazzi stranieri e dei disabili e al successo formativo, viene pienamente confermato il ruolo che la IeFP svolge fin dall'inizio di costituire una barriera antidispersione.

Certamente non mancano le criticità, ma sono da attribuire per la maggior parte a fattori che si collocano all'esterno della IeFP. Anzitutto, si tratta del divario territoriale tra le realtà più avanzate e quelle meno. Segue, poi, il mismatch formativo che richiederebbe una seria programmazione territoriale. Ancora non si può dire che ogni Regione disponga di adeguate risorse fondate su finanziamenti certi. Manca la definizione di un costo standard unitario connesso con i livelli essenziali delle prestazioni (LEP), anche perché non è stato ancora predisposto il regolamento sui LEP. Le metodologie dei monitoraggi e delle valutazioni dovrebbero essere maggiormente adattate alle caratteristiche della IeFP.

Guglielmo Malizia





In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**
nella rivista Rassegna CNOS

Unità di Apprendimento dei settori grafico e ristorazione

Proposta di itinerario di navigazione
sul sito www.cnos-fap.it per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’Ò
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)
Università degli Studi di Verona
(www.carvet.org)

- Per navigare sul **12° itinerario di navigazione “Unità di Apprendimento dei settori grafico e ristorazione”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 3/2018**

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 grafica e della ristorazione. 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:

- 11° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori meccanico e autoriparazione”** - Rassegna CNOS 2/2018
- 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

