

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 40 – n. 1 Gennaio-Aprile 2024

Editoriale

5

Studi e ricerche

PELLERÉY M.,

Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore?

Prima esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica

Il tema della trasformazione dovuta al digitale non solo del mondo del lavoro, ma della stessa vita quotidiana delle persone ha portato inevitabilmente a considerare le ricadute di tutto ciò sui processi educativi scolastici e di formazione professionale. Nel 2019 uno studioso australiano si poneva con chiarezza la questione: i robot intelligenti potevano sostituire gli insegnanti?

25

NICOLI D.E.,

Riprogettare il quarto anno IeFP entro un Curricolo verticale dell'educazione alla vita e al lavoro

La strategia della filiera tecnologico professionale rappresenta un'occasione storica che va sfruttata, evitando la mossa minimale dell'aggiunta di alcuni moduli corrispondenti ai requisiti di ingresso agli ITS, ma riprogettando i quarti anni, e l'intero percorso IeFP, secondo l'approccio del Curricolo dell'educazione alla vita e al lavoro emerso dal Progetto Assi culturali.

37

FREDDANO M.,

Il RAV per le sedi formative accreditate che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: la sperimentazione INVALSI

La sperimentazione del RAV per le sedi formative accreditate che erogano IeFP è stata realizzata nel periodo 2021-2022 da INVALSI, in collaborazione con gli Enti di Formazione Professionale, nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione..

51

BONUZZI C.,

Far crescere l'intelligenza emotiva e le Social Emotional Skills nell'IeFP. Riflessioni, approcci e sperimentazioni per delineare un format metodologico che coinvolga insegnanti e studenti

Il presente articolo ha come obiettivo, dopo aver illustrato i costrutti teorici che sono alla base del concetto di IE e dell'apprendimento socio emotivo, quello di condividere alcune esperienze realizzate per cercare di identificare i punti chiave che dovrebbero essere parte di una proposta di intervento nell'IeFP.

65

Progetti e esperienze

MALIZIA G., GENTILE F.,

Il Successo Formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2021-22

L'articolo fornisce un quadro sintetico dei dati della tredicesima edizione del monitoraggio che la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP effettua annualmente riguardo alla situazione dei qualificati e dei diplomati dei percorsi di IeFP dei suoi Centri al momento del passaggio nel mondo del lavoro.

75

PACETTI E., SORIANI A.

Follow up sulla didattica digitale nel CNOS-FAP Lombardia: raccomandazioni da una ricerca-azione

Dall'a.s. 2021/2022 al 2022/2023 si è sviluppata la ricerca-azione promossa da CNOS-FAP Lombardia con il contributo dell'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, per promuovere una riflessione sulle ricadute e gli effetti di una sperimentazione nell'uso dei dispositivi tecnologici (tablet iPad e pc portatili).

91

MACALE C., MORO A.

Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso (II). Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

Il presente articolo, per formulare un'idea di tutor come logo-educatore che sia radicato nella realtà e possa essere se non altro pensato come percorso educativo applicabile, ha scelto di introdurre questa figura prima sul piano legislativo-contrattuale e poi secondo una prospettiva più propriamente pedagogica. Solo nell'ultimo paragrafo verranno definite quali potrebbero essere le caratteristiche specifiche di un tutor formativo.

117

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

L'istituzione e la sperimentazione della filiera tecnologico-professionale: analisi e prospettive degli aspetti di sistema

Nel contributo si analizzano le innovazioni che saranno introdotte a regime dalla "riforma Valditara" relativa alla "Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale" al fine di verificare le possibili prospettive di sistema relative all'istruzione professionalizzante. In particolare, anche a partire dai primi esiti dell'immediato avvio della connessa sperimentazione, si riflette sull'opportunità di interventi integrativi e correttivi.

135

EVANGELISTA L., FONZO C.,

L'assicurazione della qualità e i Centri di eccellenza professionale: prime riflessioni tra esperti della formazione e progettazione

Il contributo presenta i risultati di un'analisi qualitativa svolta a partire dai focus group realizzati dall'EQAVET National Reference Point di Inapp, nell'ambito del proprio piano di lavoro triennale

2021-2023. I focus group sono stati realizzati a maggio 2023 e hanno coinvolto esperti di formazione e progettazione europea attivi nella partecipazione e nella gestione dei Centri di eccellenza professionale (Centres of Vocational Excellence) che rappresentano una componente sempre più importante della politica europea in materia di IeFP. 149

ZAGARDO G.,

La IeFP alla ricerca della stabilità

La maturità non ancora raggiunta del sistema di IeFP, seppure fa sperare per i risultati conquistati in alcuni contesti, rimanda alla soluzione del problema: un riconoscimento pubblico che non si limiti a concedere la sopravvivenza delle Istituzioni formative accreditate (IF) ma inizi a dare stabilità ai finanziamenti, assicurando programmazione e controllo da parte delle Amministrazioni territoriali. 161

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Il mio amico Nanuk 173

Biblioteca del formatore

MION R.,

“Molte scie senza nessun sciame”: il 57° Rapporto Censis 2023 sulla situazione sociale del Paese

Una lettura del 57° Rapporto Censis, uno dei punti di riferimento più affidabili e fondamentali per prendere atto della situazione sociale del nostro Paese. 177

MALIZIA G.,

- **Includere la Disabilità. Il XXV Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia** ... 191

- **A metà del percorso dell'Agenda 2030: un primo bilancio. I dati e le proposte per cambiare passo. Rapporto ASviS 2023** 197

- **Nel post-Covid il Sud aggancia la ripresa ma senza industria. Nel prossimo biennio crescita vincolata al PNRR. Il Rapporto Svimez 2023 sull'Economia del Mezzogiorno** 201

Recensioni 207

Allegati – Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero:

- **Un percorso di educazione alla cittadinanza. I parte (a cura di Arduino Salatin)** 216

Cantiere delle riforme: il punto su ITS Academy

- **La riforma degli ITS in Italia tra istituzionalizzazione e nuove sfide socio-economiche (A. SALATIN)** III

- **Riforma ITS Academy, alle battute finali la fase dedicata ai decreti attuativi. Al via i “nuovi” corsi dal 2024/2025 (M. CORTI)** VIII

- **Il punto di vista di alcuni protagonisti sul campo (A. SALATIN)** XIII



Il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano, nell'anno 2024, prevede varie innovazioni¹. Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS ha deciso, pertanto, di monitorarne e valutarne gli sviluppi. Pur ricorrendo ad una metafora ormai abusata, la Rivista dedicherà uno specifico spazio a questi temi collocandoli in una apposita rubrica: **Cantiere delle riforme**. Saranno privilegiate, nelle analisi – ma senza trascurare altre problematiche - quelle riforme riguardanti *l'Istituzione del Sistema terziario di Istruzione Tecnologica Superiore, l'Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale* con la connessa sperimentazione e le *Disposizioni per l'attuazione dell'autonomia differenziata delle Regioni a statuto ordinario ai sensi dell'articolo 116, terzo comma, della Costituzione*.

Questo primo **Editoriale**² si caratterizza come una sorta di introduzione a riflessioni che si svilupperanno nell'arco dell'anno 2024.

Il testo offre al lettore, infatti, una panoramica aggiornata del sistema Istruzione e Formazione analizzato sia a livello europeo che italiano. Per il quadro europeo ci si avvale della Relazione di monitoraggio del settore dell'Istruzione e della Formazione 2023 curata dalla Commissione europea. La Relazione analizza i progressi compiuti dai Paesi dell'UE, impegnati in questo periodo, nella realizzazione dello spazio europeo dell'Istruzione. Per il quadro italiano si utilizza il Rapporto di Monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP, realizzato dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

Ancora una precisazione prima di entrare nel vivo dell'analisi. Anche nel 2023 il confronto tra il monitoraggio della Commissione Europea e quello predisposto da INAPP, benché siano stati pubblicati a poca distanza di tempo l'uno dall'altro per cui la comparazione avrebbe potuto essere facilitata, evidenzia, tuttavia, il problema rilevante della differenza degli anni ufficiali di riferimento: 2022 e 2020-21³. Malgrado ciò, il paragone tra i due Rapporti conserva il suo valore per la continuità sostanziale tra le varie annate prese in considerazione.

¹ L'Editoriale di questo numero di Rassegna CNOS è ridotto per ragioni di spazio. Il testo completo è leggibile sul sito del CNOS-FAP (www.cnos-fap.it) alla sezione: "Il punto su".

² Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Giuliano Giacomazzi, Fabrizio Tosti, Mario Tonini, rispettivamente Direttore Generale, Direttore Nazionale e Direttore Amministrativo della Federazione CNOS-FAP.

³ Cfr. EUROPEAN COMMISSION – DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2023*, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2023. COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2023. Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2023. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *XX Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2020-21*, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, PONSPAO, ANPAL, MLPS,

1. Il monitoraggio dell'Istruzione e della Formazione nella UE: una visione generale

I nodi problematici che si riscontrano agli inizi del nuovo millennio, dal cambiamento climatico all'incidenza dell'intelligenza artificiale, esigono una cooperazione continua e profonda tra i Paesi dell'UE in cui un ruolo determinante va attribuito all'accesso a un'educazione di qualità.

In riferimento proprio a quest'ultima tematica, nel Rapporto viene conferita una collocazione centrale agli educatori che svolgono una funzione decisiva nello sviluppo della qualità dei processi di istruzione e di formazione anche perché la professione insegnante è chiamata ad affrontare due sfide veramente preoccupanti: quella della crescente diminuzione degli insegnanti e quella della loro perdita di attrattiva tra i giovani laureati.

Pertanto, il commento che segue ruota attorno a tre aspetti: il primo è dedicato all'argomento principale dell'anno, ovvero le sfide che la professione docente sta affrontando nell'UE; il secondo esamina i progressi compiuti verso gli altri traguardi che dal Consiglio Europeo di Lisbona (2000) in poi l'UE si è posta in tema di istruzione e di formazione; il terzo offre alcune considerazioni e valutazioni.

1.1. La nuova area di intervento: la qualità e la quantità degli insegnanti

La *scarsità* di docenti è una problematica ampiamente segnalata e in alcuni Paesi sta diventando una vera e propria fonte di preoccupazioni. Le caratteristiche del fenomeno si diversificano a seconda della demografia, delle discipline, della collocazione territoriale. Esempi in proposito possono essere i casi di scuole con carenza di personale in zone svantaggiate, la scarsità di insegnanti delle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica), la scarsità di insegnanti di lingue, la carenza di insegnanti maschi nei livelli inferiori di istruzione. Un'altra problematica che sta aumentando di rilevanza consiste nell'*invecchiamento* degli insegnanti. Le soluzioni a queste difficoltà vengono ricercate a livello di materie specifiche piuttosto che in relazione a squilibri territoriali e in alcuni casi si mira ad elaborare strategie nuove come mettere in comune gli insegnanti di più scuole.

INAPP, febbraio 2023. Per un confronto con i Rapporti precedenti cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 38 (2023), n. 1, pp. 5-32.

Al riguardo la politica maggiormente privilegiata appare quella che mira a rendere la professione docente *attraente*. Le strategie adottate in proposito dai Paesi sono varie. Si cerca di coinvolgere il maggior numero di studenti nella formazione iniziale degli insegnanti, offrendo borse di studio e prevedendo percorsi alternativi nella professione. L'attrattività della professione docente viene contrastata con aumenti salariali generalizzati o bonus mirati.

1.2. Il confronto a livello dei benchmark tradizionali dell'UE

Nella partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia (EECC, Early Childhood Education and Care) il monitoraggio del 2023 *non evidenzia aumenti significativi*. Ci sono Paesi (Francia, Belgio, Danimarca, Irlanda, Svezia e Spagna) che hanno già raggiunto il benchmark fissato a livello dell'UE per il 2030, ossia una partecipazione all'EECC del 96% dei bambini di età pari o superiore a tre anni e ci sono altri Paesi (Grecia, Slovacchia, Romania, Croazia e Bulgaria) che hanno percentuali più basse rispetto a quella assunta. La condizione media, tuttavia, rimane pressoché ferma con la percentuale del 2021 (92,5%) eguale a quella del biennio 2016-17. In ogni caso i Paesi dell'UE non limitano il loro impegno a intervenire sull'accesso e, in particolare, sull'accessibilità economica, ma stanno cercando piuttosto di elevare la qualità dell'EECC. Gli interventi tendono a concentrarsi sui programmi di studio o sugli orientamenti educativi, sui livelli minimi di qualifica per i professionisti di base e sulla formazione degli insegnanti. Quasi tutti i Paesi dell'UE evidenziano notevoli carenze di personale, spesso con considerevoli diseguaglianze su base regionale.

Il secondo benchmark riguarda la dispersione. La percentuale media dei giovani che *abbandonano precocemente* gli studi senza ottenere almeno un titolo o una qualifica dell'istruzione e formazione secondaria superiore continua a ridursi ed è scesa dal 10,2% del 2019 al 9,6% del 2022. Nondimeno, questi dati devono essere interpretati con prudenza poiché nascondono considerevoli differenze tra i vari sistemi di Istruzione dell'UE. Malgrado ciò e nonostante l'impatto dello shock pandemico, l'UE continua a trovarsi nelle condizioni che dovrebbero permetterle di conseguire nel 2030 il benchmark di tale anno, ossia un tasso inferiore al 9% dei giovani del gruppo di età 18-24 anni che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione.

Sul piano *qualitativo*, la formazione iniziale degli insegnanti, lo sviluppo professionale continuo e i gruppi di sostegno multidisciplinari sono sempre più impegnati ad affrontare le problematiche della diversità e dell'inclusione. Il benessere a scuola è una questione sempre più ragguardevole, come risulta dall'introduzione su ampia scala di strategie di prevenzione del bullismo, della violenza

e dei servizi di sostegno psicosociale sebbene l'efficacia di questi interventi sia ancora tutta da verificare.

L'apprendimento *interdisciplinare* e la *partecipazione attiva* possono contribuire a (re)inserire le persone nei sistemi scolastici, stimolando e supportando l'apprendimento di competenze di base e digitali. Ambedue le strategie sono largamente utilizzate nei Paesi dell'UE. Soltanto 13 di essi, però, hanno previsto parametri di qualità specifici per l'apprendimento interdisciplinare nelle valutazioni scolastiche, mentre un numero più ridotto si limita a garantirsi che gli studenti offrano il proprio apporto alle varie strategie di assicurazione della qualità.

L'apprendimento interdisciplinare costituisce pure una metodologia *comune* di cui i sistemi di istruzione si servono nell'UE per l'insegnamento delle competenze digitali, in particolare nella scuola primaria, benché non sia l'unica. L'insegnamento delle competenze digitali avviene mediante l'utilizzo di diversi approcci, spesso in parallelo. La mancanza di docenti è un impedimento rilevante all'insegnamento delle competenze digitali, in particolare per materie come l'informatica. Tuttavia, solo 13 Paesi prevedono percorsi alternativi e programmi di riqualificazione per (futuri) docenti di informatica a uno o più livelli di istruzione.

Un'analisi più accurata della diversità e dell'inclusione nell'istruzione scolastica consente di identificare i vari aspetti dello svantaggio educativo quali emergono in relazione al nuovo benchmark *dell'eguaglianza*.

Gli esiti modesti riguardo alle competenze di base sono da tempo fonte di notevoli problemi in tutta l'UE. Dopo aver aggiunto nel monitoraggio dell'anno scorso il nuovo benchmark dell'equità nell'istruzione, nel rapporto di quest'anno si approfondiscono le potenzialità sia dei diversi elementi dello status socio-economico, sia degli aspetti dello svantaggio educativo che ne derivano. I nuovi risultati del "*Progress in International Reading Literacy Study*" (PIRLS) 2021 evidenziano una chiara correlazione tra gli esiti nella lettura e il numero di libri che si hanno a casa. I migranti di prima generazione che, come i loro genitori, sono nati al di fuori dell'UE hanno una probabilità tre volte superiore di lasciare la scuola prematuramente (23,9%) in paragone ai loro colleghi che, come i loro genitori, sono nati nel Paese dichiarante (8%). Inoltre, più di 1,3 milioni di bambini costretti a lasciare l'Ucraina per effetto della guerra sono ospitati nei Paesi dell'UE che, pertanto, anche in maniera concertata, si sforzano di integrarli nei loro rispettivi sistemi educativi.

Nel 2022, durante il percorso di istruzione e formazione, il 60,1% dei primi nuovi diplomati IeFP ha preso parte all'apprendimento *basato sul lavoro*: in concreto a livello dell'UE è stato conseguito l'obiettivo per il 2025 di almeno il 60%. In media, i nuovi diplomati IeFP che hanno partecipato all'apprendimento fondato sul lavoro potevano contare su maggiori probabilità di reperire un'occupazione (82,5% nel 2022) rispetto a quelli che non vi avevano preso parte (71,6%).

Dopo un periodo di difficoltà attribuibile allo shock pandemico, il tasso di occupazione dei nuovi diplomati IeFP (79,7% nel 2022) si sta approssimando al benchmark UE dell'82% entro il 2025. Pure la mobilità ai fini dell'apprendimento nell'IeFP sta recuperando terreno dopo la pandemia, ma rimane in misura considerevole al di sotto del parametro UE. La domanda di docenti esperti nei percorsi dell'IeFP è molto elevata, con insufficienze notevoli in molti Paesi.

Il tasso di *istruzione terziaria* tra i 25 e i 34 anni continua a crescere, passando dal 39,4% nel 2019 al 42% nel 2022, per cui si può dire che l'UE dispone di tutte le condizioni per conseguire il benchmark di almeno il 45% entro il 2030. Benché siano stati realizzati notevoli miglioramenti a livello dell'UE, tuttavia, in otto Paesi meno di due giovani su cinque hanno raggiunto il livello di istruzione terziaria. Inoltre, permangono disparità di genere in tutta l'UE, sia in termini di tassi di conseguimento che di settori dell'istruzione. Solo 18 sistemi educativi nell'UE possono contare attualmente su strategie a favore della parità di genere nell'istruzione superiore, mentre le politiche che aiutano i gruppi sottorappresentati ad accedervi sono leggermente più diffuse. In ogni caso, i Paesi continuano a modernizzare l'istruzione superiore attraverso la digitalizzazione, i quadri di competenza e le micro-credenziali.

La percentuale di laureati che *passano un periodo all'estero* durante i loro studi risulta inferiore al 10% nella maggior parte dei Paesi dell'UE. La pandemia ha provocato un calo della percentuale di laureati che trascorrono un periodo di tempo in un altro Stato durante i loro studi, un'esperienza nota come *mobilità dei crediti*. Nel 2021 solo sei Paesi dell'UE avevano un tasso superiore al 10% di laureati triennali e magistrali che vi avevano partecipato. Tuttavia, lo shock pandemico non è stato l'unico impedimento alla mobilità nell'UE. Nonostante i miglioramenti dal 2011, i dati recenti attestano che vi è ancora spazio per il progresso in tutti i Paesi dell'UE. In contrasto con il calo del numero di soggiorni all'estero, il tasso dei laureati che completano l'intero percorso universitario in un Paese diverso dal loro di origine (un fenomeno noto come *mobilità dei titoli*) ha continuato a crescere. I numerosi laureati che provengono da Paesi terzi, pari al 71% di tutta la mobilità dei titoli in entrata, attestano con evidenza l'attrattiva dell'UE come destinazione di studio.

I dati relativi agli obiettivi per la partecipazione degli *adulti* all'apprendimento permanente non sono ancora disponibili. Tuttavia, quelli in nostro possesso evidenziano alcune problematiche rilevanti che esigeranno maggiore impegno da parte dei responsabili delle politiche, in particolare nel contesto della riqualificazione e dell'aggiornamento delle competenze. È necessario intervenire per coinvolgere tutti gli adulti in età lavorativa, in particolare gli adulti più anziani, meno istruiti, che sono esclusi dal mercato del lavoro e vivono in zone rurali. I dati aggiornati sull'apprendimento degli adulti forniranno nuovi stimoli per orientare le riforme future.

1.3. Osservazioni conclusive

Come l'anno passato incominciamo da quelle che appaiono come le *novità maggiori*.

In primo luogo, si tratta della definizione dell'indicatore chiave delle *diseguaglianze* nell'istruzione e nella formazione. Dopo le indicazioni generali del monitoraggio precedente si è passati a identificare i vari aspetti dello svantaggio educativo connessi con *l'eguaglianza*. Si è poi aggiunta una nuova area di intervento particolarmente rilevante: quella degli *insegnanti*, che finora era stata oggetto di una considerazione indiretta attraverso un altro argomento che occupava il centro dell'attenzione. Adesso, invece, il tema può essere trattato da sé come è già avvenuto nel presente monitoraggio che ha evidenziato due problematiche: la preoccupante carenza di insegnanti e la mancanza di attrattività della loro carriera.

Nelle altre aree di intervento la valutazione è *in generale positiva*: la diminuzione dei tassi di abbandono scolastico che possono vantare una storia di successi negli ultimi venti anni; l'apprendimento interdisciplinare e la partecipazione attiva; l'obiettivo a livello dell'UE per l'apprendimento basato sul lavoro per il 2025 che è stato già raggiunto; il benchmark dell'UE in materia di tasso di istruzione terziaria che sarà conseguito molto prima del 2030.

Sul lato negativo, la percentuale di laureati che passano un periodo all'estero durante i loro studi rimane inferiore al 10% nella maggior parte dei Paesi dell'UE: la pandemia ha implicato una riduzione della cosiddetta mobilità dei crediti. In aggiunta, nel 2022, non si è registrato alcun miglioramento significativo nella partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia.

Come nel passato, anche quest'anno il documento in esame non si occupa delle scuole paritarie, benché sia in gioco un diritto umano, quello alla libertà effettiva alla scelta della scuola secondo le proprie convinzioni.

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

Il Rapporto di monitoraggio dell'UE comprende, oltre alla parte generale che abbiamo presentato sopra, anche le relazioni sui singoli Paesi dell'UE. Ovviamente, in questa sezione, la nostra disamina si concentrerà sull'Italia⁴.

⁴ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2022. Italia, o.c.* Per un confronto con il rapporto precedente cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale, o.c.*, (2023). pp. 14-22.

2.1. La professione docente

Anche nel nostro Paese, secondo il Rapporto di Monitoraggio UE, il problema più rilevante nell'ambito della professione docente è costituito dalla *carenza di insegnanti qualificati*. Infatti, come prima conseguenza, provoca un aumento costante del numero di contratti a tempo determinato. Negli ultimi anni mediante nomine a tempo indeterminato si è potuto coprire solo la metà dei posti vacanti all'inizio di ogni anno scolastico, a causa della mancanza di candidati con le qualifiche richieste in alcune discipline. Pertanto, nel 2021-22, il numero di supplenti assunti a tempo determinato ha raggiunto la cifra di 225.000, che corrisponde a un quarto quasi del totale, ed è il doppio circa dei 135.000 dell'anno scolastico 2017-18. In proposito va tenuto presente che generalmente gli insegnanti a tempo determinato non hanno nessun diritto automatico di essere assegnati nello stesso posto l'anno scolastico successivo per cui il tasso di cambiamento è elevato, con effetti negativi sulla continuità didattica.

In aggiunta si registra un notevole *squilibrio* a livello geografico e didattico tra la disponibilità di docenti qualificati che possono essere assunti con contratto a tempo indeterminato e bisogni di personale nelle scuole. Questa situazione causa una carenza per alcune discipline e un eccesso di offerta per altre. Le mancanze sono più problematiche per materie come scienze e matematica, lingue straniere e sostegno all'apprendimento, e riguardano soprattutto l'Italia Settentrionale. Invece, i docenti qualificati in attesa di assunzione sono solitamente specializzati in discipline umanistiche e risiedono nel Meridione.

Secondo il Rapporto di Monitoraggio è improbabile che la mancanza di docenti possa esser compensata dal *calo demografico* dell'Italia, benché questo sia molto consistente. Si prevede che nel nostro Paese il totale degli alunni si ridurrà del 15,4% entro il 2040 (media UE 9,7%).

Benché risulti piuttosto complicato trovare la correlazione tra la diminuzione delle classi e il minore fabbisogno di insegnanti, una previsione approssimativa indica che la domanda di insegnanti in Italia si sta riducendo di almeno 10.000 unità all'anno. La consapevolezza del bisogno di programmare la domanda futura ha indotto il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) a chiedere il supporto dell'UE per la predisposizione di un modello di previsione delle esigenze del Paese nei prossimi anni.

Una percentuale rilevante di insegnanti in Italia si sta avvicinando all'*età pensionabile*, un andamento che può aggravare le carenze esistenti. Nel 2021 più un terzo dei docenti aveva almeno 55 anni e si stima che andranno in pensione entro i prossimi 10 anni. In aggiunta più della metà degli insegnanti aveva più di 50 anni, mentre solo il 6,5% aveva meno di 35 anni.

L'articolazione differente per età in ogni livello del sistema di istruzione comporta problematiche di natura diversa, per cui non è possibile compensare tra i vari livelli dato che il passaggio da un livello all'altro esige il conseguimento di una qualifica specifica.

Le modalità di selezione e assunzione degli insegnanti sono state cambiate spesso nell'ultimo decennio, ma finora non sono risultate in grado di garantire un'offerta sicura di docenti qualificati.

Le lunghe attese e l'assenza di una prospettiva certa di assunzione comportano una selezione sfavorevole, poiché molti laureati con contratti temporanei e con migliori opportunità lavorative decidono di lasciare la professione insegnante. La recente riforma (proposta dal Governo Draghi) della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti della scuola secondaria mira ad affrontare alcuni di questi problemi introducendo una formazione iniziale specifica per gli aspiranti docenti della scuola secondaria e un chiaro percorso verso l'assunzione. Una volta pienamente realizzato, il nuovo sistema potrebbe contribuire a migliorare l'attrattività della professione di insegnante, abolendo alcune delle attuali strozzature nell'accesso alla professione, e a rinnovare il corpo docente. Secondo OCSE, il 32% degli insegnanti di età compresa tra i 35 e i 49 anni ha ancora un contratto a tempo determinato. Questa situazione riguarda principalmente laureati in matematica, per i quali è facile spostarsi verso il settore finanziario. Di conseguenza la maggior parte degli insegnanti di matematica nelle scuole italiane sono laureati in scienze o biologia.

La *progressione salariale* degli insegnanti è lenta, con aumenti contenuti, basati sull'anzianità in servizio. In media, i docenti italiani guadagnano il 27% in meno rispetto agli altri laureati. Per poter raggiungere lo stipendio massimo, che è circa il 50% maggiore dello stipendio iniziale, i docenti devono lavorare 35 anni. Nel corso degli anni i governi hanno introdotto diverse possibilità per diversificare il lavoro degli insegnanti. Tuttavia, la realizzazione è in molti casi una questione di autonomia scolastica, sia in termini di ruoli che di compensi. È stato, inoltre, introdotto un aumento salariale del 10% basato sul merito per i migliori insegnanti, che devono aver frequentato corsi di formazione per tre anni e superato con successo i relativi esami.

Secondo l'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS) condotta da OCSE nel 2018, la percentuale di insegnanti soddisfatti del proprio lavoro in Italia è la *seconda più alta nell'UE*, toccando il 96% rispetto a una media dell'89,5%. In totale, l'87% degli insegnanti dichiara che, se potessero scegliere di nuovo, sceglierebbero comunque di diventare insegnanti (rispetto a una media UE del 77,6%). Tuttavia, solamente il 12% ritiene che l'insegnamento sia una professione apprezzata nella società. Questa apparente contraddizione può essere in parte spiegata dal fatto che l'attrattività della professione viene

intesa in termini di sicurezza del lavoro e di possibilità di conciliare vita privata e professionale.

I *dirigenti scolastici* sono relativamente ben retribuiti. La loro carriera è distinta da quella dei docenti e hanno un livello di stipendio differente. Essi sono selezionati e reclutati mediante concorsi pubblici specifici aperti a insegnanti con almeno cinque anni di esperienza didattica. Nel 2018 il governo ha allineato lo status professionale dei dirigenti scolastici a quello dei dirigenti della pubblica amministrazione. Questa situazione ha di conseguenza un impatto sui loro stipendi. Benché gli stipendi dei dirigenti scolastici siano ancora inferiori rispetto a quelli dei dirigenti della pubblica amministrazione, attualmente sono notevolmente superiori a quelli degli insegnanti (tra il 50% e il 100% più elevati, a seconda del grado di anzianità).

2.2. L'evoluzione nelle aree tradizionali di intervento

Dopo il focus sulla professione docente, il Rapporto analizza le aree dell'ordinamento. Le considerazioni riportate cercano di facilitare il confronto con i monitoraggi degli anni precedenti.

1.2.1. Educazione e cura della prima infanzia

La partecipazione all'*educazione della prima infanzia* (EECC) è in diminuzione e si situa al di sotto della media dell'UE. Nel 2021 il 91% dei bambini che avevano fra i tre anni e l'età iniziale richiesta per iscriversi all'istruzione primaria obbligatoria ha partecipato all'educazione della prima infanzia, rispetto alla media UE del 92,5%. Globalmente, la partecipazione media è diminuita del 6,3% dal 2013 mentre nell'UE è cresciuta anche se di poco (0,7%). La riduzione è più evidente tra i bambini più piccoli, con un calo del 4,9% tra i bimbi di tre anni che frequentavano la EECC nel 2021 rispetto all'anno precedente. La partecipazione è diminuita anche per il gruppo di età 4-5 anni (rispettivamente del 3,5% e del 2,7%).

Meno di un terzo dei bambini di età *inferiore ai tre anni* frequenta i servizi per la prima infanzia.

Nel 2022 era del 30,9%, inferiore alla media UE del 35,7%. Benché la partecipazione stia migliorando, a livello nazionale, restano considerevoli disparità territoriali, in particolare le differenze tra il Nord e il Sud, ma anche fra le aree urbane e quelle "interne".

Il governo sta investendo nel *potenziamento* delle infrastrutture della EECC, supportato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). La finalità è ac-

crescere i tassi di partecipazione complessivi nei servizi di EECC e diminuire le diseguaglianze territoriali. La piena realizzazione del Piano potrebbe contribuire a far avanzare l'EECC verso l'obiettivo nazionale del 41,7% per i bambini di età inferiore ai tre anni entro il 2030 stabilito dai nuovi benchmark di Barcellona. Si realizzerebbe, così, un notevole progresso nell'attuazione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, che attribuisce ai servizi di assistenza all'infanzia un carattere educativo anziché puramente assistenziale. Il governo ha inoltre rinnovato il bonus asili nido per il 2023, previsto per la prima volta nel 2017 allo scopo di aiutare le famiglie a pagare le rette dei servizi di EECC: il contributo oscilla tra 1.500 e 3.000 euro, a seconda del reddito familiare.

1.2.2. *L'istruzione scolastica*

La percentuale di giovani che hanno *lasciato precocemente gli studi* senza ottenere un titolo o una qualifica di istruzione o di formazione secondaria superiore risulta in *continuo calo*, anche se resta al di sopra della media UE, principalmente tra quanti non sono nati in Italia. Nel 2022 tale percentuale toccava l'11,5% ed era calata rispetto al 12,7% dell'anno precedente, confermando l'andamento alla riduzione registrato nell'ultimo decennio. Benché il dato del 2022 si collochi al di sotto dell'obiettivo nazionale del 16%, tale percentuale rimane al di sopra della media UE del 9,7% ed è ancora lontano dal benchmark a livello dell'UE di conseguire un tasso inferiore al 9% entro il 2030.

I maschi hanno più probabilità delle femmine di abbandonare precocemente la scuola (il 13,6% contro il 9,1%), con una *disparità di genere* superiore alla media UE (4,5% vs 3,1%).

Attestandosi a più del 30%, il tasso di abbandono scolastico dei giovani nati all'estero è più del triplo rispetto a quello di chi è nato in Italia (9,7%) ed è notevolmente superiore alla media UE del 22,1%.

La situazione delle *competenze* di base non è ancora tornata agli andamenti pre-pandemia. I risultati delle prove standardizzate INVALSI del 2023 sono rimasti sostanzialmente inalterati in paragone al 2022 e al 2021. Tale andamento conferma lo stop della perdita di apprendimenti attribuibile allo shock pandemico, ma la tendenza non ha ancora cambiato di direzione.

Il peggioramento degli esiti degli alunni della *scuola primaria* è fonte di preoccupazione. Le competenze di *lettura* degli alunni di quinta elementare sono peggiorate notevolmente dal 2016, evidenziando un'inversione dei progressi compiuti nel quinquennio precedente. Tendenza confermata a livello internazionale; probabilmente le chiusure scolastiche, provocate dallo shock pandemico nel 2020 e nel 2021, potrebbero aver contribuito notevolmente. Le differenze

nei risultati tra ragazze e ragazzi e tra bambini socialmente avvantaggiati e svantaggiati in quinta elementare sono modeste.

Anche la diffusione di episodi di *bullismo* e di situazioni di *disagio* desta preoccupazione. C'è una correlazione indiretta negativa tra l'esposizione frequente a episodi di bullismo (segnalata dall'11,8% dei bambini) e le minori capacità di lettura. Frequentemente i bambini oggetto di bullismo conseguono un punteggio medio di 50,6 punti in meno rispetto a quelli che dichiarano di non aver subito atti al bullismo. A loro volta, i bambini coinvolti in episodi di *cyberbullismo* tendono ad ottenere i punteggi più bassi in paragone a quelli che non sono stati oggetto di tali atti.

In termini di *benessere*, una percentuale rilevante di bambini spesso si trova in condizione di *disagio*, così come il fatto di sentirsi stanchi (44%) o affamati (53,1%) quando arrivano a scuola.

Benché i dati non possano offrire indicazioni sulle ragioni profonde, tuttavia evidenziano che per essere efficace ogni politica mirata a migliorare le competenze di base deve prendere in considerazione una serie di fattori che vanno oltre quelli puramente didattici.

Un *nuovo sistema di orientamento* nelle scuole secondarie è stato introdotto nel settembre 2023.

Esso adotta un approccio personalizzato che aiuta ogni studente a individuare i propri punti di forza e di debolezza, le competenze e gli interessi. Il percorso utilizza moduli di orientamento di almeno 30 ore e i risultati saranno inseriti in un registro digitale (E-portfolio). Questo è concepito come uno strumento dedicato alla crescita degli studenti, per accompagnarli nel loro percorso di apprendimento individuale. I nuovi ruoli di "docente tutor" e di "docente orientatore" sono fondamentali per la riuscita dell'innovazione. Il docente tutor svolge la funzione di formulare percorsi di apprendimento personalizzati, garantendo agli studenti più deboli di non essere lasciati indietro e permettendo a quelli più avanzati di liberare il loro potenziale. Il docente orientatore offre informazioni e indicazioni sulle diverse opportunità formative, professionali e occupazionali disponibili per permettere agli studenti e alle loro famiglie di prendere decisioni informate sulle direzioni future. Se attuato in maniera efficace, il nuovo sistema potrebbe contribuire a diminuire l'abbandono scolastico, a elevare la qualità dei risultati conseguiti dagli studenti e a ridurre gli squilibri tra domanda e offerta di competenze. In particolare, sarà importante assicurare che i docenti tutor e i docenti orientatori dispongano delle competenze e degli strumenti che consentano loro di offrire una guida efficace e imparziale.

1.2.3. Istruzione e formazione professionale

La partecipazione all'istruzione professionale è vicina alla media dell'UE, mentre meno studenti dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) beneficiano dell'*apprendimento sul lavoro*. Nel 2021 la percentuale di studenti della scuola secondaria di secondo grado iscritti a corsi IeFP era del 51,9%, il 4% inferiore rispetto al dato al 2015, ma ancora al di sopra della media UE del 48,7%. Per contro, solo poco più di uno su quattro dei nuovi diplomati dell'IeFP (25,9%) ha beneficiato dell'apprendimento basato sul lavoro durante il loro ciclo di studi, ben al di sotto della media UE (60,1%) e lontano dall'obiettivo UE di almeno il 60% entro il 2025. L'apprendimento sul lavoro viene definito come l'esperienza acquisita in un luogo di lavoro (ossia oltre o in aggiunta all'apprendimento scolastico o alle esercitazioni pratiche effettuate presso un centro di formazione), che è parte del programma formale che porta a conseguire una qualifica nel settore dell'istruzione e formazione professionale.

L'Italia ha predisposto un *piano d'azione* in risposta alla raccomandazione del Consiglio sull'Istruzione e Formazione Professionale del 2020 e alla dichiarazione di Osnabrück. Richiamiamo qui gli obiettivi principali: il miglioramento dell'attrattiva dell'IeFP; la formazione delle competenze dei professionisti nei sistemi di formazione regionali; la flessibilità della formazione in linea con le esigenze individuali; la preparazione in materia di competenze digitali; il dialogo tra il settore dell'istruzione e il mercato del lavoro; lo sviluppo di reti e patti territoriali e la crescita dell'IeFP Duale. Se adeguatamente attuato, il piano potrebbe contribuire ad aumentare l'efficacia e l'adeguatezza in relazione al mercato del lavoro del sistema italiano di Istruzione e Formazione Professionale.

1.2.4. Istruzione superiore

La percentuale di giovani adulti con un diploma di istruzione terziaria ha continuato ad *aumentare* nel 2022, seppur lentamente. Nel 2022 il 29,2% dei giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni possedeva un diploma di istruzione terziaria rispetto alla media UE del 42%. La percentuale di completamento dell'istruzione terziaria è notevolmente bassa tra le persone che non sono nate in Italia, tanto che siano nate nell'UE (14,5%) quanto al di fuori dell'UE (12,6%): tale situazione riflette la difficoltà dell'Italia ad attrarre persone altamente qualificate. Le donne hanno maggiori probabilità di conseguire un diploma di istruzione terziaria rispetto agli uomini (35,5% vs 23,1%), in linea con il resto dell'UE, ma con un divario di genere leggermente più ampio (12% contro 11,1%). La percentuale di laureati nelle discipline STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) rimane relativamente bassa, in particolare tra le donne. Tra i laureati del 2021 meno di uno su quattro (23,9%) ha conseguito un diploma nelle

discipline STEM, rispetto a una media UE del 25,4%. La percentuale di laureati nel settore delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) è stata particolarmente bassa, con appena l'1,5% rispetto alla media UE del 4,5%. Con il 57,7% le donne costituiscono la maggioranza dei laureati del 2021, ma solo il 9,3% ha una laurea in discipline STEM e solo lo 0,3% nel settore delle TIC.

Il tasso di *occupazione* dei laureati ha continuato a crescere, raggiungendo il valore più alto degli ultimi dieci anni. Nel 2022 tale percentuale in relazione ai neolaureati (1-3 anni) nella fascia di età 20-34 ha raggiunto il 74,6%, in aumento di oltre il 7% rispetto all'anno precedente. Per la prima volta, nel 2021 si è riscontrato un cambiamento di direzione del flusso di giovani laureati *verso l'estero*, da attribuire a una diminuzione generalizzata degli espatri. Secondo i dati nazionali il numero di giovani adulti del gruppo di età 25-34 anni che si sono trasferiti all'estero nel 2021 è diminuito del 21% in paragone al 2020. Il numero di giovani laureati della medesima coorte si è ridotto proporzionalmente (di 14.000, ossia -21%), lasciando la porzione di laureati quasi stabile rispetto al numero totale di giovani espatriati (dal 45,6% nel 2020 al 45,7% nel 2021).

Sono stati effettuati *investimenti notevoli* per favorire l'accesso degli studenti all'istruzione terziaria, ma si registrano ancora disparità tra le Regioni. Tutti gli studenti con un indicatore di reddito familiare (ISEE) inferiore a 30.000 euro sono esentati dal pagamento delle tasse universitarie. Inoltre, durante l'anno accademico 2021-22 sono state assegnate borse di studio, che coprivano il 97,9% degli aventi diritto. Malgrado ciò, mentre gli aiuti agli studenti provenienti da contesti svantaggiati sono considerevolmente cresciuti negli ultimi cinque anni, si riscontrano ancora divari regionali in termini di copertura, che è quasi totale nell'Italia centrale e settentrionale ma ancora inadeguata nelle Isole per il 10%. Le risorse differiscono, inoltre, a seconda dei beneficiari e riflettono le decisioni da parte degli enti regionali nonché la situazione finanziaria delle famiglie. Si riscontrano pure disparità regionali per quanto riguarda le fasce di reddito per l'ammissibilità alle borse di studio, la disponibilità di alloggi per studenti e i servizi aggiuntivi (mense, biblioteche). L'adozione di livelli minimi di servizio da parte del governo centrale potrebbe contribuire a ridurre tali disparità.

Il governo ha preso vari provvedimenti per rendere l'accesso alla *carriera accademica* più prevedibile e quindi più attraente. Una volta che un candidato consegue il ruolo di assistente di cattedra attraverso un concorso pubblico effettuato a livello locale, viene quasi assicurata la promozione a professore associato entro sei anni (se ottiene anche la qualifica per la cattedra a livello nazionale, ossia l'abilitazione nazionale, basata solo su pubblicazioni). Qualora, tuttavia, un candidato non consegua la qualifica nazionale non avrà la possibilità di intraprendere la carriera accademica. Il principio "up or out" mira a ridurre la proliferazione di assistenti universitari di livello senior con limitate capacità di ricerca.

1.2.5. L'apprendimento degli adulti

Si trova in una fase di *crescita*, benché non manchino problemi anche seri. La partecipazione alle iniziative di istruzione e di formazione per il gruppo di età 25-64 anni è stata del 9,6%, un dato che evidenzia un aumento significativo rispetto al 2017 quando era il 7,9%, un andamento che fa ben sperare per il futuro anche perché il divario di genere è molto ridotto. Si attende anche un impatto positivo dall'adozione di strategie efficaci quali: lo sviluppo del sistema di IeFP; il reinserimento lavorativo dei NEET; l'adozione di politiche attive nel mercato del lavoro.

Quanto alle *problematiche* si ricordano qui le principali: la mancanza di offerte formative specifiche per gli adulti senza qualifiche o con livelli molto bassi di istruzione, una situazione che ne ostacola l'accesso alle offerte di percorsi che utilizzano l'e-learning; i divari digitali e la scarsa qualità dei contenuti e delle piattaforme di istruzione e formazione digitale che ne impediscono la diffusione; l'insufficiente attenzione che viene riservata agli esiti degli apprendimenti.

2.3. Osservazioni conclusive

La prima è che il quadro generale ha ripreso a *migliorare* rispetto agli ultimi anni. Anche se gli andamenti riguardo agli *indicatori chiave* dell'UE continuano a collocarsi quasi sempre sotto la media, tuttavia, si può affermare che i nostri tassi risultano in aumento.

Pertanto, nel 2022 possono essere evidenziati *segnali di miglioramento* che paiono più significativi degli anni passati. Infatti, anzitutto si può citare il PNRR che contribuisce in modo piuttosto incisivo agli investimenti nel sistema educativo e che stimola un impegno serio a trovare soluzioni alle problematiche più gravi nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Va anche ricordato che l'Italia ha elaborato un piano d'azione adempiendo alla Raccomandazione del Consiglio sull'istruzione e formazione professionale del 2020 e alla Dichiarazione di Osnabrück, programma che, se realizzato pienamente, potrebbe fornire un contributo decisivo ad accrescere l'efficacia e l'adeguatezza in relazione al mercato del lavoro e del sistema italiano di IeFP. L'unica preoccupazione riguarda la capacità del nuovo governo di continuare nella direzione tracciata e anzi di migliorare le strategie di intervento.

Altri *aspetti positivi* possono essere identificati nei seguenti andamenti. La percentuale di giovani che ha lasciato precocemente gli studi senza ottenere un titolo o una qualifica dell'istruzione o della formazione secondaria superiore risulta in costante diminuzione, anche se resta al di sopra della media UE, principalmente tra quanti non sono nati in Italia. Un nuovo sistema di orientamento nelle scuole

secondarie è stato introdotto. Se attuato in maniera efficace, potrebbe contribuire a diminuire l'abbandono scolastico, a elevare la qualità dei risultati degli studenti e a ridurre gli squilibri tra domanda e offerta di competenze. Nel 2022 il 29,2% dei giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni possedeva un diploma di istruzione terziaria rispetto alla media UE del 42%, tuttavia bisogna riconoscere che la percentuale è cresciuta costantemente negli ultimi anni. Con il 57,7% le donne costituiscono la maggioranza dei laureati. Il tasso di occupazione in relazione ai neolaureati (1-3 anni) nella fascia di età 20-34 ha raggiunto il 74,6%, un aumento di oltre il 7% rispetto all'anno precedente. Sono stati effettuati *investimenti notevoli* per favorire l'accesso degli studenti all'istruzione terziaria. Il governo ha emanato diversi provvedimenti per rendere l'accesso alla *carriera accademica* più prevedibile e quindi più attraente. L'apprendimento degli adulti vanta una fase di crescita, benché non manchino anche qui aspetti da migliorare.

Passando alle *criticità*, la frequenza dei servizi di educazione della prima infanzia è in calo e si colloca al di sotto della media dell'UE, anche se di poco. Ben più seria è la situazione dei bambini di età inferiore ai tre anni di cui meno di un terzo frequenta i servizi per la prima infanzia, mentre la media UE si colloca decisamente al di sopra del dato del nostro Paese. I risultati delle prove INVALSI sulle competenze di base non sono ancora tornati ai livelli pre-pandemici, in particolare gli esiti degli alunni della scuola primaria sono peggiorati in tale misura da destare preoccupazione, come anche la diffusione di episodi di bullismo e di situazioni di disagio. Un problema serio è rappresentato dall'andamento secondo cui meno studenti dell'istruzione e formazione professionale beneficiano dell'apprendimento sul lavoro rispetto alla media UE. La percentuale di completamento dell'istruzione terziaria è notevolmente bassa tra le persone che non sono nate in Italia, tanto che siano nate nell'UE (14,5%) quanto al di fuori dell'UE (12,6%): tale situazione riflette la difficoltà dell'Italia ad attrarre persone altamente qualificate. Tra i laureati del 2021 meno di uno su quattro (23,9%) ha conseguito un diploma nelle discipline STEM, rispetto a una media UE del 25,4%. La percentuale di laureati nel settore delle TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) è stata particolarmente bassa. Anche se le donne costituiscono la maggioranza dei laureati, unicamente il 9,3% ha conseguito una laurea in discipline STEM e solo lo 0,3% nel settore delle TIC.

3. IeFP e Sistema Duale dell'Italia valutati da INAPP: il XX Monitoraggio (a.f. 2020-21)

Come si è precisato all'inizio, l'analisi dei sottosistemi dell'istruzione e della formazione nell'UE e nel nostro Paese viene completata, in questa sezione dell'editoriale, da un'analisi degli andamenti principali illustrati nell'ultimo Rapporto

di monitoraggio, pubblicato in Italia, sui percorsi dell'IeFP e del Duale del 2020-21⁵, dati che permettono un confronto su due anni sulla base di prospettive e strumenti diversi. Nel commento che segue l'attenzione è focalizzata sul sottosistema di IeFP nel suo complesso.

3.1. Una visione generale

Il quadro della partecipazione al sistema IeFP nell'anno formativo 2020-21, si presenta piuttosto *cambiato* rispetto al precedente perché nel 2020-21 la pandemia cominciava a manifestarsi in modo preoccupante nell'ultima fase delle iscrizioni e obbligava a un secondo lock down all'inizio dei percorsi di IeFP. Infatti, gli iscritti alla IeFP nel 2020-21 sono stati poco più di 223 mila, con una riduzione di quasi l'11%.

La *diminuzione* riguarda principalmente i percorsi di IeFP offerti negli Istituti Professionali, calati del 23%, ma anche le iscrizioni ai Centri accreditati diminuiscono, sebbene in termini assai più modesti (2,8%). Il confronto tra le diverse tipologie di percorso evidenzia i seguenti andamenti: una ulteriore riduzione della modalità Sussidiaria Integrativa (15,8% anno formativo 2020-21) e di quella Complementare (1,5%), l'aumento della Nuova Sussidiarietà (15,1%) e una diminuzione degli allievi nelle Istituzioni Formative accreditate (49,1%), fatto nuovo rispetto alla tendenza di crescita, lento e costante, degli anni precedenti. Gli allievi iscritti alle IF accreditate, tra percorsi ordinari e duali, costituisce ormai il 68% del totale (nel 2019-20 era il 63%). Tuttavia, se si prendono in considerazione solo gli allievi del primo anno, la percentuale degli iscritti alle IF sale al 75%. È evidente che nella partecipazione sono le IF ad assumere la *centralità*.

Malgrado ciò, il *calo* degli allievi non riguarda unicamente gli Istituti Professionali, ma anche i Centri accreditati: più precisamente l'andamento al primo anno registra una diminuzione di oltre 5 mila allievi, ossia il 10% e tale riduzione non sarebbe interpretabile come un effetto del calo demografico in quanto negli anni di riferimento i 14enni sono aumentati, sul territorio nazionale, dell'1,3%. Il Rapporto presume sia possibile che, nell'anno in cui la pandemia si caratterizzava con una seconda ondata nella fase iniziale dei corsi, il fenomeno della dispersione formativa avesse registrato un preoccupante aumento. Le principali riduzioni nel numero degli iscritti si riscontrano in Campania, Molise, Abruzzo e Toscana, ma i valori assoluti più rilevanti si trovano in Lombardia,

⁵ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.* Per un confronto con il Rapporto precedente cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale, o.c.*, (2023), pp. 22-32.

Veneto, Campania, Lazio e Piemonte. Lo scenario che sembra disegnarsi per il prossimo futuro potrebbe essere il seguente: in Lombardia e Veneto e nelle Isole (Sicilia e Sardegna) potrebbe prevalere una partecipazione considerevole alle Istituzioni Formative; nel Centro si prospetterebbe una partecipazione ai percorsi della Nuova Sussidiarietà con l'eccezione della Regione Lazio dove si offrono solo percorsi delle IF; nel Meridione potrebbero diffondersi i percorsi in Sussidiarietà; la tipologia Complementare sarebbe quindi quasi integralmente sostituita dal nuovo modello sussidiario mentre l'Integrativa continuerebbe ad esistere, con nuovi primi anni, in poche Regioni.

Nel *Sistema Duale*, gli allievi superano le 42mila unità, pari al 27,8% degli iscritti alle IF. L'aumento è meno consistente che in precedenza, ma resta il fatto che, in soli cinque anni, gli iscritti sono più che raddoppiati. L'a.f. 2019-20 aveva finalmente registrato un avvio dei percorsi in Duale nel Sud, un inizio che in alcuni casi aveva assunto i contorni di una vera esplosione. Con i dati dell'a.f. 2020-21 alcuni di questi andamenti si sono ridimensionati, specialmente in Sicilia, o si sono addirittura esauriti in Calabria mentre la Sardegna ha registrato un ulteriore aumento ed è cresciuto il dato del Molise e ancor di più dell'Abruzzo. Al Centro, si è registrato un aumento in Umbria e nelle Marche mentre la Toscana ha evidenziato una riduzione. Quanto poi alla Regione Lombardia, con i suoi quasi 25.000 allievi, ha raggiunto il 59% del totale degli iscritti ai percorsi IeFP in Duale del Paese, evidenziando, rispetto al 2019-20, un'ulteriore crescita del 29%.

3.2. Bilancio e prospettive di futuro per l'IeFP e il Sistema Duale

Il percorso iniziato in questi anni evidenzia l'impegno profuso nella ricerca graduale di una *sistemazione equilibrata* nei e tra i diversi sistemi di offerta formativa della VET, avviato con la Riforma Moratti nel 2003 e proseguito sino all'Accordo del 1° agosto 2019 relativo al nuovo Repertorio IeFP, e alla recente riforma del Sistema ITS. Una filiera, quindi, che si fonda su una governance complessa, caratterizzata da accentramenti di competenza su diversi soggetti istituzionali, e che ha effettuato un cammino significativo, almeno a livello normativo,

Il rapporto di monitoraggio di INAPP riconosce che la partecipazione alla filiera IeFP «[...] sta evolvendo verso un modello fortemente ancorato all'offerta dei Centri di formazione accreditati»⁶. INAPP, dopo aver riconosciuto la centralità delle

⁶ ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*, p. 102.

IF, recupera l'offerta sussidiaria degli Istituti Professionali, invece di trarre tutte le conseguenze dalla identificazione del modello organizzativo della IeFP con le IF.

Passando ora a un bilancio del sistema dell'IeFP, le *disparità territoriali*, che sono una delle criticità più rilevanti della IeFP della filiera, non sono ancora state superate. Anzi vi sono ancora alcune Regioni che non prevedono l'offerta al quarto anno.

Un altro problema che viene segnalato da tempo riguarda la *manca di stabilità* delle risorse finanziarie per le singole IF e di *regolarità* dei bandi regionali. Questa criticità si riscontra in maniera più grave nelle Regioni meno virtuose.

L'adozione del *nuovo Repertorio* delle figure professionali sta avvenendo in maniera disomogenea. Se è vero che il 90% circa degli allievi di primo anno è finalmente inserito in percorsi che fanno riferimento ai nuovi profili, è anche vero che alcune Regioni non hanno ancora adeguato l'offerta. Inoltre, in alcuni casi convivono, nei percorsi di primo anno, i profili del nuovo Repertorio con quelle del vecchio, aumentando il disorientamento dell'utenza.

Un'altra disparità consiste nella differente disponibilità di informazioni da parte delle Regioni. Molte utilizzano database strutturati con tutte le informazioni riguardanti la partecipazione ai percorsi; alcune invece si servono delle relazioni tra i diversi referenti locali piuttosto che di un sistema organico di procedure regolate per la trasmissione dei dati. In alcuni casi, poi, le Amministrazioni possono contare su informazioni complete circa percorsi di IeFP svolti dai Centri e carenti su quelli svolti negli Istituti Professionali.

I dati del mercato del lavoro evidenziano un *divario considerevole* tra le richieste delle imprese e l'offerta di lavoro. Tale mismatch o squilibrio si caratterizza per due andamenti diversi. Il fenomeno è conosciuto soprattutto perché si riscontrano profili per i quali le aziende non riescono a trovare un numero sufficiente di giovani preparati a svolgerne i relativi ruoli: questo si verifica principalmente nei comparti meccanico, edile-elettrico, termoidraulica, promozione e accoglienza, logistica. Al tempo stesso, non mancano profili che sono sovra rappresentati come nel comparto del benessere, in quello agricolo e tessile e nella ristorazione, anche se in questo caso il problema è meno diffuso. Questi andamenti vanno affrontati con urgenza intervenendo con strategie e finanziamenti per rafforzare l'offerta di profili più occupabili e per orientare gli allievi verso tali figure.

Un andamento che preoccupa molto è la *riduzione degli iscritti alla IeFP*, soprattutto nei percorsi realizzati dalle IF, che, al primo anno, evidenziano un -10% di partecipazione, mentre fino all'anno 2019-20 la tendenza era invertita. INAPP ipotizza che tale andamento «[...] potrebbe essere spia di una nuova impennata del fenomeno della dispersione formativa nel Paese»⁷.

⁷ ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*, p. 104.

Gli allievi che scelgono la IeFP come *prima opzione* dopo la licenza media sono in aumento. L'incremento era in corso da alcuni anni, ma l'a.f. 2020-21 vanta un balzo in avanti rispetto al passato: sul dato complessivo, la percentuale di iscritti passa da 46% a 57% mentre, tra i soli iscritti alle Istituzioni Formative accreditate, la quota sale dal 46% a oltre il 54%. Tale andamento si connette a un'utenza più consapevole delle proprie scelte e dell'importanza del percorso formativo; soprattutto se posto in relazione con la crescita del numero dei giovani che continuano a formarsi dopo la qualifica e anche dopo il diploma IeFP.

In questo quadro un impegno primario dei decisori politici consisterà nel promuovere il più possibile la *conoscenza del sistema IeFP e dei suoi buoni risultati*, in termini di esiti occupazionali allo scopo di favorire, alla conclusione della secondaria di primo grado, una scelta consapevole, sulla base dell'intero ventaglio di opportunità disponibili.

Un obiettivo essenziale nella riorganizzazione della IeFP va anche identificato nella diminuzione del *divario tra le competenze* degli allievi al termine dei percorsi formativi e le esigenze dal mercato del lavoro. Di fatto, questa è anche la finalità più rilevante della nuova programmazione FSE, che si basa sul finanziamento del Programma GOL, del Fondo Nuove Competenze e dell'Investimento sul Sistema Duale. Quanto alla modalità duale, il raccordo si realizza mediante l'inserimento degli allievi nei processi produttivi, con finalità formativa. Il Sistema Duale rappresenta attualmente un percorso formativo molto apprezzato dai giovani e dalle imprese, perché prepara lavoratori capaci di inserirsi nei contesti produttivi nel più breve tempo possibile.

La *prima fase* dello sviluppo del Sistema Duale è stata già *realizzata*, nel senso che la crescita è costante e continua (più di 42mila giovani, ossia il 27,8% degli iscritti alle IF ha svolto il percorso in modalità duale). Le direzioni dell'andamento futuro sono di due tipi. Utilizzando il notevole investimento finanziario previsto dal PNRR, la prima punta a una crescita quantitativa, per conseguire la meta dei 174mila 'percorsi individuali' previsti nei 5 anni (2020-2025); la seconda concentra, invece, l'attenzione sulla dimensione qualitativa di tale sviluppo.

Altresì una particolare attenzione dovrà essere rivolta *alla crescita di percorsi IFTS in Duale e dei modulari finalizzati al recupero di competenze dei giovani fuori dai percorsi*, che finora si sono poco sviluppati. Bisognerà dunque potenziare queste modalità, soprattutto in una prospettiva di recupero di persone che altrimenti rischiano l'emarginazione. Esiste ormai un accordo generale *sull'importanza delle competenze chiave* per potenziare l'occupabilità dei giovani formati. Mentre le competenze tecnico-professionali sono sottoposte a continui aggiornamenti e cambiano nel tempo, il possesso delle competenze chiave, soprattutto delle soft skills (risolvere i problemi, collaborare, lavorare in autonomia, relazio-

narsi ai contesti ecc.), sono la vera ragione del successo di un individuo sia nella vita personale che in quella lavorativa. Ancora una volta la IeFP si sta rivelando pioniera su un tema su cui verte una sempre più vasta attenzione.

È importante esaminare gli standard nei diversi repertori della *filiera lunga della formazione tecnico-professionale*. Va infatti precisato quanto le tre filiere (IeFP, IFTS e ITS) possano veramente divenire fasi sequenziali di un unico percorso formativo di progressiva specializzazione piuttosto che canali autoreferenziali, anche se l'intento del Ministero dell'Istruzione e del Merito nella *Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale* con relativa sperimentazione volge a semplificare l'ordinamento superando l'anno aggiuntivo e, quindi, mettendo in discussione l'offerta degli IFTS.

Il Rapporto INAPP così conclude: *«Il sistema IeFP ha alla sua portata il conseguimento di questi risultati purché riesca a risolvere, una volta per tutte, l'annoso problema delle disparità territoriali e sappia conseguire dappertutto i livelli essenziali delle prestazioni, intesi sia come presenza dell'offerta a livello territoriale che come livello qualitativo elevato della formazione erogata. Risolto questo passaggio chiave, assumerà finalmente senso compiuto il lavoro che ha consentito, nel corso degli anni, di costruire, a partire da 21 sistemi regionali, un sistema nazionale di Istruzione e Formazione professionale che, senza perdere le specificità di aderenza ai fabbisogni dei mercati locali, si è iscritto a pieno titolo nel sistema italiano di education quale opzione di crescita individuale e di transizione al lavoro»⁸.*

Conclusione largamente condivisibile da molti. Forse il Rapporto avrebbe dovuto spendere ancora una parola su un altro nodo gordiano: il rapporto tra Istruzione Professionale (di competenza dello Stato) e Istruzione e Formazione Professionale (di competenza delle Regioni), *vexata quaestio* che neppure il DDL sulla Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale affronta.

⁸ ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*, p. 107.

Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore?

Prima esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Il 2023 verrà ricordato come l'anno della diffusione popolare di forme di Intelligenza Artificiale di tipo generativo. Il programma ChatGPT, reso pubblico alla fine del 2022, ha fatto conoscere direttamente le possibilità di una tecnologia cosiddetta intelligente. Ne è derivato un dibattito che ha affrontato le diverse problematiche connesse: dall'etica alla professionalità, dalla socialità alla dignità della persona umana, dall'affidabilità di quanto ottenuto alla complessità di tali strumenti. Il tema della trasformazione dovuta al digitale non solo del mondo del lavoro, ma della stessa vita quotidiana delle persone ha portato inevitabilmente a considerare le ricadute di tutto ciò sui processi educativi scolastici e di formazione professionale. Nel 2019 uno studioso australiano² si poneva con chiarezza la questione: i robot intelligenti avrebbero potuto sostituire gli insegnanti? Tra le varie opportunità essi permetterebbero una decisa e universale personalizzazione dei processi educativi e formativi. Ciascun allievo potrebbe essere valutato, guidato e accompagnato nel suo apprendimento da strumenti di Intelligenza Artificiale. Nei processi di formazione professionale sia iniziale, sia continua la presenza di robot intelligenti sembra essere necessaria da due punti di vista. Il primo riguarda la preparazione professionale del futuro lavoratore o l'aggiornamento di quello già coinvolto nell'attività lavorativa. Il secondo, il processo stesso formativo, che può essere impostato, sviluppato e certificato da tali strumenti.

Sembra, quindi, quasi immediata una risposta positiva. E certamente da molti punti di vista ciò è vero. Già adesso viviamo quasi senza accorgercene in un

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

² Cfr. SELWYN N., *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*, Indianapolis, J. Wiley, Polity Press, 2019.

contesto popolato di forme di applicazione di Intelligenza Artificiale più o meno sviluppate. Dai traduttori automatici alle vendite online e relativi suggerimenti di acquisto, dalle diagnosi in ambito sanitario alle previsioni metereologiche, dall'attività economica e finanziaria a quella produttiva. Già i nostri *smartphone* ne sfruttano alcune forme abbastanza agevoli e diffuse. Per non parlare delle modalità generative in ambito linguistico e grafico, che hanno messo in allarme scuole e università per la facilità di generare elaborazioni scritte automatiche. Tuttavia, la questione è assai più complessa e profonda di quanto appaia a prima vista, almeno facendo riferimento agli attuali e prossimi sviluppi di tale tecnologia. Per questo è necessario chiarirsi prima di tutto di che cosa parliamo quando trattiamo di Intelligenza Artificiale, in particolare nell'ambito scolastico e formativo. Anche perché esistono molteplici modelli e tipologie di Intelligenza Artificiale.

Modelli di Intelligenza Artificiale

Ricordiamo in primo luogo che ogni processo di elaborazione più o meno intelligente di tipo automatico esige una base di riferimento necessaria al fine da raggiungere. Si tratta della disponibilità di dati e di procedimenti, i cosiddetti algoritmi, che possono essere adeguatamente richiamati e trattati secondo le procedure richieste. Dati e algoritmi stanno alla base non solo di ogni computer, ma di ogni robot intelligente. La tipologia dei dati e quella degli algoritmi possono però variare notevolmente determinando forme assai diverse di prestazione.

Quanto ai dati, si tratta di informazioni codificate, organizzate e conservate nella memoria, o nelle memorie, utilizzate dallo strumento di elaborazione. Oggi la loro numerosità fa parlare di *big data*, cioè di grandi quantità conservate anche in più memorie collegate tra loro. I big data vengono caratterizzati dalle cosiddette tre v: volume (quantità), varietà (differenze) e velocità. Quanto alla velocità si fa riferimento alla rapidità con cui i dati possono venire generati, raccolti, elaborati e resi disponibili per l'analisi e l'azione; molte fonti di dati generano informazioni in tempo reale o quasi reale, richiedendo risposte praticamente immediate. Un'automobile guidata dall'IA si muove secondo i dati raccolti via via nel tempo da opportuni sensori che esplorano l'ambito di movimento. Molte automobili sono già dotate di sensori che segnalano il pericolo di urti o scontri. Il già citato ChatGPT, invece, fa riferimento a una base enorme già costituita di dati digitalizzati, strutturati opportunamente per rispondere alle nostre richieste e resi disponibili quando richiesti. La varietà dei dati va da espressioni linguistiche a immagini, a codici, tabelle, ecc. Ai fini elaborativi la loro codificazione può essere assai varia, anche assai artificiale. A esempio nel ChatGPT le parole vengono spezzate in unità più semplici, i cosiddetti token,

più agevolmente associabili tra di loro, in quanto, come vedremo, l'elaborazione successiva è di tipo statistico-probabilistico.

Più incisiva ancora è la tipologia di procedure elaborative o algoritmi. La prima e fondamentale distinzione è tra algoritmi deterministici e algoritmi non deterministici. Questi ultimi in genere sono di tipo statistico-probabilistico, mentre i primi seguono catene di operazioni ben definite al fine di ottenere un preciso risultato. I chatbot sono forme di Intelligenza Artificiale generativa e utilizzano modelli di linguistica computazionale di tipo statistico-probabilistico che non danno risultati certi, ma con un grado più o meno elevato di affidabilità o probabilità. Questo vale anche per molti sistemi esperti, presenti soprattutto in ambito sanitario. Nel mondo della produzione meccanica prevalgono robot che seguono regole ben definite a partire da dati precisi al fine di ottenere i prodotti previsti. Una delle applicazioni più diffuse riguarda la scelta delle caratteristiche del prodotto finito e quindi del suo processo produttivo sulla base delle richieste del cliente. Nella pubblica amministrazione i robot possono essere utilizzati per applicare norme amministrative o fiscali a casi singoli a partire dalla raccolta delle informazioni previste.

La varietà dei dati e delle loro fonti e dei procedimenti di loro elaborazione fa sì che si possa parlare effettivamente di modelli diversi di Intelligenza Artificiale, con conseguenti problematiche assai differenti di tipo etico, sociale, professionale, oltre che applicativo.

■ Per una presenza di modelli di Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche e formative

I processi di digitalizzazione presenti negli sviluppi sociali, culturali e produttivi certamente influiscono non solo sui contenuti da insegnare e apprendere a scuola e nella formazione professionale, ma anche nei metodi valorizzati per svolgere attività educative. La questione non è tanto se occorra preparare gli utenti a interagire a valorizzare strumenti digitali anche di tipo intelligente, quanto se essi possano essere utilizzati per accompagnare o persino sostituire gli insegnanti nel loro lavoro. Tuttavia, partire dalle possibilità offerte dalle tecnologie proprie dell'Intelligenza Artificiale per rispondere a tale questione sembra un processo esplorativo mal posto. Occorre prima di tutto concettualizzare bene la natura e gli sviluppi dell'attività educativa scolastica e formativa nell'ambito professionale, per poi identificare quali aspetti è possibile valorizzare di tali tecnologie e secondo quale intensità.

Nella Dichiarazione conciliare *Gravissimum Educationis* del Concilio Ecumenico Vaticano II si afferma che la scuola: «[...] con cura costante matura le facoltà

intellettuali, sviluppa la capacità di giudizio, mette a contatto del patrimonio culturale acquisito dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori, prepara alla vita professionale, genera anche un rapporto di amicizia tra alunni di carattere e condizione sociale diversa, disponendo e favorendo la comprensione reciproca». ³ Tale descrizione ha ancora la sua chiarezza e pregnanza, e rappresenta una sfida continua per la scuola. Nel riflettere sui processi educativi da attivare nel contesto della scuola, come della formazione professionale, può essere ancora utile riprendere, soprattutto dal punto di vista dello sviluppo intellettuale, il quadro di organismo virtuoso descritto dalle virtù dianoetiche di Aristotele. ⁴ In un linguaggio attuale si tratta di integrare tra loro cinque ambiti di competenze di natura intellettuale: a) competenze nel dare senso e prospettiva esistenziale alla propria vita (sapienza o *sophia*); b) competenze nell'acquisire, strutturare e utilizzare la conoscenza (sapere o *epistème*); c) competenze del cogliere la complessità della realtà percepita e la domanda che ne proviene (intuizione o *noûs*); d) competenze nell'agire validamente personalmente o socialmente (saggezza pratica o *phrónesis*); e) competenze dell'agire in ambito tecnico e produttivo (arte o *téchne*). Sarebbe utile approfondire subito tutte e cinque le dimensioni sopra ricordate, ma il discorso esige un approfondimento adeguato. In questo contributo mi limiterò a esplorare i primi due ambiti di competenze, per dedicare la mia attenzione agli altri tre in successivi contributi.

Intelligenza Artificiale ed elaborazione di un progetto di vita e di lavoro

In tutti gli impianti educativi scolastici non manca mai un riferimento all'elaborazione di un proprio progetto di vita; tuttavia, ben difficilmente ci si sofferma sulle esigenze che tale prospettiva educativa pone non solo all'educando, ma anche agli educatori e allo stesso sistema formativo istituzionale. Si può parlare in questo contesto di orientamento non solo scolastico e professionale, ma soprattutto esistenziale. Nell'impostazione data da Jean Guichard all'attività di orientamento si insiste nella centralità dello sviluppo di quella che viene definita l'identità personale. La stessa dimensione professionale viene considerata come intimamente legata a questa.

³ *Gravissimum Educationis*, in https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_it.html

⁴ Cfr. PELLERÉY M., Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche di Aristotele, in *Scuola Democratica*, (2019)1, pp. 183-196.

Guichard, infatti, afferma che: ogni persona «[...] ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti. [...] Ovviamente, questo approccio alla costruzione di sé tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative - e quindi i percorsi professionali - occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. [...] Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita. Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo». Ad avviso di Guichard questa impostazione può: «[...] rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita (che stile di vita potrei avere? cos'è che veramente importa nella mia vita? etc.)». ⁵

Sviluppare un progetto di vita nel corso della propria esperienza scolastica, formativa ed eventualmente universitaria, non è impresa facile soprattutto oggi a causa dell'incertezza del futuro. Le trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche e organizzative e i messaggi che spesso giungono attraverso i mezzi di comunicazione di massa o i social media non aiutano certo e sviluppare un quadro di riferimento utile a questo fine. E spesso l'ambiente familiare e sociale in cui si vive non facilita molto in tale prospettiva.

La questione quindi è: come uno strumento di Intelligenza Artificiale può aiutare il formatore a operare validamente e produttivamente in tale ambito; ma anche: quale apporto tale strumento può dare all'allievo nella costruzione e sviluppo della propria identità personale, sociale e professionale? Certo esso può dare un contributo a livello informativo, cioè può documentare, ma anche simulare in maniera incisiva e aggiornata, le possibili prospettive di studio e di lavoro e le relative esigenze di preparazione. Si tratta di quanto già spesso viene fatto in maniera più o meno soddisfacente da parte di orientatori, soprattutto nei momenti di transizione tra un ciclo di studi e l'altro. L'utilizzatore deve però controllarne il valore e le possibili storture.

⁵ GUICHARD J., Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, in *Items*, 15(2010), 1-4. In: <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

A un livello più intimo e personale si può pensare a un rapporto dialogico a tre. Guichard ha chiarito che nell'attività di aiuto orientativo e formativo dovrebbe mettersi in moto un doppio dialogo: tra il soggetto e il formatore e del soggetto con se stesso.⁶ In questo doppio dialogo è possibile che venga perfino sollecitata una diversa interpretazione e stimolata una diversa prospettiva di senso e di scelta esistenziale. Così il formatore gioca un ruolo veramente attivo nello sviluppo della riflessione del soggetto e nella costruzione della propria identità non solo professionale, ma spesso anche personale. In questo ambito l'Intelligenza Artificiale si potrebbe porre come un interlocutore sia del formatore, sia dell'allievo: aiutando il primo nella sua attività dialogica, divenendo come un suo assistente virtuale nell'impostazione del percorso orientativo e nel controllarne i risultati; aiutando il secondo, nel suo processo riflessivo e prospettico, nella scelta delle azioni da compiere e delle esperienze da affrontare, nella valutazione dei progressi fatti. In particolare lo strumento digitale intelligente può guidare l'allievo nel riflettere sul suo futuro utilizzando opportuni questionari, registrandone le reazioni e suggerendo percorsi di sviluppo. Eccone uno presente nella piattaforma *Competenze strategiche*⁷: a) *Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita*; b) *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita*; c) *Ho un quadro di valori che mi permette di valutare fatti e persone*; d) *Ho dei punti di riferimento che mi guidano nel dare significato alla mia esistenza*; e) *Non ho ancora un progetto di vita*; f) *Non so proprio cosa voglio fare nella mia vita*; g) *Divento assai confuso quando penso alla mia vita*; h) *Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi*.⁸ Mark Savickas nel suo questionario di adattabilità professionale colloca al primo posto proprio l'elaborazione di un progetto di vita professionale. I sei ambiti che vengono presi in considerazione in vista di una sensibilizzazione e autovalutazione in questa prospettiva sono: a) *Penso a come sarà il mio futuro*; b) *Sono consapevole che le scelte di oggi influenzeranno il mio domani*; c) *Mi preparo per il futuro*; d) *Sono consapevole delle scelte formative e professionali che devo compiere*; e) *Pianifico come raggiungere i miei obiettivi*; f) *Sono preoccupato per il mio futuro professionale*.⁹

L'Intelligenza Artificiale può guidare anche l'impostazione e lo sviluppo di un proprio portfolio digitale come strumento di riflessione, di progettazione e di presentazione di sé. Lo stesso strumento tecnologico ne trae vantaggio, memorizzando nuove esperienze di collaborazione e traendone indicazioni di

⁶ Cfr. J. GUICHARD, *Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues*, in *Journal of Vocational Behavior*, (2016) 97, pp. 78-83.

⁷ <https://www.competenzestrategiche.it>.

⁸ Cfr. PELLERÉY M., *L'identità professionale oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 83-84.

⁹ Cfr. *Ibidem*

sviluppo.¹⁰ La prospettiva quindi è quella di integrare in modo attento e funzionale l'apporto dei vari modelli di Intelligenza Artificiale, in particolare di natura conversazionale, nell'attività di formazione della persona umana anche nelle prospettive di costruzione della propria identità personale e professionale. In tutto ciò rimane comunque sempre fondamentale un'adeguata capacità di auto-direzione e di auto-regolazione di se stessi in contesti sempre più complessi, evolutivi e incerti. Il formatore deve essere molto attento a seguire e promuovere questa crescita personale.

L'Intelligenza Artificiale nei processi di insegnamento-apprendimento

Riprendiamo la questione radicale posta da Neil Selwyn: l'Intelligenza Artificiale sotto forma di robot intelligenti può, o meglio potrà, sostituire l'insegnante nella sua attività didattica? Se la funzione del docente si limita a proporre un contenuto in maniera attraente e a livello di adeguata comprensione da parte degli allievi, di verifica se hanno capito e sanno utilizzare i contenuti appresi per rispondere a domande appropriate, probabilmente sì; almeno in gran parte dei casi, soprattutto per i più grandi. Esistono già modelli tutoriali che possono essere ulteriormente migliorati sia dal punto comunicativo, sia da quello di progressività del contenuto da proporre sulla base dei risultati via via ottenuti. Si può, ad esempio, partire dalla mappa concettuale relativa a un argomento per introdurre progressivamente non solo i concetti fondamentali, ma anche le relazioni che li legano tra loro e verificarne lo sviluppo sotto forma di mappa cognitiva risultante nella testa dell'allievo.

La questione, tuttavia, come ogni insegnante conosce bene, è assai più complessa e impegnativa. Nella tradizione aristotelico-tomista il termine insegnare veniva esplicitato in latino come "in signo ponere", cioè rappresentare quanto si propone all'apprendimento dello studente in forme che ne permettano non solo la comprensione, ma anche una buona relazione tra quanto è nella mente del docente e quanto è in quella dell'allievo. Una forma di dialogo nel quale entrano in gioco due persone umane e le loro dimensioni cognitive, affettive e operative. Si giunge così a parlare di relazioni interpersonali, di motivazione e

¹⁰ Cfr. OTTONE E., *Un modello di ePortfolio per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità professionale in un contesto formativo universitario*, in PELLERAY Michele et ALII (a cura di), *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi*. Rapporto finale, Roma, CNOS-FAP - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019, pp. 174-250.

affettività, di empatia e sensibilità morale, ecc. Si possono citare a questo proposito gli studi sul cosiddetto clima della classe o del laboratorio e sul suo ruolo nel favorire la crescita culturale e professionale delle persone. D'altra parte, la ricerca ha messo ormai da tempo in evidenza il ruolo della sfera emozionale nello sviluppo del pensiero,¹¹ evidenziando un limite proprio dall'Intelligenza Artificiale.

L'osservazione precedente conduce a una ricerca più attenta del possibile apporto dell'Intelligenza Artificiale in questo contesto, in quanto la sua natura porta a rinforzare ciò che riguarda gli aspetti cognitivi: comprendere, ricordare, applicare. Ad esempio nel processo di comprensione di un testo l'Intelligenza Artificiale può proporre una serie suggerimenti quando si incontrano difficoltà, come fare ricorso alla propria esperienza, considerare bene il contesto, fino a rielaborare il testo in modo più adatto alla propria mappa cognitiva. Altrettanti utili suggerimenti possono riguardare sia il ricordare, sia l'applicare. Si tratta di forme di assistenza e stimolo nel mettere in atto il proprio impegno, una forma di rinforzo e ampliamento di quanto fornito dall'insegnante per adattarlo ai bisogni dei singoli.

Analoga forma di assistenza può essere messa in atto nello stendere una relazione o nello svolgere un tema, suggerendo possibili strutture narrative o argomentative, magari mostrando alcuni esempi pratici. Un ulteriore aiuto può venire nell'indicare errori o improprietà grammaticali, sintattiche o strutturali e sollecitandone la correzione. Infine, si può ricordare che l'Intelligenza Artificiale, soprattutto di natura generativa, può presentarsi come un interlocutore a cui chiedere consigli o delucidazioni, suggerimenti e verifiche. Più in generale, a mano a mano che lo studente cresce, questi può diventare sempre più capace di autoregolarsi nell'apprendimento, utilizzando l'Intelligenza Artificiale per individuare eventuali lacune, incertezze ed errori e impostare adeguate forme di recupero. Il vantaggio principale sta nella possibilità di avere un feedback immediato e puntuale.

Tali prospettive implicano lo sviluppo di modelli adeguati di assistenza ai docenti nel loro ruolo di progettatori e attuatori di percorsi di apprendimento e agli studenti e allievi nel loro ruolo di soggetti che apprendono in modo consapevole e responsabile. Essere consapevoli delle possibilità e dei limiti di questa assistenza, essere capaci di valorizzarla, rimanendo responsabili di quanto via via realizzato, è ormai un obiettivo fondamentale da conseguire nei processi di insegnamento-apprendimento.

¹¹ Vedi a esempio: DAMASIO A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1994.

Quali problemi e opportunità emergono

Questa prima analisi di alcune delle competenze intellettuali indicate da Aristotele e viste come obiettivi di sviluppo nei processi educativi e formativi suggerisce sia opportunità, sia pericoli connessi con la valorizzazione di robot intelligenti. La prima opportunità concerne evidentemente l'apprendere a convivere con l'Intelligenza Artificiale stessa in maniera consapevole dei suoi apporti e dei suoi limiti, cercando di evitare possibili deviazioni culturali e comportamentali. Ciò vale in primo luogo per i docenti, che istintivamente possono sentirsi defraudati della loro responsabilità e competenza. Imparare a valersi di un assistente virtuale nel lavoro educativo può costituire un difficile traguardo di aggiornamento, anche per i discorsi che spesso si fanno su giornali e social media. Sembra aprirsi un capitolo importante e urgente di formazione, da promuovere velocemente e diffusamente; cosa non molto agevole anche per mancanza di modelli operativi verificati. Nel caso dell'organizzazione della scuola secondaria italiana, poi, la questione è ancora più complessa, perché generalmente non si prevedono aule dedicate alle differenti discipline con lo spostamento degli studenti dall'una all'altra. Se il docente può organizzare il suo lavoro in un ambiente a lui dedicato e familiare, ciò può facilitare la sua attività con l'Intelligenza Artificiale, anche perché non interferisce con l'attività di altri. In molte nazioni europee, invece, è comune che l'insegnante abbia a disposizione una sua aula con relativa attrezzatura di sua competenza. In Italia ciò avviene spesso solo per laboratori o per discipline cosiddette STEM.

Più problematica appare la costituzione di un sistema di relazioni interpersonali valide ai fini della comunicazione educativa, nelle quali gli aspetti affettivi ed emozionali giochino un ruolo importante, e il robot svolga un ruolo e diventi un possibile interlocutore. Come abbiamo visto con i telefonini, spesso non viene favorita la socialità, bensì vere e proprie forme di isolazionismo, cedendo alla tentazione di muoversi indipendentemente da quanto avviene in classe o è richiesto dal docente. L'attrazione dello schermo è una continua sollecitazione distrattiva. Occorre che attraverso la comunicazione digitale lo studente si senta coinvolto in attività di ricerca o di riflessione che lo impegnino personalmente e socialmente: un vero e proprio laboratorio in cui l'agentività personale e di gruppo sia sollecitata e sostenuta con continuità e sistematicità.¹² In questo caso un robot intelligente può dare un buon contributo in una vera e propria comunità di lavoro.

Il docente può essere, poi, aiutato da strumenti di Intelligenza Artificiale nell'elaborare una progettazione didattica funzionale al gruppo degli studenti

¹² Cfr. PELLERREY, *L'identità professionale oggi*, o.c. cap. 9.

coinvolti. Basti pensare alla cosiddetta classe a feedback, nella quale è possibile porre sistematicamente questioni o piccoli test e ricevere risposte immediate. Oppure a un ambiente digitale in cui ciascuno può comunicare con il docente e i compagni, essere sollecitato nella sua riflessione critica, rispondere a domande, manifestare i suoi dubbi e perplessità, in modo che esso integri quello reale, offrendo nuove opportunità alla comunità di lavoro. In questo contesto il docente dovendo affrontare un nuovo argomento può facilmente verificare le conoscenze e le competenze previe, richiamando alla memoria quanto già insegnato. Inoltre, i dati raccolti nel tempo possono essere valorizzati dal robot per generare nuove proposte di progettazione didattica, collegandole alle informazioni relative a nuovi concetti e nuove abilità da apprendere. L'insegnante può così esaminare tali proposte adattandole ulteriormente agli obiettivi da conseguire, alla metodologia didattica da lui preferita e alla situazione reale della classe. Su questa base egli può iniziare a volgere le sue lezioni sollecitando risposte attive da parte degli studenti, come commenti, domande o risposte a quesiti. Tale feedback degli studenti aiuta a migliorare la progettazione iniziale rendendo l'azione più aderente alle reali acquisizioni da parte degli studenti, mentre si arricchisce la base di dati del robot.

Lo strumento di Intelligenza Artificiale entra quindi nella comunità di studio come un assistente virtuale del docente, ma anche, se opportunamente programmato, come un possibile assistente virtuale allo studio individuale, personalizzando esercizi, approfondimenti, ripassi, verifiche. Infine, un problema cui tener conto in maniera attenta e consapevole riguarda la valutazione periodica e finale dello studente. Non è possibile lasciarla alla sola indicazione proveniente dallo strumento digitale anche se intelligente. Occorre che essa sia assunta responsabilmente dal docente. Si tratta della questione che in ambito giuridico vien denominata riserva di umanità, cioè l'aiuto dato dallo strumento non può divenire il giudizio finale senza che venga fatto proprio dal docente con adeguate motivazioni.¹³

Conclusioni

In queste prime due esplorazioni della possibile presenza dell'Intelligenza Artificiale nei processi educativi e formativi legati alla cura della maturazione delle facoltà intellettuali emerge la necessità di preparare con cura gli strumenti digitali intelligenti in vista della loro utilizzazione, distinguendo bene tra modelli deterministici e indeterministici. Nel caso di procedure ben definite di cam-

¹³ Cfr. GALLONE G., *Riserva di umanità e funzioni amministrative*, Milano, Kluwer, Cedam, 2023.

mino formativo adattabili ai riscontri puntali ottenuti nell'applicarle ai singoli casi si tratta di addestrare robot intelligenti a svolgere tali compiti. L'interazione con il formatore e l'allievo, poi, migliorerà nel tempo le prestazioni del robot, facilitando anche il trasferimento di tali competenze ad altri strumenti digitali intelligenti. Se, invece, vengono valorizzati modelli indeterministici, come quelli di tipo generativo come i chatbot, occorre tener conto del carattere probabilistico delle prestazioni. Possono infatti evidenziarsi errori, detti in termini informatici "allucinazioni", più o meno gravemente disturbanti, che derivano proprio dal tipo di algoritmi considerati. In tutto questo un'attenzione specifica va data ai dati immessi in memoria. Occorre verificare quanto essi siano affidabili o meno, aggiornati o gravati da ritardi o storture conoscitive, corretti o portatori di pregiudizi, ecc. Gran parte delle cosiddette allucinazioni derivano infatti più che dalle procedure adottate dai dati raccolti e strutturati nelle memorie.

Va sempre ricordato, comunque, che l'Intelligenza Artificiale manifesta spesso le stesse carenze e deviazioni presenti in tante persone e sistemi sociali a cui sono affidati compiti anche seri e impegnativi, come quelli educativi e formativi. I robot intelligenti interagiscono nel contesto culturale e sociale in cui si trovano e possono quindi anche rafforzare pregiudizi, errori, rigidità diffuse. Si usava dire una volta che se in un computer si immette immondizia, immondizia è anche quanto da esso elaborato. Ciò vale anche, se non più, in strumenti dotati di Intelligenza Artificiale.



Riprogettare il quarto anno IeFP entro un *Curricolo verticale dell'educazione alla vita e al lavoro*

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Significato strategico della filiera tecnologico professionale

La riforma prevista dal MIM riguardante la filiera tecnologico professionale, disegnata secondo la struttura 4+2, costituisce un ulteriore passo nel completamento dell'offerta formativa del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, con un intervento impegnativo che, in riferimento al comparto dell'istruzione, consente di raggiungere tre risultati:

- il primo riguarda *l'adeguamento dei percorsi formativi italiani* a quelli di tutti gli altri paesi europei, nei quali l'anno di acquisizione del diploma tecnico professionale, entro un cammino senza ripetenze, coincide con il raggiungimento della maggiore età, offrendo agli studenti italiani la condizione di eguali opportunità rispetto al contesto comunitario;
- il secondo si riferisce alla *convergenza in una filiera formativa unitaria* di ciò che viene chiamato il VET italiano, ma che in realtà si presenta come un coacervo di elementi sparsi comprendenti l'istruzione tecnica, l'istruzione professionale, la IeFP, gli ITS e gli IFTS, ed anche la modalità duale con l'apprendistato. Un mondo che più frammentato e disperso non potrebbe essere, ragione che ha moltiplicato continuamente la necessità di documenti "intermedi" tra questi spezzoni di sistema quali le tabelle comparative, gli accordi, i regolamenti e le linee guida;
- il terzo attiene al *modello progettuale modulare* basato sulle competenze chiave europee, come già previsto nella riforma dell'Istituto professionale (D.lgs. 61 del 2017), dove ogni attività è impostata tramite unità di apprendimento, con una maggiore importanza attribuita alla certificazione delle competenze, tramite cui si intende dare valore sociale ai titoli di

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

studio rilasciati, non limitandosi, come accade oggi, ad un allegato alla pagella, dotato di scarsa rilevanza.

La strategia della filiera tecnologico professionale, nella geometria 4+2, rivela l'intento di giungere ad un nuovo modello formativo del VET italiano, basato su: a) una formazione più ancorata al reale e meno rigidamente disciplinare; b) una finalizzazione a dotare gli studenti di effettive padronanze e meno di ripetizioni di quanto appreso; c) l'ampliamento, nel cammino degli studi dei giovani, del modello formativo proprio degli ITS che prevede una centratura sulle 6 aree tecnologiche "strategiche", un approccio convergente di "tecnica e cultura, teoria e pratica, formazione della persona e formazione alla professione"², infine una metodologia dei casi reali, dell'incontro con testimoni, della ricerca e del laboratorio sia didattico sia nel contesto organizzativo reale.

La strada adottata è segnata però da un approccio tecnico e poco culturale, basato soprattutto sull'"ingegneria dell'ordinamento" e sul modello organizzativo e didattico, ovvero sulle leve tipiche di un apparato ministeriale che avverte la necessità di un cambio di paradigma, ma che è consapevole anche della forte resistenza del mondo della scuola - che non è composto solo dagli insegnanti, ma anche dal ceto intellettuale accademico, dai sindacati e dalle associazioni professionali - la cui preferenza è rivolta al mondo dell'istruzione piuttosto che a quello della formazione.

Va ricordato che l'approccio adottato - UdA, didattica per competenze, valutazione "autentica" - non è quello del curriculum, ma è tipico di un dispositivo sociotecnico proprio del primo decennio del nostro secolo strutturato per tabelle schematiche composte da unità formative messe a confronto con gli standard (conoscenze, abilità e competenze). Un disegno come quello prospettato dovrà necessariamente confrontarsi con le due questioni emerse con forza negli ultimi anni, e che hanno messo in crisi l'approccio dell'istruzione: la crescita dell'area della fragilità e delle patologie del mondo giovanile e la richiesta da parte delle imprese e delle associazioni professionali di una nuova cultura del lavoro centrata sulla capacità dei giovani di sapersi muovere entro un contesto economico e sociale complesso, su una solida identità personale su cui fondare un'etica della responsabilità, specie tenuto conto del grande investimento sulla svolta green. È quanto sostengono da qualche anno OCSE³, UNESCO⁴ ed altri organismi di ricerca internazionali, i quali ci ricordano che è possibile una nuova stagione educativa

² <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnici-superiori/che-cosa-fanno-gli-its/>

³ OCSE (2019), *Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

⁴ UNESCO, *Re-immaginare i nuovi futuri insieme. Un nuovo contratto per l'educazione*, Brescia, La Scuola - SEI, 2019.

adatta al tempo nuovo tramite curricula essenziali e profondi, una maggiore coesione dei docenti su un nucleo positivo di valori, una metodologia che metta in moto veramente gli studenti verso una visione vocazionale del lavoro e non solo strumentale, una decisa e radicale sburocratizzazione delle pratiche.

Nel complesso, la trasformazione che si vuole perseguire, accanto ad innegabili intenzioni positive presenta un rischio per il comparto scolastico, in quanto si propone un vero e proprio cambio di paradigma culturale oltre che didattico, valutativo ed organizzativo, ragione per cui il MIM ha deciso di procedere prudenzialmente apprendendo una via sperimentale, piuttosto che imponendo per legge un nuovo ordinamento che debba solo essere applicato.

La sfida della continuità verticale IeFP

Ma la situazione della IeFP è totalmente diversa rispetto a quella degli istituti scolastici, in quanto essa possiede già un'offerta formativa disegnata secondo il modello europeo sia per l'impostazione progettuale per competenze sia per la corrispondenza al sistema EQF della durata dei percorsi della qualifica (triennale) e del diploma (quadriennale).

Questa trasformazione, che rimuove un limite ancor oggi presente nell'offerta formativa IeFP, *non va intesa come la semplice aggiunta di un tassello superiore, ma offre alle Regioni e Province Autonome, e quindi agli Enti IeFP, una chance strategica formidabile per portare a compimento il cammino di rilancio iniziato con la legge n. 53 del 28 marzo 2003 che ha concepito la IeFP come una delle opzioni per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione, secondo una sequenza 3+1, comprendente quindi il quarto anno di diploma professionale, un'innovazione sinora non del tutto compresa nel suo valore, ma che acquisisce nell'immediato futuro tutta la sua rilevanza.*

Il sistema degli Enti formativi IeFP, entro questo quadro in forte movimento, si trova davanti ad un'opportunità ed insieme ad una sfida:

- L'opportunità consiste nella possibilità di collocare la IeFP entro una filiera verticale "conquistando" l'accesso diretto al livello terziario, rendendo così ordinari i cammini verticali degli allievi, attribuendo consistenza reale al diploma IeFP come titolo di studio, e soprattutto *evitando ai qualificati e diplomati desiderosi di procedere in avanti la faticosa, ed incerta, pratica dei passaggi.* Infatti, l'accesso diretto all'ITS biennale eliminerà l'attuale configurazione a canne d'organo del VET italiano dando ordine in tal modo all'offerta formativa terziaria.
- La sfida consiste nel porre il sistema IeFP come una risorsa di qualità, forte della sua peculiare identità educativa e sociale ed insieme dotata di

una progettualità rigorosa, in grado di dialogare con la ricerca in atto nel contesto nazionale ed internazionale; questa ricchezza, rispettosa degli standard di accesso al livello terziario, rappresenta infatti un *capitale educativo e sociale* di cui la nuova filiera tecnologico professionale ha assoluto bisogno se non vuole limitarsi ad un'opera di ingegneria dell'assetto organizzativo del sistema.

È innanzitutto una sfida interna al mondo degli Enti IeFP, chiamati a giocare al meglio il proprio ruolo entro la strategia della filiera, su tre versanti:

- porsi come interlocutore unitario nello scenario nazionale in quanto soggetto dotato di un'originale qualità educativa, sociale e progettuale;
- sostenere le Regioni e Province Autonome nell'adozione di una strategia comune, superando (oltre al "profilo basso" adottato negli ultimi tempi) l'attuale frammentazione di modelli e di pratiche, al fine di dimostrare il valore dei percorsi IeFP, da diffondere in tutto il territorio nazionale;
- fornire agli Enti, in coerenza con quanto realizzato nel *progetto Assi culturali*, gli strumenti per fare della sfida della filiera un'occasione per quel salto culturale e progettuale richiesto dal nuovo scenario istituzionale, sociale ed economico, nella linea del *Curricolo dell'educazione alla vita e al lavoro*.

Nel rispondere in modo adeguato a tale sfida, gli Enti IeFP devono evitare di limitarsi all'inserimento nei quarti anni di moduli di allineamento agli standard di ingresso dei nuovi ITS biennali, ma sono chiamati a scegliere decisamente la strada di un vero curriculum che sostenga comunità educative coese e sappia smuovere i dinamismi dei giovani, specialmente il desiderio di contribuire al bene della società tramite i propri talenti nella forma del lavoro con valenza esistenziale e sociale. Una strada già intrapresa dal sistema degli Enti di IeFP, come documentato nella pubblicazione del progetto Assi culturali.⁵

Gli enti IeFP sono sfidati soprattutto sul piano culturale: fornire ad adolescenti e giovani una proposta di educazione al lavoro centrata su un canone formativo adeguato al tempo, che valorizzi tutte le soluzioni dell'"imparare facendo", con una concezione non solo sociale ed economica del lavoro, ma soprattutto culturale ed esistenziale, che garantisca un cammino unitario di crescita degli allievi, svolto tramite un presidio pedagogico che metta in luce l'anima dei carismi propri della tradizione della Formazione Professionale.

⁵ NICOLI D.E. - C. FERRO, *Una nuova formazione professionale. Ricerca su 14 Centri significativi*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

I fondamenti del curriculum dell'educazione al lavoro

Nella concezione emergente dalle esperienze dei CFP *significativi*, l'educazione al lavoro prende le distanze sia dai modelli addestrativi che mirano ad imprimere nella persona una forma adatta al contesto esterno sia dai modelli istruttivi che chiedono agli studenti una ripetizione di quanto gli è stato fornito, senza smuovere la valenza storica e formativa del sapere. Quella connessa al lavoro è un'opera pienamente educativa intesa come «avere cura di offrire all'altro quei contesti esperienziali che possano consentire il pieno fiorire della sua umanità»⁶, in quanto concepisce il lavoro come la forma che assume l'amore per la vita che la persona matura nel suo cammino formativo, tramite cui essa dona i propri talenti per soddisfare i bisogni degli altri, migliorare la comunità e proteggere l'ecosistema.

L'educazione al lavoro si regge su tre architravi: l'antropologia della vocazione, il lavoro come compito sociale costitutivo dell'identità personale, la formazione come cammino verso il compimento delle potenzialità della persona accompagnandola a realizzare il suo essere nella migliore forma possibile, implicandosi in modo operoso nel mondo al servizio di uno scopo buono.

Il curriculum dell'educazione al lavoro è il documento chiave che orienta gli insegnanti e tutte le altre figure coinvolte entro un cammino formativo unitario e personalizzato. Esso è composto da due parti:

- Il curriculum *esplicito* rappresenta la parte programmatica che comprende l'analisi del contesto e dei bisogni formativi a cui intende dare risposte, la strategia formativa, i traguardi perseguiti, i nuclei del sapere e le competenze mirate, la strategia di valutazione. In esso troviamo le componenti del metodo ovvero i moduli formativi ed i compiti di realtà che accompagnano il cammino degli allievi come passi progressivi di conoscenza del mondo e di sé e di acquisizione di competenze dotate di valore. Accanto ad esse vi sono le evidenze degli apprendimenti e del cammino di crescita degli allievi rilevabili tramite un metodo valutativo "integrale" che rispetta e promuove i dinamismi che connettono i nuclei del sapere come "sfondo di senso", le competenze come "prestazione di valore sociale" e l'identità personale che riguarda i fattori della crescita personale come l'autoconsapevolezza, la disposizione nel reale e l'orientamento della propria vita. La necessaria intesa entro l'équipe formativa trova la sua esplicitazione nel *Canovaccio formativo*, il documento da cui risulta chiaro come le due principali formule didattiche – il modulo e il

⁶ MORTARI L., *Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa*, in MARIANI A.M. (ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, Brescia, La Scuola, 2017, p. 34.

compito di realtà - sono poste in relazione reciproca e finalizzate a mete comuni che connotano le tappe del percorso.

- Il curriculum *implicito* si riferisce all'organizzazione consapevole degli spazi, dei tempi, dell'accoglienza, delle routine e della convivialità, delle forme di partecipazione, tutto ciò che fa del tempo trascorso nel CFP un'esperienza di educazione alla vita in comune, secondo un habitus della cittadinanza premurosa e responsabile. Tali fattori influiscono direttamente sulla gestione delle risorse umane, sugli aspetti organizzativi e sui vincoli gestionali, a favore di un apprendimento autentico e personalizzato. Esistono varie soluzioni che configurano lo spazio secondo una prospettiva educativa superando la tradizionale distinzione tra aule, corridoi e spazi off-limits per privilegiare spazi educativi significativi; allo stesso modo, si riscontrano varie soluzioni tese al superamento della frammentazione del tempo entro un orario dettagliato di ore di lezione, per una nozione di orario più fluida, collegandolo al tipo di lavoro e di mandato assegnato agli allievi (studio, compito di realtà, ricerca, evento...).

Decisive sono le situazioni di apprendimento presenti all'interno dell'organismo formativo:

- a) aule per il lavoro frontale, o generiche o specifiche per ambiti culturali, scientifici o tecnologici;
- b) laboratori professionali in configurazione simulata o reale su progetti svolti in raccordo con imprese madrine ed anche, nella formula dell'impresa formativa, servizi rivolti ad un target definito come nel caso del salone di acconciatura ed estetica, del ristorante didattico, della riparazione di autoveicoli;
- c) spazi, non necessariamente ritagliati all'interno delle aule, per il lavoro cooperativo a piccoli gruppi;
- d) spazi per il lavoro e la ricerca individuale;
- e) spazi per il lavoro virtuale in videoconferenza.

Particolare rilevanza è attribuita all'approccio *Work Based Learning* che si traduce nell'offerta agli allievi di esperienze formative nelle quali l'apprendimento viene perseguito tramite la partecipazione alle attività lavorative che si svolgono entro un'organizzazione reale, entro la rete di relazioni proprie dei contesti operativi.

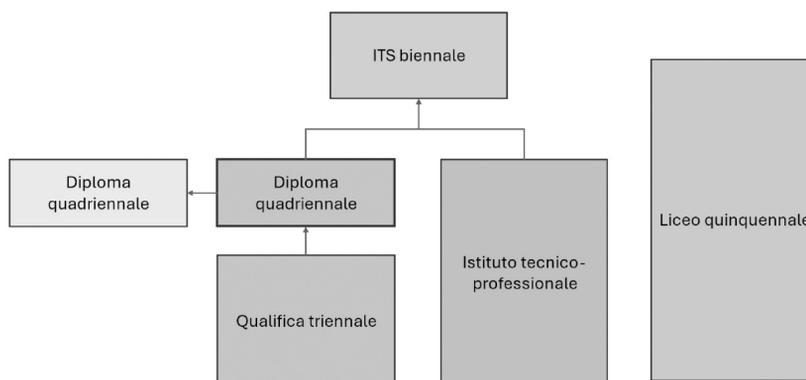
Ma la chiave per un'effettiva educazione al lavoro risiede nella comunità educativa fondata sull'assunzione della visione, dello stile e del metodo propri dell'educazione al lavoro, la condizione che rende l'ambiente formativo un "mondo naturale" in cui gli allievi possono vivere in comune, accolti ed accettati, e ricevere quella protezione che permette loro di impegnarsi nelle attività che mirano alla sollecitazione ed al compimento delle proprie potenzialità.

Il carattere strategico del diploma professionale quadriennale

Nel disegno del sistema VET italiano, modificato tramite l'aggregazione verticale della filiera tecnologico professionale, il percorso IeFP risulta composto da due tappe *proprie* dell'offerta formativa IeFP rappresentate dalla qualifica triennale e dal diploma quadriennale, mentre la terza, l'istituto tecnico superiore, risulta *condivisa* con il percorso proveniente dall'istruzione.

Questa configurazione mette in luce la *centralità del diploma professionale*, motivata dalle due seguenti caratteristiche:

- porta a compimento il percorso IeFP gestito totalmente dagli organismi di formazione accreditati, secondo la strategia dell'educazione al lavoro sopra richiamata;
- consente ai giovani diplomati l'ingresso nel livello terziario, confrontandosi con gli studenti in possesso dei diplomi tecnico o professionale conseguiti - secondo le attese del MIM⁷ - entro un percorso quadriennale.



È l'incrocio fra queste due valenze - compimento del quadriennio e accesso al livello superiore - che spiega la centralità del diploma quadriennale e mette in luce la necessità di una progettazione rigorosa, che offra agli allievi la ragionevole garanzia circa il valore del diploma acquisito.

Un passaggio cruciale circa la garanzia indicata è quello dell'ammissibilità al livello terziario sancita dal DDL che prelude alla legge istitutiva della filiera formativa tecnologico-professionale, in cui si affida ad INVALSI il compito di validare l'offerta formativa dei percorsi quadriennali IeFP⁸.

⁷ Da riscontrare tramite il numero delle scuole realmente partecipanti alla sperimentazione.

⁸ Art. 25 bis del DDL recante "Schema di disegno di legge di istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale".

Tre sono le caratteristiche di tale garanzia:

- la *formazione culturale* riferita ad un gruppo essenziale di nuclei del sapere, opportunamente selezionati, acquisita in profondità e non in modo minimale o ripetitivo;
- la dotazione di *capacità di problem posing e di problem solving* necessarie per potersi muovere entro un contesto economico ed organizzativo complesso che richiede la capacità di mettere in gioco l'intero bagaglio in loro possesso, sapendolo orchestrare in modo appropriato a situazioni aperte e decisamente non routinarie;
- il possesso di *competenze trasversali*, altrimenti dette *qualità personali*, riferite ad un soggetto impegnato entro un'azione il cui esito positivo riveste valore per gli altri e per sé, mosso a ciò da una spinta interiore che lo conduce ad agire in vista di uno scopo buono, generata da un sistema di valori e buone ragioni che ne orienta l'esistenza. Queste qualità possono essere denominate nel modo seguente: apertura al mondo e all'altro, dedizione al mondo comune, passione e impegno nel "lavoro ben fatto", fermezza e perseveranza, solidarietà nei confronti dei colleghi ma anche in riferimento ad ogni persona con cui si entra in una relazione non superficiale; si tratta di virtù il cui valore emerge dai compiti concreti in cui il soggetto è ingaggiato, sia quelli che si svolgono entro un contesto di formazione, sia di lavoro o di attività civica o di volontariato.

La prospettiva della filiera tecnologico-professionale vede per la prima volta il mondo IeFP su un piano di vantaggio rispetto a quello scolastico in quanto, mentre per quest'ultimo la quadriennalità è una prospettiva assolutamente non scontata⁹ in quanto contiene in sé una sfida di paradigma formativo e di disposizione educativo-comunitaria del personale e dell'organizzazione, per la IeFP è una realtà oramai consolidata.

Ma è anche una sfida per il mondo IeFP mirata a rilanciare l'originale *natura "strategica" del diploma IeFP che ora appare come il vero architrave della nuova offerta formativa*.

Il passaggio dell'ammissibilità accertata da INVALSI sarà meno problematico e più arricchente, se gli Enti avranno svolto fino in fondo il loro compito che consiste nella *riprogettazione dei cosiddetti quarti anni "deviati"*, in quanto realizzati non secondo la configurazione originaria, sancita per legge, ma per adattamento alle particolari necessità dello specifico contesto di riferimento.

⁹ Si vedano gli esiti deludenti della sperimentazione quadriennale in atto da alcuni anni nelle scuole.

È quindi urgente un lavoro di monitoraggio e di riprogettazione dei quarti anni correggendo le quattro *deviazioni* che si riscontrano nelle pratiche formative che l'hanno trasformato in un anno di:

1. transizione per il passaggio alla scuola da parte degli allievi qualificati che intendono proseguire gli studi;
2. specializzazione post-qualifica per chi desidera ampliare e rendere più solida la componente operativa della formazione;
3. moduli culturali di supporto al percorso duale, impostati secondo una logica di istruzione che in realtà confligge con la natura formativa e curricolare della IeFP;
4. raddoppio del terzo anno per i ragazzi più deboli, una soluzione adottata da CFP che, avendo progressivamente aumentato nei percorsi di qualifica ragazzi iscritti per moventi più di natura socioassistenziale che formativa, avvertono il dovere di dotarli di un rinforzo formativo così da essere giudicati occupabili da parte delle imprese che necessitano di nuovo personale all'ingresso.

Le caratteristiche dei corsi ITS

Quanto indicato circa il compito di riprogettazione dei percorsi, dovrà tenere conto delle caratteristiche dei nuovi ITS post-quadriennio, avendo attenzione anche al modo in cui le scuole riprogetteranno a loro volta il percorso secondario superiore. Se il pericolo per queste ultime consiste nell'adottare la strategia progettuale del "compattamento" dei precedenti cinque anni in quattro, uno dei motivi dell'insuccesso della sperimentazione quadriennale tuttora in corso, quello riferito agli Enti IeFP consisterebbe nell'introdurre nei quarti anni moduli culturali da *bigino*, nel senso di "manuale riassuntivo di una materia di studio" buono solo per l'esame.

Per tale motivo, è bene svolgere sin da ora un monitoraggio delle poche esperienze nelle quali i giovani diplomati IeFP hanno potuto, passando per il Diploma quinquennale di Stato, accedere ai percorsi ITS: la loro vicenda, ben approfondita, potrà fornire importanti indicazioni circa i punti critici della loro preparazione, accanto a fattori di qualità di cui gli ex allievi IeFP sono portatori.

È bene tenere presenti le principali caratteristiche degli attuali ITS in quanto quelli nuovi non si discosteranno molto da tale struttura (tranne per un inevitabile abbassamento dell'asticella dei requisiti di ingresso), così schematicamente delineata:

- ✓ durata biennale (circa 2000 ore);
- ✓ da fine ottobre a luglio (I anno) e da settembre a luglio (II anno);
- ✓ full-time (ca. 35 ore settimanali);

- ✓ frequenza obbligatoria (minimo 80% di presenza);
- ✓ didattica pratica: più del 40% delle ore totali dedicato a tirocini (stage aziendale) svolti in imprese affini all'indirizzo del percorso;
- ✓ possibili esperienze all'estero (tirocini, corsi di lingue).

Inoltre, è importante confrontarsi con il modello progettuale di base di tali percorsi, che - come indicato nell'esempio successivo - è composto da quattro aree formative:

- contenuti di base;
- competenze trasversali;
- competenze tecniche professionali;
- tirocini, seminari e visite aziendali;
- esame di Stato.

Esempio di struttura dei moduli didattici del corso "I.C.T. System Developer" della Fondazione Istituto Tecnico Superiore Nuove Tecnologie per il Made in Italy di Porto Sant'Elpidio (FR)¹⁰

AREA	MODULO	ORE	TOTALE ORE
CONTENUTI DI BASE	Office automation (con certificazione ICDL Advanced)	84	184
	Inglese (con certificazione FCE)	100	
COMPETENZE TRASVERSALI	Orientamento e imprenditorialità	30	66
	Sicurezza sul lavoro e certificazione	16	
	Organizzazione aziendale	20	
COMPETENZE TECNICHE PROFESSIONALI	Programmazione	100	650
	Programmazione ad oggetti	100	
	Programmazione mobile	70	
	Serverless computing	60	
	Sviluppo Agile	60	
	AJAX, XML e JSON	40	
	Back end – Node e Express	80	
	Front end – Angular	80	
TIROCINI, SEMINARI E VISITE AZIENDALI	Tirocini aziendali su project work	800	900
	Visite aziendali, partecipazioni ad eventi e fiere	100	
ESAME DI STATO	Prove: scritta, pratica ed orale	15	15
TOTALE ORE			1.815

¹⁰ https://www.itssmart.it/wp-content/uploads/2023/12/ITS-SMART_ICT.pdf.

La lettura di questo schema – in attesa di un quadro progettuale più chiaro, che emergerà dalla sperimentazione – consente di cogliere la struttura di base del quarto anno IeFP riprogettato secondo le tre caratteristiche in precedenza indicate:

- formazione culturale rigorosa circa un gruppo essenziale di nuclei del sapere;
- capacità di processo riferite ad un mondo del lavoro complesso da affrontare con capacità di *porre* e di *risolvere* problemi;
- possesso di competenze trasversali, vere e proprie qualità/virtù personali, che connotano una persona che sa ingaggiarsi entro un'azione di valore, mossa non tanto da un dovere esteriore, quanto da una spinta interiore, sostenuta e continuamente rigenerata da un sistema di valori e di buone ragioni su cui si fonda la sua disposizione nel mondo.

Una proposta operativa

Si avanza a questo punto una proposta di progetto di intervento, rivolta sia alle Regioni e Province Autonome sia agli Enti IeFP.

Il progetto prevede la costituzione di un **Gruppo di lavoro** composto da responsabili e progettisti degli Enti, rappresentativo di tutte le Regioni e Province Autonome, con il compito di:

- delineare il modello formativo IeFP nella nuova filiera 4+2¹¹, tenuto conto delle opportunità e dei vincoli, specialmente riguardanti i nuovi ITS biennali post-quadriennio e il modello di validazione dell'offerta formativa che INVALSI intenderà adottare;
- ricostruire, tramite un monitoraggio l'attuale quadro dei quarti anni IeFP, la mappa dei modelli formativi realmente agiti ed indicare le necessità di riallineamento di quelli "deviati";
- elaborare, tenuto conto delle indicazioni provenienti dai settori e dalle associazioni ed imprese partner, il progetto di curriculum riferito alla filiera IeFP;
- realizzare un piano articolato di formazione e riprogettazione dei percorsi, unitamente ad una strategia organica di orientamento e di comunicazione.

A fianco del gruppo di lavoro si propone di costituire un **Gruppo di interlocutori delle Regioni e delle Province Autonome**, oltre che di Tecnostruttura, interessati ad approfondire la sfida della filiera e la proposta relativa al curriculum IeFP 4+2 con l'intento di:

¹¹ La filiera avvalorata anche per i giovani della IeFP il diritto-dovere fino alla maggiore età, e quindi prevedendo di norma percorsi quadriennali, con la possibilità dei singoli di entrare nel mondo del lavoro dopo aver conseguito la qualifica triennale.

- discutere le risultanze intermedie e finali del presente progetto;
- accogliere suggerimenti;
- delineare le azioni per l'applicazione della nuova offerta formativa nei singoli territori.

Le fasi del progetto sono così delineate:

Fase 1	Delineazione del modello formativo IeFP 4+2
---------------	--

Il modello formativo cui si mira ha lo scopo di definire il quadro di riferimento della strategia IeFP 4+2 indicante le opportunità ed i vincoli esterni oltre alle questioni relative alla revisione delle attuali prassi realizzative dei quarti anni.

Si indicano le tre azioni necessarie per conseguire l'obiettivo della fase:

- identificazione del ruolo della IeFP entro il nuovo quadro normativo;
- approfondimento delle caratteristiche dei nuovi ITS biennali post-quadrennio;
- approfondimento del modello di validazione dell'offerta formativa predisposto da INVALSI.

Fase 2	Monitoraggio dei quarti anni esistenti
---------------	---

Va previsto un monitoraggio dell'attuale quadro dei quarti anni IeFP allo scopo di ricostruire la mappa dei modelli formativi realmente agiti.

Entro questa fase verranno identificati i modelli "deviati", e concordate le necessità del loro riallineamento, in modo da creare le precondizioni affinché l'intero contesto dei quarti anni IeFP sia pronto per la successiva fase di riprogettazione.

Fase 3	Elaborazione del curriculum 4+2
---------------	--

Si indica un possibile indice del curriculum, sulla falsariga di quanto prodotto dal progetto sugli Assi culturali:

- aspetti fondativi e pluralità dei modelli realizzativi;
- offerta formativa nella progressione verticale;
- presidio pedagogico;
- metodologia didattica e valutativa;
- gestione dei tempi e degli spazi;
- alleanze con i soggetti economici e culturali;
- campus territoriali;
- orientamento e comunicazione.

Nell'elaborazione del curriculum della filiera IeFP 4+2 sarà necessario tenere conto di due fattori:

- le indicazioni provenienti dai settori e dalle associazioni ed imprese partner;
- le caratteristiche della nuova offerta formativa prodotta dagli istituti tecnici e professionali.

Fase 4	Piano di formazione e riprogettazione, strategia di orientamento e comunicazione
--------	---

La formazione del personale del sistema IeFP potrà essere realizzata tramite un approccio concreto, adottando il "metodo inter pares" che ha avuto successo nel progetto Assi culturali, e potrà essere strettamente connessa con il lavoro di riprogettazione che si svolgerà per passi progressivi in riferimento ai tempi di realizzazione della filiera nazionale.

Sarà molto utile la strategia di orientamento e di comunicazione riferita alla nuova offerta formativa, elaborata secondo un approccio unitario nazionale, allo scopo di garantire l'omogeneità del linguaggio e dell'estetica IeFP.



Il RAV per le sedi formative accreditate che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: la sperimentazione INVALSI

MICHELA FREDDANO¹

1. Introduzione

In Italia, con l'emanazione del Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, prende avvio il sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (SNV). La finalità del legislatore è migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, valutando l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, coerentemente con quanto previsto all'art. 1 del Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, relativo all'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Il SNV è una risorsa strategica per orientare le politiche scolastiche e formative verso la crescita culturale, economica e sociale del Paese e per la promozione della piena attuazione dell'autonomia delle scuole (Previtali, 2018). Il SNV offre alle istituzioni scolastiche un supporto al miglioramento, applicando criteri, strumenti, metodologie comuni, integrati da altri che le stesse istituzioni considerano significativi. Le dimensioni del SNV sono tre: valutazione delle istituzioni scolastiche, valutazione della dirigenza scolastica e valorizzazione del merito professionale dei docenti.

La valutazione delle istituzioni scolastiche prevede quattro fasi: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale.

¹ Primo ricercatore e responsabile dell'Area 3 Valutazione delle scuole presso l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI), e-mail: michela.freddano@invalsi.it

Le opinioni espresse nel lavoro sono riconducibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

L'autovalutazione è volta a promuovere una riflessione basata sulle evidenze (*evidence based*) e guidata dai dati (*data-driven*) da parte del personale e delle altre componenti della comunità scolastica, finalizzata all'individuazione di punti di forza, di debolezza e priorità di miglioramento, attraverso l'uso di indicatori e dati confrontabili (Cipollone e Sestito, 2010; Siniscalco, 2012). Il dirigente scolastico e il nucleo interno di valutazione (NIV) sono gli attori direttamente interessati dal SNV, ma la logica della valutazione punta al coinvolgimento dell'intera comunità scolastica e formativa (Castoldi, 2018).

Nel corso del tempo, INVALSI ha sperimentato i format per l'autovalutazione di tutti i segmenti dell'Istruzione, compreso l'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). A partire dall'a.s. 2014/2015, tutte le scuole del Sistema Nazionale di Istruzione, statali e paritarie, sono coinvolte nel processo di autovalutazione con l'elaborazione di un rapporto di autovalutazione (RAV) in formato digitale, sulla base di un quadro teorico definito dall'INVALSI. Nell'a.s. 2022/2023 anche i Centri Provinciali per gli Adulti (CPIA) entrano a sistema, mentre per l'autovalutazione delle scuole dell'infanzia e delle sedi formative accreditate che erogano percorsi di IeFP è stato sperimentato un proprio RAV rispettivamente nei periodi 2019-2020 e 2021-2022.

2. Dal progetto VALEFP alla sperimentazione del RAV IeFP

La sperimentazione del RAV per la IeFP ha come finalità l'introduzione graduale del segmento relativo all'assolvimento del diritto-dovere alla IeFP nel procedimento di valutazione disciplinato dal DPR 80/2013.

Con la costituzione nel novembre 2014 di un gruppo di lavoro interistituzionale per la realizzazione del progetto VALEFP (Autovalutazione per l'istruzione e la formazione professionale), prende avvio un percorso sperimentale volto a predisporre un modello di autovalutazione compatibile con quello previsto dal SNV, pur tenendo conto delle peculiarità del sistema di IeFP e prove equivalenti a quelle in uso nella scuola secondaria di II grado, da proporre agli allievi del secondo anno dei percorsi di IeFP². Il gruppo di lavoro ha visto la collaborazione tra INVALSI, che ne ha assunto il coordinamento, il Centro Nazionale Opere Salesiane/Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP), il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane-Formazione Professionale (CIOFS-FP), il Coordinamento Tecnico delle Regioni con il monitoraggio di TECNOSTRUTTURA e la partecipazione di ISFOL, ora INAPP.

² Il riferimento normativo è la Determinazione Direttoriale INVALSI 18 novembre 2014, n. 172.

Nell'aprile 2016 INVALSI, il CNOS-FAP e il CIOFS-FP siglano un Protocollo d'Intesa che avvia la fase operativa. Un team di autori, composto da diversi esperti della Formazione Professionale indicati da CIOFS-FP e CNOS-FAP, coordinato da INVALSI, è incaricato di costruire prove standardizzate equivalenti a quelle per gli studenti di grado 10 della scuola secondaria di II grado, ma specifiche per la Formazione Professionale, poi somministrate a 1.700 allievi delle classi seconde dei percorsi di IeFP di 50 Centri di Formazione Professionale (CFP). Parallelamente, nell'ambito del progetto PON Valu.E³, INVALSI progetta un format di RAV e un questionario specifici per i CFP (CONFAP e FORMA, 2017; Salatin, 2016).

La sperimentazione dell'autovalutazione nell'ambito della IeFP si svolge nel biennio 2016-2017 con il coinvolgimento dei 50 CFP che hanno compilato il questionario e il RAV in formato cartaceo. Sulla base dei dati raccolti, INVALSI costruisce indicatori per il RAV appropriati e condivisi pur nell'eterogeneità dei diversi sistemi regionali. Ogni CFP ha costituito un gruppo interno di autovalutazione (l'attuale NIV) che ha realizzato il processo autovalutativo e formulato gli obiettivi per il miglioramento della propria offerta formativa.

Attraverso questo primo studio sperimentale è stato avviato un dialogo virtuoso tra INVALSI ed Enti di Formazione Professionale ed è stata confermata la possibilità di introdurre nella Formazione Professionale la logica autovalutativa del SNV.

Nel periodo 2018-2019, d'intesa con il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, allora MIUR), nell'ambito del Progetto PON Valu.E, INVALSI realizza una proposta di infrastruttura tecnologica di anagrafe dei CFP e i format digitali di RAV e di questionario, coerentemente con quanto previsto per tutti gli altri segmenti di istruzione.

A seguito degli aggiornamenti del RAV per le scuole del I e del II ciclo introdotte dal MIM per il triennio 2019-2022, nel periodo 2020-2021, INVALSI procede, con il coinvolgimento dei referenti di alcuni degli Enti di Formazione Professionale aderenti al progetto, all'armonizzazione degli strumenti del RAV per la IeFP con quelli utilizzati dalle istituzioni scolastiche e con le novità introdotte sul piano normativo, come il Repertorio delle Qualifiche⁴ e una serie di ulteriori studi realizzati sul campo (Dordit, 2018).

Nel mese di marzo 2021, INVALSI avvia la sperimentazione del RAV per la IeFP, con l'obiettivo di consentire al sistema della IeFP, di competenza regionale, di utilizzare una modalità per autovalutarsi analoga a quella delle istituzioni

³ Il progetto Pon Valu.E è stato finanziato a valere sul Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" FSE/FESR-2014IT-05M2OP001 - Asse I "Istruzione".

⁴ Cfr. il Decreto interministeriale n. 56 del 7 luglio 2020.

scolastiche che fanno riferimento al SNV. Sono 23 gli Enti di Formazione Professionale che aderiscono alla sperimentazione, sottoscrivendo la convenzione con INVALSI, e indicando complessivamente 174 sedi formative da coinvolgere nella sperimentazione⁵. Per ognuna di esse viene predisposto un ambiente dedicato al RAV in una apposita sezione della piattaforma SNV del MIM⁶. Ad aprile 2021, con il rilascio da parte di INVALSI del gestionale RAV IeFP e con l'invio alle sedi formative delle indicazioni per la costituzione dei NIV, di fatto prende avvio la sperimentazione del RAV IeFP.

3. Le fasi della sperimentazione RAV IeFP e la partecipazione

La sperimentazione del RAV IeFP è articolata in quattro fasi: (1) costituzione e accreditamento del NIV; (2) compilazione dei questionari (sede formativa e formatori); (3) compilazione del RAV IeFP; (4) compilazione del questionario di fine sperimentazione.

Sono 173 le sedi formative che effettivamente hanno avviato il processo di autovalutazione, realizzando almeno la prima fase del percorso autovalutativo, consistente nella definizione del NIV, in considerazione della rilevanza della sua costituzione per l'autovalutazione e del tipo di procedura richiesta. Operativamente, nella primavera 2021 è stata aperta la piattaforma SNV per l'accredito dei NIV ed è stato richiesto a tutti i componenti dei NIV di accreditarsi preventivamente nell'area riservata del portale del MIM, al fine di poter essere abilitati dal proprio coordinatore ad accedere al RAV, tramite il Sistema Pubblico di Identità Digitale (SPID). In una sede formativa media di quelle partecipanti alla sperimentazione, il NIV è costituito da 5 componenti, che possono essere formatori, tutor, referenti per la qualità, referenti per l'orientamento e altre figure professionali.

Nel periodo maggio-luglio 2021, è stata aperta la finestra di compilazione dei questionari sede formativa e formatori. Entrambi i questionari hanno permesso la raccolta dei dati necessari al calcolo degli indicatori del RAV IeFP e dei relativi riferimenti territoriali, propedeutici all'espressione del giudizio autovalutativo nelle diverse aree del RAV.

⁵ Non esistendo infatti un'anagrafe nazionale che censisce tutte le sedi formative accreditate su scala nazionale, non è stato possibile automatizzare il procedimento di adesione, si è proceduti dunque alla stipula di apposite convenzioni con ciascun Ente di Formazione Professionale, che a sua volta ha fornito a INVALSI l'elenco delle sedi formative aderenti alla sperimentazione.

⁶ Cfr. il link: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/raviefp/raviefp>.

La fase di compilazione dei questionari è stata indispensabile per la costruzione dell'82% dei descrittori che hanno restituito dati con un unico riferimento territoriale aggregato a livello nazionale⁷. Delle 173 sedi formative che hanno avviato il percorso di autovalutazione, sono 172 quelle che compilano il questionario sede formativa. Questo risultato è particolarmente positivo se si considera che esso consiste nella base di calcolo dei riferimenti territoriali dei vari indicatori e descrittori di fonte questionario sede formativa presenti nel RAV (INVALSI, 2022b), che corrispondono all'80% del totale. Con riguardo alle sedi formative rispondenti, il 49% è nel Nord Ovest, il 26% nel Nord Est e il 18% nel Centro, infine 5% nel Sud e 12% nel Sud Isole⁸, con un'incidenza nelle Regioni Piemonte (28%), Lombardia (17%), Veneto (13%).



Figura 1 - Distribuzione delle sedi formative che hanno compilato il Questionario Sede Formativa per Regione

Fonte: INVALSI (2022).

⁷ In assenza di un'anagrafe delle sedi formative che erogano percorsi di IeFP sul territorio nazionale, non è stato possibile un campionamento rappresentativo e, quindi, generalizzare i dati o restituirli rispetto ad altri criteri di rappresentatività territoriale.

⁸ Per Nord Ovest si intendono le Regioni Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria; per Nord Est si intendono le Regioni Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia e Veneto; per Centro le Regioni Lazio, Marche, Toscana e Umbria; per Sud le Regioni Abruzzo, Campania, Molise e Puglia; per Sud Isole le Regioni Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia.

L'84% delle sedi formative fa capo a Enti FORMA e il 16% a Enti Cenfop; il 30% sono CNOS-FAP, il 18% CIOFS-FP, il 10% Engim Nazionale, il 7% Scuola Centrale Formazione e il 5% Enaip (INVALSI, 2022).

Sono 172 le sedi formative in cui almeno un formatore ha risposto al questionario formatori, per un totale di 3.413 rispondenti, ma soltanto in 127 sedi formative la percentuale dei rispondenti è stata maggiore al 50% e inferiore o pari al 100% del totale dei formatori e, quindi, è stato possibile restituire il dato degli indicatori ad esso riferiti (2% del totale)⁹.

Grazie all'ampia partecipazione è stato possibile restituire tutti gli indicatori e i descrittori previsti inizialmente nella Mappa degli Indicatori (INVALSI, 2022b). Con riguardo agli esiti, 64 sedi formative hanno ricevuto il proprio dato per i descrittori di fonte prove INVALSI relative alle Rilevazioni Nazionali del 2019¹⁰.

Le sedi formative che, nel periodo ottobre-dicembre 2021, hanno compilato il RAV sono 169 e, a conclusione del processo autovalutativo, sono state raccolte le risposte al questionario di fine sperimentazione dei coordinatori di 168 sedi formative.

L'alta partecipazione, dalla sottoscrizione della Convenzione alla compilazione del questionario di fine sperimentazione, mostra la tenuta della sperimentazione in tutte le sue fasi.

Con la finalità di introdurre gradualmente la logica dell'autovalutazione del SNV nell'ambito della IeFP e accompagnare le sedi formative nel processo, INVALSI ha organizzato numerosi momenti di formazione e informazione rivolti a enti, sedi, coordinatori, NIV. La modalità e-learning, resa necessaria dalle cogenti regole sul distanziamento sociale di contrasto alla pandemia da Covid-19, ha permesso di arrivare più facilmente a tutti gli interessati (Wilson, 1996; Trentin, 2008). Complessivamente sono stati realizzati 11 momenti seminariali di accompagnamento, per un totale di 27 seminari sincroni che hanno visto il coinvolgimento di circa 2.000 partecipanti complessivi.

⁹ I descrittori calcolati con il questionario formatori riguardano l'area dell'Ambiente di apprendimento e sono il 3.2.b.1 *Strategie didattiche usate per favorire l'apprendimento* (indicatore 3.2.b *Metodologie che favoriscono l'apprendimento degli allievi della sotto-area dimensione metodologica*) e il 3.2.c.1 *Percezione del clima relazionale* (indicatore 3.2.c *Clima relazionale della sotto-area dimensione relazionale*).

¹⁰ Negli aa. ff. 2019/2020 e 2020/2021 non sono state previste le prove INVALSI per gli studenti del grado 10. I dati più recenti riguardano le prove INVALSI dell'a.f. 2018/2019, pari al 37% delle 173 sedi formative partecipanti alla sperimentazione. Sono stati restituiti quindi dati sulle condizioni socioeconomiche e culturali (ESCS) delle famiglie (livello mediano dell'indice ESCS per sede formativa e percentuale di allievi con entrambi i genitori disoccupati) e gli esiti degli allievi del grado 10 nelle prove standardizzate nazionali di italiano e matematica (risultati per sedi/classi e differenze nel punteggio rispetto a sedi/classi con ESCS simile).

4. La logica dell'autovalutazione nella sperimentazione del RAV IeFP

Coerentemente con il SNV, l'autovalutazione è uno strumento che le sedi formative possono utilizzare per individuare quegli aspetti di processo che possono incidere sugli esiti degli allievi iscritti ai percorsi triennali di IeFP e al quarto anno di diploma: punti di forza e di debolezza e leve sulle quali poter costruire il miglioramento e sviluppare la comunità educativa, formativa e professionale. Nel processo autovalutativo, il coordinatore della sede formativa è garante del processo di autovalutazione e responsabile dei contenuti e dei dati inseriti nel RAV ed è supportato da un NIV. Nella sperimentazione è emerso che il ruolo del coordinatore è fondamentale, oltre che per la composizione del NIV, anche nella supervisione e organizzazione del percorso autovalutativo e nella definizione di priorità e obiettivi di processo; inoltre, la maggior parte dei coordinatori (67,3%) ha partecipato a tutti gli incontri organizzati dal NIV.

La logica autovalutativa prevede tre fasi: descrittiva, valutativa e proattiva. La fase descrittiva riguarda la riflessione su vincoli e opportunità del contesto in cui insiste la sede formativa. La fase valutativa, invece, riguarda le aree di esito e di processo, nelle quali a conclusione della fase analitica si individuano punti di forza e di debolezza e si esprime un giudizio di autovalutazione analitico e sintetico. La fase proattiva consiste nella scelta di priorità di esito e relativi traguardi e obiettivi di processo, base per la definizione di un piano di miglioramento triennale.

Il RAV accompagna il NIV nel processo riflessivo di autovalutazione e ne segue la logica. La *Guida per l'autovalutazione* (INVALSI, 2022a) rappresenta l'intera struttura del RAV, mentre la *Mappa degli indicatori* (INVALSI, 2022b) elenca gli indicatori e i descrittori presenti in ciascuna area del RAV. Entrambi gli strumenti contraddistinguono l'autovalutazione nell'ambito della IeFP rispetto all'autovalutazione condotta negli altri segmenti di istruzione.

Il RAV è articolato in tre sezioni che riproducono le dimensioni (contesto, esiti e processi) e in una sezione dedicata alle priorità e agli obiettivi di processo. Ogni dimensione è caratterizzata da aree con una definizione semantica e indicatori propri, che ne chiariscono lo spazio valutativo, senza pretesa di esaustività. Ogni indicatore è declinato in uno o più descrittori che rappresentano la situazione della sede formativa e i riferimenti territoriali. Complessivamente il RAV per la IeFP è costituito da 3 dimensioni, 14 aree, 43 indicatori e 87 descrittori; l'80% dei descrittori proviene dal questionario sede formativa, il 10% dalle prove INVALSI, seguono quelli ISTAT (6%), MIM (1%) e questionario formatori (2%), come mostra la tab. 1.

Tabella 1 - Indicatori e descrittori presenti nella Mappa degli indicatori del RAV IeFP

Dimensione	Area	Indicatori	Descrittori
1. Contesto	1.1 Allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione della sede formativa	3	10
	1.2 Territorio e capitale sociale	6	6
	1.3 Risorse materiali	3	9
	1.4 Risorse professionali	3	6
2. Esiti	2.1 Risultati formativi	3	8
	2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali	3	7
	2.3 Risultati a distanza	2	6
3A. Processi - Pratiche educative e didattiche	3.1 Curricolo/offerta formativa, progettazione didattica e valutazione	3	7
	3.2 Ambiente di apprendimento	5	5
	3.3 Inclusione e personalizzazione degli interventi formativi	3	5
	3.4 Continuità e orientamento	3	7
3B. Processi - Pratiche gestionali e organizzative	3.5 Orientamento strategico	2	2
	3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	1	4
	3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	3	5
Totale		43	87

A supporto del processo di autovalutazione, in ciascuna area sono previste delle domande guida, che consentono al NIV di riflettere in profondità, oltre alle evidenze fornite dai descrittori.

Il percorso di autovalutazione prevede che il NIV analizzi e interpreti i dati forniti dagli indicatori e, attraverso le domande guida, li approfondisca e li integri con ulteriori elementi ritenuti utili a individuare vincoli e opportunità e a esprimere punti di forza e punti di debolezza per l'autovalutazione.

Completata la fase analitica, il NIV illustra i punti di forza e di debolezza emersi dalla riflessione condivisa ed esprime un giudizio autovalutativo su apposite rubriche di valutazione. Ogni area di esito e di processo prevede una rubrica di valutazione, caratterizzata da un criterio di qualità, sette livelli e delle ancore (McTighe e Ferrara, 1996; Castoldi, 2007). I livelli 1 (*molto critica*), 3 (*con qualche criticità*), 5 (*positiva*) e 7 (*eccellente*) sono descritti attraverso ancore, ovvero esempi che servono per comprendere a quale livello della scala si avvicina di più la situazione della propria istituzione formativa, permettendo la scelta dei livelli pari in caso di parziale corrispondenza. I giudizi sulle rubriche di valutazione dovrebbero essere sempre motivati, al fine di descrivere e rendicontare la scelta del livello. L'analisi dei giudizi espressi dalle sedi formative sulle rubriche

di valutazione mostra che non si è verificato *response set*; il livello maggiormente selezionato è il 5 e, in generale, tutte le distribuzioni di frequenza dei giudizi sono spostate verso i livelli più elevati della scala ad eccezione della rubrica di valutazione relativa ai Risultati nelle prove standardizzate nazionali che presenta una distribuzione dei giudizi normale.

Nel RAV, gli esiti sono il nucleo centrale, in quanto essi rappresentano la dimensione in cui definire le priorità di miglioramento. A seguito del processo riflessivo, il NIV individua le priorità, i relativi traguardi e gli obiettivi di processo per raggiungerli. Nella sperimentazione, le sedi formative potevano esprimere fino a un massimo di due priorità e due obiettivi per area di processo fino a un massimo di 14 obiettivi di processo possibili. L'89% delle sedi formative individua 2 priorità e il restante 11% una; l'area degli esiti più scelta è quella dei Risultati Formativi; per gli obiettivi di processo, prevale l'area del *Curricolo/offerta formativa, progettazione, didattica e valutazione*.

Il coordinatore, in quanto garante e responsabile, ha il compito di approvare il RAV una volta completato. Come già anticipato, tutte le fasi del processo di autovalutazione sopra descritte sono ospitate nell'infrastruttura tecnologica del RAV, nella quale è stata prevista anche una sezione riflessiva sul percorso di autovalutazione realizzato da compilare a cura del NIV, in cui evidenziare aspetti positivi e aspetti negativi emersi nel percorso di autovalutazione, poi restituiti nel Rapporto sui risultati (INVALSI, 2022).

5. Principali evidenze emerse dai dati raccolti con i questionari

Dall'analisi dei dati raccolti con i questionari sede formativa e formatori è possibile delineare alcune caratteristiche della IeFP, a partire dalle realtà delle sedi formative rispondenti, di cui qui si restituiscono le principali evidenze, mentre per un approfondimento si rimanda al Rapporto (INVALSI, 2022).

Nelle sedi formative rispondenti sono il 77% gli studenti iscritti ai percorsi di IeFP. Degli allievi iscritti al primo anno di IeFP, il 77% proviene dalla scuola secondaria di I grado, il 15% dalla scuola secondaria di II grado e il 3% da altri CFP; il 30% ha conseguito all'esame di stato un voto superiore al 6 e circa la metà il 6, mentre non si dispone del dato per il 20%. Ogni 100 allievi, vi sono in media 20 formatori e 4 tutor. Nelle sedi formative i formatori si dividono in modo uguale tra più o meno stabili: in media, i formatori in servizio da più di cinque anni sono il 57%, quelli in servizio presso la stessa sede da più di cinque anni il 50% e quelli con un contratto a tempo indeterminato il 45%. Una sede formativa media dispone di 9 laboratori, di cui 8 con dotazioni aggiornate negli

ultimi cinque anni e, ogni 100 allievi, di 40 computer, 28 tablet e 2 lavagne interattive multimediali. Quasi tutte le sedi formative hanno laboratori informatici (98%) e professionali (91%), il 22% laboratori tecnologici e il 18% altri tipi di laboratori; inoltre, il 95% ha un cortile, il 78% una zona ristoro, il 58% un giardino e il 48% una palestra.

Rispetto agli esiti, in una sede formativa media, la percentuale dei promossi, qualificati e diplomati è pari all'85%, mentre il 91% degli allievi del terzo anno si qualifica e il 91% degli allievi al quarto anno si diploma. Nel corso degli anni si riducono gli allievi respinti: 10% al primo anno, 9% al secondo, 7% al terzo anno e 5% al quarto. Gli allievi sospesi sono 4% il primo anno, 3% al secondo, 2% al terzo e 3% al quarto. In media interrompe la frequenza in corso d'anno il 6% degli allievi del triennio e il 7% di quelli del quarto anno. Due allievi su tre ottengono un voto o giudizio intermedio nella prova tecnico professionale di qualifica triennale e in quella di diploma quadriennale. In media, prosegue la formazione il 55% degli allievi qualificati, il 42,2% si iscrive al quarto anno. Il 20% di coloro che completano il quarto anno si inserisce in un percorso formativo, come i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS). A un anno dalla qualifica o dal diploma, mediamente 5 allievi di 6 qualificati e 7 allievi di 8 diplomati sono inseriti in un percorso di formazione o sono occupati.

L'offerta formativa proposta dalle diverse sedi formative è numerosa e interessa sia il precedente che il nuovo repertorio. L'80% delle sedi formative utilizza modelli comuni per la progettazione didattica; l'80% delle sedi si serve delle unità di apprendimento (UdA), il 62% utilizza UdA per attività di recupero delle competenze e il 55% per il potenziamento. Per la valutazione delle competenze, il 94% delle sedi adotta prove oggettive e il 90% prove esperte, situazionali o di valutazione autentica. Attraverso i dati del questionario formatori sono restituite le pratiche didattiche e valutative dei formatori e aspetti del clima relazionale, con un focus specifico su collaborazione tra formatori, relazione con gli allievi, processo decisionale e innovazione didattica (INVALSI, 2022). Il 92% delle sedi formative dispone di piani didattici personalizzati per gli allievi con bisogni educativi speciali, il 61% di figure esterne per l'assistenza degli allievi con disabilità, il 60% conduce progetti specifici per l'inclusione degli allievi con disabilità. Il formatore con formazione specifica sui temi dell'inclusione è presente nel 95% delle sedi formative; il 92% delle sedi dispone di formatori con formazione sui disturbi specifici di apprendimento; il 77% di formatori con formazione sulla disabilità; il 34,3% di formatori con formazione sull'insegnamento dell'italiano come L2. Il tutoring e il monitoraggio del conseguimento degli obiettivi formativi sono attività di accompagnamento alla personalizzazione presenti rispettivamente nel 93% e nell'89% delle sedi. L'81% delle sedi propone attività di continuità, mentre come attività di orientamento in ingresso, il 97%

propone colloqui con le famiglie e il 94% iniziative di accoglienza per studenti di scuola secondaria di I grado; vi sono iniziative di orientamento in uscita soprattutto per allievi del terzo e del quarto anno.

L'88% delle sedi formative ha una propria missione e visione e il 95% realizza il monitoraggio dei progetti, mediante questionari rivolti all'utenza (91,3%), interviste individuali/di gruppo (66%) e/o griglie di valutazione specifiche (64%). Per la formazione del personale educativo, i corsi attivati dagli Enti di Formazione Professionale sono mediamente 8, mentre sono 3 quelli attivati dalla singola sede; i temi prevalenti sono aspetti normativi (es. sicurezza, privacy), approcci e modelli educativi, metodologia e didattica generale, tecnologie informatiche e loro applicazione nella didattica. L'89% delle sedi formative stipula accordi formalizzati con aziende private, il 55% con aziende pubbliche, il 37% con associazioni delle imprese, il 39% con associazioni di categorie professionali, il 22% con organizzazioni sindacali, il 20% con partner internazionali. Una sede formativa media stipula 85 accordi con aziende private, rispetto ai 3 accordi con aziende pubbliche e ad un unico accordo con categorie professionali, sindacali e/o con partner internazionali. Il 97% delle sedi formative comunica con le famiglie in forma scritta, l'85% mediante colloqui collettivi famiglie-formatori, l'84% attraverso open day, il 69% con note informative sui progressi degli allievi.

6. Conclusioni

Le evidenze emerse dai dati raccolti con i questionari non possono essere assunti nell'ottica di un campione statistico significativo, ma attestano l'efficacia della sperimentazione che si è avvalsa della condivisione del mondo della Formazione Professionale, nonostante la complessità del percorso autovalutativo, in un'ottica di accompagnamento e di reciprocità, in grado di far convergere logiche *top-down* e *bottom-up* di miglioramento delle *policy*.

La sperimentazione ha definito indicatori validi per tutti i percorsi di IeFP, rispetto alla loro eterogeneità regionale, restituendo anche gli esiti delle rilevazioni nazionali INVALSI alle sedi che nell'a.f. 2018/2019 vi avevano preso parte, in un RAV digitale. La qualità del dato, l'affidabilità degli strumenti, il linguaggio comune e il supporto hanno permesso alle sedi di realizzare quel processo collegiale proprio dell'autovalutazione autentica e all'INVALSI di portare a termine la sperimentazione del RAV per la IeFP. Sono state valorizzate le competenze valutative già presenti nelle sedi formative, con l'obiettivo di chiarire quanto più possibile le finalità dell'autovalutazione nel SNV e le sue funzioni generative

(Pawson e Tilley, 1997) e di *empowerment* (Fetterman, 2002), rafforzando anche quel legame tra prove nazionali e autovalutazione per il miglioramento.

Gli strumenti e i materiali della sperimentazione sono disponibili sul sito dell'INVALSI, per dare la possibilità a tutte le sedi formative interessate di provare il processo di autovalutazione realizzato durante la sperimentazione¹¹.

La capacità della sperimentazione di attrarre un numero così ampio di sedi formative che hanno aderito, co-condotto e apprezzato il progetto ci fa ben sperare in un consolidamento dell'autovalutazione per le sedi formative accreditate che erogano IeFP e di cui questa esperienza costituisce certamente un passo in avanti verso quel rafforzamento teorico, metodologico e tecnologico fondamentale per la futura messa a sistema.

Riferimenti bibliografici

- CASTOLDI M. (2007), *Le Rubriche Valutative*, *L'educatore*, Annata 2006/2007, 5, pp. 6-10.
- CASTOLDI M (2018), "L'autovalutazione come riflessione partecipata: spunti operativi", in FREDDANO M., S. PASTORE (a cura di), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 100-114.
- CIPOLLONE P.- P. SESTITO (2010), *Il Capitale Umano*, Bologna, Il Mulino.
- CONFAP e FORMA (2017), *Report tecnico-descrittivo della sperimentazione VALEFP – Autovalutazione per l'Istruzione e la Formazione Professionale*. Roma: Autori. Testo disponibile al sito: <https://www.cnos-fap.it/notizia/avvio-della-sperimentazione-del-progetto-valefp>
- DORDIT L. (2018), "Una proposta di valutazione della IeFP alla luce delle policy europee e del Sistema Nazionale di Valutazione", in Freddano M. e Pastore S. (a cura di), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Milano, Franco Angeli, pp. 153-167.
- FETTERMAN M.D. (2002), "Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning", *American Journal of Community Psychology*, 30,1, pp. 89-102.
- INVALSI (2022), *Rapporto sulla Sperimentazione del RAV per l'Istruzione e Formazione Professionale*. Testo disponibile al sito https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/RAPPORTO_RAV%20IEFP_DEF.pdf
- INVALSI (2022a), *Guida all'autovalutazione per le Sedi formative IeFP Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*. Testo disponibile al sito <https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/GUIDA%20AUTOVALUTAZIONE%20SPERIMENTAZIONE%20RAV%20IEFP.pdf>
- INVALSI (2022b), *Mappa degli indicatori per le Sedi formative IeFP Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*. Testo disponibile al sito <https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/MAPPA%20INDICATORI%20SPERIMENTAZIONE%20RAV%20IEFP.pdf>
- MCTIGHE J.- S. FERRARA (1996), "Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework", in BLUM R.E. - J.A. ARTER (a cura di), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- PAWSON R. - N. TILLEY (1997), *Realistic Evaluation*, Sage, London.
- PREVITALI D. (2018), *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia. Una rilettura*, Utet, Torino.
- SALATIN A. (2016), "La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP", *Rassegna CNOS* Anno 32 Numero 1, gennaio - aprile 2016, pp. 155-165.

¹¹ Cfr. il sito <https://www.invalsi.it/snv/index.php?action=rappRAV>.

- SINISCALCO M.T. (2012). "Dieci anni di OCSE-PISA in Italia", in BOTTANI N. – D. CHECCHI (a cura di), *La sfida della valutazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 65-96.
- TRENTIN G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Franco Angeli, Milano.
- WILSON B.G. (1996), "Constructivism learning environments. Case Studies in instructional design", *Educational Technology Publications*, Englewood Cliff (NY).



Far crescere l'intelligenza emotiva e le Social Emotional Skills nell'IeFP

Riflessioni, approcci e sperimentazioni per delineare un format metodologico che coinvolga insegnanti e studenti

CHIARA BONUZZI¹

Competenze socio emotive e percorsi educativi

L'importanza dello sviluppo delle competenze socio emotive durante il percorso educativo è già cosa nota da tempo ma si è mostrata in modo inequivocabile durante la crisi pandemica degli scorsi anni. In quei drammatici mesi si è assistito ad una vera e propria rivoluzione dei metodi didattici. Non è stata la comunicazione digitale in sé a fare la differenza, piuttosto in molti casi, laddove è stato possibile attivare collegamenti efficienti ed efficaci, le piattaforme digitali hanno stimolato insegnanti e studenti a non arrendersi di fronte a situazioni avverse e a sostenersi reciprocamente. Laddove si sono visti impegno, motivazione, empatia, capacità di gestire le emozioni, di imparare a lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune, le cose sono andate avanti senza intoppi. Si è sperimentata quindi l'importanza dell'Intelligenza Emotiva (IE) e delle competenze ad essa correlate ed è maturata la consapevolezza che l'insegnamento di queste *skill* deve rappresentare una scelta consapevole e programmatica del sistema scolastico e formativo italiano. L'educazione socio emotiva costituisce infatti il bagaglio essenziale per affrontare il viaggio più importante, quello della vita e diviene requisito sempre più indispensabile per entrare e rimanere nel mondo del lavoro. Lo sviluppo delle competenze socio-emotive ha effetti positivi non solo sulla gestione delle emozioni e delle relazioni, ma anche sulle prestazioni cognitive dei ragazzi, sulla motivazione ad apprendere, sulla loro salute mentale e fisica, mantenendo i vantaggi anche nella vita adulta. Non vi sono più dubbi sul fatto che l'IE può e deve essere allenata nel contesto scolastico/formativo. Sicuramente è però necessario un ecosistema educativo, perché la scuola, come soggetto unico, non può assumersi tutta la responsabilità

¹ Esperta nel campo del design di servizi formativi ed educativi, Coach e Consultant EQ Education (SIX Seconds Italia, The Emotional Intelligence Network).

dell'educazione alle competenze della vita anche se rimane però un attore privilegiato ed è, per sua natura, il contesto preferenziale per insegnare e osservare le SES (*social emotional skills*) nel loro formarsi e realizzarsi. Per questo motivo bisogna cercare di fornire alla comunità educante anche dell'istruzione e della formazione professionale (IeFP) metodi efficaci e strumenti utili per allenare queste competenze in modo efficace e duraturo. Le domande che ci si pone sono: quale prospettiva prediligere? Quale approccio adottare? Il presente articolo ha come obiettivo, dopo aver illustrato i costrutti teorici che sono alla base del concetto di IE e dell'apprendimento socio emotivo, quello di condividere alcune esperienze realizzate per cercare di identificare i punti chiave che dovrebbero essere parte di una proposta di intervento nell'IeFP.

Intelligenza emotiva (IE): un concetto di recente sviluppo

Il concetto di *Emotional Intelligence* è stato molto dibattuto in passato e tutt'ora rappresenta oggetto di ricerca. Con l'affermarsi della convinzione che gli aspetti cognitivi potevano spiegare solo una parte dei risultati ottenuti dalle persone, le emozioni hanno iniziato ad acquisire una posizione predominante nel contribuire a caratterizzare la vita e il comportamento dell'essere umano, e questa idea si è diffusa nelle più svariate discipline: dalla psicologia, alla medicina, alle scienze neurologiche, alla filosofia fino a raggiungere anche l'economia. Lo psicologo Thorndike nel 1920 fu il primo ad attribuire un significato al concetto di intelligenza emotiva definendola come "la capacità, utilizzata da uomini e donne, ragazzi e ragazze, di agire con saggezza nelle relazioni umane". Negli anni successivi l'interesse per questo tema si attenua fino a quando viene ripreso, a partire dagli Anni 80, con il pensiero di Gardner². L'autore all'interno delle sette tipologie di intelligenza da lui identificate, ne distingue due appartenenti alla sfera personale: l'intelligenza interpersonale (gestione delle relazioni) e l'intelligenza intrapersonale ovvero la gestione di sé. Questa distinzione si rivela fondamentale per riprendere e supportare l'orientamento precedente sviluppato da Thorndike e rappresenta la base su cui poggiano le nuove teorie. L'intelligenza emotiva è quindi un concetto di recente sviluppo, nato per indagare il campo delle emozioni e per comprendere il ruolo che esse svolgono per il benessere dell'individuo e come influenzano i suoi comportamenti. Definita in modi differenti, essa presuppone l'esistenza di differenze nelle modalità con cui gli individui processano le infor-

² GARDNER H. (1983), *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, basic books, New York City, 2011.

mazioni connotate emotivamente (Mayer, Salovey 1997) ed è composta da una serie di competenze necessarie per riconoscere, gestire ed utilizzare le emozioni. Comprendere a fondo le ragioni delle proprie emozioni, saperle esprimere, gestirle ed essere in grado di canalizzarle nei momenti difficili, sono competenze chiave nella vita degli individui che permettono di fronteggiare situazioni di conflitto e di esprimere i propri stati d'animo. L'IE abbraccia l'abilità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere le emozioni, di capire e/o provare sentimenti, di comprendere le emozioni e di regolarle per promuovere la propria crescita emozionale ed intellettuale (Salovey, Mayer 1997)³. Partendo dal lavoro di Salovey e Mayer, Daniel Goleman ha reso celebre il concetto di intelligenza emotiva tramite il suo libro di carattere divulgativo *Emotional Intelligence*⁴. Questo lavoro ha contribuito ad attirare l'attenzione di molti studiosi sulla materia e ha dato il via ad una serie di contributi che hanno conferito maggiore scientificità al costrutto IE. Secondo Goleman, l'intelligenza emotiva è un fattore estremamente importante che può rappresentare un indicatore più potente del QI nel predire il successo degli individui in molte situazioni. Egli descrive l'intelligenza emotiva come la capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri allo scopo di auto motivarsi e gestire le emozioni in modo appropriato nelle relazioni interpersonali. Essa si fonda sulle competenze che permettono agli individui di utilizzare le proprie emozioni in modo intelligente per attivare comportamenti appropriati. L'IE facilita l'espressione di altri tipi di intelligenza dal momento che le emozioni possono ostacolare o potenziare le capacità di pensare, risolvere problemi, fare progetti e, in questo senso, l'intelligenza emotiva determina quanto si è abili nello sfruttare le proprie capacità, comprese quelle intellettuali. L'approccio di Goleman si focalizza sulle opportunità di sviluppo delle competenze emotive e sociali: egli sostiene che le competenze di IE non siano talenti innati, ma abilità apprese (Goleman 2002). Infatti, queste possono essere acquisite con programmi formativi adeguati e il loro sviluppo consentirebbe di migliorare le performance (Goleman 2008).

L'apprendimento socio emotivo⁵

L'educazione nel mondo scolastico e formativo si è focalizzata per lungo tempo solo sulla dimensione cognitiva dei processi di insegnamento e di apprendimento, sui contenuti e sulle tecniche più adatte per il raggiungimento di buoni

³ MAYER J.D. - P. SALOVEY (1997), What is emotional intelligence? In P.Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34).

⁴ GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva: che cosa è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli Ed., 2011.

⁵ Il capitolo è tratto da BOMBIERI ROSI (2021) *Social emotional learning- il valore dell'educazione socio emotiva a scuola*, Verona, Cortina, 2011.

risultati e performance sul piano della conoscenza, dedicando scarsa attenzione alla sfera affettiva o addirittura considerandola un ostacolo⁶.

Questo tipo di impostazione deve essere considerata alla luce della cornice culturale occidentale che ci appartiene, che per tradizione, ha inteso le emozioni come elementi irrazionali, in assoluta contrapposizione alle risorse cognitive della persona. Attraverso le scoperte scientifiche delle neuroscienze, ci si è resi conto (in ambito educativo ma anche in altri contesti come quello sanitario) della necessità di un approccio mirato alla comprensione della sfera emozionale e ad una necessaria integrazione tra i due livelli, quello del pensare e quello del sentire. Negli ultimi decenni si è sviluppata quindi una crescente consapevolezza rispetto alla crucialità dei fattori emotivi nelle realtà educative e scolastiche, non solo in riferimento agli obiettivi di apprendimento ma anche per la maturazione formativa del soggetto.

Il costrutto del SEL (*social emotional learning* = apprendimento socio emotivo) nasce nel 1994 negli Stati Uniti, ad opera di un gruppo di educatori e ricercatori riunitesi presso il Fetzer Institute per discutere sulle modalità più adeguate ed efficaci per lo sviluppo delle competenze socio-emotive a scuola. L'obiettivo del gruppo era quello di sviluppare strategie di intervento che permettessero di operare non solo lo sviluppo delle SES dei bambini e dei ragazzi, ma anche un'azione di prevenzione rispetto alle diverse problematiche giovanili (bullismo, salute mentale). Al termine di tale discussione è stato fondato il Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), organizzazione che rappresenta il riferimento a livello internazionale in tema di SEL, e che mira a garantire la qualità dei progetti sulle competenze socio emotive dall'infanzia alle scuole superiori, fornendo supporto a tutte le figure che gravitano attorno al mondo educativo nella realizzazione di buone pratiche basate sull'evidenza⁷.

Il CASEL ha definito il SEL come il processo attraverso il quale giovani e adulti «[...] acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e attente»⁸. È interessante notare che il SEL non coinvolge solo i bambini e i ragazzi, ma comprende anche un lavoro di formazione rivolto alle loro figure di riferimento.

Secondo il CASEL i programmi devono sviluppare cinque gruppi di competenze socio-emotive, alle quali fa riferimento la gran parte della letteratura:

- consapevolezza di sé (*self-awareness*): capacità di comprendere le proprie emozioni, i propri pensieri e valori, e il modo in cui questi influenzano il comportamento nei vari contesti;

⁶ OATLEY K. (2007), *Breve storia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2015.

⁷ www.casel.org.

⁸ <https://casel.org/what-is-sel>.

- capacità di gestirsi (self-management): capacità di gestire efficacemente emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni, e capacità di raggiungere obiettivi;
- consapevolezza sociale (social awareness): capacità di empatizzare e di rispettare gli altri, inclusi coloro che provengono da background, culture e contesti diversi;
- capacità relazionali (relationship skills): capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e supportive e di affrontare efficacemente ambienti con diversi individui e gruppi;
- capacità di prendere decisioni responsabili (responsible decision-making): capacità di operare scelte di cura e costruttive riguardo al comportamento personale e alle interazioni sociali in diverse culture.

Nella seguente tabella si possono osservare le 5 aree di competenza ed il rapporto tra il loro contenuto e gli obiettivi che si prefiggono⁹:

Skill socio emotiva	Contenuto sintetico	Contenuto esteso
Consapevolezza di sé	Comprendere le proprie emozioni, pensieri e valori, e come essi influenzano il comportamento nei vari contesti	Valutare attentamente punti di forza e di debolezza dell'individuo, avere una mentalità positiva e possedere un senso di autoefficacia ben radicato ed ottimismo. Alti livelli di autoconsapevolezza richiedono l'abilità di riconoscere come i pensieri, i sentimenti e le azioni siano interconnessi
Autogestione	Gestire efficacemente emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni e raggiungere obiettivi	Prevede l'abilità di rimandare la gratificazione, gestire lo stress, tenere sotto controllo gli impulsi e perseverare nelle sfide al fine di raggiungere obiettivi personali ed educativi
Consapevolezza sociale	Empatizzare e rispettare gli altri, inclusi coloro che provengono da background, culture e contesti diversi	Prevede la comprensione delle norme sociali di comportamento e riconoscere le risorse e i supporti familiari, scolastici e comunitari
Capacità relazionali	Stabilire e mantenere relazioni sane e supportive e affrontare efficacemente ambienti con diversi individui e gruppi	Comunicare chiaramente, ascoltare in modo attivo, cooperare, resistere a pressioni sociali inadeguate, negoziare i conflitti in modo costruttivo e cercare aiuto quando serve
Capacità di prendere decisioni responsabili	Fare scelte di cura e costruttive riguardo al comportamento personale e alle interazioni sociali in diverse culture	Prevede la capacità di considerare gli standard etici, problemi di sicurezza, accurate norme comportamentali per comportamenti a rischio, fare valutazioni realistiche delle conseguenze di varie azioni e tenere in considerazione la salute e il benessere di sé e degli altri.

⁹ La descrizione seguente è tradotta dal sito <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASELSEL-Framework-11.2020.pdf>.

L'immagine seguente riporta, inoltre, le cinque aree di competenza che secondo il CASEL devono essere oggetto dei programmi SEL, i target coinvolti e la tipologia di "engagement" richiesta.



Il CASEL orienta il raggio d'azione del SEL in modo piuttosto ampio: coinvolge infatti studenti, insegnanti, dirigenti, la comunità scolastica, gli educatori e le famiglie. Tale approccio è fortemente connesso alla strategia dello *School Wide Positive Behaviour Support*, volta a dare una risposta alle problematiche comportamentali degli studenti attraverso un lavoro di supporto a più livelli e un intervento integrato del personale scolastico e della famiglia. Ciò che viene raccomandato quando si decide di proporre un programma di apprendimento socio emotivo nelle scuole, può essere riassunto nei seguenti punti:

- proporre un approccio di formazione graduale, step by step, coordinando adeguatamente le varie attività;
- promuovere forme attive di apprendimento secondo una visione dello studente come protagonista del proprio apprendimento;
- dedicare un tempo adeguato all'acquisizione e lo sviluppo delle skills di riferimento;
- mirare a obiettivi di apprendimento e competenze chiare ed esplicite.

I programmi SEL sviluppano skills preziose per l'apprendimento e per stare bene nel contesto scolastico; essi sono però estremamente utili anche per il benessere complessivo dei ragazzi, andando ad incidere positivamente sulle loro tappe di vita future. Secondo una ricerca dell'OCSE (2014), le SES sono importanti perché producono effetti:

- a medio termine sui rendimenti scolastici e nel contrasto a devianza e comportamenti a rischio;
- a lungo termine nel mercato del lavoro;
- cumulativi, in termini di benessere complessivo.

I benefici dei programmi SEL si riversano sugli studenti ma anche sugli insegnanti. Promuovere e attuare a scuola un programma di apprendimento socio-emotivo crea un clima migliore in classe, abbassa i livelli di stress, aumenta la motivazione e la soddisfazione dei docenti e fa crescere l'efficacia della didattica. Molto lavoro è stato fatto nella ricerca sul SEL ed è cresciuta esponenzialmente la consapevolezza della centralità della promozione delle competenze socio-emotive a scuola. Un crescente numero di studi sta dimostrando come programmi rigorosamente realizzati favoriscano atteggiamenti positivi, comportamenti prosociali e rendimento scolastico anche dopo che gli studenti non vi partecipano più, permettendo lo sviluppo di strumenti interiori adeguati a ottenere risultati di successo nella vita.

■ Alla ricerca di una modellizzazione per l'IeFP: le opportunità, le sfide e le direzioni

Le opportunità e sfide aperte, se vogliamo applicare ciò che fino ad ora è stato presentato al contesto dell'IeFP, riguardano le seguenti principali e macro-direzioni.

Direzione "1"

La valorizzazione del lavoro sull'IE e sulle SES, con un sempre maggiore riconoscimento del SEL come parte integrante della mission educativo-formativa IeFP, introducendo adeguate ed effettive modalità di "messa a terra", oltre che spazi e tempi ad esso dedicati, in attuazione a quanto previsto dall'Accordo sancito della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome del 2019¹⁰.

¹⁰ Le Regioni e le Province Autonome attraverso l'Accordo del 18 dicembre 2019 hanno sancito il pieno valore formativo delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali di cui alle Competenze chiave europee. Al punto 2 dell'Accordo infatti si sancisce che: *«le Regioni e le Province autonome assumono le dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali di cui alle corrispondenti Competenze chiave europee ex Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, correlate alla classificazione europea di abilità, competenze, qualifiche e occupazioni (E.S.C.O.) e specificate nell'Allegato 2), parte integrante del presente Atto, quali risorse da promuovere a livello formativo in connessione con le competenze culturali di base e tecnico professionali delle Figure e dei relativi indirizzi di Qualifica e Diploma professionale».*

L'Accordo, la cui applicazione effettiva non è stata ancora oggetto di specifico monitoraggio da parte delle Regioni e delle Province Autonome, prevede infatti:

- che le Regioni e P.A. procedano con proprie disposizioni e nell'ambito delle proprie regolamentazioni alla definizione di criteri ed elementi minimi metodologici per avviare nel triennio formativo 2020-23 una sperimentazione avente ad oggetto: lo sviluppo formativo e la valutazione intermedia e finale delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali; il loro posizionamento rispetto ai livelli QNQ/EQF (III in riferimento al percorso triennale e IV in riferimento al quarto anno o al percorso quadriennale), sulla base degli elementi minimi specificati dall'Accordo stesso;
- che l'acquisizione da parte degli allievi e la valutazione delle suddette dimensioni non costituiscono requisito per l'ammissione all'esame finale, né oggetto di certificazione sugli Attestati finali di Qualifica e Diploma professionale e sull'Attestazione intermedia delle competenze, ferma restando la possibilità per le Regioni e P.A., sempre in via sperimentale e nell'arco del triennio formativo 2020-23, di definire forme di loro messa in trasparenza in termini di informazioni aggiuntive sui suddetti Attestati;
- che gli esiti della sperimentazione possano costituire elementi utili anche ai fini di una valutazione di prospettiva sulla standardizzazione ed elevazione a "livello essenziale di prestazione" delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali per i percorsi IeFP.

Direzione "2"

L'individuazione, declinazione e attivazione di progetti mirati per la IeFP, partendo anche dalle *best practices* attuate nei sistemi regionali che si sono mossi nella piena attuazione del citato Accordo del 2019, che puntino a specifiche strategie di formazione di insegnanti e formatori coinvolti nello sviluppo delle loro competenze socio emotive in quanto gli esiti del lavoro sulle SES degli allievi dipende molto dai fattori emotivi che coinvolgono anche la persona dell'insegnante, dalla relazione che egli instaura con i discenti, dalle relazioni tra questi, dalle dinamiche che caratterizzano l'organizzazione e la leadership dell'Istituzione formativa.

La necessità di un lavoro progettuale sul piano delle "nuove e future connessioni IeFP", nello specifico sul raccordo educativo-formativo sinergico in chiave di "salvaguardia e rafforzamento ulteriore dell'esperienza umana", valore fondante l'IeFP, affinché Intelligenza Artificiale (IA) ed Intelligenza Emotiva (IE) cooperino per promuovere ed assicurare più elevati livelli di *Ben-Essere* di allievi, docenti e dell'intera comunità formativa.

Direzione “3”

La riformulazione del concetto di lavoro dell’insegnante e l’evoluzione del tutoring basandosi su un modello di coaching, con nuovi approcci guidati dalle “specialità” di ogni allievo, orientati all’allenamento continuo delle soft skill, all’aumento del senso di responsabilità nei confronti del proprio apprendimento ed al suo successo in chiave di crescita personale e professionale. Di un possibile modello di coaching per gli allievi che frequentano la IeFP ne parliamo in un successivo contributo di Rassegna CNOS.

Una prima “buona pratica”: IE e SES a supporto della formazione degli allievi in un percorso quadriennale IeFP

La sperimentazione che ENAIP Trentino sta portando avanti dal 2022 all’interno di un percorso quadriennale di diploma professionale IeFP¹¹ è stata pensata per rispondere alle sfide sopra citate. Si è deciso di operare nella logica di una forte integrazione dell’intelligenza emotiva e delle SES nel contesto formativo, coinvolgendo sia gli insegnanti che gli allievi. Si è partiti dal presupposto che gli insegnanti devono essere formati e che la formazione su un tema così delicato e complesso non può basarsi solo sulla trasmissione di contenuti, conoscenze e tecniche “preconfezionati”, ma deve orientarsi a dotare insegnanti e figure educative di strumenti riflessivi ed emotivi, che li supportino nel far fronte alle situazioni sempre uniche e particolari delle realtà formative¹². Queste, infatti, necessitano di capacità emotive, di pensiero, di porsi in una prospettiva che sempre si pone delle domande, più che di soluzioni già predisposte fuori dal contesto. I docenti sono stati coinvolti quindi nella formazione e nei processi di certificazione per EQ Educator proposti da Six Seconds¹³ per essere più efficaci nell’insegnare, di modellare e integrare il Social Emotional Learning (SEL) nella loro pratica quotidiana di insegnamento. La formazione prevede che i docenti vengano guidati nella promozione della loro crescita interiore e nello sviluppo di una maggiore consapevolezza emotiva per migliorarne la soddisfazione per il

¹¹ Percorso di Diploma quadriennale per Tecnico dei servizi di promozione ed accoglienza (Lak.e6) attivato nei suoi tre indirizzi (ricettività turistica; agenzie turistiche; convegnistica ed eventi culturali) presso il Centro di Formazione Professionale Enaip di Riva del Garda.

¹² In particolare, in questa sperimentazione quadriennale nella quale il curriculum formativo è articolato in tre macro-aree di formazione ed attività di apprendimento: “io esploratore”, “io e gli altri”, “io e il mondo professionale”.

¹³ <https://italia.6seconds.org/>

lavoro e per valorizzarne il ruolo. Attraverso l'utilizzo di specifici *assessment*, i formatori partendo da sé stessi, lavorano quindi sulla propria intelligenza emotiva per poter poi apprendere una metodologia efficace per implementare le attività SEL all'interno delle proprie classi. Infine, i docenti imparano a comunicare efficacemente il valore del SEL ai genitori, ai colleghi e a tutta la comunità educante, svolgendo la funzione di "agenti di contaminazione". Parallelamente al lavoro svolto con gli insegnanti, fin dal primo anno gli allievi vengono guidati da un professionista esperto IE in un percorso di rafforzamento delle SES, che li porta a lavorare sullo sviluppo della propria intelligenza emotiva e delle cinque aree CASEL. Una parte delle attività rivolte agli allievi viene svolta come gruppo classe, mentre una parte viene riservata ad incontri di carattere individuale (attraverso la metodologia del coaching), in cui i discenti possono avvicinarsi, analizzare e comprendere meglio il proprio stato emotivo, equilibrando i propri atteggiamenti a seconda delle situazioni ed iniziando a riflettere attivamente sui propri scopi ed obiettivi. I risultati fin qui raggiunti dalla sperimentazione sono incoraggianti nella nuova "prospettiva IeFP", quella di aumentare il proprio valore in termini di inclusività, di promozione personale e sociale. Lo testimoniano le motivazioni prevalenti all'iscrizione al percorso quadriennale sempre meno ancorate alla prospettiva di acquisire competenze in uno specifico ambito professionale e maggiormente orientate a poter vivere un'esperienza educativo-formativa che dichiara, attua e mette in trasparenza lo sviluppo di competenze socio emotive per stare Bene "a scuola" e "nella vita".

Il Successo Formativo degli allievi del CNOS-FAP

Qualificati e diplomati nel 2021-22

MALIZIA GUGLIELMO¹ - GENTILE FRANCESCO²

Il monitoraggio in esame, giunto, alla sua tredicesima edizione, si propone la *finalità* generale di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma professionale. Più specificamente esso si propone di valutare il successo formativo dei giovani in base ai principali indicatori che fanno ad esso riferimento quali: l'offerta formativa, le metodologie, il personale, la partecipazione delle varie componenti, la lotta alla dispersione, la capacità inclusiva e gli esiti occupazionali (Inapp, 2023, Inapp Report 2023).

Prima di descrivere sinteticamente il progetto di ricerca, va evidenziato che quest'anno è stato possibile includere nel monitoraggio i Centri dell'Associazione CNOS-FAP Sicilia e il CFP CNOS-FAP di Napoli. Infine, si ricorda che nel 2020 non è stato realizzato il monitoraggio annuale dei qualificati e dei diplomati del 2018-19 perché al suo posto è stato effettuato il monitoraggio a tre anni (cfr. Malizia - Gentile, citato in bibliografia).

Al fine di valutare il successo formativo degli ex-allievi si è fatto ricorso, come negli anni precedenti, alla seguente *metodologia di ricerca*. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei 48 CFP del CNOS-FAP operanti in 14 Regioni, per rilevare anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati al giugno-luglio 2022, ripartiti per i settori di qualifica funzionanti in ogni CFP e per raccogliere informazioni anagrafiche distribuite per comparto. Sulla base dei dati ottenuti è stato definito l'universo di riferimento degli ex-allievi in 4.195 soggetti; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 3.847, pari *al 91,7%* del totale³. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 348 (8,3%) soggetti mancanti all'appello (262 o 6,2% non reperibili e 86 o 2% i cui telefoni erano inesistenti) si distribuiscono in maniera casuale tra le regioni. Continuando nella presentazione del metodo della indagine, i 3.847 ex-allievi

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

² Sede Nazionale CNOS-FAP.

³ Ringraziamo la Dott.ssa Daniela Coialbu e il Dott. Massimiliano Ripanti che hanno curato con grande competenza e disponibilità rispettivamente le interviste telefoniche e l'elaborazione statistica dei dati.

intervistati *si distribuiscono* tra 2.710 qualificati (70,44%) e 1.137 diplomati del'IeFP (29,56%). Tutti sono stati intervistati mediante una breve scheda, articolata in una decina di domande, che sostanzialmente riproduce quella di cui ci si è serviti nelle edizioni precedenti.

I dati del 2023 sono in linea con le tendenze positive degli ultimi sondaggi e cioè la stabilizzazione tra l'80% e anche più del 90% della quota degli ex-allievi a cui si è potuto applicare il questionario e la diminuzione della percentuale dei numeri di telefono inesistenti a una cifra molto ridotta. Inoltre, nelle ultime 4 edizioni calava anche la percentuale degli ex-allievi che non si è riusciti a contattare (Malizia, Gentile Nanni e Pieroni, 2016: Malizia e Gentile, 2018, 2019, 2020 e 2022), trend interrotto nel 2023 con 348 allievi non reperiti (8,3%). In conclusione, considerando che l'inchiesta ha coinvolto il 91,7% del totale, lo si può considerare comunque un campione rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai dati dello studio si possono inferire, con la necessaria prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

Prima di esaminare i risultati dell'indagine, ci sembra utile collocarli all'interno di un *quadro più generale sulla transizione* dalla scuola/formazione al lavoro del nostro Paese. La letteratura sull'argomento, prodotta sia da Istituti di ricerca che da singoli autori competenti in materia, è molto vasta e variegata. Vista la natura dell'articolo ci limitiamo solo a qualche informazione che ci sembra più attinente alla tipologia di giovani che riguardano l'indagine oggetto del presente contributo.

Nel volume *Gioventù bloccata. Il difficile passaggio dalla scuola al lavoro in Italia* edito da Il Sole 24 ore del 2023 si legge: "La durata media della transizione dal termine degli studi a un lavoro «regolare» (ossia anche temporaneo, ma non occasionale o stagionale) per un giovane italiano è di 2,35 anni (corrispondente a 28 mesi), contro i 5 mesi in Austria, gli 11 in Polonia e i 4 nel Regno Unito. La durata raggiunge in media addirittura i 58 mesi, pari a quasi 5 anni con un basso livello di istruzione e di 0,91 anni (circa 11 mesi) per i laureati. Si tratta di un altro effetto di una flessicurezza, o flexicurity, mai pienamente attuata" (Magri – Pastore, 2023). Il dato è davvero impietoso.

Circa il mercato del lavoro, in una visione molto generale, sono molti ad affermare che ormai la crescita dei posti di lavoro si concentrerà maggiormente in quelli ad alta qualifica, mentre quelli a media e bassa qualifica diminuiranno. È, inoltre, largamente probabile che continuino anche le configurazioni di lavoro ibride, in cui una parte del lavoro viene svolta in loco e un'altra in remoto. E ancora: secondo la ricerca condotta dal McKinsey Global Institute, 1 lavoratore su 16 potrebbe essere costretto a cambiare lavoro entro il 2030. Si tratta, in questo caso, di oltre 100 milioni di lavoratori considerando solo le otto economie più grandi di dimensioni (Latini Stefano, 2023).

Una visione diversa viene elaborata dal CENSIS che, ogni anno, tratta di lavoro nel suo Rapporto. In quello del 2023, nel capitolo *“Lavoro, professionalità, rappresentanze”*, trattando del lavoro in Italia, si sofferma su aspetti particolari quali la mobilità territoriale che, a giudizio dell’Istituto, accresce i divari, il senso del lavoro che oscilla tra disaffezione e ricerca di nuove opportunità, i cambiamenti nella qualità dell’occupazione, i cambiamenti in atto nel lavoro indipendente e nelle professioni, il ruolo fondamentale della cooperazione, il monitoraggio annuale sul mercato del lavoro che conferma i miglioramenti degli anni precedenti (CENSIS 2023).

Per i giovani destinatari della presente ricerca, forse l’informazione più stimolante viene dall’indagine che da alcuni anni il Sistema Formativo Excelsior elabora. Qui prendiamo in considerazione il volume *“Formazione Professionale e lavoro. Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese. Indagine 2023”*, scritto per fornire indicazione utili soprattutto ai giovani studenti della scuola media (scuola secondaria di primo grado) e a quelli che frequentano i Centri di Formazione Professionale che si apprestano a decidere il proprio percorso di studi o a entrare nel mondo del lavoro. Il volume a livello di *“scenario”* scrive: *“Le qualifiche professionali triennali e i diplomi professionali quadriennali sono molto richiesti dalle aziende dell’industria e dei servizi: quasi il 38% delle entrate previste (cioè, circa 2.100.000), infatti sono riservate nel 2023 ai qualificati e ai diplomati professionali, l’11% in più rispetto ai dati dell’anno scorso (in assoluto, il profilo professionale più ricercato). Le aziende, infatti, hanno ancora bisogno non solo di un elevato livello di specializzazione, ma anche di lavoratori adatti a coprire tutti i ruoli e le mansioni richiesti dal mercato del lavoro”*. Continuando a spulciare il volume leggiamo altri passaggi significativi. Ne riportiamo alcuni, rimandando alla lettura completa, coloro che sono interessati:

- *“Le qualifiche e i diplomi professionali più richiesti sono quelli nella ristorazione (con circa 450.000 richieste). Seguono, a distanza, le richieste nel settore meccanico (circa 269.000), nella logistica (circa 228.000) e nel settore edile (quasi 172.000);*
- *“I lavori più difficili da trovare sono essenzialmente quelli legati al settore industriale: ai primi posti dei mestieri introvabili troviamo, come l’anno scorso, gli specialisti di saldatura elettrica; seguono i saldatori e tagliatori a fiamma e gli idraulici”;*
- *“Se guardiamo le richieste di qualificati e diplomati professionali dal punto di vista delle singole regioni, vediamo come la maggior parte delle richieste arrivino principalmente dalla Lombardia, dal Veneto, dall’Emilia-Romagna e dal Lazio. Ma se consideriamo le percentuali di qualificati e diplomati professionali sul totale delle assunzioni previste, allora la prospettiva cambia:*

in Trentino-Alto Adige, Valle d'Aosta, Umbria e Abruzzo si concentrano le maggiori richieste”;

- “Tra le competenze più richieste dalle aziende si evidenzia la capacità di adattarsi ed essere flessibili rispetto ai vari contesti di lavoro, la capacità di lavorare assieme agli altri, saper lavorare con autonomia e responsabilità”;
- “Il presente si chiama Intelligenza Artificiale: si stanno aprendo scenari a dir poco inediti che potrebbero rivoluzionare la realtà, e, nello specifico, il mondo del lavoro. Per quanto riguarda i qualificati e i diplomati professionali, le aziende danno importanza alle competenze digitali solo nel 7% dei casi: questa tendenza è solo agli inizi, ma non potrà che aumentare nei prossimi anni. Ai qualificati e diplomati, nel 41% dei casi le aziende richiedono una particolare attenzione al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale: l’invito è quello di entrare dentro questa nuova mentalità «green» (Formazione Professionale e Lavoro, 2023).

Anche le sole poche informazioni e citazioni sono sufficienti per indicare l’aspetto variegato del mercato di lavoro italiano e la necessità di guardare in profondità per orientarsi.

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Incominciamo con la distribuzione in base al sesso che evidenzia una netta prevalenza dei maschi sulle femmine (3.233 o 84,04% rispetto a 614 o 15,96%) (cfr. tav. 1). Il dato riflette la vocazione tradizionale del CNOS-FAP, nato per la preparazione dei giovani ai mestieri cosiddetti “maschili”. In proposito, va evidenziato che l’andamento conferma sostanzialmente quanto emerso dai monitoraggi precedenti; con il dato delle allieve che negli ultimi anni oscilla tra il 15,8% e il 16,2%. (questa edizione 15,96%).

Tav. 1: Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili sociodemografiche (2023; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Sesso	84	16												
Età	16,9	42,1	27,2	9,7	3,1	0,7	0,5							
Nazionalità	80,7	19,3												
Regione	0,2	0,9	4,5	3,3	9,9	4	20,1	31,4	0,4	0,5	0,9	0,3	21,7	1,8
Circoscrizione	57,7	29,2	11,1	3,6										
Titolo finale	70,4	29,6												

Legenda:

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

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

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

Regione: 1 = *Abruzzo*; 2 = *Campania*; 3 = *Emilia-Romagna*; 4 = *Friuli-Venezia Giulia*; 5 = *Lazio*; 6 = *Liguria*; 7 = *Lombardia*; 8 = *Piemonte*; 9 = *Puglia*; 10 = *Sardegna*; 11 = *Umbria*; 12 = *Valle d'Aosta*; 13 = *Veneto*; 14 = *Sicilia*.

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

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

Se si prende in considerazione l'età, emerge che il 42,1% ha 18 anni e il 16,9% 17: in altre parole hanno conseguito il titolo con un'età regolare (cfr. tav. 1). Il 27,2% ne ha compiuti 19 e può essere regolare se diplomati (14,3%), che vanno sommati ai due gruppi precedenti, o irregolari se qualificati (12,9%)⁴, mentre i ventenni e oltre costituiscono appena il 13,9% del totale. Si nota una diminuzione tra il 2022 e il 2023 della fascia d'età 19 e oltre (da 29,4% a 27,2%).

Gli intervistati di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione di migranti) rappresentano quasi un quinto del totale (19,3%), mentre gli italiani costituiscono gli altri quattro quinti (80,7%) (cfr. tav. 1). Negli ultimi anni, l'andamento registra una leggera crescita degli stranieri e un modesto calo degli italiani (2022: 82% italiani 18% allievi di origine migratoria, 2021: 83% italiani e 17% di origine migratoria); in ogni caso, va sottolineato in positivo che i primi costituiscono più del doppio degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (8% nel 2020-21) (Censis, 2022, p. 118). I dati sugli italiani si distribuiscono su 14 Regioni. La porzione maggiore degli ex-allievi risiede in Piemonte con un terzo circa (31,4%); Veneto e Lombardia si collocano intorno a un quinto (21,7% e 20,1% rispettivamente); il Lazio totalizza il 9,9%; altre 3 Regioni si situano tra il 4% e il 3% (più esattamente l'Emilia-Romagna è al 4,5%, la Liguria al 4% e il Friuli-Venezia Giulia al 3,4%), mentre 7 si posizionano intorno all'1% (ossia Sicilia 1,8%, l'Umbria e la Campania all'1%, la Puglia allo 0,4%, la Sardegna allo 0,3% e l'Abruzzo e Valle d'Aosta allo 0,2%). Infine, la distribuzione per *circoscrizioni geografiche* vede al primo posto il Nord Ovest con il 55,7% degli intervistati; seguono il Nord Est con il 29,6%, il Centro con oltre il 10% (11,1%) e il Sud con appena il 3,6%.

⁴ I diciannovenni nel 2023 (diciottenni nel 2023) possono essere regolari se diplomati e irregolari se qualificati.

2. Il percorso formativo

La prima domanda in materia ha riguardato il *titolo* di studio posseduto al momento dell'*iscrizione* alla IeFP. I tre quarti circa (78%) provengono direttamente da un percorso regolare nella secondaria di primo grado, concluso con il superamento del relativo Esame di Stato. Al contrario, soltanto un quarto (20,6%) si è iscritto alla IeFP dopo aver frequentato per uno o più anni la secondaria di 2° grado. Inoltre, lo 0,8% proviene da un altro CFP e appena lo 0,5% non possiede nessun titolo.

Secondo la *tipologia* del percorso formativo seguito, il 69% è iscritto al percorso triennale di qualifica, mentre il quarto anno di diploma professionale si colloca a quasi un terzo (29,6%); al tempo stesso i biennali continuano a essere frequentati da una percentuale molto bassa (1,35%) e tale andamento sembra preludere alla loro scomparsa come già è accaduto per gli annuali e quelli di diploma di IP. I sondaggi del 2021 e del 2022 confermano sostanzialmente questi andamenti e il crollo dei biennali.

Come negli anni precedenti, pure nel 2021-22 tutti i qualificati e i diplomati hanno partecipato a una *esperienza di stage* durante il loro percorso formativo; inoltre, la quasi totalità degli ex-allievi (99%) l'ha giudicata coerente con la qualifica professionale conseguita, solo lo 0,03% risponde negativamente. In linea con le altre edizioni, è stato chiesto agli intervistati di indicare la misura dell'*apprendimento* che ne avevano tratto: quasi il 90% (89,3%) lo valuta "molto" e il 10,4% "abbastanza" per cui solo lo 0,26% esprime un parere negativo ("poco" lo 0,23% e "per nulla" lo 0,03%). Rispetto allo scorso anno gli insoddisfatti (1,43%) sono con lo 0,26% di quest'anno ulteriormente diminuiti.

Se si esaminano i dati relativi al *titolo* ottenuto alla fine del percorso di IeFP, i tre quarti quasi (70,4%) hanno conseguito la qualifica e oltre un quarto (29,6%) il diploma professionale (cfr. tav. 1).

Passando al *mese* di conseguimento dei titoli menzionati nella tav. 1, la quasi totalità dei *qualificati* (94,3%) l'ha ottenuto a giugno, mentre la quota restante (5,6%) si distribuisce tra luglio (0,6%) e altra data (5%). Questo trend viene confermato dai dati del 2019, del 2021, del 2022 e sono sostanzialmente confermati anche i dati del monitoraggio attuale del 2023 per i diplomati ove si ha una diminuzione a giugno (57,9%), luglio (39,4%) e delle rimanenti alternative resta solo "altro" (2,7%).

Tav. 2: I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili sociodemografiche (2023; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine						Titolo	
		M	F	17	18	19 e <	Ita.	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	16,45	19,4	0,81	17,6	16,0	16,4	17,4	12,5	17,0	8,6	25,6	44,2	16,2	17,1
Benessere	7,02	1,39	36,6	7,54	8,91	4,87	6,92	7,41	9,4	0,00	16	0,0	7,7	5,4
Elettrico	19,24	22,5	1,63	20,6	19,12	18,7	19,2	19,4	20,0	19,2	14,3	22,5	19,8	17,9
Energia*	4,89	5,78	0,16	5,54	5,26	4,24	4,93	4,72	5,9	5,4	0,00	0,0	4,9	4,9
Grafico	11,46	9,53	21,66	12,6	12,25	10,2	11,8	10,1	7,1	21	11,5	0,0	11,4	11,7
Meccanica Industriale	22,43	26,6	0,49	18,9	21,84	24,5	21,0	28,4	19,0	33,7	16	2,2	22,3	22,7
Turistico Alberghiero	12,45	9,00	30,62	14,4	12,07	12,0	12,8	10,9	15,7	4,7	14,3	19,6	12,4	12,5
Altri**	6,06	5,69	7,98	2,62	4,52	9,04	5,9	6,47	5,7	7,3	2,3	11,6	5,35	7,7
Tot %***	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	3847	3233	614	650	1616	1581	3105	742	2.144	1.139	426	138	2710	1137
% riga	100,0	84,04	15,96	16,9	42,01	41,1	80,7	19,3	55,7	29,6	11,1	3,6	70,4	29,6

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita e Altro

*** = Per problemi di arrotondamento le percentuali possono oscillare tra il 99,9% e il 101%⁵

VA = Valori Assoluti

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

A un anno dalla qualifica/diploma la posizione degli ex-allievi riguardo allo studio e al lavoro si divide tra le varie tipologie di situazioni come segue:

- il 50% circa (51,2% o 1.969 intervistati) ha continuato gli studi nel sistema di istruzione e di formazione e più specificamente il 22% nella scuola (848) e più di un quarto (29,2% o 1121) nella IeFP;
- il 40% circa (39,7% o 1527) ha trovato un'occupazione;
- il 5,4% (208 non studia né lavora);
- lo 0,4% (15) è inserito nel servizio civile;
- un altro 0,08% (3) svolge un tirocinio extracurricolare;
- l'1,72% (66) è impegnato in un tirocinio di inserimento lavorativo;
- l'1,53% (59) svolge altre attività (cfr. tav. 3).

⁵ Questa nota vale anche per le successive tabelle.

Nel 2023 si rafforzano alcune tendenze: si confermano il carattere maggioritario della transizione all'IeFP (da 27,2% a 29,1%), la diminuzione dei Neet (da 6,4% a 5,4%) e la fondamentale stabilità delle altre attività (da 3,4% a 3,7%); aumenta invece la quota complessiva di quanti proseguono gli studi (da 49,2 a 51,8%), sostanzialmente stabile la percentuale degli occupati (da 40,9% a 39,7%).

Tav. 3: Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2023; in VA e %)

Posizione	Tot	M	F	Circoscrizioni				Settori							
				NO	NE	C	S	Automotive	Benessere	Elettrico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altro**
Scuola	22,04	22,42	20,03	17,21	32,22	20,89	16,67	21,48	7,41	27,97	18,09	39,00	19,93	17,75	9,44
IeFP	29,14	27,75	36,48	32,46	20,46	33,80	34,78	29,07	40,00	28,51	22,87	33,33	24,91	30,27	29,18
Lavora	39,69	41,42	30,62	40,49	40,39	35,68	34,06	41,55	35,56	38,38	48,94	20,41	47,28	37,79	48,50
Neet***	5,41	5,07	7,17	5,18	4,74	7,04	9,42	4,27	8,89	2,97	4,79	3,63	5,68	9,39	6,87
Servizio Civile	0,39	0,34	0,65	0,65	0,09	0,00	0,00	0,16	0,00	0,27	0,53	0,91	0,23	0,84	0,43
Tirocinio Extracurricolare	0,08	0,03	0,33	0,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,37	0,00	0,00	0,23	0,12	0,00	0,00
Tirocinio Lavorativo	1,72	1,58	2,44	2,15	1,32	0,47	2,17	1,74	5,19	1,49	2,13	1,59	1,16	1,04	1,72
Altro	1,53	1,39	2,28	1,73	0,79	2,11	2,90	1,74	2,59	0,41	2,66	0,91	0,70	2,92	3,86
Tot	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	3847	3233	614	2144	1139	426	138	633	270	740	188	411	863	479	233
Riga	100,0	84	16	55,7	29,6	11,1	3,6	16,4	7	19,2	4,9	11,5	22,4	12,4	6,1

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

*** = Né lavora né studia

VA = Valori Assoluti

3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Come si è indicato sopra, *più del 50%* degli ex-allievi (51,2% o 1.969) dichiara che, dopo aver conseguito il titolo dell'IeFP, ha continuato gli studi nel sistema educativo. Più precisamente, 29,14% (1121) ha optato per la IeFP e oltre il 22% (848) si è iscritto alla secondaria di secondo grado.

Se ci si limita alla *secondaria di 2° grado*, oltre la metà (54,13% o 459) ha scelto l'Istituto Tecnico e il 42,45% (360) l'Istituto Professionale, mentre sono quasi del tutto marginali le successive opzioni (Liceo, 0,83%, altro, 2,59%).

Più del 90% (92,77% o 1.040) degli ex-allievi che hanno continuato la loro formazione nella *IeFP* hanno optato per il IV anno, mentre percentuali poco rilevanti hanno preso altri percorsi: il 3,39% l'IFTS, l'1,25% l'annuale di specializzazione, lo 0,27% l'ITS e il 2,32% altre offerte di Formazione Professionale. I dati sono sostanzialmente in linea con la tendenza che a partire dal 2016 ha visto crescere gli iscritti al IV anno e diminuire quelli all'annuale di specializzazione.

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

Se si considerano separatamente l'opzione per l'IeFP e quella per la secondaria di 2° grado⁶, nel 2023 il primo posto spetta agli ex-allievi che hanno trovato un *lavoro* (39,69% o 1.527). A seguire la Tavola 4 ci indica i comparti in cui gli studenti hanno trovato lavoro. Il dato è poi incrociato con le principali variabili sociodemografiche.

Per trovare un'occupazione, più del 40% (42,8%) degli ex-allievi che hanno reperito un lavoro, si è *rivolto al CFP* dove avevano studiato, mentre meno del 60% (57,2%) non ha coinvolto il proprio Centro. Se fra i tre monitoraggi, 2015, 2016 e 2017, i primi totalmente comparabili, si era registrata una sostanziale stabilità riguardo alla prima percentuale, il 2018 aveva evidenziato un miglioramento rilevante da neppure un terzo al 50% circa; tuttavia, nel 2019 si è riscontrata una diminuzione senza, però, ritornare alla situazione di prima del 2018, e tale andamento è continuato nel 2021 su cui, però, ha influito negativamente la pandemia che ha reso problematici i contatti con il Centro a cui si era iscritti, tanto è vero che nel 2022 in cui il Covid-19 ha ridotto la sua virulenza il ricorso al proprio Centro ha ricominciato a crescere per la ricerca del lavoro.

Unicamente agli occupati nell'*automotive* (12,9% sul totale degli assunti o 197) è stato domandato di precisare il *nome dell'azienda*. Poco più del 70% (73,6%) lavora presso officine indipendenti, mentre le altre segnalazioni si situano a notevole distanza: Gruppo Stellantis⁷ (7,5 o 15), Renault (3,05 % o 6), Ford, Volkswagen, Audi (1,5% o 3), Honda, Mercedes (1,02% o 2), e altre marche (8,1% o 16).

⁶ Il primo se si distingue tra le iscrizioni all'istruzione e quelle alla IeFP, ma il secondo se si considera come un tutt'uno il passaggio al sistema educativo.

⁷ Abarth, Alfa Romeo, Chrysler, Citroën, Dodge, DS Automobiles, FIAT, Jeep, Lancia, Maserati, Opel, Peugeot, Ram Trucks e Vauxhall.

Tav. 4: I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2023; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
		M	F	17	18	19 e <	Ita.	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Riparazione Veicoli a motore	12,9	14,7	0,00	13,5	14,3	11,9	14,2	6,9	14,5	7,6	12,5	36,2	12,8	13,02
Elettrico	14,0	15,8	1,6	18,1	12,9	14,1	14,1	13,7	14,4	15,0	6,6	21,3	14,6	13,17
Grafico	2,2	2,2	2,7	0,7	2,18	2,5	2,3	1,8	1,8	3,7	0,67	0,00	1,7	2,91
Meccanico	22,7	25,8	1,1	21,1	20,9	24,2	21,8	27,1	20,5	30,6	18,4	0,00	23,5	21,75
Turistico Alberghiero	13,4	10,4	34,6	20,3	12,9	12,6	13,5	12,6	11,9	13,3	21,7	14,9	14,5	11,79
Benessere	5,2	1,2	34	3,8	7,6	3,9	5	6,1	6,4	0,43	14,5	0,00	4,9	5,67
Lavorazione Artistica del legno	1,3	1,4	0,5	3,8	1,1	1,1	1,5	0,4	1,7	0,9	0,7	0,00	1,6	0,92
Agricoltura	2,6	2,7	2,1	3,8	4,4	1,3	3	1,1	2,3	3,7	0,7	4,3	3,7	1,23
Amministrazione	0,1	0,00	0,5	0,00	0,00	0,1	0,1	0,00	0,1	0,00	0,00	0,00	0,1	0,00
Punto vendita	4,4	3,1	13,3	0,7	2,4	6,3	4,4	4,3	4,5	3,9	3,9	8,5	2,3	7,20
Energia	9,0	10,3	0,00	10,5	10,5	7,8	8,9	9,7	10,0	7,2	9,9	6,4	10,3	7,35
Altro	12,1	12,5	9,6	3,8	10,9	14,2	11,2	16,2	11,7	13,7	10,5	8,5	9,9	15,01
Tot	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	1527	1339	188	133	551	843	1250	277	868	460	152	47	874	653
Riga	100,0	87,69	12,31	8,71	36,08	55,21	81,86	18,14	56,84	30,12	9,95	3,08	57,24	42,76

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

VA = Valori Assoluti

«Il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione (654 pari al 42,9%) è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati [...]; tuttavia, ci si sarebbe attesa una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi si fossero rivolti al Centro frequentato perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può limitare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in una fase così delicata dell'esistenza dei giovani come quella della ricerca di un'occupazione. In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei *Servizi Al Lavoro* (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità agli ex-allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnati e guidati con il supporto della figura di un operatore con competen-

ze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende».

Al 57,2% degli ex-allievi che non si sono rivolti al proprio CFP per reperire un'occupazione è stato domandato di specificare in che modo l'abbiano trovato. I dati sono i seguenti e sono così ripartiti: presentando dei C.V. 400 (45,82%), mediante contatti familiari 242 (27,72%), mediante le Agenzie interinali 49 (5,61%), grazie alla rete 8 (0,92%), con i CPI 4 (0,46%), e attraverso altre modalità 170 allievi (pari al 19,47%).

Un'altra strategia per reperire un lavoro è consistita nel rivolgersi all'*azienda* in cui l'ex-allievo ha compiuto lo *stage*. Soltanto il 36% pari a 559 allievi di quanti lavorano risponde di aver trovato un'occupazione in tale impresa a conferma delle difficoltà che i giovani incontrano nel reperire un lavoro pure nelle aziende dove si è conosciuti e apprezzati. Infatti, il 63,39% (968) dichiara di non aver trovato lavoro nelle aziende dove hanno svolto lo *stage*.

Utilizzando le modalità appena ricordate, il 70% circa (68,4%) degli intervistati che hanno un lavoro è stato assunto *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma e il 7,4% ha reperito un'occupazione dopo sei, mentre quasi un quarto (23,18%) ha dovuto aspettare un anno; altri tempi di attesa sono indicati da appena lo 0,92% (14 allievi). Un arco temporale decisamente molto più breve rispetto a quanto riportato nel volume citato "Gioventù bloccata".

Passando poi a una valutazione del proprio lavoro, il 70% quasi (69,5%) degli ex-allievi che sono occupati, lo considera *coerente* con la qualifica/diploma ottenuta, mentre il 30,5% non è di questa opinione.

La *tipologia delle aziende* in cui gli ex-allievi sono occupati, vede in prima posizione con i tre quarti quasi (74%) le microimprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro). A notevole distanza si riscontrano: con il 12,45% le piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro); con l'8,9% le grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro); con il 4,5% le medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro). Tutti i monitoraggi vedono consolidare l'andamento in atto dal 2018 che vede la prevalenza netta delle microimprese, e quella all'aumento delle aziende grandi e medie, anche se si presenta molto lento.

Passando, poi, alla *tipologia contrattuale di assunzione*, più della metà (54,6%) degli occupati dispone di un contratto di apprendistato professionalizzante e meno di un quinto (14,4%) di uno a tempo determinato; al 7,6% si situa la figura del socio d'opera/collaboratore familiare, al 7,8% i contratti atipici, mentre il tempo indeterminato è indicato da appena il 6,8% e il contratto di lavoro intermittente/a chiamata ottiene il 4,2% dei lavoratori mentre i contratti di somministrazione si attestano sul 2,4%. Le rimanenti forme contrattuali sono segnalate da percentuali molto basse sotto l'1%, lavoro part-time lo 0,9%, Partite Iva lo 0,7%, altre modalità lo 0,2%. Le tendenze più significative di medio periodo il cui andamento procede però lentamente e non sempre in maniera continua, vedono: aumentare l'apprendistato professionalizzante fino a superare il 50%, diminuire i contratti atipici (scesi sotto il 10%) e una stabilizzazione del tempo determinato sotto il 20%; pertanto, si può parlare di una modesta riduzione della precarietà contrattuale.

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

Quanto ai neet, si può evidenziare in positivo che la relativa percentuale resta stabile nei due monitoraggi del 2015 (17,3%) e del 2016 (17,7%); nel 2017 si è ridotta più del 7%, collocandosi al 10,2%, e i dati del 2018, del 2019, del 2021 e del 2022 confermano il trend al calo dal 10% al 9,5%, al 7,9% e al 6,4%, come precedentemente segnalato nel 2022. Il 2023 vede dunque un ulteriore calo con una riduzione dei neet che ora risultano essere 208 (5,41%) a fronte della precedente edizione dove erano 255 (6,4%).

Riguardo alla loro *condizione*, il 43,27% (90), subito dopo aver conseguito il titolo di qualifica o di diploma, si è messo a cercare un lavoro senza riuscire a trovarlo, il 39,4% (82) l'ha reperito, ma al momento dell'intervista era disoccupato, e il 4,8% (10) ha indicato l'alternativa "altro"; pertanto, unicamente il 12,5% (26) è rimasto in attesa di migliori opportunità (cfr. tav. 5).

A causa delle revisioni che sono state apportate alla formulazione del quesito nei precedenti monitoraggi, e dell'ampliamento del campione con i CFP del CNOS-FAP Sicilia e di Napoli, non è possibile un confronto puntuale sui dati per cui ci limitiamo alla segnalazione di alcuni andamenti di medio periodo e più precisamente: le percentuali riguardanti gli ex-allievi che si sono impegnati a reperire un'occupazione senza riuscirci e che hanno trovato un lavoro, ma che ora lo hanno perso, si pongono in generale intorno od oltre l'80% (82,6%); ancora più significativa è la diminuzione a percentuali molto basse degli ex-allievi in attesa di migliori opportunità di scelta (12,5%), cioè di quelli che rappresentano la vera categoria degli inattivi.

Tav. 5: Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2023; in VA e %)

Posizione	Tot	M	F	Circoscrizioni				Settori							
				N O	NE	C	S	Automotive	Benessere	Elettrico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altro**
Cercato lavoro	43,27	42,07	47,73	42,34	38,89	46,67	61,54	48,15	62,50	27,27	33,33	37,50	42,86	37,78	56,25
In attesa	12,50	12,20	13,64	10,81	16,67	16,67	0,00	11,11	16,67	4,55	33,33	12,50	14,29	11,11	6,25
Disoccupato	39,42	40,85	34,09	42,34	37,04	36,67	30,77	40,74	20,83	63,64	33,33	43,75	36,73	40,00	37,50
Altro	4,81	4,88	4,55	4,50	7,41	0,00	7,69	0,00	0,00	4,55	0,00	6,25	6,12	11,11	0,00
Tot	100,0	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	208	164	44	111	54	30	13	27	24	22	9	16	49	45	16
Riga	100,0	78,85	21,1	53,37	25,96	14,42	6,25	12,98	11,54	10,58	4,33	7,69	23,56	21,63	7,7

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

VA = Valori Assoluti

4. Valutazione complessiva dell'esperienza e bilancio conclusivo

Il 95,1% degli ex-allievi dichiara di essere soddisfatto dell'esperienza formativa vissuta nei percorsi di IeFP organizzati dai CFP del CNOS-FAP, il 79,4% "molto" e il 15,7% "abbastanza". Le restanti alternative sono indicate da percentuali trascurabili degli intervistati, "poco" lo 0,26% e "per nulla" lo 0,4% mentre il 3,8% non sa cosa rispondere. Nei sondaggi tra cui è possibile un confronto le segnalazioni di "molto" e "abbastanza" si situano tra il 90 e il 100 e si può tranquillamente affermare che tra il 2015 e il 2023 la soddisfazione degli ex-allievi raggiunge livelli notevolmente elevati. La valutazione prosegue nei due quesiti successivi. Nel rispondere al primo il 93% degli intervistati afferma che rifrequenterebbe (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i percorsi della IeFP salesiana, mentre lo 0,8% manifesta un parere negativo e il 6,1% non esprime parere scegliendo il "non so". I dati del 2023 confermano la valutazione positiva della quasi totalità degli inchiestati, un giudizio che rappresenta una costante degli ultimi monitoraggi.

Gli esiti del secondo quesito coincidono con i risultati del precedente: il 93% degli intervistati è pronto a consigliare ad un suo parente o amico di iscriversi alla IeFP del CNOS-FAP; in aggiunta, solo lo 0,8 risponde negativamente mentre

il 6,1% appare indeciso. Il paragone con i precedenti monitoraggi vede, dopo il picco delle risposte positive del 2016 (98,2%) e il calo del 2017 all'85%, una crescita costante nei quattro sondaggi successivi (2018, 2019, 2021 e 2022), anche se di poco; al tempo stesso diminuiscono gli indecisi (13,5% nel 2017, 6,9% del 2022 e 6,1% del 2023). Sulla base di questi risultati, viene pienamente confermato il giudizio molto favorevole degli ex-allievi riguardo all'offerta di IeFP del CNOS-FAP.

Anche se in maniera indiretta, una valutazione analoga si può trarre dal quesito in cui si domanda di segnalare l'ambito dei percorsi della IeFP salesiana che si considera migliorabile. Infatti, il 92,4% degli intervistati risponde "nessuno"; inoltre sono cifre minime, inferiori all'1%, che indicano un possibile miglioramento: lo stage (0,88%), le relazioni interpersonali (0,86%), i metodi di insegnamento (0,62%), i contenuti e gli argomenti trattati (0,42%), il legame tra CFP ed ex-allievi (0,29%), la qualità dei formatori (0,23%), l'attrezzatura (0,05%), mentre lo 0,21% segnala altro e il 3,9% non risponde al quesito. Il paragone con i precedenti monitoraggi pone in risalto una sostanziale stabilità dei risultati e l'indicazione che "non c'è nulla da migliorare" riceve sempre oltre il 90% di consensi.

Nel fare una panoramica, in sintesi, dei principali andamenti che si possono ricavare dal monitoraggio del 2023, possiamo, in primis, segnalare una novità positiva importante: gli ex-allievi che risultano essere occupati costituiscono il gruppo più numeroso ad un anno dalla qualifica/diploma. Questo risultato può riscontrarsi solo se si considerano in modo separato le diverse opportunità, mentre se si vengono a sommare quanti hanno scelto l'istruzione e la formazione quest'ultimo gruppo ottiene la maggioranza; non è facile comprendere se sia siamo di fronte a un cambio di tendenza o all'effetto di situazioni che difficilmente si potranno ripetere. Le altre tendenze vengono tutte ad essere confermate: l'elemento motivazionale consistente nella capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che a causa dei precedenti insuccessi scolastici precedenti correvano il pericolo di abbandonare il sistema scolastico; la percentuale molto residua di coloro che sono stati veramente inattivi dopo il conseguimento del titolo; la forte potenzialità inclusiva dell'IeFP nei confronti degli stranieri o più in generale degli allievi di origine migratoria; i ridotti tempi di attesa vissuti dagli allievi per reperire un'occupazione; una valutazione complessiva molto favorevole da parte dei qualificati/diplomati circa l'esperienza formativa vissuta presso i CFP della Federazione CNOS-FAP. Risultano riscontrabili anche alcuni punti critici che però risultano essere superabili e di minore rilevanza rispetto ai punti forti. Precisamente ci si riferisce: alla precarietà di chi viene assunto, al ricorso al proprio CFP per trovare un lavoro ancora non molto frequente (42,8%) e alla indicazione da parte di circa un 30% (30,4%) della mancata coerenza formativa tra la formazione impartita dal CFP della federazione e la propria occupazione.

Di anno in anno appare sempre più chiaro come, per i ragazzi e le ragazze che hanno studiato presso i nostri Centri di Formazione salesiani, il percorso formativo rappresenti una occasione di maturazione, di socializzazione e di orientamento anche per comprendere il loro percorso di vita e le loro future attitudini professionali. Emerge in modo evidente, dalle interviste, come il riflesso benefico dell'esperienza salesiana abbia lasciato un segno nella vita degli ex allievi e come moltissimi tra loro, indipendentemente dall'esito del percorso formativo, riconoscano il periodo di studio svolto presso i nostri CFP come un tempo fruttuoso, sereno e di fiducia reciproca. Tale serenità nei rapporti, documentata dalle interviste fatte, denota anche come il tempo passato non abbia in nessun modo spezzato il legame tra gli ex allievi e il personale docente e direttivo dei CFP salesiani. Dunque, i formatori, i direttori dei CFP e i salesiani presenti nelle strutture formative si rivelano essere, per i nostri allievi, punti di riferimento umanamente e professionalmente e restano tali anche a distanza di molto tempo dalla conclusione del percorso formativo. E, cosa ancor più sorprendente, tutti questi risultati si sono verificati in anni che hanno visto svilupparsi la pandemia che ha profondamente scosso anche il mondo e di conseguenza anche le realtà formative.

Bibliografia

- CENSIS, *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2022*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- INAPP - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE, *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2019-20*, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Ponspao, Anpal, Mlps, Inapp, giugno 2022.
- INAPP - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE, *XX Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2020 - 2021*, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, Ponspao, Anpal, Mlps, Inapp, febbraio 2023.
- INAPP - ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE, Report, CARLINI A. CRISPOLTI E. (a cura di), *Ieri in aula. Oggi in azienda. IV Indagine sugli esiti formativi ed occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS Roma*, Coesione Italia 21 - 27, Unione Europea, MIM, Anpal, Inapp, febbraio 2023.
- MAGRI V. - PASTORE F., *Gioventù bloccata. Il difficile passaggio dalla scuola al lavoro*, Il Sole 24 ore, 2023, pp. 45-46.
- LATINI S., *I trend che stanno ridisegnando il mondo del lavoro*, 25 maggio 2023, nel sito IPSOA.
- 57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023, FrancoAngeli, pp. 125-147.
- SISTEMA FORMATIVO EXCELSIOR, *Formazione professionale e lavoro, Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese, Indagine 2023*, Coesione Italia 2021-2027 - Cofinanziamento dell'Unione Europea, MIM, Anpal, Unioncamere 2023.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo e occupazionale a tre anni dal titolo. Gli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2016-17. Conferme e progressi*, in «Rassegna CNOS», 36 (2020), n. 3, pp. 95-123.

- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1, pp. 79-105.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2014-15*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 1, pp. 69-94.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, (2018), *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, in «Rassegna CNOS», 34, n. 1, pp. 71-97.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, (2019), *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2016-17*, in «Rassegna CNOS», 35, n. 1, pp. 109-133.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, (2020), *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2017-18*, in «Rassegna CNOS», 36, n. 1, pp. 59-84.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, (2022), *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2019-20*, in «Rassegna CNOS», 38, n. 1, pp. 117-140.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, (2023), *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e Diplomati nel 2020-21*, in «Rassegna CNOS», 39, 1, pp. 18 (in allegato).
- MALIZIA G. – F. GENTILE – C. NANNI – V. PIERONI, *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto*, Roma, CNOS-FAP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016.

Follow up sulla didattica digitale nel CNOS-FAP Lombardia: raccomandazioni da una ricerca-azione

ELENA PACETTI¹ e ALESSANDRO SORIANI²

Introduzione

L'utilizzo delle tecnologie in ambito scolastico è sempre stato accompagnato dal dibattito che contrappone il mondo dell'educazione (e di chi si ritiene esperto di didattica, istruzione, apprendimento) e quello delle tecnologie (centrato su informatica, tools, macchine, tecniche), oltre che di opinioni contrastanti tra i cosiddetti 'apocalittici' (Simone, 2000; Stoll, 2001; Virilio, 2000; Casati, 2014; Morozov, 2014) e 'integrati' (Negroponte, 1995; Fierli, 2003; Brynjolfsson & McAfee, 2015), ovvero tra chi ideologicamente è contro e chi è a favore delle tecnologie in ambito educativo. Una visione che non è completamente superata e anche adesso, in un mondo sempre più digitale, continuano i dibattiti sulla pericolosità delle tecnologie, sulla loro pervasività, sugli effetti che possono avere specie sui più piccoli. La questione non può essere limitata ai meri aspetti negativi o positivi: non si tratta di schierarsi a favore o contro le tecnologie, spesso ingenuamente e con facili entusiasmi o, al contrario, demonizzandole: ma di interrogarsi su ambienti e processi di apprendimento, sui modelli d'uso e gli approcci (Galliani, 2000; Bonaiuti et al., 2017).

È infatti impossibile rispondere alla domanda "La tecnologia migliora la didattica?" perché non è possibile separare questi due ambiti e l'uno influenza l'altro (Rivoltella, Rossi, 2019). Le domande di ricerca devono necessariamente andare nella direzione di una progettazione didattica sistemica che renda possibile la connessione tra società, tecnologia e didattica per riflettere, sperimentando, su come sia possibile organizzare percorsi di apprendimento e insegnamento efficaci, in cui comunque le tecnologie, vecchie e nuove, vengono utilizzate (Dede et al., 2009). Introdurre le tecnologie digitali nella didattica implica una riflessione sull'interazione di tali strumenti con le competenze, gli obiettivi, le strategie utilizzate, e soprattutto sul modo in cui si utilizzano le

¹ Professoressa di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

² Dottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche e in Scienze dell'Informazione e della Comunicazione presso l'Università di Bologna

tecnologie stesse. L'uso delle tecnologie a scuola dovrebbe consentire un ripensamento della progettazione, della didattica, della valutazione, degli ambienti di apprendimento, per evitare di utilizzare nuovi strumenti con vecchie pratiche. E in ambito educativo, la relazione tra chi educa (insegnante, formatore, educatore) e chi è educato rimane un punto centrale della progettazione educativa didattica, in cui l'uso del digitale deve poter potenziare l'azione didattico-educativa e facilitare la mediazione.

Alla luce di queste prime e più generiche considerazioni, si è sviluppata dall'anno scolastico 2021/2022 al 2022/2023 la ricerca-azione promossa da CNOS-FAP Lombardia con il contributo dell'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, per promuovere una riflessione sulle ricadute e gli effetti di una sperimentazione nell'uso dei dispositivi tecnologici (tablet iPad e pc portatili). Tale sperimentazione era iniziata nell'anno scolastico 2013/2014, e si era focalizzata sulle pratiche didattiche svolte in cinque sedi CNOS/FAP della Lombardia. Le sedi interessate sono state: Arese, Brescia, Milano, Sesto San Giovanni e Treviglio. In quell'anno scolastico la fondazione Salesiani Lombardia per la Formazione ed il Lavoro (CNOS-FAP Lombardia) decide di utilizzare gli iPad come unico strumento didattico per formatori e studenti e di monitorare questa sperimentazione. Il primo iPad è stato lanciato nel 2010, in una ormai celebre presentazione, da Steve Jobs in persona, e accolto come uno strumento rivoluzionario per la sua portabilità, funzionalità e facilità d'uso. Le sperimentazioni e le community in ambito scolastico fioriscono, fornendo dati e permettendo agli insegnanti di confrontarsi e di formarsi a un utilizzo efficace nella didattica (Manuguerra, Petocz, 2011; Peria, 2013; Mazzucchelli, 2014). Al contrario, le esperienze documentate sull'utilizzo del tablet nella formazione professionale risultano scarse.

A tre anni dalla prima sperimentazione di CNOS-FAP Lombardia, vengono pubblicate le *Linee guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie* (2016): il documento intende rispondere alla domanda "i nostri CFP e le nostre scuole, concepite per l'accoglienza dello studente sedentario, saranno in grado di trasformarsi in funzione del nomadismo dello studente digitale?" (p. 3) e presenta una serie di raccomandazioni su aspetti educativi, didattici, organizzativi e tecnologici per promuovere un apprendimento attivo utilizzando i dispositivi tecnologici, e si rivolge ai formatori operanti nelle sue sedi. L'impianto di questa prima pubblicazione evidenzia, dunque, quanto l'introduzione di uno strumento digitale debba necessariamente attivare un cambiamento nelle pratiche didattiche, organizzative, relazionali, valutative, in un'ottica sistemica.

La ricerca-azione CNOS-FAP Lombardia e Unibo ha avuto come obiettivi specifici:

- valutare gli esiti educativi e formativi ottenuti nel primo decennio di sperimentazione di didattica digitale che ha previsto l'utilizzo di tablet e tecnologie digitali in sostituzione di materiali cartacei;

- compiere un'analisi di come i formatori abbiano accolto le tecnologie nella loro didattica quotidiana;
- indagare le ricadute educative e formative della didattica a distanza attuata durante l'emergenza Covid-19;
- valutare l'impatto dei tali tecnologie sui processi relazionali che interessano studenti e formatori;
- identificare direzioni verso cui far evolvere le pratiche progettuali, didattiche, valutative ed organizzative.

Metodologia

Il progetto ha utilizzato la metodologia della ricerca-azione (Coggi, Ricchiardi, 2005; Lewin, 1946), costituendo un gruppo di ricerca misto (Università e rappresentanti dei Centri di Formazione Professionale) che insieme ha definito obiettivi, fasi, strumenti della ricerca-azione, modalità di lavoro tra presenza e distanza, restituzione dei risultati.

La ricerca-azione è un metodo di ricerca che combina la ricerca scientifica con l'azione, intesa come trasformazione di un contesto, didattico in questo caso. È un processo ciclico in cui i partecipanti, che sono anche gli stessi ricercatori, si impegnano in un'azione di ricerca, raccogliendo dati sull'azione e utilizzando le informazioni per migliorare il contesto di partenza. Le fasi in cui si articola il modello di Lewin (1946) sono tre: 1) la costituzione del gruppo di ricerca-azione; 2) la definizione, da parte del gruppo di ricerca, del problema di ricerca, la scelta della metodologia, la definizione degli strumenti di raccolta dei dati, la loro analisi e la formulazione di ipotesi di intervento; 3) la fase dell'intervento di miglioramento del contesto.

La ricerca è stata implementata attraverso le seguenti fasi:

- Costituzione del gruppo di ricerca: a tale gruppo hanno preso parte i direttori delle cinque sedi CNOS-FAP, un formatore per ognuna delle sedi coinvolte, il direttore della sede regionale della Lombardia e il delegato regionale della Lombardia;
- Visita sul campo nelle sedi di CNOS-FAP Lombarde di Arese, Milano e Sesto San Giovanni per osservare il contesto;
- Lavoro di coordinamento, insieme al gruppo di ricerca e ai direttori delle sedi coinvolte, per impostare il disegno di ricerca e gli aspetti pratici e logistici;
- Costruzione degli strumenti di ricerca: il questionario studenti e la traccia del focus group per studenti ed insegnanti;
- Somministrazione del questionario agli studenti di IV dell'a.f. 2021/22;
- Somministrazione del questionario agli studenti di II, III e IV dell'a.f. 2022/23;

- Focus group formatori;
- Focus group studenti;
- Definizione delle raccomandazioni;
- Progettazione di interventi per l'attuazione di raccomandazioni aggiornate;
- Monitoraggio delle attività svolte sulla base delle raccomandazioni.

Le ultime due fasi della ricerca sono ancora da implementare.

Gli strumenti di ricerca – il questionario studenti e le tracce dei diversi focus group – sono stati sviluppati in maniera condivisa con il gruppo di coordinamento della ricerca. Il processo ha reso possibile un affinamento degli strumenti affinché potessero essere più adatti per il contesto delle scuole coinvolte.

Il questionario studenti

Il fatto di aver somministrato il questionario agli studenti in maniera disgiunta - andando a rilevare, nel primo anno di ricerca, le classi IV e poi, nel successivo, le classi II, III e IV - è stata una risposta ad una esplicita richiesta del gruppo di ricerca: il bisogno espresso era quello di non coinvolgere nell'indagine le prime e le quinte poiché impegnate, le une, in un percorso di avvicinamento e adattamento al nuovo contesto scolastico, e le altre, nello studio e nella preparazione dei materiali necessari per terminare il loro percorso.

Il questionario studenti è stato strutturato per poter cogliere le percezioni degli stessi riguardo:

- le pratiche didattiche, valutative, relazionali (con i compagni e con i formatori) mediate da tecnologie;
- il loro livello di competenza digitale;
- la percezione di utilità o meno degli strumenti digitali (in particolare iPad) (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022; Franchini, 2016; Bonaiuti, Dipace, 2021).

Sono stati raccolti 1115 questionari validi. Nella tabella sottostante è possibile osservare i numeri riguardanti la composizione della popolazione di ricerca, suddivisa per sede di provenienza e genere.

Sede di provenienza	F	M	Totale
Arese	60	443	503 (45,1%)
Brescia	1	103	104 (9,3%)
Milano	11	51	62 (5,6%)
Sesto San Giovanni	3	372	375 (33,6%)
Treviglio	6	65	71 (6,4%)
Totale	81 (7%)	1034 (93%)	1115

Tab. 1 – Questionari studenti validi raccolti

I focus group

Nel corso dell'indagine sono stati utilizzati due tipi di focus group, entrambi accomunati dal fatto di essere stati svolti online su piattaforma Google Meet: il focus group rivolto ai formatori e quello rivolto agli studenti. I focus group sono stati registrati per consentire una elaborazione delle trascrizioni.

I focus group con i formatori sono stati tre e sono stati svolti nel dicembre del 2022. Sono stati organizzati tre incontri differenti, modulando il numero dei partecipanti per cercare di rispettare il rapporto di quantità di formatori operativi nelle rispettive sedi (vedi tab. 2).

Focus group	Sedi coinvolte	Numero formatori/trici
Focus #1	Sesto San Giovanni	8
Focus #2	Brescia, Milano, Treviglio	4 + 2 + 2
Focus #3	Arese	11
Totale		27

Tab. 2 – Focus group con formatori

I focus group hanno avuto lo scopo di indagare la percezione dei formatori sulle proprie pratiche didattiche, valutative, relazionali con le tecnologie; la percezione di utilità/criticità degli strumenti (tablet/pc); di riflettere sulla collegialità dei formatori, il coordinamento del lavoro e la condivisione di buone pratiche fra colleghi della stessa sede (attraverso canali ufficiali/non ufficiali); di verificare azioni di networking fra le sedi CNOS-FAP e la condivisione di buone pratiche (attraverso canali ufficiali/non ufficiali) (Bonaiuti, Dipace, 2021; Rivoltella, 2021). In particolare, le domande che hanno accompagnato questi momenti di confronto e dialogo sono state:

Percezione pratiche con tecnologie

- Pratiche didattiche:
 - Quali sono le pratiche didattiche che prevedono un uso delle tecnologie (Tablet, PC...) più virtuose, a vostro parere? Potete fornire esempi?
 - Avete invece esempi di casi in cui le cose non sono andate bene? Perché?
- Pratiche valutative:
 - Quali sono le pratiche valutative che prevedono un uso delle tecnologie (Tablet, PC...) più virtuose, a vostro parere? Potete fornire esempi?
 - Avete invece esempi di casi in cui le cose non sono andate bene? Perché?
- Pratiche relazionali:
 - Quali sono le pratiche relazionali (con colleghi, con studenti) mediati da tecnologie (Tablet, PC...) più virtuose, a vostro parere? Potete fornire esempi?
 - Avete invece esempi di casi in cui le cose non sono andate bene? Perché?

Percezione utilità/criticità degli strumenti

- Ritenete il tablet uno strumento adeguato da utilizzare nel vostro lavoro? Quali sono i vantaggi secondo il vostro punto di vista? Quali gli aspetti più critici?
- Doveste identificare un altro strumento, quale scegliereste? Per quale motivo?

Collegialità: coordinamento lavoro e condivisione fra colleghi della stessa sede

- Usate le tecnologie per comunicare fra colleghi della stessa sede? Usate canali ufficiali o non ufficiali?
- Avete un sistema per condividere le buone pratiche fra colleghi della stessa sede?

Networking fra sedi

- Usate le tecnologie per comunicare fra colleghi di diverse sedi? Usate canali ufficiali o non ufficiali?
- Avete un sistema per condividere le buone pratiche fra colleghi di sedi diverse?

I focus group con gli studenti sono stati 2, uno rivolto alle classi prime e seconde (11 partecipanti provenienti dalle diverse sedi), e l'altro alle classi terze e quarte.

	n° studenti primo focus		n° studenti secondo focus	
	I	II	III	IV
Sedi coinvolte				
Arese	1	2	2	1
Brescia		2	1	1
Milano	1	1	1	1
Sesto San Giovanni		2	1	1
Treviglio	1	1	1	1
Tot.	11		11	

Tab. 3 – Focus group con studenti

I dati emersi dai questionari

Scambi con i compagni e formatori

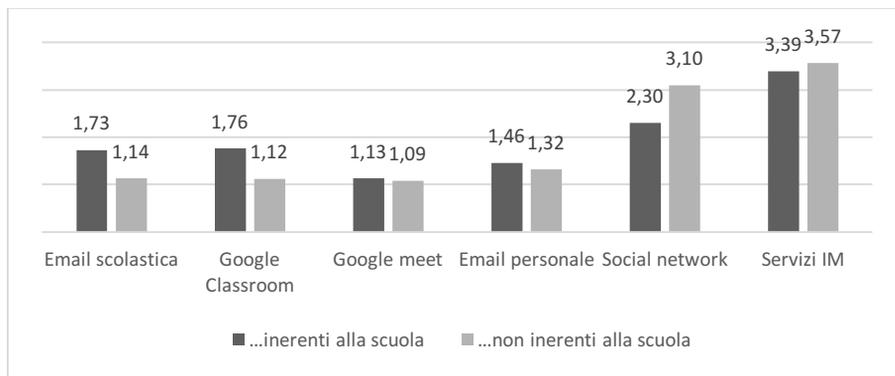


Fig. 1 – Quali strumenti uso per comunicare con i miei compagni di questioni... (1: mai/quasi mai - 4: quasi ogni giorno/ogni giorno)

Osservando il grafico in fig. 1 si può notare come gli scambi relazionali mediati da ambienti digitali fra compagni di classe per faccende inerente alla scuola e non inerenti alla scuola presentino un andamento tutto sommato simile. Strumenti non ufficiali quali social network e servizi di messaggistica istantanea (IM) sono quelli più utilizzati dagli studenti sia per quanto riguarda scambi inerenti alla scuola, sia per quelli non inerenti alla scuola, anche se con una preferenza di questi ultimi soprattutto per scambi non inerenti alla scuola. Com'è facile intuire, per le faccende scolastiche, gli strumenti ufficiali (mail scolastica, suite di Google Workspace) sono leggermente più usati rispetto a scambi che non riguardano la scuola.

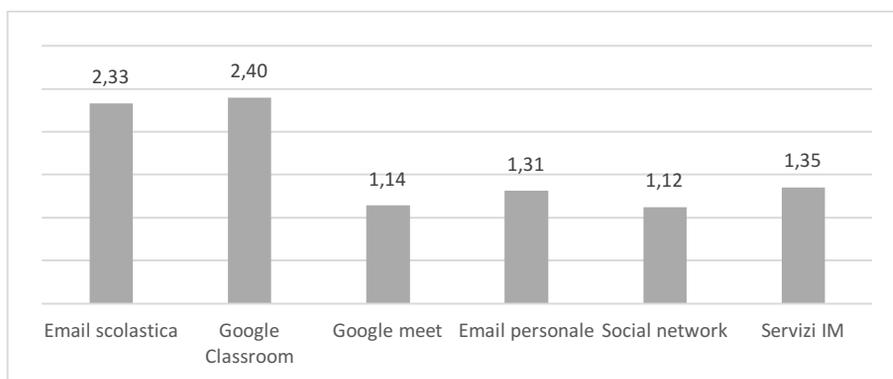


Fig. 2 – Quanto spesso comunico con i miei formatori attraverso i canali digitali che la scuola mette a disposizione? (1: mai/quasi mai - 4: quasi ogni giorno/ogni giorno)

Il grafico in fig. 2, invece, presenta la situazione riguardante gli scambi relazionali mediati da ambienti digitali che gli studenti intrattengono con i loro formatori. Il quadro che ne emerge è in totale contrapposizione con quello appena presentato: in questo caso, gli ambienti ufficiali (mail ufficiali e Google Classroom) rappresentano in maniera netta i canali più utilizzati per comunicare con i formatori.

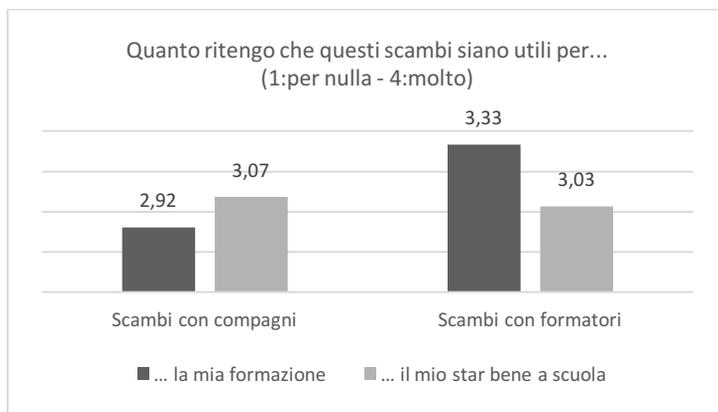


Fig. 3 – Quanto ritengo che questi scambi siano utili per... (1: per nulla - 4: molto)

La fig. 3 mostra, invece le risposte degli studenti alla domanda: “Quanto ritengo che questi scambi siano utili per la mia formazione o per il mio benessere a scuola”. Ne risulta che gli scambi con i formatori sono riconosciuti come molto utili sia dal punto di vista della formazione che dello star bene a scuola; si può dire la stessa cosa anche per gli scambi con i compagni di classe anche se, dal punto di vista dell'utilità sul piano della formazione si nota un calo nei valori delle risposte.

Pratiche didattiche e tecnologie

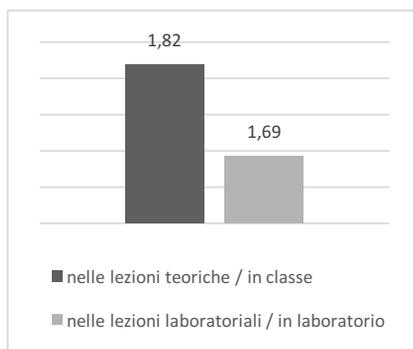


Fig. 4 – In una "normale" settimana di scuola, chi prende decisioni sulle attività, sui luoghi e sui tempi (1: prevalentemente il formatore – 5: prevalentemente noi studenti)

Il grafico in fig. 4 mostra le risposte degli studenti alla domanda “In una “normale” settimana di scuola, chi prende decisioni sulle attività, sui luoghi e sui tempi”. Si nota molto chiaramente come i valori Likert medi siano molto vicini (delta 0,13) e denotano come ci sia un controllo molto alto da parte dei formatori sia in situazione di lezione normale che laboratoriale.

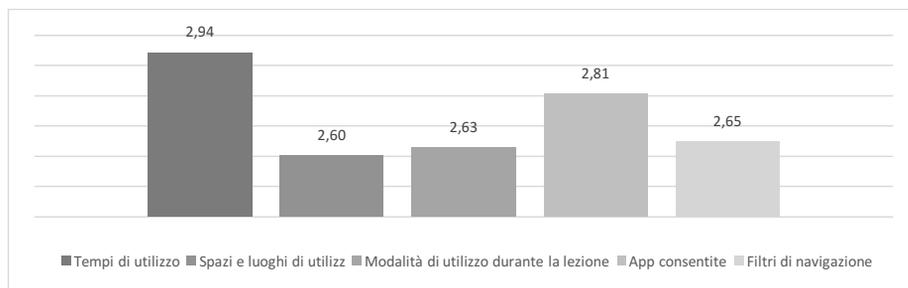


Fig. 5 – Pensando alla gestione dei dispositivi tecnologici (iPad o portatili) come ti sembra ripartito il controllo dei seguenti aspetti? (1: prevalentemente al formatore – 5: prevalentemente a noi studenti)

Alla domanda “Pensando alla gestione dei dispositivi tecnologici (iPad o portatili) come ti sembra ripartito il controllo dei seguenti aspetti?” (fig. 5), la vicinanza tra le medie dei valori Likert – per quanto riguarda i tempi di utilizzo delle tecnologie (2,94), gli spazi e i luoghi di utilizzo (2,60), le modalità di utilizzo durante le lezioni (2,63), le app consentite (2,81) e i filtri di navigazione (2,65) – è da interpretare come il fatto che gli studenti sentano di poter negoziare in maniera abbastanza flessibile tali aspetti con i formatori.

Il problema è che tutti questi elementi sono normati e decisi dalla scuola e monitorati dai formatori senza reali possibilità di negoziazione da parte degli alunni: tale livello di agency percepita è da ricercarsi nel fatto che alcuni studenti sono riusciti ad aggirare alcuni filtri sulle app e che riescano ad utilizzare giochi ed altre app normalmente non consentite anche durante le ore scolastiche. Fatto emerso e confermato nei focus group svolti con gli studenti.

Alla domanda “Quanto ti è chiaro quello che come studente/ssa puoi e non puoi fare con il tuo dispositivo scolastico (iPad o portatile)?” (scala likert 1: per nulla - 4: molto) il valore delle risposte è 3,17 senza grosse differenze fra sede e sede. Un valore così alto sottolinea come studenti e studentesse siano ben consci della situazione; elemento emerso con forza anche nelle interviste svolte.

Alla domanda “Ritengo che le valutazioni dei formatori nei miei confronti siano giuste o ingiuste” (scala likert 1: ingiuste - 4: giuste) il valore delle risposte è di 3,07 senza grosse differenze fra sede e sede. Anche in questo caso, un valore di 3 rimarca quanto gli studenti percepiscono le valutazioni dei loro formatori come abbastanza equilibrate rispetto alle loro aspettative.

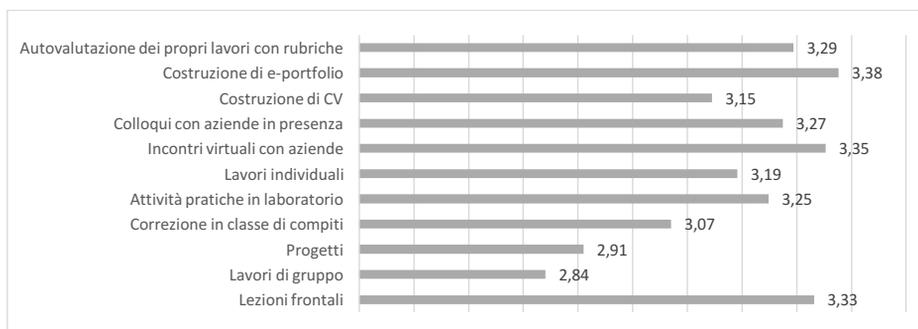


Fig. 6 – In una "normale" settimana di scuola, quanto frequentemente svolgete queste attività? (1: mai/quasi mai - 4: quasi ogni giorno/ogni giorno)

Il grafico in fig. 6 raccoglie le risposte alla domanda: "In una 'normale' settimana di scuola, quanto frequentemente svolgete queste attività?". I valori si attestano tutti intorno al 3 (con uno scarto che va da un minimo di 2,84 – per quanto riguarda i lavori in gruppo – ad un massimo di 3,38 – per le attività che prevedono la costruzione di materiali per un e-portfolio). Osservando le medie Likert ottenute dall'analisi dei dati emergono i seguenti punti:

- Le lezioni frontali sembrano essere fra gli elementi più ricorrenti (3,33) insieme ad attività pratiche di laboratorio (3,25), a momenti di autovalutazione (3,29) e a momenti di costruzione di un e-portfolio (3,38);
- Lavorare in attività di gruppo (2,84) e a progetti (2,91) sembrano essere le attività meno ricorrenti;

Confrontando questi dati con quanto emerso dai focus group con gli insegnanti, sono però emerse alcune incongruenze che vale la pena sottolineare:

- Il valore di 3,07 riguardante la correzione in classe di compiti a casa non può rispecchiare il vero visto che non si fanno quasi più compiti a casa o la loro assegnazione è ridotta in maniera drastica: la causa di questa riduzione, come riportato dai formatori è il fatto che assegnare compiti sia una pratica non così in linea con la formazione professionale e perché è fonte di frustrazione da parte dei formatori;
- Il tema dell'e-portfolio ha sorpreso parecchio i formatori intervistati dato che, sì, lavorano tanto in questo senso, ma si tratta di un lavoro non manifesto e non esplicitato con gli studenti.

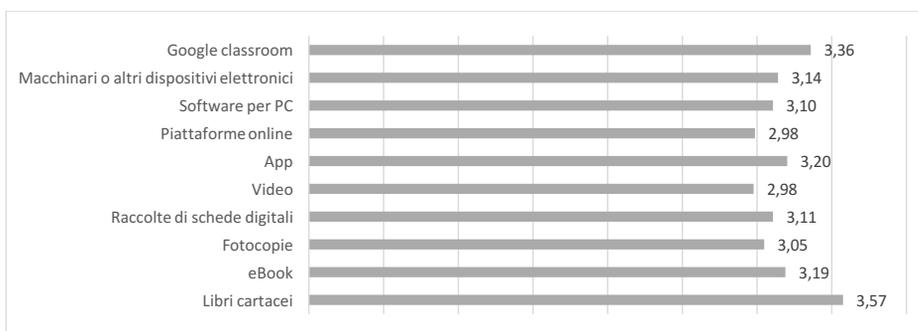


Fig. 7 – Pensando ad una settimana di scuola “tipo”, quanto frequentemente utilizzate i seguenti materiali? (1: mai/quasi mai - 4: quasi ogni giorno/ogni giorno)

Nel grafico in fig. 7 sono mostrate le risposte alla domanda: “Pensando ad una settimana di scuola “tipo”, quanto frequentemente utilizzate i seguenti materiali?”. Anche in questo caso i valori Likert ottenuti sono tutti intorno al 3: per i rispondenti sembra che tutti i materiali listati siano utilizzati abbastanza frequentemente nell’arco di una settimana di lezioni tipo.

Un elemento che ha destato l’attenzione da parte del gruppo di formatori intervistati nel focus group riguarda la voce “Libri cartacei” che presenta un valore Likert di 3.57, il più alto di tutti. I formatori hanno sottolineato come, di fatto, i libri cartacei non risultano essere usati: la frequenza di questa risposta può essere causata dal fatto che gli studenti intendessero l’utilizzo dei libri di narrativa (che sono liberi di acquistare o in formato cartaceo o in e-book) o eventuali materiali in fotocopia distribuiti dai formatori.

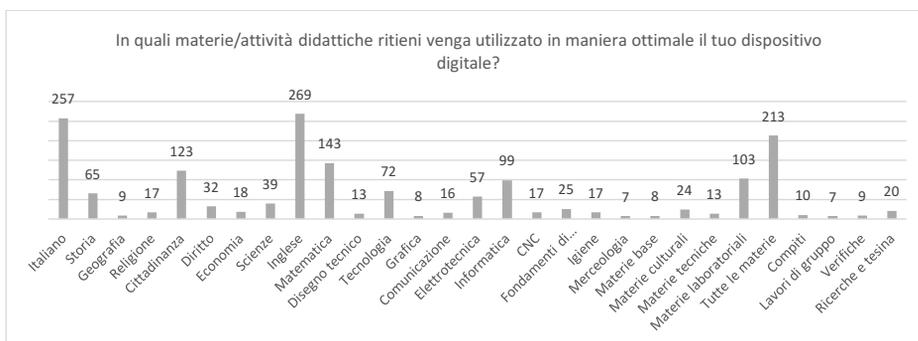


Fig. 8 – In quali materie/attività didattiche ritieni venga utilizzato in maniera ottimale il tuo dispositivo digitale?

Dal grafico in fig. 8 emerge come le materie dove il tablet viene utilizzato in maniera migliore e più ottimizzata sono Inglese (n=269), seguito da Italiano

(n=257), Matematica (n=143) e Cittadinanza (n=123). In particolare, in fase di focus group, è emerso come gli studenti apprezzino particolarmente il poter prendere appunti e sottolineare i testi, il poter fruire di contenuti multimediali ed il poter compiere ricerche online.

Competenze Digitali

Un'intera sezione del questionario era dedicata al rilevare le percezioni degli studenti e delle studentesse circa il loro stesso livello di competenze digitali. Per cercare di tracciare un profilo, sono state utilizzate le 21 competenze del DigComp2.2 (Vourkari et al., 2022) e il quadro che emerge è di un gruppo di studenti che valuta la propria competenza digitali su valori medio-alti (media Likert totale di 3,03).

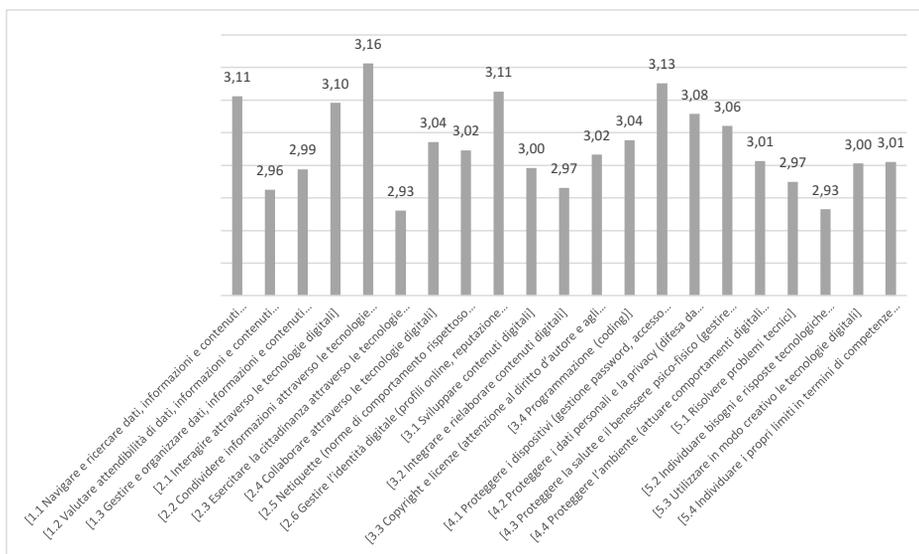


Fig. 9 – Quanto ti senti competente nei diversi ambiti della competenza digitale? (1: minimo – 4: massimo)

È degno di nota il fatto che le competenze con valori maggiori siano la 2.2 (Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali), la 4.1 (Proteggere i dispositivi), e la 1.1 (Navigare e ricercare dati, informazioni e contenuti digitali) a parimerito con la 2.6 (Gestire l'identità digitale). Non è un caso se queste competenze siano quelle più legate alla sfera di utilizzo che riguarda i social e l'uso degli smartphone.

Dispositivi tecnologici

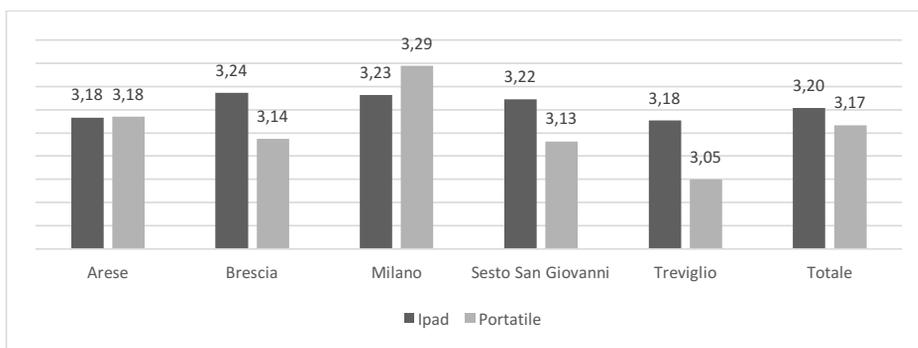


Fig. 10 – Questi strumenti offrono una risposta adeguata alle tue esigenze di formazione? (1: per nulla - 4: molto)

Dal grafico in fig. 10 si può osservare come, in generale, lo strumento iPad sia considerato dalla maggioranza di studenti come uno strumento utile ed adeguato alle esigenze di formazione. L'unica sede a possedere una visione in contrasto, quindi che predilige l'utilizzo del PC Portatile, è Milano. In tale sede, infatti, una parte delle classi non ha in dotazione l'iPad, ma un PC portatile poiché si occupano di grafica e design.

I successivi grafici (fig. 11 e 12) sono inerenti all'ultima parte del questionario, focalizzato sul rilevare il bisogno di un altro dispositivo oltre l'iPad (o oltre il portatile).

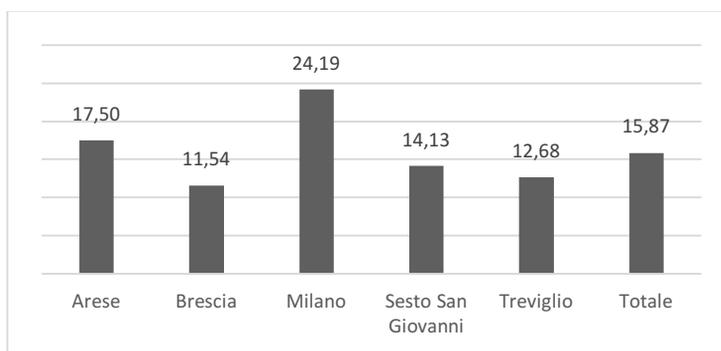


Fig. 11 – Senti il bisogno di un altro dispositivo? (% di "si")

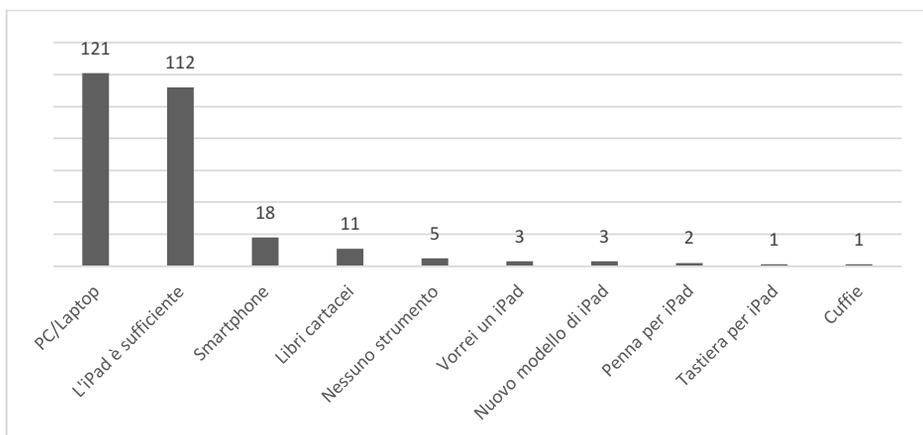


Fig. 12 – Quale strumento vorresti?

Si può notare che la percentuale di studenti che sente il bisogno di un altro dispositivo è molto bassa (il 15,87%). L'inflessione del 24,19% della sede di Milano è da ricercarsi nel fatto che alcuni studenti milanesi in possesso dell'iPad preferirebbero un PC portatile.

Nell'elenco puntato sottostante sono raccolte alcune fra le motivazioni degli studenti più rilevanti che hanno detto di preferire un «PC/Laptop»:

- «Ha già una tastiera incorporata, si possono trasferire i file con chiavetta. Ci sono programmi come Sketchup o Autocad che usiamo molto che però sono solo per computer. L'iPad è un buono strumento e poco ingombrante, ma il computer è di gran lunga superiore. Compromesso → computer con schermo touch. Poi c'è da valutare anche il suo costo»
- «perché mi trovo meglio a usare un pc, sono molto più veloce nello scrivere e lo trovo più comodo per tenere più schermate aperte contemporaneamente»
- «Ho bene a mente la psicologia adolescenziale, la scelta più pratica e logica sarebbe non continuare con l'utilizzo dell'iPad ma bensì con quello di un pc/mac portatile, più professionale e pratico. Consentirebbe di avere più controllo sugli studenti, e non ci sarebbe grande disattenzione a causa della scomodità dei giochi»

Nell'elenco puntato sottostante sono, invece, raccolte alcune fra le motivazioni degli studenti più rilevanti che hanno detto di preferire un «iPad»:

- «Perché ha tutto quello che mi serve»
- «Non sento il bisogno di utilizzare un altro dispositivo, forse a volte può aiutare, ma in generale l'iPad basta e avanza»

- «Perché basta e avanza l'iPad come strumento didattico, perché c'è tutto quello che abbiamo bisogno in un semplice dispositivo»
- «Prendo molto meglio gli appunti»
- «Perché l'iPad viene sfruttato bene ma non al massimo per ciò che può offrire»
- «Perché dopo un po' di anni un iPad non dura tutta la giornata»

Infine, le motivazioni più rilevanti degli studenti che hanno sostenuto di preferire «libri cartacei»:

- «Per organizzazione e maggior attenzione»
- «Più facili da consultare»
- «Perché ora mi sta passando la voglia di utilizzare dispositivi, non li utilizzo più perché non mi fanno più divertire come una volta e non c'è nemmeno il bisogno di utilizzarli»
- «Perché con l'iPad spesso è facile distrarsi»

I dati emersi dai focus group con i formatori

Attraverso i focus group è stato possibile evidenziare le diverse posizioni dei formatori CNOS-FAP: la maggioranza degli intervistati ha un atteggiamento critico ma positivo, e ritiene l'iPad uno strumento utile da affiancare ad altri strumenti sia tecnologici, sia più "tradizionali". Vi sono, tuttavia, anche alcuni formatori contrari all'uso dell'iPad, che non lo trovano uno strumento utile nella didattica.

Pratiche didattiche

Riguardo alla percezione su didattica e tecnologie, emergono sia aspetti positivi, sia diverse criticità, in particolare rispetto alla gestione dell'iPad in classe. Alcuni formatori evidenziano quanto l'iPad, soprattutto per i ragazzi di prima e seconda, sia un elemento di distrazione e di gioco. Tuttavia, come sottolinea un formatore:

«Più riusciamo a tenerli impegnati, più il problema è contenuto».

E un altro formatore aggiunge:

«Più la proposta è pratica, più seguono. Se invece è una lezione più verbale, di discussione, non seguono».

Si evidenzia, quindi, che proposte di didattica attiva, che impegni e faccia partecipare tutti, possa essere un modo per evitare tali distrazioni e per coin-

volgere la classe, anche quando si utilizzano gli iPad. Viene anche osservato che si debbano introdurre regole su quando utilizzare questo strumento, soprattutto se diventa difficile gestire alcuni comportamenti:

«Quando spiego a volte, dico “mettete via l’iPad e prendete appunti”».

Alcuni formatori affermano che vi sono attività e modalità nelle quali l’uso dell’iPad funziona meglio: questo avviene nelle materie tecniche, impostando attività di durata breve, nella rielaborazione delle esperienze e per costruire attivamente mappe concettuali. Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato dal fatto che alcuni software molto utili nella formazione professionale non abbiano una versione utilizzabile su iPad.

Pratiche valutative

Riguardo alla percezione su valutazione e tecnologie, la maggioranza dei formatori non utilizza strumenti digitali per la valutazione formativa e sommativa, preferendo strumenti tradizionali e analogici. Viene evidenziato, ovviamente, l’uso del registro elettronico come strumento di notifica delle valutazioni. Alcuni formatori propongono applicativi quali *Kahoot* per fornire feedback immediato agli studenti con modalità più coinvolgenti.

Viene anche rilevato come si possa utilizzare l’iPad per organizzare attività brevi e organizzate in piccolo gruppo per richiedere ai ragazzi la produzione di un prodotto concreto: questo tipo di attività funziona molto bene.

Pratiche relazionali

Riguardo alla percezione su tecnologie e relazioni, viene evidenziato quanto gli strumenti digitali facilitino la relazione con studenti particolarmente “difficili”, grazie a una comunicazione immediata via mail, ad esempio, o su Google Classroom, creando, contemporaneamente, il rischio di poter essere contattati in ogni momento., di essere sempre reperibili. Come afferma, infatti, un formatore:

«L’iPad mi rende connesso sempre, e devo fare uno sforzo per distinguere la vita professionale da quella privata».

Tuttavia, la comunicazione tramite iPad consente ai ragazzi di prendere coraggio e contattare più frequentemente i propri formatori. Infatti:

«Nei compiti di progettazione, quando hanno delle domande, mi contattano su mail di Google e inizia un dialogo che mi permette di capire tante cose».

Le tecnologie sembrano consentire relazioni più strette: gli studenti contattano più frequentemente i formatori, ponendo domande, chiedendo chiarimenti o partecipando a discussioni per approfondire e chiedere feedback su quanto stanno facendo. Questo tipo di attività risulta ancora più evidente quando si svolgono lavori di gruppo, attività che funziona molto bene ed è particolarmente apprezzata grazie al digitale.

Percezione utilità/criticità degli strumenti

Questo tema è risultato particolarmente cruciale durante i focus group poiché ha voluto mettere a confronto l'iPad e il personal computer nelle esperienze di formatori e studenti. Sono state evidenziate sia aspetti positivi sia critici su entrambi gli strumenti in base all'età degli studenti, all'utilizzo di tali strumenti in ambito domestico e lavorativo, alla consapevolezza, alle competenze digitali. Sono state inoltre rilevate diverse criticità anche nell'uso dello smartphone, ulteriore elemento di distrazione che provoca dipendenza, che a scuola diventa difficile da gestire.

In particolare, la consapevolezza e la capacità di utilizzo critico di qualunque strumento digitale da parte degli studenti spesso viene data per scontata, così come la competenza relativa all'uso della videoscrittura, all'invio di e-mail, alla creazione di presentazioni, così come il salvataggio di file e l'organizzazione delle cartelle. Queste difficoltà sembrano maggiormente diffuse nei ragazzi che utilizzano solo l'iPad, oppure emergono soprattutto nel passaggio da uno strumento all'altro. Come afferma un formatore:

«L'iPad compensa alcune lacune: le difficoltà di scrittura sono aiutate dall'iPad, ma demandano troppo all'iPad. Se l'iPad dice che è sbagliato ha ragione. Senza riflessione critica».

È stato anche sottolineata una certa difficoltà ad utilizzare l'iPad o il pc al posto dei tradizionali libri per imparare un metodo di studio (difficoltà a sottolineare, troppe distrazioni).

Infine, alcune perplessità sono state evidenziate a proposito di strumenti tecnici che non possono essere utilizzati su iPad, o lo sono in maniera limitata, rispetto a quelli disponibili per pc. Questo aspetto si somma anche al fatto che nel mondo del lavoro e nelle aziende in cui gli studenti vanno già a fare stage non si utilizzino iPad ma pc.

Collegialità

Sul tema della collegialità nelle singole sedi, sulla presenza di momenti di confronto e condivisione, emerge che non c'è il tempo necessario da dedicare alla riflessione su quanto si sta facendo e al confronto. Afferma un formatore:

«Mi piacerebbe qualche confronto più spiccio e preciso su attività svolte in singole materie o tra materie diverse. Occasioni di confronto con prove pratiche e attività realizzate insieme, "i compiti a casa da svolgere"».

Ogni sede ha momenti formativi e di confronto per i formatori che variano, molte formazioni sono state svolte a inizio sperimentazione senza riuscire a renderle sistematiche (ad esempio, a ogni inizio di anno scolastico). Attività più strutturate potrebbero risultare utili per accompagnare sistematicamente chi fa più fatica e anche i neo-assunti.

Networking

Anche rispetto a collaborazioni o scambio di buone pratiche tra le diverse sedi, in Lombardia e in Italia, viene evidenziata una mancanza di networking pressoché totale sul tema delle sperimentazioni digitali. Esiste un network nazionale in campo meccanico (con un Google Drive condiviso), ma in altri campi non c'è oppure non è frequentato da formatori di CNOS-FAP Lombardia.

Raccomandazioni

Alla luce dei dati raccolti nelle diverse fasi della ricerca, vengono qui proposte alcune raccomandazioni che rendano davvero efficace l'uso dell'iPad, ma più in generale del digitale, nel contesto della formazione professionale, con un approccio che consenta di innovare la didattica e non di subire passivamente le tecnologie stesse. Come è stato sottolineato da diversi formatori, la formazione professionale è un contesto diverso dalla scuola in cui la relazione e la gestione di comportamenti (anche problematici) a volte prevalgono sulla disciplina da insegnare. C'è una complessità maggiore perché l'utenza vive situazioni più complesse e ha aspettative diverse rispetto agli studenti degli altri contesti scolastici.

Tuttavia, i focus group hanno evidenziato quanto lo strumento da solo non porti innovazione:

«Ci son tante possibilità a patto che il docente lo voglia fare, altrimenti il docente usa strumenti nuovi per fare didattica tradizionale».

Vediamo nel dettaglio le raccomandazioni.

1) *Sistema di monitoraggio e controllo delle classi da parte dei formatori.*

Mantenere un sistema di filtraggio e di controllo delle app consentite e dei siti raggiungibili dal network scolastico è senz'altro un'operazione necessaria, da mantenere e perseguire.

Si può pensare di aggiornare questo sistema di protezione, impedendo ad esempio di essere bypassato mantenendo il tablet in modalità aerea, ed affidandosi a blocchi di protezione più efficaci. Sistemi simili sono senza dubbio efficaci, ma si tratterà sempre di una modalità di mediazione dell'utilizzo di questi strumenti basata su un medium – in questo caso un software – e non su di un rapporto pedagogicamente fondato.

Affidarsi totalmente a software di controllo o affidarsi totalmente alla fiducia ed al rapporto con gli studenti? La strada migliore, probabilmente, passa per terreni mediani che conciliano un approccio di tipo coercitivo-normativo – basato su software di controllo – e approcci di tipo pedagogico – basati sulla costruzione di una cultura della fiducia e del lavoro insieme – che, alla lunga, non potrà che essere la strada che farà maggior leva sulle competenze di auto regolazione e di costruzione di responsabilità da parte degli alunni.

2) *Utilizzo misto e graduale, monitorando dove, come e quando funziona.*

Nel contesto della formazione professionale diventa fondamentale accompagnare i ragazzi a un uso delle tecnologie che sia graduale. Afferma un formatore:

«Gli studenti vengono da un uso esclusivo dei libri di testo. Servono linee guida comuni su come archiviare e salvare tutte le cose. Per evitare il più possibile confusione».

Questo accompagnamento necessita certamente di momenti all'inizio dell'anno formativo (soprattutto nella classe prima) o ogni qualvolta venga inserito un nuovo studente anche durante l'anno formativo (anche con forme di peer education). Ma vi possono essere situazioni specifiche in cui riprendere alcuni temi, per formare all'uso di una nuova app o software o per rimettere in discussione modelli d'uso che non funzionano più. Questo significa che l'uso di un iPad o di un pc richiede la creazione di regole e linee guida per formatori e studenti che vanno condivise, apprese e ripetute molte volte perché diventino abitudine e quotidianità.

3) *Certificazione delle competenze digitali (in collaborazione con il mondo del lavoro).*

In una sperimentazione con strumenti digitali l'obiettivo non è l'uso degli strumenti stessi, ma l'innovazione della didattica. E per questo l'innovazione va accompagnata con la formazione delle competenze digitali dei formatori e degli studenti. Le tecnologie sono strumenti ormai presenti nella vita quotidiana di tutti, sono *onlife*, sono estensioni della nostra corporeità, la barriera tra reale e virtuale non esiste più nella misura in cui non c'è differenza tra online e offline (Floridi, 2014): è quindi compito anche della scuola promuovere competenze digitali – legate soprattutto al framework DigComp (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022) – in grado di rendere tutti gli alunni cittadini attivi e in grado di partecipare ai mutamenti e ai processi di trasformazione della società contemporanea e di sapersi aggiornare nel mondo del lavoro.

Questo significa anche educare a un uso responsabile e critico non solo dell'iPad, ma dello smartphone e di qualunque strumento digitale. E implica anche il confronto del mondo del lavoro rispetto alle aspettative sulle competenze digitali di chi si è formato a CNOS-FAP, competenze che devono essere certificate fornendo anche supporto per un miglioramento efficace e continuo e secondo processi di autovalutazione.

4) *Competenze di cittadinanza digitale.*

L'uso delle tecnologie deve necessariamente promuovere anche le competenze trasversali, in particolare quelle legate alla cittadinanza digitale per come intesa dal Consiglio d'Europa (CoE, 2019). Il framework proposto dall'ente prevede infatti un'attenzione particolare all'utilizzo delle tecnologie per poter partecipare pienamente alle proprie comunità di riferimento (siano esse locali o globali), in maniera rispettosa dei principi di democrazia e dei diritti umani. In questo senso, un cittadino digitale è qualcuno in grado di utilizzare in maniera equa, responsabile e propositiva le tecnologie per informarsi, imparare, partecipare, intrattenersi e sviluppare la creatività. CNOS-FAP, infatti, è una comunità in cui si impara non solo dal punto di vista culturale e delle conoscenze disciplinari, ma anche competenze di cittadinanza (digitale e non), accompagnando i ragazzi verso la maturità, la responsabilità e la consapevolezza di cosa significhi essere cittadini (anche) digitali.

5) *E-portfolio.*

L'e-portfolio è uno strumento digitale che consente agli studenti di raccogliere, organizzare e riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento. Può essere utilizzato nel contesto della formazione professionale, per sup-

portare gli studenti nello sviluppo delle proprie competenze e nell'orientamento al lavoro. L'utilizzo di tale strumento può essere utile per: supportare lo sviluppo delle competenze degli studenti (aiutandoli a riflettere sulle proprie conoscenze, abilità e attitudini, ad identificare i propri punti di forza e di debolezza, e ad individuare le possibili aree di miglioramento); accompagnare gli studenti nel percorso di orientamento al lavoro (supportandoli nel conoscere meglio il mondo del lavoro, a identificare le proprie aspirazioni professionali, e a prepararsi al mercato del lavoro); ed infine, per promuovere la collaborazione tra studenti e formatori (incentivando il confronto costante attraverso feedback e consigli).

6) *Formazione iniziale e continua.*

Non c'è sperimentazione e innovazione senza formazione iniziale e continua dei formatori vista come occasione di apprendimento e di confronto, di aggiornamento secondo un approccio sistemico. In questo tipo di sperimentazione sul digitale, infatti, non si tratta solo di acquisire competenze tecniche per saper utilizzare iPad e computer, ma acquisire competenze digitali per un contesto educativo quale CNOS-FAP. DigCompEdu (Redecker, Punie, 2017) è il quadro di riferimento delle competenze digitali per chi lavora nel mondo dell'educazione, caratterizzato da sei livelli di competenza e sei aree di competenza entro cui i livelli vengono declinati, che mira al miglioramento delle competenze professionali, didattiche e dello studente (favorire le competenze digitali degli studenti). Collegato a questo framework di competenze, è stato sviluppato anche uno strumento online gratuito di autovalutazione per gli istituti di istruzione e formazione professionale (IFP) e le imprese, "SELFIE per l'apprendimento sul lavoro (SELFIE for Work Based Learning)". Si tratta di un accompagnamento alla riflessione sui diversi temi del digitale per progettare un piano di azione digitale che coinvolga formatori, leader, alunni, infrastrutture e aiuti a utilizzare sempre meglio le tecnologie digitali per la didattica, l'apprendimento e la formazione (European Commission, n.d.).

Ugualmente, la formazione iniziale e continua dovrebbe essere centrata anche sulle strategie didattiche, in dialogo con le competenze digitali.

Questi percorsi formativi non necessariamente devono essere affidati a personale esterno a CNOS-FAP: lo strumento SELFIE, ad esempio, consente di effettuare una ricognizione delle competenze digitali dei formatori perché diventino patrimonio dell'istituto e vengano messe a servizio della comunità: valorizzare, quindi, le conoscenze dei formatori già presenti nell'organizzazione permette di trasformarli in agenti attivi dell'innovazione per costruire e ampliare ulteriormente gli apprendimenti (Amicucci, Rossi, 2017).

7) *Promozione della riflessività dei formatori.*

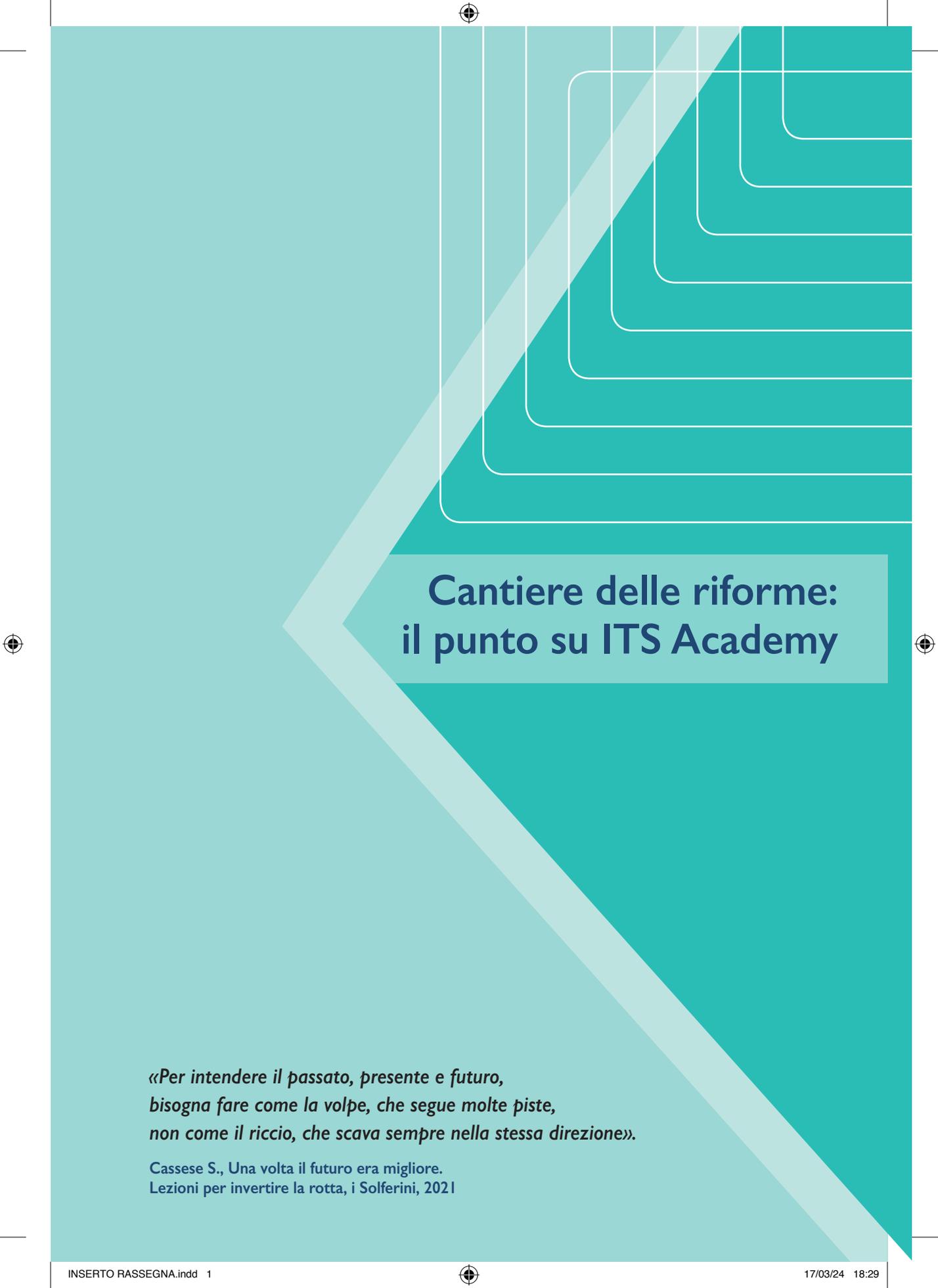
La riflessività sviluppa la capacità dei formatori di (ri)considerare le proprie pratiche, promuovendo lo sviluppo dell'identità professionale: il formatore è un professionista riflessivo (Schön, 1983) che sa interpretare e reinterpretare la propria esperienza educativa e didattica, mettendo in relazione la riflessione con il cambiamento (Castoldi, 2010). Fare ricerca, in sostanza, non significa limitarsi e soffermarsi sullo studio e sulla definizione di prassi teoriche, quanto riflettere e porsi domande, osservare e interpretare la propria azione didattica, per poi agire sul contesto. Il formatore, dunque, pianifica, formula ipotesi progettuali, sceglie i metodi e gli strumenti di valutazione, agisce, raccoglie ed elabora i dati rilevati alla fine di tale indagine esplorativa e, una volta realizzato quanto prefissato, condivide il proprio risultato con i colleghi, anch'essi coinvolti in un processo di ricerca-azione. Imparare a comprendere i processi educativi dipende dalla capacità di esaminare il nostro pensiero e di rifinire le nostre idee iniziali, e questa capacità va esercitata anche nel proprio contesto professionale (Wiggins & McTighe, 2006).

8) *Progettazione collegiale.*

Un altro elemento molto importante è il ruolo della collegialità e il potenziamento della collaborazione professionale tra formatori: bisogna valorizzare la rete tra i formatori offrendo spazi, strumenti, approcci e tempo sufficiente per progettare insieme, dialogare, confrontarsi: questo consente di ampliare gli orizzonti della ricerca e la formazione dei formatori stessi (Castoldi, 2020). La progettazione collegiale permette di condividere regole all'interno della classe e dell'istituto, di sollecitare interventi didattici armonizzati, di programmare attività multi e interdisciplinari, di segnalare e trovare soluzioni a problemi quotidiani, di promuovere pratiche osservative a supporto delle scelte da operare, di focalizzarsi sugli obiettivi principali per lavorare insieme per raggiungerli. Il lavoro collegiale è anche un'opportunità di crescita e sviluppo professionale, momento per integrare le competenze dei formatori, spazio per rendere visibile le pratiche didattiche e confrontarle con quelle degli altri (Castoldi, 2020).

8) *Documentazione di buone pratiche.*

La documentazione aiuta a tenere traccia del lavoro dei formatori, così come dei progressi di ogni studente e dell'intera classe, dei cambiamenti, delle difficoltà, dell'efficacia delle proposte. Si tratta quindi di uno strumento che stimola il confronto, favorisce la condivisione di esperienze e buone pratiche tra diversi centri di formazione professionale, consente il superamento di quell'autorefe-



Cantiere delle riforme: il punto su ITS Academy

*«Per intendere il passato, presente e futuro,
bisogna fare come la volpe, che segue molte piste,
non come il riccio, che scava sempre nella stessa direzione».*

Cassese S., Una volta il futuro era migliore.
Lezioni per invertire la rotta, i Solferini, 2021

Nota introduttiva

a cura di Arduino Salatin

Professore Emerito IUSVE Venezia

L'istruzione tecnica superiore, cioè l'offerta di percorsi "terziari" (post-diploma) a carattere non universitario, ha una storia relativamente recente in Italia, a differenza di molti altri paesi europei. Non c'è dubbio che ciò ha rappresentato un notevole handicap, sia per il sistema educativo che per quello economico. Infatti, nel primo caso, l'Italia registra una percentuale di popolazione in possesso di un titolo di studio di livello terziario (laurea o equivalente) ancora molto inferiore rispetto agli altri paesi UE; nel secondo caso, la carenza di figure di tecnici "intermedi" altamente qualificati viene vista tra le concause dei bassi livelli di produttività del nostro sistema produttivo.

I corsi professionalizzanti in Italia accolgono tuttavia una percentuale ancora molto bassa di studenti e studentesse: poco meno del 2,5% del totale delle immatricolazioni all'università (cfr. Istat, 2023). Questi fenomeni hanno ovviamente origini e cause complesse, proprie di un paese arrivato relativamente tardi all'alfabetizzazione di massa e caratterizzato da una struttura produttiva fatta per lo più di piccole imprese, con in più forti disparità territoriali.

Nell'ambito di questo scenario, si è progressivamente evidenziato un disallineamento tra domanda e offerta di lavoro (*skill mismatch*), segno di un rapporto poco efficace tra il mondo della formazione e quello del lavoro.

L'esperienza degli ITS (istituti tecnici superiori) è nata proprio con l'intento di far fronte a tale divario, con l'obiettivo di sostenere gli interventi di politica industriale, con particolare riferimento ai fabbisogni di innovazione e di trasferimento tecnologico delle piccole e medie imprese.

Essi sono stati recentemente riformati (2022), in vista di un rilancio che si propone di allineare il sistema formativo italiano all'assetto esistente nei principali partner europei, anche per reggere meglio le prossime sfide della transizione digitale ed ecologica.

In questa prima sezione della rivista dedicata al "cantiere delle riforme", vogliamo porre all'attenzione dei lettori la recente riforma degli ITS la quale, assieme alla sperimentazione della nuova "filiera tecnologico-professionale, assume una particolare rilevanza anche per il sistema della IeFP. Lo faremo attraverso alcuni contributi di analisti e di protagonisti sul campo che possono aiutare non solo a "fare il punto" su questo cantiere, ma anche ad "incrociare gli sguardi" sulle possibili evoluzioni in atto, a partire da quelle più direttamente implicanti la formazione tecnica e professionale.

- Un primo elemento riguarda il processo di attuazione della riforma del 2022 la quale prevedeva ben 17 decreti attuativi, più alcuni regolamenti. Negli ultimi mesi, tale processo è stato accelerato e quasi compiuto: ciò viene accuratamente ricostruito da Michele Corti, ricercatore presso la Fondazione ADAPT.
- Un secondo aspetto riguarda l'interpretazione delle misure intraprese e le possibilità di attuare una vera svolta nel sistema italiano. Su tale questione, i pareri appaiono piuttosto discordanti, anche se è ancora presto per una valutazione ponderata. Abbiamo ritenuto utile pertanto proporre in questa sede una breve sintesi dell'origine e dell'evoluzione degli ITS, segnalando i principali nodi aperti, sia in chiave comparata (con altri paesi europei), sia in confronto con l'evoluzione del sistema di IeFP.
- Da ultimo era importante capire la percezione della riforma da parte degli attori sul campo: per questo abbiamo raccolto i pareri di due Direttori di Fondazioni ITS e di un Presidente. Le indicazioni emerse convergono nel sottolineare da un lato le notevoli opportunità fornite dal PNRR per lo sviluppo di questa offerta in Italia, dall'altra la delicatezza della transizione in atto sul piano gestionale ed amministrativo e più in generale della governance.

La riforma degli ITS in Italia, tra istituzionalizzazione e nuove sfide socio-economiche

1

Arduino Salatin

Professore Emerito IUSVE Venezia

1. Alcuni aspetti ordinamentali dei nuovi ITS

Gli ITS sono stati concepiti nel 2008, e avviati concretamente nel 2010. La loro normativa di riferimento è stata poi oggetto di revisioni, fino alla legge 99 del 2022 che ha istituito il nuovo “Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore” e introdotto la nuova denominazione degli ITS come “*Istituti tecnologici superiori - ITS Academy*”.

Va detto che il cambiamento di nome non è una questione puramente terminologica: oltre a cancellare una certa confusione che poteva esserci (ad esempio tra ITS e ITIS), la sostituzione dell’aggettivo “tecnico” con “tecnologico” sottolinea il passaggio dalla formazione in uno specifico *know-how* tecnico alla più aperta capacità “di definire nuove professionalità in grado di governare l’evoluzione tecnologica”. Il tutto è stato finalizzato ad un rapporto più stretto con le imprese e ad un maggiore coinvolgimento del mondo dell’università e della ricerca.

La riforma del 2022 si inserisce all’interno del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), in base al quale sono stati assegnati agli ITS importanti risorse finanziarie, pari a 1,5 miliardi di euro. La ripartizione dei fondi finora prevede: 450 milioni per il potenziamento dei laboratori, 27 milioni per accompagnare la costituzione di nuove fondazioni e 700 per il potenziamento dell’offerta. In termini territoriali, almeno il 40% dei nuovi investimenti viene destinato alle regioni meridionali.

Sul piano ordinamentale, gli ITS sono stati concepiti come le istituzioni poste al vertice della cosiddetta “filiera lunga” della formazione tecnica e professionale, la quale parte al termine della scuola secondaria di primo gra-

do e si conclude con i percorsi terziari. In tale prospettiva, va letto anche il disegno di legge “Valditara” (settembre 2023) che prevede appunto l’istituzione di una nuova e organica filiera “tecnologico-professionale”, avviandone un progetto sperimentale a partire dall’anno scolastico 2024-2025 (il cosiddetto 4+2), (cfr. Salatin, 2023).

Sul piano giuridico, gli ITS sono costituiti sotto forma di “Fondazioni di partecipazione”, seguendo un modello di gestione pubblico-privata tipico delle attività no-profit.

La componente prevalente dei partenariati previsti è costituita da imprese e/o associazioni di imprese (46,9%); ciò consente agli ITS una organizzazione e un funzionamento più agile e adattabile alle esigenze dei contesti territoriali e delle diverse filiere produttive.

L’offerta degli ITS era articolata inizialmente in *6 aree tecnologiche*, con la riforma queste aree sono state allargate a 10 (cfr. Tab.1).

Al posto di ampliare eccessivamente il numero delle aree tecnologiche sulle quali si è agito in senso conservativo, *sono le figure professionali di riferimento ad aumentare considerevolmente di numero*. Queste erano infatti 29 fino alla riforma, mentre risultano ora essere 58 (Corti, 2023).

Di queste, 5 sono relative all’area tecnologica Energia, 8 a quella Mobilità sostenibile e logistica, 7 a Chimica e nuove tecnologie della vita, 6 all’Agroalimentare, 3 al Sistema casa e ambiente costruito, 4 all’area Meccatronica, 3 al Sistema moda, 7 a Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro, 7 a Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo e 8 a Tecnologie della comunicazione, dell’informazione e dei dati.

III

Tab. 1 – Le aree tecnologiche delle nuove ITS ACADEMY

Aree previste nel 2010		Aree previste dalla riforma dal Decreto n. 203/2023	
(1)	Efficienza energetica	(1)	Energia
(2)	Mobilità sostenibile	(2)	Mobilità sostenibile e logistica
(3)	Nuove tecnologie della vita	(3)	Chimica e nuove tecnologie della vita
(4)	Nuove tecnologie per il Made in Italy (<i>Servizi alle imprese, Sistema agro-alimentare, Sistema casa, Sistema meccanica, Sistema moda</i>)	(4)	Sistema agroalimentare
		(5)	Sistema casa e ambiente costruito
		(6)	Meccatronica
		(7)	Sistema moda
		(8)	Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro
(5)	Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo	(9)	Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo
(6)	Tecnologie dell'informazione e della comunicazione	(10)	Tecnologie della comunicazione, dell'informazione e dei dati

I percorsi degli ITS vengono monitorati e premiati in base a diversi indicatori riguardanti i risultati dei processi formativi (numero di diplomati), i livelli occupazionali (numero di persone occupate in settori coerenti col percorso prescelto) e la qualità dell'offerta formativa (attrattività, professionalizzazione, partecipazione attiva, creazione di reti interregionali, ecc.). I percorsi premiati hanno diritto a un contributo finanziario nazionale aggiuntivo del 30%.

2. L'evoluzione più recente degli ITS

È ancora presto per valutare l'efficacia e la portata delle novità introdotte con la riforma del 2022, anche perché si attende il completamento dei decreti ministeriali e dei vari regolamenti necessari per metterla in atto.

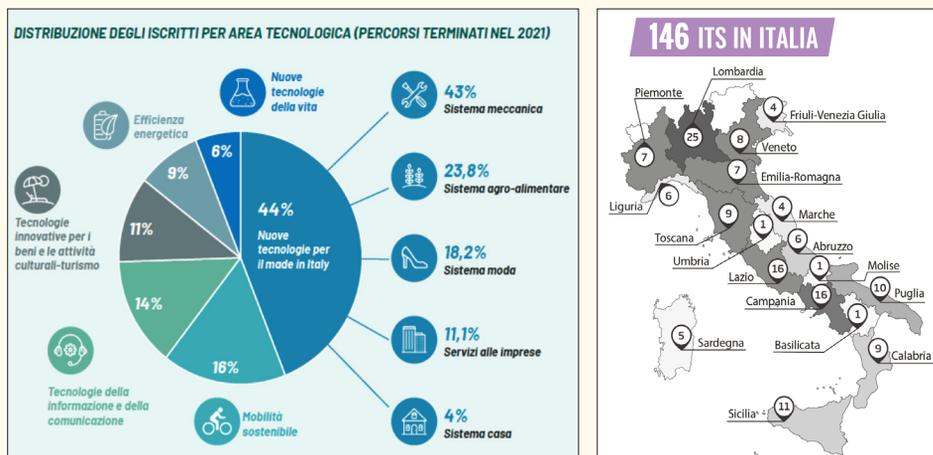
È possibile invece tracciare un quadro sui risultati degli ITS dalla loro istituzione fino a oggi, sia in termini numerici, che di diffusione sul

Tab. 2 - Confronto tra domanda e offerta di diplomati ITS per area tecnologica

CONFRONTO TRA DOMANDA E OFFERTA DI DIPLOMATI ITS ACADEMY PER AMBITO PROFESSIONALE (VALORI ASSOLUTI)				
Area tecnologica	Ambito	Descrizione area tecnologica e ambito	Offerta diplomati ITS 2021*	Domanda entrate programmate 2023*
1		Efficienza energetica	490	3.600
2		Mobilità sostenibile	960	3.000
3		Nuove tecnologie della vita	420	500
4		Nuove tecnologie per il made in Italy	2.960	23.500
	4.1	Sistema agro-alimentare	650	800
	4.2	Sistema casa	130	800
	4.3	Sistema meccanica	1.350	16.600
	4.4	Sistema moda	540	2.300
	4.5	Servizi alle imprese	300	3.000
5		Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali-turismo	920	3.800
6		Tecnologie della informazione e della comunicazione	670	13.000
Totale			6.420	47.400

(Fonte: Sistema informativo Excelsior, *ITS Academy e lavoro*, Unioncamere, Roma, 2023, p.22)

Tab. 3 – Distribuzione degli ITS in Italia per ambito territoriale e per area tecnologica (Indire, 2023)



territorio e di esiti lavorativi. In linea generale si può dire che, dal 2008 a oggi, il sistema di istruzione tecnica superiore ha stentato a decollare, ma la situazione dovrebbe cambiare grazie agli investimenti assicurati dal PNRR. La necessità di potenziare il sistema dell’istruzione terziaria professionalizzante è del resto fortemente auspicata dalle imprese che continuano ad incontrare difficoltà nel trovare profili e competenze adeguate. In particolare, le rilevazioni più recenti sull’intenzione, da parte del sistema imprenditoriale italiano, di assumere personale mostra che la richiesta di diplomati ITS è sensibilmente più alta rispetto all’effettiva disponibilità. A tal riguardo, l’ultimo Rapporto del Sistema informativo Excelsior dedicato agli ITS evidenzia come “le aziende apprezzano sempre più chi esce da un ITS, essendo un percorso di studi più finalizzato alla soluzione di problemi pratici. Purtroppo, ci sono al momento ancora relativamente pochi studenti che hanno completato i percorsi ... e quindi la richiesta da parte delle aziende è nettamente maggiore rispetto alla disponibilità di diplomati”.

Secondo, ad esempio, la rilevazione Excelsior del luglio 2023, a fronte di una richiesta di circa 56.000 profili nelle professioni tecniche da parte delle imprese, meno della metà sono risultati disponibili sul mercato del lavoro (cfr. Tab. 2). In particolare, la difficoltà di reperimento nelle professioni tecniche raggiunge il 54%, ed è più alta di quella media del sistema economico (48%).

Secondo le rilevazioni Indire, che effettua il monitoraggio della banca dati degli ITS, la crescita è costante; nel 2023 risultavano attive in Italia 146 Fondazioni ITS, distribuite in 18 regioni (vedi Tab. 3), con 1.002 percorsi e un totale di 25.842 iscritti. I soggetti partner (imprese, Enti locali, scuole, centri di formazione professionali, ...) hanno superato i 3.500.

Anche la percentuale di successo dei diplomati ITS è in continuo miglioramento. L’86,5% degli studenti che hanno concluso il percorso di studi nel 2022 avevano già trovato un’occupazione a distanza di un anno. Tra di essi, il 93,6% svolge un lavoro coerente con gli studi effettuati.

Le aree tecnologiche con gli sbocchi occupazionali risultati migliori sono quelle della *mobilità sostenibile* e della *meccanica*.

3. La riforma del 2022 e lo sviluppo della formazione terziaria non accademica: alcune questioni aperte

In termini generali, la riforma degli ITS fatta in Italia può essere letta anzitutto sotto il segno di una condivisibile istituzionalizzazione di questi percorsi, condizione necessaria per sostenere una condizione di pari dignità con l’offerta formativa universitaria, ma forse non sufficiente. Secondo alcuni osservatori infatti (cfr. Turri, 2023), la riforma registra una sostanziale

continuità con l'ordinamento precedente. Ciò che differenzia il nostro paese dai principali Stati dell'UE è che in paesi come ad esempio la Francia e la Germania, l'offerta di istruzione

terziaria professionalizzante non è riservata ad una sola tipologia di istituti, ma viene erogata da due o più tipi di istituzioni. In particolare, nella seguente tabella, si può vedere che:

Tab. 4 – I percorsi di istruzione tecnica superiore non universitaria in Francia e Germania

Francia	Germania
ha due differenti programmi:	ha più programmi:
uno più accademico di durata triennale i cui diplomi di livello ISCED e EQF 6 (<i>Diplômes Universitaires de Technologie - DUT</i>) sono rilasciati dagli <i>Instituts Universitaires de Technologie - IUT</i>)	le <i>Fachhochschulen</i> che rilasciano titoli in prevalenza di livello ISCED e EQF 6; i percorsi (generalmente di durata triennale) hanno una valenza sia pratica che teorica, con un'attenzione al profilo professionale che associa aspetti professionali ad aspetti generalisti e riflessivi
uno più professionalizzante che rilascia diplomi di livello ISCED ed EQF 5 (<i>Brevets de Technicien Supérieur - BTS</i>), tramite percorsi di durata biennale erogati dalle <i>Sections de Techniciens Supérieurs (STS)</i>	le <i>Berufsakademien</i> , <i>Duale Hochschulen</i> , le Camere di commercio e dell'industria e le Camere dell'artigianato che rilasciano qualifiche attraverso percorsi di formazione di livello ISCED e EQF 5, orientati alla formazione di figure professionali specifiche e determinate su base regionale o nazionale, in accordo con le organizzazioni professionali di riferimento. Qui è molto marcato il collegamento con i percorsi di formazione professionale, sia iniziale (compresa quella scolastica) che continua.

Va detto inoltre che la permeabilità reciproca di questi vari percorsi con quelli terziari universitari è piuttosto elevata. In tale prospettiva si può affermare che sono state ben recepite le raccomandazioni europee circa l'auspicabilità di una integrazione tra orientamento "accademico" (*academic drift*) e orientamento "professionale" (*vocational drift*), tanto che nei due paesi citati i sistemi di valutazione, riconoscimento e accreditamento sono generalmente in comune con il comparto universitario.

Per «orientamento accademico» si intendono infatti programmi e istituti meno orientati al lavoro e alla pratica, nei quali viene data la priorità alle materie generali. Per «orientamento professionale», invece, si intende un orientamento più marcatamente finalizzato alla pratica e al lavoro (cfr. Cedefop, 2018). In sostanza, quello che conta non è quale istituzione rilascia il titolo, ma quali competenze effettive sono padroneggiate al termine dei percorsi (cfr. fig.1).

A livello italiano, per il prossimo futuro almeno, il successo della riforma degli ITS si valuterà sulla base dell'effettiva capacità di mettere in rete la formazione d'eccellenza, le imprese e le università, oltre che dalla forza attrattiva nei confronti di studenti e studentesse (e non solo giovani).

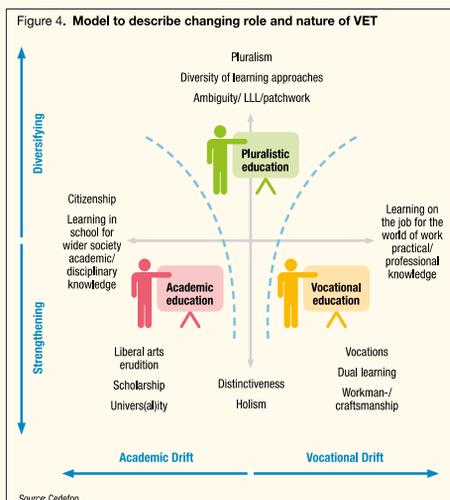
Sul piano operativo, la prossima tabella di marcia del PNRR prevede anzitutto di:

- completare i decreti attuativi (entro il 2024);
- completare il monitoraggio delle reti ITS (entro il 2024), anche attraverso la generalizzazione di un dispositivo digitale;
- creare un'offerta di nuovi percorsi sufficiente a soddisfare la domanda da parte delle imprese (entro il 2026).

Non vanno trascurati però alcuni nodi ancora aperti che attengono non solo al funzionamento operativo, ma anche al ridisegno dell'intero sistema formativo nazionale. Il recente Rapporto della Fondazione Agnelli (cfr. Turri, 2023) ne ha segnalati alcuni, tra cui:

- **incrementare l'attrattività** delle ITS Academy come valida alternativa alla formazione universitaria tradizionale, sia sul piano della riconoscibilità dei diplomi che su quello degli sbocchi professionali, che dovrebbero trovare valorizzazione anche in termini economici da parte delle imprese;
- **affrontare il divario di genere** nelle iscrizioni, con una particolare attenzione agli elementi che possono accrescere la partecipazione delle donne a questi percorsi di studio;

Fig. 1 - Linee di evoluzione del ruolo e della natura della VET in Europa (Cedefop, 2020)



- **ridurre l'attuale frammentazione dell'offerta**, accrescendo le dimensioni degli ITS, incentivandone la messa in rete e favorendo le possibili economie di scala in termini di risorse finanziarie, tecnologiche ed organizzative;
- **migliorare il rapporto con la scuola e soprattutto con le università**, attualmente poco presenti nella *governance* degli ITS, assicurando un quadro chiaro dei mutui riconoscimenti (crediti formativi, titoli e/o riconoscimento delle competenze), in modo da facilitare i passaggi sia dall'istruzione secondaria di secondo grado, sia tra i due canali dell'istruzione terziaria, anche nella prospettiva di una formazione "lungo tutto l'arco della vita";
- **stabilizzare le ITS Academy**, a partire dal personale, dal budget e dalle sedi. In particolare, l'assenza di un nucleo di personale permanente, sia in termini didattici che amministrativi, limita molto la continuità e le condizioni di qualità dell'offerta.

Come si può intuire, si tratta di questioni non secondarie che possono frenare lo sviluppo stesso della formazione terziaria professionalizzante non universitaria in Italia e ostacolarne la crescita prevista dal PNRR e auspicata ormai da tutti.

Riferimenti bibliografici e sitografici

AA.VV. (2023) *ITS Academy: una scommessa vincente?* su www.fondazioneagnelli.it

AA.VV. (2023), *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027)* su www.excelsior.unioncamere.net

AA.VV. (2023), *I programmi occupazionali delle imprese rilevati dal sistema delle Camere di Commercio* su www.excelsior.unioncamere.net

BALLARINO G. - S. CANTALINI (2020), «Gli Istituti tecnici superiori dal 2010 a oggi. Un quadro empirico», in *Scuola democratica*, 2, pp. 189-210.

BERTELLI C. (2001), *Guida all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*, Milano, La Nuova Italia.

BUTERA F. (2021a), «Postfazione. Gli ITS come laboratori di innovazione per un nuovo sistema» in A. ZUCCARO, G. TADDEO, A. BUFFARDI e L. AIELLO, *Gli istituti tecnici superiori. Una sfida culturale per l'istruzione terziaria professionalizzante*, Roma, Carocci editore, pp. 135-146.

BUTERA F. (2021b), «Riaperto il cantiere del sistema ITS», *Astrid Rassegna*, n. 344 (n. 15/2021), pp. 1-31.

CEDEFOP (2018), *Quale futuro si profila per l'istruzione e la formazione professionale in Europa?*, "Nota informativa", novembre 2018, p.2.

CEDEFOP (2020), *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series, n.114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>

CEDEFOP (2023), *The future of vocational education and training in Europe: synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; n. 125. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/08824>

CORTI M. (2023), *Riforma ITS Academy, ecco le nuove aree tecnologiche*, in "Bollettino ADAPT" 4 dicembre 2023, n. 42.

INAPP (2022), *Rapporto 2022. Lavoro e formazione: l'Italia di fronte alle sfide del futuro*, Roma.

INAPP (2022), *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella IeFP a.f. 2019-2020*, giugno 2022.

INDIRE (2023), *I numeri Its Academy* su www.indire.it

INDIRE (2023), *Its Academy. Monitoraggio nazionale 2023* su www.indire.it

MODICA L. - M. GHIZZONI (2022), «La formazione universitaria professionalizzante in Italia», in M. REGINI e R. GHIO (a cura di), *Quale università dopo il PNRR?*, Milano, Milano University Press, pp. 86-96.

SALATIN A. (2023), *Analisi e commento dello schema di DDL Validata sulla filiera tecnologico-professionale*, in "ADI papers", 19.11.2023

SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR (2023), *ITS Academy e lavoro*, Unioncamere, Roma.

TURRI M. (2023), *ITS Academy: una scommessa vincente? L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia*. Rapporto della Fondazione Agnelli, Milano, Milano University Press.

Riforma ITS Academy, alle battute finali la fase dedicata ai decreti attuativi. Al via i “nuovi” corsi dal 2024/2025

Michele Corti

ADAPT

Prosegue verso le battute finali la fase attuativa della riforma del sistema ITS, approvata in seconda lettura alla Camera nel luglio del 2022. La Legge 99/2022 passò quasi all'unanimità, confermando la diffusa consapevolezza da parte di tutto l'arco parlamentare rispetto alla necessità di intervenire sul tema dell'istruzione terziaria non accademica. Si tratta di un processo risultato tutt'altro che rapido e certamente laborioso, soprattutto nei primi mesi dopo l'approvazione della riforma, ma da allora sono stati fatti alcuni importanti passi avanti e si può dire che questa fase sia giunta al termine, poiché risultano pubblicati ben sedici decreti (ministeriali, pubblicati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito o interministeriali, pubblicati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e dal Ministero dell'Università e della Ricerca), tutti contenenti per lo più informazioni e disposizioni di carattere strettamente tecnico e richiamati nella tabella in coda al testo, anche se come vedremo di impatto certamente variabile. A questi si aggiunge un provvedimento dell'Agenzia delle Entrate che definisce la fruizione del credito di imposta, ed un DPCM contenente la tabella di corrispondenza tra i percorsi di laurea e dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica ed i percorsi ITS (ai sensi dell'art. 8, comma 2, lettera d, della legge 99/2022) e le figure professionali nazionali di riferimento dei nuovi percorsi formativi di sesto livello EQF degli ITS Academy (ai sensi dell'art. 5 comma 1, lettera b della stessa legge).

I decreti attuativi più significativi

Un primo decreto su cui vale la pena soffermarsi è stato pubblicato il 15 novembre 2023 e regola le *possibilità, per gli ITS, di operare in una o più aree tecnologiche* in deroga all'ar-

ticolo 3, commi 1 e 5 della legge n. 99 già citata. Si tratta di un provvedimento importante che di fatto lega la specializzazione in più aree tecnologiche ad alcuni criteri di riferimento di tipo demografico e legati al sistema produttivo. Il primo di questi è dato dalla presenza di una popolazione residente nel territorio provinciale o della città metropolitana non inferiore a ottocentomila abitanti, il secondo invece richiede la sussistenza di un elevato fabbisogno occupazionale di determinate figure di tecnici superiori che emerga dalle principali indagini ufficiali relative al mercato del lavoro, anche solo relativamente alla filiera produttiva di riferimento dell'ITS. Una terza ed ultima prerogativa necessaria alla specializzazione di un ITS in più aree tecnologiche è di carattere amministrativo e richiede l'impegno a incrementare, prima dell'accreditamento al sistema nazionale, la consistenza patrimoniale della Fondazione ITS Academy per ogni area tecnologica ulteriore rispetto a quella primaria di riferimento. Si tratta di un decreto che guarda al territorio ed alla filiera come riferimenti utili a calibrare l'offerta formativa, bilanciando e trovando un compromesso tra demografia, fabbisogno produttivo e sostenibilità economica e finanziaria delle fondazioni stesse.

Un altro decreto rilevante è il 228, dedicato alla definizione degli **indicatori di realizzazione e di risultato dei percorsi formativi ITS Academy** (attrattività, didattica professionalizzante, apprendistato, esiti formativi, esiti occupazionali e soddisfazione del percorso). L'inserimento dell'apprendistato tra gli indicatori di realizzazione e di risultato rappresenta infatti un'assoluta novità, che si inserisce nel più ampio schema di promuovere questo strumento come buona pratica in grado di favorire una transizione scuola-lavoro di qualità per gli studenti.

Il decreto numero 247, pubblicato il 19 dicembre e di tipo interministeriale (emanato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e da quello dell'Università e della Ricerca) fa poi riferimento ad un tema estremamente importante, ovvero quello del **rapporto tra ITS Academy ed università**. Si tratta di un rapporto complesso e che non di rado è sfociato, a livello locale, in rapporti competitivi e poco collaborativi tra soggetti accomunati dall'afferenza all'area comune dell'istruzione terziaria. Un primo articolo del decreto stabilisce i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi ottenuti da studenti universitari che decidono di cambiare percorso iscrivendosi ad un ITS o viceversa. Si tratta di un procedimento utile ad accorciare il periodo formativo parametrandolo a quelle che sono le competenze già acquisite dallo studente, favorendo così l'intercettazione dei *dropout* universitari. Si tratta, questo, di un fenomeno importante e che rivela l'esistenza di un consistente bacino di studenti che potrebbero essere riorientati verso gli ITS senza che questo vada in alcun modo a nuocere all'accademia, data anche l'attitudine dei due sistemi a formare profili professionali estremamente diversi: i primi fanno infatti dell'integrazione tra teoria e pratica e della stretta collaborazione con le imprese il *core* dell'offerta formativa, mentre la formazione accademica privilegia la formazione di profili dotati di un bagaglio di conoscenze teoriche certamente maggiore ma meno specialistico e, in un primo momento, spendibile sul mercato del lavoro. Attitudini ed approcci diversi che dovrebbero certo emergere maggiormente in fase di orientamento. *In ogni caso, va rimarcato come la riforma non stravolga i rapporti tra ITS e università*, che sono sempre stati piuttosto confusi. Se è vero che in linea di massima ITS ed università dovrebbero far riferimento, infatti, a bacini di utenza diversi, la drammatica prospettiva demografica unitamente al limitato numero di iscrizioni agli atenei inevitabilmente finiscono per alimentare una contesa difficile da risolvere. *Contesa alla quale contribuiscono anche le lauree professionalizzanti*: corsi universitari che, al posto di differenziarsi dal modello ITS, presentano diversi punti in comune con questi ultimi e che inevitabilmente portano ad una sovrapposizione difficile da risolvere coerentemente. Il decreto, infine, contiene anche uno schema di patto federativo sul modello di quello adottato a seguito della legge n. 240 del 2010

e quindi già in uso. Il rapporto organico tra le due istituzioni, demandato alla stipula di un patto federativo che ha già evidenziato carenze sia strutturali che di predisposizione da parte degli attori coinvolti, o comunque limitato alla partecipazione obbligatoria di un ateneo per la costituzione di una Fondazione, fatica a prendere piede e non si vedono grandi novità all'orizzonte.

Vale poi la pena segnalare il decreto 259, recante disposizioni in merito alla **gestione della fase transitoria**, della durata di tre anni a partire dall'approvazione della legge nel luglio 2022, che attende l'entrata in vigore effettiva della riforma. **Infine, a chiudere definitivamente la fase di attuazione della riforma è giunto il DPCM già citato in apertura e pubblicato il 17 febbraio 2024**. Si tratta anch'esso di un provvedimento rilevante, in quanto vengono individuate quattro nuove figure professionali corrispondenti al VI livello EQF e definiti i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi tra i diplomati ITS e il mondo della formazione terziaria di tipo accademico.

Per una analisi più di dettaglio nella Tab. 1 vengono riportati tutti i provvedimenti attuativi previsti, con i dettagli normativi di riferimento.

Come traspare, *non si è trattato di una riforma particolarmente incisiva* rispetto al sistema nazionale di istruzione terziaria non accademica. Piuttosto, è un testo che prevede un riordino ed una migliore integrazione di una serie di interventi che hanno interessato questo ambito dal 2008, anno di nascita di questi percorsi, fino ad oggi. Servirà però attenzione perché il sistema ITS mantenga quell'autonomia e flessibilità che lo differenzia dagli altri percorsi, soprattutto dal punto di vista amministrativo.

Il PNRR ha contribuito a fissare traguardi importanti che non possono prescindere da una convinta valorizzazione della formazione terziaria accademica italiana.

Un primo fondamentale passo sarebbe quello di intervenire con decisione per favorire la conoscenza del sistema ITS. Tra i più giovani attraverso attività di orientamento o ri-orientamento continue nel tempo, pervasive, innovative. Accanto a ciò, le imprese devono invece sviluppare una più ampia consapevolezza riguardo l'impatto positivo che gli ITS hanno rispetto al territorio in cui sono inseriti e con il quale costruiscono sodalizi vincenti. A beneficio di tutti.

Tab. 1: *Riepilogo dei temi dei singoli decreti in riferimento alla legge 99/2022 e delle altre disposizioni previste*

<i>Tema di intervento</i>	<i>Riferimento nella Legge 99/2022</i>	<i>Decreto corrispondente</i>
Funzionamento e costituzione del Comitato nazionale ITS Academy	Art. 10, comma 8	Decreto Ministeriale n. 87 del 17 maggio 2023 Disposizioni in merito alla costituzione e al funzionamento del Comitato Nazionale ITS Academy, nonché definizione dei criteri e modalità di partecipazione dei rappresentanti delle Regioni designati dalla Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome
Verifica e valutazione finali e certificazione dei percorsi formativi e dei relativi crediti	Art. 6, comma 2 Art. 5, comma 2	Decreto Ministeriale n. 88 del 17 maggio 2023 Disposizioni in merito ai criteri e alle modalità per la costituzione e i compensi delle commissioni delle prove di verifica finale delle competenze acquisite da parte di coloro che hanno seguito con profitto i percorsi formativi degli Istituti tecnologici superiori (ITS Academy); alle indicazioni generali per la verifica finale delle competenze acquisite e per la relativa certificazione, nonché ai modelli di diploma di specializzazione per le tecnologie applicate e il diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate
Linee guida schema statuto	Art. 4, comma 3	Decreto Ministeriale n. 89 del 17 maggio 2023 Definizione dello schema di statuto delle Fondazioni ITS Academy
Standard minimi per l'accREDITAMENTO degli ITS Academy	Art. 7, comma 2	Decreto Ministeriale n. 191 del 4 ottobre 2023 Definizione dei requisiti e degli standard minimi per il riconoscimento e l'accREDITAMENTO degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), nonché dei presupposti e delle modalità per la sospensione e la revoca dell'accREDITAMENTO
Aree di riferimento ITS	Art. 3, comma 1	Decreto Ministeriale n. 203 del 20 ottobre 2023 Disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali
Definizione dei criteri per autorizzare un ITS Academy ad operare in una o più aree tecnologiche	Art. 3, comma 5	Decreto Ministeriale n. 217 del 15 novembre 2023 Definizione dei criteri per autorizzare un ITS Academy ad operare in una o più aree tecnologiche in deroga alle condizioni di cui all'articolo 3, commi 1 e 5, della Legge 15 luglio 2022, n. 99
Anagrafe nazionale; Adeguamento funzioni e compiti della banca dati nazionale vigente; Sistema nazionale di monitoraggio e valutazione	Art. 12, comma 1 Art. 12, comma 2 Art. 13, comma 1	Decreto Ministeriale n. 227 del 30 novembre 2023 Decreto concernente criteri e modalità relativi alla sezione dell'Anagrafe nazionale dell'istruzione riguardante gli studenti iscritti ai percorsi degli ITS Academy e conseguenti adeguamenti nelle funzioni e nei compiti della Banca Dati Nazionale per il monitoraggio quantitativo e qualitativo del Sistema terziario di istruzione tecnologica
Monitoraggio e valutazione degli indicatori di realizzazione e di risultato dei percorsi formativi degli ITS Academy di quinto livello EQF	Art. 13, comma 2	Decreto Ministeriale n. 228 del 30 novembre 2023 Decreto recante norme di attuazione dell'articolo 13, comma 2, della Legge 15 luglio 2022, n. 99 concernente la definizione degli indicatori di realizzazione e di risultato dei percorsi formativi ITS Academy di quinto livello EQF e delle modalità per il loro periodico aggiornamento

<i>Tema di intervento</i>	<i>Riferimento nella Legge 99/2022</i>	<i>Decreto corrispondente</i>
Sistema nazionale di monitoraggio e valutazione del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore	Art. 13, comma 1	Decreto Ministeriale n. 229 del 30 novembre 2023 Decreto recante norme di attuazione dell'articolo 13, comma 1, della Legge 15 luglio 2022, n. 99, concernente il nuovo Sistema nazionale di monitoraggio e valutazione del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore
Nomina dei componenti del Comitato Nazionale ITS Academy	Art. 10, comma 1,4,8	Decreto Ministeriale n. 233 del 1° dicembre 2023 Nomina dei componenti del Comitato Nazionale ITS Academy di cui all'articolo 10 Legge 15 luglio 2022, n. 99 e al decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 17 maggio 2023, n. 87
Definizione degli indicatori di realizzazione e di risultato dei percorsi formativi ITS Academy di sesto livello EQF	Art. 13, comma 2	Decreto Interministeriale n. 235 del 5 dicembre 2023 Decreto recante norme di attuazione dell'articolo 13, comma 2, della Legge 15 luglio 2022, n. 99 concernente la definizione degli indicatori di realizzazione e di risultato dei percorsi formativi ITS Academy di sesto livello EQF e delle modalità per il loro periodico aggiornamento
Criteri e modalità di ripartizione delle risorse del Fondo per l'istruzione tecnologica superiore	Art. 11, comma 1	Decreto Ministeriale n. 236 del 6 dicembre 2023 Disposizioni in merito alla definizione dei criteri e delle modalità di ripartizione delle risorse del Fondo per l'istruzione tecnologica superiore di cui all'articolo 11, comma 1, della Legge 15 luglio 2022, n. 99
Disposizioni in merito alla definizione del programma triennale di utilizzazione delle risorse del Fondo per l'istruzione tecnologica superiore	Art. 11, comma 1	Decreto Ministeriale n.237 del 6 dicembre 2023 Disposizioni in merito alla definizione del programma triennale di utilizzazione delle risorse del Fondo per l'istruzione tecnologica superiore di cui all'articolo 11, comma 1, della Legge 15 luglio 2022, n. 99
Raccordi tra gli ITS Academy e il sistema dell'università e della ricerca	Art. 8, comma 2	Decreto Interministeriale n.247 del 19 dicembre 2023 Disposizioni in merito ai criteri e agli standard di organizzazione per la condivisione tra le fondazioni ITS Academy, le istituzioni universitarie e di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica interessate e gli enti di ricerca, delle risorse logistiche, umane, strumentali e finanziarie, ai criteri e alle modalità per i passaggi tra i percorsi formativi degli ITS Academy e i percorsi di laurea a orientamento professionalizzante e viceversa; ai criteri generali per il riconoscimento della validità dei crediti formativi certificati all'esito dei percorsi di quinto e sesto livello del Quadro europeo per le qualificazioni (EQF) ai fini del tirocinio per l'accesso all'esame di Stato per le professioni di agrotecnico, geometra, perito agrario e perito industriale, nonché ai fini del tirocinio da valutare in sede di esame finale per il conseguimento delle lauree abilitanti; alle modalità per rendere trasparente e sostenere, attraverso l'adozione di tabelle nazionali di corrispondenza, il riconoscimento dei crediti certificati acquisiti dai diplomati ITS Academy a conclusione dei percorsi formativi di differente livello, di cui all'articolo 5, comma 1, ai fini dell'eventuale prosecuzione degli studi in corsi di laurea e accademici nelle Istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica - ai sensi dell'articolo 8, comma 2, lettere a) b), c) e d) della Legge 15 luglio 2022, n. 99

<i>Tema di intervento</i>	<i>Riferimento nella Legge 99/2022</i>	<i>Decreto corrispondente</i>
Definizione della tabella di corrispondenza dei titoli di quinto e sesto livello EQF rilasciati a conclusione dei percorsi formativi degli ITS Academy alle classi di concorso per accesso ai concorsi per insegnante tecnico pratico	Art. 4, comma 10	Decreto Interministeriale n. 246 del 19 dicembre 2023 Decreto concernente la definizione della tabella di corrispondenza dei titoli di quinto e sesto livello EQF, rilasciati a conclusione dei percorsi formativi degli ITS Academy, alle classi di concorso per l'accesso ai concorsi per insegnante tecnico-pratico, ai sensi dell'articolo 4, comma 10, della Legge 15 luglio 2022, n. 99
Disposizioni sulla fase transitoria	Art. 14, comma 3,4,6	Decreto Ministeriale n.259 del 30 dicembre 2023 Disposizioni in merito alla fase transitoria della durata di tre anni dalla data di entrata in vigore della Legge 15 luglio 2022, n. 99
Definizione delle modalità di fruizione del credito d'imposta	Art. 4, comma 5,6	Provvedimento dell'Agenzia delle Entrate
Tabella di corrispondenza tra i percorsi di laurea e dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica ed i percorsi ITS	Art. 8, comma 2, lettera d	Decreto del presidente del Consiglio dei Ministri
Figure professionali nazionali di riferimento dei nuovi percorsi formativi di sesto livello EQF	Art. 5, comma 1, lettera b	Decreto del presidente del Consiglio dei Ministri

Il punto di vista di alcuni protagonisti sul campo

a cura di Arduino Salatin
Professore Emerito IUSVE Venezia

In questa nota sintetizziamo *tre interviste*, realizzate con due direttori e un presidente di Fondazioni ITS Academy, ai quali abbiamo chiesto un'opinione sulla riforma in atto e sulle prospettive future di questa offerta formativa nel nostro paese. Come si può evincere, nonostante le differenze di ruolo, di Regione e di area formativa, colpisce la convergenza espressa su alcuni punti di forza e di criticità, con la comune sottolineatura della crucialità di questa fase per un vero rilancio delle istituzioni riformate.

FABRIZIO BERTA, Presidente ITS “Agroalimentare per il Piemonte” - Cuneo.

Fondazione ITS: costituita nel 2015; Iscritti (2024): circa 230; Sedi: 5; Percorsi: 6; Indirizzi: *Mastro birraio, Pastry chef, Gastronomo, Wine marketing manager, Tecnico esperto di sostenibilità nella filiera food, Tecnico di agricoltura di precisione.*

GIORGIO SPANEVELLO, Direttore ITS Academy “Meccatronico Veneto” - Vicenza.

Fondazione ITS: costituita nel 2011; Iscritti (2024): circa 650; Sedi: 14; Percorsi: 16; Indirizzi: *Tecnico Superiore per l'automazione ed i Sistemi Meccatronici, Tecnico Superiore per l'Innovazione di Processi e Prodotti Meccanici, Tecnico Superiore per l'informatica nell'industria 4.0, Tecnico Superiore per il Design e le Tecnologie dei Materiali.*

PATRIZIA CUPPINI, Direttore ITS Academy “Tecnologia e made in Italy nelle Marche” - Recanati (MC). Fondazione ITS: costituita nel 2010; Iscritti (2024): circa 300; Sedi: 5; Percorsi: 6; Indirizzi: *Tecnico Superiore per il marketing e l'internazionalizzazione delle imprese; Tecnico superiore per l'automazione e i sistemi meccatronici: verso l'Industry 4.0; Tecnico superiore per l'automazione e i sistemi meccatronici: esperto in smart robotics, digitalizzazione aziendale e progettazione 3D; Tecnico superiore di processo, prodotto,*

comunicazione e marketing per il settore arredamento; Tecnico superiore per l'innovazione dei processi e prodotti nell'ambito dell'ecosostenibilità ed innovazione dei materiali polimerici; Tecnico superiore per l'automazione e i sistemi meccatronici: smart technologies e materiali innovativi.

Punti di forza della Riforma

BERTA: È stata conservata la natura originaria (e prioritaria) degli ITS, e cioè la loro connotazione esperienziale. Viene ribadita la forte correlazione con lo sbocco verso il mondo del lavoro. Si dà così riconoscimento e dignità all'utenza che ha necessità di un percorso diverso da quello accademico tradizionale. Resta il focus sulla “didattica per competenze”, il che consente di garantire un'alta qualità dell'offerta, ma in modo distintivo rispetto all'università. Sono state molto incrementate e rese più strutturali le dotazioni di personale, strutture e laboratori ad hoc.

SPANEVELLO: Finalmente la legge ci ha istituzionalizzato come formazione terziaria nazionale dando visibilità anche mediatica agli ITS. La riforma ha lasciato quello che già c'era, garantendo la specificità degli ITS rispetto al sistema italiano: essi, infatti, sono gli unici ad avere un modello di gestione pubblico-privato, anche se il MIM tende ora a “statalizzarci”, con un probabile ridimensionamento del precedente ruolo delle Regioni. I decreti attuativi sono abbastanza soddisfacenti, in quanto cristallizzano positivamente lo status quo precedente. È condivisibile la nuova declinazione delle aree tecnologiche, sperando che sia lasciata alle Fondazioni la libertà di iniziativa per rispondere alle esigenze delle imprese e del territorio.

CUPPINI: La riforma è sicuramente andata nella direzione di una stabilizzazione, togliendo gli ITS dal limbo in cui erano e riducendo la competizione con le università. Essa li ha fatti anche meglio conoscere non solo al grande pubblico, ma anche alle scuole che ora vedono meglio in essi degli istituti che erogano titoli riconosciuti (come avviene per le università). In tale prospettiva va sottolineato il valore istituzionale dei crediti universitari riconosciuti e normati. Molto positiva anche l'apertura agli studenti lavoratori; ciò costringerà le Fondazioni ad innovare la didattica (es. con formule online più fattibili con chi proviene dalle aziende). Da apprezzare anche il superamento di alcune rigidità burocratiche. Infine, viene mantenuto come punto caratterizzante la partecipazione come soci delle aziende, il che facilita la capacità anche di aggiornamento continuo dei programmi didattici.

Buone pratiche da segnalare a livello nazionale

BERTA: I modelli di ITS sono multipli, a seconda dei settori e dei contesti. Qualche esempio, comunque, si può citare. **La fondazione "Meccatronico" di Vicenza:** lì ogni studente ha un posto di lavoro già prefigurato e ha sviluppato i contratti di apprendistato (anche se ciò non facilmente generalizzabile in altri contesti territoriali). **L'ITS dell'Umbria** che ha internalizzato una vera e propria azienda. **Nel nostro ITS e in molti altri** è stato adottato il metodo del *Design thinking* e la ricerca applicata. Ciò aiuta ad andare oltre il semplice inserimento lavorativo e spinge gli studenti ad immaginare e costruire il proprio futuro e non solo adattarsi all'esistente.

SPANEVELLO: Ci sono grosso modo due categorie di ITS: quelli che si sono dati una struttura propria e quelli che sono stati costruiti come emanazione di uno o più enti. Per quanto riguarda gli esempi innovativi, citerei **PITS turismo di Jesolo (VE)** che punta molto sulla qualità didattica, con standard trasversali costanti per tutti i corsi (es. generalizzando le esperienze di tirocinio all'estero). L'obiet-

tivo dovrebbe essere una Fondazione non solo "erogatrice di corsi", ma capace di operare nel mercato del trasferimento tecnologico (soprattutto per le PMI), di diventare partner in progetti di Formazione formatori (sia per la scuola, che per le aziende).

CUPPINI: Molte pratiche sono fortemente condizionate dai contesti territoriali. Citei comunque come caso di eccellenza **PITS dell'Umbria**, con cui il nostro ITS ha rapporti di collaborazione per il miglioramento delle pratiche gestionali e amministrative. Abbiamo trovato interessante anche la partecipazione alla **rete nazionale degli ITS meccatronici** in cui ci sono molte realtà di eccellenza. Interessanti anche le collaborazioni con alcuni ITS del sud e del centro (come, ad esempio, la **Fondazione di Civitavecchia per la nautica**).

Punti di criticità ancora aperti

BERTA: L'apertura ai percorsi di livello 6 EQF può risultare pericolosa, perché rischia di sovrapporsi all'offerta universitaria. Ci sono molti modelli regionali di ITS, condizionati dalle varie politiche delle Regioni. Ciò ha portato ad una certa frammentazione.

SPANEVELLO: La riforma non ha chiarito i rapporti con l'università, e quelli tra MIM e MUR. Resta un rischio sovrapposizione con le lauree professionalizzanti e una confusione, perché il sistema non si parla al proprio interno. L'ITS ora dovrà lavorare con le università, ma non è ancora chiaro chi fa cosa. Il decreto sul riconoscimento crediti non ha risolto veramente il problema. Sul piano gestionale rimangono molte ambiguità; ad esempio, le modalità di assunzione dei docenti che da un lato non prevedono degli "organici" (come nelle scuole), dall'altro, se questi fossero introdotti incrinerebbero il rapporto con le aziende. Un altro punto riguarda la governance delle Fondazioni che rimane di fatto sulla carta. Un ultimo punto riguarda la programmazione territoriale, finora appannaggio delle Regioni. Chi la prenderà in mano? Lo Stato ha una mano diversa dalla Regione ... Per fare

questo, il “Comitato nazionale” previsto dalla riforma appare un po’ farraginoso. Vedremo.

CUPPINI: Anzitutto c’è la questione del personale: infatti, la forza degli ITS è che si può scegliere il personale (a differenza delle scuole), ma questo è anche una debolezza, perché non c’è stabilità, soprattutto per il personale amministrativo e non docente. I fondi per il personale dipendente non ci sono ancora, e resta molta cautela circa le possibili assunzioni. Bisogna comunque che le Fondazioni siano in grado di tenere aperte le sedi, nonostante la variabilità del numero di studenti; su questo bisognerebbe trovare un compromesso onorevole. Molti ITS, tra cui il nostro, manca addirittura di una sede propria (che costituisce invece un grosso fattore di identità). Infine, bisognerebbe rivedere il meccanismo di premialità, in quanto quello attuale non è in grado di farsi carico delle differenze dei contesti. Ciò sta portando, soprattutto nelle regioni più piccole, ad una specie di “guerra tra poveri”.

Proposte e suggerimenti per lo sviluppo della formazione terziaria non accademica in Italia

BERTA: Bisogna anzitutto garantire dotazioni stabili per le strutture e per il personale. Serve una nuova gestione con una tracciabilità pubblico-privata, anche per superare le pesantezze tipiche della gestione pubblica. Gli ITS devono avere una dignità istituzionale, senza più essere schiacciati tra scuola e università (e i relativi Ministeri). Sul piano della programmazione non si dovrebbe “inseguire” la domanda a breve, ma avere una gestione strategica di medio termine. La nuova fase ITS deve tener conto del diverso radicamento nei sistemi regionali e trovare un punto di equilibrio tra dimensione economica locale ed investimento educativo di medio lungo termine, in funzione della formazione della persona e non solo della forza lavoro. Circa la governance delle Fondazioni, va detto che la figura del Presidente (come espressione della parte imprenditoriale) resta insufficiente; ci vogliono bilanciamenti ad hoc,

che siano in grado di andare oltre le esigenze immediate delle aziende (si veda ad esempio il caso di alcuni manager illuminati, come l’ing. Pontremoli della Dallara).

SPANEVELLO: Le Fondazioni devono mettersi dentro un sistema aperto ai processi di trasferimento tecnologico, che non pesti i piedi ad altri (come, ad esempio, nel caso dell’Umbria). Bisogna intervenire sulle sedi, perché è una questione di identità distintiva e non solo di operatività funzionale. Le nuove Fondazioni devono darsi una struttura organizzativa adeguata, che preveda: a) requisiti minimi dimensionali di offerta formativa (ad esempio, almeno 10 corsi biennali); b) un nucleo stabile di dipendenti composto da: amministrazione centrale, coordinamento didattico, coordinamento tirocini e rapporti con le aziende. Infine, occorre pensare a forme aggiuntive di finanziamenti, con nuove fonti di entrata (ad esempio di servizi alle imprese) ed evitando di sub-appaltare di fatto l’erogazione dell’offerta formativa a terzi.

CUPPINI: La qualità dei Soci del territorio e il loro coinvolgimento attivo dovrebbe entrare tra gli indicatori di qualità delle Fondazioni e diventare oggetto di valutazione/monitoraggio, nonché di premialità. Gli ITS dovrebbero avere degli spazi riconosciuti in base ai servizi erogati, con formule agevolate (es. comodati d’uso e non affitti di spazi pubblici, essendo un’istituzione riconosciuta come università e scuole). Sarebbe bene però avere degli “organici” come a scuola, ma soluzioni collegabili a costi standard. A livello regionale, va incrementato il lavoro di rete, ma sarebbe utile farlo anzitutto con le università, a partire da progettualità condivise, e intervenendo fin dal primo ciclo scolastico. Non basta però l’iniziativa dal basso, ma ci vuole un ruolo di stimolo e di regia da parte della Regione (in una logica programmatrice), superando collaborazioni solo occasionali.

Altre osservazioni

BERTA: Va segnalata la nuova esperienza delle “filieri formative” avviate dalla Regione

Piemonte. È, ad esempio, il caso della **filiera meccatronica** in cui si è faticosamente arrivati ad un reciproco riconoscimento tra i vari soggetti formativi ed aziendali. Ciò rappresenta una buona opportunità anche per gli ITS. Altrettanto va detto per il progetto di sperimentazione 4+2, che va seguito con attenzione, in quanto può aprire ad un nuovo rapporto con le scuole mettendo in sinergia i vari soggetti formativi. Molte scuole, infatti, in passato si sono sentite “defraudate” dagli ITS (in quanto soggetto di tipo privatistico e non istituzionalizzato) della possibilità di gestire direttamente un’offerta percepita come 6° e 7° anno. Qui va apprezzato anche il nuovo atteggiamento della Regione, che era rimasta piuttosto passiva fino a gennaio 2024. Ora si sta muovendo e accompagnando la sperimentazione assieme all’USR, con un Gruppo di lavoro per elaborazione di linee guida.

SPANEVERLO: È interessante fare un primo bilancio del **Coordinamento degli ITS del Veneto** (che io presiedo). Stanno infatti ponendosi nuove domande circa le linee strategiche da seguire per lo sviluppo degli ITS. Si sta passando da autonomia molto spinta di ogni Fondazione ad un lavoro potenziale di rete. Coordinare realtà molto diverse non è però facile, data la pluralità dei modelli. Ci si chiede: chi decide? Il Presidente? Il Direttore? C’è infatti in diverse situazioni una discrasia di fatto tra presidente e direttore (anche se non è il caso della mia Fondazione). In Veneto i campi di azione per fare massa critica sono soprattutto la comunicazione verso le scuole, le famiglie e le imprese. Per ora si è avviato un percorso con una prima delibera regionale sulla programmazione. Bisogna tuttavia anche salvaguardare l’autonomia operativa delle nuove Fondazioni.

CUPPINI: **Stiamo attenzionando il progetto sperimentale del 4+2.** Stiamo registrando molte perplessità sulla “compressione” da 5 a 4 anni nella scuola secondaria di secondo grado; sarebbe stato forse meglio intervenire nella scuola media. La filiera professionalizzante è ben vista dalle aziende, ma la criticità riguar-

da come è stato proposto il progetto sperimentale, come si preparano i docenti, come si fa orientamento. Noi vediamo pochi vantaggi per gli ITS. Lo studente migliore per noi non è quello che viene dai tecnici (che optano quasi tutti per il lavoro), ma quello che proviene dai licei. Nella nostra Regione, infatti, è con questi studenti che si concentra il grosso della dispersione universitaria. In ogni caso stiamo valutando come promuovere o aderire ad un percorso 4+2 nel settore della nautica che può costituire una buona opportunità nei prossimi anni.

A **Fabrizio Berta**, che è anche direttore del CNOS-FAP del Piemonte, abbiamo anche chiesto un parere sul possibile ruolo del CNOS-FAP nelle Fondazioni ITS e nello sviluppo della formazione terziaria non accademica in Italia.

Secondo il nostro intervistato, il CNOS-FAP è stato finora un po’ alla porta, e così anche le scuole tecniche e professionali salesiane non si sono “sporcate le mani” in questo campo, in quanto si sono limitati, salvo alcuni casi, ad aderire ai partenariati fornendo eventuali spazi e laboratori didattici, più che ricoprire ruoli di promozione attiva nelle Fondazioni.

La strada maestra da percorrere per il futuro potrebbe forse essere diversa, in quanto il CNOS-FAP è un Ente **portatore delle esigenze dei giovani**; casomai occorrerebbe cercare, nei vari contesti territoriali, le modalità più opportune di attivarsi. È evidente che ciò richiede notevoli investimenti ed energie, ma resta una condizione necessaria per fare “cose nuove”.

In secondo luogo, va detto che resta possibile anche nei percorsi ITS declinare la mission pastorale educativa salesiana, pur se in forme diverse da quelle abituali. La ricerca di molti giovani aspiranti tecnici resta infatti molto aperta al messaggio evangelico, proprio a fronte delle crescenti sfide etiche contemporanee; l’importante è quindi non imporre, ma partire dalla curiosità e dall’autenticità delle domande iniziale di senso di questi giovani.

renzialità che a volte impedisce di guardare oltre, promuovendo piuttosto lo sviluppo di modalità cooperative e metodologie di lavoro comuni, finalizzate a una vera e produttiva crescita della Scuola. La documentazione diventa un “valore aggiunto” se viene vista come risorsa per gli attori della formazione professionale e come investimento per confrontarsi e migliorare le proprie pratiche didattiche, in un’ottica di circolarità delle pratiche. L’uso del digitale dovrebbe essere documentato per ampliare le riflessioni e gli scambi tra le diverse sedi di CNOS-FAP (in Lombardia ma anche a livello nazionale), per fare emergere aspetti di originalità e unicità, per costruire comunità di pratica a supporto di una sperimentazione costante del digitale nella didattica.

10) *Gli animatori digitali.*

Ci sembra fondamentale che in un processo di innovazione e cambiamento quale quello innescato dalle tecnologie digitali sia necessaria la presenza di animatori digitali in ogni sede di CNOS-FAP. “Essi sostengono questi processi di condivisione, animano la comunità di insegnanti promuovendo processi di riflessione continua sull’uso creativo e divergente delle tecnologie nella didattica, attivando sperimentazioni basate sull’osservazione, sul co-teaching, sulla video-analisi” (Soriani, Pacetti, 2022, p.209). Gli animatori digitali (l’ideale sarebbe avere un gruppo di formatori con questa funzione in ogni istituto) non hanno la responsabilità della sperimentazione, ma hanno il compito di animare i formatori, di sollecitare il confronto, di intercettare i bisogni e le difficoltà dei formatori, di guidare il cambiamento, di promuovere la formazione, la progettazione, la documentazione, il monitoraggio, la riflessività, ovvero le pratiche precedentemente illustrate.

Conclusioni

Se torniamo a riflettere su quali possano essere le domande giuste da porsi quando si riflette sul rapporto tra educazione e tecnologie, possiamo aggiungere alcune domande che ci aiutano a inquadrare meglio il problema e la sua complessità:

- Quali modelli d’uso utilizziamo nel contesto della formazione professionale?
- Quanto l’uso degli strumenti digitali consente di promuovere competenze trasversali, in primis le competenze digitali?
- E in che misura teniamo in considerazione la connessione con le competenze maturate in contesti educativi non formali e informali?
- In altre parole, l’approccio all’uso del tablet nel CNOS-FAP Lombardia è stato sistemico?

Pensare di utilizzare le tecnologie nella formazione professionale implica questa riflessione che sia innanzitutto fondata sul contesto reale vissuto dai ragazzi e dai loro formatori, sul territorio, sulla cultura digitale che ormai permea ogni attività e condiziona scelte, pratiche, modi di essere e agire, con notevoli ripercussioni sulle competenze che maturano al di là di quanto viene effettivamente proposto nel contesto formale dell'educazione. In questo senso, il digitale può diventare un ambiente di apprendimento trasformativo, un terzo spazio, uno spazio ibrido tra quello formale e informale in cui poter creare connessioni e apprendimenti significativi, in cui presenza e distanza non sono termini antitetici e le persone sperimentano una zona di sviluppo prossimale collettiva in cui condividere, comunicare, interagire, ridefinire processi e prodotti (Gutiérrez, 2008).

Per questo se vogliamo produrre vera innovazione, l'uso del digitale in ambito educativo va accompagnato da azioni di ricerca, sperimentazione e formazione ricorsive, che dovrebbero diventare parte del *dna* dei formatori, ma anche degli stessi alunni. La prospettiva da assumere deve essere critica e problematica (Bertin, 1968), con la didattica sempre al primo posto, portando i formatori non tanto a costruire ricettari pronti all'uso, ma a progettare percorsi a partire da riflessioni ragionate, da una raccolta sistematica di dati e dal confronto, per sperimentare anche in modo creativo modelli d'uso alternativi (Pacetti, 2013).

“Alla riflessione tecnologica non può essere affidato soltanto il compito di definire preventivamente le condizioni d'uso critico dei nuovi strumenti/tecniche della mediazione didattica, ma anche quello di accompagnarne costantemente l'uso, con compiti di monitoraggio, formalizzazione, confronto, validazione di quanto le nuove condizioni e strumentazioni tecniche producono, in positivo e negativo, di inatteso, non prevedibile e sconosciuto” (Guerra, 2010, p.23). Ed è una prospettiva, ne siamo consapevoli, che richiede tempo, tempo per formarsi, progettare, riflettere, documentare, monitorare, valutare, un tempo che non va aggiunto alle tante ore che già i formatori dedicano al proprio lavoro, ma tempo che va valorizzato, anche con alcuni incentivi.

Fare ricerca con i propri alunni significa dare centralità agli studenti, favorendo la produzione di cultura (e non mera la riproduzione), facendo sperimentare strumenti per la co-costruzione attiva e condivisione della conoscenza, ponendo problemi da risolvere e apprendimento per scoperta.

Un'ultima considerazione, in chiusura, riguarda la portata innovativa dei sistemi basati su Intelligenza Artificiale (IA) nei sistemi educativi e didattici. L'avvento di strumenti generativi IA-powered (pensiamo ad esempio ai ChatBot come ChatGPT, Bard, Copilot... o a strumenti di trasformazione di testi in immagini come MidJourney, Canva, Adobe Firefly) è qualcosa di epocale che andrà a rivoluzionare il modo in cui gli utenti utilizzeranno internet non solo per cercare informazioni, ma anche per produrre contenuti. I vantaggi potenziali di questi

tool sono tantissimi e sarebbe sciocco non riconoscerne il valore. Così come è altrettanto sciocco non voler vedere i potenziali rischi che un tool cognitivo (Bonaiuti et al., 2017) come questo può rappresentare: un deskilling basato sull'estroflessione eccessiva e sulla totale delega di strumenti IA per tradurre, ad esempio, un pensiero in forma scritta.

Tutto ciò sta già avvenendo ed in qualità di esperti di formazione il nostro compito è quello di comprendere al meglio il funzionamento di questi strumenti per promuoverne un uso consapevole, responsabile e produttivo. Le potenzialità sono tante ed evidenti, e bisogna perseguirle.

Riferimenti

- BERTIN G.M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968.
- BONAIUTI G., CALVANI A., MENICHETTI L., VIVANET G., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.
- BONAIUTI G. - DIPACE A., *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma, Carocci, 2021.
- BRIGHI A., FABBRI M., GUERRA L., PACETTI E., ICT and relationships: promoting positive peer interactions. In A. Costabile & B. Spears (a cura di), *The impact of technology on relationships in educational settings* (pp. 45-54), New York, Routledge, 2012.
- BRYNJOLFSSON E. - McAfee A., *La nuova rivoluzione delle macchine: lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*, Torino, Feltrinelli Editore, 2017.
- CASATI R., *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Bari, Editori Laterza, 2014.
- CASTOLDI M., *Didattica generale*, Milano, Mondadori Università, 2010.
- CASTOLDI M., *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Roma, Carocci, 2020.
- CNOS-FAP, *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*, Roma, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2016. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneguida-apprendimento.pdf>
- CoE., *Citizenship education in the digital era*. <https://www.coe.int/en/web/education/conf-min2019>, 2019
- COGGI C., RICCHIARDI P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.
- DE CORTE E., Historical Developments in the Understanding of Learning. In DUMONT H., BENAVIDES F., ISTANCE D. (a cura di), *Educational Research and Innovation The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*, OECD, 2010.
- EUROPEAN COMMISSION (n.d.), *SELFIE per l'apprendimento sul lavoro*. <https://education.ec.europa.eu/it/selfie/selfie-for-work-based-learning>
- FIERLI M., *Tecnologie per l'educazione*, Bari, Laterza, 2003.
- FLORIDI L., *The Onlife Manifesto. Being Human in Hyperconnected Era*, Springer, Cham, 2014.
- FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*, Roma, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2016. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/apprendimento_mobile_attivo_0.pdf
- GUERRA L. (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2010.
- GUTIÉRREZ K., Developing a sociocritical literacy in the third space, *Reading Research Quarterly*, 43, 2, 2008, pp. 148-164.

- LEWIN K., Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 1946, pp. 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- MANUGUERRA M., PETOCZ P., Promoting Student Engagement by Integrating New Technology into Tertiary Education: The Role of the iPad. *Asian Social Science*, 7(11), 2011, pp. 61-65. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n11p61>
- MAZZUCHELLI C., *Tablet a scuola: Come cambia la didattica*, Delos Digital srl, 2014.
- MOROZOV E., *Internet non salverà il mondo*, Milano, Mondadori, 2014.
- NEGROPONTE N., *Essere digitali*, Milano, Sperling & Kupfer, 1995.
- PACETTI E., Le nuove tecnologie per la mediazione didattica. In: EDMUND T.EMMER - CAROLYN M.EVERTSON (2013) PACETTI E. (edizione italiana), *Didattica e gestione della classe. Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria*, Torino, Pearson Italia, 2013, pp. 195-216.
- PERIA L., Il tablet, in particolare l'iPad, nei contesti didattico-educativi della scuola primaria: A literature review. *Atti del convegno DIDAMATICA 2013-Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro*, 2013, pp. 413-422.
- REDECKER C., PUNIE Y., *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, European Union, Joint Research Center, 2017, <https://doi.org/10.2760/159770>.
- RIVOLTELLA P.C. (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021.
- SCHON D., *The reflective practioner: How professionals think in action*, New York, BasicBooks, 1983.
- SIMONE R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 2000.
- SORIANI A., PACETTI E., Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia? Teachers and digital competence: what pre-service and in-service training is required following the pandemic? *Pedagogia Oggi*, 20, 2022, pp. 200-211.
- STOLL C., *Confessioni di un eretico high-tech*, Milano, Garzanti, 2001.
- VIRILIO P., *La bomba informatica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- VUORIKARI R., KLUZER S., PUNIE Y., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022.
- WIGGINS G. P., MCTIGHE J., Examining the teaching life, *Educational Leadership*, 63, 2006, pp. 26-29.

Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso (II)

Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

CARLO MACALE¹, ALESSIO MORO²

Introduzione

Nel precedente articolo si è cercato di comprendere quali potrebbero essere i capisaldi riflessivi per un'impostazione pedagogica del lavoro e della formazione professionale intesa come una pedagogia di senso. Questo accostamento è stato possibile confrontando la letteratura italiana sulla logoterapia di Viktor Frankl inerente a temi che intrecciano anche la pedagogia del lavoro. Il fine era quello di presentare una cornice teorica su cui poi poggiare una riflessione educativa più esplicita sul ruolo del tutor formativo nell'istruzione e formazione professionale (IeFP), argomento che appunto verrà trattato in questo contributo.

Il presente articolo, per formulare un'idea di tutor come logo-educatore che sia radicato nella realtà e possa essere se non altro pensato come percorso educativo applicabile, ha scelto di introdurre questa figura prima sul piano legislativo-contrattuale e poi secondo una prospettiva più propriamente pedagogica. Solo nell'ultimo paragrafo verranno definite quali potrebbero essere le caratteristiche specifiche di un tutor formativo che voglia portare avanti il suo lavoro secondo un approccio frankliano. Ovviamente in questo articolo di natura teorica si intende presentare una nuova prospettiva pedagogica che certamente avrà bisogno anche di un progetto sperimentale per comprenderne la reale efficacia ed efficienza all'interno del quadro istituzionale dell'IeFP.

¹ Professore Associato presso l'Università di Roma Niccolò Cusano e docente invitato presso l'Università Pontificia Salesiana, è coautore nel secondo paragrafo e autore del terzo.

² Coordinatore del Centro di Formazione Professionale "Pio XI", è coautore del secondo paragrafo e autore del primo.

1. La figura del tutor nel CCNL per l'IeFP

Il tutor, all'interno della formazione professionale, espleta alcune mansioni descritte nella area funzionale 3 del Contratto Collettivo Nazionale dei Lavoratori (CCNL) dell'Istruzione e Formazione Professionale³ nella sezione *erogazione*. Il documento, scaduto ormai dal 2013⁴, individua come ruoli funzionali per l'erogazione del servizio: il formatore, il formatore-tutor, il formatore-orientatore, il formatore-coordinatore ed il responsabile dei processi. Una prima particolarità che si evidenzia elencando questa parte di organigramma di un Centro di Formazione Professionale (CFP) è la commistione di ruoli. Ragioni economiche hanno, senza grandi voli pindarici, condizionato la scelta in fase di contrattazione nazionale.

Malgrado tutto, questa opzione potrebbe aprire interessanti interrogativi pedagogici sulla funzione del tutor, nostro oggetto di riflessione, dell'orientatore e del coordinatore circa la loro presenza attiva o meno nei processi di formazione. Non essendo primario in tale sede approfondire questa questione, ci limitiamo a dire che la funzione 'da contratto' prevede questa possibile sovrapposizione di ruoli. Noi per facilità di lettura lo chiameremo solo *tutor*, senza mai dimenticare che nella realtà dei fatti colui che ha questo ruolo potrà essere chiamato, tra le altre cose, a funzioni di insegnamento.

Il contratto definisce il tutor come colui che:

all'interno di servizi formativi, di orientamento e di accompagnamento al lavoro, integra ed arricchisce il processo formativo con interventi individuali, di gruppo e di classe facilitando i processi di apprendimento, di integrazione e di riduzione del disagio curandone gli aspetti organizzativo-procedurali.

Da questa prima definizione del ruolo emerge in maniera piuttosto evidente la funzione di supporto dell'azione di tutoraggio, che facendo sistema con altri incarichi *integra ed arricchisce* i processi di apprendimento. Questo primo aspetto, cuore dell'agire quotidiano del tutoraggio, descrive questa funzione come facilitatore di apprendimenti. Il tutor, quindi, è colui che conosce:

- l'intero processo di apprendimento (progettazione didattica; contenuti curriculari e professionali, didattica inclusiva...);
- i protagonisti di questa esperienza formativa (l'allievo, i formatori, gli assistenti specialistici o altre figure educative presenti, le famiglie...);
- le richieste del settore di riferimento circa il profilo professionale di uscita.

³ *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, 1 gennaio 2011 – 31 dicembre 2013*, pp. 52-53.

⁴ L'articolo è stato redatto prima del rinnovo del CCNL-FP del 01.03.2024.

Ai processi di apprendimento vengono poi accostati due elementi di natura, ad un primo veloce sguardo, più prettamente educativa: *integrazione e riduzione del disagio*. La separazione di questi processi, necessaria ai fini descrittivi contrattualistici, risulta, a buona pace, un riduzionismo, se si intende per apprendimento una visione più ampia, articolata e complessa dello stesso nell'ambito delle competenze⁵. Il processo di apprendimento, infatti, in una logica più completa e meno procedurale (di soli contenuti ed abilità), è strutturato e produce un ambiente inclusivo, capace di integrare e ridurre le possibilità di disagio. Tale visione vede nell'apprendimento un'esperienza educativa e personalizzata, superando le logiche dell'addestramento, tanto care e 'dure a morire' secondo alcuni soggetti che operano nel mondo della formazione al lavoro.

Gli strumenti a disposizione del tutor per realizzare quanto richiesto alla sua funzione sono gli *interventi individuali, di gruppo e di classe* avendo cura degli *aspetti organizzativo-procedurali*. Questa descrizione di natura metodologica apre alcune questioni tra cui: a) quale sia la differenza di intervento in base al numero degli allievi; b) quali siano i criteri di scelta rispetto ad una tipologia di azione; c) quanti allievi possano/debbero essere seguiti dal tutor.

Rimandando a possibili future trattazioni sull'ultima questione posta⁶, ci basti qui aggiungere, in questa breve lettura critica del contratto, che al tutor viene affidata la cura di azioni organizzate e procedurali, quindi progettate. Il tutor è un progettista del mondo educativo, che sa analizzare la situazione, sa cogliere insieme all'allievo un obiettivo da raggiungere, sa concertare tutte le figure presenti nella vita del giovane studente rispetto alla meta posta, sa ideare azioni per il raggiungimento della stessa e sa prevedere delle azioni di valutazione in itinere e alla fine del percorso. Quest'ultimo aspetto della valutazione diventa poi centrale per la nostra trattazione, l'azione di valutazione (etimologicamente *attribuire un valore*) interpreta il reale, lo fa tempestivamente, aiuta l'allievo nella costruzione di senso e diventa apprendimento dall'esperienza⁷.

⁵ Cfr. CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020; PELLERREY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010.

⁶ La questione numerica degli allievi seguiti o seguibili da un tutor non è secondaria nella trattazione di questo argomento. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ad esempio, nella sua riflessione su questa nuova figura da inserire nel mondo della scuola, ha individuato per ogni tutor la possibilità di seguire da un minimo di 30 ad un massimo di 50 allievi non necessariamente delle stesse classi. Questa scelta, maturata per questioni di sostenibilità economica, manifesta, già dalle prime battute, un grosso errore metodologico. Il tutoraggio così come espresso dal contratto della IeFP, e anche a nostro avviso, non è una possibilità per alcuni, ma un servizio strategico per il centro e per ogni allievo.

⁷ MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2020.

Il contratto poi sciorina un lungo elenco di interventi in linea con quanto espresso nella definizione iniziale della funzione, quali:

gestione di piani d'intervento; lavoro sul clima all'interno dei servizi e della socializzazione; potenziamento delle competenze e degli apprendimenti; diagnosi e risoluzione dei problemi individuali e di gruppo; definizione e all'applicazione degli strumenti per la gestione della qualità e dell'accreditamento; progettazione di specifiche azioni formative in attuazione della programmazione definita dall'Ente; progettazione, gestione, monitoraggio e valutazione di attività di stage, tirocini e/o borse di lavoro, gestendo le convezioni, le relazioni con le imprese e presidiando i diversi adempimenti previsti; costruzione della rete aziendale, sociale e locale; rimane in continuo aggiornamento per migliorare la preparazione pedagogico-didattica adeguata alla propria area di impegno e la preparazione tecnico- scientifica⁸.

Tra le azioni previste dal contratto, inoltre, si trova uno punto che riportiamo testualmente: (il tutor) *concorre: alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale espresso nella mission dell'ente*⁹. Tale mandato operativo, ci sembra invece, ad una lettura più analitica e meno funzionalista, il vero quadro di riferimento dell'azione di tutoraggio. La promozione integrale della persona, in un sistema educativo (infatti concorre), in un contesto specifico fondato e riconosciuto per una propria storia e per gli enti di matrice religiosa, per un proprio carisma, è la cornice educativa in cui l'azione di un tutor non solo può avere senso, ma potrà essere realmente efficace.

Il contratto, infine, ad una nostra prima analisi, lascia alcune zone d'ombra su alcune dimensioni educative tipiche e quotidiane dell'azione di tutoraggio di un CFP: accennando, ad esempio, in maniera troppo marginale al delicatissimo *lavoro con le famiglie*, vero nodo tematico del fatto educativo di questo tempo, oppure alla gestione di incontri collegiali di *valutazione e supervisione educativa* o, ancora, alla funzione *orientativa ed inclusiva* del tutoraggio sulla più ampia visione del progetto di vita dell'allievo, da non confondere con la figura del formatore-orientatore prevista nello stesso documento¹⁰.

⁸ Cfr. *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, 1 gennaio 2011 – 31 dicembre 2013*, pp. 52-53.

⁹ *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, 1 gennaio 2011 – 31 dicembre 2013*, p. 52.

¹⁰ Le azioni orientative previste dal contratto per il formatore-orientatore rispondono alle esigenze di orientare l'allievo nelle scelte più concrete del suo percorso di formazione, nel quotidiano e nelle fasi di passaggio. Questa concreta e preziosa azione, non coincide e non si confonde con l'apporto che il formatore-tutor può conferire sulla maturazione delle competenze orientative dell'allievo, presupposti necessari per l'apertura a quel più ampio orizzonte del progetto di vita.

Le ragioni possono essere diverse: la prima è sicuramente la formulazione datata di questo documento, che quindi andrebbe rivisto alla luce della corposa normativa scolastica degli ultimi dieci anni (come ad esempio tutto il mondo BES, PEI e PDP¹¹) e dei diversi raccordi legislativi che hanno comparato e collegato il sistema di Istruzione Professionale statale e la formazione professionale.

In ultima istanza, il contratto non scende nei particolari di molti aspetti della vita del tutor, per logici motivi di competenza e specificità. La declinazione però di queste aree di intervento e *profiling* del tutor risulta essere indispensabile per il buon funzionamento di un centro e richiederebbe un'attenta redazione di linee guida nazionali, innervate di teoria e prassi. Ciò sosterebbe non poco il faticoso lavoro quotidiano della IeFP e potrebbe unificare l'organizzazione e le procedure di un sistema che cerca, continuamente, il suo equilibrio tra identità nazionale e autonomia regionale.

Sarebbe interessante, in tal senso, che a livello di conferenza Stato-Regioni fossero fornite maggiori indicazioni sulla figura del tutor alla luce anche del cambiamento negli ultimi vent'anni dell'IeFP, ma anche dell'intera filiera professionale. Indicazioni che dovrebbero essere richiamate nel nuovo CCNL al fine di sottolineare il necessario bagaglio di competenze previsto per questa figura e fare anche un adeguamento salariale.

2. La prospettiva pedagogica del tutor

La figura del tutor, così come descritta nel CCNL, è una sorta di inquadramento legislativo al ruolo educativo. Una cornice importante, ma anche carente rispetto ad alcune funzioni e pratiche educative che poi sono poste in essere nei diversi CFP. In questo paragrafo si cercherà di riflettere brevemente proprio sulla funzione educativa del tutor all'interno di un inquadramento pedagogico sull'IeFP.

L'assenza di una letteratura specifica di riferimento e le notevoli differenze di gestione regionale hanno moltiplicato l'azione del tutoraggio nella IeFP in diverse prassi e traduzioni dello stesso ruolo. Tale creatività e contestualizzazione della prassi educativa e formativa paga, però, lo scotto di una parcellizzazione, come abbiamo già detto, nei singoli centri o, addirittura, nei singoli settori di riferimento di uno stesso centro. Non è, dunque, pensabile poter parlare di

¹¹ Direttiva Interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*; Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

uno specifico mansionario nel tutoraggio se l'unico riferimento rimane quello contrattuale, che, come esposto, non è capace di orientare nella fattispecie le singole azioni del tutor.

A tal ragione la nostra riflessione non sarà squisitamente di natura pratica, ma appunto teorico-pedagogica; quindi, non verterà sulla "programmazione di chi fa cosa", quanto piuttosto su quale sia la valenza educativa del tutor all'interno dell'IeFP. Infatti, a partire dall'idea del tutor come raccordo tra le diverse istanze del mondo della IeFP che ha come compito la personalizzazione degli apprendimenti, è possibile desumere alcuni elementi comuni alle azioni del tutoraggio.

Già in un precedente lavoro¹², si metteva in luce come gli spazi educativi, ambientali e relazionali, in cui il tutor formativo può intervenire, sono sia la scuola che l'azienda, in quanto i suoi focus sono la persona e il futuro formativo-professionale. La figura del tutor formativo ha una sua connotazione, in particolare come un ponte di raccordo tra momento formativo e mercato del lavoro, non secondo un principio domandista e terminale del percorso, ma secondo una spinta alla scoperta delle potenzialità del soggetto insita nell'idea attuale di alternanza formativa tra scuola e lavoro¹³.

Pignalberi, in questo senso, usa dei verbi cari alla tradizione pedagogica attualizzandoli nei percorsi educativi che includono realmente (e non solo per obbligo normativo) l'aspetto del lavoro all'interno della proposta didattica. Infatti, parlando in termini di funzione educativa, lo studioso ci ricorda che il tutor formativo, nel sistema di ASL o Duale, cura la funzione di processo (continuità e unità al processo formativo), la funzione di supporto (affiancare e presidiare il processo di apprendimento dell'individuo a garanzia del raggiungimento degli obiettivi formativi) e la funzione strumentale (sostegno specifico all'organizzazione e alla gestione del processo di apprendimento)¹⁴. Tutte funzioni in linea con quanto richiesto dal CCNL, ma meglio esplicitate.

Prima ancora però dell'accompagnare e del supportare è importante ricordare che il tutto ha inizio con la fase di *accoglienza e conoscenza iniziale dello studente e di condivisione* di essa con tutto il personale educativo del centro. Questa fase fondamentale risulta necessaria per un iniziale *profiling* dell'allievo, in una lettura ecologica della sua storia personale, ed un *imprinting* nella rela-

¹² MACALE C., *The Role of The Educational Tutor in The Italian Vocational Education and Training*, in Proceedings of The 5th International Conference on New Approaches in Education, 2023 (<https://www.doi.org/10.33422/5th.icnaeducation.2022.09.150>).

¹³ POTESTIO A., *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Roma, Studium, 2020.

¹⁴ PIGNALBERI C., *Tutorship e Apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca*, in "Rivista Formazione Persona Lavoro", 8[2018], n. 25, p. 91.

zione d'aiuto. In continuità con quanto detto sugli apprendimenti in una logica di *lifelong learning*, non fare una reale valutazione degli ambienti educativi di provenienza dell'allievo e la sua pregressa esperienza di apprendimento, potrebbe seriamente inficiare il delicato momento iniziale di inserimento nel percorso formativo e vanificare gli sforzi fin lì svolti da altre realtà educative.

Lontani da un'impostazione educativa sul merito¹⁵, riteniamo fondamentale scegliere una progettazione educativa personalizzata che partirà da: colloqui in ingresso con lo studente e la sua famiglia, dedicati anche alla firma del patto educativo; il contatto, ove possibile, con la scuola secondaria di primo grado o di secondo per bocciature o riorientamenti; il dialogo con i servizi sociali o enti del terzo settore già presenti dinanzi a situazioni particolari. In tal senso il tutor, proprio perché è una figura nodale, entra 'in punta di piedi' e *togliendosi i sandali* dinanzi ad una storia umana, cerca di comprenderla per entrare in relazione con la persona incontrata e per partecipare alla sua storia di vita, aiutando lo studente a rileggere la sua biografia e a darvi senso¹⁶.

In una logica necessariamente sistemica, questa prima fase verrà condivisa ed arricchita dal punto di vista delle altre figure educative del centro. Questa prima valutazione avrà tra i poli d'interesse la questione della *motivazione* alla scelta del percorso formativo. Sarebbe utopistico pensare alla totalità degli allievi come a persone chiaramente orientate e motivate alla scelta dei percorsi, sarà quindi compito del tutor accompagnare gli stessi alla chiarificazione di una propria motivazione, spesso in itinere, che sosterrà l'impegno ed una positiva conclusione della formazione o condurrà ad un fruttuoso ulteriore ri-orientamento.

Nel contesto formativo uno dei compiti del tutor è certamente quello di affiancare lo studente in quei momenti definiti di *didattica orientativa*, ovvero momenti educativi dove o a partire da contenuti disciplinari o da attività create ad hoc, ogni ragazzo ha la possibilità di riflettere sul proprio percorso formativo e sul futuro professionale¹⁷. In tal senso, quanto richiesto nel CCNL rispetto alle

¹⁵ Senza dover scomodare Don Milani, nella sua celebre formula "parti uguali tra diseguali", la letteratura sulle disparità che possono nascere, sin dai primi anni di vita, nei meccanismi di prima socializzazione è davvero vasta e ampiamente riconosciuta. Il compito della formazione, in generale, è far costruire, in autonomia e responsabilità, al ragazzo un proprio progetto di vita, cogliendone stili di apprendimento e, 'camminando' con lui in questo percorso. Il resto della questione sul merito, crediamo sia retorica, ancorata ad una logica ideologica che relega l'educazione ad assistenzialismo e il disagio a problema.

¹⁶ La vocazione dei percorsi di IeFP è spesso quella di assolvere al proprio compito educativo verso un'utenza delusa e ferita nei confronti del mondo scuola. La capacità di rileggere quel dato e dargli un nuovo significato vuol dire creare una nuova narrazione del sé, colto come finalmente capace di rispondere quei compiti di sviluppo umano e professionale.

¹⁷ ZANIELLO G., *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*, Napoli, Tecnodid, 2003.

conoscenze delle funzioni di processo, progettazione e realizzazione assume una dimensione più soggettiva e orientativa per il soggetto, che non oggettiva per l'organizzazione del CFP.

Anche documenti come il piano didattico personalizzato (PDP) o il progetto educativo individuale (PEI), che si ricorda nascono al fine di rinforzare una cultura della progettazione personalizzata in ambienti scolastici e formativi, non devono essere visti come obblighi burocratici da assolvere, ma strumenti educativi per la prassi quotidiana. Il tutor, prendendosi in carico la redazione di questi strumenti di concerto con il personale formativo del centro, potrà farsi garante e custode della personalizzazione degli apprendimenti anche dei soggetti più fragili. Tale personalizzazione, sarà guida al percorso formativo e sarà strutturata su una logica di *empowerment*, ricordando all'allievo e al resto degli attori coinvolti, la strada da percorrere in questa esperienza formativa. A questi validi strumenti, si uniscono gli sforzi delle valutazioni sommative, delle valutazioni degli stage, dei colloqui in azienda, ponendo al centro della riflessione quotidiana la creazione di un proprio pensiero critico¹⁸ rispetto a sé e al proprio percorso di maturazione.

Il tutor non accompagna e non supporta lo studente perché ha come fine il successo formativo in termini di qualifica/diploma o ancor più un posto di lavoro. La promozione e/o il lavoro potrebbero essere degli sterili *outcomes* che, se non vissuti secondo una prospettiva esistenziale, ovvero per la persona che sta dando forma alla propria vita, potrebbero essere limitati e dannosi nel breve tempo. Non si sta denigrando il successo formativo o lavorativo, chi scrive sa bene, che questi sono numeri importanti per l'IeFP, si sta solo dicendo che i numeri hanno una loro funzione nei monitoraggi, anche per una valutazione delle prassi ai fini di un investimento economico-sociale, ma le persone, gli studenti hanno bisogno di significati nei loro percorsi formativi.

Analogo è il discorso nelle aziende, soprattutto perché in questo caso la prima azione del tutor formativo non è rivolta esplicitamente allo studente, bensì al tutor aziendale. Figura quest'ultima che non può più essere intesa solo come un "mastro", ma deve avere maggiori competenze educative se si vuole davvero dare un valore pedagogico all'alternanza o all'apprendistato. Proprio nell'ultima valutazione del sistema duale, si metteva in luce che, se da una parte sembra che

¹⁸ «Utilizzare il pensiero critico permette dunque di formulare un giudizio su una situazione in modo attento, personale e il più possibile libero da pregiudizi. È evidente come questa capacità rappresenti un segno inequivocabile del raggiungimento di una buona maturità individuale, senso di responsabilità e autonomia decisionale. Possiamo allora comprendere l'utilità e la possibilità di sviluppare il pensiero critico in adolescenza». BEGOTTI T., *Le life skills in adolescenza*, in BONINO S. - E. CATTELINO (a cura di), *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Trento, Erickson, 2008, p. 95.

il tutor formativo abbia compreso la sua mission, per il tutor aziendale «regna ancora una rilevante incertezza»¹⁹.

Alla luce di ciò, innanzi tutto è necessario un raccordo di intenti educativi fra tutor formativo e tutor aziendale, in attesa di riflessioni educative meglio sistematizzate da consegnare agli adulti di riferimento in azienda dove può emergere, anche solo in forma divulgativa, il potenziale pedagogico del lavoro, come espresso nel primo articolo di questa riflessione sulla pedagogia del lavoro come pedagogia di senso.

Un ultimo tassello importante da inserire in questo sistema formativo in cui il tutor è il *relè* organizzativo tra scuola e impresa, è certamente la famiglia con la quale è necessaria «un'opera di "mediazione culturale" dove si cercano linguaggi e codici condivisi»²⁰, soprattutto in questo periodo storico in Italia in cui il rapporto tra adolescenti e genitori è fortemente in crisi sul piano comunicativo prima ancora che educativo²¹. Solo così si può parlare di un accompagnamento educativo sistemico e concertato, non solo con tutte le figure del centro, ma anche con tutti gli attori sociali della vita dello studente che rimane, comunque, il centro di questa attenzione condivisa. Le famiglie occupano in questa rete uno spazio privilegiato, che spesso non si riconoscono con meccanismi di delega, di assenza o opposizione. Il tutor, quindi, non dovrà cercare un'alleanza solo con l'allievo, ma anche con la famiglia, a cui far riscoprire le proprie prerogative (e di fatto non solo queste) e ove sia necessario, il proprio ruolo educativo in questa fase di crescita²².

¹⁹ BOBBA L., *La via italiana al sistema duale*, in ALBERT L. - D. MARINI, *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, Il Mulino, 2022, p. 134 (113-139).

²⁰ MARINI D., *Gli enti di IeFP e la valutazione sull'esperienza del duale: una tripla «A»*, in ALBERT L. - D. MARINI, *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale*, cit., p. 45.

²¹ Fondazione Con i Bambini – Istituto Dempolis, «Come stai?»: *presentata la prima indagine sugli adolescenti*, 8 giugno 2023. <https://www.conibambini.org/2023/06/08/come-stai-presentata-la-prima-indagine-sugli-adolescenti/>.

²² «Come pone in luce l'etimologia del termine, l'esercizio della responsabilità, il fornire risposte, richiede la capacità di osservare, di progettare e di reperire i mezzi per l'attuazione del progetto elaborato. Si tratta di saper osservare l'educando per coglierne i bisogni, le attitudini e le potenzialità, e di saper gettare lo sguardo in avanti per progettare percorsi educativi atti a promuoverne la miglior forma di vita. La progettualità educativa, fulcro dell'esercizio della corresponsabilità scuola-famiglie, deve poi tradursi in un agire di concerto, nel rispetto di un principio pedagogico basilare: la coerenza». DUSI P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in PATI L. (a cura di), *Pedagogia della Famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014, p. 396.

3. Tutor formativo come logo-educatore

Siamo giunti alla terza e ultima parte di questo articolo che è anche l'apice della riflessione sul tutor come logo-educatore all'interno di una cornice teorica di una pedagogia del lavoro come pedagogia di senso. Prima di iniziare questa riflessione si vuole sottolineare come la questione dei valori posta sul piano pedagogico è un tema attuale nella recente letteratura sull'*Education* in Europa. Infatti, dopo forse un periodo troppo lungo dove la questione dei valori per falsa e imbarazzante neutralità era scomparsa, con le *Global Competence*²³ e le competenze per una cultura democratica²⁴ il tema è tronato in auge, anche se più ancorato alla dimensione di convivenza democratica e di giustizia sociale, che non di significato personale.

Inoltre, anche il tema/valore del lavoro è una questione indagata nell'ultima ricerca sul cambiamento dei valori degli italiani. Infatti, nelle ultime indagini un valore che è aumentato tra gli italiani è il lavoro e questo nonostante le crisi economiche e la flessibilità che crea forme di benessere altalenanti. La cosa interessante è che al lavoro, oltre alla dimensione "materialista", viene data un'importanza realizzativa del sé. Questo spostamento di interpretazione si può osservare nella linea del tempo nel susseguirsi di generazioni (dalla generazione X, passando per i Millennials alla generazione Z)²⁵.

Inoltre, che oggi giorno il lavoro sia considerato oltre che una pratica tecnica e funzionale alla società anche un valore che determina a sua volta nuovi valori si possono trovare diversi esempi in letteratura, in quanto il lavoro è espressione della persona. Vi sono infatti alcuni studi e relative classificazioni che pongono in relazione il lavoro, le categorie professionali o il singolo lavoratore con il mondo dei valori. Per esempio, vi è uno studio di alcune linee applicative del modello di Schwartz che pongono in relazione i dieci tipi di valori espressi con diverse categorie professionali²⁶.

Ancora possiamo trovare le ricerche sui domini di pratica che mettono in evidenza come non solo la cultura (o capitale culturale), ma anche l'orientamento professionale (appunto i cosiddetti domini di pratica) possono intervenire

²³ OECD, *Pisa global competence*, 2018, in <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

²⁴ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* [3 volumes], Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018.

²⁵ SARTI S., *Le cose importanti nella vita*, in BIOLCATI F. - ROVATI G. - SEGATTI P. (a cura di), *Come cambiano gli italiani. Valori e atteggiamenti dagli anni Ottanta a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 61-76.

²⁶ PICCONI L., CHIRUMBOLO A., SAGGINO A., *Valori e lavoro. Le differenze nei lavori in differenti professioni*, in CAPRARA G.V. - SCABINI E. - STECA P. - SCHWARTZ S., *I valori dell'Italia contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 277-297.

nell'influenzare l'apprezzamento e comprensione dei valori morali e non morali. Questo vuol dire che, due persone della stessa professione, seppur appartenenti a culture diverse, danno più importanza a uno stesso valore rispetto che a un altro²⁷.

Compresa l'importanza di educare nel lavoro e non solo formare al lavoro in quanto non solo il lavoro, ma anche la stessa carriera professionale (che inizia con la formazione) è portatrice di valori, il tema centrale che si affronterà in questo paragrafo è come il tutor può guidare lo studente a una consapevolezza di senso e di significato rispetto al suo percorso formativo professionale. Il tutor infatti è il responsabile del progetto formativo (insieme allo studente) e per tale ragione ha il compito di sostenere l'apprendimento di *soft* e *hard skills*, ma anche di accompagnare lo studente nell'autoformazione che «implica una riflessione ontologica sulla propria esistenza»²⁸ e quindi anche sul proprio percorso formativo professionale, a partire dal valore che si attribuisce a questo.

Una delle caratteristiche della formazione professionale, contrariamente a una scuola di indirizzo generalista, è che la riflessione su se stessi non avviene solo a partire da considerazioni teoriche, ma anche dal proprio fare. Questo aspetto è molto importante perché come ci ricorda Frankl:

Non solo io agisco conformemente a ciò che sono, ma divento conformemente a come agisco. L'Uomo "si" decide: come essere che decide come è, egli non si limita a decidere qualcosa, ma decide se stesso. Ogni decisione è un'autodecisione e l'autodecisione è sempre un'autoconfigurazione. E mentre configuro il destino, la persona che io sono forma il carattere che io ho: in tal modo "si" forma la personalità che io divento.²⁹

È in questa prospettiva che si intende leggere la figura del tutor secondo una prospettiva logoterapeutica e quindi come logo-educatore. Questo termine operationalizza quell'idea di *pedagogia del significato*³⁰ proposta da Frankl.

Styczyński, in un suo articolo denso, ma fondamentale per la nostra prospettiva riflessiva, definisce così la *mission* del logo-educatore:

Il logo-educatore nell'accompagnare i giovani li aiuta innanzitutto a compiere delle scelte valoriali e ad accogliere valori che garantiscono il raggiungimento del

²⁷ CHRISTEN M., *Comparing cultural differences with domain-specific differences of appreciating and understanding values*, in "Journal of moral education", 47[2018], n.3, pp. 333-345.

²⁸ CALDARARO E., *Progettualità esistenziale. Impostare la propria esistenza come progetto significativo e ricco di valore*, in "Ricerca di Senso", 10[2012], n.2, p. 211.

²⁹ FRANKL V.E., *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Brescia, Queriniana, 1998, p. 78.

³⁰ BRUZZONE D., *L'educazione al senso e il senso dell'educazione*, in "Ricerca di Senso", 4[2006], n.1, p. 27.

significato della loro esistenza. In seguito, li aiuterà a scoprire i nuovi valori, in coerenza con le preferenze già assunte.³¹

In questo articolo viene definito il logo-educatore e tra le diverse caratteristiche vi è la capacità di motivare alla realizzazione dei valori che si fonda sulla libertà e la responsabilità. Questo potrebbe essere il punto di intersezione fra la crescita in termini di apprendimento e la crescita in termini di significato esistenziale.

Lo strumento ideale per favorire una ricerca di senso e la possibilità che il discente scopri sempre nuovi significati e valori è quello del dialogo socratico come afferma Frankl³² e come riprende Bruzzone in un interessante studio³³. In particolare, l'autore ricorda come

Il metodo dialogico evade definitivamente gli angusti confini della mera tecnica didattica finalizzata al successo nell'apprendimento, per arrestarsi anche (e anzitutto) sul piano della costituzione stessa della personalità. L'identità personale risulta, infatti, dai dialoghi significativi intessuti nel corso dell'esistenza.³⁴

Quindi nel percorso di tutoria, il logo-educatore deve sostare sui significati di quello che si sta facendo. Un dialogo che non deve essere clinico, ne tanto meno solo peripatetico, ma un dialogo sul fare per giungere all'essere. Questa peculiarità risolverebbe, tra le altre cose l'annosa questione di una scuola professionale troppo collegata alle dinamiche domandiste del mercato del lavoro. Se si educa al significato del lavoro, l'aspetto importante non è tanto il lavoro che si trova, ma la dimensione di senso dello stesso. Si ricorderà nel precedente articolo la questione frankliana sulla differenza tra *homo faber* e *homo patiens*, ossia come persona che comprende il valore realizzativo del lavoro, oltre l'aspetto produttivo. È qua che si gioca la vera partita! Riprendendo ancora alcuni spunti del precedente articolo, i valori di atteggiamento sono più profondi rispetto ai valori di creazione e pertanto è lì che risiede il senso legato allo sviluppo della persona e alla costruzione della propria identità.

Il logo-educatore, nella pratica educativa, smaschera ogni ideologismo che vede nel lavoro un problema per l'istruzione. Anzi questa visione di accompagnamento educativo può indicare come la riflessione sul lavoro può contribuire alla

³¹ STYCZYŃSKI M., *Il bisogno dei valori e ricerca del senso della vita dei giovani di oggi. Punti Chiavi della Logoterapia di Viktor E. Frankl applicati nel campo formativo*, in "The Person and the Challenges", 5[2015], n. 1, p. 78.

³² FRANKL V.E., *Psicoterapia della pratica medica*, Firenze, Giunti Barbera, 1974, p. 11.

³³ BRUZZONE D., *Il metodo dialogico da Socrate a Frankl. Sulla natura educativa del processo logoterapeutico*, in "Ricerca di senso", 1[2003], n. 1, pp. 7-43.

³⁴ *Ivi*, p. 22.

crescita educativa in termini di consapevolezza, potenzialità e significato. In tal senso penso che il punto di vista esterno di Baldacci possa essere illuminante

Rifiutare il nesso della scuola con la formazione dei futuri lavoratori la condannerebbe all'irrelevanza sociale. Il problema è se sia adeguato concepire la formazione del produttore entro il quadro del capitale umano o se occorra invece una cornice più larga, come quella proposta dal paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum, 2011; Nussbaum, 2012; Sen, 2001; Sen, 2003). Secondo quest'ultimo, l'economia è soltanto un mezzo, il fine è l'uomo, la qualità della sua vita e la piena realizzazione della sua umanità. In questa prospettiva, il compito della scuola è, perciò, quello di garantire lo sviluppo umano, concepito come sviluppo delle libertà sostanziali, ossia quello di promuovere la possibilità per ogni persona di porsi come soggetto autonomo, progettando e realizzando la propria vita secondo le proprie idee.³⁵

Sarebbe interessante ora iniziare a dibattere sui limiti epistemologici tra competenza e *capabilities*, visti gli autori riportati da Baldacci nel testo, ma purtroppo non è questo lo spazio editoriale giusto. Per quanto, infatti, la tematica è avvincente, si rischierebbe di andare fuori tema. Possiamo solo dire che le *capabilities* comprendono sia le risorse interiori come appunto le competenze, sia le capacità per cogliere le opportunità reali per poter realizzare il proprio progetto di vita. Progetto che trova la sua sorgente interiore nella libertà di scelta, tradotta in libertà di apprendere e libertà di poter scegliere quale opportunità. In questo senso la dimensione di senso è guida sia alla capacità critica che alla scelta.

Il ruolo del tutor è quello di accompagnare alle scelte in quanto nella società dell'incertezza³⁶, vi è anche la paura di scegliere e come ci ricorda Pina Del Core, in adolescenza vi è l'"esasperazione delle possibilità di scelte" in cui si può scegliere tutto, ma allo stesso tempo c'è il dovere della scelta spesso fatta in maniera non appropriata o non fatta proprio³⁷.

Ancora di più, quando la società non garantisce le opportunità esterne (qui sono interessanti gli studi di Sen) per poter fare una scelta personale e reale, la dimensione di senso trova un significato anche nella sofferenza. Ancora una volta è l'*homo patiens* il fulcro educativo. Come si ricorderà, il lavoro era una condizione di senso per la vita della persona, tanto che lo stesso Frankl parla di nevrosi da disoccupazione, addirittura di una "nevrosi di disoccupazione passeg-

³⁵ BALDACCI M., *L'idea di scuola come cornice per la didattica*, in PERLA L. - B. MARTINI (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 20.

³⁶ BAUMAN Z., *La Società dell'Incertezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.

³⁷ DEL CORE P., *La paura di scegliere: dinamica della decisione e scelte di vita*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", 40[2002], 3, pp. 442-455; DEL CORE P., *La solitudine degli adolescenti: fenomeno evolutivo e luogo di scoperta del senso della vita*, in "Ricerca di Senso", 3[2005], n. 1, pp. 85-101.

gera” per coloro che anche solo la domenica e nelle festività percepiscono maggiormente il vuoto esistenziale perché non sono immersi in attività lavorative³⁸.

Compito del tutor come logo-educatore è insegnare anche a fronteggiare situazioni di difficoltà lavorative, saper comprendere il valore realizzativo della persona oltre i limiti temporali. Crisi lavorative che durante il percorso formativo possono essere mancanza di lavoro per ragioni di mercato, cambio azienda per incompatibilità caratteriali, mancato inserimento immediato nel mondo del lavoro a conclusione del percorso formativo intrapreso.

Traguardi logoeeducativi

Si intende concludere questo paragrafo delineando alcune competenze, termine utilizzato in questo frangente in senso lato, che il tutor formativo, come logo-educatore, dovrebbe supportare nel percorso educativo dello studente nell'IeFP. Alla luce dei temi trattati nella prima e nella seconda parte di questa riflessione si vuole provare a dare concretezza alle parole scritte iniziando a proporre linee di azione che, seppur ancora generali, possono dare un indirizzo a una tutoria indirizzata al significato esistenziale.

In primis, il tutor favorisce l'acquisizione della *competenza interrogativa*, in quanto “comprendere un oggetto significa sapere a quale domanda esso risponde; e per sapere cercare, costruire o ricostruire autonomamente le risposte esatte è necessario sapersi porre le domande giuste”³⁹. Si ricordi infatti che per Frankl, il «significato è ciò che viene significato, sia da una persona che pone una domanda, sia da una situazione che, anch'essa, implica una domanda e attende una risposta»⁴⁰.

Non c'è spazio quindi a scappatoie o fughe, bisogna educare lo studente all'ascolto di se stessi, a non sfuggire alle domande che la vita, in particolare quella scolastica e in azienda gli pone. Il tempo non deve essere riempito, il tempo è una condizione per poter sondare i propri perché e ascoltare i propri vissuti interiori.

Una secondo traguardo, conseguente al precedente, è la *competenza esistenziale*, «quella cioè che consente alle persone di stare al mondo con senso e responsabilità, anzi: con un senso di responsabilità»⁴¹. La responsabilità per Frankl non può essere vista da sola, in quanto rappresenta una neutralità etica.

³⁸ FRANKL V.E., *Alla ricerca di un significato nella vita*, Milano, Mursia, 1974, p. 65.

³⁹ BRUZZONE D., *Il metodo dialogico da Socrate a Frankl*, cit. p. 33.

⁴⁰ Frankl V.E., *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Roma, Città Nuova Editrice, 1998, p. 75.

⁴¹ BRUZZONE D., *L'educazione al senso e il senso dell'educazione*, cit. p. 29.

La responsabilità è la capacità di sapere rispondere alle sfide della vita, cercando e trovando un significato alle diverse opportunità e situazioni. È la coscienza quindi il luogo dove libertà, volontà e responsabilità si affinano per un progetto esistenziale che vede, nella formazione e nel lavoro, delle componenti della più ampia ricerca di senso che l'educazione dovrebbe sempre promuovere.

La terza competenza è di natura valoriale e relazionale, ovvero di *significato e solidarietà*. Formare a una professione significa formare al servizio, alla responsabilità verso la collettività. In tal senso sono illuminanti le parole di Frankl che, richiamando la metafora della pietruzza e del mosaico, afferma che "non è soltanto l'esistenza del singolo che necessita di una comunità per acquistare un pieno significato, anche la comunità ne acquista dalla presenza e dall'azione del singolo"⁴². È lo snodo di passaggio da una morale personale a un'etica sociale che tradotta in termini di apprendimento possiamo tradurla come quelle competenze che fanno leva al mondo dei valori e delle attitudini in riferimento alla convivenza democratica.

Infine, una competenza che richiama la resilienza, ovvero la *capacità di saper accogliere e gestire la sofferenza* come valore di atteggiamento che può insegnare molto, o per dirla con Esopo «i *pathémata* diventano *mathémata*», quindi mostrando come i patimenti divengono insegnamenti⁴³. Qui si richiama ancora una volta la distinzione tra *homo faber* e *homo patiens*, certo l'ideale sarebbe quello di un successo lavorativo insieme a una realizzazione di significato, ma se questa combinazione non avviene, è importante comprendere come l'unico modo per realizzarsi non è quello di puntare solo al successo, ma di dare significato a ogni passo che si fa per raggiungere una meta o un obiettivo formativo-professionale. Lo stesso Frankl ci ricorda che «essere soddisfatti del nostro lavoro dipende da noi e non dalla professione, dall'essere e dal non essere capaci di far risaltare nelle nostre opere ciò che di umanamente singolare è in noi»⁴⁴. Saper affrontare l'insuccesso, forse è la grande sfida educativa per i giovani di oggi che a volte si perdono nel non senso della vita.

In ultimo, possiamo parlare di una sorta di *competenza progettuale* che necessita di tutti gli elementi sopra elencati. È la competenza che tende a liberare, come persona libera di scegliere/imparare/lavorare, lo studente. Parliamo, teoricamente e genericamente, di una sorta di capacità di orientamento esistenziale già nel CFP, a partire dalla conquista dell'autonomia noetica personale che poi si può tradurre in un'autonomia di apprendimento (per esempio l'iper-competenza

⁴² FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana, 2005, p. 113.

⁴³ ESOPPO, *Favole*, Torino, Einaudi, 1994, n. 311 in PALUMBIERI S., *Sofferenza, immane sfida, potente stimolo. Verso la speranza per un non-ancora più umano*, in "Ricerca di Senso", 7[2009], n. 2, p. 192 (189-196).

⁴⁴ FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. p. 150.

“imparare ad imparare”⁴⁵ o le competenze strategiche⁴⁶) o in autonomia nel mondo del lavoro per giungere all’autoimprenditorialità. Ovviamente per far ciò non è sufficiente solo una didattica orientativa, ma è necessaria anche una didattica per valori⁴⁷. Se come afferma Tramma, «qualsiasi educazione [...] necessita di un futuro pensabile, auspicabile e ragionevolmente possibile nel quale, [...], proiettarsi, nonostante non siano certo questi i tempi nei quali sia unanime la convinzione che il futuro goda di ottima salute»⁴⁸, il logo-educatore ha il compito di accompagnare lo studente in questo “domani” facendogli scoprire le proprie risorse e i propri valori per affrontare le criticità.

Conclusioni

Il tutor è una figura cardine nell’IeFP in quanto nella sua persona quasi si concentra uno spazio dialogico che ha il compito di personalizzare i processi di apprendimento e di crescita globale dello studente, nonché azionare riflessioni negli adulti di riferimento di questo processo. Un ruolo apparentemente nascosto, ma di fatto fondamentale perché “pedagogico” perché ha come soggetto/oggetto colui che studia e lavora e che nel mentre deve scoprire le proprie capacità.

La pedagogia di significato, che fa del tutor un logo-educatore, aumenta la responsabilità educativa a questa figura spronandola a non essere più solo un formatore competente, ma consapevole, ovvero «prima ancora di chiedersi che cosa e come insegnare, egli si chiede perché insegnare»⁴⁹ e questo interrogativo di senso, lo testimonia e lo consegna allo studente motivandolo a riflettere sulla dimensione valoriale e quindi di significato del suo percorso formativo e professionale. Un iter educativo che non può limitarsi solo all’oggi, ma che, con un tuffo verso il già e non ancora, deve proiettarsi alla professionalità del domani.

⁴⁵ STRINGHER C., *Cos’è l’Apprendere ad Apprendere? Alcune risposte a livello istituzionale e teorico*, in STRINGHER C. (a cura di), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 36.

⁴⁶ Cfr. PELLERREY M. - MARGOTTINI M. - OTTONE E., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e Applicazioni*, Roma, TrE-Press, 2020.

⁴⁷ Su questo tema punti interessanti per iniziare a pensare a qualcosa di più specifico per l’IeFP vengono forniti da FRANCHINI R., *Incorporare i valori nel curriculum*, in “Rassegna CNOS”, 39[2023], n. 2, pp. 81-96.

⁴⁸ TRAMMA S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015, p. 118.

⁴⁹ FRANCESCHINI G., *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, in “Studi sulla Formazione”, 22[2019], n. 2, p. 266.

Alla luce di quanto detto, la realizzazione di queste idee pedagogiche intese come strumenti ermeneutici per vivere e migliorare la vita e gli apprendimenti degli studenti dell'IeFP, necessitano ancora di essere sviscerate, magari in principi e proposte formative. La comparazione e la riflessione critica su di esse sarebbe un prezioso lavoro di concertazione a livello regionale e nazionale. Delegare tali riflessioni al solo mondo accademico o al mondo scolastico, neofita sul tema, sarebbe un grave errore, che pagherebbe la perdita di una preziosa ed incomparabile esperienza decennale sul campo.

Bibliografia

- BALDACCI M., *L'idea di scuola come cornice per la didattica*, in PERLA L. - B. MARTINI (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 17-23.
- BAUMAN Z., *La Società dell'Incertezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- BEGOTTI T., *Le life skills in adolescenza*, in BONINO S. - E. CATTELINO (a cura di), *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Trento, Erickson, 2008, pp. 87-110.
- BOBBA L., *La via italiana al sistema duale*, in ALBERT L. - D. MARINI, *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, Il Mulino, 2022, pp. 113-139.
- BRUZZONE D., *Il metodo dialogico da Socrate a Frankl. Sulla natura educativa del processo logoterapeutico*, in "Ricerca di senso", 1[2003], n. 1, pp. 7-43.
- BRUZZONE D., *L'educazione al senso e il senso dell'educazione*, in "Ricerca di Senso", 4[2006], n.1, pp. 25-36.
- CALDARARO E., *Progettualità esistenziale. Impostare la propria esistenza come progetto significativo e ricco di valore*, in "Ricerca di Senso", 10[2012], n. 2, pp. 203-218.
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2020.
- CHRISTEN M., *Comparing cultural differences with domain-specific differences of appreciating and understanding values*, in "Journal of moral education", 47[2018], n. 3, pp. 333-345.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, 1 gennaio 2011 – 31 dicembre 2013.
- COUNCIL OF EUROPE, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* [3 volumes], Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018.
- DEL CORE P., *La paura di scegliere: dinamica della decisione e scelte di vita*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", 40[2002], 3, pp. 442-455;
- DEL CORE P., *La solitudine degli adolescenti: fenomeno evolutivo e luogo di scoperta del senso della vita*, in "Ricerca di Senso", 3[2005], n. 1, pp. 85-101.
- DUSI P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in PATI L. (a cura di) *Pedagogia della Famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 389-399.
- FRANCESCHINI G., *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, in "Studi sulla Formazione", 22[2019], n. 2, pp. 253-270.
- FRANCHINI R., *Incorporare i valori nel curriculum*, in "Rassegna CNOS", 39[2023], n. 2, pp. 81-96.
- FRANKL V.E., *Alla ricerca di un significato nella vita*, Mursia, Milano, 1974.
- FRANKL V.E., *Homo patiens. Soffrire con dignità*, (a cura di FIZZOTTI E.), Queriniana, Brescia, 1998.
- FRANKL V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana, 2005.
- FRANKL V.E., *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Roma, Città Nuova Editrice, 1998.
- FRANKL V.E., *Psicoterapia della pratica medica*, Firenze, Giunti Barbera, 1974.

- MACALE C., *The Role of The Educational Tutor in The Italian Vocational Education and Training*, in Proceedings of The 5th International Conference on New Approaches in Education, 2023 <https://www.doi.org/10.33422/5th.icnaeducation.2022.09.150>
- MARINI D., *Gli enti di IeFP e la valutazione sull'esperienza del duale: una tripla «A»*, in ALBERT L. - D. MARINI, *La valutazione dell'esperienza duale nell'istruzione e formazione professionale Linee di sviluppo del sistema nazionale*, Bologna, Il Mulino, 2022, pp. 11-90.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci Editore, 2020.
- OECD, *Pisa global competence*, 2018. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.
- PALUMBIERI S., *Sofferenza, immane sfida, potente stimolo. Verso la speranza per un non-ancora più umano*, in "Ricerca di Senso", 7[2009], n. 2, pp. 189-196.
- PELLERAY M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid Editore, 2010.
- PELLERAY M. - MARGOTTINI M. - OTTONE E., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e Applicazioni*, Roma, TrE-Press, 2020.
- PICCONI L. - CHIRUMBOLO A. - SAGGINO A., *Valori e lavoro. Le differenze nei lavori in differenti professioni*, in CAPRARA G.V. - SCABINI E - STECA P. - SCHWARTZ S., *I valori dell'Italia contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 277-297.
- PIGNALBERI C., *Tutorship e Apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca*, in "Rivista Formazione Persona Lavoro", 8[2018], n. 25, pp. 87-98.
- POTESTIO A., *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Roma, Edizioni Studium, 2020.
- SARTI S., *Le cose importanti nella vita*, in BIOLCATTI F. - ROVATI G. - SEGATTI P. (a cura di), *Come cambiano gli italiani. Valori e atteggiamenti dagli anni Ottanta a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 61-76.
- STYCZYNSKI M., *Il bisogno dei valori e ricerca del senso della vita dei giovani di oggi. Punti Chiavi della Logoterapia di Viktor E. Frankl applicati nel campo formativo*, in "The Person and the Challenges", 5[2015], n. 1, pp. 63-84.
- STRINGHER C., *Cos'è l'Apprendere ad Apprendere? Alcune risposte a livello istituzionale e teorico*, in STRINGHER C. (a cura di), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 19-48.
- TRAMMA S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.
- ZANIELLO G., *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*, Napoli, Tecnodid, 2003.

L'istituzione e la sperimentazione della filiera tecnologico-professionale: analisi e prospettive degli aspetti di sistema

GIULIO M. SALERNO¹

1. Premessa

La IeFP si trova attualmente di fronte a due novità che presentano caratteristiche di particolare incidenza sugli aspetti ordinamentali dell'istruzione professionalizzante: l'istituzione della filiera tecnologico-professionale e l'avvio della connessa sperimentazione.

Si tratta di due novità che, pur non esattamente sincroniche, sono strettamente collegate. Più esattamente, l'istituzione della filiera è uno dei principali obiettivi di un disegno di legge in corso di approvazione da parte del Parlamento, e che, salvo sorprese, dovrebbe essere definitivamente approvato prima dell'estate di quest'anno. Nel frattempo, a partire dallo scorso dicembre 2023 è stato già avviato il percorso regolatorio, amministrativo e organizzativo per consentire, sin dal prossimo anno scolastico e formativo 2024/2025, l'attivazione dei percorsi che nel loro complesso saranno erogati nell'ambito del *"Piano nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione della filiera formativa tecnologico-sperimentale"*, e cioè sia i percorsi sperimentali quadriennali nell'istruzione tecnica e nell'istruzione professionale, sia i percorsi per il conseguimento del diploma professionale di IeFP nelle istituzioni formative accreditate dalle Regioni. In definitiva, la sperimentazione rappresenta il primo banco di prova per la filiera tecnologico-professionale che è alle porte, anticipandone così, almeno per alcuni aspetti, la concreta applicazione prima ancora della formale istituzione con legge.

Pertanto, anche e proprio considerato che la IeFP è già coinvolta dalla sperimentazione in vista dall'ufficiale formalizzazione dell'istituzione della filiera tecnologico-professionale, è senz'altro rilevante analizzare in quale modo e in quale misura siffatte novità si riflettono sugli aspetti di sistema, cioè nella

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

definizione del ruolo delle molteplici componenti dell'istruzione professionalizzante così come essa si è venuta realizzando in Italia e dunque non solo sui rapporti tra siffatte componenti, ma anche e soprattutto sulle prospettive di sistema. Tra l'altro, come noto, siffatte molteplici componenti sono tra loro assai differenziate e sono assoggettate ad una pluralità di istituzioni pubbliche (sia a livello statale e regionale) e alle diverse discipline rispettivamente adottate da queste ultime nell'ambito delle proprie competenze. Per di più, come autorevolmente rilevato nelle indagini recentemente compiute, allo stato appare assai impervio parlare di logica di sistema nell'istruzione professionalizzante, date le consistenti divaricazioni e disarmonie che impediscono di riscontrare adeguata linearità, consistente sistematicità, e omogenea diffusione nazionale nell'offerta educativa complessivamente erogata dalle quattro principali componenti che attualmente sono presenti nell'istruzione professionalizzante che, a partire dall'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione, giunge all'istruzione terziaria: l'istruzione tecnica e professionale, la IeFP, la IFTS, e, infine, gli *ITS Academy*.

Pertanto, può essere di una qualche utilità verificare quali siano i possibili esiti delle predette novità – l'istituzione della filiera tecnologico-professionale e la connessa sperimentazione – in relazione ad un processo che, almeno a nostro avviso, sembra apparire in controluce, pur risultando, nello stesso tempo, ancora privo di contorni esattamente definiti, se non addirittura controverso e probabilmente non sufficientemente condiviso nei suoi elementi essenziali: la costituzione di un vero e proprio sistema nazionale dell'istruzione professionalizzante.

In altri termini, in questa sede si intende esaminare se e in quale misura l'istituzione della filiera tecnologico-professionale, e la connessa sperimentazione, possano essere considerate come le prime e fondamentali pietre di un percorso di solidificazione verso un assetto unitario e allo stesso tempo pluralistico dell'istruzione professionalizzante, efficientemente strutturato e adeguatamente coordinato. Si vuole inoltre comprendere quali ulteriori passi andrebbero intrapresi per dare pieno ed effettivo corpo a questo percorso, soprattutto per evitare il rischio che la formale istituzione legislativa della filiera tecnologico-professionale e il connesso avvio della prima sperimentazione risultino soltanto tentativi parziali, o, addirittura, di fronte alle inevitabili difficoltà applicative o all'insufficienza dei risultati ottenuti, inneschino atteggiamenti di delusione o comunque di passività rispetto ad un'evoluzione che, agli occhi dei più avveduti, è indispensabile per assicurare al Paese tutto un sistema di istruzione professionalizzante che sia capace di affrontare le tante sfide del mondo contemporaneo.

A tal fine, quindi, vanno considerate le modifiche di sistema che discenderanno a regime - ossia in via definitiva e quindi con effetti permanenti sull'assetto ordinamentale delle molteplici componenti dell'istruzione professionaliz-

zante - dall'istituzione della filiera tecnologico-professionale così come previsto nell'ultima versione disponibile della cosiddetta "riforma Valditara", ovvero la versione risultante dal procedimento di approvazione attualmente in corso del disegno di legge presentato nell'ottobre del 2023 dal Governo su iniziativa del Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, e che ha per titolo l'"Istituzione della filiera formativa tecnologico-sperimentale".

Può anche ricordarsi che il testo originario del disegno di legge si riferiva anche alla tematica relativa alla valutazione del comportamento degli studenti degli Istituti scolastici dal punto di vista degli aspetti disciplinari e sanzionatori. Tuttavia, come anche rilevato in un nostro precedente contributo, le materie affrontate nell'originario disegno di legge del Governo richiedevano una trattazione distinta per evidenti ragioni di disomogeneità dei relativi oggetti. E in effetti, proprio durante prima parte del percorso parlamentare, ossia nell'esame presso la competente Commissione del Senato della Repubblica, il testo presentato dal Governo è stato opportunamente separato in due testi mediante lo stralcio operato dal Presidente del Senato (ai sensi dell'art. 126-bis del regolamento del Senato), in modo da affrontare autonomamente le singole tematiche (vedi il testo originario in Atto Senato n. 924, da cui è stata stralciata la parte relativa alla valutazione del comportamento - Atto Senato n. 924-bis - che è ancora all'esame del Senato). Va aggiunto che tale disegno di legge è un "collegato" alla legge di bilancio, cioè è uno dei disegni di legge che il Governo, in occasione della manovra di bilancio, si impegna a presentare in quanto considerati strettamente connessi al perseguimento degli obiettivi della manovra finanziaria, e dunque, proprio per questo motivo, sono appositamente disciplinati nei regolamenti parlamentari in modo da ridurre i tempi di approvazione.

Va rilevato, inoltre, che il testo qui in esame, quello cioè concernente l'"Istituzione della filiera formativa tecnologico-sperimentale", così come approvato in tempi piuttosto rapidi in prima lettura da parte del Senato (con voto finale avvenuto il 31 gennaio 2023), presenta alcune modifiche e integrazioni di non scarso rilievo che sono state apportate in sede parlamentare rispetto al testo proposto dal Governo. Tra l'altro, alcune di queste modifiche hanno preso spunto dalle osservazioni ufficialmente formulate dalla Conferenza delle Regioni (ed esattamente dalle Commissioni competenti), così come da alcune riflessioni che sono pervenute, anche nel corso di apposite audizioni, dagli Enti nazionali della formazione professionale, e in particolare da FORMA. Ciò dimostra ancora una volta la rilevanza del ruolo che gli Enti nazionali, soprattutto i relativi organismi associativi, possono svolgere interagendo con le pubbliche istituzioni - statali e territoriali - anche nelle fasi più delicate e cruciali dei processi decisionali che attengono alla definizione dell'assetto e alla concretizzazione dello svolgimento dell'istruzione professionalizzante. Parimenti, emerge la costante necessità che

il predetto ruolo possa risultare tanto più incisivo, quanto più sia capace di svilupparsi secondo modalità ispirate alla condivisione strategica e alla tempestività delle riflessioni e delle proposte. Tra l'altro, come vedremo subito, alcuni aspetti del disegno di legge appaiono ancora bisognosi di ritocchi, sicché non può escludersi che anche nel corso dell'esame da parte della Camera dei deputati l'ulteriore interlocuzione con gli Enti nazionali della Formazione possa consentire di migliorare il testo in esame, così come già risultante dall'approvazione da parte del Senato (si veda l'Atto Camera n. 1691).

2. L'istituzione della filiera tecnologico-professionale e le innovazioni di sistema "a regime" previste dalla "riforma Valditara" in corso di approvazione

Avendo come punto di riferimento il testo approvato dal Senato e attualmente all'esame della Camera, passiamo adesso ad analizzare le principali innovazioni di sistema, e quindi a regime, che saranno introdotte dalla "riforma Valditara". Va precisato che, per una larga parte, tali innovazioni si innesteranno all'interno del decreto-legge n. 144/2022 (come convertito, con modificazioni, dalla legge n. 175/2022), in quanto l'art. 1 del disegno di legge intende inserire all'interno dell'appena richiamato decreto-legge un nuovo e corposo articolo, l'art. 25-bis, avente la seguente rubrica: "*Missione per lo sviluppo della filiera formativa tecnologico-professionale*". Per altra parte, invece, le ulteriori innovazioni di sistema si collocano negli artt. 2, 3 e 4 dello stesso disegno di legge attualmente all'esame della Camera.

In primo luogo, nel nuovo testo dell'art. 25-bis del d.l. n. 144/2022, come risultante dal disegno di legge approvato dal Senato (vedi, in particolare, il nuovo art. 25-bis, comma 1, secondo periodo, del d.l. n. 144/2022) si prospetta l'istituzione di una "*filiera formativa tecnologico-professionale*", che, a ben vedere, è costituita non dalla confluenza dei soggetti attualmente erogatori delle attività formative nell'istruzione professionalizzante, ma dalla seguente sommatoria, peraltro piuttosto generica, di "*percorsi*": a) i percorsi "*sperimentali del secondo ciclo di istruzione*" scolastica, cioè quelli quadriennali attivati - in base alla disciplina regolamentare che già li consente in via generale - nell'istruzione secondaria di secondo grado, così coinvolgendo (potremmo dire, ovviamente) i percorsi erogati nell'istruzione tecnica e in quella professionale, ma non escludendo anche i percorsi erogati dai licei (e forse, quindi anche con un implicito riferimento al nuovo liceo del *Made in Italy*); b) i percorsi erogati dagli ITS

Academy, senza peraltro distinguere tra i percorsi biennali di V livello EQF e i percorsi triennali di VI livelli EQF; c) i percorsi erogati della IeFP ai sensi del capo III del d.lgs. n. 226/2005 e quindi senza fare distinzione circa i percorsi triennali per il conseguimento della qualifica di operatore rispetto a quelli quadriennali per il conseguimento del diploma di tecnico, né precisando alcunché circa il cosiddetto quarto anno; d) e, infine, i percorsi erogati nella IFTS, senza specifica indicazione se non il riferimento al d.P.C.M. del 25 gennaio 2008 che ne disciplina gli aspetti di ordine complessivo.

Per quanto concerne le Regioni, da un lato si prevede che esse abbiano la facoltà di “aderire” alla filiera mediante la stipulazione di appositi accordi con i relativi USR, dall’altro lato, si precisa che l’adesione avviene assicurando la programmazione dei percorsi della filiera medesima e definendone le modalità realizzative. Circa gli accordi tra Regioni e i relativi USR, nel nuovo testo legislativo risultante dal disegno di legge come approvato dal Senato (vedi art. 25-bis, comma 3) si dispone che essi hanno lo scopo di “integrare e ampliare” l’offerta sia dei predetti percorsi quadriennali sperimentali, sia dei percorsi della IeFP, “in funzione delle esigenze specifiche dei territori”, anche ricorrendo all’istituzione di nuove reti, i cosiddetti *Campus* composti non solo da istituzioni scolastiche, formative e accademiche (dell’Università e dell’AFAM), ma anche “da altri soggetti pubblici e privati” non meglio precisati dalla legge.

A questo proposito, al di là della questione di ordine preliminare circa l’opportunità di considerare le Regioni – enti istituzionali a carattere territoriale - come soggetti eventualmente aderenti ad una “filiera” che, come abbiamo appena visto, è costituita da percorsi scolastici e formativi, non poco aspetti della disciplina risultano bisognosi di alcune precisazioni. In particolare, non si comprende cosa accadrebbe in quelle Regioni che non stipulassero gli accordi con i relativi USR per l’integrazione e l’ampliamento dell’offerta. A chi spetterebbe la programmazione dei percorsi della filiera e la determinazione delle modalità realizzative? Dall’interpretazione letterale risulterebbe che soltanto le Regioni aderenti disporrebbero della funzione di programmazione dei percorsi della filiera, così come del compito di definirne le modalità operative. Ma tale interpretazione non appare sostenibile, almeno per quanto concerne le competenze programmatiche già assegnate in via ordinaria alle Regioni in tema di programmazione dell’offerta formativa e dimensionamento della rete scolastica ai sensi del d.lgs. n. 112/1998, e ormai costituzionalmente garantite, come più volte riconosciuto dalla Corte costituzionale. Probabilmente, una migliore formulazione del testo legislativo appare allora necessaria.

Inoltre, sempre nel nuovo testo dell’art. 25-bis del d.l. n. 144/2002, come risultante dal disegno di legge approvato dal Senato (vedi il nuovo art. 25-bis, comma 6, del d.l. n.144/2022) si prevede che, “ferme restando le competenze

delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale”, sia nella sperimentazione scolastica che nei predetti accordi tra Regioni e USR si dovranno necessariamente introdurre alcuni elementi innovativi, ovvero, più precisamente i seguenti: l’adeguamento e l’ampliamento dell’offerta formativa (“con particolare riferimento alle competenze linguistiche e logico-matematiche e alle discipline di base, ai nuovi percorsi sperimentali, funzionali alle esigenze specifiche dei territori (...), nei limiti della flessibilità didattica e organizzativa dei soggetti partecipanti alla filiera e nell’ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente”); la promozione dei passaggi tra i diversi percorsi (“anche attraverso l’orientamento individualizzato di studentesse e studenti”); la quadriennalità del percorso di istruzione secondaria di secondo grado; la flessibilità didattica e organizzativa, la didattica laboratoriale, l’adozione di metodologie innovative, il rafforzamento dell’utilizzo in rete delle risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili; la stipula di contratti di prestazione d’opera per le attività di insegnamento, di formazione e di addestramento nell’ambito di attività laboratoriali e dei percorsi PCTO con soggetti del sistema delle imprese e delle professioni; la certificazione delle competenze trasversali e tecniche (“al fine di orientare le studentesse e gli studenti nei percorsi sperimentali e di favorire il loro inserimento in contesti lavorativi anche attraverso servizi di collocamento mirati per gli allievi con disabilità”). Inoltre, sempre sia nella sperimentazione scolastica che nei predetti accordi tra Regioni e USR, si potranno eventualmente prevedere altri elementi, ovvero, più precisamente, i seguenti: l’introduzione di insegnamenti in lingua straniera nelle istituzioni scolastiche; la promozione di accordi di partenariato per la coprogettazione dell’offerta formativa, per l’attuazione dei PCTO e per la stipula di contratti di apprendistato; la valorizzazione delle opere di ingegno e dei progetti oggetto di diritto d’autore e di proprietà industriale, realizzati all’interno della filiera, nonché il trasferimento tecnologico alle imprese.

Ciò che non appare immediatamente comprensibile dal testo legislativo è quali dei predetti elementi innovativi – alcuni, come appena, detto necessari e quindi doverosi, mentre altri sono eventuali e quindi meramente facoltativi - dovranno o rispettivamente potranno coinvolgere la IeFP. È evidente che alcuni elementi non sono per loro natura applicabili alla IeFP, come, ad esempio, il riferimento alla quadriennalità dei percorsi scolastici o i riferimenti ai PCTO, Altri, poi, sono espressamente limitati alle istituzioni scolastiche, come il riferimento all’insegnamento in lingua straniera. Ma per il resto a nostro avviso può ritenersi che la più parte dei predetti elementi, sia quelli necessariamente che quelli eventualmente presenti, siano applicabili anche ai percorsi della IeFP, così estendendo a questi ultimi, a regime, il pari accesso a molteplici modalità di effettiva realizzazione delle finalità di integrazione e di ampliamento dell’offerta formativa.

Vi sono, poi, due importanti disposizioni di carattere ordinamentale che incideranno in modo significativo sulla disciplina giuridica degli allievi della IeFP, e che quindi determineranno modifiche a regime dell'assetto complessivo dell'istruzione professionalizzante. Infatti, nel nuovo testo dell'art. 25-*bis* del d.l. n. 144/2022, come risultante dal disegno di legge approvato dal Senato (vedi, in particolare, l'art. 25-*bis*, commi 4 e 5, del d.l. n. 144/2022), si prevede che, subordinatamente a due condizioni tassative, gli allievi della IeFP saranno abilitati ad accedere ai percorsi di ITS *Academy* e potranno sostenere l'esame di Stato senza esame preliminare e senza necessità di frequenza del corso annuale integrativo.

Circa le due condizioni cui sono subordinati sia l'accesso diretto dalla IeFP agli ITS che il sostenimento dell'esame di Stato senza l'esame preliminare e senza la frequenza del corso annuale integrativo, deve trattarsi di allievi della IeFP che abbiano seguito i percorsi erogati da istituzioni formative che aderiscono alla filiera, e tali percorsi debbono essere oggetto di *"validazione (...) attraverso un sistema di valutazione dell'offerta formativa erogata dalle istituzioni regionali, basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti predisposte"* dall'INVALSI, previa intesa in Conferenza unificata. Quindi, le predette innovazioni di sistema non riguarderanno a regime tutti i diplomati della IeFP, ma soltanto quelli che conseguiranno il diploma nei percorsi della IeFP che faranno parte della filiera tecnologico-professionale, e se questi percorsi riceveranno la predetta *"validazione"* sulla base di un apposito sistema di valutazione basato sulle rilevazioni dell'INVALSI.

A questo proposito, va innanzitutto sottolineato che la formulazione legislativa adottate per introdurre le due predette innovazioni di sistema non è omogenea, in quanto nel primo caso – quello cioè relativo all'accesso agli ITS *Academy* - si fa riferimento agli studenti e alle studentesse *"che hanno conseguito il diploma professionale al termine dei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 17, comma 1, lettera b) del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226"*. Invece nel secondo caso, quello relativo all'esame dello Stato – si fa riferimento ai *"soggetti che hanno concluso i percorsi quadriennali di cui all'articolo 17, comma 1, lettera b) del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226"*. La diversa formulazione mette in evidenza come nel primo caso sia necessario il conseguimento del diploma professionale, mentre nel secondo caso no, evitando, agli allievi che optano per tale scelta, di dover sostenere in un breve periodo due esami conclusivi.

A tal proposito, questi contenuti della nuova disciplina legislativa appaiono senz'altro apprezzabili in quanto, nell'intento di procedere verso una più effettiva verticalizzazione dell'istruzione professionalizzante all'interno del complessivo sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, sono rivolti

all'obiettivo di avviare la rimozione degli ostacoli, forse talora meramente ideologici e pregiudiziali, che attualmente precludono la continuità tra alcuni percorsi di IeFP e alcuni e consequenziali percorsi degli ITS *Academy*, così come il sostenimento dell'esame di Stato dopo la conclusione dei percorsi seguiti per il conseguimento dei diplomi professionali di tecnico della IeFP, diplomi che, ricordiamo, corrispondono al medesimo livello 4 EQF cui corrispondono i diplomi liceali, di istruzione tecnica e di istruzione professionale.

Tuttavia, a nostro avviso, siffatte innovazioni di sistema risultano ancora incomplete e per qualche verso non ragionevoli. In particolare, non appare chiaro il motivo per cui da tali modifiche a regime dovrebbero essere esclusi gli allievi della IeFP che frequenteranno percorsi formativi che, identici o assimilabili rispetto a quelli inseriti nella filiera e conseguentemente *"validati"*, potrebbero ottenere la medesima *"validazione"* in base al conseguimento di identici o comunque di assimilabili esiti di valutazione dei risultati di apprendimento. A ben vedere, in tali discipline innovative – che per questi aspetti si presentano come derogatorie rispetto a quanto attualmente previsto in via generale circa l'accesso agli ITS *Academy* e il sostenimento dell'esame di Stato – si colgono alcuni profili di irragionevolezza che potrebbero condurre anche ad un possibile sindacato innanzi alla Corte costituzionale per violazione del principio di eguaglianza, al fine di estendere l'innovazione a tutti i diplomati della IeFP che si trovano nelle medesime condizioni. Inoltre, più in generale, dovrebbe essere riconsiderato il significato dell'*"esame di Stato"* che è *"prescritto"* (e quindi non soltanto previsto e consentito) dall'art. 33 della Costituzione *"per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale"*, soprattutto in connessione con la revisione dell'art. 117, comma 3, Cost. là dove si è introdotta la *"istruzione e formazione professionale"* rimessa alla competenza esclusiva delle Regioni. Insomma, anche a conclusione dell'intero percorso di istruzione e formazione professionale vi deve essere un accertamento – inerente alle conoscenze, competenze e abilità acquisite - che abbia un rilievo giuridico valevole per l'intero ordinamento statale. E allora si dovrebbe compiere un passo ulteriore, e cioè prescrivere che anche nella IeFP - così come nella scuola - tale accertamento pubblico non si svolga in un momento esterno e successivo rispetto a quello istituzionalmente previsto per sancire la conclusione positiva del percorso.

Inoltre, va aggiunto che nel nuovo testo dell'art. 25-*bis* del d.l. n. 144/2022, come risultante dal disegno di legge approvato dal Senato (vedi, in particolare, l'art. 25-*bis*, comma 8 del d.l. n. 155/2022), si prevede l'adozione di un apposito decreto del MIM, di concerto con il MEF, il MLPS e il MUR, previa intesa in Conferenza unificata, dove saranno stabiliti: i criteri di stipula dei predetti accordi tra Regioni e USR, le modalità di adesione alle *"reti"* e le relative condizioni di

avvio, le modalità di integrazione e di ampliamento dell'offerta formativa e le relative attività di monitoraggio e valutazione, i raccordi tra i percorsi della filiera e il sistema universitario e quello dell'AFAM (tra l'altro, con specifico riferimento "ai requisiti di accesso ai percorsi universitari"), e, non da ultimo per la sua rilevanza ai fini della concreta attuazione della filiera in ciascun ambito regionale, la numerosità massima delle istituzioni scolastiche e formative (le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, quelle che erogano percorsi di istruzione tecnica e professionali, e le istituzioni formative accreditate della IeFP) che potranno essere coinvolte nella filiera "rispetto a quelle attive sul territorio regionale" sia nella sperimentazione del quadriennio scolastico che negli accordi tra Regioni eUSR.

Si tratterà, dunque, di un decreto ministeriale che avrà un forte impatto nella determinazione di numerosi aspetti attuativi nel processo di istituzione della filiera, e che, non a caso, dovrà essere adottato previa intesa in Conferenza unificata, in quanto non poche delle questioni che saranno affrontate riguarderanno aspetti di competenza delle Regioni. Insomma, significativi profili regolatori della nuova filiera tecnologico-professionale sono stati rimessi ad un successivo atto amministrativo generale, sicché, soltanto quando quest'ultimo sarà approvato, si potrà avere piena e compiuta cognizione dell'assetto ordinamentale della filiera di prossima istituzione, e quindi del ruolo effettivo di ciascuna delle componenti dell'istruzione professionalizzante e dei relativi rapporti.

Passando alle innovazioni di sistema che sono collocate nello stesso disegno di legge in corso di approvazione, e che quindi non rientrano nel nuovo art. 25-bis che si intende inserire nel d.l. n. 144/2022, nell'art. 2 del disegno di legge si prevede la costituzione di un'apposita "Struttura tecnica per la promozione della filiera formativa tecnologico-professionale" presso il MIM, e a cui, anche sulla base di un apposito finanziamento, sarà assegnato un Coordinatore (nominato con DPCM su proposta del Ministro), un contingente di personale del Ministero e un gruppo di esperti. Tale Struttura tecnica di missione – cioè rivolta ad adempiere le specifiche funzioni di carattere tecnico-amministrativo indicate dalla legge istitutiva – sarà di livello dirigenziale generale e avrà funzioni promozionali che, tuttavia, saranno in parte espressamente rivolte ad un ambito più ristretto – e dunque, più circoscritto – rispetto alla complessiva filiera che è istituita dalla legge in questione. Infatti, alla Struttura tecnica spetterà promuovere le non meglio precisate "sinergie tra la filiera tecnologico-professionale, costituita dagli istituti tecnici, dagli istituti professionali e dagli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), e il settore imprenditoriale, industriale e scientifico-tecnologico" (vedi art. 2, comma 1, lettera a). Il medesimo ambito più ristretto di azione dovrà essere tenuto presente dalla Struttura tecnica, evidentemente, anche nello svolgimento della funzione volta a "migliorare e ampliare la progettazione, nel

rispetto dell'autonomia scolastica, di percorsi scolastici", così come in relazione ai PCTO (vedi art. 2, comma 1, lettera b). Viceversa, altre funzioni di promozione assegnate alla Struttura tecnica di missione non sembrano ristrette all'ambito strettamente scolastico e agli ITS, potendosi quindi anche estendere ai percorsi della IeFP. Ad esempio, ciò può ritenersi per le funzioni connesse alla valorizzazione delle opere di ingegno e dei prodotti oggetto di diritto d'autore e di proprietà intellettuale, giacché nel testo legislativo si prevede che questi ultimi siano *"realizzati all'interno dei percorsi formativi della filiera formativa tecnologico-professionale"* – e dunque senza fare alcuna precisazione restrittiva circa il solo ambito prevalentemente scolastico (vedi sempre art. 2, comma 1, lettera b); oppure, ancor più chiaramente, ciò dovrebbe valere nel caso, forse ancor più rilevante, della funzione di *"favorire una progressiva adesione del sistema di istruzione e formazione professionale al sistema nazionale di valutazione coordinato"* dall'INVALSI (vedi art. 2, comma 1, lett. c).

In altri termini, ci si può chiedere se attraverso l'introduzione di questa nuova Struttura tecnica di missione – cui, ricordiamo nuovamente, sarà posto a capo un Dirigente generale – si intende prefigurare, almeno *in nuce*, la possibilità di costituire, all'interno del MIM, un apparato istituzionalmente dedicato al sistema dell'istruzione professionalizzante, cui assegnare, con le necessarie rimodulazioni delle competenze attualmente assegnate alle presenti Direzioni generale, le funzioni ministeriali inerenti a questo settore. Se questa lettura prospettica troverà accoglimento in successivi e coerenti sviluppi istituzionali, si potrebbe allora parlare di un tassello iniziale verso una più complessiva revisione delle forme organizzative presenti a livello nazionale per assicurare l'auspicata *governance* nazionale dell'istruzione professionalizzante.

Inoltre, nell'art. 3 del disegno di legge si prevede, entro 90 giorni dall'entrata in vigore della legge, l'adozione di un apposito decreto del Ministro dell'istruzione e del merito per costituire un apposito *"Comitato di monitoraggio nazionale per la filiera formativa tecnologico-professionale"*. Dal punto di vista organizzativo, il Comitato, presieduto dallo stesso Coordinatore posto a capo della predetta Struttura tecnica di missione, sarà costituito da rappresentanti del MIM, delle Regioni, delle organizzazioni datoriali e sindacali maggiormente rappresentative, dell'INVALSI e dell'INDIRE. Purtroppo, come avviene frequentemente, non si sono tenute in considerazione le forme di rappresentanza delle istituzioni scolastiche e formative, come, ad esempio, quelle che sono già presenti nella – non ancora attivata – *"Rete nazionale delle scuole professionali"*, o, ancora, la Rete nazionale degli ITS Academy. Peraltro, fatta salva l'indicazione funzionale che è presente nella denominazione del Comitato – cioè il *"monitoraggio"*, nel testo legislativo si prevede soltanto il compito di formulare, sulla base degli esiti del monitoraggio, proposte di aggiornamento dei profili in uscita e dei risultati di

apprendimento dei soli “percorsi sperimentali” presenti all’interno della filiera tecnologico-professionale, cioè quelli quadriennali erogati dalle istituzioni scolastiche. Se si aggiunge che per l’attività del Comitato non sono previste adeguate risorse, è piuttosto arduo prevedere che questo organismo potrà avere una consistente capacità di incidere innovativamente sul sistema dell’istruzione professionalizzante.

Infine, nell’art. 4 del disegno di legge si istituisce un nuovo “Fondo” presso il MIM per la promozione dell’istituzione dei *Campus*. Più precisamente, saranno finanziate proposte progettuali per la realizzazione di interventi infrastrutturali in modo da favorire “*l’integrazione, anche infrastrutturale, dei soggetti che vi aderiscono*”, e i criteri di valutazione delle proposte progettuali, anche ai fini del riparto (presumibilmente tra le Regioni), saranno stabiliti con decreto del MIM, di concerto con il MEF e il MLPS, previo parere della Conferenza unificata. Le risorse appostate dalla legge a questo scopo, però, sono alquanto limitate, cioè complessivi 20 milioni di euro dal 2024 al 2026. A tal proposito, è presumibile che questa novità sia rivolta ad affrontare una questione per così dire strutturale che riguarda le Reti – ovvero i *Campus* – di cui si prevede la costituzione nell’ambito della istituenda filiera formativa tecnologico-professionale, cioè la necessità di costruire non soltanto relazioni stabili, ma anche e soprattutto nuovi e efficienti luoghi fisici in cui svolgere in modo unitario, permanente e sistematico le attività formative erogate dalla rete composta dai molteplici soggetti che vi aderiscono. Anche in questo caso si tratta dell’avvio di un percorso che dovrebbe essere fortemente sostenuto, arricchito e diffuso sull’intero territorio nazionale.

3. Riflessioni conclusive a partire dall’attivazione immediata della sperimentazione

Come detto all’inizio, il percorso di approvazione parlamentare del disegno di legge Valditarà è stato affiancato dall’avvio di un progetto di sperimentazione mediante il quale si intende fornire una prima attuazione, sin dall’anno scolastico 2024-2025, di alcune delle novità previste nell’impianto della riforma. Il decreto ministeriale del 7 dicembre 2023 “*concernente il progetto nazionale di sperimentazione relativo all’istituzione della filiera tecnologico-professionale*”, si colloca infatti nell’ottica di “*verificare l’efficacia della progettazione di un’offerta formativa integrata in cui venga favorito il raccordo tra i percorsi degli istituti tecnici e professionali, delle istituzioni formative accreditate dalle Regioni (...) e degli istituti tecnici superiori (ITS Academy)*”. Al centro di tale progetto, vi sono evidentemente le istituzioni scolastiche “*che dichiarano l’impegno di costituirsi in rete*” in base ad un apposito avviso nazionale di selezione pubblica. Si tratta,

in sostanza, delle istituzioni scolastiche dell'istruzione tecnica e professionale che accettano l'attivazione di percorsi sperimentali quadriennali. Può notarsi, da un lato, che in tale progettazione manca un tassello, cioè quello dei percorsi di IFTS, e, dall'altro lato, che, mentre la presenza dei percorsi erogati dagli Istituti tecnici o professionali e dagli ITS è assolutamente necessaria, la presenza dei *"percorsi per il conseguimento del diploma professionale di IeFP, coerenti o affini con la filiera di riferimento"* dei percorsi quadriennali sperimentali di istruzione tecnica o professionale, non è strettamente necessaria in quanto nel decreto ci si riferisce ai percorsi di IeFP *"laddove attivati"* (vedi art. 2, comma 1 del decreto ministeriale), ovvero *"laddove esistenti e validati"* (vedi art. 5, comma 1 del decreto ministeriale). Il progetto prevede accordi di rete tra le istituzioni scolastiche, formative e degli ITS *Academy*, anche in partenariato con università, istituzioni dell'AFAM, rappresentanti del mondo produttivo, delle imprese e delle professioni, e *"altri soggetti pubblici e privati"* (vedi art. 2, comma 3, del decreto ministeriale).

L'avvio del progetto di sperimentazione, come noto, è stato caratterizzato da scadenze molto ravvicinate in connessione alla tempistica ristretta che era imposta dal procedimento delle iscrizioni ai percorsi dell'imminente anno scolastico. I dati sinora disponibili indicano una rilevante disomogeneità territoriale circa le istituzioni scolastiche e formative che vi hanno aderito, con maggiore propensione in alcune Regioni settentrionali (come la Lombardia) e in larga parte delle Regioni meridionali, e con più elevata attivazione degli Istituti tecnici rispetto a quelli professionali.

Inoltre, mentre alcune Regioni hanno mostrato di aderire sin da subito attivamente al progetto (si veda la delibera della Giunta regionale della Lombardia n. 1655 del 21 dicembre 2023), altre si sono collocate in posizione di attesa (si veda la delibera della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna n. 2269 del 22 dicembre 2023). Circa le iscrizioni che sono state effettuate entro il prescritto termine del 10 febbraio 2024, risultano 1669 iscrizioni ai percorsi relativi al progetto di sperimentazione (che, va aggiunto, ha coinvolto 172 istituti scolastici sull'intero territorio nazionale), un dato quantitativo che, al di là delle possibili comparazioni con esperienze similari, non può che essere scaturito anche dall'estrema compressione dei tempi disponibili per la diffusione e la comprensione del significato e della portata di tale sperimentazione.

Ci si può chiedere, allora, se sia stato più o meno opportuno l'avvio immediato della sperimentazione nazionale, pur in assenza di un quadro legislativo e regolatorio complessivamente stabilizzato a livello statale e regionale, e che consentisse di disporre effettivamente dell'istituzione della nuova filiera tecnologico-professionale, mediante la compiuta introduzione a regime delle predette novità incidenti sugli aspetti di sistema e il completamento delle tante fasi pro-

grammatorie che sono necessarie. L'anticipazione della sperimentazione rispetto all'approvazione non solo della legge, ma anche degli indispensabili passaggi attuativi, forse ha risposto ad esigenze contingenti, ma non ha tenuto conto dell'intreccio tra le inevitabili difficoltà operative e la diffusa incertezza sulla futura evoluzione dell'assetto del sistema dell'istruzione professionalizzante.

In definitiva e più in generale, la strada della partenza immediata della sperimentazione sconta la portata limitata degli strumenti messi in campo dalla riforma che ci si appresta ad approvare in Parlamento. La riforma, come si è visto, indica alcuni primi e parziali passi verso un obiettivo che appare davvero imprescindibile, ovvero il complessivo riordino – istituzionale, organizzativo e funzionale - dell'istruzione professionalizzante quale assetto davvero unitario e nazionale della VET italiana connessa al diritto-dovere all'istruzione e formazione e all'istruzione terziaria. È auspicabile, allora, che si proceda ad ulteriori sforzi di affinamento, di integrazione o anche di correzione delle misure sperimentali appena adottate e alla disciplina legislativa in corso di approvazione, in modo che la prospettata filiera tecnologico-professionale possa fornire, anche nei suoi approcci iniziali, alcune efficaci risposte alle questioni problematiche sopra riassunte. Si tratta di questioni che, in ogni caso, impongono di non sottrarsi all'esigenza di confrontarsi con una prospettiva che, anche traguardando gli esiti più o meno immediati della "riforma Valditara" e della relativa sperimentazione, consenta di pervenire ad auspicabili soluzioni di sistema di più ampio respiro. Soluzioni certo non facili da costruire, e che richiedono il massimo sforzo, il comune impegno e la piena corresponsabilità di tutte le parti che sono coinvolte nell'erogazione di un servizio pubblico così rilevante come l'istruzione professionalizzante.



L'assicurazione della qualità e i Centri di eccellenza professionale: prime riflessioni tra esperti della formazione e progettazione

LAURA EVANGELISTA¹ - CONCETTA FONZO²

Il contributo presenta i risultati di un'analisi qualitativa svolta a partire dai focus group realizzati dall'EQAVET National Reference Point di INAPP, nell'ambito del proprio piano di lavoro triennale 2021-2023. I focus group sono stati realizzati a maggio 2023 e hanno coinvolto esperti di formazione e progettazione europea attivi nella partecipazione e nella gestione dei Centri di eccellenza professionale (Centres of Vocational Excellence) che rappresentano una componente sempre più importante della politica europea in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

Durante i focus group organizzati dal National Reference Point, sono emerse sensibilità differenti e caratterizzazioni specifiche ma anche punti condivisi e possibilità concrete di instaurare un dialogo fecondo e promuovere un reciproco apprendimento. L'ascolto attento della voce dei professionisti ed esperti del settore, implicati nella promozione e progettazione di diversi Centri di eccellenza professionale, ha permesso di tracciare la trama di una prima riflessione sui processi di assicurazione della qualità, radicata nelle pratiche dei Centri di eccellenza e frutto di una co-costruzione operata dai partecipanti stessi ai diversi focus group.

Le riflessioni raccolte dal National Reference Point di INAPP considerano in prima analisi quanto emerso dai focus group con gli esperti selezionati e individuati quali rappresentanti dei Centri di eccellenza professionale attivi a livello europeo e in seconda battuta considerano, per un utile confronto, anche quanto è disponibile in termini di studi e ricerche sul tema dell'assicurazione della qualità nel settore dell'Istruzione e della Formazione Professionale, al fine

¹ Ricercatrice, esperta di accreditamento e misure per l'assicurazione della qualità della Formazione Professionale. Lavora presso l'INAPP – Responsabile del Gruppo di ricerca “Accreditamento e qualità della formazione” (paragrafi 1,3).

² Esperta di sistemi formativi, orientamento e misure per l'assicurazione della qualità nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Lavora presso l'INAPP - Gruppo di ricerca “Accreditamento e qualità della formazione” (paragrafi 2,4,5).

di approfondire quanto discusso durante i focus group. Le prime considerazioni che sono emerse hanno permesso di identificare strumenti e metodologie per la garanzia della qualità che costituiscono delle piste di lavoro su cui avviare una riflessione più approfondita e articolata nonché un'azione condivisa per la strutturazione di un modello di assicurazione della qualità della formazione per i Centri di eccellenza professionale.

1. Introduzione

Da diversi anni, le istituzioni europee, *in primis* la Commissione europea, promuovono iniziative comunitarie a sostegno dei sistemi di Istruzione e di Formazione Professionale. Ulteriore slancio al settore della Formazione Professionale è stato dato dalla Commissione europea attraverso la promozione e il finanziamento di progetti nell'ambito del Programma Erasmus+ in materia di istruzione, formazione, gioventù e sport, per il periodo 2021-2027.

L'obiettivo di tale Programma è quello di sostenere l'Agenda politica europea sui temi dell'istruzione e formazione, contribuendo all'accrescimento dei livelli di occupazione, allo sviluppo del capitale sociale e alla promozione della cooperazione fra gli Stati membri dell'Unione europea.

A partire dal 2018, attraverso il Programma Erasmus+, oltre ai tradizionali progetti di mobilità ai fini dell'apprendimento e ai partenariati, di diverse tipologie, finalizzati alla cooperazione tra organismi, ha avuto luogo il lancio del primo bando dedicato alle piattaforme dei "Centri di eccellenza professionale" (in inglese *Platforms of Centres of Vocational Excellence*, il cui acronimo è CoVE).

Attraverso il finanziamento e la realizzazione delle attività definite dai bandi europei dedicati ai CoVE, l'obiettivo principale delle istituzioni europee è stato quello di promuovere l'eccellenza, l'innovazione e l'attrattiva dell'Istruzione e della Formazione Professionale. I Centri di eccellenza professionale costituiscono un approccio globale all'eccellenza professionale e introducono una dimensione europea volta a favorire la "convergenza verso l'alto" della qualità nella IFP.

L'iniziativa dei CoVE, inoltre, mira a stabilire piattaforme collaborative transnazionali che riuniscono Enti di Formazione Professionale eccellenti in quanto centri regionali di eccellenza, in un settore specifico o legati a una specifica sfida sociale, come possono essere quelle della transizione gemella, nota come *digital and green transition*.

I Centri di eccellenza professionale rappresentano, quindi, delle piattaforme, dei partenariati, delle reti di eccellenza che riuniscono un'ampia gamma di attori locali, quali erogatori di Istruzione e Formazione Professionale, datori di lavoro, centri di ricerca, agenzie di sviluppo e servizi per l'occupazione. L'obiet-

tivo finale di questi attori è quello di sviluppare insieme degli “ecosistemi di competenze” che contribuiscono allo sviluppo regionale, economico e sociale, all’innovazione e alle strategie di specializzazione intelligente.

Attraverso la creazione di ecosistemi di competenze, i Centri di eccellenza professionale puntano a fornire competenze professionali di alta qualità, a sostenere le attività imprenditoriali, a diffondere l’innovazione e ad agire come hub di conoscenza e innovazione per le aziende - soprattutto le piccole e medie imprese -, agendo a livello locale ma lavorando allo stesso tempo con centri situati in altri Paesi, attraverso piattaforme di collaborazione internazionale. Pertanto, il raggio d’azione delle attività e iniziative promosse dai CoVE riguarda sia il livello locale e regionale che quello nazionale e transnazionale. A livello regionale, i Centri di eccellenza agiscono come centri di sviluppo locale, portando un valore aggiunto verso la soddisfazione dei bisogni delle realtà territoriali regionali mentre, a livello nazionale e transnazionale, le reti dei Centri di eccellenza contribuiscono al miglioramento dei servizi offerti, tramite lo scambio di buone pratiche.

Attraverso questi Centri, dunque, la finalità ultima delle istituzioni europee è quella di garantire “*il duplice approccio di pensiero globale e di azione locale*”. Tale approccio si sostanzia nell’intento da parte dei CoVE di comprendere, in base alle evoluzioni in atto, quali sono le competenze richieste dal mercato del lavoro, sia locale che non, facendo incontrare i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale con i fornitori di servizi, i datori di lavoro, i centri di ricerca, le agenzie di sviluppo e i servizi per l’impiego, al fine di sviluppare approcci di insegnamento e di apprendimento innovativi, per dare ai giovani e agli adulti gli strumenti per rispondere alle sfide del futuro mondo del lavoro.

Occorre infine ricordare che, a livello europeo, l’iniziativa dei CoVE è saldamente ancorata ad un’ambiziosa agenda politica che include il “Pilastro dei diritti sociali³”. Con i Centri di eccellenza professionale, le istituzioni europee intendono anche supportare l’implementazione “dell’Agenda europea per le competenze⁴” e, più nello specifico, il “Patto per le competenze⁵” nonché lo “Spazio europeo dell’istruzione⁶”, la Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all’Istruzione e alla Formazione Professionale per la competitività

³ European Pillar of Social Rights - Building a fairer and more inclusive European Union - Employment, Social Affairs & Inclusion - European Commission (europa.eu).

⁴ European Skills Agenda - Employment, Social Affairs & Inclusion - European Commission (europa.eu).

⁵ Pact for Skills - Employment, Social Affairs & Inclusion - European Commission (europa.eu).

⁶ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=enhttps://education.ec.europa.eu>.

sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, la Dichiarazione di Osnabrück relativa all'Istruzione e alla Formazione Professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde e tutti i documenti comunitari che invitano ad agire sull'eccellenza professionale, sia a livello di singoli Stati membri che di Unione europea nel suo complesso.

2. Origine e principali caratteristiche delle piattaforme dei Centri di eccellenza professionale

L'iniziativa dei Centri di eccellenza professionale è stata lanciata dalla Commissione europea, attraverso il Programma Erasmus+ 2013-2020, con i progetti pilota dei CoVE finanziati nel 2019 e nel 2020, tramite un primo bando diffuso nel 2018. Successivamente, con la nuova fase di Programmazione comunitaria 2021-2027, in cui il Programma Erasmus+ è stato riconfermato, ampliando la sua disponibilità finanziaria, l'iniziativa è diventata strutturata.

A marzo 2021 è stata lanciata la nuova call, nell'ambito dell'attuale fase di programmazione, che poi è stata replicata anche nel 2022 e 2023. Mentre, il prossimo bando è atteso per il 2024.

L'azione "Centri di eccellenza professionale" del Programma Erasmus+ sostiene la creazione e lo sviluppo graduale di reti collaborative internazionali di CoVE. Tali reti attualmente riuniscono e, per il futuro in base ai nuovi bandi Erasmus+, riuniranno i Centri di eccellenza esistenti o svilupperanno il modello di eccellenza professionale collegando tra loro partner progettuali e attori di vari Paesi che intendono sviluppare l'eccellenza professionale nel proprio territorio, mediante la cooperazione internazionale. Nell'ambito delle Call comunitarie, il sostegno finanziario sarà fornito attraverso il Programma Erasmus+ a progetti che riuniscono partner locali o regionali di vari Paesi e che sviluppano una serie di attività nell'ambito di tre principali gruppi tematici, di seguito specificati: insegnamento e apprendimento; cooperazione e partenariati; governance e finanziamenti⁷.

I Centri di eccellenza, promossi dalle istituzioni europee, si contraddistinguono per l'adozione di un approccio sistemico che consente agli attori dell'Istruzione e Formazione Professionale di contribuire attivamente alla co-creazione di "ecosistemi delle competenze" in collaborazione con un'ampia gamma

⁷ Una descrizione dettagliata dei singoli gruppi tematici e, per ognuno, un elenco delle attività standard erogate dai CoVE è disponibile all'interno della Guida del Programma Erasmus+ oltre che online: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/programme-guide/part-b/key-action-2/centres-vocational-excellence#footnoteref15_bi3iglx.

di altri attori e partner locali o regionali. Anche se, attraverso il Programma Erasmus+, viene proposto un elenco di attività standard erogate dai CoVE per il raggiungimento dei loro obiettivi, i Centri di eccellenza si basano su una combinazione di tali attività, avendo uno scopo che va ben oltre la semplice erogazione di qualifiche professionali di qualità.

I Centri di eccellenza professionale, pertanto, possono essere scuole professionali o erogatori di Formazione Professionale esistenti che si adoperano per raggiungere l'eccellenza impegnandosi nelle attività proposte dall'iniziativa europea dei CoVE del Programma Erasmus+. Ma, possono anche essere centri di nuova creazione che si pongono l'obiettivo di proporre offerte e servizi di formazione eccellenti per rispondere alle esigenze sempre in fase di evoluzione e cambiamento del mercato del lavoro.

Di conseguenza, i Centri di eccellenza professionale possono operare a due diversi livelli: a livello nazionale, coinvolgendo un'ampia gamma di stakeholder sul territorio che creano ecosistemi delle competenze per l'innovazione locale, lo sviluppo regionale e l'inclusione sociale e collaborando nel contempo con i CoVE di altri Paesi attraverso reti di collaborazione internazionali; e, a livello internazionale, riunendo i CoVE che condividono un interesse comune in settori o ecosistemi industriali specifici oppure in approcci innovativi per affrontare le sfide economiche e della società – come ad esempio i cambiamenti climatici, la digitalizzazione, l'intelligenza artificiale, gli obiettivi di sviluppo sostenibile, l'integrazione dei migranti e dei gruppi svantaggiati, il miglioramento del livello delle competenze delle persone con bassi livelli di qualificazione, etc. oppure in approcci innovativi per aumentare la dimensione, la qualità e l'efficacia dei Centri di eccellenza già esistenti.

In sintesi, i CoVE raggiungono i loro obiettivi riunendo una serie di partner progettuali e attori a livello locale e regionale e collaborando con loro. Tra tali attori si enumerano erogatori di Istruzione e Formazione Professionale iniziale e continua, organizzazioni rappresentative degli erogatori di IFP, istituti di istruzione superiore (comprese università di scienze applicate e politecnici), istituti di ricerca, parchi scientifici, agenzie per l'innovazione, imprese e altri datori di lavoro, camere di commercio e loro associazioni, parti sociali, imprese sociali, consigli delle competenze settoriali, associazioni professionali e settoriali, autorità nazionali e regionali, agenzie di sviluppo, servizi per l'impiego, autorità competenti per le qualifiche, organizzazioni per l'inclusione sociale e il reinserimento, organizzazioni internazionali attive nel campo dell'IFP e tutte le altre realtà che possono avere una funzione strategica rispetto all'eccellenza professionale.

Le informazioni più importanti relative ai bandi CoVE e le principali caratteristiche dei progetti vincitori dal 2019 al 2022 sono disponibili sulle pagine

internet ufficiali, relative ai Centri di eccellenza professionale, del sito web della Commissione europea⁸.

Ai fini della ricerca condotta dal National Reference Point di INAPP, l'iniziativa dei CoVE si inserisce in un discorso più ampio di analisi focalizzata sulla qualità e l'assicurazione della qualità nelle sue diverse dimensioni. Nondimeno, il concetto stesso di eccellenza professionale proposto dall'iniziativa dei Centri di eccellenza è caratterizzato da un metodo olistico incentrato sul discente, in cui l'Istruzione e la Formazione Professionale punta proprio su un approccio basato sull'assicurazione della qualità.

Pertanto, i Centri di eccellenza sono tenuti, ogniqualvolta ciò sia pertinente, e sono invitati ad utilizzare le linee guida e gli strumenti sviluppati e promossi a livello europeo per la garanzia della qualità, come ad esempio: l'EQF⁹, l'EQAVET¹⁰, la raccomandazione del Consiglio relativa ad un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità¹¹, la raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave¹² e così via.

3. Focus group sui meccanismi per l'assicurazione della qualità dei CoVE

La rete EQAVET¹³ promuove la cultura della qualità nella formazione a livello sia nazionale che europeo, coinvolgendo tutti gli attori sia istituzionali che non interessati al fine di migliorare i sistemi e i dispositivi di assicurazione della qualità nell'Istruzione e nella Formazione Professionale. Attraverso i singoli Punti nazionali di riferimento (National Reference Point - NRP) che la compongono, la rete EQAVET è impegnata nello sviluppo e nel miglioramento dei sistemi di formazione in linea con l'attuazione delle Raccomandazioni e degli indirizzi europei in tema di qualità della formazione.

⁸ Oltre alle pagine dedicate ai CoVE, del sito della Commissione europea: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1501> è anche disponibile il portale del Programma Erasmus+, consultabile al seguente indirizzo: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/programme-guide/part-b/key-action-2/centres-vocational-excellence#footnote10_1t10fhf.

⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>.

¹⁰ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1536>.

¹¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52018D0024>.

¹² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>.

¹³ La rete europea per la garanzia della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale, nota come rete EQAVET, è promossa dalla Commissione europea e include i National Reference Point (NRP) per la qualità degli Stati membri dell'Unione europea, dei Paesi candidati e dei Paesi SEE-EFTA e le organizzazioni europee delle parti sociali. Per maggiori informazioni sulla rete EQAVET, è possibile consultare il sito web della Commissione europea: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en>.

Nel caso specifico dell'Italia, il Punto nazionale di riferimento EQAVET¹⁴ ha sede presso l'INAPP e lavora in collaborazione con i team degli altri Paesi europei per informare riguardo alle iniziative inerenti all'assicurazione della qualità gli stakeholder nazionali interessati, fornire supporto per l'utilizzo del quadro europeo per la qualità di EQAVET, per sostenere i processi di autovalutazione attraverso l'implementazione della metodologia della Peer Review, per realizzare un efficace sistema di comunicazione sulla qualità sia a livello nazionale che regionale e locale.

Nell'ambito del piano di lavoro sviluppato durante il triennio 2021-2023, il National Reference Point italiano ha realizzato studi e ricerche sulla assicurazione di qualità, ha condotto una sperimentazione sull'implementazione della metodologia europea della Peer Review¹⁵; ha organizzato focus group e interviste con esperti e stakeholders dell'Istruzione e della Formazione Professionale al fine della promozione delle buone prassi sull'assicurazione della qualità anche nel contesto dei Centri di eccellenza professionale.

Dunque, tra le varie attività previste dal piano di lavoro 2021-2023 si inseriscono i focus group dedicati alla realtà dei CoVE, sulla base delle stesse indicazioni fornite della Raccomandazione del Consiglio europeo del 2020.

La Raccomandazione stabilisce infatti che, tra i loro compiti, i National Reference Point di EQAVET hanno anche quello di mobilitare un'ampia gamma di portatori di interesse, tra cui i Centri di eccellenza professionale, affinché contribuiscano all'attuazione del quadro europeo di riferimento EQAVET, mettendo così in evidenza il nesso tra il lavoro che svolgono i Punti nazionali di riferimento e i Centri di eccellenza, che sono una realtà importante su cui si continua ad investire a livello europeo.

Nel 2023, il National Reference Point italiano dell'INAPP ha condotto due focus group con esperti nel settore dell'Istruzione e della Formazione Professionale, che a vario titolo, a livello sia nazionale che europeo, sono stati coinvolti nelle attività di diversi CoVE. I due focus group sono stati organizzati

¹⁴ Il National Reference Point italiano per la Qualità, istituito a partire dal 2006, si colloca presso la Struttura Sistemi Formativi dell'INAPP. Il Reference Point italiano si avvale di un Comitato d'indirizzo (National Board) del quale fanno parte il Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, le Regioni e le Province Autonome, le parti sociali, esperti della formazione e rappresentanti dei soggetti erogatori di Istruzione e Formazione Professionale. Il Reference Point italiano promuove l'attuazione delle Raccomandazioni europee in materia di assicurazione della qualità della formazione e sostiene il processo nazionale di definizione di un sistema di assicurazione della qualità attraverso lo sviluppo di una cultura tecnico-scientifica, la disseminazione di prassi e strumenti per il miglioramento continuo. Per maggiori informazioni sul National Reference Point italiano, è possibile consultare il sito dell'INAPP al seguente indirizzo: <https://www.inapp.gov.it/eqavet>.

¹⁵ EVANGELISTA L. - C. FONZO, 2023.

nel mese di maggio, coinvolgendo un numero significativo di professionisti che hanno fornito la loro testimonianza diretta, un proficuo scambio e un utile confronto sullo stato dell'arte delle piattaforme collaborative transnazionali conosciute come CoVE. L'obiettivo dei focus group è stato quello di raccogliere e condividere esperienze dirette e buone pratiche nel campo della garanzia della qualità della formazione e contribuire all'ulteriore implementazione del quadro EQAVET e degli strumenti e metodi di autovalutazione, promossi dall'EQAVET National Reference Point in Italia, partendo dal contesto e dalla realtà esperita dai Centri di eccellenza professionale promossi a livello sia nazionale che europeo.

4. Prime riflessioni emerse sullo stato dell'arte dell'assicurazione della qualità nei CoVE

Sollevato dal National Reference Point italiano, l'interesse riscontrato sul tema dell'assicurazione della qualità dei CoVE, da parte degli esperti e progettisti nel settore dell'Istruzione e della Formazione Professionale, coinvolti a vario titolo nelle attività di diversi CoVE, è andato ben oltre le aspettative e le attese dei promotori dei focus group. Focalizzando l'attenzione dei partecipanti sulla presentazione e sulla descrizione degli approcci e strumenti che vengono utilizzate dai loro Centri di eccellenza professionale per l'assicurazione della qualità, sia verso l'interno che verso l'esterno, durante i due incontri si sono raccolte molte riflessioni che meritano approfondimenti e ulteriori analisi.

Il metodo dei focus group adottato dal National Reference Point italiano ha permesso di ottenere in breve tempo una panoramica e una prima fotografia delle informazioni disponibili a livello di Centri di eccellenza professionale e la loro attenzione sulle misure e sui sistemi per l'assicurazione della qualità. L'approccio di ricerca qualitativa ha compreso l'identificazione di esperienze, esempi e pratiche sulla base di una specifica traccia utilizzata per la conduzione dei focus group; l'uso delle conoscenze e competenze del gruppo di esperti e professionisti svolti negli incontri; l'approfondimento e il confronto della teoria con la pratica da parte dei ricercatori INAPP interessati all'approfondimento del tema "assicurazione della qualità nei CoVE".

In merito all'argomento specifico dell'assicurazione della qualità, come primo elemento significativo è emerso il ricorso da parte dei CoVE a dispositivi ben noti e diffusi come, ad esempio, gli standard per la certificazione ISO e all'accredimento degli Enti di formazione che costituiscono un riferimento consolidato per le attività sia formative che di orientamento, sia di progetti europei che nazionali, utilizzati seguendo procedure operative ben definite.

Pertanto, è emerso come all'interno degli Enti e organismi dei CoVE esiste generalmente un ufficio o team che si occupa della certificazione, provvedendo di volta in volta all'attuazione e all'aggiornamento delle procedure. In tal modo, tutte le fasi dei percorsi formativi, dalla progettazione all'erogazione fino alla valutazione e all'esame dei risultati ottenuti nonché ad un'eventuale riprogettazione, sono sottoposte a questa procedura. Tale procedura è stata ritenuta dagli esperti un supporto nello svolgimento delle varie fasi delle attività, sia formative che non, dei CoVE, nonostante inizialmente sia stato piuttosto difficile farla entrare nei processi di lavoro senza rimarcarne gli aspetti percepiti come burocrazia troppo pressante. In altri termini, nel corso del tempo, gli Enti sono riusciti ad adattare le procedure di qualità rendendole conformi alle proprie esigenze organizzative e hanno cercato di armonizzare il proprio sistema interno di qualità con i requisiti richiesti dai soggetti finanziatori della formazione, sia amministrazioni pubbliche che aziende private, attraverso l'accreditamento e l'acquisizione delle certificazioni ISO.

Accanto a dispositivi articolati, ben strutturati ma anche complessi, come possono appunto essere gli standard per la certificazione della qualità, alcuni partecipanti dei focus group hanno sottolineato l'utilizzo di strumenti, più semplici e meno complessi, come gli indicatori e gli standard utilizzati nell'ambito dei progetti e programmi europei - come ad esempio lo stesso Programma Erasmus+, che richiedono di individuare indicatori specifici per un determinato "gruppo target", con l'obiettivo di misurare alla fine di un percorso formativo l'impatto che esso ha avuto a livello lavorativo, formativo o personale sulle persone.

L'uso di indicatori o di un set di indicatori, in questo specifico caso, prevede un coinvolgimento diretto del gruppo target del percorso erogato al fine che si possa poi avere un feedback finale indicativo del cambiamento che si è ottenuto a seguito della partecipazione al percorso formativo. Ai fini dell'assicurazione della qualità, i programmi e progetti europei mediamente prevedono sia validazioni in itinere, così da avere un controllo costante sulla formazione che si sta effettuando, sia una validazione finale, al termine del percorso e quindi del progetto che è stato finanziato.

L'interesse è quindi rivolto alla capacità di produrre un risultato effettivo per chi partecipa alla formazione e all'efficacia degli indicatori, che non solo devono essere individuati in fase di progettazione ma soprattutto raggiunti nella fase finale del progetto, così da poter realmente fare la differenza nella vita formativa e professionale delle persone coinvolte nel progetto stesso. Il risultato finale non deve essere soltanto formale, cioè quello di produrre una attestazione o una certificazione alla fine del corso ma soprattutto sostanziale, cioè, generare un cambiamento concreto rispetto al momento precedente al corso.

In merito agli indicatori per la qualità e al loro utilizzo, il National Reference Point ha rivolto ai partecipanti al focus group una sollecitazione per capire se sono ad oggi esperienze o pratiche utili per implementare, sia a livello di CoVE che di progettazione, strumenti per l'assicurazione della qualità. L'invito è stato quello di non soffermarsi solo sulle procedure di qualità *tout court* ma di ampliare l'orizzonte a qualsiasi strumento che possa essere utile per garantire in futuro un approccio per migliorare il sistema della qualità, sia a livello di progettazione dei CoVE sia a livello di erogazione di formazione e altri servizi da parte dei Centri di eccellenza.

Al sollecito avuto, i partecipanti hanno posto l'accento sul monitoraggio e sulla valutazione dell'impatto di un percorso formativo. Questi due elementi sono necessari e sono da sempre alla base della gestione e progettazione di un percorso. Il monitoraggio è fondamentale già a livello di progettazione ed è utile perché consente di fare delle verifiche periodiche e se del caso di riprogettare quello che dalla valutazione in itinere è risultato deficitario; è quindi auspicabile che sia già inserito a livello di Quality Plan. Piano di Qualità che per essere ben strutturato necessita di indicatori sia per il monitoraggio che per la valutazione iniziale, in itinere e finale.

Le prime riflessioni raccolte hanno dunque portato nella direzione di una duplice esperienza e un doppio approccio da parte dei CoVE alle misure e agli strumenti per l'assicurazione della qualità che si sostanziano da una parte nell'uso di accreditamenti e certificazioni, riconosciuti e standardizzati a livello globale, e dall'altra nell'utilizzo di strumenti elaborati e confermati o in fase di conferma a livello di programma, progetto o percorso. Due approcci che oltre ad essere concettualmente diversi, presentano ovviamente anche due diversi livelli di complessità e valenza a livello di qualità.

Differenza dettata proprio da un diverso grado di approccio all'assicurazione della qualità, dove una parte dal riconoscimento formale da parte di un organismo indipendente, generalmente noto come Ente di accreditamento, che un CoVE opera secondo specifici standard oppure dalla fornitura da parte di un organismo indipendente di un certificato che il CoVE in questione soddisfa requisiti specifici, per passare dall'altra parte all'uso interno di strumenti per l'assicurazione della qualità, senza l'intervento da parte di un organismo esterno o altro mezzo di confronto.

5. Conclusioni

Attraverso gli incontri effettuati sono stati raccolti ed elaborati dati e informazioni che hanno messo in evidenza, da una parte, come il modo di intendere i processi di assicurazione della qualità e le misure e gli strumenti utilizzati dai

Centri di eccellenza professionale si caratterizzino in maniera differente a seconda dei diversi contesti operativi e tematici in cui si collocano i CoVE e, dall'altra, come i professionisti del settore dell'Istruzione e della Formazione Professionale possano proficuamente imparare gli uni dagli altri e crescere professionalmente a partire dalle prassi connesse all'assicurazione della qualità già esistenti.

Dunque, oltre aver analizzato con i partecipanti ai focus group la tipologia di approccio e la categoria di strumenti per l'assicurazione della qualità nonché il livello di implementazione delle misure per la garanzia della qualità dei CoVE, è stato fondamentale promuovere con gli esperti nazionali un dialogo e un confronto per costruire le basi per un approccio comune, al fine di dare un'indicazione su quali siano effettivamente le dimensioni dei CoVE all'interno delle quali assicurare la qualità che rischia di essere adottata solo in modo teorico o solo in modalità parziale e quali possano essere i dispositivi da sviluppare ulteriormente.

A tal proposito, si è giunti alla conclusione che gli approcci e le pratiche in uso sono diversi e possono raggiungere differenti livelli di strutturazione, adattamento e utilizzo, passando dalle certificazioni e dagli accreditamenti formali fino ad arrivare alle singole prassi consolidate di strumenti e tecniche basate su indicatori o mix di indicatori per monitorare e valutare la qualità, sia all'interno che all'esterno dei CoVE.

Per concludere, oltre ad avere una finalità di ricerca, con approccio qualitativo, del tutto esplorativa rispetto alle esperienze e alle pratiche inerenti all'assicurazione della qualità attualmente in uso o in fase di sviluppo da parte dei CoVE, l'obiettivo di fondo dei due focus group, promossi dal National Reference Point italiano, è stato quello di aver voluto avviare delle collaborazioni con gli esperti che hanno partecipato al confronto sulle misure e gli strumenti per l'assicurazione della qualità attualmente in atto o in fase di implementazione. Auspicando che tali collaborazioni possano essere durature nel corso degli anni, nell'ottica di sviluppare l'analisi e la disseminazione di dispositivi virtuosi per l'assicurazione della qualità della formazione, in Italia e in Europa, il National Reference Point italiano continuerà a lavorare con le diverse realtà italiane dei CoVE al fine di poter mettere a punto e successivamente a sistema un modello condiviso per la garanzia della qualità dei Centri di eccellenza professionale anche nell'ottica della loro sempre maggiore internazionalizzazione.

Tenendo soprattutto conto che anche alle luce delle indicazioni fornite da parte delle istituzioni europee, i CoVE necessitano di istituire solidi meccanismi di garanzia della qualità, sulla base proprio di strumenti europei come EQAVET, adoperandosi per la loro certificazione o per il loro accreditamento sulla base di norme elaborate da organismi nazionali e/o internazionali, quali la ISO o l'EFQM nonché all'adozione di specifici label per l'eccellenza della IFP.

Riferimenti bibliografici

- COMMISSIONE EUROPEA, *Erasmus +. Guida al programma*, versione 2024.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Pilastro europeo dei diritti sociali*, 2021.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Mappatura dei centri di eccellenza professionale (CoVE)*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2019.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali", 2021.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Aggiornamento della nuova strategia industriale 2020: costruire un mercato unico più forte per la ripresa dell'Europa", 2021.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Un nuovo piano d'azione per l'economia circolare - Per un'Europa più pulita e più competitiva", 2020.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Plasmare il futuro digitale dell'Europa", 2020.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, 2020.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza", 2020.
- Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Il Green Deal Europeo", 2019.
- Dichiarazione di Osnabrück relativa all'istruzione e alla formazione professionale, 30 novembre 2020.
- EQAVET, *The EQAVET Network's approach to system level peer reviews. A manual*, 2021.
- EVANGELISTA L. (a cura di), *L'accreditamento delle strutture per la formazione professionale: evoluzione e confronto tra i dispositivi previsti da Regioni e Province Autonome e il modello nazionale* Collana ISFOL I libri del Fondo sociale europeo, Roma, ISFOL, 2016.
- EVANGELISTA L. - D. CARLINI (a cura di), *EQAVET e la qualità della IEFP in Italia*, Collana INAPP Report, Roma, 2020.
- EVANGELISTA L. - C. FONZO, *La metodologia europea della Peer Review: prima sperimentazione tra istituti scolastici e Centri di Formazione Professionale*. Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale, 39 (1), Roma, CNOS-FAP, 2023, pp. 117-127.
- HAZELKORN E. - J. EDWARDS, *Skills and Smart Specialisation: The role of Vocational Education and Training in Smart Specialisation Strategies*, JRC Research Reports, Joint Research Centre, 2019.
- Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza.
- Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Raccomandazione del Consiglio europeo del 15 marzo 2018 relativa a un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità.
- Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET).
- VON DER LEYEN U., *Un'Unione più ambiziosa - Il mio programma per l'Europa: orientamenti politici per la prossima Commissione europea 2019-2024*, Pubblicazione UE, 2019.

La IeFP alla ricerca della stabilità

GIACOMO ZAGARDO¹

1. La lettura dei fabbisogni e il contributo della IeFP

La maturità non ancora raggiunta del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), seppure fa sperare per i risultati conquistati in alcuni contesti, rimanda alla soluzione del problema: un riconoscimento pubblico che non si limiti a concedere la sopravvivenza delle Istituzioni formative accreditate (IF) ma inizi a dare stabilità ai finanziamenti, assicurando programmazione e controllo da parte delle Amministrazioni territoriali. Nel contempo, va sciolta l'ambiguità dei termini, che conduce a una parità sostitutiva e concorrenziale più che a un ruolo realmente sussidiario delle Istituzioni scolastiche (IS), presenti nelle stesse tipologie di figure professionali attivate dai CFP.

Nella recente indagine "Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine" di Unioncamere-ANPAL si rileva che i **principali fabbisogni previsti** nel periodo 2023-2027 sono concentrati su specifiche figure, la maggior parte delle quali già presenti nel nuovo Repertorio nazionale della IeFP². C'è una forte carenza di offerta rispetto alla domanda di diplomati e qualificati, con un gap di 133mila potenziali lavoratori con formazione tecnico-professionale che non trovano la strada per l'occupazione, pur voluti fortemente dalle imprese.

Tabella 1 - Contratti previsti di qualifica e diploma professionale per difficoltà di reperimento e aree territoriali - 2023

Regioni/Ripartizioni geografiche	Non difficili da reperire (v.%)	Difficili da reperire (v.%)	di cui			Totale contratti 2023 (v.a.)
			Ridotto numero di candidati (v.%)	Inadeguatezza dei candidati (v.%)	Altri motivi (v.%)	
Piemonte	50,6	49,4	31,2	12,6	5,4	133.150
Valle d'Aosta	42,6	57,4	41,2	12,2	3,8	8.800
Lombardia	53,4	46,6	29,3	11,9	5,2	391.910
Liguria	50,6	49,4	30,9	12,9	5,4	55.920
Trentino-Alto Adige	40,3	59,7	44,2	10,5	4,8	86.030

¹ Esperto Sistemi formativi.

² Conferenza Stato-Regioni, rep. atti n. 155/CSR dell' 1.8.2019.

Veneto	48,5	51,5	34,5	11,4	5,4	219.320
Friuli-Venezia Giulia	48,4	51,6	34,3	13,0	4,1	44.770
Emilia-Romagna	51,4	48,6	32,0	11,0	5,4	194.240
Toscana	52,8	47,2	29,0	13,1	5,0	145.110
Umbria	48,7	51,3	32,9	12,8	5,4	27.770
Marche	50,2	49,8	31,3	13,6	4,7	56.840
Lazio	59,3	40,7	25,2	10,2	5,0	186.490
Abruzzo	53,6	46,4	29,9	11,7	4,7	48.930
Molise	56,5	43,5	29,0	12,4	1,9	7.020
Campania	58,2	41,8	25,5	12,3	3,9	152.850
Puglia	57,3	42,7	25,8	11,8	4,8	106.190
Basilicata	53,6	46,4	27,1	15,6	3,5	12.470
Calabria	57,8	42,2	25,3	13,0	3,7	37.650
Sicilia	57,4	42,6	24,2	13,4	4,7	102.170
Sardegna	58,1	41,9	25,6	11,5	4,5	60.200
Totale ITALIA	53,1	46,9	29,9	11,9	5,0	2.077.830
Nord-Ovest	52,4	47,6	30,1	12,1	5,3	589.780
Nord-Est	48,2	51,8	35,1	11,3	5,2	544.370
Centro	55,1	44,9	27,9	11,9	5,0	416.200
Sud e Isole	57,3	42,7	25,8	12,4	4,3	527.480
Totale ITALIA	53,1	46,9	29,9	11,9	5,0	2.077.830

Fonte: Unioncamere - ANPAL, Sistema informativo Excelsior 2023

Sono 2.077.830 i contratti previsti con qualifica e diploma professionale. Il 29,9% di essi (+4,1% rispetto al 2022) è considerato di difficile reperimento per la “mancanza di candidati” dovuta a un’insufficiente offerta (Tabella 1) che sconta bassi livelli di partecipazione (e di orientamento) dei giovani alla IeFP rispetto alle potenzialità del canale formativo.

In questo panorama si colloca l’azione della IeFP, chiamata a sostenere una **presenza omogenea** in tutto il Paese per rispondere ai bisogni formativi delle imprese. Sotto il profilo della uniformità di tipologie, questo risultato è quasi raggiunto. Dopo 20 anni, l’offerta formativa triennale sul territorio sembra ormai completa. Quella dei percorsi biennali rimane limitata a 4 Regioni (Emilia-Romagna, Piemonte, Marche, Toscana), ma solo in Emilia-Romagna si presenta come alternativa a quella triennale. Il quadro nazionale dei quarti anni IeFP, l’ultimo tassello ad andare a sistema, può dirsi compiuto, avendo raggiunto, anche se in differenti momenti, tutte le regioni. Attualmente, la Basilicata è l’unica regione a rimanere priva di un’offerta formativa a diploma per la propria utenza (l’ha avuta in precedenza solo nell’a.f. 2020/21), mentre Calabria, Campania e Umbria che fino a pochi anni fa erano tra le ultime a non disporre di questa offerta, l’hanno attivata recentemente.

Se, a grandi linee, l'architettura formativa della IeFP può essere definita unitaria e sufficientemente omogenea, non è stato ancora raggiunto l'obiettivo **dell'equilibrio territoriale sui numeri degli iscritti e dei qualificati/diplomati**. Ancora da conseguire è la meta di un'omogenea offerta formativa per qualità dei contenuti e **pluralità di figure attivate**, né è stato finora definito un ruolo e un posizionamento adeguato della IeFP all'interno della **filiera lunga della formazione**.

La **"verticalizzazione"** della formazione tecnico-professionale rimanda a un sistema continuo di offerta formativa composto dalla concatenazione di più elementi che contribuiscono ad approfondire i contenuti sempre più complessi delle professionalità. Oggi, la verticalizzazione comprende i segmenti dell'Istruzione e formazione professionale, dell'Istruzione e formazione tecnica superiore e degli Istituti tecnologici superiori. La progressiva specializzazione nei tre segmenti dovrebbe essere possibile per tutte le figure, diffusa in modo omogeneo sul territorio e soprattutto collegata al mondo del lavoro. All'opposto, il Monitoraggio INAPP indica una "filiera lunga non del tutto omogenea, sia nel disegno nazionale, che nella sua ricaduta regionale". E non si potrebbe pensare diversamente, dal momento che l'offerta formativa della IeFP si presenta lacunosa per la consistenza numerica degli iscritti sul territorio nazionale ed è soprattutto legata all'occasionalità dei bandi regionali.

Secondo gli ultimi dati dell'INAPP, nell'a.f. 2021/22, il numero complessivo degli iscritti ai percorsi di IeFP tocca le 228.356 unità. Si tratta di una lieve, ma significativa ripresa rispetto all'anno precedente, che aveva segnato per la prima volta un rallentamento nella marcia degli iscritti delle Istituzioni formative. Alla leggera flessione dei CFP si abbinava un forte decremento degli allievi in sussidiarietà fin dall'a.f. 2016/17, segno che il modello della più flessibile formazione degli Enti accreditati viene preferito dalle famiglie e dai giovani nonostante lo svantaggio dovuto alla carenza di orientamento, alla disparità di fondi concessi e alla programmazione frammentata e rapsodica dei bandi. Sotto il profilo della scelta, il vantaggio della formazione extrascuola consiste nell'aspettativa di una più forte unione tra l'azione formativa e il "perseguimento del progetto vocazionale di vita e di lavoro"³, del resto confermato anche dalla concreta probabilità di trovare un lavoro coerente. Si attesta, inoltre, che nell'a.f. 2021/22 la somma degli allievi IeFP delle diverse varianti di sussidiarietà si riduce ancora, a fronte di una più sostenuta crescita nelle resilienti Istituzioni formative.

³ NICOLI D.E., *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in "La Scuola Cattolica in cifre – Anno scolastico 2022-2023" [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/%5Bsite-date-yyyy%5D/%5Bsite-date-month%5D/05_istruzione-e-formazione-professionale.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/%5Bsite-date-yyyy%5D/%5Bsite-date-month%5D/05_istruzione-e-formazione-professionale.pdf)

Più di 2 allievi su 3 della IeFP si rivolgono ormai alle IF ma rimane ancora la *gap* degli **squilibri sul territorio nazionale**. La parte più consistente della formazione, in termini di numeri e di corsi, si trova al Nord, dove frequenta il 67% degli iscritti alla IeFP. Mentre al Nord prevale la frequenza nelle Istituzioni formative accreditate (76% degli iscritti nei CFP), al Sud si offre soprattutto la sussidiarietà integrativa degli Istituti professionali (34% sul totale nazionale degli iscritti in sussidiarietà). I bassi livelli di partecipazione alla IeFP dei giovani nel Meridione approfondiscono un divario territoriale già endemico, difficilmente colmabile se non per effetto di politiche mirate e consapevoli, capaci di tenere conto del contesto e delle criticità. Interventi riformatori, come quello rivolto agli Istituti professionali per adeguare i curricula e rafforzare il rapporto tra esperienza formativa e mondo del lavoro non sono stati premiati da risultati concreti, come attesta il calo costante delle iscrizioni già rilevato. Allo stesso tempo si nega o si limita fortemente in alcune regioni il pieno diritto degli allievi a scegliere un'offerta formativa non sussidiaria, e quello delle imprese ad individuare profili professionali adeguati.

In questo contesto, il Monitoraggio Inapp evidenzia nuovi consistenti margini di crescita della IeFP, in particolare della modalità di apprendimento duale, con la prospettiva dei finanziamenti a valere sulla Missione 5 - Componente 1 - Investimento 1.4 del PNRR. Sotto la spinta del PNRR vi è stato un aumento dell'offerta complessiva nelle Istituzioni formative e, segnatamente, una **crescita degli iscritti in duale** (il quarto anno viene oggi erogato solo in modalità duale) soprattutto nelle regioni che avevano già un consolidato sistema di IeFP. Il "salto" al duale compiuto in varie parti del territorio nazionale stimola l'evoluzione delle realtà formative, contribuendo gradualmente a far abbandonare una parte di quella autoreferenzialità dei contenuti formativi all'interno di ciascuna tipologia. Per altro verso, rimane il dubbio che l'impatto della transizione verso la modalità duale, spesso affiancata a quella ordinaria in una logica di sostituzione, possa generare conseguenze distorsive dal punto di vista organizzativo e didattico.

Intanto, il 01.03.2024 è stato firmato il **nuovo Contratto nazionale di lavoro (CCNL)**, con vigenza quadriennale (decorre dall'1.1.2024). Il campo di applicazione viene esteso a tutti i rapporti di lavoro del personale dipendente della formazione, ovunque operante. La parte economica del rinnovo sconta le conseguenze di un clima non favorevole alla Istruzione e formazione professionale rappresentando, peraltro, un atto di responsabilità e lungimiranza da parte degli Enti in assenza di un organico e costante sostegno finanziario pubblico del settore. Attualmente, solo 12 territori su 21 prevedono esplicitamente l'applicazione del CCNL della FP. Una situazione di fatto che porta dritto alle radici del problema: la precarietà dei finanziamenti.

2. Le figure attivate nelle Regioni e nelle Province autonome

Secondo le stime del Sistema Informativo Excelsior⁴ per gli indirizzi della formazione tecnico-professionale, in termini di rapporto tra domanda e offerta, le situazioni più critiche sono quelle che riguardano trasporti e logistica, costruzioni, sistema moda e meccatronica, meccanica ed energia, per le quali l'offerta potrebbe coprire meno di un terzo della domanda potenziale del periodo 2023-2027. L'offerta risulta insufficiente anche in altri settori, come ristorazione, amministrativo-segretariale, trasformazione agro-alimentare, servizi di vendita e servizi di promozione e accoglienza. Pertanto, in un contesto nel quale le qualifiche e i diplomi professionali sono ricercati più degli altri titoli in esito a corsi tecnici, liceali o accademici, sembra difficile potersi imbattere nella difficoltà delle aziende a trovare giovani qualificati, come dimostra anche la Tabella 1. Eppure, lo scostamento tra domanda e offerta risente ancora della mancata copertura di alcune figure professionali sul territorio regionale e nazionale.

La **varietà delle tipologie** scelte nella programmazione dovrebbe andare al di là di una semplice riproposizione delle professionalità esistenti entro i confini del proprio territorio di appartenenza, quando il mercato del lavoro si espande, grazie alla globalizzazione, anche al di fuori del ristretto ambito regionale.

Per completare il quadro delle tipologie IeFP delle Istituzioni formative presentato dal CNOS-FAP lo scorso anno⁵, è stata aggiunta quest'anno la presenza delle figure professionali nelle scuole statali. L'origine dei dati sulle Istituzioni in sussidiarietà è "La scuola in chiaro" del MIM, uno strumento che tuttavia è soggetto alla disponibilità delle fonti territoriali e, dunque, rimane inevitabilmente ancora parziale. Ciò nonostante, le indicazioni che si traggono sono sufficientemente adeguate a fornire nuovi ed utili elementi di comprensione.

⁴ Sistema Informativo Excelsior, 2023, Unioncamere-ANPAL *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027), Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, Unioncamere, 2023.

⁵ Zagardo G., *La IeFP nelle Regioni. Alla ricerca di una identità comune*, CNOS-FAP/MLPS, Tip. Pio XI, 12/2023 quaderno_12-23_zagardo.pdf

Tabella 2 - Mappa delle figure professionali delle Istituzioni formative accreditate in Italia nell' a.f. 2023/24

Figure nazionali	Piemonte	Valle d'Aosta	Lombardia	Liguria	P.A. Bolzano	P.A. Trento	Veneto	Friuli-VG	Emilia-Romagna	Toscana	Umbria	Marche	Lazio	Abruzzo	Molise	Campania	Puglia	Basilicata	Calabria	Sicilia	Sardegna
Operatore agricolo		IS					IS	IS									IS				
Operatore del mare e delle acque interne																					
Tecnico agricolo							IS														
Operatore delle produzioni alimentari			IS				IS	IS		IS											
Tecnico delle produzioni alimentari			IS				IS	IS													
Operatore del legno								IS													
Tecnico del legno								IS													
Operatore abbigliamento e prodotti tessili per casa																					
Operatore delle produzioni tessili																					
Operatore alle lavorazioni di prodotti di pelletteria																					
Operatore delle calzature																					
Tecnico abbigliamento e prodotti tessili per la casa			IS																		
Tecnico delle lavorazioni tessili																					
Tecnico delle lavorazioni di pelletteria																					
Operatore delle produzioni chimiche																					
Operatore alle lavorazioni dei materiali lapidei									IS	IS											
Operatore alle lavorazioni dell'oro, metalli preziosi										IS											
Tecnico delle lavorazioni dei materiali lapidei																					
Tecnico lavorazioni dell'oro e metalli preziosi																					
Tecnico lavorazioni del ferro e metalli non nobili																					
Operatore edile																					
Tecnico edile																					
Operatore meccanico																					
Operatore alla riparazione dei veicoli a motore			IS				IS	IS	IS	IS											
Operatore di impianti termoidraulici			IS				IS	IS	IS	IS											
Operatore elettrico			IS				IS	IS	IS	IS											
Operatore montaggio imbarcazioni da diporto																					
Tecnico modellazione e fabbricazione digitale																					
Tecnico per la gestione di impianti di produzione																					
Tecnico per l'automazione industriale			IS																		
			IS																		

La mappatura analitica delle tipologie (Tabella 2) presenti nell'a.f. 2023/24 mostra che in alcune regioni non c'è formazione per determinate figure, sebbene le caratteristiche del territorio potrebbero suggerirne l'attivazione. In altre, invece, i formati potrebbero eccedere le capacità del potenziale bacino di utenza. Il quadro complessivo delle figure esistenti mostra la mancata presenza di alcune tipologie sul piano nazionale dove, a una reiterata attivazione di qualifiche e diplomi, anche meno richiesti dal mondo del lavoro, non si unisce sempre un altrettanto grande disponibilità a mettere in cantiere figure a più alta complessità formativa e ricercate dal mercato. Un difetto attribuibile non solo agli Enti di formazione ma anche alle Istituzioni scolastiche, il cui ruolo, in questo caso, non sembra essere quello di garante dell'offerta. Le Istituzioni scolastiche di IeFP censite dal MIM, nella stragrande maggioranza dei casi, ripropongono le stesse tipologie attivate dagli Enti, aggravando lo squilibrio già esistente nell'impianto dell'Istruzione e formazione professionale. Parte delle scelte operate mostra una distorsione del sistema che preferisce assecondare derive di autoreferenzialità piuttosto che attivare nuovi spazi di *matching* con le professioni di più difficile reperimento. I vuoti maggiori sono soprattutto al Centro-Sud e non sono colmati dalla formazione sussidiaria della scuola come ci si attenderebbe da un'offerta, appunto, "sussidiaria" e non sostitutiva. Se per le Istituzioni formative questa strategia potrebbe essere ricondotta al basso valore del finanziamento medio concesso ad allievo (più avanti stimato in Tabella 3 a € 4.983,26 nell'a.f. 2020/21) l'argomento non può giustificare la scelta delle Istituzioni scolastiche che per le stesse qualifiche e diplomi possono contare su entrate di base di gran lunga maggiori. Le risorse ordinarie destinate a questa tipologia di Istituti provengono dal bilancio dello Stato e sono erogate dal Ministero dell'istruzione e del merito. Il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione e, in particolare, la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, pubblica ogni anno i valori del Costo medio studente (CSM) relativi alla spesa annuale ad allievo. Secondo la circolare 9515 del 23.4.2021, per l'a.f. 2020/21 il CMS delle Istituzioni scolastiche della secondaria di II grado corrisponde a una spesa pubblica cumulata per studente di € 7.471,51. Talvolta, vengono erogate dalle regioni alle scuole sussidi aggiuntivi, in genere a copertura dei costi dei formatori non compresi tra le figure presenti in sede, come nel caso dei percorsi di acconciatore o estetista. Il maggior contributo della collettività non sembra però giustificato né da evidenze positive nei risultati didattici, registrati dall'INVALSI, né dai dati INAPP sull'occupazione. Anzi, nelle prove OCSE PISA i Centri di formazione professionale hanno registrato risultati uguali o lievemente superiori a quelli dell'Istruzione professionale statale⁶ e, per altro verso, la condizione occupazionale dei qualificati per

⁶ La IeFP è risultata superiore all'Istruzione professionale nei punteggi medi in scienze e matematica. Istituti professionali e Formazione professionale (CFP) condividono lo stesso pun-

tipologia di Istituto presenta un grado di attività maggiore tra i giovani provenienti dalle Istituzioni formative (+3,1% di “occupati” e “in formazione”) rispetto a quelli delle IS⁷. Si nota nella gestione del sistema la debolezza di una *governance*, talora carente proprio in quegli aspetti di indirizzo e di controllo che dovrebbero garantire un’offerta di qualità a copertura dell’intera filiera tecnico-professionale di base sul territorio. Inoltre, sarebbe opportuno evitare che siano compiute scelte di programmazione al ribasso, più economiche ma distorsive rispetto alle effettive necessità del mercato. Alcune figure a basso valore tecnologico e a basso costo di esercizio sono reiterate a discapito di altre più “pregiate” e solo poche regioni hanno ponderato fasce di finanziamento differenziate tenendo conto di questa criticità.

La necessità di potenziare l’offerta di figure occupabili, corre in parallelo alla decisione di rendere possibili tali scelte da parte dei giovani attraverso **lo strumento dell’orientamento**. Se è vero che le imprese non riescono a trovare personale qualificato, occorre che a monte vi sia uno sforzo di trasparenza e guida da parte delle Amministrazioni coinvolte, che finora si è dimostrato insufficiente. Lo sottolinea anche il CENSIS⁸ che mette a nudo *“l’incapacità del sistema di Istruzione di fare orientamento”*, al quale si unisce la scarsa attenzione al problema da parte di alcune Regioni impegnate nella formazione. Tra di esse vi è una diversa disponibilità di informazioni inerenti la partecipazione ai percorsi, con database non sempre omogenei e dialoganti con il livello nazionale. Per l’a.f. 2023/24, le informazioni in rete sulle classi realmente attivate nei Centri di Formazione Professionale sono in alcuni casi carenti, non aggiornate o incomplete. Il quadro definito dei percorsi IeFP effettivamente svolti nelle Istituzioni scolastiche non è disponibile. Per una ricostruzione del quadro nazionale completo occorre uno studio impegnativo, a partire dalle delibere regionali. Sebbene i singoli Istituti formativi e scolastici siano in grado di offrire le principali informazioni, il quadro nazionale più ampio non è disponibile. Si palesano, inoltre, alcune difficoltà per l’iscrizione nei CFP, servizio che il legislatore vorrebbe offrire a tutti gli studenti in una reale pluralità di scelte. A tal fine le Regioni sono tenute ad assicurare *“l’adozione di misure che consentano l’avvio contemporaneo dei percorsi del sistema educativo di istruzione e formazione”*

teggio medio in lettura. Gli Istituti professionali hanno ottenuto 384 punti in tutti i processi; in “ragionare” hanno realizzato 399 punti, mentre, i CFP hanno ottenuto 396 punti in tutti i processi, mentre in “ragionare” raggiungono 404 punti. Si può notare come la Formazione nei CFP sia l’unica tipologia educativa per la quale la tendenza dei punteggi è in crescita. Fonte: OCSE PISA 2022, *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale*. Rapporto_nazionale_PISA2022_

⁷ INAPP, CARLINI A. - E. CRISPOLTI (a cura di), *Ieri in aula oggi in azienda: IV indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS*, Inapp Report n. 44, 2023, Figura 1.17, Roma Inapp - <https://shorturl.at/abryY>

⁸ Censis, *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2023*, Franco Angeli, 2023, p.72. <https://www.censis.it/rapporto-annuale/57%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2023-0>

(D.lgs. 226/05, art. 17, comma 3). Pertanto, la calendarizzazione dell'avvio dei percorsi IeFP dovrebbe essere contestuale a quella dei percorsi di Istruzione, ma le amministrazioni che lo fanno sono ancora troppo poche per poter assicurare una risposta adeguata e corale al legittimo diritto dei giovani in transizione. Per l'a.f. 2023/24 sono solo 12 le Regioni che, pur con sfumature diverse, vanno in questa direzione: Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto. Anche le P.A. di Bolzano e di Trento prevedono la contemporanea partenza dei CFP con le altre scuole provinciali. In questa situazione, tuttavia, sono state intraprese recentemente alcune iniziative interessanti da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito che vanno nella direzione auspicata. Tra queste, la realizzazione della piattaforma "Unica" (circolare MIM n. 2790 dell'11.10.2023), che per il prossimo anno scolastico 2024/25 fornisce informazioni per le iscrizioni sulle classi "attivabili" sia nei CFP che nelle scuole. La piattaforma esplora l'offerta formativa sul territorio in relazione a quanto previsto dalle linee guida per l'orientamento. Inoltre, sono stati istituiti in ogni sede scolastica il docente tutor e il docente orientatore, per i quali sono assegnate risorse ai singoli istituti. Il nuovo CCNL di categoria del luglio 2023 demanda alla contrattazione di istituto l'individuazione delle risorse necessarie sia per il numero dei docenti da impiegare per l'orientamento che per la loro formazione. Bisogna rilevare, però, che l'orientamento, svolgendosi ancora tutto nella scuola e per il tramite di personale scolastico, corre il pericolo di privilegiare l'asse dell'istruzione rispetto ai percorsi della IeFP.

3. Il tema dei finanziamenti

Le Istituzioni formative accreditate sono finanziate, in ordine di entità di stanziamenti, dalle Regioni, dal MLPS e dal FSE, ma con costi per la collettività inferiori a quelli delle Istituzioni scolastiche a qualifica/diploma. L'obiettivo dei finanziamenti pubblici è quello di coprire la domanda di Istruzione e formazione professionale, creando un'offerta adeguata alle esigenze della popolazione di riferimento. La IeFP, infatti, concorre all'assolvimento dell'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età (art 1 della legge n. 296/2006) ma attua anche il diritto-dovere di istruzione e formazione fino al 18° anno (d.lgs n. 76 e 226 del 2005). Pertanto, è necessario che questa formazione sia sostenuta dallo Stato al fine di assicurare l'erogazione di quei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) di cui, secondo la norma, esso è garante. Infatti, il capo III del d.lgs. 226/05, nel disegnare i percorsi dell'IeFP, individua i LEP che, a regime, devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale dallo Stato, a cominciare dalla disponibilità di un'offerta adeguata.

In attesa di avere dei dati che possano far luce sui costi a percorso o ad allievo per l'anno formativo in corso, si riporta per l'a.f. 2020/21 (ultimo del Monitoraggio dell'INAPP) il riconoscimento economico a copertura dei costi concesso agli Enti di formazione accreditati dalle Regioni e P.A. (Tabella 3). La tabella indica la **stima a preventivo dei valori massimi di costo** dei primi anni, escludendo eventuali minori finanziamenti derivanti, a consuntivo, dagli abbandoni o dai casi di frequenza insufficiente durante l'anno.

Tabella 3 – Stima degli indicatori di costo dei primi anni per Regione e P.A. in euro - a.f. 2020/21

	costo percorso	costo allievo	costo ora	ora corso	n. allievi	media allievi x classe	n. ore	n. corsi
Piemonte	102.960,00	4.943,39	4,99	104,00	6.290	20,83	990	302
Valle d'Aosta <i>pond.</i>	142.956,00	9.076,57	8,38	132,00	63	15,75	1083	4
Lombardia <i>pond.</i>	79.219,80	4.346,54	4,39	80,02	15.164	18,23	990	832
Bolzano	-	-	-	-	-	-	-	-
Trento <i>pond.</i>	165.623,62	10.594,93	9,94	155,37	1.063	15,63	1066	68
Veneto <i>pond.</i>	91.050,88	4.939,22	4,99	91,97	6.028	18,43	990	327
Friuli V.G.	96.719,51	6.502,78	6,16	91,59	1.294	14,87	1056	87
Liguria <i>pond.</i>	97.315,56	6.800,00	6,87	98,30	644	14,31	990	45
Emilia Romagna	119.790,00	6.805,42	6,81	119,79	3.274	17,60	1000	186
Toscana	90.000,00	5.773,58	5,47	85,23	265	15,59	1056	17
Umbria	62.205,00	6.435,00	6,50	62,83	174	9,67	990	18
Marche	95.040,00	4.420,47	4,19	90,00	129	21,50	1056	6
Lazio <i>pond.</i>	99.135,90	4.497,00	4,41	97,19	2.554	22,02	1020	116
Abruzzo	89.897,28	6.982,31	6,61	85,13	103	12,88	1056	8
Molise	64.000,00	4.654,55	4,65	64,00	55	13,75	1000	4
Campania	106.315,00	5.499,05	5,55	107,39	116	19,33	990	6
Puglia	156.420,00	10.913,02	9,92	142,20	688	14,33	1100	48
Basilicata	-	-	-	-	-	-	-	0
Calabria	85.000,00	6.000,00	6,00	85,00	510	14,17	1000	36
Sicilia	84.000,00	3.572,57	3,38	79,55	7.524	23,51	1056	320
Sardegna	154.590,14	9.484,06	9,58	156,15	326	16,30	990	20
Dati ponderati	94.106,17	4.983,26	4,93	93,17	46.264	18,88	1.010,26	2.450

Fonte: elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali/P.A. e Inapp. Sottolineato e grassetto, si riporta l'indicatore guida scelto da regioni e P.A. I dati di percorsi e allievi per l'a.f. 2020/21 sono presenti nelle anagrafiche degli studenti iscritti al 31.3.2021.

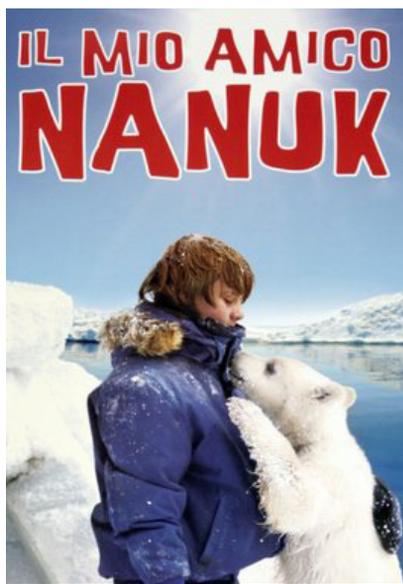
Riguardo alla differenza dei finanziamenti, emerge dal confronto una **forbice di costi** che conferma la necessità di arrivare a una razionalizzazione del settore cui collegare le erogazioni.

Un terzo degli iscritti ai percorsi di Istruzione e formazione professionale frequenta le Istituzioni scolastiche. Il decreto legislativo n. 61/2017, art.7 commi 1 e 2, rimette ad appositi accordi tra Regione e USR la definizione dei criteri e delle modalità per favorire il raccordo tra il sistema dell'Istruzione professionale e il sistema di Istruzione e formazione professionale per la realizzazione dei percorsi di IeFP in via sussidiaria, ai sensi dell'art. 4 del dm 17.5.2018. L'offerta in regime di sussidiarietà, comprese le misure per i raccordi tra i sistemi formativi, è erogata **nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili** a legislazione vigente e **nei limiti delle dotazioni organiche** di personale docente e di quelle relative al personale A.T.A. L'offerta delle scuole viene sovvenzionata dal MIM e, solo in parte, dalle regioni, generalmente per azioni di sistema. Così, ad esempio, nella Regione Lazio, con atto n. G09452 del 10.7.2023, per quanto riguarda i progetti presentati dagli Istituti professionali, si considerano finanziabili unicamente le spese connesse a misure integrative di personalizzazione e contrasto alla dispersione. Tuttavia, le pratiche regionali di sostegno alle Istituzioni scolastiche si sono distribuite sul territorio nazionale con una certa creativa varietà che mostra i valori della restituzione allo Stato (Istituzioni scolastiche statali) dei finanziamenti che le regioni da lui (MLPS) ricevono per costituire sul proprio territorio un'offerta formativa regionale adeguata secondo i Lep. Non si è ancora realizzata una mappatura sistematica di queste sovvenzioni, ma bastano alcuni esempi per comprendere la diversità delle scelte regionali in mancanza di un disegno unitario che punti su questo canale strategico per il Paese. Nella Regione Campania, la dgr n. 597 del 16.11.2022 stabilisce di programmare, a valere sulle risorse assegnate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, l'importo di € 1.632.488,00 per il finanziamento di un avviso pubblico ai fini dell'attivazione di percorsi triennali finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere di Istruzione e formazione professionale, da realizzarsi in modalità sussidiaria negli Istituti professionali della Regione per l'anno scolastico 2023/24. Il finanziamento medio richiesto e finanziato è di circa € 90.000,00 a scuola, per figura professionale. Nella Regione Sicilia, con la ddg n. 2157 del 27.9.2023 è assegnato alle Istituzioni scolastiche per i percorsi di IeFP di primo anno il contributo complessivo di € 32.000,00 (€ 8.500,00 x 3 + € 6.500,00). L'importo massimo del finanziamento regionale per ciascuna prima classe IeFP è, pertanto, di € 8.500,00 (corso di n. 1056 ore). Il contributo finanziario si configura quale "sovvenzione" (art. 67 Reg. 1046/2018) e non è considerato come regime di aiuto. In Toscana, secondo l'allegato A del dd n.19784 del 20.11.2020, ciascun progetto delle Istituzioni scolastiche è ritenuto finanziabile per un importo fino a: € 23.000 per i percorsi di operatore servizi di vendita, operatore amministrativo segretariale, operatore grafico e operatore dei sistemi e dei servizi logistici; € 33.000 per i percorsi di operatore del benessere; € 28.000 per tutti gli altri percorsi. Ci si domanda quale potrà essere l'evoluzione di queste dinamiche.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Il mio amico Nanuk tit orig. *The Journey Home*

Soggetto: Brando Quilici
Sceneggiatura: Bart Gavigan, Hugh Hudson
Regia: Brando Quilici, Roger Spottiswoode
Genere: avventuroso
Fotografia: Peter Wunstorf
Montaggio: Pia Di Ciaula
Musiche: Lawrence Shragge
Scenografia: Eric Fraser
Costumi: Nicoletta Massone
Trucco: Pamela Athayde
Interpreti e personaggi: Dakota Goyo, Luke Mercier; Goran Višnjić, Muktuk; Bridget Moynahan, Madison Mercier; Kendra Leigh Timmins, Abbe Mercier; Linda Kash, zia Rita
Paesi, anno e casa di distribuzione in italiano: USA, Italia, Canada, 2014, Medusa Film.
Durata: 98'
Formato: Colori

Denso di spunti per la discussione ed eventuali lavori di approfondimento, *Il mio amico Nanuk*, lungometraggio di Brando Quilici, valente cineasta e documentarista italiano indipendente che ha lavorato per molti speciali su reti americane, figlio del celebre Folco, si presenta come una sorta di favola con al centro il rapporto di amicizia e di profonda intesa che si instaura tra un coraggioso adolescente e un cucciolo di orso polare dal pelo bianco. La storia che racconta, seppure contrassegnata da parecchi passaggi che tengono con il fiato sospeso, si conclude felicemente, e in modo davvero commovente. Il lieto fine nelle storie raccontate ai più giovani, o la soluzione di un problema o di una sfida che il protagonista o la protagonista realizzano, sono in grado di alimentare la speranza e la fiducia verso la vita e verso il futuro, e indicano loro la valenza cruciale dell'im-

¹ Già ordinario di *Didattica generale e pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

pegno e del coraggio al fine di portare a compimento i propri progetti.² Soprattutto in quest'epoca così buia e distruttiva, un'epoca in cui le informazioni e le immagini positive sono rare e quasi occultate a favore di quelle orripilanti e continuamente proposte e ripetute delle bombe e dei delitti, la proiezione di questo film può costituire un'occasione di riflessione su come accanto alle persone adulte malvage e senza cuore, ve ne siano molte altre propense alla cura e all'agire costruttivo. Il regista, per costruire la storia del film, immagina che un'orsa arrivi in un villaggio con il suo piccolo e mentre la prima viene catturata e trasportata in elicottero lontano, a Cape Resolute, il secondo riesca a nascondersi in un magazzino ove viene trovato da Luke, il protagonista della vicenda, che decide di proteggerlo e di riportarlo alla madre, anziché consegnarlo ai Ranger, che lo farebbero rinchiudere in qualche zoo. Così l'adolescente, per realizzare il suo progetto, decide di attraversare settanta chilometri di banchisa. In questa impresa viene aiutato da Muktuk, personaggio di forte valenza educativa. Accanto a lui vi sono altri adulti generativi. In *Il mio amico Nanuk* Madison Mercier, la madre del giovanissimo protagonista, è infatti una ricercatrice impegnata che studia gli animali che popolano l'ambiente polare, in particolare gli affascinanti beluga, cetacei bianchi le cui strategie riproduttive sono assai complesse e quindi degne di attenzione per la loro salvaguardia. La zia di Luke, Rita, è una donna molto affettuosa che si prende cura dei nipoti, orfani di padre, quando la mamma si assenta per le sue ricerche sul campo. Il già nominato Muktuk è una guida artica esperta appartenente al popolo artico degli Inuit. Assai generoso ed altruista, migliore amico del defunto padre di Luke e di sua sorella Abbie, è un uomo che non rifiuta, a rischio della sua stessa vita, di aiutare Luke stesso nel suo progetto di salvare il cucciolo di orso bianco – al quale, assieme al suo giovane protettore, assegna il nome Nanuk, che in lingua inuit significa 'orso vagabondo', – e di farlo ricongiungere con la madre orsa, trasportata assai lontano. Luke sa bene che i cuccioli d'orso non possono vivere da soli almeno fino all'età di due anni, durante i quali debbono vivere a stretto contatto con la loro mamma, che insegna loro come difendersi e come procacciarsi il cibo. Avviene però che durante l'impegnativo viaggio fino all'estremo Nord, una tempesta e il crollo di immani blocchi di ghiaccio dividono Muktuk da Luke e il cucciolo d'orso. Trovatisi separati dalla loro guida, questi ultimi devono allora cavarsela da soli tra branchi di orsi polari, iceberg spaventosi, orche e lo scioglimento della banchisa polare. Se numerosi, da parte di figure adulte, come Muktuk, sono i gesti e le azioni di cura, di premura, nel film vi sono, al pari della vita reale, anche esempi di persone capaci di egoismo e di crudeltà, come i

² Dello stesso regista desidero segnalare anche il recente *Il ragazzo e la tigre* (2022), che, sulla base di una leggenda popolare, racconta del rapporto tra un cucciolo d'uomo e un cucciolo di tigre, con lo scopo di sensibilizzare al problema della diminuzione della popolazione di questo felino, di cui rimangono sulla Terra solamente 3.900 esemplari.

cacciatori di orsi bianchi o quelli che li vorrebbero ingabbiati a far mostra di sé negli zoo. Ad uno di questi, e precisamente al medico che lo prende in cura dopo che il ragazzo ha rischiato di morire assiderato, che gli propone di vendere Nanuk, Luke dice apertamente e con disprezzo: 'Io invece voglio difenderlo da quelli come te', segno chiaro che il ragazzo sa distinguere molto bene gli adulti che posseggono un cuore e quelli che pensano solo ai soldi. Il film è dunque assai interessante sul piano educativo perché mostra con chiarezza e inequivocabilità che si può scegliere tra il bene e il male, tra la generosità e l'egoismo; più pertinentemente, rispetto alla vicenda narrata nel film, tra un atteggiamento di rispetto e di amore verso la natura, e un atteggiamento verso di essa di puro consumo e spesso di profanazione. Aiutano a cogliere la sua abbagliante bellezza le fantastiche riprese dei paesaggi, artici e subartici in questo caso, effettuate dal valente cameramen Doug Allen, autore di innumerevoli documentari e reportage fotografici naturalistici effettuati soprattutto nelle Regioni polari. Le sequenze in cui compaiono i diversi personaggi umani del film, nonché il cucciolo d'orso bianco Nanuk – le cui location sono situate nella baia di Hudson, dove il Canada orientale, ma si potrebbe anche dire centrale, si affaccia sul Mar Glaciale Artico, nella Provincia di Manitoba – si intrecciano infatti con quelle che mostrano gli animali nel loro habitat naturale, girate ancora più a Nord, presso le Isole Svalbard, in una posizione del tutto differente, sempre nel Mar Glaciale Artico, a Nord dell'Europa, in territorio norvegese. Tutto ciò ripropone la magia che il cinema sa offrire nel costruire una storia che si avvale dell'artificio del montaggio di scene girate in luoghi geograficamente anche assai lontani tra loro, che vale la pena rintracciare in un atlante o in un globo terrestre, per una migliore conoscenza del pianeta sul quale viviamo. *Il mio amico Nanuk*, tra gli altri meriti, ha quello di far conoscere un mondo meraviglioso, inaspettatamente popolato da una serie di animali di terra e di cielo, e un popolo, quello eschimese, sapiente e particolarmente gentile. I contesti artici e subartici, pur popolati da una fauna variegata, sono tuttavia assai repulsivi per l'uomo. Al proposito, uno degli interessanti contenuti extra nel dvd, dedicato interamente alle riprese naturalistiche effettuate appunto da Doug Allan alle Isole Svalbard per conto del regista, testimonia la fatica costata al documentarista in quel contesto in cui è la natura a governare l'uomo, e non viceversa, come accade sempre più estesamente nelle altre zone della Terra, nonché la sua pazienza al fine di trovare ciò che gli interessava: un cucciolo d'orso bianco alle prese con le effusioni affettuose della sua mamma. Il piccolo d'orso che compare nelle scene assieme a Luke è in realtà l'orso Pezoo, nato a Pechino, e portato nei luoghi del set cinematografico con un aereo appositamente attrezzato. Come racconta il regista in una bella intervista³, non appena è stato possibile il giovane attore

³ Cfr. <https://www.comingsoon.it/cinema/news/il-mio-amico-nanuk-un-ragazzo-e-un-piccolo-orso-polare-legati-per-la-vita/n106777/>

Dakota Goyo, che impersona Luke, è stato fatto avvicinare all'animale, in modo tale che potessero conoscersi e così entrare in relazione, sotto la guida di un esperto. Il rapporto che nasce e si rafforza nel film risulta così toccante e tenero perché si è generato per davvero. Alla fine il film ispira un vero e proprio sentimento di condivisione e di profonda empatia verso gli animali, tale da indurre al loro rispetto e alla loro salvaguardia. Come avverte infatti il regista in un'interessante intervista contenuta in un altro extra del supporto audiovisivo, a causa dello scioglimento dei ghiacci, provocato dal riscaldamento globale, sempre più orsi cercano cibo nei centri abitati dell'Artico, e sempre più spesso accade che questi orsi vengano catturati e talvolta uccisi. Talvolta a rimetterci la vita sono anche le persone aggredite da questa specie di plantigradi affamati. Ma l'assunto del film è che la causa prima, ovvero la responsabilità di questa piaga del riscaldamento globale, che sta mettendo a repentaglio l'esistenza di molte specie di animali dei climi freddi, sta tutta nelle mani dell'uomo. In particolare i cuccioli di orso polare sono tra le creature maggiormente minacciate dai mutamenti ecologici causati dall'uomo negli ultimi decenni. La denuncia di questa responsabilità viene fatta nel film senza enfasi né toni moralistici, e tuttavia è ben chiara, e il messaggio ambientalista altrettanto nitido. Il film, pur girato in contesti in cui le temperature sono rigidissime, trasmette dunque un calore molto forte sul piano dei sentimenti, tale da scaldare il cuore e da aprire al sorriso. Luke e Nanuk interagiscono gioiosamente, quasi sempre giocando. Ripresi da vicino, senza l'ausilio di effetti digitali, i movimenti delle braccia e delle mani del primo e quelli delle zampe del secondo comunicano complicità, tenerezza, affetto, e appartenenza vera e reciproca, nonché volontà di cura e protezione. Rispetto a quest'ultima, nella scena in cui Luke sprofonda in una buca e si trova immerso nell'acqua ghiacciata, l'orsetto sembra davvero volerlo recuperare con una zampa per farlo risalire in superficie. Luke, prendendosi cura del cucciolo d'orso con coraggio e determinazione, fino a quando riesce a riconsegnarlo alla sua mamma, vive intensamente i suoi giorni, con tenacia e fiducia incrollabili, fedele al suo progetto, spendendo bene ogni minuto della sua esistenza. In *Il mio amico Nanuk* ci sono dunque dedizione e amore. Citando una famosa poesia di Rudyard Kipling, precisamente *Reward and Fairies*, da noi conosciuta come *Se – Lettera al figlio*, che varrebbe la pena di leggere con i giovani per intero, invitando alla riflessione condivisa verso dopo verso, Luke proclama in modo convinto: «Se riesci a riempire ogni inesorabile minuto dando valore a ognuno dei sessanta secondi, tua è la Terra e tutto ciò che contiene, e cosa più importante sarai un Uomo, figlio mio.»

“Molte scie senza nessun sciame”: Il 57° Rapporto Censis 2023 sulla situazione sociale del Paese

RENATO MION¹

Chi se la fosse immaginata una carezza morbida e confortevole, si è trovato davanti invece una mano piuttosto ruvida e pesante ad accarezzare questa povera Italia, piena di speranze per il nuovo anno, ma un po' malconcia per quello appena passato. Così alla sede del CNEL si sono alternati l'on. Brunetta, il dott. Valeri e il segretario Giorgio De Rita per la ormai classica e consueta **presentazione del 57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023**. Pubblicato dal Censis, attento e profondo studioso delle indefinite variabili dinamiche dei “corpi intermedi”, quest'anno è stato tipicizzato con l'espressione-chiave “**molte scie, senza nessun sciame**”: così, l'incipit delle 437 pagine, descrittive e sintetiche delle condizioni del Paese, offerte agli italiani, alla fine del 2023.

«Accomunando promesse di inclusione, occasioni di benessere, investimenti in capitale umano o patrimoniale, il nostro Paese ha costruito in decenni il proprio meccanismo di vita sociale preferendo, per così dire, l'arrangiamento istintivo al disegno razionale. *Uno sciame* che oggi appare disperdersi, lasciando dietro di sé *mille scie divergenti*... Sono piccoli movimenti in serie, senza un baricentro o un propulsore centrale, in un modello di sviluppo garantito con piccoli movimenti, nella continuità di singole scosse, che gli danno spinta unitaria, nella coscienza che la somma di migliaia di aziende, pur non facendo da sé un tessuto produttivo, produce nel Paese forza endogena autonoma, proteggendo la sua azione individuale e lasciando un'impronta sociale». ² Sembra questo il clima sociale ed economico del nostro Paese, che questa volta dal Censis è stato definito come “*sonnambulismo*”, o “*direzione di chi vagola senza tradurre le sue intenzioni in traiettorie concrete*”, e dove “*la resilienza stessa diventa fonte di crisi*”. Tutto ciò sembra oggi avere ridotto al minimo le capacità di dare spinta propulsiva verso il nuovo e spessore al pensiero collettivo.

Cosa ci aspetta dietro l'angolo? Una crescita, ma con pochi traguardi, e anche questi ridotti; dove la scarsità di quelli condivisi mette quasi a tacere il collegamento tra le grandi imprese e la spinta verso il nuovo, rischiando però

¹ Professore Emerito Ordinario di Sociologia – Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*, Milano, Censis, 2023, pp. 437.

di dimenticare che senza sviluppo sociale non può esserci crescita economica e maggior benessere. Emergono infatti alcuni processi di fondo che condizionano il prossimo futuro, in particolare «[...] il rovesciamento sostanziale rispetto al passato del senso del lavoro nelle nuove e giovani generazioni»³. I giovani infatti lasciano il mondo del lavoro anche dopo i sacrifici di lunghi percorsi formativi; scelgono in autonomia le caratteristiche del proprio tempo professionale, senza lasciare nessun margine alle imprese e istituzioni, perché prospettano un significato diverso all'impegno nel lavoro. La gioventù del 2023, «[...] la miglior generazione dal dopoguerra ad oggi sta spiazzando ogni connessione tra domanda e offerta di lavoro; non è più in cerca di lavoro, ma di un contesto lavorativo nel quale riconoscersi, per costruire quel processo di crescita e di benessere, che meglio si adatta alle proprie prerogative personali».⁴

1. Le nuove trasformazioni

Tutto ciò non è senza influsso sulla caduta demografica, ma ancor più sulla rincorsa affannata delle imprese per cambiare i processi di selezione e l'inserimento delle nuove risorse umane, rispetto alla troppa attenzione che nel passato si è avuto per i processi produttivi a scapito della qualità delle persone. A questo rovesciamento di prospettiva hanno contribuito anche altri processi più sottili come: il dilagare dello *smart working* specie durante e in seguito al Covid, l'effetto delle nuove tecnologie e dell'IA, insieme alla modifica della dinamica tradizionale del modello Anni 60 ("più impegno, più lavoro, migliori salari"). Ci si muove verso nuove forme di conciliazione della vita personale con quella professionale, verso una coesione sociale senza vincoli collettivi, in un dibattito pubblico molto vago, povero di idee, ma vissuto soprattutto in un clima di "rimozione", di cecità e di sottovalutazione dei rischi, non immaginari, che stanno profilandosi all'orizzonte. Davanti a tutto ciò però si rimane immobili, *imbambolati*, in una "indecisione", che il Censis definisce "colpevole", per non affrontarli con efficacia, da parte di una maggioranza silenziosa, in un clima di deresponsabilizzazione collettiva. «La comunità nazionale sembra riposare in una sorta di torpore, in un sonno profondo del calcolo raziocinante, emblematico circa la tendenza regressiva della demografia del Paese, di cui solo oggi si discute».⁵

³ Cfr. anche: BECCHETTI L., *Come cambia il mercato del lavoro: Boom di occupati e di posti vacanti*, in *Avvenire*, Editoriale, 1 febbraio 2024, p. 1.

⁴ *Ibidem*, p. XX.

⁵ *Ibidem*, pp. 3-9, pp. 12-13.

1.1. L'emotività vince sulla razionalità

“In meno di 30 anni l'Italia avrà perso 4,5 milioni di residenti, come Roma e Milano insieme”, afferma il Rapporto, e quasi 8 milioni di persone in età lavorativa. È un costante trend negativo che impone la questione demografica al centro delle criticità. Sembra però che non ce se ne accorga, resi più fragili dal “disarmo identitario e politico”, tanto che il 56% (61,4% tra i giovani) è convinto di contare poco nella società. Siamo feriti da un profondo senso di impotenza, se il 60,8% (il 65,3% tra i giovani) prova una grande insicurezza a causa dei tanti rischi inattesi. Ci scopriamo “*delusi* dalla globalizzazione, se questa per il 69,3% ha portato all'Italia più danni che benefici; e *rassegnati*, se l'80,1% (l'84,1% tra i giovani fra i 18 e i 34 anni) è convinto che l'Italia sia irrimediabilmente in declino”.

Sembra vincere l'emotività sulla progettualità, e il racconto della realtà si fa sempre più frammentato e confuso, così da sfociare nell'inazione, bloccati dalla sorpresa e dall'incertezza. La guerra, ormai resa spettacolo dai social media, porta la metà degli italiani a temere che l'Italia “non sarebbe in grado di difendersi nel caso di un attacco bellico (49,9%), né di assicurare per tutti le prestazioni sanitarie (69,2%), né le pensioni (73,3%)”, così che l'emozione finisce per deformare la realtà e condizionare attese e paure, slanci e progetti. Ripiegati nel “tempo dei desideri minori”, si va alla ricerca di un briciolo di benessere nell'immediato quotidiano. Non è il rifiuto del lavoro in sé, ma un suo declassamento nella gerarchia dei valori esistenziali.

Si sta affievolendo quella forza vitale, che spingeva gli italiani a lavorare di più, per creare più reddito da spendere. La pensa così il 78,1% dei lavoratori autonomi, il 72,4% degli atipici, il 69,1% dei dirigenti, il 75,2% degli impiegati e il 73% degli operai. Sono questi i segnali di una più alta importanza attribuita al “tempo per se stessi”. Ne sono convinti rispetto agli anziani (69,5%) soprattutto i giovani (79,8%), per i quali “sarebbe un errore fare del lavoro il centro della propria vita” (87,4%), rispetto al 77,6% degli anziani “se non in cambio di molti soldi”⁶: rovesciando chiaramente le prospettive anche solo rispetto a quelle di vent'anni fa. Il concetto stesso di lavoro viene ribaltato, perché sono le aziende, oggi che devono diventare “attrattive”, e capaci di attirare le scelte preferite. Siamo al tempo dei “desideri, anche se dalla bassa intensità”.

Contrapposte al desiderio, le paure degli italiani, indipendentemente dall'età e dalla condizione sociale sono causate soprattutto dal clima «impazzito» (84,4%), mentre il 73,4% teme che i problemi strutturali irrisolti del nostro Paese provocheranno nei prossimi anni una crisi economica e sociale molto grave

⁶ Ibidem, p. 14.

con povertà diffusa e violenza. Per il 73% gli sconvolgimenti globali sottoporranno l'Italia alla pressione di flussi migratori, sempre più intensi, così che non saremo in grado di gestire l'arrivo di milioni di persone in fuga dalle guerre o per effetto del cambiamento climatico. Il 53,1% ha paura che il colossale debito pubblico provocherà il collasso finanziario dello Stato. Anche il ritorno della guerra ha suscitato nuovi allarmi: il 59,9% degli italiani ha paura che scoppierà un conflitto mondiale che coinvolgerà anche l'Italia. Per il 59,2% il nostro Paese non sarebbe in grado di proteggersi da attacchi terroristici di stampo jihadista, mentre il 49,9% è convinto che l'Italia non sarebbe capace di difendersi militarmente se aggredita da un Paese nemico.

1.2. Ricuperare tempo per se stessi

Il lavoro "comandato" quindi perde di attrazione e presa sociale. La gerarchia dei valori si è trasformata rispetto a quella del passato: "prima il presente, l'immediato, il personale, poi si vedrà". Sembra essere entrati nella persuasione che il modo migliore per giungere ad una più alta qualità di vita, sia quello del "tutto e subito, e per me", dell'immediatezza e dell'autocentralità, che si manifesta nella ricerca di risorse per sé, come il "tempo per sé", sempre molto scarso, per cui se ne fa la priorità. Questo complesso di "desideri minori" non chiede neppure dei consumi particolari, ma solo un po' di tempo dedicato a se stessi, come la meditazione, i propri hobby, il costruirsi nuove amicizie con persone ritenute stimolanti. Ne sono espressione il moltiplicarsi dei viaggi e delle vacanze, che pur nelle difficoltà economiche delle famiglie, dopo l'emergenza sanitaria del Covid, sono prioritari, pur sempre attenti alla sostenibilità ecologica e ambientale. È ritornata l'epoca della "passioni tristi" e dei "desideri minori"⁷, che, pur non realizzando processi destinati a cambiamenti significativi o ad alto impatto ambientale, sono fonte personale di piaceri e soddisfazioni concrete, una "comfort zone": l'81% si dedica più che nel passato alla gestione dello stress e alla cura delle relazioni; il 94,7% considera molto importante la felicità quotidiana delle piccole cose (amicizie, tempo libero, hobby, ecc.). "È il capovolgimento della logica dello sviluppo italiano tradizionale, conclude il Censis, in cui la corsa soggettiva verso un più elevato benessere economico aveva trascinato in alto anche il progresso sociale". Ma per poco tempo, perché la ricerca dell'appagamento dei desideri minori non ha innescato i grandi meccanismi di desiderata trasformazione socio-economica e di sviluppo.

⁷ Ibidem, p. 17. Cfr. anche BENASAYAG M. - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2013; Idem, *Oltre le passioni tristi*, Milano, (2016); ma anche, IDEM, *Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Milano, Feltrinelli; BENASAYAG M. - T. COHEN, *L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*, Milano, Vita e Pensiero, 2023.

2. Il PNNR e le nuove inquietudini sociali

Si profila così un rallentamento della crescita, specialmente per la “flessione” degli investimenti nel settore delle costruzioni. Si aprono nuove prospettive per effetto del PNNR di circa 24 miliardi di euro. Su di essi però pesano sia l’incognita della loro spendibilità a causa dei possibili ritardi di realizzazione, sia le inquiete previsioni emergenti dagli influssi della situazione incerta del Medio-Oriente, della crisi del mercato immobiliare cinese, dell’attuale debolezza dell’economia tedesca e dei loro tristi effetti sull’economia italiana⁸. Una nota di ottimismo sembra potersi recuperare dal generale miglioramento del mercato del lavoro, dalla riduzione degli inattivi (-3,6% tra il 2022-2023), dall’aumento delle forze-lavoro e dal miglioramento delle condizioni occupazionali, in cui la componente inattiva della popolazione ha dimostrato una reattività inedita, nonché dalla ripresa dei notevoli flussi turistici post-Covid.

Per un altro verso, la tutela delle diversità dei singoli individui e l’emergere delle nuove forme di famiglia, evidenziano una segmentazione del corpo sociale e una moltiplicazione delle identità personali, che al di là della loro effettiva consistenza, spesso minoritaria, pongono serie questioni di legittimazione sociale e di riconoscimento di nuovi diritti civili. Sono aspetti inediti che si mescolano con quelli più tradizionali. «Infatti le famiglie sono 25,3 milioni; quelle tradizionali, formate da una coppia con o senza figli sono il 52,4% del totale, e rappresentano ancora la forma principale di famiglia: di queste il 32,2% (8,1 milioni) è formato da una coppia con figli (39% nel 2009), in una media di 2,1 componenti. Stanno crescendo invece tutte le altre tipologie non convenzionali pari a 8.792.000 (33,1%) che vivono da sole: 2,7 milioni sono costituite da un genitore solo con figli, circa mezzo milione è costituito da conviventi che non hanno tra loro alcun legame di parentela (anziani con badanti e coabitazioni di studenti)»⁹.

2.1. Dissenso sottotraccia senza conflitto e incomunicabilità generazionale: i giovani

All’interno delle generazioni si rompe il mito del progresso indefinito e si affaccia la consapevolezza che occorre adottare stili di vita più rispettosi dell’ambiente: prima il Covid, poi la guerra russo-ucraina, la guerra in Medio Oriente, poi la crisi energetica, quella climatica e l’alta inflazione, spingono tutte a guardare al futuro con una certa inquietudine. Il dissenso tra le generazioni rimane

⁸ Ibidem, p. 22.

⁹ Ibidem, pp. 42-44.

sottotraccia, anche per la riduzione drastica del loro numero, per effetto dell'invecchiamento della popolazione e della denatalità. I 18-34enni sono infatti poco più di 10 milioni, pari al 17,5% della popolazione, mentre nel 2003 superavano i 13 milioni, pari al 23% del totale: nel 2003 era giovane un cittadino ogni 4, oggi lo è uno ogni 6. Questo si ripercuote nella vita politica, dove solo l'11,1% dei 7786 sindaci ha meno di 40 anni, e in Parlamento solo 57 deputati hanno meno di 40 anni, mentre all'interno del Governo l'età media è di 60 anni. Sembra che i giovani siano diventati i nuovi "invisibili". Essi esprimono però il loro disagio attraverso il rifiuto della politica, non impegnandosi per andare a votare, o aumentando il numero dei Neet, che non studiano e non lavorano. Sono 1,7 milioni i giovani, pari al 19,8% tra i 15 e i 29 anni che si autoescludono dalla possibilità di avere un ruolo incisivo nel Paese: mentre la media UE si ferma all'11,9%. Dopo di noi solo la Romania, mentre la media europea si ferma all'11,7%. In conclusione, la maggioranza (57,3%) degli italiani riconosce che i giovani in questo momento siano la generazione più penalizzata, e il 75,4% dei 18-34enni, se pensa alla sua vecchiaia sul piano economico, la vede peggiore di quella dei suoi genitori¹⁰.

2.2. ...e gli anziani?

Essi rappresentano una quota sempre più rilevante della popolazione, per l'aumento dell'aspettativa di vita (84,8 anni per le donne e 80,5 anni per gli uomini) che da anni caratterizza l'Italia. Gli ultra65enni, pari al 24,1% della popolazione, sono in costante aumento per effetto del prolungamento dell'età media di vita e della qualità stessa della vita.

I nuovi anziani saranno innanzitutto più istruiti, con titoli di studio più elevati, come il diploma e la laurea: sono stati il 15% nel 2010; il 23,9% nel 2020 e nel 2022 la *sola* quota di laureati ha raggiunto il 7,6%. Sul piano economico solo un terzo pensa di vivere una condizione peggiore di quella dei propri genitori. Però il 75% circa degli attuali 18-34enni prevede più problematica la prospettiva dei bisogni assistenziali legati agli effetti epidemiologici dell'invecchiamento.¹¹ In particolare, sarà di notevole impatto in termini di benessere e di qualità della vita, la previsione di isolamento sociale da qualunque tipo di attività: già oggi il 16,1% non ha incontrato o parlato al telefono con nessuno, anche se il 42% ha aiutato economicamente figli e nipoti, contribuendo così alle dinamiche di sostegno al reddito delle generazioni più giovani. Sembra tuttavia necessario

¹⁰ Ibidem, pp. 47-49.

¹¹ Ibidem, pp. 54-61.

prevedere anche la carenza dei potenziali *caregiver* in vista di un peggioramento della qualità di vita, assai spesso oggi ventilata. Una conclusione ci pare ovvia, quella cioè di qualificare ulteriormente le nuove generazioni, restituendo loro un'idea positiva di futuro attraverso un'ulteriore e superiore qualificazione nell'istruzione, anche per le donne, riducendo così il divario di genere specie nei percorsi STEM.

3. Restituire un'idea costruttiva di futuro alle giovani generazioni

Passato il Covid, si impone uno sforzo di rinnovamento e di "restituzione di futuro" alle nuove generazioni, indispensabile "capitale umano"; non soltanto nella riformulazione del "Ministero dell'Istruzione" in "Ministero dell'Istruzione e del Merito", ma soprattutto nel ripianare le disuguaglianze e garantire le opportunità per controbattere efficacemente calo demografico, povertà educativa, dispersione implicita, abbandono scolastico e formativo, inadeguato numero di giovani laureati, divario di genere nelle scelte di studio e nelle opportunità di educazione, oltre che ridare importanza, stima e rispetto alla funzione sociale del docente, anche adeguandone i compensi.

3.1. Il gap tra domanda e offerta di capitale umano

L'unica alternativa, dopo averne constatato il divario, è di appianarlo sempre più con appositi programmi di sviluppo: innanzitutto riquilificando opportunamente l'alternanza scuola-lavoro, l'85,9% vede la scuola troppo distante dal mondo del lavoro, soprattutto in rapporto ai fabbisogni occupazionali, rispetto alla corrispondenza tra competenze acquisite e richieste del mercato. «Nei prossimi anni, 2023-2027 - scrive il Censis - ci sarà un bisogno inevaso di 8.700 laureati ogni anno, di cui circa l'80% è rappresentato da laureati in discipline *Stem*: economiche, statistiche sanitarie e giuridiche»¹². Simili esigenze si fanno sentire maggiormente nel campo dei diplomati, dove il *mismatch* tra domanda e offerta risulta ancora più complesso e variegato: nei *licei* l'esubero appare di 53.000 diplomati; nell'*Itp* e *Iefp* raggiunge i 133.000. A tutto ciò si aggiungano sacche endemiche di dissipazione di capitale giovanile, con 19% di *Neet* e 460mila abbandoni scolastici precoci, tra i 18-24enni. Tutto ciò blocca le dinamiche del mercato nazionale del lavoro, che in futuro si preannuncia ancor più

¹² Ibidem, pp. 70-74.

problematico per gli effetti combinati della decrescita demografica insieme alla dispersione e abbandono dei percorsi di studio e formazione.

Per altro verso rimane fondamentale e degno di grande apprezzamento il generoso e perseverante impegno degli insegnanti, che, pur sottopagati, sono ancora positivamente e generosamente motivati dal loro compito (il 95,9% dei docenti si dice soddisfatto del proprio lavoro), che pure da tutti gli italiani viene percepito come importante ed essenziale missione istruttiva ed educativa delle nuove generazioni. Le soluzioni ai concreti nodi problematici però si rivelano sempre di corto respiro in un mercato del lavoro, maggiormente dominato dalla precarietà, dalla progressiva perdita di acquisto tra i più bassi d'Europa¹³. Nonostante questa consapevolezza, il 93,8% dichiara che uno dei motivi più importanti per la scelta di questa professione è stato quello (generoso e nobile!) di fornire un contributo alla società e alla crescita intellettuale e morale delle nuove generazioni (78,5%).

3.2. Corsi universitari e differenze di genere

Nel 2022, il 32,5% degli italiani (35,7% tra i maschi e 29,5% tra le femmine) è in possesso del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione; il 30,8% di quello di secondo grado; il rimanente della popolazione si suddivide tra laureati (15,4%) e il 15,3% privo di un titolo di istruzione. Il titolo più diffuso tra gli occupati è il diploma di scuola secondaria di secondo grado (38,8%), mentre quello di laurea appartiene al 24,3%, con una notevole differenza tra maschi (31,8%) e femmine (18,8%). Sono oltre 900 mila gli alunni stranieri, pari all'11,2% del totale, presenti prevalentemente nella scuola d'infanzia (12,5%) e primaria (13,3%)¹⁴.

Nell'ambito dei Neet il nostro paese si colloca tra Romania (-19,8%) e Grecia ultima (-15,4%), in seconda posizione con il 20,5% delle giovani donne, più dei loro coetanei maschi (17,7%). In ambito OCSE, tra i 25-34enni dove l'86,2% è in possesso almeno del diploma, l'Italia si colloca al di sotto dei valori medi con il 78%. Tra i corsi di laurea (5.658) dell'anno accademico 2023-2023, sono maggioritari quelli scelti nell'area disciplinare economica, giuridica e sociale (54,9%), seguiti a distanza dall'area disciplinare artistica, letteraria, educativa (17,7%), le discipline STEM (17,3%) e l'area sanitaria e agro-veterinaria (10,2%). Nelle classi di età più avanzate viene utilizzata maggiormente la scelta dello studio a distanza, scelto dal 69,8% del totale, in cui il 29,2% ha meno

¹³ Ibidem, p. 75, Tab. 4.

¹⁴ Ibidem, pp. 96-99.

di 25 anni. Non basta però l'orientamento per ridurre il divario di genere nella scelta dei percorsi STEM, anche se le donne crescono ad un ritmo superiore degli uomini. In ogni caso studiare a lungo conviene, rispetto a chi si ferma a titoli di studio più bassi, e le differenze di genere rimangono ancora profonde. Tuttavia, la percentuale più alta si riscontra soprattutto tra le donne con un differenziale di 23,5 punti percentuali rispetto agli uomini.

4. “Luoghi vuoti e luoghi pieni”: polarizzazione e vulnerabilità della nostra Italia

Il 2023 è stato anche un anno di particolari eventi metereologici, che hanno avuto un notevole impatto disastroso sulle popolazioni interessate, mettendone in crisi la vivibilità, l'ordinaria vita quotidiana dei cittadini e la fragile sostenibilità dei territori, con effetti traumatici e di disagio a causa delle fragilità idrogeologiche come le inondazioni, gli smottamenti collinari, gli incendi boschivi, ed altri eventi climatici di particolare violenza, soprattutto nei grossi centri e nelle città metropolitane¹⁵.

4.1. La fragile sostenibilità delle città metropolitane

Nelle città metropolitane, infatti, si è giocata la partita fondamentale per la sostenibilità dell'intero Paese. Nei 1.268 comuni, che costituiscono le 14 città metropolitane italiane, vivono, infatti circa un terzo della popolazione, poco meno di 21,3 milioni di italiani, il 36,2% del totale, occupando il 15,4% della superficie nazionale. I territori fragili però, distanti dai centri principali di offerta dei servizi essenziali e troppo spesso abbandonati a loro stessi, coprono complessivamente il 60% dell'intera superficie del territorio nazionale, il 52% dei Comuni e il 22% della popolazione (poco più di 13 milioni di persone). Le risorse del PNRR si stanno perciò orientando prevalentemente su queste due linee di prevenzione: il potenziamento dei servizi sociali dei Comuni e la diffusione dei servizi sanitari di prossimità.

In questi anni la crescita di popolazione delle aree metropolitane è stata del 3,8%, mentre è salita dell'8,3% nei comuni di prima cintura e dell'8,8% in quelli di seconda cintura, con il loro progressivo e positivo influsso. A ciò si aggiunga l'impatto dei “cittadini temporanei” che scelgono come turisti le città italiane, soprattutto sulla direttissima Roma-Firenze-Milano-Torino. Dopo la

¹⁵ Ibidem, pp. 235-245 *passim*.

pandemia, essi infatti hanno raggiunto anche il 104% di presenze, insieme alla costa amalfitana e i comuni montani delle Dolomiti, delle Alpi e lungo la dorsale degli Appennini, con un aumento del 46,8% rispetto al 2021. “Il troppo pieno e il troppo vuoto delle nostre città” è oggi la realtà con cui si deve confrontare la gestione del territorio, che però si dimostra confusa nella scelta degli interventi più adatti a risolvere gli effetti che i vari fenomeni stanno producendo.

Per contrappasso, sempre in riferimento alle nostre grandi aree urbane e città metropolitane, il Rapporto Censis rileva un fenomeno dolorosamente emergente: *l'americanizzazione della criminalità*¹⁶, per cui la gente ha paura e l'allarme sociale rimane elevato, più nei comuni di grandi dimensioni (35%), e meno in quelli più piccoli (16,3%). Sono infatti le tre città maggiori a costituire un'evidente e pericoloso enclave di concentrazione dei reati e della recrudescenza delle fenomenologie criminali: Roma, Milano e Napoli. Qui i reati, segno del disagio sociale più diffuso, sono cresciuti molto più che nella media nazionale. Ciò richiede una più sofisticata e attenta riqualificazione urbana, insieme al recupero delle fasce più deboli della popolazione, oltre che le ordinarie azioni di contrasto e di controllo.

4.2. Rischio idrogeologico e di spopolamento

Gli eventi estremi piuttosto frequenti a loro volta sembrano ormai avere raggiunto il livello della normalità con pesanti effetti sulla vulnerabilità dei territori. Il 28,6% degli italiani ritiene che l'azione prioritaria per superare la fragilità dei territori sia lavorare immediatamente per ridurre il rischio idrogeologico. Alluvioni e frane sono ogni anno più numerose e gli eventi sono sempre più estremi con costi economici e perdite di vite umane molto elevati. L'altra via intrapresa per la tutela del territorio è stata quella di evitare di consumare ulteriormente suolo, attraverso la rifunzionalizzazione delle aree abbandonate (lo pensa il 20,2%) o mediante regole restrittive (11,8%). Il 17,8% ritiene però che l'azione più importante da intraprendere consista invece nel diminuire le emissioni di gas clima-alteranti, causa del riscaldamento del pianeta. Quanto però ai gruppi organizzati, che tendono a sensibilizzare la popolazione su questi temi ecologici ed ambientali attraverso l'imbrattamento di monumenti e palazzi storici, il 72,9% se ne dichiara decisamente contrario. E mentre l'83,7% degli ultra65enni condanna tali azioni dimostrative, fra i 35-64enni però la percentuale si riduce al 72,2%.

¹⁶ Ibidem, pp. 392-396.

La transizione ecologica e la sfida della sostenibilità si gioca in larga misura nei luoghi più densamente abitati, dove si concentrano oltre che le persone anche gli effetti negativi dei sempre più frequenti eventi climatici estremi (grandinate, nubifragi, trombe d'aria, esondazioni). Bologna e Firenze con i relativi Comuni rappresentano la quota di popolazione più esposta al rischio di alluvioni, pari rispettivamente al 56,1% e al 36,9% del totale. Superiore alla media nazionale anche Genova (15,9%) e Reggio Calabria (14,3%), mentre a Venezia un cittadino su cinque convive con il rischio continuo dell'“acqua alta” e di alluvioni. Un'ulteriore, e non semplice, peculiare delle città, è infine la difficoltà di trovare una casa in proprietà o in affitto a prezzi accessibili. A fronte del 35,8% del totale sono sempre più i giovani (50,1%), i più istruiti (44%) e i neo-residenti (47,2%) ad accusarne il disagio. Ciò sembra dovuto anche all'aumento dei flussi turistici, il cui impatto in queste città non sembra possa attenuarsi nei prossimi anni. Tra il 2021 e il 2022 infatti nelle grandi città le presenze turistiche sono più che raddoppiate (+104,4%), sebbene il numero dei clienti degli esercizi ricettivi resti ancora sotto la soglia del 2019.

5. Mass Media tra il vero e il falso

Ultimo, ma non meno rilevante settore, quello della comunicazione, ci introduce nelle aree dei mass-media e della sicurezza sociale. Rispetto alla prima, il Rapporto¹⁷ rileva che la spesa per l'acquisto di smartphone ha segnato dal 2008 un vero e proprio boom, che in quindici anni ne ha moltiplicato di fatto il valore per più di otto volte. L'acquisto di computer è raddoppiato, come anche la spesa per i libri è positivamente aumentata del 12,9%, mentre quella dei giornali appena del 0,3 per cento. Che ci sia più voglia di andare in biblioteca (8,8%) che a ballare (7,8%) sembra però un dato da sottolineare.

5.1. L'informazione al tempo della crisi

La radio continua ad occupare i primi posti all'interno dei processi di ibridazione del sistema dei media. Si registra una contrazione del numero di telespettatori della tv tradizionale (nel digitale terrestre: -3,9% rispetto al 2021), una lieve crescita della tv satellitare (+1,4%), un forte rialzo della tv via internet (web tv e smart tv arrivano al 52,8% di utenza, ovvero oltre la metà della popolazione: +10,9% in un anno) e il boom della mobile tv (che è passata

¹⁷ Idem, pp. 331-379.

dall'1% di spettatori nel 2007 al 34% di oggi: più di un terzo degli italiani). Complessivamente, i radioascoltatori sono il 79,9% degli italiani (stabili da un anno all'altro), ma se la radio tradizionale si attesta al 48%, l'autoradio sale al 69%, mentre la fruizione dello smartphone diventa sempre più rilevante: lo afferma il 29,2% degli italiani (+5,4% in un anno). Si registra ancora un forte aumento dell'uso di internet (88,0% di utenza: +4,5%) e di quanti utilizzano gli smartphone (88%: +4,7%). Lievitano complessivamente all'82,4% gli utenti dei social network (+5,8%).

Tra i giovani (14-29 anni), il 93,4% utilizza prevalentemente WhatsApp, l'83,3% YouTube e l'80,9% Instagram. Un forte incremento si osserva anche nei giovani utenti di TikTok (54,5%), Amazon (54,3%), Spotify (51,8%) e Telegram (37,2%), mentre risulta in flessione Facebook (51,4%) e Twitter/X (20,1%).

Quanto alla politica sembra che gli italiani stiano prendendo le distanze: erano il 39,7% le persone interessate nel 2021, il 32,4% nel 2022. Si è affievolita anche l'attenzione per le notizie di tipo medico-scientifico, prima alimentate dalla pandemia: si passa dal 33,4% al 25,5%. Sul podio torna lo sport, con il 27,5%, seguito dalla cronaca nera (25,8%). Fanalino di coda la politica estera (14,4%), che comunque cresce del 3,8% a causa degli eventi bellici nelle varie parti del mondo. Tuttavia la fiducia dell'opinione pubblica premia ancora di gran lunga la radio, la TV e la stampa rispetto alla credibilità attribuita a web e social network. Sembra infatti che la fiducia possa convivere comunque con l'insoddisfazione per i modi con cui l'informazione viene veicolata: il 20,3% degli italiani giudica confusa l'informazione televisiva sulla guerra in Ucraina, che risulta caratterizzata per il 14,7% da intenti propagandistici, per il 14,6% è generatrice di ansia, per il 13,3% ricerca la spettacolarizzazione, per l'8,9% è del tutto falsa¹⁸.

5.2. La mappa dei nuovi rischi on line

La diffusione dei social network ha cambiato anche il nostro modo di concepire le relazioni: facilitano infatti il rapporto con gli altri, contribuiscono a mantenerlo, e a renderlo permanente con gli amici, giungono spesso a soddisfare il bisogno di amore e vincere la solitudine.

In rete però è più facile mentire sulla propria identità, fare cattivi incontri e correre seri rischi: di essere truffati (53,8% delle donne, 58,8% degli anziani), di adescamento (35,7%) e *revenge porn*, di stalking (17,8%), di estorsione, e infine il più comune di cyberbullismo. Di fronte alle persone sconosciute, dice no, la stragrande maggioranza delle persone (66,2%), più accentuata tra le don-

¹⁸ Ibidem, pp. 346.

ne (67,1%) e soprattutto tra gli anziani (80,4%). Però per il 17% delle persone non si corre nessun rischio e tra queste anche i giovani risultano i meno preoccupati (19,5%)¹⁹. Questi tuttavia, nel 70,7% dei casi hanno ricevuto un sms o un messaggio con un link sospetto/malevolo, o avere il pc infettato da un virus (22,4%), o ad essere bersaglio di e-mail che chiedono informazioni sensibili (67,2%), o subire una violazione della privacy (14,1%)²⁰.

Ci si pone infine il problema dei limiti da porre alla circolazione delle informazioni. Chi decide ciò che si può dire? È la vasta problematica della deontologia, della propaganda e della censura. Il 60,1% degli italiani, però, ritiene legittimo il ricorso a una qualche forma di censura, limitatamente alle notizie evidentemente false, come le fake news accertate (29,4%). Non è infatti indifferente per l'oggettività dell'informazione e l'educazione dei giovani il problema relativo al vero e al falso²¹, al virtuale e al reale, al sesso e all'amore in rete, all'impatto dell'Intelligenza Artificiale e ai nuovi processi della *cancel culture*²². È lecito diffondere qualunque notizia, da qualunque fonte essa provenga, oppure si può operare anche qualche forma di censura? E se censura ci deve essere, in quale misura e per quali motivazioni può essere esercitata? Sono problemi che superano la mera fenomenologia per diventare oggetto di un dibattito più approfondito e politicamente operativo.

6. Conclusione

La varietà dei problemi, fin qui presentati, la ricchezza degli aspetti positivi e problematici emersi dal 57° Rapporto Censis 2023, costituiscono una vera miniera, vasta e qualificata di informazioni sul nostro "Bel Paese". Ciò non può non contribuire in modo assolutamente efficace, politicamente propositivo e comprensibile a tutti, ad avviare quella sintesi e necessaria progettazione economica, a cui per elezione e/o per professione ("vocazione") siamo tutti chiamati ad affrontare, pur nei limiti del proprio ruolo civile, delle proprie competenze e disponibilità.

Analoga sollecitazione ci viene suggerita anche da un'altra fonte, in questi termini molto espliciti²³: «*Il Governo oggi è chiamato a far funzionare l'Italia, non solo ad esercitare il diritto di guidare il Paese che gli è stato affidato con le elezioni: ha, insieme, il dovere di far funzionare un intero apparato. In questo*

¹⁹ Ibidem, p. 365.

²⁰ Ibidem, p. 399.

²¹ Ibidem, pp. 357-365.

²² Ibidem, pp. 346-349.

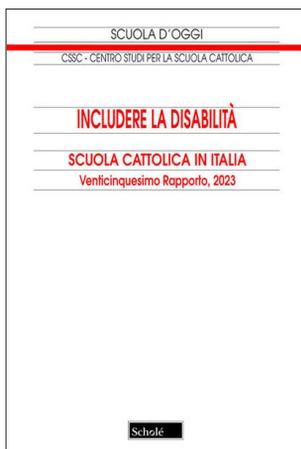
²³ FARA G.M., in EURISPES, *35° Rapporto Italia*, Soveria Mannelli, 2023, pp. 35-36.

quadro, più che abbandonarsi ad inutili polemiche, se si vogliono affrontare i veri problemi del Paese, occorre recuperare un costruttivo confronto tra maggioranza e opposizione, superando la logica del conflitto ad ogni costo. Insomma, occorre passare dal “contro” al “per”: Si richiede il “dovere di avere coraggio”. E ciò significa trovare il coraggio di fare scelte anche impopolari; il coraggio di rompere e abbandonare quelle logiche consolidate che frenano l'intero sistema; il coraggio di accompagnare le riforme verso una definitiva conclusione e rimettere così in moto il Paese; il coraggio di dotare il territorio di collegamenti moderni; il coraggio di investire su nuove politiche familiari che incentivino le nascite e mettano al riparo le famiglie dai timori legati alla crisi economica; il coraggio di trovare tra i diversi schieramenti politici dei punti in comune e degli obiettivi imprescindibili sui quali lavorare per restituire al Paese il ruolo che gli spetta; il coraggio di eliminare le diffuse sacche di arretratezza e proiettarlo nella modernità; il coraggio di dare le risorse necessarie al Mezzogiorno per sviluppare pienamente le sue potenzialità e di fare in modo che queste risorse siano impegnate in un quadro di effettiva legalità; il coraggio di dire che senza istruzione un Paese non può vedere progresso, ma anche che non possiamo essere tutti laureati e che abbiamo bisogno anche di lavoro specializzato; il coraggio di riscoprire, ad esempio, l'artigianato come unicum del successo dell'italianità nel mondo, e su tanto altro ancora occorre, oggi, trovare il coraggio di avere coraggio».

Includere la Disabilità

Il XXV Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia

GUGLIELMO MALIZIA¹



La scuola è per sua natura inclusiva. Anzi, essa è un fondamentale strumento di inclusione perché una sua funzione essenziale consiste nel realizzare il processo di socializzazione attraverso il quale una società trasmette la propria cultura ai giovani, la fa loro interiorizzare e li aiuta a inserirsi nei gruppi e nelle istituzioni. A fortiori è inclusiva la scuola cattolica in quanto, oltre ad essere scuola, è espressione di una Chiesa che fin dal nome – cattolica – dichiara la sua dimensione universale. Pur non trattandosi di una conquista moderna, tuttavia è molto attuale l'esigenza di accelerare l'attuazione dell'inclusione per contrastare la "cultura dello scarto".

La *finalità* del Rapporto non è quella di redigere un testo programmatico ma piuttosto di offrire un contributo alla riflessione comune con una analisi chiara delle problematiche e con la presentazione di strategie efficaci per risolverle². Come tradizione esso è distribuito in tre parti. La prima sezione esamina le dimensioni generali della tematica, delineando in particolare il quadro normativo vigente che indica le scelte principali nei confronti della disabilità, dei disturbi specifici dell'apprendimento e dei bisogni educativi speciali. La seconda parte del Rapporto fornisce strumenti per comprendere meglio il problema, sia sul piano quantitativo mediante la disamina dei dati statistici, sia sul piano qualitativo, con la presentazione di esperienze particolarmente significative di inclusione. La terza parte si sofferma su alcuni aspetti specifici, a cominciare dagli insegnanti, che sono i mediatori necessari di qualsiasi azione educativa. Oltre i confini della scuola, in questa sezione è considerato il ruolo dell'ambiente familiare e della comunità cristiana.

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

² Cfr. CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Includere la disabilità. Scuola Cattolica in Italia. Venticinquesimo Rapporto, 2023*, Brescia, Scholé, 2022, pp. 368.

1. Il quadro della situazione; punti forti e criticità

Dato che dietro ogni parola, c'è una storia, un'intenzionalità, un orizzonte di senso, incomincio con alcune problematiche linguistiche che, però non sono solo formali, ma anche e principalmente di sostanza.

Inclusione è un termine che è comparso da poco nel dibattito pubblico, con una rilevanza politica e ideologica attribuibile alle varie aree cui il concetto si può applicare, dall'inclusione sociale a quella economica, da quella di genere a quella delle culture. Essa di fatto è un ambito del principio di uguaglianza, che vuole trattare gli ultimi esattamente come i primi, combattendo qualsiasi forma di discriminazione e attuando una piena equità. In riferimento all'argomento trattato nel Rapporto, l'inclusione è il principio in base al quale attualmente si realizza l'accoglienza delle persone con disabilità nella scuola. Da quando è entrato in vigore il D.lgs n. 66/17 dal titolo "Norme per la promozione dell'inclusione degli studenti con disabilità", è stato abbandonato il vocabolo 'handicap' (e l'aggettivo 'handicappato') per indicare le persone che presentano forme varie di difficoltà relazionali, motorie, sensoriali o cognitive; e anche l'espressione 'diversamente abili' ha avuto poca fortuna perché è stata ritenuta un inutile eufemismo. Dalle organizzazioni internazionali viene l'invito pressante a parlare di "persone con disabilità" piuttosto che di disabili, per evitare l'identificazione del soggetto con la sua situazione particolare ma valorizzandolo anzitutto come persona.

A sua volta, la *disabilità*, non è facilmente definibile. In riferimento al nostro Paese possiamo parlare di tre differenti ambiti: quello della disabilità certificata, quello del disturbo specifico di apprendimento (DSA) e quello del bisogno educativo speciale (BES). Ognuna di queste aree richiede un diverso approccio da parte della scuola. In relazione a questi studenti con disabilità il sistema di istruzione italiano ha da oltre mezzo secolo adottato una strategia di accoglienza, che all'inizio si chiamava *inserimento*, poi *integrazione* e infine *inclusione*. Anche in questo caso le parole hanno la loro rilevanza e attestano soluzioni inizialmente solo passive (inserimento), poi più attive (integrazione) e infine sistemiche (inclusione).

2. Una nuova idea di scuola

Il messaggio principale del Rapporto è un invito ad accogliere la sfida dell'inclusione e farne l'occasione per *innovare* il nostro paradigma di scuola. Infatti, condividiamo ancora la concezione della scuola-apparato, in cui l'impostazione burocratica e organizzativa prevale su quella educativa. Forse è proprio per que-

sto che in Italia sia così radicata nella cultura formativa che la nostra idea di scuola sia soprattutto un'idea di scuola statale.

Se il sistema di istruzione ha anzitutto una finalità educativa, la sua efficacia dipende principalmente dalla qualità delle persone e dei rapporti che si instaurano al suo interno, con tutte le incertezze e le fragilità che specificano inevitabilmente la persona umana. Pertanto, la realizzazione dell'inclusione non è solo un adempimento giuridico o un obiettivo di politica sociale. È un'opportunità insperata per ripensare la nostra concezione di scuola e ricostruirla su basi nuove. Un contributo rilevante, viene dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, più precisamente dal suo approccio innovativo alla concezione di salute personale (ICF), definita più sulla base dell'interazione con l'ambiente che in termini di assenza o presenza di patologie particolari. Ciò implica una variabilità continua delle situazioni di vita che ciascuno di noi si può trovare ad affrontare e dunque comporta il superamento dell'assolutizzazione della situazione di disabilità relazionata solamente a un criterio organico.

In Italia per anni abbiamo utilizzato le classi differenziali, cioè un'offerta formativa distinta per chi non rientrasse nei criteri della "normalità" fisica e psichica. Oggi abbiamo adottato la strada dell'inclusione dei disabili nelle classi ordinarie, ma il paradigma sembra essere ancora quello dell'inserimento o integrazione, in cui lo studente deve in qualche modo adattarsi alla scuola, mentre una vera inclusione dovrebbe spronare la scuola ad adeguarsi a ciascun alunno. In valori assoluti già da qualche anno gli alunni con disabilità sono aumentati fino a superare i 300.000 e non si può immaginare che il loro numero e il loro impatto percentuale possano continuare a crescere indefinitamente.

Se veramente si intende rinnovare la nostra concezione di scuola, dobbiamo sostituire l'attuale paradigma formale e organizzativo, fondato su numeri e regole di funzionamento, con un modello prevalentemente educativo, più connesso all'incertezza e complessità dell'intervento educativo. E allora la strategia pedagogica più coerente e articolata è quella della *personalizzazione*, sia per i meriti intrinseci della proposta che per la consonanza con i principi ispiratori di una scuola cattolica: personalizzazione che non può essere una strategia utilizzata solo con gli alunni con disabilità ma un principio generale che guida l'intera azione educativa, includendo flessibilmente in uno stesso schema disabili e normodotati.

Secondo il Rapporto la condivisione di un'impostazione personalizzata permette di superare le varie problematiche dell'attuale paradigma perché preferisce focalizzare l'attenzione su ogni studente - disabile, normodotato o eccellente che sia - e sulla totalità della sua esperienza di vita, all'opposto di un modello standardizzato che offre a tutti un medesimo percorso, con i necessari adattamenti per chi non rientrasse nello standard.

Tra le varie criticità dell'attuale paradigma occupa un posto centrale la *classificazione delle persone*, esclusivamente di carattere sanitario, da cui dipende tutta una serie di benefici in termini di risorse e servizi messi a disposizione. Inoltre, a ogni tipo di classificazione corrisponde una concezione dell'oggetto classificato e attualmente siamo nel passaggio dal modello ICD (che considera la disabilità come una patologia) e il modello ICF (che collega la disabilità alla situazione di vita e dunque non la assolutizza). La questione è anche pratica, perché, come si è detto sopra, dalla classificazione dipende una serie di conseguenze di notevole rilevanza economica.

La tecnicizzazione dell'azione educativa in favore della disabilità può trovare la sua espressione migliore nell'*insegnante di sostegno*, figura introdotta negli scorsi Anni '70. Le iniziali buone intenzioni hanno contribuito all'affermarsi di un approccio settoriale all'inclusione, nelle situazioni più positive scaricando sull'insegnante di sostegno l'organizzazione di tutta l'attività didattica personalizzata, e nei casi peggiori affidandogli in esclusiva la cura dell'alunno disabile, pur rimanendo tutti convinti di agire correttamente per il fatto di investire grandi quantità di risorse umane e materiali.

3. La disabilità e la scuola cattolica

Alle scuole cattoliche, la disabilità pone un problema molto serio perché le racchiude all'interno di un'alternativa molto difficile da superare tra, da una parte, la vocazione al servizio dei più deboli e, dall'altra, le condizioni materialmente penalizzanti in cui questo servizio deve svolgersi. La *sfida* è stata affrontata in maniera positiva dalle scuole cattoliche in quanto la presenza in esse degli studenti con disabilità si colloca intorno alla metà di quella riscontrata nell'intero sistema di istruzione (1,7% contro 3,8%, in valore assoluto meno di 10.000), ma il paragone è negativo solo per la disabilità certificata (che implica le spese per l'insegnante di sostegno), mentre i casi di DSA e di BES (che non esigono impegni di spesa ma solo attenzione educativa) sono proporzionalmente più numerosi nelle scuole cattoliche, a testimonianza di una qualità del servizio che viene senz'altro ricercata e apprezzata dalle famiglie.

Per quanto poi riguarda la *situazione delle scuole cattoliche nell'a.s. 2022-23*, l'andamento più significativo è la ripresa della tendenza negativa per quasi tutti i criteri. Infatti, tranne il caso degli studenti della secondaria di II grado che sono in aumento, tutti gli altri dati sono in diminuzione più o meno sensibile. Globalmente si perdono 116 scuole, più della metà delle quali sono scuole dell'infanzia, con una riduzione di 11.390 classi, oltre il 70% delle quali sono sezioni di scuola dell'infanzia, e di 11.390 alunni, in cui però l'aumento di più

di 1.000 studenti nella secondaria di II grado va a compensare la scomparsa di oltre 8.000 bambini nella scuola dell'infanzia. Va però evidenziato che l'anno scorso comparivano nella rilevazione anche le scuole primarie e secondarie della Provincia Autonoma di Trento, per un totale di 19 scuole, tenendo conto delle quali la perdita complessiva scende a -97.

È presto per dire che si stia ritornando uno scenario pre-pandemico, quando ogni anno si chiudevano oltre 200 scuole e si perdevano decine di migliaia di alunni. Il periodo della pandemia ha costituito una fase di leggera ripresa, ma va ricordato che tecnicamente anche l'a.s. 2022-23 appartiene agli anni segnati dallo shock pandemico, dato che almeno nella prima metà dell'anno il Covid-19 era ancora ufficialmente in atto. Si può quindi applicare alla situazione presente l'interpretazione utilizzata lo scorso anno, concentrando l'attenzione sull'aumento degli studenti più grandi, probabilmente rifugiatisi in scuole più affidabili, e sulla perdita dei bambini nella scuola dell'infanzia, che non essendo obbligatoria è stata probabilmente evitata in un periodo di incertezza. Il Rapporto conclude, ipotizzando che per l'a.s. 2022-23 si possa parlare di una specie di "onda lunga" della pandemia e che si debba aspettare ancora per poter affermare che il sistema si è assestato su livelli tendenzialmente stabili³.

³ Per il sistema di IeFP cfr. l'Editoriale.



A metà del percorso dell'Agenda 2030: un primo bilancio

I dati e le proposte per cambiare passo
Rapporto ASviS 2023

GUGLIELMO MALIZIA¹



L'Italia è lontana dal conseguimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Unicamente un mutamento veloce e determinato delle politiche pubbliche permetterebbe di recuperare il tempo perduto, diminuire le povertà e le disuguaglianze, migliorare la qualità dell'ambiente e supportare le imprese nell'impegno di cogliere i benefici della transizione ecologica e digitale. Nel prossimo anno Onu e Unione europea prenderanno rilevanti decisioni, e il Governo e il Parlamento italiani devono scegliere urgentemente la linea da seguire. L'ASviS ha elaborato proposte "trasformative", a partire dalla legge per il clima, per sostenere l'accelerazione verso lo sviluppo sostenibile che il Governo si è impegnato a realizzare in sede Onu e UE.

Il Rapporto di quest'anno, che esamina quanto accaduto a livello globale, europeo e italiano da quando è stata sottoscritta l'Agenda 2030, mette in evidenza che l'Italia, diversamente dall'Unione Europea, non ha adottato in maniera decisa e concreta la politica dello sviluppo sostenibile e non ha elaborato una visione d'insieme delle diverse politiche pubbliche (ambientali, sociali, economiche e istituzionali) per la sostenibilità². Questo non significa che non si siano fatti alcuni progressi o che non si siano adottate decisioni che vanno nella giusta direzione, ma la mancanza di un impegno esplicito, collettivo e coerente da parte della società, delle imprese e delle forze politiche ci ha portato nella direzione di uno sviluppo insostenibile.

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

² Cfr. ASviS- ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Rapporto ASviS 2023, Roma, Editron, Ottobre 2023, pp. 229.

1. L'evoluzione per l'Italia, l'Europa e il mondo

Gli *indicatori* predisposti dall'ASviS per l'Italia evidenziano: peggioramenti rispetto al 2010 riguardo a sconfiggere la povertà (Goal 1), l'acqua pulita e i servizi igienico-sanitari (Goal 6), la qualità degli ecosistemi terrestri e marini (Goal 14 e 15), la pace, la giustizia e la solidità delle istituzioni (Goal 16) e la partnership per gli obiettivi (Goal 17); una sostanziale stabilità per gli aspetti legati al cibo, al consumo e alla produzione responsabili (Goal 2), alla riduzione delle disuguaglianze (Goal 10) e alle città e comunità sostenibili (Goal 11), mentre per gli altri otto Goal i miglioramenti sono inferiori al 10% in 12 anni, eccetto che per la salute e il benessere (Goal 3) e l'economia circolare (Goal 12), per i quali l'aumento è leggermente superiore. In termini di disparità territoriali, sui quattordici Goal per cui sono disponibili dati regionali solo per due (Goal 10 e 16) si evidenzia una loro riduzione, per tre (2, 9 e 12) una stabilità e per i restanti nove un aumento, in totale contraddizione con il principio chiave dell'Agenda 2030 di "non lasciare nessuno indietro".

Comunque, l'Italia è in buona compagnia. Secondo l'Onu, l'esame degli obiettivi dell'Agenda 2030 per cui possediamo dati affidabili, mostra che unicamente nel 12% dei casi si è sulla buona strada per raggiungere i target previsti. Al contrario, più della metà dei Target, malgrado qualche miglioramento, sono moderatamente o gravemente fuori strada e circa il 30% non ha evidenziato alcun progresso o si trova oggi in una situazione peggiore di quella del 2015.

A livello di Unione Europea, gli indicatori dell'ASviS evidenziano come dal 2010 in avanti si siano registrati miglioramenti per gran parte degli Obiettivi, ma in vari di essi si tratta di progressi modesti e ancora insufficienti per conseguire i Target dell'Agenda 2030 entro questa decade. Inoltre, si riscontra una diminuzione delle disparità tra Paesi nel raggiungimento degli Obiettivi solo per otto di essi, mentre per tre le distanze sono rimaste stabili e per cinque sono addirittura cresciute.

Per quanto riguarda le *dimensioni* dello sviluppo sostenibile si segnala riguardo a quella *sociale* che, tra il 2015 e il 2021, la percentuale di famiglie in condizione di povertà assoluta è cresciuta dal 6,1% al 7,5% e riguarda quasi 2 milioni di famiglie, dove vivono 1,4 milioni di minori; continuano ad ampliarsi la disparità tra ricchi e poveri; la spesa pubblica per sanità e istruzione del nostro Paese è decisamente inferiore a quella media europea; il tasso dell'abbandono scolastico si colloca all'11,5% (36,5% tra gli stranieri) ossia al di sotto della media UE, e la disoccupazione giovanile è al 23,7%; inoltre, 1,7 milioni di giovani non studiano e non lavorano.

Passando alla dimensione *ambientale*, nel nostro Paese si riscontra il 42% di perdite dai sistemi idrici; solo il 21,7% delle aree terrestri e solo l'11,2% di quelle marine sono tutelate; la situazione ecologica delle acque superficiali è

buona o superiore solo per il 43% dei fiumi e dei laghi; il degrado del suolo riguarda il 17% del territorio nazionale; l'80,4% degli stock ittici è sovrasfruttato; le energie rinnovabili costituiscono unicamente il 19,2% del totale, quota che non consente di intraprendere il processo di netta riduzione delle emissioni su cui il Paese si è impegnato a livello UE.

Quanto alla dimensione *economica* dello sviluppo sostenibile, dopo la ripresa del biennio 2021-2022 seguita alla pandemia, l'Italia presenta ancora alcuni segnali di sviluppo debole che hanno contraddistinto la decade passata; l'occupazione aumenta, ma resta forte la componente di lavoro irregolare (3 milioni di unità); progressi sono stati compiuti nell'economia circolare (il consumo materiale pro-capite si è ridotto del 33% in dieci anni) ed è cresciuto il tasso di innovazione (+21% tra il 2010 e il 2018), ma molte aziende oppongono resistenza ad investire nella trasformazione digitale ed ecologica; il Paese necessita di forti investimenti, anche per rendere le infrastrutture più resilienti di fronte alla crisi climatica; la finanza sta muovendosi nella direzione della sostenibilità, accompagnando il mutamento delle preferenze dei risparmiatori.

Riguardo alla dimensione *istituzionale*, nell'ultimo decennio, si sono notevolmente ridotti gli omicidi volontari e la criminalità predatoria, ma sono aumentati alcuni reati contro la persona, come le violenze sessuali (+12,5%) e le estorsioni (+55,2%). Rilevante è anche l'aumento di tutti i reati informatici, quali truffe e frodi (+152,3% rispetto al 2012). Il sovraffollamento carcerario, ridottosi nel decennio 2010-2019, ha ripreso a crescere nell'ultimo biennio.

2. Le proposte dell'ASviS

Per recuperare il tempo perduto è stato assunto un *approccio politico e culturale* che faccia della sostenibilità il fulcro di tutte le scelte, pubbliche e private. È questa l'impostazione che si trova alla base della nuova Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, approvata recentemente dal Governo che si è anche impegnato di fronte all'Assemblea Generale dell'Onu a preparare un 'Piano di accelerazione' per il raggiungimento degli Obiettivi su cui siamo più indietro, ossia quasi tutti.

Al riguardo, l'ASviS ha presentato al Governo tre proposte concrete: attribuire alla Presidenza del Consiglio il compito di preparare il Piano; elaborarlo entro marzo 2024, affinché esso contribuisca alla predisposizione del prossimo Documento di Economia e Finanza; coinvolgere la società civile e gli enti territoriali attraverso il Forum per lo sviluppo sostenibile.

Al tempo stesso, bisogna procedere alla realizzazione della *nuova Strategia Nazionale*, costituendo anzitutto un efficace sistema di valutazione ex ante delle

politiche rispetto ai diversi Obiettivi dell'Agenda 2030, al cui interno sia previsto anche lo Youth Check, cioè la verifica del rispetto del criterio di giustizia intergenerazionale recentemente introdotto nella Costituzione. La valutazione d'impatto deve essere effettuata anche nel caso delle politiche degli enti territoriali, a partire dai progetti finanziati dai nuovi fondi europei e nazionali di coesione, al fine di valutare il contributo di questi ultimi al raggiungimento dei 17 Obiettivi.

Secondo il Rapporto ASviS le bozze del Piano Nazionale Integrato Energia-Clima (PNIEC) e del Piano Nazionale per l'Adattamento ai Cambiamenti Climatici (PNACC) devono essere potenziate e finalizzate quanto prima in modo da orientare un complesso di politiche economiche, sociali e ambientali da sostenere con adeguati finanziamenti. L'Italia dovrebbe anche dotarsi di una Legge per il clima, come hanno già provveduto gli altri grandi Paesi europei, la quale stabilisca la finalità della neutralità climatica entro il 2050 e gli obiettivi intermedi in linea con essa, preveda un budget totale di carbonio e budget settoriali che disegnino per i diversi settori economici un percorso di azzeramento delle emissioni di gas serra, costituisca un Consiglio Scientifico per il Clima per supportare decisori pubblici nel preparare gli interventi e monitorare gli esiti via via ottenuti.

Il riconoscimento che l'Italia avanza lentamente sul cammino dello sviluppo sostenibile non deve alimentare un sentimento di disfattismo. È ancora possibile cambiare passo, consolidando la crescente consapevolezza dell'opinione pubblica, delle imprese e delle amministrazioni pubbliche sul fatto che la scelta della sostenibilità conviene a tutti sia dal punto di vista sociale e ambientale, che da quello economico. Le numerose proposte dell'ASviS costituiscono l'apporto della società civile italiana per attuare le politiche del Governo. Allo scopo di convincere sempre più l'opinione pubblica dell'importanza di realizzare uno sviluppo sostenibile e di rispettare i diritti delle future generazioni, l'ASviS propone di istituire la 'Giornata nazionale dello sviluppo sostenibile'.

La realizzazione delle proposte avanzate dall'ASviS si distribuisce su 13 linee di intervento prioritarie determinanti per permettere all'Italia di fare un balzo in avanti verso l'attuazione dell'Agenda 2030.

In conclusione, il Rapporto offre una buona base per rilanciare l'Agenda 2030 che ultimamente è stata trascurata. La società civile e le imprese sono disponibili al balzo in avanti; le intenzioni del governo sembrano in linea con il mondo economico e la cittadinanza e ci si augura che la politica sappia cogliere le opportunità positive del momento.

Nel post-Covid il Sud aggancia la ripresa ma senza industria

Nel prossimo biennio crescita vincolata al PNRR
Il Rapporto Svimez 2023 sull'Economia del Mezzogiorno

GUGLIELMO MALIZIA¹



Il Rapporto Svimez prevede che nel 2024 Nord e Sud dovrebbero tornare ad essere allineati, anche se per poco perché nel 2025 si ricreerebbe il divario. Nel prossimo biennio lo sviluppo dipenderà dalla realizzazione del PNRR principalmente al Meridione. I Comuni, anche se in ritardo, saranno determinanti per la realizzazione degli investimenti.

Il Rapporto in esame fornisce un *quadro preciso* della situazione con l'indicazione dei miglioramenti registrati e delle molte criticità ancora presenti; al tempo stesso si impegna ad offrire previsioni e proposte valide per una ripresa efficace².

1. La situazione del Sud tra prospettive positive e criticità

La dinamica del PIL italiano nel biennio 2021-2022 è caratterizzata da un *andamento uniforme* su base territoriale. L'economia del Mezzogiorno è aumentata del 10,7%, più che compensando la perdita del 2020 (-8,5%). Nel Centro-Nord, la crescita è stata di poco superiore (+11%), ma ha dovuto recuperare una maggiore flessione nel 2020 (-9,1%). La novità di una ripartenza allineata

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

² Cfr. *Rapporto Svimez 2023 sull'economia e la società del Mezzogiorno*, Roma, Svimez, 5 dicembre 2023.

tra Sud e Nord si spiega per l'eccezionalità della situazione post-Covid per il carattere particolarmente espansivo delle politiche di bilancio e la diversa composizione settoriale della ripresa.

I servizi hanno *contribuito* per il 71,1% nel Mezzogiorno e per il 63,6% nel Centro-Nord. L'apporto delle costruzioni ha totalizzato un 7% in più rispetto alla media del Centro-Nord (18,9 vs 11,9), grazie al contributo espansivo offerto dal Superbonus 110%. Al contrario, l'impatto dell'industria è stato ridotto nel Sud: 10% vs il 24,5% del Centro Nord.

L'accelerazione dell'*inflazione* del 2022 ha eroso principalmente il potere d'acquisto delle fasce più deboli della popolazione. Più precisamente si è trattato del 2,9% del reddito delle famiglie del Sud, ossia più del doppio del dato del Centro-Nord (1,2%).

In confronto alla situazione pre-pandemica la ripresa dell'*occupazione* è risultata maggiore al Sud: +188mila (+3,1%) vs +219mila nel Centro-Nord (+1,3%).

Malgrado l'aumento dell'occupazione, nel 2022 la *povertà* assoluta è cresciuta in tutto il Paese. Essa ha raggiunto livelli inediti. Nel 2022, sono 2,5 milioni le persone che vivono in famiglie in povertà assoluta al Sud, cioè 250.000 in più in paragone al 2020 (-170.000 al Centro-Nord). L'aumento della povertà tra gli occupati conferma che il lavoro, se precario e mal retribuito, non assicura la fuoriuscita dal disagio sociale.

La crescita del *PIL* italiano è prevista dalla SVIMEZ a +0,7% nel 2023: +0,4% nel Sud, +0,8% nel Centro-Nord. Il ritorno del divario nello sviluppo tra Nord e Sud è attribuibile alla riduzione dei consumi delle famiglie (-0,5%), che non dovrebbe riscontrarsi nel Centro-Nord (+0,4%): in concreto si registrerebbe una contrazione del reddito disponibile delle famiglie meridionali (-2%), doppia in paragone al Centro-Nord. Si verificherebbe anche un deciso rallentamento, soprattutto al Centro-Nord, degli investimenti in costruzioni: +5,1% dal +13,1 dell'anno precedente nel Sud, +1,7% dal +11 nel Centro-Nord. Tale andamento dipenderebbe dalla riduzione dell'effetto Superbonus e dal rinvio temporale degli interventi del PNRR.

Nel 2024 si prevede che il PIL cresca dello 0,7% a livello nazionale, per effetto del +0,7% del Centro-Nord e del +0,6% del Mezzogiorno. Al Sud l'aumento dei consumi delle famiglie dovrebbe tornare in positivo. Nel 2025, lo sviluppo nazionale dovrebbe attestarsi sul +1,2%. La crescita del PIL meridionale è stimata allo 0,4% al di sotto del dato del Centro-Nord: +0,9%.

La riduzione delle nascite e il crescere della speranza di vita hanno portato l'Italia tra i Paesi europei *più anziani*. Le migrazioni interne e internazionali hanno accresciuto gli squilibri demografici Sud-Nord. Se da un lato, le comunità immigrate si riscontrano principalmente nel Nord, contribuendo a ringiovanire una popolazione sempre più vecchia; dall'altro, il Sud continua a perdere popolazione, soprattutto giovani qualificati. Dal 2002 al 2021 hanno lasciato il Mezzogiorno oltre 2,5 milioni di persone, in prevalenza verso il Centro Nord (81%).

Al netto dei rientri, il Sud ha perso 1,1 milioni di residenti. Le migrazioni verso il Centro-Nord hanno riguardato principalmente i più giovani: tra il 2002 e il 2021 il Mezzogiorno ha perso 808 mila under 35, di cui 263 mila laureati.

Il graduale processo di *invecchiamento* del Paese non si fermerà nei prossimi decenni: tra il 2022 e il 2080, il Sud dovrebbe perdere il 51% della popolazione più giovane (0-14 anni), pari a 1 milione e 276 mila unità, contro il -19,5% del Centro-Nord (-955 mila). Per far cambiare di direzione all'andamento pluridecennale al calo delle nascite bisognerebbe realizzare politiche attive di conciliazione dei tempi di vita e lavoro e potenziare i servizi di welfare.

Il Sud affronta gravi ritardi nell'offerta di servizi per la *prima infanzia*, come risultano dai dati sui posti nido autorizzati per 100 bambini tra 0-2 anni nel 2020: Campania (6,5), Sicilia (8,2), Calabria (9) e Molise (9,3). Queste sono le Regioni del Sud più lontane dall'obiettivo del LEP (Livello Essenziale delle Prestazioni) dei posti autorizzati da raggiungere entro il 2027 (33%).

Le diseguaglianze nell'offerta di servizi educativi riguardano anche la *scuola primaria*. Infatti, solo il 21,2% degli alunni della primaria nel Sud frequenta una scuola che dispone di una mensa; il 53,5% al Centro-Nord. Unicamente un allievo su tre (33,8%) frequenta una scuola primaria dotata di palestra nel Sud; quasi un allievo su due (45,8%) nel Centro-Nord.

Malgrado gli indubbi miglioramenti realizzati in anni recenti, che si sono tradotti in una diminuzione del fenomeno (la percentuale media dei giovani della coorte 18-24 che in Italia *abbandona precocemente* l'istruzione e la formazione è calata dal 20% nel 2008 all'11,5% nel 2022), il Sud si caratterizza ancora per tassi più elevati, principalmente in Campania, Calabria e Sicilia (nel 2022 gli *early leavers* meridionali erano il 15,1% vs il 9,4% del Centro-Nord). Gli sforzi per diminuire questi divari devono considerare le specificità territoriali e affrontare le sfide nella fornitura di servizi educativi e nell'integrazione delle donne nel mercato del lavoro.

I *laureati* sono pochi, soprattutto nel Mezzogiorno, anche se laurearsi *migliora* occupabilità e redditi soprattutto al Sud. L'Italia si distingue nell'UE per uno dei tassi più bassi di popolazione laureata, con il 29% della coorte 25-34 anni che ha ottenuto un titolo di istruzione terziario nel 2022, collocandosi il 16% al di sotto della media europea. Nel sud, il tasso cala al 22%.

L'aumento totale dell'*occupazione* nel nostro Paese durante il periodo post-Covid è stato dell'1,8% tra il 2019 e il 2023, con una crescita degli occupati diplomati del 3,6% e dei laureati dell'8,3%. Nel Sud, la crescita è stata del 15,4% per gli occupati laureati (+203 mila occupati). Sul piano nazionale, il tasso di occupazione dei giovani laureati (74,6%) è notevolmente più elevato rispetto ai diplomati (56,5%). Nel Sud, la differenza è del 26% (61,6% contro 35,6%), mentre nel Centro-Nord è del 13% (80,6% contro 66,8%). Il vantaggio della laurea si riscontra anche negli stipendi, con un laureato al Sud che guadagna mediamente il 41% in più di un diplomato, mentre nel resto del Paese il differenziale è del 37%.

La promozione di politiche che portino la percentuale di laureati verso la media dell'UE appare opportuna, specialmente considerando le maggiori opportunità occupazionali, soprattutto nel Mezzogiorno, per i giovani laureati.

Il Rapporto enumera le gravi *criticità infrastrutturali* italiane, con una situazione di sottodotazione al Sud e, invece, con una saturazione al Nord. La rete ferroviaria del Mezzogiorno si caratterizza per un notevole ritardo, con solo 181 km di alta velocità (12,3% del totale) limitati alla sola Campania. La disparità nell'elettrificazione ferroviaria è rilevante, con il 58,2% al Sud e l'80% al Centro-Nord. La rete stradale è inferiore, con 1,87 km di autostrada per 100 km rispetto ai 3,29 al Nord e 2,23 al Centro.

2. Proposte di strategie di intervento

Incomincio con il *potenziamento dell'occupazione femminile* nel Sud che è decisiva per contrastare il declino demografico. Le Regioni meridionali si caratterizzano per il tasso più basso di occupazione femminile in paragone all'Europa (media UE 72,5%): Campania (31%), Puglia (32%) e Sicilia (31%). La carenza di servizi di conciliazione tra lavoro e famiglia, specialmente nella prima infanzia, penalizza le donne nel lavoro. Una donna single nel Sud ha un tasso di occupazione del 52,3%, mentre per una donna con figli di età compresa tra i 6 e i 17 anni la percentuale scende al 41,5% per poi crollare al 37,8% per le madri con figli fino a 5 anni (65,1% al Centro-Nord), la metà rispetto ai padri (82,1%). Come si è visto sopra, il Sud affronta gravi ritardi nell'offerta di servizi per la prima infanzia.

Gli investimenti del *PNRR* puntano a colmare queste disparità, ma non sono stati programmati sulla base di una mappatura territoriale dei fabbisogni di investimento, bensì attraverso procedure a bando, con una capacità di risposta notevolmente condizionata dalle capacità amministrative degli enti locali, che si traducono in gravi criticità. La recente diminuzione degli obiettivi del *PNRR* per i nuovi posti asili nido (da 248mila a 150mila) solleva preoccupazioni sulla possibilità di raggiungere il target europeo. Dalla simulazione effettuata dalla *SVIMEZ* risulta che, anche se si superassero tutte le problematiche attuative, le presenti distribuzioni delle risorse non permetterebbero di raggiungere il target europeo del 33% in tutte le Regioni.

L'apporto del *PNRR* alla crescita del prossimo biennio dipenderà comunque dalla sua pronta ed efficace realizzazione. La *SVIMEZ* ha *monitorato* lo stato di attuazione degli interventi che vedono i Comuni come soggetti attuatori. I risultati di tale operazione confermano le criticità già evidenziata dalla *Svimez* in ordine ai limiti di capacità di spesa delle amministrazioni locali meridionali e all'urgenza di rafforzarne organici e competenze.

“L'autonomia differenziata espone l'intero Paese ai rischi di una frammentazione insostenibile delle politiche pubbliche chiamate a definire una strategia nazionale per la crescita, l'inclusione sociale e il rafforzamento del sistema delle imprese. A questo quadro di frammentazione si aggiungono i rischi di un congelamento dei divari territoriali di spesa pro capite già presenti e di un indebolimento delle politiche nazionali redistributive tra individui e di riequilibrio territoriale.

La SVIMEZ stima che le funzioni delegate assorbirebbero larga parte dell'IRPEF regionale: il 90% circa nel caso del Veneto, quote tra il 70 e l'80% per Lombardia ed Emilia-Romagna. Rilevanti sarebbero gli effetti in termini di contrazione del bilancio nazionale, con la conseguente riduzione degli spazi di azione della finanza pubblica centrale. Il gettito IRPEF trattenuto dalle tre regioni risulterebbe pari a circa il 30% del gettito nazionale”³.

Al tempo stesso va riconosciuto che il quadro normativo della politica di coesione ha subito profonde innovazioni che hanno consolidato il ruolo politico del Ministro delegato e posizionato la complementarità finanziaria e strategica tra le diverse programmazioni come centro del PNRR. Il governo è impegnato a coordinare maggiormente i vari livelli di intervento, centralizzando i luoghi decisionali e attuativi mediante accordi specifici. Il Rapporto della SVIMEZ sottolinea l'importanza di coordinare le diverse programmazioni per la perequazione infrastrutturale, garantendo operatività a previsioni di riparto territoriale spesso non attuate. Ciò anche per garantire interventi commisurati ai fabbisogni delle Regioni caratterizzate da più ampi gap infrastrutturali economici e sociali da colmare.

Decisiva è anche la valorizzazione del coordinamento degli interventi del PNRR con le *programmazioni europee*, come previsto dalla riforma recentemente inserita nel Piano. Le risorse della programmazione 2021-2027 dei Fondi europei per la coesione, potendo essere utilizzate in un orizzonte temporale più ampio, possono rappresentare un valido strumento per “mettere in sicurezza” gli interventi del PNRR che potrebbero non raggiungere entro il 2026 gli obiettivi previsti.

Concludo con una *valutazione* sintetica del Rapporto in cui riprendo varie osservazioni del passato. In positivo si può anzitutto sottolineare che nel Rapporto le disamine della situazione del Mezzogiorno sono state effettuate in modo scientificamente corretto, come nelle edizioni precedenti. Vanno poi apprezzate particolarmente sia le previsioni prospettiche che le proposte di intervento in quanto saranno di grande utilità per i decisori. È anche condivisibile il giudizio sull'autonomia differenziata. Infine, mi permetto di raccomandare ancora una volta che l'investimento in capitale umano includa anche e in particolare la *IeFP* perché continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione⁴.

³ *Presentazione del Rapporto Svimez 2023. Comunicato Stampa*, 5 dicembre 2023, p. 7,

⁴ Cfr. l'editoriale di questo numero di *Rassegna CNOS*.





TURRI M. (a cura di), *ITS Academy: una scommessa vincente? L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia e in Europa. Un rapporto della Fondazione Agnelli*, Milano University Press, 2023, pp. 228.

Il volume propone una panoramica sull'istruzione terziaria professionalizzante in Europa, con un focus particolare sulla situazione italiana, evidenziandone i ritardi rispetto ad altri Paesi europei e le possibili direzioni da prendere per il rafforzamento della stessa. Il direttore della Fondazione Agnelli, Andrea Gavosto, sottolinea come essa sia una delle aree critiche del sistema educativo italiano, area frequentata spesso dagli studenti più deboli e disorientati: in Italia è sempre mancato un filone professionalizzante appetibile dopo la maturità, a differenza del resto d'Europa. Questo si inserisce nel ritardo italiano nell'istruzione terziaria, con la più bassa percentuale di laureati triennali del continente (27%).

Gli ITS Academy sono il tentativo di colmare questa lacuna: istituiti nel 2007, separati per scelta dal sistema universitario (altro punto critico), al 2021 sono appena 121 in tutta Italia, con 6.500 diplomati. Spesso confusi con la formazione professionale regionale, poco conosciuti dagli stessi studenti della scuola secondaria, gli ITS rimangono l'unica istituzione italiana in cui venga fornita un'istruzione professionalizzante terziaria.

Ne *L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia: un percorso lungo e accidentato*, Corrado Nobili e Matteo Turri propongono una storia della formazione terziaria professionale partendo dagli anni '60 fino a oggi, mettendo in luce come il Processo di Bologna abbia sostanzialmente fallito in termini di professionalizzazione del primo ciclo di studi terziari. Gli ITS nascono per colmare questo vuoto: nell'articolo ne viene illustrata struttura e dimensioni.

Ne *L'istruzione tecnica terziaria in Italia nel 2022: alcuni studi di caso*, Matteo Capriolo, Corrado Nobili e Matteo Turri presentano una fotografia degli ITS Academy alla luce di 9 studi di caso condotti a livello nazionale. Da essa emerge come gli ITS assumono la configurazione di una fondazione di partecipazione, così da permettere a più soggetti giuridici, pubblici e privati, di collaborare; la maggior parte dei presidenti delle fondazioni sono imprenditori. Vi sono tre idealtipi di ITS: quelli trainati dalle imprese, fortemente legati ad aziende di medio-grandi dimensioni; quelli autotrainati, legati a medie e piccole imprese, a volta microimprese; quelli trainati dalle scuole secondarie di II grado. Gli iscritti sono per lo più giovani tra i 19 e 24 anni, con scarsa presenza femminile, provenienti per lo più dagli istituti tecnici. I docenti provengono oltre il 70% dal mondo delle professioni, il rimanente dalla scuola o dall'università.

Ne *L'istruzione terziaria professionalizzante in Francia*, Clément Pin racconta la situazione francese, dove il sistema di formazione professionale superiore è strutturato in due filoni: le Sections de Techniciens Supérieurs (STS) e gli Instituts Universitaires de Technologie (IUT), creati negli anni '60 per formare i quadri intermedi. I primi (376.000 studenti nel 2021, 122 specializzazioni) sono corsi erogati nei licei e fanno parte dell'istruzione scolastica, i secondi (120.900 studenti nel 2021, 24 specializzazioni) sono corsi erogati nelle università, di cui fanno parte.

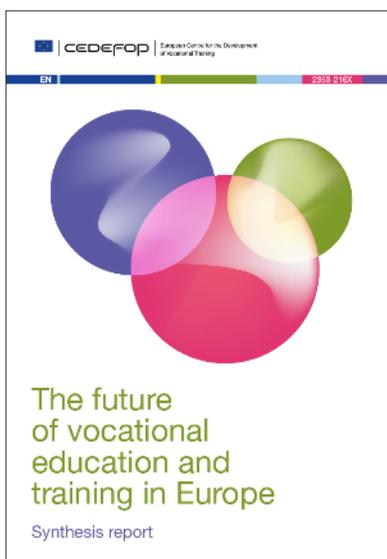
Ne *L'istruzione terziaria professionalizzante in Germania*, Rebecca Ghio spiega la situazione tedesca. L'istruzione superiore terziaria è suddivisa tra Università e Fachhochschule (università di scienze applicate). Quest'ultime, nate negli anni '60, sono più orientate al mercato del lavoro. Circa un quarto delle Fachhochschule offrono programmi di studio duale (luoghi di lavoro e istituti di istruzione, circa in egual misura): nato negli anni Settanta, offre agli studenti un contratto e uno stipendio. Nel 2019 vi erano iscritti 108.000 studenti.

Ne *L'istruzione terziaria professionalizzante in Spagna*, Gerard Ferrer-Esteban scrive come essa venga definita Formazione Professionale di Grado Superiore ed è integrata in un sistema formativo professionale comprendente tre livelli: di base, di grado medio e di grado superiore (Ciclos Formativo de Grado Superior – CFGS), di durata biennale. Il titolo immette alla professione, ma anche all'università. La formazione duale, introdotta nel 2021, è attuata molto limitatamente (solo il 4,6% del totale degli iscritti ai CGFS, pari a 36.265 nel 2021).

Ne *L'istruzione terziaria professionalizzante in Svizzera*, Giovanni Barbato analizza il complesso sistema, suddiviso tra la Confederazione e i 26 Cantoni ed erogato da 3 principali istituzioni: le Scuole Universitarie Professionali (SUP), le Alte Scuole Pedagogiche (ASP) e le Scuole Specializzate Superiori (SSS). Le SUP offrono una formazione universitaria orientata alla pratica; le ASP formano gli insegnanti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado; le SSS sono il principale canale di formazione professionale terziaria non universitario e sono orientate alla pratica professionale in specifici settori. Il forte carattere professionalizzante svizzero si sviluppa già nell'istruzione post-obbligatoria, con 2/3 degli studenti che intraprende un percorso corrispondente all'apprendistato. Ne *Gli ITS Academy: il PNRR e le nuove previsioni legislative*, Corrado Nobili e Matteo Turri analizzano la legge 99 del 2022 che ha riordinato l'istruzione terziaria professionalizzante. Gli autori fanno notare che non vi è accordo con il sistema di istruzione terziario universitario; il sistema di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) rimane in vigore, affiancando di fatto gli ITS. Essi diventano il perno del sistema terziario professionalizzante e cambiano denominazione: da Istituti Tecnici Superiori – ITS – a Istituti Tecnologici Superiori – ITS Academy. Vengono descritti i percorsi formativi e il sistema di finanziamento, monitoraggio e valutazione.

Nell'ultimo capitolo, *Nodi da sciogliere e proposte d'intervento per rafforzare la formazione terziaria professionale in Italia*, Matteo Turri fa un bilancio di quanto emerso nei vari contributi che compongono il volume, tracciando una comparazione tra i sistemi formativi terziari professionalizzanti europei e quello italiano ed evidenziando criticità e potenzialità degli ITS Academy. La popolazione attuale degli ITS, pari a 25.000 studenti iscritti, appare quasi irrilevante rispetto a quella universitaria; inoltre, la riforma (legge 99 del 2022) arriva con circa 40 anni di ritardo rispetto al panorama europeo. Gli ITS restano ancora mediamente piccoli, con un forte divario territoriale; i profili in uscita sono poco definiti; il mancato coinvolgimento delle scuole secondarie di secondo grado nuoce agli ITS e al sistema formativo in generale.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



CEDEFOP, *The Future of Educational and Vocational Training in Europe: Synthesis Report*, Luxembourg: Publications Office 2023. Cedefop reference series; No 125.

Il rapporto è una sintesi dei risultati di alcune ricerche e casi di studio condotti negli ultimi 3 anni e presenta una fotografia al 2020 della VET (*Vocational Education and Training*, Formazione e Istruzione Professionale) nei 27 Paesi dell'Unione Europea, oltre a Norvegia, Islanda e Regno Unito. Il rapporto segue il precedente studio condotto da CEDEFOP *The changing Nature and Role of VET in Europe (2015-2018)*.

Vengono citati due documenti importanti per comprendere la VET: la *Dichiarazione di Copenhagen*, firmata nel 2020, che costituì un'agenda comune per lo sviluppo della VET e la cooperazione tra i Paesi dell'Unione; la *Dichiarazione di Osnabrück* del 2020, che riprese lo spirito di cooperazione, con un focus speciale su resilienza e sostenibilità.

Il panorama attuale è dettato dal processo di digitalizzazione inarrestabile; dalla globalizzazione (interrotta dall'aumento del costo del lavoro in Cina, dalla crisi energetica a causa della guerra in Ucraina, dall'intelligenza artificiale: siamo di fronte a un processo inverso di de-globalizzazione?); dalla transizione ecologica e dall'inverno demografico.

Da una parte, i valori di riferimento dei giovani sono cambiati rispetto alla generazione precedente: i fenomeni della *great resignation* e del *quite quitting* seguiti al Covid lo dimostrano; dall'altra, il mercato del lavoro richiede nuove competenze, continuamente aggiornate: non solo, richiede un nuovo *mindset*, green e sostenibile.

Vengono illustrati alcuni trend: la VET si è sviluppata negli ultimi anni verso una formazione non solo tecnica, ma di competenze trasversali (sebbene si preferisca parlare di competenze chiave); aumenta il *work-based learning* (l'apprendimento orientato al lavoro): esso si rivela l'ambiente migliore per apprendere le competenze chiave come il problem-solving, il team-working e il pensiero critico, in quanto espone i discenti a dinamiche interdisciplinari, come la realtà stessa del mondo del lavoro; il sistema duale è in tal senso il sistema formativo più adatto allo sviluppo di competenze trasversali ed evita polarizzazioni quali generale-professionale, pratico-teorico, trasversale-specifico. Una grande sfida è conciliare la preparazione per l'immediato con l'aggiornamento di competenze e conoscenze nel lungo periodo: i cambi di curricula richiedono necessariamente del tempo.

In generale, si assiste in Europa a un calo delle qualifiche professionali, con qualche eccezione come l'Italia. Rimane tuttavia difficile paragonare i curricula tra i vari Paesi, essendo essi troppo eterogenei. Le scuole professionali in Europa sono diminuite (sebbene a volte il numero dei discenti sia aumentato) sempre a causa del declino demografico. In Germania, per esempio, il sistema viene visto come "stabile"; in Italia, il sistema viene giudicato "in mutamento".

Un tema importante evocato è quello della valutazione che appare spesso problematica: ad esempio come valutare le competenze trasversali in modo trasparente e affidabile? E quali sono le competenze trasversali più importanti? Assieme ai tradizionali esami scritti, stanno prendendo piede i compiti di realtà come complemento della valutazione: poter dimostrare di avere delle competenze applicabili a un ambiente reale di lavoro è fondamentale, sebbene la difficoltà di standardizzare queste prove sia presente, viste le variabili di contesto non solo tra Paese e Paese, ma anche tra azienda e azienda.

Altro punto rilevante evocato è quello della VET destinata agli adulti interessati a mantenere il proprio impiego o a migliorare le opportunità di occupabilità (necessità di *re- e upskilling* dei

lavoratori); qui però manca ancora uno sguardo comparativo approfondito tra le realtà dei diversi Paesi europei.

La situazione italiana non trova molto spazio nel report: l'Italia, quarta economia dell'Eurozona, è contrassegnata dal divario Nord – Sud, dall'invecchiamento della popolazione, dall'alta disoccupazione giovanile e dall'alta percentuale di *NEET* (non attivi in istruzione, lavoro o formazione). Tra i trend in atto, i ricercatori del Cedefop segnalano il tentativo di integrare la formazione professionale regionale nella formazione secondaria nazionale; si evidenzia inoltre che, mentre la formazione statale diminuisce, l'IeFP diventa sempre più importante nel sistema formativo (con le iscrizioni che risultano addirittura raddoppiate, se comparate a 20 anni fa). La formazione professionale per adulti risulta invece molto limitata: oltre il 90% della VET è infatti centrata sui giovani fino a 20 anni e meno del 10% suddiviso tra 20-24 anni e dai 25 anni in su, al contrario di altri Paesi. Essa viene erogata per lo più dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) ospitati da scuole statali che forniscono corsi di formazione di base (come informatica o lingue straniere).

In conclusione: si allarga in Europa la considerazione della VET, mentre il confine con la formazione generale diventa sempre più sfumato. Assume più importanza la formazione professionale non accademica; ma legare la VET all'alta formazione ha fatto diventare la VET iniziale più attraente, data anche la maggiore permeabilità tra i canali terziari e la possibilità di continuare gli studi all'università.

L'evoluzione della VET non è tuttavia una linea continua: eventi storici recenti, diversità di contesti da Paese a Paese decidono della sua traiettoria; i decisori politici cambiano, così cambia la direzione da prendere e cambiano i mega-driver: il report utilizza la metafora del pendolo per spiegarne questo andamento.

La società della conoscenza, assieme alla digitalizzazione, ha causato tuttavia una polarizzazione del mercato del lavoro, il che non ha sempre favorito la VET. Meglio assumere quindi una visione di lungo termine e immaginare scenari possibili differenti.

Non a caso, il report si conclude con la proposta di una banca dati dei curricula europei. Le future ricerche dovranno infine essere internazionali e transdisciplinari con tre prospettive di analisi convergenti: socioeconomiche, epistemologiche e pedagogiche.

Va sottolineato infine che il Rapporto indica la necessità di ulteriori piste di ricerca, tra cui a nostro parere alcune molto rilevanti.

Sul piano pedagogico, sarebbe necessario un lavoro comparato più in profondità sulle metodologie di insegnamento e di apprendimento: ad esempio, su quali pedagogie vengono messe in atto e come, oppure sul possibile ruolo delle tecnologie digitali.

Sul piano organizzativo, si assiste a una fusione di centri di formazione professionale per ragioni economiche; mancano però dati analitici sui soggetti che erogano la VET. Anche una storia ragionata dei soggetti eroganti la VET potrebbe essere utile, per immaginare possibili future direzioni della formazione professionale (come, ad esempio, la linea che unisce la formazione iniziale alla formazione professionale superiore e alla formazione per adulti).

Manca inoltre una adeguata attenzione alle politiche di genere: basti pensare che le sei principali occupazioni femminili più richieste sono – attualmente – quelle di: addette alle pulizie, maestre d'asilo, badanti, infermiere, segretarie e commesse (tutti lavori, tra l'altro, a bassa specializzazione e spesso sottopagati).

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



CARLINI A. – CRISPOLTI E., (a cura di), *Ieri in aula. Oggi in azienda. IV Indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS*, INAPP 2023, pp. 118.

La ricerca, la quarta sugli esiti formativi ed occupazionali, è stata pubblicata nel mese di novembre 2023, anche se i principali risultati sono stati anticipati dal Comunicato Stampa dell'INAPP il 18 aprile 2023.

Lo studio fornisce agli stakeholder, pubblici e privati, evidenze empiriche ed elementi concreti utili a connotare e valutare l'efficacia di due filiere, i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e i corsi di specializzazione di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) sia dal punto di vista dell'im-

patto occupazionale che di quello formativo nella sua globalità; all'inserimento occupazionale, che rappresenta il focus dell'indagine, si aggiungono, infatti, informazioni sulle caratteristiche dei corsi, sul background familiare di coloro che vi accedono, sul percorso scolastico pregresso, sul gradimento dell'esperienza formativa, sul ruolo dello stage come ponte tra esperienza formativa e inserimento in azienda, e, nel caso dei corsi IFTS, anche il percorso lavorativo svolto precedentemente. Un materiale davvero prezioso ed utile sia per i responsabili ministeriali e delle regioni di riferimento, che per tutti gli operatori delle istituzioni formative che erogano la formazione.

Gli intervistati della IeFP sono allievi che hanno conseguito una qualifica/diploma professionale nell'anno scolastico/formativo 2015/2016. Per la parte IFTS sono stati presi in considerazione gli specializzati nell'anno solare 2017.

È stata adottata una distanza di almeno tre anni per i giovani usciti dal Sistema di IeFP e di un anno per i corsisti specializzati nella filiera IFTS. La rilevazione è stata di tipo campionario per il sistema di IeFP (circa 87.000 allievi) e di tipo censuario per la filiera IFTS (circa 2.000 allievi).

Così il Presidente dell'INAPP, Sebastiano Fadda, anticipava gli esiti il 14 aprile 2023 sugli allievi della IeFP: *"Tasso di occupazione record per i percorsi IeFP. A 3 anni dal titolo di studio lavora il 71% dei diplomati e il 68% dei qualificati. Si tratta di un ulteriore passo in avanti rispetto ai già considerevoli valori registrati due anni prima, rispettivamente del 62,2% e 69,2%. Da questo punto di vista, i percorsi dell'IeFP rappresentano probabilmente il luogo di incontro più promettente tra mondo della formazione e mondo del lavoro. Lo dimostrano anche i dati sul livello di coerenza tra lavoro svolto e iter formativo e quelli sul grado di soddisfazione degli stessi occupati"*.

Il giudizio lusinghiero e gratificante per gli operatori che lavorano in questo particolare sistema formativo acquista un valore maggiore se si tengono presenti i risultati delle indagini precedenti, realizzate nel 2011 (prima indagine), nel 2013 (seconda indagine) e nel 2017 (terza indagine).

I dati riportati sui giovani occupati sono del 59% a distanza di tre mesi da conseguimento della qualifica (prima indagine), del 50% a più di tre anni dalla qualifica (seconda indagine), del 62% e del 69% a quattro anni dalla qualifica e a tre dal diploma professionale (terza indagine).

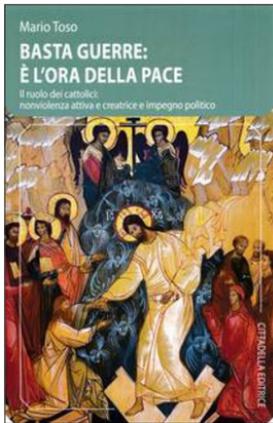
Tutte le indagini, quindi, documentano la dinamicità e l'efficacia formativa e professionale del sistema, pur in presenza di importanti differenze territoriali, un problema quest'ultimo "annoso" - si afferma in altro studio INAPP - che, se risolto unitamente alla definizione e il sostegno dei livelli essenziali delle prestazioni, porterà l'Italia a dotarsi di un solido sistema nazionale di Istruzione e Formazione Professionale al posto degli attuali 21 sistemi regionali.

Ancora un cenno sulla filiera IFTS che, alla luce della proposta contenuta nel DDL 1691 del 2024, la *Istituzione della filiera formativa tecnologico - professionale*, attualmente in discussione

alla Camera dei deputati, questo particolare segmento potrebbe perdere di rilievo in quanto un giovane, dopo il conseguimento del diploma professionale, può accedere direttamente ai percorsi del Sistema Terziario di Istruzione tecnologica superiore. Oltre a questo aspetto anche l'esiguità dei partecipanti alla filiera (2.658 allievi) e la esigua diffusione – Lombardia nr. 1.212, Emilia-Romagna nr. 861, Friuli-Venezia Giulia nr. 242, Marche nr. 272, Toscana nr. 71 – rende la filiera non eccessivamente significativa. Così si legge nel Rapporto: *“La distribuzione territoriale dei corsi e degli iscritti rappresenta già di per sé un tema di riflessione, che tornerà spesso nel presente report, poiché porta alla luce con molta nettezza il gap di offerta formativa presente sul territorio italiano. La collocazione della Filiera IFTS in un numero così esiguo di Regioni è di per sé un indicatore chiaro di come l'accesso al sistema dell'education italiano, nel suo complesso sia eterogeneo e abbia al proprio interno delle fratture in termini di possibilità e opportunità che penalizzano interi territori”* (p. 54).

Dal punto di vista occupazionale, anche questa particolare filiera ha mostrato nelle varie indagini, efficacia occupazionale. *“Già nel breve periodo, infatti, il dato sulla condizione occupazionale è molto positivo e dimostra come i corsi IFTS siano in grado di ampliare il set di competenze dei discenti, rispondendo al fabbisogno espresso dai sistemi produttivi locali”* (p. 57).

Mario Tonini
Sede Nazionale CNOS-FAP



MARIO TOSO, *Basta guerre: è l'ora della pace. Il ruolo dei cattolici: nonviolenza attiva e creatrice e impegno politico*, Cittadella Editrice, Assisi 2023, pp. 216.

Sollecitata dal forte impegno di Papa Francesco, da alcuni anni a questa parte la cultura cattolica italiana si è andata confrontando sempre più da vicino con l'insieme delle problematiche sociali che hanno dato luogo a nuove ed importanti acquisizioni. Di conseguenza il corso degli eventi ha imposto una rinnovata riflessione su molti temi che hanno avuto un autorevole punto di riferimento nell'insegnamento sociale del Papa.

Di qui una significativa ripresa della riflessione dei cattolici sull'insieme dei temi legati alla tradizionale "Dottrina sociale della Chiesa", nei nuovi scenari che si sono affacciati a conclusione del secondo decennio degli anni Duemila: con la conseguente necessità di riprendere, e per certi aspetti, di integrare il tradizionale quadro di riferimento rappresentato dal dettato conciliare, meritevole di un approfondimento e di un aggiornamento a oltre mezzo secolo di distanza dalla *Gaudium et Spes*. È in questa linea che va letto il lavoro, per così dire "bifronte" di Mario Toso, autorevole esperto di Dottrina sociale della Chiesa, incentrato su due temi fondamentali del rapporto Chiesa-mondo, e cioè una prima e più breve parte (pp. 19-55) dedicata al problema della pace ed una assai più ampia (pp. 59-211) dedicata specificamente al rapporto fra Chiesa e politica, con puntuali riferimenti al contesto italiano, oggetto di profonde trasformazioni dopo il netto spostamento a destra dell'asse della politica italiana.

La prima parte del volume (piuttosto stringata e che forse avrebbe meritato una più ampia riflessione) affronta il problema della pace sullo sfondo della drammatica rottura che si è determinata nell'oriente europeo in relazione all'invasione dell'Ucraina ed alla conseguente guerra Ucraina-Russia. Affrontando il tema alla luce della tradizionale dottrina della Chiesa sulla pace e la guerra, Toso pone in evidenza la drammaticità di un conflitto, quello russo-ucraino, che per la prima volta in Europa dopo oltre 70 anni interrompe una lunga stagione di pace. Riprendendo l'insegnamento di Papa Francesco, Toso denuncia con forza l'aggressione sovietica all'Ucraina e indica la via da percorrere per giungere ad una pace giusta. L'accento della riflessione è posto sulla cultura di pace, con la sottolineatura (cf. p. 50) dell'intollerabilità della violenza e con l'auspicio di una rapida conclusione di un sanguinoso conflitto.

Assai più ampia la riflessione condotta nella seconda parte del volume, che qui fa diretto riferimento al ruolo dei cattolici in ambito sociale.

Punto di partenza della robusta ed articolata riflessione sul tema è la constatazione di quella che l'Autore ritiene una sostanziale "irrilevanza" dei cattolici negli scenari della politica italiana, a causa dell'interruzione della lunga stagione della democrazia cristiana: il cui posto, a giudizio dell'Autore, è nella sostanza rimasto vacante, perché nessuna forza politica (nemmeno il Partito democratico) può essere considerata realmente rappresentativa del cattolicesimo sociale. Si è dunque di fronte (cf. p. 82) ad una vera e propria "regressione" del cattolicesimo democratico: si assisterebbe così ad una sorta di definitivo *de profundis* del partito di ispirazione cristiana (cf. p. 85). Occorre, dunque, ripensare in forme nuove questa attiva ed operosa presenza dei credenti nella società, a partire da una rinnovata cultura politica. Si tratta, dunque, di aprire una nuova "stagione politica", muovendo dalla consapevolezza che l'attiva presenza dei cattolici nella società è assolutamente necessaria: occorre dunque "rifondare" la democrazia, anche per porre un argine al rischio di derive populistiche (p. 107). Di qui la necessità di avviare una buona politica a servizio del bene comune (p. 121). Il ricco magistero sociale della Chiesa, ripreso e sviluppato da Papa Francesco, dovrebbe essere il punto di riferimento di ogni presenza dei cristiani in politica.

Si pone, a questo proposito, il problema delle modalità con le quali realizzare questa presenza a partire dalla consapevolezza che spetta ai cattolici una primaria responsabilità nella promozione

del bene comune: “bene comune” e “buona politica” rappresentano il necessario punto di partenza per la fondazione di un’autentica “società dell’uomo”. Secondo Toso, si tratta dunque, a partire da un’antica tradizione, da Tommaso d’Aquino a J. Maritain, di aprire una nuova stagione di positivi incontri fra tutti gli uomini di buona volontà, avendo come solido punto di riferimento la Dottrina sociale della Chiesa, recuperando quella che l’Autore definisce una “grammatica comune”, quella della Dottrina sociale, oggetto di un’ormai lunga riflessione della Chiesa a partire dalla *Rerum novarum*, specie dalla lezione conciliare, sino alla ripresa di queste tematiche nella prospettiva di Papa Bergoglio: e tutto ciò senza dimenticare che alle radici dell’impegno dei credenti nella società stanno “l’amore cristiano, la coerenza con la fede professata, il rigore morale, la capacità di discernimento e soprattutto la ‘passione’ per il bene comune” (p. 159).

L’Autore non si nasconde quanto siano importanti, e determinanti, i problemi ai quali la Dottrina sociale della Chiesa deve far fronte, ma esprime la consapevolezza che vi è ancora un’ampia possibilità di confronto e di incontro fra credenti e non credenti: mettendo tuttavia in guardia contro il rischio di un diffuso smarrimento dei valori, come emerge dalle non marginali tendenze secolaristiche (particolarmente in ordine al rispetto della vita e al significato del matrimonio). Contro il rischio di derive secolaristiche occorrerà, da parte dei credenti operanti in politica, assumersi la responsabilità di richiamare tutti al dovere del rispetto della vita (cf. p. 201).

Conclusivamente - e ricorrendo alla felice immagine del “copione in cerca di autore” (cf. p. 201) - è necessario che vi siano credenti capaci di agire nella società e di porsi a servizio del bene comune: “nessuno può sentirsi, quindi, esonerato dalla sollecitudine nei confronti del bene comune e della giustizia sociale”. Vasta è l’area che comprende, sullo sfondo della Carta costituzionale, la “famiglia” degli uomini e delle donne “di buona volontà”.

Forti sono, dunque, le ragioni dell’impegno politico dei credenti: primo fra tutti “l’apporto originale di umanizzazione che solo il cristianesimo ha dato ed è in grado di offrire in modo particolare oggi, in un contesto di neo-individualismo e di neo-utilitarismo libertario” (p. 201).

La conclusione cui Toso perviene è un forte appello alla presenza dei cattolici nella società: “Sarebbe una grave omissione se il mondo ecclesiale non si assumesse la responsabilità di questa nuova stagione, superando i tanti protagonismi personali, contribuendo alla formazione delle coscienze e alla selezione di candidati politici per governare la cosa pubblica in spirito di servizio” (p. 205).

In una stagione, quella dell’Italia di oggi, nella quale la politica appare a molti una sorta di “Araba fenice”, le riflessioni di un qualificato esperto di Dottrina sociale della Chiesa qual è Mario Toso rappresentano un importante punto di riferimento per tutti coloro che hanno a cuore il futuro di un’Italia che rischia talora di smarrire le sue radici cristiane.

Giorgio Campanini
Esperto in Storia delle dottrine politiche



CHINNICI G. – R. CIPRIANI (a cura di), *Federico Ozanam: Cattolico sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 265.

Il pensiero, la figura e l'azione di Federico Ozanam continuano a costituire anche oggi un riferimento importante e obbligato per quanti sono impegnati nel volontariato per combattere le enormi disuguaglianze che sono così diffuse nelle nostre società. Le disparità sono condivisioni sempre più comuni nei nostri Paesi e anche la politica le affronta con grande difficoltà mentre cresce il malcontento sociale e le relative tensioni rischiano di diventare esplosive.

Il volume mette in evidenza come l'ispirazione di Federico Ozanam ha una matrice cristiana e in particolare cattolica, collocandolo nell'ambito del cattolicesimo sociale che ha iniziato in Francia la sua evoluzione proprio durante la sua esistenza.

A conferma di quanto appena affermato in merito alle attuali disuguaglianze sociali è opportuno citare qualche dato, partendo dal sistema di istruzione e di

formazione tenuto conto dell'attenzione primaria di questa Rivista. Infatti, nell'UE in media gli studenti della condizione sociale più svantaggiata hanno una probabilità 5,6 volte maggiore dei loro coetanei del ceti più elevato di ottenere risultati molto insufficienti nelle competenze di base. Il rapporto che le Nazioni Unite pubblicano sulle risorse umane evidenzia che tra i Paesi dell'Occidente l'Italia si distingue per un triste primato classificandosi subito dopo gli Stati Uniti e il Regno Unito per livello di disparità sociale. Invece Paesi comparabili come la Francia, la Germania, la Svezia e il Giappone si collocano in una posizione migliore rispetto all'Italia.

Il volume raccoglie i contributi dei maggiori esperti del pensiero e dell'azione di Federico Ozanam. Essi sono distribuiti in tre parti.

La prima è intitolata "ideali", si va dalla collocazione alle origini della dottrina sociale della Chiesa e del cattolicesimo sociale in Francia per poi presentare Federico Ozanam come il profeta, il testimone e l'interprete. Viene esaminata la sua nuova idea di carità nel quadro dei valori francescani, con la finalità di dimostrare la verità della fede.

La seconda parte è dedicata ad approfondire i "carismi" di Federico Ozanam. Si inizia con la vocazione terapeutica per passare al suo progetto formativo nel servizio verso i poveri e gli indigenti ed evidenziare anche il suo ruolo come giornalista. Non manca il riferimento alla sua vita intima, alle sue virtù e alla sua santità.

La parte terza, infine, è centrata sulle prospettive. Esse trovano una consacrazione nel magistero di Papa Francesco e possono contribuire a conferire al cattolicesimo una funzione trainante nella nostra società secolarizzata.

Un particolare plauso va attribuito ai due curatori. I proff. Chinnici e Cipriani. Non solo deve essere apprezzato il loro impegno di editori, ma l'introduzione del primo e le conclusioni del secondo costituiscono un'ottima sintesi del pensiero e dell'azione di Federico Ozanam.

G. Malizia
Docente UPS

In allegato a questo numero (1/2024)

Appunti per Formatori

*Un percorso di educazione alla cittadinanza
I parte (a cura di Salatin A.)*

«L'educazione alla cittadinanza è una disciplina che promuove la convivenza armoniosa e che favorisce lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale».

Questa definizione, citata nel rapporto 2017 della rete Eurydice *Citizenship Education at School in Europe*, viene largamente utilizzata nelle società democratiche moderne per descrivere l'educazione alla cittadinanza (Indire, 2018).

In questo sussidio viene proposto un possibile itinerario di educazione alla cittadinanza rivolto agli allievi della IeFP, in una prospettiva "verticale", dal primo al quarto anno, come strumento di supporto ai formatori.

Esso si articola in 3 moduli in cui vengono illustrate anzitutto le fonti principali per l'educazione alla cittadinanza e dove vengono selezionati dei materiali prodotti sia da associazioni ed esperti, che da scuole e centri di formazione professionale.

I moduli sono pensati per aiutare a sviluppare in particolare:

- la consapevolezza delle condizioni e degli strumenti per l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile,
- un approccio critico ai contesti e ai problemi da affrontare in una società sempre più complessa, globalizzata ed interculturale,
- la comprensione del funzionamento delle principali istituzioni politiche e rappresentative a livello nazionale, europeo ed internazionale, e delle forme di partecipazione dei cittadini,
- la consapevolezza del cambiamento degli stili di vita per la difesa dell'ambiente, verso un'economia sempre più equa e sostenibile.

Scaricabili dal sito web
della Federazione CNOS-FAP
www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS