

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

**STUDI e RICERCHE**

Salatin A. – Pellerey M. – Nicoli D.

**OSSERVATORIO  
sulle POLITICHE FORMATIVE**

Salatin A. – Salerno G.M. – Cikatelli S.

**CINEMA per PENSARE  
e far PENSARE**

Agosti A.

**PROGETTI e ESPERIENZE**

Malizia G. – Gentile F. – Evangelista L.  
Carlini A. – Carlini D. – Gozzi F.

**ALLEGATO alla Rivista**

Appunti per la Formazione Professionale 1/2020  
Materiali per i Formatori

**SCHEDARIO: Rapporti**

Mion R. – Malizia G.

# RASSEGNA CNOS

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

GENNAIO-APRILE

1/2020

**STUDI E RICERCHE**

La Formazione Tecnica e Professionale salesiana nel mondo: India (1<sup>a</sup> parte)

**PROGETTI E ESPERIENZE**

Polo Grafico Emilia-Romagna:  
la sfida del curriculum condiviso

**OSSERVATORIO P. F.**

Il terzo monitoraggio della qualità della Scuola Cattolica

# 1

## GENNAIO-APRILE 2020

A cura della Sede Nazionale CNOS-FAP  
QUADRIMESTRALE

**Redazione e Amministrazione:**

CNOS-FAP - Via Appia Antica, 78 - 00179 ROMA  
Tel. 06/5107751 - Fax 06/5137028  
e-mail [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) - sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

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

**Comitato revisore:** Giulia Carfagnini - Tiziana Fasoli - Federica Formosa

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

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

**Amministrazione:** Sabrina Di Palma

**Segreteria di redazione:** Federica Formosa

**Direttore Responsabile:** Mario Delpiano



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

### Abbonamenti 2020\*

Ordinario.....€ 18,00	Esteri.....€ 26,00	Federazione/Librerie sconto 15% € 15,30
Sostenitore.....€ 23,00	Numeri arretrati.....€ 12,00	

ccp n. 000029541000

\* L'abbonamento comprende la lettura su carta e in formato e-pub sul sito [biblioteca.cnos-fap.it](http://biblioteca.cnos-fap.it).



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

Coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse **negli ambiti dell'Orientamento, dei Servizi al Lavoro, della Formazione e dell'Aggiornamento Professionale** nello stile educativo di Don Bosco. Opera in 16 Regioni d'Italia, con oltre 60 Centri di Formazione Professionale o sedi operative.

Stampa: Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 ROMA - aprile 2020

# Novità Editoriali



# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 36 - n. 1 Gennaio-Aprile 2020

## Editoriale

5

## Studi e ricerche

SALATIN A.,

### **La Formazione Tecnica e Professionale salesiana nel mondo: India (1ª parte)**

*Da questo numero intendiamo aprire una finestra sulla realtà della Formazione Tecnica e Professionale salesiana fuori dei confini dell'Europa, per lo più poco conosciuta nel nostro Paese. Si tratta infatti di un contesto assai ricco e articolato di modelli ed esperienze di grande interesse e che merita un adeguato confronto.*

*Cominciamo con una delle situazioni più dinamiche e significative, sia in termini quantitativi che qualitativi, quella dell'India.*

*Lo facciamo intervistando d. Maria Arokiam Kanaga (SDB), consigliere per la Regione Asia Sud della Congregazione Salesiana, il quale ci fornisce una panoramica della realtà complessiva e dell'evoluzione in corso in questo immenso Paese, sia a livello di contesto istituzionale e formativo che di specificità proprie del mondo salesiano.*

25

PELLERÉY M.,

### **Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica (1ª parte)**

*Nei processi educativi scolastici sembra essere poco presente la sensibilità per lo sviluppo di qualità umane collegate al futuro lavorativo degli studenti. Anche lo sviluppo di esperienze di alternanza scuola-lavoro non sempre ha avuto buona accoglienza. Eppure da almeno due secoli e mezzo la pedagogia del lavoro aveva indicato l'importanza di considerare questa come una dimensione fondamentale del processo educativo scolastico. Si è più insistito sulla dimensione socializzante dell'esperienza scolastica, rinforzando l'attribuzione di valore dato alla vita sociale entro e fuori della scuola a scapito di quella data ad un'attività di tipo pratico-operativo, associate a forme adeguate di riflessione critica su quanto realizzato. Uno dei risultati che sembra emergere riguarda la difficoltà dei giovani ad accettare attività lavorative che interferiscono con la loro vita sociale o di gruppo: queste devono essere garantite.*

33

NICOLI D.,

### **Il curriculum dell'educazione al lavoro**

*Le offerte formative nell'ambito dell'educazione al lavoro si presentano in prevalenza come insiemi poco omogenei di visioni e pratiche di istruzione e addestramento. Per formare persone capaci di agire da protagonisti nella società complessa, tenendo conto delle competenze di cittadinanza europea, occorre portare a compimento la svolta formativa in atto dagli Anni '90; ciò richiede una profonda riflessione pedagogica e neuroscientifica, l'elaborazione di un canone culturale «aperto», la definizione di un metodo appropriato e di un'organizzazione orientata alla personalizzazione. Nel testo si propone di superare la visione puramente intellettuale degli approcci istruttivi, come pure quella strumentale centrata sugli imperativi del mondo economico e sociale, per adottare, traendo ispirazione dalla filosofia dell'educazione di Bernard Lonergan, un approccio esistenziale centrato sulla consapevolezza degli allievi come condizione, e forza, di un apprendimento che formi lavoratori e professionisti pienamente umani.*

45

## Progetti e esperienze

MALIZIA G. – F. GENTILE.,

### **Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP Qualificati e Diplomati nel 2017-18**

L'articolo fornisce un quadro sintetico dei dati della decima edizione del monitoraggio che la Sede Nazionale della Federazione del CNOS-FAP effettua riguardo alla situazione dei qualificati e dei diplomati dei percorsi di IeFP dei suoi Centri al momento del passaggio al mondo del lavoro. Più precisamente l'indagine ha analizzato, a un anno dal conseguimento dei titoli appena ricordati (nel luglio 2019), la condizione degli allievi, che hanno ottenuto qualifica e diploma nel 2017-18, relativamente a 7 macro-settori (elettrico-elettronico, meccanica industriale, automotive, energia, grafico, turistico-alberghiero ed altri). I risultati si pongono in linea di continuità con quelli degli anni passati, mettendo in evidenza che gli andamenti positivi registrati precedentemente si sono ormai consolidati, mentre le poche carenze emerse nell'anno scorso sono state in generale superate o stanno per esserlo, tranne un certo disallineamento tra la formazione e il lavoro che viene segnalato da una minoranza non marginale di ex-allievi che hanno trovato un lavoro. ....

59

EVANGELISTA L. – CARLINI A. – CARLINI D.,

### **Il ruolo delle risorse umane per la qualità della Formazione Professionale. Principali risultati di un'indagine campionaria.**

L'articolo intende indagare la condizione professionale delle risorse umane nel settore della Formazione Professionale in Italia, fornendo un contributo alla conoscenza delle caratteristiche sociali e professionali degli operatori. Le considerazioni presentate si basano sui risultati di una indagine condotta da un gruppo di ricercatori INAPP con un questionario somministrato a oltre 1.000 addetti ai servizi formativi operanti in 200 Enti di formazione su tutto il territorio italiano. ....

85

GOZZI F.,

### **Polo Grafico Emilia-Romagna: la sfida del curriculum condiviso.**

Divenuto operativo a partire dall'anno formativo 2016/2017 all'interno dell'Istituto Salesiano della Beata Vergine di San Luca il Polo Grafico Emilia-Romagna offre un'intera filiera formativa in cui Istruzione e Formazione Professionale, Istruzione Secondaria di Secondo Grado, Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e Istruzione Tecnica Superiore interagiscono dinamicamente tra loro dando agli allievi nuove prospettive per il futuro collaborando con le aziende grafiche del territorio e cogliere la sfida "dell'innovazione nelle persone", nell'epoca della 4° Rivoluzione Industriale. ....

99

## Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,

### **Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni**

Continuiamo in questo numero l'approfondimento degli accordi tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali (USR) previsti dal Decreto legislativo n. 61/2017, in materia di raccordi e passaggi tra il sistema di Istruzione Professionale e IeFP. Il caso di riferimento è quello della Regione Liguria. ....

133

SALERNO G.M.,

### **Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Campania, Liguria, Marche.**

Proseguendo l'indagine già avviata, nel presente scritto si analizza dettagliatamente la disciplina vigente in materia di IeFP nelle Regioni Campania, Liguria e Marche, tre Regioni nelle quali si andrà al voto nella primavera del 2020. Lo scopo è quello di individuare i punti di contatto ovvero le lacune e le contraddizioni rispetto alle norme generali sull'istruzione professionalizzante che sono prescritte dal Decreto legislativo n. 61/2017 in relazione alla IeFP. In tal modo, risultano evidenti le specifiche questioni che, in tema di IeFP, dovranno essere affrontate con più urgenza dai titolari degli organi regionali che saranno prossimamente rinnovati, e quindi le tematiche ancora aperte ed in ordine alle quali appare auspicabile l'intervento delle autorità competenti a livello territoriale. ....

123

CICATELLI S.,

**La qualità della Scuola Cattolica**

*Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) monitora con cadenza triennale la qualità della scuola cattolica in Italia. Il primo monitoraggio è stato condotto nell'a.s. 2010-11, il secondo nell'a.s. 2013-14, il terzo ha riguardato l'a.s. 2016-17, ma i risultati sono usciti solo ultimamente per via della diversa metodologia adottata. Mentre le prime due indagini erano state condotte su base campionaria mediante questionari del CSSC, il terzo monitoraggio ha utilizzato come strumento di rilevazione il Rapporto di Autovalutazione (RAV), predisposto dal MIUR per valutare l'intero Sistema Nazionale di Istruzione. Per usare tale strumento il CSSC ha stipulato un'apposita convenzione con l'INVALSI e con il MIUR, ricevendo così i dati raccolti nelle scuole paritarie cattoliche.....*

143

**Cinema per pensare e far pensare**

AGOSTI A.,

**Il professore cambia scuola**

157

**Schedario: Rapporti**

MION R.,

**"Il furore di vivere" degli Italiani alla ricerca di "grumi di nuovo sviluppo".****Il 53° Rapporto CENSIS 2019..**

168

MALIZIA G.,

**Schede sui principali rapporti**

- **Cattolici e Politica in un tempo di cambiamento epocale;**

175

- **Personalizzazione e curricolo: il XXI Rapporto 2019 sulla Scuola Cattolica in Italia;**

184

**Schedario: Libri****Recensioni**

191

**Allegato - Appunti per la Formazione Professionale****Materiali per i formatori. Settore Automotive e Settore Meccanico I Anno**

204



*Nuovo Governo e nuove Politiche Educative. Con l'entrata in carica del Conte 2 il 5 settembre del 2019 sono state proposte e approvate nuove linee d'azione negli ambiti dell'Istruzione e della Formazione che in questo Editoriale<sup>1</sup> saranno analizzate e discusse a partire dai criteri oggettivi che ci saranno forniti dagli indicatori del Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile (BES) del 2019<sup>2</sup>. La prima sezione di questa disamina presenterà gli indicatori del BES con i relativi risultati, la seconda le politiche educative del Conte 2 e la terza le valuterà sulla base dei parametri del BES e di altri criteri significativi.*

*L'editoriale si concluderà con un cenno sulle principali linee editoriali della Rivista per l'anno 2020.*

## **1. Gli indicatori rilevanti del BES 2019**

*Il Rapporto BES, che nel 2019 è arrivato alla settima edizione, è predisposto dall'ISTAT allo scopo di garantire che le scelte collettive e personali sul piano nazionale e locale vengano finalizzate sempre più e meglio allo sviluppo del benessere nelle sue varie e articolate dimensioni. A tutti i livelli di Governo la possibilità di prendere decisioni documentate e trasparenti sta assumendo una importanza via via più grande, tanto che il nostro legislatore ha incluso tra gli strumenti di programmazione e di valutazione delle politiche nazionali una selezione di indicatori del benessere equo e sostenibile che, pertanto, costituiscono un allegato al Documento di Economia e Finanza. In aggiunta, la rilevanza crescente dei territori ha richiesto una documentazione statistica in grado di descrivere i differenti contesti, di sostenere i processi decisionali degli amministratori e di rendere partecipi i cittadini dello sviluppo delle proprie comunità. In terzo luogo, va anche sottolineata l'esigenza sul piano europeo di focalizzare l'attenzione sul miglioramento della rappresentatività degli indicatori con particolare riguardo alle problematiche del reddito e della povertà.*

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

<sup>2</sup> Cfr. ISTAT. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, *Il benessere equo e sostenibile in Italia*. BES 2019, Roma, 2019.

*Naturalmente l'Editoriale non si occuperà di tutte le molteplici dimensioni del Rapporto BES, ma, dopo aver delineato sinteticamente il quadro d'insieme del benessere equo e sostenibile, si concentrerà sugli ambiti dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro. Gli andamenti degli indicatori saranno presentati ai tre livelli, nazionale, regionale ed europeo con particolare attenzione al primo.*

## 1.1. L'evoluzione generale del benessere in Italia

*L'ultimo anno (2018 generalmente) mette in risalto un chiaro progresso rispetto al 2017 (quasi sempre) degli indicatori<sup>3</sup> tanto nell'Italia quanto nelle sue tre circoscrizioni (Nord, Centro Sud); infatti, più del 50% dei circa 110 parametri che consentono un paragone nel biennio, evidenziano una crescita nel Paese e nelle tre ripartizioni tradizionali e il Settentrione registra i risultati più positivi (59,3%) mentre quelli meno buoni si osservano al Centro (50,9%). Una conferma indiretta del trend proviene dagli indicatori in peggioramento, che nel Nord si caratterizzano per la quota minima (14,8%), mentre è il Centro a toccare il massimo indice (26,9%).*

*Anche i valori che emergono dal paragone in un'ottica di medio periodo con il 2010 convergono sull'andamento riscontrato nell'ultimo biennio. Infatti, oltre il 50,0% degli indicatori presentano un miglioramento tra il 2010 e il 2018 a tutti i livelli; sul lato negativo va osservato che aumenta in maniera significativa rispetto al biennio, appena menzionato, la percentuale dei parametri che evidenziano un peggioramento nel tempo e più specificamente si tratta del 37,7% per l'Italia, del 35,9% per il Nord, del 37,9% per il Centro e del 33% per il Sud. Invece, due andamenti favorevoli possono essere identificati in una più grande omogeneità di dati fra il Paese e le sue circoscrizioni e nel leggero progresso riscontrabile al Mezzogiorno.*

*Il rapporto permette di approfondire il significato delle diversità osservabili tra gli indicatori in una prospettiva generale. Percentuali minori di progresso, cioè al di sotto di oltre il 50% di indicatori in miglioramento nel biennio, si osservano nei seguenti domini: lavoro e conciliazione dei tempi della vita con solo il 41,7% di parametri in progresso, relazioni sociali con il 44,4%, paesaggio e patrimonio culturale con il 44,4% e l'ambiente con il 46,7%.*

*Passando alle circoscrizioni geografiche, il Settentrione si caratterizza per una percentuale superiore al 50% di indicatori in progresso in tutti i domini tranne*

<sup>3</sup> Gli indicatori sono raggruppati in 12 domini: benessere economico; sicurezza; Politica e Istituzioni; Istruzione e Formazione; innovazione, ricerca e creatività; qualità dei servizi; salute; benessere economico; ambiente; paesaggio e patrimonio culturale; relazioni sociali; lavoro e riconciliazione dei tempi di vita.

*che nel lavoro e riconciliazione dei tempi della vita (33,0%), nella salute (30,8%) e nella Politica e Istituzioni (40,0%). Anche il Centro presenta miglioramenti, sebbene i valori siano inferiori rispetto al Nord: più precisamente, gli ambiti sicurezza e Istruzione e Formazione evidenziano valori inferiori di indicatori in miglioramento (25,0% e 27,3% nell'ordine); inoltre, i domini benessere economico, Politica e Istituzioni e innovazione, ricerca e creatività registrano un gruppo di indicatori in peggioramento molto consistente (50%, 40% e 33,3%). Quanto al Sud, l'ultimo biennio si caratterizza per la presenza di alcuni progressi da attribuire principalmente alla ripresa economica e alle tendenze della struttura produttiva.*

*Anche il paragone con il 2010 si contraddistingue per una crescita dei livelli di benessere. Inoltre, si osserva una omogeneità più grande tra gli indicatori dei diversi domini. I peggioramenti riguardano gli ambiti lavoro e riconciliazione dei tempi di vita, benessere economico, relazioni sociali qualità dei servizi, sicurezza e Istruzione e Formazione.*

## 1.2. Istruzione e Formazione secondo il Rapporto BES

*Nel confronto tra il 2018 da una parte e dall'altra il 2017 e il 2010 gli indicatori del dominio "Istruzione e Formazione" presentano globalmente un andamento in progresso. Tale trend trova riscontro anzitutto nei parametri relativi al grado di istruzione conseguito a livello nazionale dalla popolazione. Infatti, il gruppo di età 25-64 ha ottenuto il diploma della secondaria di 2° grado nella percentuale del 61,7% con un aumento di +0,8% rispetto al 2017; oltre un quarto (27,8%) della coorte 30-34 ha conseguito la laurea o un altro titolo di studio terziario (+0,9%); in terzo luogo, la quota di quanti hanno frequentato la formazione continua sale all'8,1% con una crescita di +0,2%.*

*Altri risultati positivi si possono identificare sia nella percentuale del gruppo di età 15-29 che non lavora né studia (i Neet) la quale scende al 23,4% con una riduzione di -0,7%, sia nella quota di persone con esperienze di partecipazione culturale che cresce di +0,8%, raggiungendo il 27,9%; tuttavia, al riguardo va notato che i due valori sono inferiori rispetto a quelli del 2010. Inoltre, un progresso si nota riguardo alle competenze numeriche e alfabetiche degli allievi del secondo anno della secondaria di 2° grado.*

*Sul lato negativo si collocano i dati che si riferiscono all'abbandono scolastico precoce. Infatti, cresce, portandosi al 14,5% rispetto al 2016, la percentuale dei giovani della coorte 18-24 che non hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria di 2° grado e che non seguono corsi di studio e di formazione.*

*Se si passa dal livello nazionale a quello regionale, l'andamento che balza all'attenzione è la notevole diversificazione dei dati. Globalmente si può affermare che i dati del Sud tendono a caratterizzarsi per valori più bassi dell'Italia*

Centrale e Settentrionale con la sola eccezione del Lazio. In aggiunta, le Province Autonome di Bolzano e di Trento si distinguono per gli andamenti più positivi in quasi tutti gli indicatori del dominio.

Le tendenze al miglioramento emerse sopra vengono ridimensionate dal paragone con l'UE perché in generale gli indicatori dell'ambito in esame presentano valori inferiori a quello dell'Europa. L'andamento più preoccupante riguarda l'abbandono precoce del sistema di Istruzione e di Formazione perché il nostro Paese con il 14,5% si colloca lontano dalla media europea (10,6%) e, inoltre, occupa il quart'ultimo posto nella classifica delle nazioni, seguito soltanto da Spagna, Malta e Romania. In aggiunta, la quota delle persone della coorte 30-34 anni che hanno conseguito un titolo dell'istruzione terziaria colloca l'Italia al penultimo posto con il 27,8% rispetto al 40,7% dell'UE. Un altro confronto sfavorevole riguarda la percentuale del gruppo di età 25-64 che possiede almeno un diploma della secondaria di 2° grado la quale, con il 61,7%, è molto lontana (-16,1%) dalla media europea (78,1%) e per cui ci situiamo anche questa volta al quart'ultimo posto. Una condizione leggermente meno negativa del nostro Paese va segnalata in tema di Formazione continua in quanto la differenza rispetto all'UE è più contenuta (8,1% vs 11,1%).

A questo punto il Rapporto sintetizza i numerosi dati raccolti riguardo all'Istruzione e alla Formazione in alcuni andamenti principali. La quota dei bambini che usufruiscono dei servizi dell'infanzia risulta insoddisfacente perché solo il 13,0% del gruppo di età 0-2 anni frequenta gli asili nido e il 28,6% della coorte 0-3 lo fa, una percentuale però che è inferiore all'obiettivo europeo di uno su tre; al tempo stesso, va segnalato che il 95,0% tra i quattro e i cinque anni sono inseriti nella scuola dell'infanzia o nella primaria, una cifra che è pienamente in linea con i benchmark di Europa 2020. Del peggioramento dell'abbandono precoce del sistema di Istruzione e di Formazione (14,5%) si è già parlato sopra: aggiungiamo che si registrano variazioni rilevanti tra maschi e femmine (16,5% vs 12,3%) e a livello regionale dove il Nord registra una media del 12,2%, mentre nel Sud si riscontrano cifre superiori al 20,0%. Nel 2018-19 scende la percentuale degli studenti che non ottengono la sufficienza (pur rimanendo elevata) nelle competenze per l'italiano del 3,1% (dal 33,5% al 30,4%) e per la matematica del 3,8% (dal 41,6% al 37,8%); anche in questo caso le differenze di genere sono consistenti con le ragazze che fanno meglio in italiano e i maschi in matematica, come pure quelle tra i territori con il Mezzogiorno che presenta gli andamenti peggiori, ma che è, comunque, impegnato a migliorare. Ancora in positivo, come si è osservato prima, crescono dal 60,9% al 61,7% le persone del gruppo di età 25-64 che possiedono un diploma della secondaria di 2° grado, e dal 26,9% al 27,8% i giovani 30-34 che hanno conseguito un titolo di studio terziario; al tempo stesso, va evidenziato che rimangono i divari con le medie europee (cfr.

sopra), che si allargano le differenze a livello territoriale e che a soffrirne maggiormente le conseguenze è il Mezzogiorno. Un altro trend favorevole si registra nella percentuale delle persone (6 anni e più) che ha preso parte ad almeno tre attività culturali e che sale quasi dell'1,0% dal 27,1% al 27,9%. Al riguardo viene anche confermata una tendenza nota e cioè che il possesso di un titolo di studio elevato, accompagnato da una situazione occupazionale ed economica altrettanto favorevole, è relazionato a maggiori opportunità di mantenersi attivi nel lavoro e di essere partecipi pienamente della vita culturale e sociale di una comunità. Infatti, un livello alto di istruzione si caratterizza per una quota doppia della media italiana (18,7% vs 8,1%) nella frequenza della formazione continua, per una partecipazione superiore alle iniziative culturali (60,0% vs 27,9%) e per le competenze digitali più avanzate (48,5% con titolo terziario vs 7,8% con titolo inferiore al diploma secondario).

### 1.3. Lavoro e riconciliazione dei tempi di vita

Le tendenze del 2018 presentano dati grandemente differenti rispetto al 2017. Un progresso diffuso si registra negli indicatori che misurano l'occupazione e la mancata partecipazione al lavoro. Andamenti positivi si osservano pure in quelli relativi alla percezione dell'incertezza del lavoro e degli infortuni nell'occupazione; al tempo stesso resta stabile la soddisfazione per il proprio lavoro. Tendenze al peggioramento si riscontrano in tema di qualità dell'occupazione che si svolge: il passaggio del contratto da temporaneo a permanente coinvolge una quota inferiore di occupati rispetto al 2017, mentre resta stabile la percentuale dei dipendenti a tempo determinato e dei collaboratori con contratti a termine da almeno cinque anni. Non cambia neppure la situazione dei lavoratori con stipendi bassi e aumenta la consistenza quantitativa degli occupati sovra-istruiti. In aggiunta, crescono sia la quota del part-time involontario sia la condizione lavorativa sfavorevole delle donne del gruppo di età 25-49 con figli in età prescolare rispetto alle donne senza figli.

Sugli indicatori appena menzionati, si riscontra un livello alto di variazioni sul piano territoriale e questo avviene generalmente a scapito del Sud. Il confronto con il 2010 risulta favorevole in quanto si caratterizza per andamenti positivi in 9 dei 14 indicatori del dominio.

Il paragone con l'Europa, invece, penalizza il nostro Paese. A partire dal tasso di occupazione, cresce la differenza con la media dell'UE in quanto da noi la crescita è +0,7% nell'ultimo anno, ma nell'UE è di +1% e la differenza tra le due percentuali supera il 10%: sui nostri andamenti incidono sia il basso livello dell'occupazione femminile che la ripresa più lenta di quella maschile. Nel nostro Paese il tasso di mancata partecipazione al lavoro risulta inferiore a quello europeo quasi del 10%. Lo stesso andamento negativo riguarda la quota dei lavoratori a

*tempo parziale involontario che avrebbero preferito lavorare a tempo pieno: nella UE si tratta di quasi uno su quattro mentre in Italia si arriva a più del 60%.*

*Anche in questo caso il Rapporto riassume i numerosi dati raccolti riguardo al lavoro e alla riconciliazione dei tempi di vita in alcuni andamenti principali. In Italia il tasso di occupazione ha continuato ad aumentare nel 2018 rispetto all'anno precedente, benché con una percentuale più contenuta (+0,7%), per effetto soprattutto del rallentamento che si è registrato tra le donne; al tempo stesso diminuisce la percentuale di mancata partecipazione al lavoro che si colloca a meno del 20,0%, mentre la quota del part-time involontario sale di +0,5%. L'andamento è positivo per i giovani 20-24 anni che evidenziano un aumento di +1,1% del tasso di occupazione, mentre diminuiscono le percentuali di mancata partecipazione al lavoro (-4,2%) e del part-time involontario (-1,4%). Si riduce invece, la quota di quanti vedono il loro rapporto di lavoro cambiato da instabile a stabile (-0,8%). In aggiunta, cala anche la percezione della incertezza nel lavoro (-0,6%), mentre aumenta la condizione di sovra-istruzione soprattutto tra gli occupati maschi del Sud (+1,3%). Gli stipendi si contraddistinguono per un leggero miglioramento, in particolare tra i giovani 25-34 anni, in quanto la quota di coloro che ricevono uno stipendio più basso di due terzi del valore mediano diminuisce di -0,9%; contemporaneamente si abbassa il tasso di infortuni mortali e di inabilità permanenti di -0,5%. Come si è osservato sopra, le donne del gruppo di età compreso tra i 25-49 anni con figli in età prescolare continuano ad essere svantaggiate nei tassi di occupazione rispetto alle donne senza figli e il divario cresce nel tempo. In questo contesto un livello elevato di istruzione costituisce il migliore strumento di protezione nel mercato di lavoro, in particolare riguardo al tasso di occupazione (78,7% dei laureati rispetto al 51,9% di chi possiede un titolo di studio basso), alla vulnerabilità riguardo al pericolo di perdere il lavoro e di non ritrovarlo (4,7% vs 7,3%), al part-time volontario e ai bassi stipendi. Al contrario, il livello di istruzione non pare esercitare una incidenza sugli indicatori relativi alla riconciliazione dei tempi di vita e di lavoro.*

## **2. Le politiche educative del Conte 2**

*Le fonti sono varie e tra loro non sempre omogenee. Pertanto, cercheremo di presentare le principali: il Programma di Governo; le linee di intervento del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del Conte 2, l'On. Lorenzo Fioramonti; la Legge di Bilancio 2020 su Istruzione e Formazione; l'Atto di indirizzo del nuovo Ministro dell'Istruzione, l'On. Lucia Azzolina.*

## 2.1. Le dichiarazioni del Presidente del Consiglio dei Ministri e il Programma di Governo

*Data la coincidenza sui contenuti essenziali dei due documenti menzionati nel titolo – anche se ovviamente il primo è più lungo e l'altro più breve a causa della loro diversa natura – essi verranno presentati nel prosieguo in una versione unitaria<sup>4</sup>. Venendo ai punti del Programma, va anzitutto sottolineato che le politiche dell'Istruzione e della Formazione costituiscono una priorità del Governo per cui le risorse per la scuola, per l'università e per la ricerca devono essere accresciute. Le motivazioni principali che vengono menzionate in proposito sono: la sfida di accrescere la partecipazione al mondo del lavoro dei settori della popolazione finora escluse, in particolare dei giovani, delle donne e del Sud; l'inversione della tendenza a "esportare" tra le tante eccellenze dell'Italia i nostri ragazzi e le nostre ragazze, principalmente quelli del Meridione, costretti a lasciare le comunità in cui sono nati per trovare altrove nuove e migliori opportunità di vita.*

*Fra le ragioni della prima problematica sono giustamente menzionate la scarsa formazione e la carente dotazione di conoscenze e di competenze. Da qui viene l'impegno del Governo ad assicurare scuole e università di qualità, asili nidi e servizi alle famiglie. In proposito il primo intervento da realizzare riguarderà il potenziamento dell'offerta e della qualità degli asili nido perché rappresenta un investimento strategico per lo sviluppo del nostro Paese almeno per due ragioni: incide fortemente sulle disparità sociali che pongono le loro basi nella prima infanzia e facilita la piena integrazione delle donne nelle comunità di vita. Ancora più precisamente, il Presidente del Consiglio dei Ministri promette che il primo intervento dell'esecutivo in aiuto delle famiglie con redditi bassi e medi consisterà nella eliminazione delle rette per l'iscrizione agli asili nido e ai micro-nidi, a partire dall'anno 2020-21.*

*Quanto al contrasto alla fuga dei cervelli, il Governo punta non solo a promuovere la professionalità degli insegnanti (e da questo punto di vista si mirerà in particolare a migliorare la didattica), ma pure ad assicurare la loro giusta valorizzazione, anche economica, in modo da allinearci con il trattamento di altri Paesi dell'UE. Un secondo provvedimento che si muove in una direzione simile consisterà nell'eliminazione del precariato, indicando con regolarità i concorsi sia straordinari sia ordinari che dovranno riconoscere l'importanza dell'esperienza e*

<sup>4</sup> Cfr. 09/09/2019 – *Camera dei Deputati*. Comunicazioni del Presidente del Consiglio dei Ministri, in «Newsletter IeFP», n. 118 (ottobre 2019), <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (15.01.2020); *Governo Conte 2. Il programma definitivo in 29 punti: dal taglio delle tasse, al salario minimo, al processo per l'autonomia differenziata*, in <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/09/04/governo-conte-2-il-programma-definitivo-in-29-punti-dal-taglio-tasse-al-salario-minimo-al-processo-per-lautonomia-differenziata/5430163/> (16.01.2020).

*del merito. A supporto non più dei docenti, ma degli studenti soprattutto meno abbienti e alle loro famiglie, gli interventi saranno finalizzati principalmente a rendere pienamente effettivo il diritto allo studio e ad elevare l'obbligo scolastico. Sempre nell'ambito della scuola, altri provvedimenti saranno destinati a ridurre, fino ad eliminarle, le classi troppo affollate, a rafforzare il piano nazionale dell'edilizia scolastica e a combattere la dispersione e il bullismo.*

*In contemporanea, bisognerà promuovere e valorizzare il sistema universitario (includendo l'AFAM, ossia l'Alta Formazione Artistica e Musicale) e quello della ricerca, chiamati a condurre l'Italia verso le mete più avanzate della scienza e della tecnologia<sup>5</sup>. In primo luogo, andranno previsti maggiori investimenti, sperimentando nuove modalità di finanziamento e favorendo la creazione di modelli innovativi di partenariato pubblico-privato. Inoltre, dovrà essere garantito un coordinamento più intenso e un raccordo più organico tra centri universitari ed Enti di ricerca e una delle priorità al riguardo sarà costituita dalla loro internazionalizzazione. L'organizzazione del reclutamento andrà rivista in base ai parametri più validi riscontrabili negli altri Paesi; un contributo molto significativo al perseguimento di tale obiettivo potrà offrire la creazione di un'Agenzia nazionale (sulla base di quanto si fa in altri Stati dell'UE) il cui ruolo consisterà nel coordinare e aumentare la qualità delle politiche pubbliche sulla ricerca. Un altro intervento urgente da realizzare è costituito dalla revisione del modello di accesso ai corsi di laurea a numero programmato. Un provvedimento atteso da troppo tempo riguarda il potenziamento della frequenza della formazione terziaria da parte dei giovani, ricorrendo anche a politiche efficaci di sostegno al diritto allo studio.*

## 2.2. Le dichiarazioni programmatiche del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, On. Lorenzo Fioramonti

*Le linee di intervento del MIUR si possono riassumere in tre parole: sicurezza, innovazione e sostenibilità<sup>6</sup>. Quanto alla prima, la sicurezza, secondo il Ministro, se è vero che la scuola deve costituire nel nostro Paese, come negli altri, un laboratorio di innovazioni, nel nostro Paese tale ruolo diventa molto problematico dato che migliaia di istituti non dispongono di un certificato di agibilità. La dif-*

<sup>5</sup> Anche se l'interesse della rivista è costituito principalmente da livello secondario, tuttavia non si può non parlare, almeno in sintesi, anche di Università e di terziario per lo stretto legame con la secondaria di 2° grado e con la IeFP, come pure non si può ignorare la Ricerca per l'incidenza sui due ordini e gradi di Istruzione e Formazione, appena menzionati.

<sup>6</sup> Cfr. *Comunicazioni del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sulle linee programmatiche del suo Dicastero*. Commissioni congiunte 7° Camera e VII Senato, Roma, 15 ottobre 2019; *Audizioni. Replica Ministro*, Roma, 5 novembre 2019.

*ficoltà non riguarda solo i molti territori raggiunti da calamità naturali, ma è riscontrabile in tutte le aree dell'Italia dalla Valle d'Aosta fino alla Sicilia. Per questo la sicurezza va considerata come una sfida centrale.*

*Dato che l'edilizia scolastica rappresenta la prima priorità del Ministero, si è provveduto subito a ricostituire la task-force incaricata di supportare gli Enti locali nell'affrontare appalti, gare e attuazione dei lavori, tenendo presente che, se i finanziamenti vengono erogati dal MIUR, la realizzazione concreta delle costruzioni spetta, invece, ai Comuni, alle Province e alla Città metropolitane che spesso non sono in grado di procedere. Oltre a ciò, dovrà essere prevista nella Legge di Bilancio una disposizione che permetta allo Stato di sostituirsi agli Enti locali nei casi in cui i ritardi e le incapacità superino i livelli di guardia.*

*Il problema della sicurezza non riguarda solo gli edifici, ma anche l'ambiente scolastico. In proposito il Ministro fa notare che, sebbene l'Italia sia riconosciuta internazionalmente come un Paese d'avanguardia nell'inclusione dei disabili, tuttavia, accanto alle molte eccellenze, troppe cattedre di sostegno restano vacanti, troppi docenti di sostegno mancano di formazione e altri occupano il sostegno in attesa di poter entrare di ruolo in un'altra cattedra di riferimento.*

*Al riguardo si è subito provveduto a stanziare 5 milioni di euro e molti di più saranno previsti nella Legge di Bilancio. Il Ministro evidenzia che le risorse saranno destinate non solo per la formazione degli insegnanti di sostegno, ma anche per la preparazione del personale in generale perché la carenza di formazione riguarda tutti coloro che operano nella scuola.*

*La seconda area di intervento del MIUR è costituita dall'innovazione. Questa, in mancanza di sicurezza, corre il pericolo di divenire autoreferenziale o limitata alle scuole in cui sia presente una leadership veramente efficace, risorse adeguate e un contesto territoriale privilegiato. Se si vuole una innovazione diffusa, bisognerà anzitutto prevedere a monte una digitalizzazione intelligente, capace di formare in maniera proattiva i giovani che non solo sanno adattarsi al cambiamento e ai suoi ritmi estremamente rapidi, ma riescono altresì a dirigerlo in vista del bene comune. Un altro obiettivo molto rilevante da perseguire consiste nell'apprendimento per tutta la vita: le ragioni sono ben conosciute e si fondano sul dato di fatto di una economia che si evolve continuamente per cui si deve imparare a imparare per essere pronti a esercitare le professioni di domani che non saranno quelle di oggi; in pratica si dovrà puntare ad acquisire anche le competenze di processo e non solo quelle di contenuto. Di conseguenza, bisognerà rinnovare profondamente la didattica delle nostre scuole, sperimentando anche ipotesi che stravolgono le impostazioni attuali, attingendo al nostro ricco patrimonio pedagogico e ricorrendo alle competenze scientifiche e all'esperienza dell'INVALSI e dell'INDIRE.*

*Riguardo al terzo ambito prioritario di intervento, l'impegno è di trasformare le scuole in centri di sostenibilità. Al riguardo si è già dato inizio a vari progetti e al-*

tri saranno avviati nel futuro. Per esempio, con la cooperazione delle aziende sono state messe in atto iniziative quali: il bilancio energetico scolastico, la preparazione degli allievi all'uso delle nuove tecnologie rinnovabili, l'uso dei finanziamenti per l'ex alternanza scuola lavoro a favore delle nuove proposte di orientamento nelle scuole che dispongono di un profilo "green" e di sostenibilità ambientale.

I tre ambiti di intervento prioritario valgono anche per l'università e la ricerca. Passando ad aspetti più specifici, bisognerà puntare su una buona qualità diffusa per cui si avrà bisogno di elaborare una strategia di ricerca con grandi filoni e di elaborare un modello di riferimento che dovremo essere noi a creare, attingendo al meglio che c'è in Europa e nel mondo e realizzando una internazionalizzazione intelligente, sostenuta da adeguati finanziamenti e che preveda tra l'altro la creazione di uffici appositi nell'amministrazione scolastica centrale e periferica e la diffusione tra gli allievi dello studio dell'inglese senza dimenticare la promozione dell'italiano.

Inoltre, si dovrà lottare contro il precariato non solo nell'Università e nella Ricerca, ma anche nella scuola, introducendo un sistema di reclutamento più lineare. Bisogna mirare pure ad insegnanti, dirigenti e personale non docente meglio formati, competenti e più ambiziosi. Al tempo stesso, vanno valorizzati gli studenti, in particolare i disabili, assicurando il tempo pieno in tutto il Paese e intervenendo sulle strutture fatiscenti e sui numeri eccessivi.

Alla fine è opportuno citare alla lettera il passo sui finanziamenti che può aiutare a capire meglio le successive dimissioni da Ministro dell'On. Fioramonti: «[...] Concludo con il tema più scottante di tutti. Mi sono impegnato fin dal primo giorno, in realtà già da Vice Ministro, a fare in modo che arrivassero più risorse per la scuola, l'università e la ricerca. [...] Tengo a precisare che in molti casi c'è stato un assenso trasversale sulle nostre proposte e conversazioni. [...] Rivolgo pertanto un appello anche alla comunità parlamentare che ho davanti: impegniamoci, al di là delle distinzioni politiche, affinché in questo Paese si cominci a investire seriamente sulla scuola, sull'università e sulla ricerca. Non si può fare l'innovazione con i fichi secchi. Dobbiamo avere il coraggio di dire che non tolleriamo più che un settore così strategico e importante per il nostro Paese continui a essere, anno dopo anno, quinquennio dopo quinquennio, legislatura dopo legislatura, una maggioranza parlamentare dopo l'altra, sempre quello che riceve le briciole. Abbiamo bisogno di un'inversione di tendenza»<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> *Comunicazioni del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca...*, o.c., p. 8. Nella replica del 5 novembre 2019 il Ministro ha precisato più dettagliatamente i provvedimenti che intendeva prendere; dato che coincidono sostanzialmente con l'Atto di Indirizzo di cui si parlerà dopo, si rimanda a quel testo. Inoltre, per una conoscenza piena dell'intervento si rinvia a: *Audizioni. Replica Ministro*, o.c.

## 2.3. La Legge di Bilancio 2020 per il sistema di Istruzione e di Formazione

*Ci limitiamo a presentare le proposte più rilevanti<sup>8</sup>. Anzitutto, la Legge di Bilancio 2020 assegna 16 milioni all'organico del potenziamento della scuola dell'infanzia con la finalità di assicurare finalmente la piena realizzazione al riguardo della riforma della "Buona Scuola" e di allargare l'accesso al sistema di Istruzione e di Formazione a partire dal suo primo livello. Inoltre, sono attribuiti alle scuole dell'infanzia paritarie 12,5 milioni di euro per l'accoglienza degli alunni con disabilità.*

*Sempre alle scuole dell'infanzia e insieme anche agli asili nido sono stati approvati stanziamenti per l'edilizia: più precisamente si tratta di un fondo di 100 milioni di euro all'anno per il periodo 2021-23 e di 200 milioni di euro dal 2024 al 2034, che è destinato alla messa in sicurezza, alla riqualificazione e alla ricostruzione. Al MIUR è affidato il compito (da svolgere insieme alla Presidenza del Consiglio e ad altri Ministeri) di valutare i progetti dei Comuni e di provvedere alla distribuzione delle risorse. Sono state anche approvate disposizioni per rendere più rapidi gli stanziamenti e gli interventi. Inoltre, si sono autorizzati lavori per l'efficientamento energetico, a impatto zero, per il MIUR e sulla base di un piano nazionale. Gli interventi sono destinati a scuole che adempiono alle condizioni di sicurezza strutturale e vengono realizzati in cooperazione con la Banca europea degli investimenti. In terzo luogo, fondi non utilizzati e le disponibilità provenienti da risparmi ottenuti in questi ambiti dovrebbero permettere di completare l'attuazione delle scuole innovative, stabilite dalla Legge n. 107/2015, e di garantire stanziamenti completi a progetti che avevano ricevuto solo finanziamenti parziali.*

*A favore degli studenti disabili sono consolidati nell'organico di diritto più di mille posti di sostegno che verranno attribuiti ogni anno in deroga. Tale misura dovrebbe garantire agli allievi e alle loro famiglie maggiore continuità e agli specialisti del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) di sostegno di entrare in ruolo.*

*Al fine di rafforzare la qualificazione degli insegnanti su inclusione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo, sono stati accresciuti gli stanziamenti di 12 milioni di euro per il 2020 e di 1 milione di euro per il 2021 e per il 2022. Inoltre saranno prorogati i comandi dei docenti e dei dirigenti che operano nelle organizzazioni che si occupano del contrasto alle tossicodipendenze. In terzo luogo, il*

<sup>8</sup> Cfr. *Approvazione della Legge di Bilancio 2020*, in «Newsletter IeFP», n. 120 (dicembre 2019), <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (16.01.2020); in «Newsletter IeFP», n. 119 (novembre 2019), <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (16.01.2020); in «Newsletter IeFP», n. 1118 (ottobre 2019), <http://www.cnos-fap.it/page/newsletter-iefp>, (16.01.2020); PT-SCLAS, *Legge di Bilancio per il 2020*, Milano, 2 gennaio 2020.

*Consiglio Nazionale dei Giovani ha ottenuto un finanziamento di 200mila euro all'anno per il periodo 2020-22 in vista del potenziamento della partecipazione dei giovani alla promozione economica, culturale e sociale dell'Italia.*

*Sono stati approvati anche nuovi stanziamenti per le istituzioni AFAM. Il fondo per il funzionamento e per le attività didattiche viene incrementato di 10 milioni dal 2020 ed è previsto il finanziamento di 1 milione e mezzo a favore degli allievi che soffrono di disabilità o di disturbi specifici di apprendimento.*

*Quanto all'ambito dell'Istruzione e della Formazione, considerate congiuntamente, gli stanziamenti per i percorsi duali sono stati accresciuti di 46,7 milioni di euro, limitatamente, però, al 2020. Le fondazioni ITS (Istituti Tecnici Superiori) riceveranno nel 2020 15 milioni di euro per promuovere l'infrastrutturazione di sedi e di laboratori coerenti con i processi di innovazione tecnologica 4.0; inoltre, anche gli ITS potranno essere qualificati come soggetti erogatori delle attività di formazione e hanno ottenuto una proroga per l'adeguamento della loro disciplina organizzativa. Nella Legge di Bilancio è anche prevista la creazione di un fondo di 20 milioni di euro per il 2020, di 200 milioni di euro nel 2021 e di 300 milioni di euro per il 2022, finalizzato al rafforzamento della ricerca realizzata dalle Università e dagli Enti di ricerca pubblici e privati e si è proceduto alla creazione dell'Agenzia Nazionale per la Ricerca (ANR) finalizzata a promuovere la ricerca, accrescendo la sinergia, la collaborazione e l'integrazione tra le Università e gli Enti di ricerca pubblici e privati, in vista della realizzazione di obiettivi strategici della ricerca, dell'innovazione e della politica economica del Governo.*

## 2.4. L'atto di indirizzo politico-istituzionale del Ministrox dell'Istruzione per il 2020

*A conferma delle dichiarazioni programmatiche, il 18 novembre 2019, in un'intervista, l'On. Lorenzo Fioramonti dichiarava di essere pronto a dare le dimissioni se nella Legge di Bilancio 2020 non fossero stati previsti stanziamenti per 3 miliardi di euro da destinare all'Istruzione. Il 25 dicembre dello stesso anno egli ha mandato al Presidente del Consiglio, On. Giuseppe Conte, una lettera in cui confermava le proprie dimissioni, aggiungendo che a suo parere sarebbe stato conveniente riorganizzare l'IVA in modo da poter reperire le risorse che chiedeva per il proprio Ministero. Il Premier ha accettato le dimissioni, ha proceduto alla separazione del Ministero dell'Istruzione da quello dell'Università e della Ricerca e il 10 gennaio 2020 l'On. Lucia Azolina ha prestato giuramento come Ministro dell'Istruzione ed è ufficialmente entrata in carica, mentre lo stesso giorno il Prof. Gaetano Manfredi è divenuto formal-*

mente Ministro dell'Università e della Ricerca<sup>9</sup>. Sulle problematiche connesse a questi cambiamenti si ritornerà nelle osservazioni finali.

Venendo all'Atto di Indirizzo 2020, il documento si articola in due premesse, in 13 priorità politiche e in una conclusione operativa<sup>10</sup>. La prima premessa precisa le finalità del testo nel senso che esso definisce gli obiettivi del Ministero per il 2020 che serviranno per conseguire l'unica finalità che conta, quella cioè di ricollocare gli studenti al centro del sistema di Istruzione e di Formazione. Insieme all'Atto di Indirizzo è prevista la Direttiva Generale per gli interventi amministrativi e di gestione che sarà approvata quanto prima: la sua funzione è di raccordare le priorità politiche del Governo con la programmazione strategica e operativa, predisposta dall'Amministrazione Centrale. Va anche tenuto presente che accanto all'Atto di Indirizzo e alla Direttiva Generale è previsto il Piano della Performance per il periodo 2020-22.

La sezione più consistente e importante dell'Atto di Indirizzo è costituita dalle priorità politiche di cui il Ministero si serve per definire gli obiettivi strategici e per assegnare i fondi disponibili nella Legge di Bilancio. Come si è anticipato sopra, la prima consiste nel riportare lo studente al centro nel pieno rispetto dell'art. 34 della Costituzione e con la garanzia della disponibilità delle risorse necessarie per il pieno sviluppo della persona umana. In concreto si dovrà garantire a tutti gli studenti il pieno esercizio del diritto allo studio, rimuovendo ogni impedimento allo sviluppo della personalità di ciascuno. Passando sul piano della didattica quotidiana, se si vuole che gli allievi diventino attori del processo di insegnamento apprendimento, bisognerà che si proceda ad un ripensamento della metodologia tradizionale, basata sulla lezione frontale, adottando invece una impostazione meno trasmissiva e più coinvolgente che consenta la partecipazione diretta degli alunni. Sarà necessario anche valorizzare le capacità di ogni studente, attraverso la personalizzazione della didattica.

Una seconda priorità politica consiste nella inclusione nel senso che vanno integrati in ambito scolastico non solo i disabili ma anche gli studenti con alto

<sup>9</sup> Cfr. Fioramonti: 3 miliardi per l'Istruzione o confermo le mie dimissioni, in «Orizzonti Scuola», (18 novembre 2019), <https://www.orizzontescuola.it/fioramonti-3-miliardi-per-listruzione-o-confermo-le-mie-dimissioni/> (08.01.2020); REDAZIONE ONLINE, Il ministro dell'Istruzione Fioramonti ha dato le dimissioni, si fa avanti Morra, in «Corriere della Sera», (25 dicembre 2019), [https://www.corriere.it/politica/19\\_dicembre\\_25/ministro-dell-istruzione-fioramonti-ha-le-dimissioni-c56a8bf0-2759-11ea-9ff0-3ab33a63c044.shtml](https://www.corriere.it/politica/19_dicembre_25/ministro-dell-istruzione-fioramonti-ha-le-dimissioni-c56a8bf0-2759-11ea-9ff0-3ab33a63c044.shtml) (08.01.2020); MONTRELLA S., Chi è Lucia Azzolina, il nuovo Ministro della Scuola, in «AGI», (28 dicembre 2019), [https://www.agi.it/politica/lucia\\_azzolina\\_ministro\\_scuola-6804646/news/2019-12-28/](https://www.agi.it/politica/lucia_azzolina_ministro_scuola-6804646/news/2019-12-28/) (09.01.2020); Gaetano Manfredi, Ministro dell'Università e della Ricerca: chi è il Rettore della Federico II, in «Il Mattino», [https://www.ilmattino.it/napoli/politica/manfredi\\_ministro\\_istruzione\\_ricerca\\_chi\\_e-4950780.html](https://www.ilmattino.it/napoli/politica/manfredi_ministro_istruzione_ricerca_chi_e-4950780.html) (09.02.2020).

<sup>10</sup> Cfr. IL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2020*, Roma, 07.02.2020.

potenziale. Il documento suggerisce le strategie possibili da mettere in atto da parte del Ministero: azione propulsiva per realizzare pienamente le indicazioni contenute nel D. Lgs. n. 66/2017; impegno per la crescita del personale specializzato e per l'elevazione del relativo livello di competenza; determinazione di percorsi formativi di specializzazione chiari e definiti in tema di inclusione.

Un altro ambito di interventi è costituito dal contrasto alla dispersione scolastica. È vero che in questo campo sono stati fatti dei progressi in anni recenti, ma il problema rimane ed è grave. Pertanto sarà necessario proseguire negli interventi sul piano amministrativo e didattico per diminuire e, possibilmente, eliminare le cause che producono dispersione. In aggiunta bisognerà prevedere finanziamenti consistenti mirati alla creazione di ambienti di apprendimento più adeguati, al rinnovamento dell'insegnamento delle discipline per renderlo più consoni con gli stili di apprendimento dei giovani e al potenziamento delle conoscenze di base. Una strategia molto rilevante in questa prospettiva va identificata con l'impegno a rendere le scuole più attraenti.

Una meta su cui puntare consiste nel rafforzamento dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia, ambiente delle comunità locali e attività integrative quali le opere sociali e di assistenza. Centrale in questa strategia è il patto scuola famiglia perché esse sono le principali agenzie educative a cui spetta il ruolo di formare cittadini liberi e competenti, naturalmente ciascuna secondo le proprie caratteristiche distintive; al riguardo viene anche sottolineato che la scuola da sola non può svolgere efficacemente la sua funzione, ma ha bisogno di essere supportata dall'alleanza con la famiglia il che non significa unicamente aiuti materiali ed economici, ma anche condivisione sul piano valoriale in vista della centralità dello sviluppo della personalità degli studenti. Da ultimo, il Ministero si impegna ad avviare il processo di riforma degli organi collegiali.

Una priorità politica molto significativa è rappresentata dalla valorizzazione e dallo sviluppo professionale del personale scolastico. Anzitutto, si intende intervenire mediante la promozione di tutto il personale sia in entrata che per l'intera attività professionale; in particolare, bisognerà procedere alla valorizzazione del personale ATA, agendo sia sui profili formativi che negli ambiti di competenza. La formazione iniziale e il reclutamento dei docenti vanno resi sicuri e ben delineati mediante procedure di abilitazione e concorsuali stabili. Inoltre, la loro preparazione deve diventare realmente obbligatoria, permanente e strutturale, come vuole la Legge n. 107/2015, per cui bisognerà che i contratti collettivi fissino il monte ore annuale obbligatorio, garantiscano la qualità della formazione attraverso opportuni monitoraggi e prevedano un sistema informatico tale da includere la storia formativa di ciascun insegnante. A sua volta, il Ministero è chiamato a ripensare l'impostazione attuale della valutazione e della formazione in servizio sulla base delle esperienze effettuate nei territori. Nel rapporto tra Amministra-

zione Centrale e dirigenti sarà necessario rivedere il modello finora seguito, modello in cui l'Amministrazione dovrà assumere un atteggiamento di collaborazione, rendendo disponibili non solo il proprio personale, ma anche gli opportuni mezzi telematici di aggiornamento e di consultazione.

La scuola va sempre più vista come fortemente integrata nel territorio e deve prendere in considerazione la formazione degli studenti non solo all'interno dell'istituto, ma anche al di fuori. Di conseguenza, bisognerà pensare a nuove forme di interazione con il contesto mediante la realizzazione di reti di scopo a cui partecipino una pluralità di attori e attraverso il potenziamento dei servizi integrati da offrire sul territorio. È importante anche mettere in contatto gli allievi con il modello delle professioni presenti localmente; da questo punto di vista è necessario potenziare i percorsi degli ITS per il rilancio del mondo del lavoro sul territorio. Si dovrà anche assicurare la sicurezza e la funzionalità dell'edilizia scolastica, utilizzando tutte le forme di finanziamento disponibili.

Altra priorità politica importante consiste nello sviluppo della identità culturale, dello sport e dell'educazione civica. Le scuole devono essere in prima linea nell'educare alla consapevolezza della identità culturale degli studenti. Il Ministero promuove e sostiene tutte le iniziative focalizzate su problematiche come il contrasto alle mafie e al cyberbullismo, l'integrazione sociale, la cura del territorio e la protezione del patrimonio culturale. L'Amministrazione Centrale è impegnata anche nella pianificazione dell'educazione motoria e sportiva come strumento privilegiato di formazione dei giovani a stili di vita corretti e salutari e al rispetto delle norme sociali. Un altro ambito in cui il Ministero opererà in maniera determinata è quello dell'attuazione della Legge n. 92/2019 sull'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, incominciando dalla preparazione delle linee guida.

Il passaggio al digitale è già in corso nel nostro sistema di Istruzione e di Formazione e riguarda il potenziamento della didattica, la semplificazione amministrativa e la de-burocratizzazione dell'organizzazione interna; certamente, tale processo va accelerato. Una prima applicazione di tale transizione consiste nella realizzazione di ambienti di apprendimento efficaci e nella promozione della formazione al digitale destinata al personale e agli allievi. Il processo di semplificazione, dematerializzazione, ridefinizione e miglioramento dell'attività amministrativi può trovare nel passaggio al digitale una opportunità preziosa per la sua attuazione. Un altro impegno significativo riguarda la razionalizzazione delle numerose piattaforme di rilevazione in modo da evitare duplicazioni di adempimenti. Siccome sulla complicazione dell'attività amministrative incide in maniera significativa la qualità insoddisfacente degli ordinamenti, un compito altrettanto importante del Ministero dovrà consistere nella razionalizzazione del quadro normativo di riferimento.

*L'Amministrazione Centrale è chiamata alla realizzazione tempestiva ed efficiente delle politiche di coesione, dei programmi comunitari e della internazionalizzazione. Le priorità riguardo alle politiche comunitarie saranno focalizzate sulla riqualificazione dell'edilizia scolastica, sul miglioramento della strumentazione tecnologica delle scuole, sulla preparazione del personale, sulla promozione delle competenze degli allievi e sulla lotta alla dispersione scolastica. L'internazionalizzazione delle istituzioni scolastiche è un ambito in cui è urgente intervenire per cercare di superare il nostro proverbiale provincialismo.*

*La sostenibilità ecologica, sociale ed economica trova nel sistema di Istruzione e di Formazione un luogo privilegiato di interventi. In particolare, il Ministero è chiamato a: supportare i percorsi formativi finalizzati alla promozione mediante il ricorso ad approcci pluridisciplinari, della acquisizione di una consapevolezza adeguata delle problematiche della sostenibilità, della tutela dell'ambiente e dello sviluppo del benessere umano; coordinare progetti educativi rivolti a sensibilizzare gli allievi sulle tematiche appena menzionate; sollecitare la stipulazione di protocolli di intesa tra le scuole e gli Enti locali o altri soggetti del territorio sull'educazione ambientale.*

*Una priorità politica molto pratica è quella che consiste nella restituzione efficace dei dati e nell'efficienza dei pagamenti. Nel rispetto delle disposizioni sul tema della protezione dei dati personali il Ministero si impegna a: mettere a disposizione le sue basi di dati; pubblicare in tempi utili i rapporti di interesse generale; utilizzare procedure semplici, veloci ed efficaci, iniziando dalla corrispondenza degli stipendi.*

*Tra gli interventi dell'Atto di Indirizzo è prevista la prevenzione della corruzione, la trasparenza e la vigilanza. In questo caso, il Ministero opererà per la diffusione di buone prassi, ispirate a criteri di legalità, di efficienza e trasparenza.*

*L'ultima priorità, altrettanto rilevante come le altre, riguarda il sistema di valutazione. Anche in questo caso, l'Amministrazione Centrale è pronta a una revisione delle attuali procedure per semplificarle e armonizzarle e per aiutare le scuole a migliorare la propria offerta educativa.*

*Il documento si chiude illustrando la relazione tra l'Atto di Indirizzo e la successiva attività di programmazione. Gli obiettivi generali che i responsabili dei centri in cui si articola l'Amministrazione Centrale saranno definiti sulla base delle indicazioni contenute nell'Atto di Indirizzo e nella Direttiva Generale per l'azione amministrativa e il monitoraggio della loro realizzazione sarà effettuato dall'Organismo Indipendente di Valutazione.*

### 3. Osservazioni conclusive

*Sul lato positivo non si può non riconoscere la validità della dichiarazione del Governo che colloca l'Istruzione e la Formazione tra le sue priorità. Inoltre, tutte le priorità politiche indicate nell'Atto di Indirizzo sono condivisibili, soprattutto quella sulla centralità della persona dello studente. Tuttavia, essa è stata recuperata solo alla fine del processo di elaborazione delle finalità da raggiungere. Inoltre, i precedenti documenti appaiono tutti abbastanza frammentari nel senso che contengono ognuno parte degli obiettivi presenti nell'Atto di Indirizzo che solo si contraddistingue per un elenco sistematico e articolato di proposte. Inoltre, si può anche affermare che le problematiche sollevate dal BES hanno trovato una risposta nelle priorità politica, ma solo in linea di principio; altra cosa sarà la loro effettività pratica che si potrà giudicare solo a posteriori.*

*In negativo stupisce il divario molto rilevante che si riscontra tra il testo appena citato delle priorità, ricco di validi orientamenti operativi e ben argomentato, e la modestia delle indicazioni e soprattutto delle cifre contenute nella Legge di Bilancio. Parafrasando le parole del precedente Ministro sembra che "si vogliono fare le nozze con i fichi secchi". Si capiscono allora le dimissioni dell'On. Fioramonti che non è riuscito ad ottenere nulla prima minacciando e poi attuando il proposito di lasciare l'incarico. La dinamica di questo episodio fa capire che dietro l'esaltazione del sistema di Istruzione e di Formazione come motore dello sviluppo del Paese non si trova un sostegno adeguato né tra i politici né nell'opinione pubblica. Quanto poi allo spacchettamento del Ministero, esso è stato realizzato anche nel passato, ma non si può dire con grande successo; un problema serio va individuato nella lunghezza delle operazioni per realizzare la separazione, operazioni che potrebbero bloccare a lungo il funzionamento del Ministero dell'Università e della Ricerca.*

*I documenti programmatici che sono stati esaminati sopra sembra vogliono condividere sostanzialmente un modello di scuola che si basa sulla rispondenza a parametri di razionalità strumentale e sulla preoccupazione di garantire l'efficienza dei mezzi rispetto ai fini. In pratica si tratta di una impostazione funzionalista o utilitarista di natura neo-liberale, correlata strettamente con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, che vede nel capitale umano la risorsa più importante per vincere la competizione nel mondo globalizzato e che ritiene come funzione principale dell'Istruzione e della Formazione nell'attuale società della conoscenza la preparazione dell'uomo flessibile e del lavoratore competente. A nostro parere sarebbe stato necessario confermare e potenziare il principio della centralità della persona, in tutte le sue dimensioni, compresa quella spirituale: è vero che l'Atto di Indirizzo ha assunto questa prospettiva, ma come è stato osservato sopra, essa è stata recuperata solo alla fine del processo di ela-*

*borazione delle finalità da raggiungere e la dimensione spirituale non pare essere stata ripresa in pienezza.*

*Altri aspetti problematici riguardano le assenze di alcune tematiche. Anzitutto, manca il riferimento alla libertà di educazione che, in quanto libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. Siccome questo diritto non trova ancora in Italia un'attuazione adeguata soprattutto sul piano della parità economica, ci si sarebbe aspettato che la sua realizzazione sarebbe stata inserita tra le finalità generali dell'azione di Governo.*

*Un'altra assenza riguarda l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Al contrario, il sistema di IeFP, i cui percorsi costituiscono un notevole fattore protettivo per gli allievi a disagio nella scuola, dovrebbe trovare urgentemente un adeguato raccordo tra i provvedimenti nazionali e quelli regionali, se si vogliono superare le forti disomogeneità e le frantumazioni del sistema formativo, ancora presenti in varie Regioni: ed era su questo che ci si attendeva un impegno forte da parte del Governo.*

*Stupisce anche che nelle varie dichiarazioni programmatiche non vi sia alcun riferimento all'autonomia. Ci si sarebbe aspettato una riaffermazione della sua importanza e anche indicazioni per una realizzazione efficace. Eppure si tratta di una strategia che è considerata essenziale per il rilancio dei sistemi di Istruzione e di Formazione e la Legge n. 107/2015, pur avendo realizzato dei progressi in questo campo, tuttavia, ha riguardato prevalentemente il piano dei principi. Se poi ci si limita a considerare solo l'Atto di Indirizzo, si potrebbe anche pensare a un ritorno alla centralizzazione del passato.*

*Il Presidente del Consiglio dei Ministri ha proposto l'allungamento dell'obbligo scolastico<sup>11</sup>. Nessun problema se si tratta dell'obbligo dell'istruzione che comprende anche la IeFP, mentre se è questione di obbligo scolastico, allora sarebbe una sciagura perché porterebbe alla scomparsa della IeFP. Inoltre, se lo scopo è di combattere la dispersione scolastica, basterebbe attuare su tutto il territorio nazionale l'IeFP nel modello del sistema duale. Quanto al segmento 3-6 anni, non bisogna dimenticare che la scuola dell'infanzia è già frequentata dal 95,0% della coorte di età corrispondente. Inoltre, prima di procedere alla riforma sarebbe necessario risolvere i punti critici quali gli stanziamenti economici e il ruolo delle paritarie e comunque andrebbero evitate scelte dall'alto e si dovrebbe fare atten-*

<sup>11</sup> Cfr. LENZI E., «Prima inseriamo ciò che esiste già», in «Avvenire», (20 febbraio 2020), p. 7; «Vanno evitate scelte dall'alto», in «Avvenire», (20 febbraio 2020), p. 7

zione alla totalità dei problemi e assicurare la partecipazione degli operatori sul campo.

*Pienamente condivisibili sono la lotta al precariato e l'impegno per la definizione di un nuovo percorso per la formazione iniziale degli insegnanti. Rimane la preoccupazione che l'eventuale intenzione di ridurre la durata possa portare a un abbassamento del livello di qualità della preparazione degli insegnanti.*

*Un'ultima considerazione riguarda l'eccessiva moltiplicazione dei documenti preparatori dell'azione del Ministero. Se ne contano almeno tre, l'Atto di Indirizzo politico-istituzionale, la Direttiva Generale per l'azione amministrativa e la gestione e il Piano della performance per il triennio 2020-22 a cui si devono aggiungere i documenti dei dipartimenti del Ministero. Siamo già quasi a marzo ed è stato approvato solo l'Atto di Indirizzo: c'è pericolo che per completare i testi si arrivi ad estate inoltrata con ben poco tempo rimasto per poter attuare le relative proposte.*

#### 4. Le principali linee editoriali

*Come di consuetudine, il Comitato di Rassegna CNOS, radunatosi nel mese di dicembre 2019, ha individuato alcuni filoni che saranno trattati nell'anno 2020, dopo aver analizzato il contesto nel quale gli Operatori degli Enti di Formazione Professionale sono chiamati ad operare.*

*Nel presente Editoriale si riportano i principali orientamenti.*

*Un primo filone è legato alla descrizione della **presenza della Congregazione Salesiana** nel mondo dell'Istruzione Tecnica e Professionale inquadrata nelle politiche dei Paesi considerati.*

*Nel corrente anno particolare attenzione sarà dedicata alla presenza salesiana in India e in Centro America.*

*Un secondo filone è legato all'analisi e alla riflessione critica delle **riforme inquadrate nel più ampio quadro europeo**. Saranno oggetto di attenzione, tra le altre, le politiche europee recenti, la messa a regime dell'Istruzione Professionale in "racordo" con l'Istruzione e Formazione Professionale, le Politiche Attive del Lavoro.*

*Rassegna CNOS ospiterà vari contributi con taglio interdisciplinare con l'intento di aiutare il lettore a comprendere il senso del nostro "guardare oltre il 2020" sia con l'occhio europeo che italiano.*

*Uno sguardo particolare sarà dedicato, nell'anno 2020, alla presentazione delle **Offerte Formative e di Politica Attiva delle Regioni** in rapporto ai vincoli posti a livello nazionale dalle "norme generali sull'istruzione". Si tratta di un cammino progressivo che accompagnerà il lettore in questi anni dal momento che*

*in questo arco di tempo le Regioni rinnoveranno i Governi regionali. Le riflessioni e le proposte si riveleranno utili per quanti, a vario titolo, operano nei vari contesti per monitorare questo processo e offrire stimoli ai nuovi Governi regionali per dare impulso ad iniziative che armonizzino il livello territoriale con quello nazionale.*

*Una attenzione particolare sarà dedicata anche agli **aspetti metodologici, didattici e organizzativi** in rapporto ai nuovi lavori e alle nuove professioni.*

*Con taglio interdisciplinare Rassegna CNOS ospiterà vari contributi legati alle sperimentazioni e alle ricerche – azioni che la Federazione CNOS-FAP ha messo in campo allo scopo di offrire stimoli e contributi all'innovazione dell'offerta formativa.*

*Anche l'allegato – **Una rivista nella Rivista Rassegna CNOS** – sarà ripensato per potenziare il raggiungimento di questo particolare obiettivo.*

*Rassegna CNOS continuerà, infine, nell'anno 2020, a dare **voce ai protagonisti** del (sotto)sistema di IeFP. La rubrica, dopo aver dato voce agli allievi, ai formatori, agli imprenditori, alle Organizzazioni Sindacali, agli Enti di Formazione Professionale darà spazio, nel corrente anno, ai soggetti che ricoprono ruoli dirigenziali nelle Regioni.*

\* A causa dell'emergenza Covid-19 Rassegna CNOS 1/2020 è stata stampata in ritardo rispetto alla sua composizione.

# La Formazione Tecnica e Professionale salesiana nel mondo: India (1° parte)

ARDUINO SALATIN<sup>1</sup>

Da questo numero intendiamo aprire una finestra sulla realtà della Formazione Tecnica e Professionale salesiana fuori dei confini dell'Europa, per lo più poco conosciuta nel nostro Paese. Si tratta infatti di un contesto assai ricco e articolato di modelli ed esperienze di grande interesse e che merita un adeguato confronto.

Cominciamo con una delle situazioni più dinamiche e significative, sia in termini quantitativi che qualitativi, quella dell'India.

Lo facciamo intervistando d. Maria Arokiam Kanaga (SDB), Consigliere per la Regione Asia Sud della Congregazione Salesiana, il quale ci fornisce una panoramica della realtà complessiva e dell'evoluzione in corso in questo immenso Paese, sia a livello di contesto istituzionale e formativo che di specificità proprie del mondo salesiano.

## Intervista a don Maria Arokiam Kanaga<sup>2</sup>

*Potrebbe darci anzitutto una breve panoramica del sistema di istruzione tecnica e professionale in India? Ci potrebbe poi indicare quali sono i trend in atto e le principali problematiche da affrontare?*

Il sistema educativo indiano "formale" – dopo la scuola di base obbligatoria (che ha una durata di 8 anni) – è strutturato su due filiere principali di offerta (vedi box e fig.1): una di tipo *generalista* che porta agli studi superiori universitari, e una di tipo *professionalizzante* (TVET) che si articola a sua volta in percorsi di 2-3 anni, che possono dare accesso alla formazione superiore non accademica.

A questo sistema si affianca un'offerta di Formazione Professionale definita "non formale" (cioè senza titoli e qualifiche accademiche) che assicura una preparazione e/o un addestramento professionale in vari settori, attraverso dei per-

<sup>1</sup> Presidente ISRE (Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa)

<sup>2</sup> L'intervista è stata realizzata a Roma il 20 giugno 2019.

corsi di breve durata (generalmente da 3 a 9 mesi). Lo sviluppo delle competenze professionali è ora diventata una delle priorità politiche nazionali in India; per questo i programmi per i giovani senza lavoro e fuori dai cicli educativi assumono un crescente valore.

L'Istruzione e Formazione Professionale ha complessivamente una presenza ancora piuttosto limitata a livello nazionale, visto anche l'alto tasso di analfabetismo del Paese, e vede oggi in forte diminuzione la richiesta dell'offerta di tipo "non formale" rispetto a quella "formale", perché oggi ci vuole un titolo legale riconosciuto per accedere al nuovo mercato del lavoro.

I curricula dei corsi TVET possono essere offerti da scuole pubbliche o private, ma sono comunque regolati dallo Stato centrale (attraverso dei *syllabus* e un sistema di esami che devono essere tenuti presso Centri governativi). Questi percorsi sono finanziati interamente dallo Stato se le scuole sono statali, mentre lo sono parzialmente nelle scuole non statali, fondi che fino a poco tempo fa bastavano appena a coprire i costi degli insegnanti, che devono essere comunque certificati (cioè abilitati) dallo Stato.

Oggi il problema principale vissuto da parte delle scuole e dei centri non statali è come finanziare i percorsi di formazione tecnico-professionale senza gravare troppo sulle famiglie e come assicurare una adeguata qualità che consenta un efficace inserimento nel mercato del lavoro al maggior numero possibile di popolazione. Il sistema formativo indiano a questo livello è infatti ancora poco sviluppato e ha un enorme potenziale per lo sviluppo del Paese, potenziale che il Governo sembra aver colto negli ultimi anni, anche sollecitato da molti organismi internazionali.

*In questo scenario che cosa rappresenta oggi la rete delle istituzioni formative salesiane? Dove e come si posiziona l'offerta formativa? Quali sono i principali punti di forza e di criticità?*

La rete delle scuole e dei Centri di Formazione Professionali salesiani è la seconda per importanza e diffusione in India ed ha un'alta reputazione. Essa cerca di servire prioritariamente le fasce della popolazione più bisognosa<sup>3</sup>.

Le scuole TVET che forniscono un'istruzione "formale" tenute dai Salesiani sono solo una trentina. Le nostre opere invece sono presenti soprattutto nella formazione "non formale" (che conta complessivamente in tutto il Paese oltre 700.000 allievi) e che intercetta gli studenti provenienti dalle fasce più povere della popolazione, oppure i drop-out che non finiscono la scuola dell'obbligo.

<sup>3</sup> Per una panoramica più precisa, si veda la pubblicazione edita dal CNOS-FAP "Rete delle scuole tecniche e professionali salesiane nel mondo", Roma, 2017, in particolare le pp. 175-208, in cui sono riportati i dati analitici di 67 scuole tecniche e professionali.

Come Salesiani possiamo contare su una rete molto estesa di scuole tecniche e di Centri di Formazione (oltre 400) che operano per lo più nei settori industriali e artigianali manifatturieri, con significative presenze anche nel settore informatico e turistico-alberghiero (cucina e ristorazione).

Gli allievi di religione cattolica sono una minoranza. I docenti dei corsi TVET sono invece cattolici per il 60% circa, mentre quelli dei corsi più brevi sono per lo più indu o musulmani.

Sul piano curriculare cerchiamo inoltre di garantire un equilibrio tra la componente tecnico-professionale, quella umana e quella religiosa. Per gli studenti cattolici assicuriamo un'ora settimanale di religione con un syllabus collegato alla pastorale giovanile salesiana. Per gli altri studenti proponiamo corsi di *moral sciences* che mirano ad una formazione etica e umana (spesso gli studenti indu sono più "religiosi" di quelli cristiani). Questo lo facciamo anche nei corsi brevi.

I corsi brevi sono finanziati per lo più dalle aziende (interessate ad avere una manodopera qualificata) o dai singoli Stati dell'Unione, nel quadro del programma governativo *Skill development* (NSDC).

Le principali criticità riguardano i finanziamenti; lo Stato infatti copre ora solo il 10% dei costi del personale docente e le aziende tendono a ridurre le loro contribuzioni e collaborazioni, soprattutto nelle zone rurali (che sono ancora la maggioranza). Ciò obbliga ad aumentare le tasse di iscrizione, con forti rischi di accessibilità alle opportunità per i giovani più svantaggiati.

Inoltre i formatori devono essere certificati con un titolo di studio governativo o equipollente, il che comporta una concorrenza sul mercato del lavoro che talora obbliga ad assumere persone non sempre di elevata preparazione e qualità. Di conseguenza il turn-over è alto e solo il 20% di essi sono stabilizzati da molto tempo.

Un altro aspetto riguarda la collaborazione tra religiosi e laici. Generalmente i Presidi delle scuole sono salesiani, mentre i coadiutori portano avanti la parte più tecnico-professionale. Ora stiamo mandando molti giovani salesiani a studiare nelle università tecniche, anche se in prospettiva occorrerà passare gradualmente la mano ai laici.

*Quali sono i vostri principali progetti ed iniziative in corso? Quali strategie, quali obiettivi avete in mente a medio periodo come scuole e centri salesiani?*

Oggi come Salesiani cerchiamo anzitutto di mantenere la presenza già consolidata nella formazione "non formale", in quanto intercetta un'utenza più consona al nostro carisma. Dobbiamo tuttavia cercare dei partner (soprattutto le imprese) che ci aiutino ad attirare gli studenti, a dare loro una formazione adeguata (ad esempio con attrezzature aggiornate tecnologicamente) per dare uno sbocco occupazionale concreto. Finora siamo riusciti infatti ad assicurare un tas-

so medio di inserimento del 70%, frutto anche di accordi con grandi imprese sia indiane che straniere (es. Schneider Electric, Toyota, ...) che mettono a disposizione attrezzature e laboratori d'avanguardia.

Le scuole tecniche stanno diventando sempre più costose da sostenere e dobbiamo bilanciare qualità e accessibilità. Da un lato è necessario infatti seguire un approccio di miglioramento continuo degli standard formativi, dall'altro occorre ricercare fondi aggiuntivi (dentro e fuori l'India) per aggiornare le attrezzature. In questo abbiamo avuto un supporto anche da molte ONG soprattutto europee (Germania, Spagna e Italia).

Finora siamo riusciti a tenere operative tutte le nostre strutture, anche grazie alle sovvenzioni delle Ispettorie, ma abbiamo difficoltà ad aprire nuove scuole. Stiamo immaginando pertanto come proporre corsi che costino meno e insieme diano più prospettive salariali future ai giovani.

Ecco allora l'opportunità di puntare sul terziario e sui servizi, ad esempio nel campo della grande distribuzione e del commercio.

In secondo luogo vorremmo attivare un'offerta formativa specifica per il settore dell'agricoltura, dove la popolazione si sta impoverendo; è un ambito in cui non abbiamo infatti una tradizione formativa, ma che ha grandi prospettive sia di domanda, soprattutto nelle aree non urbane, sia di sviluppo occupazionale, soprattutto se pensiamo alla trasformazione tecnologica in corso e alla prospettiva dell'eco-sostenibilità del pianeta. Qui abbiamo avviato degli "agriculture college" a Goa, Madras e Chennai.

In terzo luogo vorremmo promuovere una "verticalizzazione" dell'offerta formativa per portare i nostri giovani ai massimi livelli possibili: dai corsi brevi di qualificazione, ai diplomi della TVET, a quelli dei Politecnici all'università (come stiamo facendo ad esempio a Mumbai e a Delhi). In questo caso il 70% dei corsi è già erogato in lingua inglese, mentre in molte realtà periferiche dobbiamo utilizzare comunque le lingue locali, altrimenti si rischia di penalizzare alcuni sbocchi occupazionali.

In prospettiva va ricordato inoltre, per il settore industriale, "Don Bosco Tech Society", la rete di oltre 440 Centri di Formazione Professionale salesiani distribuiti in 29 Stati dell'India (cfr. fig.2 e il sito [www.dbtech.in](http://www.dbtech.in)), il grande progetto della Congregazione, anche se finora registriamo ancora poche collaborazioni con l'estero. Segnalo invece la ripresa e lo sviluppo delle scuole tecniche (TVET) in Sri Lanka e in Nepal, di cui 2 di nuova istituzione, che stanno funzionando molto bene.

Infine non posso tacere una preoccupazione crescente: il rischio di una progressiva induizzazione del Paese a causa della recrudescenza degli attacchi dei fondamentalisti fortemente ostili alle opere cattoliche. Speriamo comunque sempre nel dialogo e nella conversione del cuore.

## L' Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in India

In India il termine Istruzione Tecnica e Formazione Professionale (TVET in inglese) è spesso usata come sinonimo. Il termine *Istruzione Tecnica* viene riferito più specificamente ai corsi post-secondari di studio e di formazione pratica finalizzati alla preparazione di tecnici con ruoli di coordinamento e supervisione. Il termine *Formazione Professionale* si riferisce invece al livello inferiore di Istruzione e di Formazione finalizzato alla formazione di lavoratori qualificati o semiqualeficati in vari settori (vedi fig.1).

L'Istruzione Tecnica copre corsi e programmi in ingegneria, tecnologia, gestione, architettura, urbanistica, farmacia, arti applicate e artigianato, gestione alberghiera e tecnologia della ristorazione.

La Formazione Professionale in senso ampio comprende programmi di Istruzione e Formazione pratica a tutti i livelli, dall'istruzione post primaria a quella terziaria, a livello formale e non. L'Istruzione Professionale nella fase post obbligatoria mira a sviluppare le competenze richieste da settori e professioni specifiche, attraverso corsi professionali diversificati che preparano gli alunni al mondo del lavoro, in particolare al lavoro autonomo.

Il sistema di Istruzione Tecnica e Professionale in India può essere classificato in tre grandi categorie: istituzioni finanziate dal Governo centrale o dai singoli Stati, istituzioni co-finanziate dalle imprese e istituzioni autofinanziate (a pagamento).

Attualmente il sistema è poco diffuso e di qualità medio-bassa. Infatti solo il 3,8% della popolazione in età compresa tra i 15 e i 29 anni accede ai programmi di Formazione Professionale "formale" e solo il 7,3% a quelli di tipo "non formale".

Il Governo indiano ha implementato nel corso degli ultimi due decenni una serie di programmi di miglioramento della qualità, con l'assistenza della Banca mondiale e di altri organismi internazionali, per incrementare le capacità delle istituzioni formative di diventare più orientate alla domanda, più dinamiche e più competitive a livello nazionale e internazionale.

In particolare, il Governo ha promosso da un lato un processo di "vocazionalizzazione" dell'istruzione secondaria, per assicurare una diversificazione delle opportunità educative al fine di migliorare l'occupabilità, ridurre la discrepanza tra domanda e offerta di manodopera qualificata e fornire un'alternativa per coloro che, venendo dalle classi più povere, perseguono una formazione più elevata; dall'altro ha cercato di attirare risorse anche di fonte privata (soprattutto di provenienza aziendale), in modo di aumentare l'offerta e innalzarne la qualità.

## 1. TVET systems

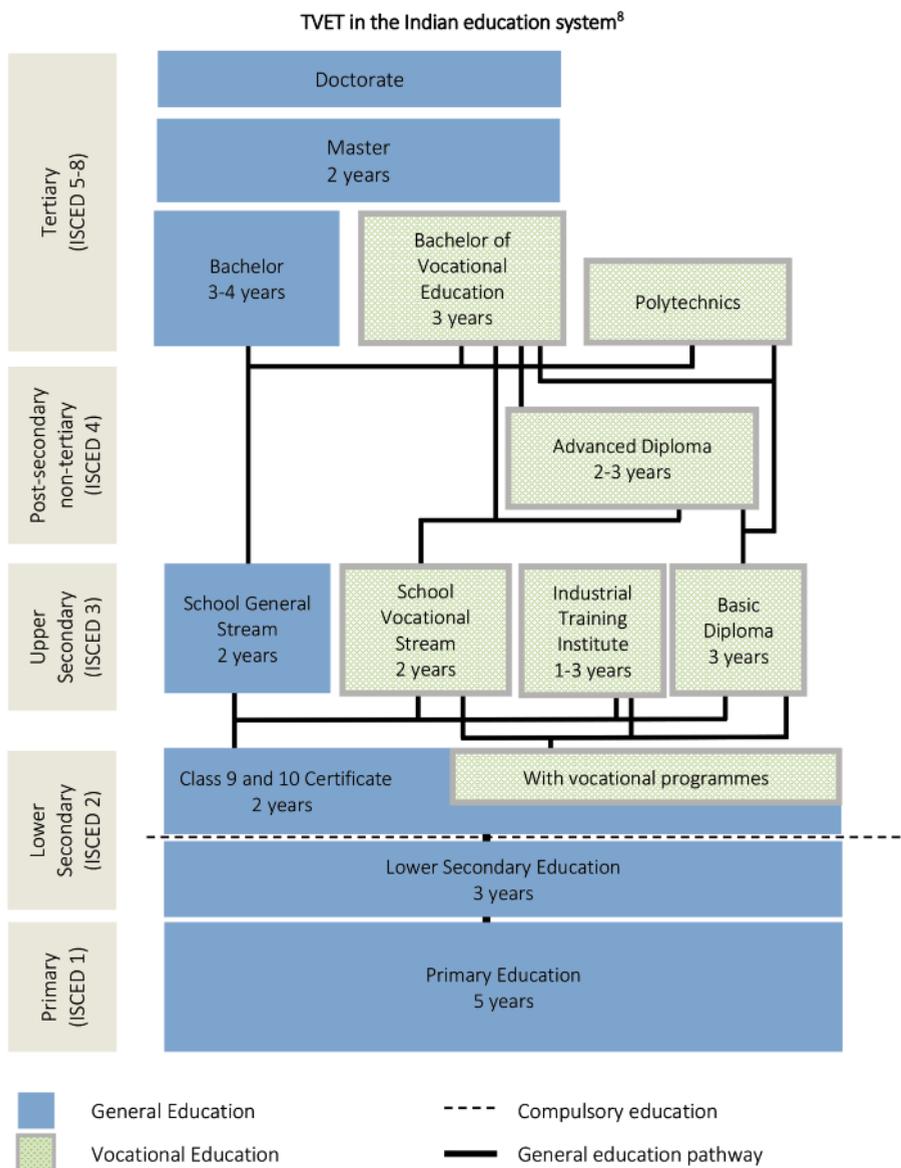


Fig. 1 – Il sistema di Istruzione e Formazione in India  
(fonte: UNESCO-UNEVOC, *TVET Country profile: India*, November 2018)



Don Bosco Tech Spreads



State Wise Center

- ANDHRA PRADESH- 3
- ASSAM- 5
- BIHAR- 11
- CHHATTISGARH- 13
- DELHI- 3
- HIMACHAL PRADESH- 1
- JAMMU AND KASHMIR- 4
- JHARKHAND- 4
- KARNATAKA- 8
- KERALA- 6
- MADHYA PRADESH- 8
- MADHARASHTRA- 3
- MANIPUR- 2
- MEGHALAYA- 7
- MIZORAM- 1
- NAGALAND- 2
- ODISHA- 4
- PUNJAB- 3
- RAJASTHAN- 4
- SIKKIM- 1
- TAMIL NADU- 8
- TRIPURA- 1
- UTTAR PRADESH- 19
- UTTAKHAND- 1
- WEST BENGAL- 16
- TELANGANA- 2

Fig.2 – La rete “Don Bosco Tech”



# Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica.

## Prima parte

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

### 1. Educare al lavoro: verso una rilettura critica

Sembra che la prospettiva, una volta assai sviluppata dal pensiero pedagogico, di considerare l'educazione al lavoro come una dimensione fondamentale del processo formativo scolastico sia poco presente nella pratica attuale. Anche le recenti disposizioni in merito all'alternanza scuola lavoro sul piano pratico sono vissute spesso come "corpi estranei nell'ordinario curriculum scolastico"<sup>2</sup>. Per molti la scuola fino a diciotto-diciannove anni deve soprattutto promuovere la cultura dei giovani, poi si può pensare al lavoro. La stessa dizione «orientamento scolastico» sembra tener conto solo di scelte di possibili percorsi scolastici, senza tener conto adeguatamente della prospettiva professionale. Anche quando si accenna all'*orientamento professionale* sembra si faccia riferimento principalmente, se non solamente, a fornire informazioni su possibili sbocchi lavorativi e a individuare preferenze o predisposizioni individuali rispetto a essi.

Eppure la vita umana si snoda, o dovrebbe potersi snodare, in gran parte nell'ambito lavorativo. Più di cinquant'anni fa un pedagogista tedesco aveva prospettato un impianto educativo, allora si parlava di curricula scolastici, basato su quelli che si possono definire i bisogni fondamentali per vivere una vita adulta positiva, a partire dalla considerazione delle sfide che ogni persona dovrebbe essere in grado di affrontare nel corso della sua esistenza. Dall'analisi di questa mappa potevano poi essere identificate le competenze necessarie per superare in maniera positiva, o almeno non negativa, per sé e per gli altri tali sfide<sup>3</sup>. Tra queste sfide oggi è particolarmente centrale quella del lavoro. Per molti motivi. In primo luogo perché le competenze richieste per entrare e rimanere nel mondo del lavoro sem-

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

<sup>2</sup> BERTAGNA G., Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro, *Educazione, Lavoro, Persona*, 2016, VI, 18, p. 118.

<sup>3</sup> Si tratta di SAUL BENJAMIN ROBINSON (1916-1972), direttore del *Max Planck Institut für Bildungsforschung* di Berlino. Le sue idee sono state rese disponibili al lettore italiano nel volume *Curricula scolastici come fondamento di ogni riforma* (Roma, Armando, 1976).

brano evolvere rapidamente, dati i caratteri dinamici e innovativi che lo caratterizzano. In secondo luogo, alcune di queste competenze si radicano nello sviluppo stesso dell'identità personale, sociale e professionale dei singoli e di conseguenza implicano processi educativi a lungo termine. In terzo luogo, la stessa preparazione culturale deve intrecciarsi con la capacità di leggere e interpretare la realtà che si vive sia dentro di sé, sia nel contesto socio-culturale nel quale si è immersi, di cui fa parte a pieno titolo il sistema produttivo.

Uno studio pubblicato dall'OCSE all'inizio del 2020 e condotto in 79 Paesi nel corso del 2018 ha evidenziato un notevole disallineamento tra le aspirazioni degli adolescenti circa il loro futuro professionale e l'effettivo sviluppo del mercato del lavoro. In particolare gli adolescenti intervistati rimangono legati in prospettiva ad attività professionali tradizionali, senza tener conto dell'evoluzione tecnologica, delle nuove professioni e dei processi di automazione presenti nelle stesse aree lavorative tradizionali. Si salvano pochi Paesi, come la Germania, assai più attenti a processi di alternanza formativa e di promozione di reali esperienze di lavoro nel corso dei processi educativi scolastici e formativi<sup>4</sup>.

Sembra quindi necessario riconsiderare il problema dell'educazione al lavoro, riflettendo sul concetto stesso di lavoro, riletto in termini coerenti sia con il contesto tecnologico e organizzativo del mondo del lavoro odierno, sia con le esigenze di un valido e coerente curriculum educativo scolastico. Viceversa, sarà anche importante considerare attentamente il lavoro stesso come occasione preziosa in termini di apprendimento e di autoformazione lungo il corso della vita. Per poter far questo in maniera adeguata occorre approfondire e precisare alcune premesse concettuali necessarie a impostare un discorso costruttivo e propositivo.

## **2. Gli atteggiamenti come fondamento non solo delle competenze lavorative, ma della stessa identità personale, sociale e professionale.**

L'ultima Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018 ha accentuato l'importanza di promuovere gli atteggiamenti che stanno alla base delle competenze fondamentali considerate<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> MANN A. et alii, *Dream Jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work*, Parigi, Ocse, 2020.

<sup>5</sup> Ricordiamo che una competenza è considerata dalla Raccomandazione come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti e questi ultimi "descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni".

Ad esempio, descrivendo la competenza imprenditoriale si definisce così l'atteggiamento che la caratterizza: «Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento».

Il termine *"atteggiamento"* quindi va approfondito nel suo, o nei suoi, significati essenziali, proprio per la sua importanza strategica. Normalmente, il termine atteggiamento viene definito come una disposizione interna stabile nei riguardi di situazioni, persone o cose. *"Disposizione"* indica inclinazione, tendenza, propensione ad agire in un certo modo o a relazionarsi secondo una certa forma con altri; *"interna"*, in quanto non limitata a manifestazioni esterne come mimica facciale o posizioni corporee; *"stabile"*, in quanto non limitata a una situazione, un caso specifico, ma più generalizzata e normalmente presente. La forma più evidente di tale disposizione interna è la sua manifestazione esterna a favore o a sfavore di situazioni o di persone. In secondo luogo, a differenza del termine *"attitudine"*, un atteggiamento non è connaturato o innato, ma deriva sia dall'esperienza sviluppata nel tempo, sia dell'influenza sociale e culturale nella quale si è coinvolti, sia dalla risonanza affettiva od emozionale da queste attivata. In terzo luogo, nello sviluppo di un atteggiamento entrano in gioco sia aspetti cognitivi, come valutazioni e convinzioni, sia aspetti emozionali, più o meno intensi, sia aspetti comportamentali o pragmatici. Infine, spesso un atteggiamento è collegato ad altri atteggiamenti, quasi a formare un insieme più o meno coerente e fondato su valori o motivi interiorizzati e caratterizzanti la persona.

Questo breve chiarimento è stato necessario per comprendere appieno il ruolo centrale che riveste un atteggiamento nello sviluppo non solo delle competenze considerate dalla Raccomandazione, ma in generale della costruzione della propria identità personale, sociale e professionale. Inoltre, come è abbastanza evidente, lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli o sfavorevoli verso esperienze educative scolastiche o formative, oppure verso esperienze direttamente vissute nel mondo del lavoro, possono condizionare profondamente la crescita di ciascuno studente o allievo. Tanto più che oggi si è sempre più consapevoli dell'aspetto evolutivo di tali atteggiamenti. Essi, infatti, appaiono radicati fin dalla scuola dell'infanzia: esperienze negative o positive dal punto di vista cognitivo od emozionale possono segnare a lungo la tendenza a impegnarsi in attività specifiche, essere favorevole a situazioni o persone, a idee o prospettive personali, o, viceversa, evitarle o considerarle negativamente.

### 3. L'oggetto specifico di atteggiamenti positivi verso l'attività lavorativa

Il secondo approfondimento necessario riguarda il concetto stesso di lavoro, considerato nelle sue radici fondamentali e in riferimento allo sviluppo di un atteggiamento a lui favorevole. L'ambito da considerare è quello dell'attività pratico-operativa, quello che Aristotele poneva sotto la dizione di *techne*, oggi descrivibile come attività di progettazione, realizzazione e valutazione di artefatti umani, siano essi oggetti fisici o digitali, organizzazione di eventi, sviluppo di servizi. In tutto questo il cuore del processo formativo al lavoro, considerato in queste sue radici personali, sta nel saper coniugare attività pratica e riflessione critica su quello che si va facendo. Giuseppe Bertagna ha descritto tutto ciò in riferimento ad un contesto scolastico di tipo laboratoriale: «[...] imparare a riflettere mentre si fa; fermarsi a riflettere sulle azioni e sulle parole per coglierne l'adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; procedere al contrario: ritrovare idee nuove in operazioni e produzioni, e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e il perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire ecc.»<sup>6</sup>

Vedremo nel seguito come l'approccio allo sviluppo di un atteggiamento favorevole a impegnarsi in un'attività pratico-riflessiva possa declinarsi nel contesto dei vari percorsi scolastici e formativi. Ora è importante mettere in luce un apporto significativo di Seymour Papert nel considerare l'attività pratica come forma di apprendimento. Si tratta del suo concetto di «costruzionismo» elaborato a partire dagli Anni Settanta e centrato sullo sviluppo di conoscenze e di abilità a partire dall'attività costruttiva di artefatti di natura cognitiva o fisica. Papert si domanda: «[...] come fanno i bambini a imparare tante cose senza un insegnamento esplicito? La risposta è ovvia. Ciò avviene perché l'apprendimento è legato all'azione e riceve il suo feedback non dal sì-no dell'autorità degli adulti, ma dalla resistenza e dalla guida della realtà. Alcune azioni tentate non producono i risultati attesi. Altre producono risultati sorprendenti. Il bambino giun-

<sup>6</sup> BERTAGNA G., *Pensiero manuale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, p. 107.

ge ad apprendere che non basta volere un risultato perché esso arrivi. Occorre agire in una forma “appropriata”, e “appropriata” significa basata sulla comprensione»<sup>7</sup>.

Quello che evoca Papert è il cosiddetto feedback intrinseco o interno, presente come risposta alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, e interpretato in riferimento agli obiettivi che ci siamo posti, e ciò sia in contesti di interazione con le cose che costruiamo, sia con i vari artefatti umani con i quali interagiamo, sia con le persone con le quali ci rapportiamo. Esso va distinto da quello estrinseco o esterno, come i commenti dei compagni, i giudizi del docente o, in generale, quelli degli altri. Normalmente, il feedback interno è all’origine della riflessione critica sui risultati (buoni o meno buoni) delle nostre attività e sulle cause che li hanno determinati, alla luce della meta che ci si è posti. Così quando si parla di auto-valutazione, si prendono in considerazione i risultati del nostro agire, cercando di comprenderne le ragioni del successo o dell’insuccesso, sempre in riferimento agli obiettivi intesi. In questo processo auto-valutativo è stato suggerito di distinguere tre domande da porsi successivamente: a) Dove sto andando? Qual è il mio obiettivo? b) Come sto procedendo? Ci sono problemi o difficoltà? c) Quale è la prossima mossa da mettere in atto? In questa prospettiva il feedback interno derivante dalla situazione concreta è la fonte primaria di orientamento all’azione, in quanto viene a costituirsi quasi una forma di conversazione con la realtà esterna: questa reagisce positivamente o negativamente ai nostri interventi, fornendo le informazioni di ritorno che aiutano e prendere le decisioni successive. Ma esso è anche occasione di apprendimento, perché campo di verifica delle nostre idee, ipotesi, o teorie. In particolare, tutto ciò offre notevoli opportunità per favorire lo sviluppo della capacità di autoregolazione del proprio operare in un contatto concreto con la realtà.

#### **4. L’agentività (agency) personale, come disposizione interna stabile a fondamento dell’educazione al lavoro**

Quanto sopra ricordato mette in evidenza come al cuore di uno sviluppo di atteggiamenti positivi nell’ambito dell’attività pratico-riflessiva stia la valoriz-

<sup>7</sup> PAPERT S., *The Connected Family: Bridging the Digital generation Gap*, Athens, Longstreet Press, 1996, p. 68.

zazione nel percorso scolastico di un agire non solo intellettuale, ma tale da coinvolgere la totalità della persona: corpo, intelletto, emotività. I pedagogisti nel corso di più di due secoli hanno evidenziato l'importanza di tutto ciò, a partire da forme ludiche opportune. Ad esempio, Anton S. Makarenko ha affermato: «L'educazione del futuro lavoratore non deve consistere nell'eliminazione del gioco, ma nell'organizzarlo, in modo che resti tale e che anche attraverso di esso si formino le qualità del futuro lavoratore e cittadino [...]. Bisogna dire innanzitutto che tra il gioco e il lavoro non vi è quella grande differenza che molti pensano. Un buon gioco assomiglia a un buon lavoro, un cattivo gioco assomiglia a un cattivo lavoro. [...] In ogni buon gioco vi è innanzitutto uno sforzo di lavoro e di pensiero. [...] Il gioco privo di sforzo, il gioco che manca di partecipazione attiva, è sempre un cattivo gioco. [...] Il gioco procura una soddisfazione al bambino. Si tratta della gioia della creazione e della gioia della vittoria o della gioia estetica, gioia della qualità. Anche un buon lavoro procura una simile gioia»<sup>8</sup>.

La riflessione odierna mette in evidenza il ruolo in tutto ciò di quella che in inglese viene definita *agency*, termine inglese spesso tradotto con "agentività", intesa in generale come capacità di agire attivamente nel contesto reale per trasformarlo secondo un disegno migliorativo (anche implicito). L'agente è qualcuno che è capace di produrre un effetto: una causa attiva o efficiente. Caratteristica essenziale dell'agentività personale è la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi. In questa impresa, secondo Albert Bandura, i fattori personali (cognitivi, affettivi e corporei), il comportamento messo in atto e le situazioni ambientali interagiscono e si influenzano reciprocamente<sup>9</sup>. Tale capacità da una parte si innesta nelle attitudini personali, dall'altra va coltivata nel tempo. La psicologia contemporanea ha messo l'accento su quelle competenze elementari di autogoverno, che passano sotto il nome di funzioni esecutive, e che vanno promosse fin dalla scuola dell'infanzia. Si tratta, ad esempio, di capacità di gestione dell'impulsività, dell'attenzione, delle emozioni. Tra queste funzioni esecutive ne spiccano due, che nella prospettiva dello sviluppo dell'agentività appaiono particolarmente significative: a) la pianificazione, cioè sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; abilità nell'iniziare i compiti tempestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a completare l'attività; b) l'organizzazione cioè saper organizzare un'attività e un'ambiente

<sup>8</sup> Il passo di Makarenko è ripreso da: ZAGO G., *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*, Padova, Cleup, 2016, p. 236.

<sup>9</sup> BANDURA A., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1986.

(riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni.

L'agentività interpretata nel contesto del mondo del lavoro e delle imprese produttrici di beni e servizi viene detta imprenditorialità; ma se si intende con impresa qualsiasi progetto nel quale ci si impegna per portalo a termine, l'imprenditorialità riguarda in primo luogo se stessi: progettare la propria vita, il proprio futuro, in qualche modo se stessi e il proprio modo di vivere, impegnarsi nel realizzare nel tempo tale progetto, cogliendo le opportunità e tenendo conto dei vincoli e limiti imposti dalla realtà, riuscendo a coniugare fedeltà essenziale al proprio progetto di vita e capacità di adattamento alle circostanze che via via emergono. Tutto ciò passa sotto il nome generale di "*proattività*", cioè di impegno prospettico e capacità d'azione e include la dimensione spesso ricordata dalle varie Raccomandazioni e cioè lo «spirito di iniziativa».

Si può obiettare che spesso la percezione del lavoro reale è che questo sia segnato da asservimento, dover fare ciò che gli altri impongono, eseguire procedure prestabilite; in molti casi essere esposto a fatica e stanchezza sia fisica, sia mentale usuranti. In altre parole, il lavoro viene esperito come *ponos/labor*, cioè come lavoro servile e denso di fatica fisica, secondo la classica definizione greco-latina e non certo come *ergon/opus*, attività libera e creativa. Ma, come fa notare Giuseppe Bertagna, tale distinzione nella realtà non è così netta; anzi. Molti lavori implicano l'alternanza se non la compresenza di aspetti esecutivi e faticosi e di aspetti più personali e sollecitanti assunzioni di responsabilità<sup>10</sup>. Ciò è soprattutto vero a mano a mano che avanzano le trasformazioni in corso sia dal punto di vista tecnologico, sia da quello organizzativo; anche se ancor oggi in Italia si possono notare forme di lavoro servile, se non da schiavi: vero e proprio sfruttamento della forza lavoro. La compresenza nella stessa attività lavorativa di componenti più riferibili a esecuzioni di procedure e organizzazioni del lavoro già definite e aspetti più sollecitanti l'assunzione di decisioni prudenti e responsabili sembra inevitabile. Basti pensare nel concreto a qualsiasi attività operativa pratica. In essa in vario modo entrano in gioco sia procedure automatizzate che occorre attivare, con precisione e velocità, quando utile o necessario, sapendo come e perché; sia soluzioni di problemi emergenti nel contesto operativo e non prevedibili a priori; sia interazioni con altri soggetti, dovendo coordinare la propria attività con la loro non sempre in forme routinarie.

<sup>10</sup> Cfr. BERTAGNA G., Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica, in ALESSANDRINI G. (a cura), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 49-89.

E tutto questo all'interno di un progetto di realizzazione pratica di beni o servizi già prefigurati; anzi, in molti casi si assiste, come nel settore sanitario, ad un'eccessiva invadenza di un vero e proprio proceduralismo, derivante dalla tendenza a valorizzare la cosiddetta *evidence based practice*.

In generale da un punto di vista formativo è essenziale promuovere un atteggiamento favorevole all'operatività, all'imprenditorialità sia verso di sé, sia di fronte alla realtà quale è percepita e interpretata nelle sue possibilità di cambiamento e di miglioramento, mettendo in moto le proprie risorse personali sia fisiche, sia intellettuali, sia emozionali, per intervenire in modo costruttivo. Tutto ciò evoca il concetto di motivazione elaborato da Joseph Nuttin<sup>11</sup>. Questi considera la motivazione come un processo che si instaura nell'interazione tra la persona e l'ambiente esterno, quale è percepito e interpretato dal soggetto. Sulla base dei motivi o valori, che guidano attese e desideri, e delle strategie cognitive che si è in grado di gestire nell'analizzare e interpretare la situazione, si attivano più o meno fortemente energie interiori che mirano a cambiare in senso migliorativo tale situazione, sollecitando un proprio coinvolgimento operativo. Si tratta, cioè, di un processo che incorpora non solo le attese di poter ottenere risultati desiderabili, derivanti dal proprio intervento, ma anche la percezione della propria capacità di raggiungere tali risultati, evocando così il concetto di autoefficacia. È dunque un processo che si attua nel contesto della relazione tra persona e situazione e costituisce il primo passo dell'agire in quanto si tratta di un'elaborazione cognitiva, segnata da componenti affettive, che sollecita più o meno fortemente verso una conclusione operativa.

## **5. Agentività e imprenditorialità di sé nel contesto lavorativo**

Alan Brown, dopo anni di studio sul campo, ha individuato alcune qualità umane come fondamentali per entrare e rimanere nel mondo del lavoro: a) essere proattivo e capace di auto-direzione; b) saper dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi nel realizzarle; c) essere autoriflessivo, consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; d) promuovere le proprie competenze relazionali; d) essere adattabile e capace di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento<sup>12</sup>. Occorre subito dire che i processi

<sup>11</sup> NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

<sup>12</sup> BROWN A. - J. BIMROSE, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, pp. 270-286.

formativi dovrebbero promuovere queste qualità come risorse personali permanenti nel corso della propria vita lavorativa. Non si tratta di formare quelle che normalmente si definiscono abitudini, forme di agire ormai consolidate e ormai messe in pratica facilmente. Spesso tali abitudini non sono state scelte e sviluppate consapevolmente e volontariamente. Per questo esse vengono distinte dagli «*abiti*», disposizioni e schemi di comportamento, che sono il risultato anch'essi di azioni ripetute, ma attivati dalla propria agentività, cioè perché voluti e pazientemente sviluppati; certo, anche con l'aiuto di educatori e formatori, ma mettendo in gioco se stessi e i propri progetti esistenziali.

Dell'importanza degli abiti sia di studio, sia di lavoro, la pedagogia è sempre stata consapevole, fin dal tempo di Aristotele. Dewey in particolare si è distinto per centrare su di essi buona parte della sua proposta educativa, chiarendo che quando parla di disposizioni intende «[...] un insieme interconnesso e coerente di atteggiamenti, significati, conoscenze, abilità e pattern o schemi di comportamento; non singoli comportamenti specifici, né insiemi sconnessi di prestazioni. Ciò indica qualcosa di latente, di potenziale, qualcosa che esige uno stimolo esterno coerente per diventare attivo [...] una predisposizione a strade o modi di rispondere, non a particolari atti. Gli ambiti sono l'aspetto di tali disposizioni rivolti più all'operatività, all'effettualità, nel senso che dato lo stimolo esterno o l'occasione propizia essi vengono messi in atto in modo quasi automatico, sollecitati dalle disposizioni interne»<sup>13</sup>.

La questione che oggi si pone è se l'acquisizione di buoni ambiti di studio e di lavoro si trasferisca facilmente dal contesto scolastico e formativo a quello lavorativo vero e proprio. Qualche ricerca internazionale ne ha evidenziato una certa difficoltà, come capita spesso quando si passa da un contesto operativo e strutturato ad un altro. Ad esempio, l'abitudine all'uso dei cosiddetti social media da parte dei giovani nel loro contesto di vita informale pone qualche difficoltà quando deve essere trasferita al servizio dello studio o del lavoro, in un contesto diverso. La tentazione di usarli a fini comunicativi o esplorativi personali non funzionali all'attività di apprendimento o di lavoro è assai forte, come si può notare facilmente. Sia nel caso di alternanza scuola lavoro, sia di un sistema duale di Formazione Professionale, è importante seguire i giovani nel trasferire adeguatamente gli ambiti positivi acquisiti. Tra questi si possono citare, ad esempio, quelli legati alla puntualità, alla precisione, al senso di responsabilità, al gusto di far bene quello che si fa, al rispetto delle regole di sicurezza o

<sup>13</sup> DEWEY J., *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958 (orig. 1922), pp. 47-48.

di rispetto della qualità dell'ambiente, alla perseveranza nel portare a termine i propri compiti.

Una disposizione interna stabile che ha a che fare intimamente con l'agentività personale sia in ambito formativo, sia in ambito lavorativo, è il senso di autoefficacia, cioè l'insieme delle proprie convinzioni circa la capacità di organizzare e di eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati. Albert Bandura ha evidenziato il fatto che chi ne è dotato si accosta alle situazioni pensando a come fare per gestirle, senza preoccuparsi eccessivamente di ciò che potrebbe eventualmente andare storto; è pronto a impegnarsi; si riprende più facilmente da insuccessi e frustrazioni. Naturalmente il senso di autoefficacia può anche avere un carattere generale, ma normalmente tende a calibrarsi più specificatamente su ambiti e contesti operativi nei quali ci si sente più portati o che si percepiscono più agevoli da affrontare. Inoltre, l'agentività personale implica il sentirsi fundamentalmente all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni, e non dipendenti esclusivamente dalle decisioni altrui; in altre parole si fa riferimento alla capacità di auto-determinazione, cioè di decidere le proprie mete o compiti operativi, e quella di autoregolazione, cioè di gestire se stessi nel realizzare quanto scelto o deciso. Ma, come già accennato, nell'agire lavorativo possono entrare in conflitto scelte, obiettivi, indicazioni operative personali e scelte, obiettivi, indicazioni operative di altri, o insite nel processo lavorativo o nella stessa organizzazione dell'impresa. Saper gestire tali conflitti, trovando un giusto equilibrio tra remissività e aggressività, ispirandosi a forme opportune di assertività, diventa sempre più essenziale nei contesti lavorativi attuali, dove sia la collaborazione tra molti e l'operare in team, sia la partecipazione al miglioramento dei processi produttivi, vengono sempre più esaltati.

Lo sviluppo del senso di auto-efficacia, secondo una recente rivisitazione di Albert Bandura, si appoggia su quattro fattori fondamentali<sup>14</sup>. In primo luogo l'esperienza di essere in grado di padroneggiare compiti moderatamente sfidanti; poi, possibili esperienze vicarie, cioè poter osservare e interiorizzare modelli di operatività efficace offerti da compagni o da adulti; la persuasione verbale, cioè le parole di chi ci fornisce elementi per maturare le nostre convinzioni circa l'efficacia personale; infine, la riflessione personale e la consapevolezza delle proprie capacità sia corporee, sia cognitive, sia emozionali nel portare a termine validamente compiti moderatamente sfidanti.

<sup>14</sup> BANDURA A., On the functional properties of perceived self-efficacy revisited, *Journal of Management*, 2012, 38, pp. 9-44.

## 6. Alcune prime conclusioni

Una prima conclusione che si può trarre da queste iniziali considerazioni è che una preparazione a lungo termine per entrare e permanere nel mondo del lavoro implica un'attenzione particolare a promuovere quella che è stata definita l'agentività, o disponibilità ad agire operativamente per affrontare situazioni e sfide che ci interpellano a partire dall'interpretazione della realtà percepita. Inizialmente si tratta di essere attivi e collaborativi nel gioco, nelle pratiche proprie della vita infantile, della vita scolastica iniziale e familiare. Poi, nel corso della scuola primaria e secondaria, occorre che questa disponibilità venga coltivata proponendo ambienti operativi, dove ciascuno è chiamato a dare un proprio contributo ad iniziative sia interne, sia proiettate all'esterno. Qui si innesta la questione della pratica laboratoriale e del collegare quanto si apprende con quanto si sperimenta dentro e fuori delle aule scolastiche. In questa direzione sembra andare il progetto di curriculum di educazione al lavoro presentato recentemente da alcuni enti formativi<sup>15</sup>.

Una seconda conclusione riguarda il concetto proprio di orientamento scolastico e professionale inteso come dimensione permanente dell'educazione scolastica. Occorre favorire non solo conoscenze circa il mondo del lavoro e della sua organizzazione, ma soprattutto promuovere esperienze che possano far percepire quali attività pratiche risultano più compatibili con la nostra agentività. Mihaly Csikszentmihalyi<sup>16</sup> ha introdotto il concetto di esperienze ottimali, esperienze che portano ad un coinvolgimento personale intenso e produttivo. Quando si giunge a un livello di stato personale intenso di partecipazione anche emozionale si parla di «flow», un fluire dell'azione nel quale il soggetto partecipa pienamente mettendo in gioco tutte le proprie capacità e potenzialità. Scoprire quali esperienze pratiche vengano vissute emozionalmente in maniera positiva e con intensa partecipazione personale sembra essere una via maestra per individuare attitudini individuali ed evidenziare atteggiamenti positivi verso forme di attività pratiche e, in prospettiva, di lavoro.

Una terza conclusione concerne le stesse iniziative di alternanza scuola lavoro. Come spesso rilevato, occorre che tali attività vengano progettate e messe in atto in maniera integrata con la progettazione curricolare, altrimenti rimangono un corpo separato e, come rilevato da alcune ricerche, portano a giudizi

<sup>15</sup> NICOLI D., Il curriculum di educazione al lavoro, *Tuttoscuola*, XLIV, 596, novembre 2019, pp. 4-10.

<sup>16</sup> CSIKSZENTMIHALYI M.R., *Flow, The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row, 1990.

poco positivi circa il valore di quanto studiato a scuola per affrontare un mondo esterno ad essa, come quello lavorativo<sup>17</sup>. Inoltre, tali esperienze di alternanza devono sollecitare e coinvolgere l'agentività degli studenti, mediante il dover svolgere alcuni compiti richiesti dai processi produttivi, anche se periferici; per poi riflettere su quanto sperimentato, ad esempio mediante forme di portfolio, magari digitali.

<sup>17</sup> MARCONE V.M., *Work-based learning. Il valore generative del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 131-167.

# Il curriculum dell'educazione al lavoro

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

## 1. Il declino dell'ingenuo "novismo educativo"

La scuola e l'intero sistema educativo, in tutti i Paesi del mondo, sono da alcuni decenni soggetti ad una forte pressione riformista<sup>2</sup>, motivata dall'intento di rispondere alle diverse sollecitazioni provenienti dal mondo della cultura e dell'economia. Si è formata così, a partire dagli Anni '70, una corrente "novista" fondata su un'idea di cambiamento che propugna l'abbandono delle pratiche del passato e l'adozione di nuove modalità didattiche ed organizzative. Si è affollata in tal modo una schiera di innovatori dei sistemi educativi, portatori di un granitico ottimismo nei tre totem del costruttivismo, delle tecnologie e della didattica delle "esperienze".

Per i costruttivisti, che perseguono un'idea del processo della conoscenza come quel rapporto tra docenti-accompagnatori e studenti-scopritori in cui i primi forniscono ai secondi «supporti e risorse per la costruzione attiva della conoscenza»<sup>3</sup>, dove l'unico sapere degno di attenzione è quello "interessato" e quindi plausibile dal punto di vista soggettivo<sup>4</sup>, mentre ogni discorso circa la verità di una proposizione non ha mai senso poiché la spiegazione è vista come un'intrusione di un pensiero costrittivo nello spazio libero del soggetto.

Per i tecnicisti, la comparsa delle moderne tecnologie informatiche e telematiche svelerebbe la non naturalità della scrittura e di contro la struttura immediata, non riflessiva, multidimensionale e caotica del cervello umano<sup>5</sup>. Essi sostengono che, a causa dell'assenza di alternative tecnologiche, nel passato i giovani erano obbligati ad un apprendimento faticoso su libri e ad assistere alle lezioni, ambedue strumenti del sapere obsoleti e contrari alla struttura della mente umana. Ora, con la proliferazione dei *device* e l'accessibilità ad ogni fonte di informazione, sarebbe finalmente possibile per i "nativi digitali" una modalità di conoscenza più adatta al cervello umano.

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

<sup>2</sup> MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

<sup>3</sup> CALVANI A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma, 2011, pp. 46-47.

<sup>4</sup> Cfr. BOGHOSSIAN P.A., *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*, Carocci, Roma, 2006, pp. 61-76.

<sup>5</sup> WOLF M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

A loro volta, gli attivisti di ogni provenienza puntano – in molti casi a ragione – sul protagonismo del soggetto nel processo di apprendimento, ma proponendo una serie infinita di innovazioni, tra cui l'apprendimento cooperativo, il *learning by doing*, le classi rovesciate, il *problem solving*, spesso scivolando in una concezione superficiale della conoscenza che non fornisce al discente gli strumenti necessari ad una vera autonomia, per la quale è richiesta la padronanza degli “universalisti” che costituiscono le strutture portanti del sapere. La stessa didattica per competenze disegna un coacervo di visioni e di pratiche, tra le quali non mancano soluzioni interessanti; quando però viene adottata dalle istituzioni pubbliche secondo un approccio *top-down*, nella modalità dei *format* da compilare, spesso finisce per produrre formalismo e certificazioni di carta, in quanto “doppio” poco significativo del lavoro dell’insegnante<sup>6</sup>.

Si coglie sullo sfondo di questa corrente novatrice l’eco della fede nel progresso tipica dell’illuminismo, lo sforzo di costruzione di un mondo a misura dell’immagine prometeica che l’uomo ha elaborato di sé, piegando ogni resistenza della natura esterna ed interiore alle esigenze di benessere materiale e psicologico proprie dell’epoca contemporanea.

L’idea di fondo che la sorregge consiste nel formare individui adatti al “mondo nuovo” ipertecnologico, espressione dell’ideale di vita comoda, libera da ogni limite e ricca di soddisfazioni. Un mondo non più minacciato dalle tragedie del “secolo breve”, dove ogni dimensione della vita sociale e naturale è posta sotto il controllo di un apparato sociotecnico perfetto, esistendo il quale non sarebbe più necessario quel mondo di ideali, ed insieme quelle virtù unite a capacità di combattimento e di sacrificio, tipico del passato, ma soltanto la disponibilità ad adattarsi ad un’autorità “dolce” e rassicurante<sup>7</sup>.

Il novismo educativo è ingenuo perché la sua fede nel potere taumaturgico delle novità è stata smentita dalla realtà. Il tempo liminale ha mostrato infatti tre questioni molto serie che hanno posto in crisi le istituzioni educative orientate verso questa prospettiva:

- innanzitutto la grave *frattura tra le generazioni*, un fenomeno non recentissimo, ma che precede già a partire dagli Anni ‘60, che ha portato ad una trasformazione radicale del rapporto tra di esse, specie nella famiglia, sostituendo il profilo tipicamente educativo del passato con una sorta di pedagogia della protezione e dell’accondiscendenza verso qualsiasi bisogno ed esigenza dei figli, al fine di porli al riparo da ogni sofferenza e favorirne stati di benessere psichico;

<sup>6</sup> NICOLI D., *Valutazione che tormento!* «Rassegna CNOS», 2013, 2, pp. 109-122.

<sup>7</sup> È la tesi della “spinta gentile”: per introdurre pratiche di buona cittadinanza, aiutando le persone a scegliere ciò che è meglio per sé e per la società, occorre un potere di manipolazione che a fin di bene fa leva sulle dimensioni irrazionali della mente umana. TAHLER R.H. Cass. SUNSTEIN R., (2009), *Nudge. La spinta gentile*, Feltrinelli, Milano.

- in secondo luogo la comparsa negli ambiti che compongono l'esistenza umana – accanto a quello familiare, individuale, comunitario e sociale, di una nuova dimensione: il "mondo comunicativo" o dell'iperrealtà<sup>8</sup>, un ambito della vita proprio della società mediatica che si interpone tra il mondo individuale e lo spazio pubblico, in grado di influenzare fortemente i processi di relazione, identificazione e formazione dei giovani, divenendo l'antagonista più potente delle istituzioni educative;
- infine la *fragilità emotiva* che ha coinvolto non solo i giovani, ma anche i genitori e gli stessi insegnanti. Associata alla vulnerabilità, essa indica una chiara difficoltà dell'individuo nell'affrontare le situazioni, specialmente gli ostacoli della vita quotidiana e tutto ciò che suscita emozioni spiacevoli. Per tale motivo provoca spesso stati debilitanti caratterizzati da ansia, stress, che portano sia alla chiusura, alla fuga e alla depressione sia all'indignazione ed all'aggressività. Piuttosto che un fattore psicologico individuale, la fragilità indica una condizione sociale, quella connessa all'era del mito dell'autorealizzazione e della felicità intesa come totale corrispondenza del mondo alle proprie preferenze soggettive.

Il mito dell'autorealizzazione, con l'idea che il mondo debba essere «disponibile» al benessere del proprio io, rappresenta una visione falsata dell'essere umano nel suo rapporto con il reale: innalza le proprie preferenze individuali a criterio morale su ciò che è buono e ciò che non lo è; rende difficile imparare dall'esperienza perché il soggetto ogni volta che avverte un senso di disagio tende a ritirarsi e ad escludere dalla sua cerchia la fonte di questa emozione negativa (slegame); provoca la malattia sociale della solitudine, abitata da individui «ritirati» in se stessi e preda di una perenne introspezione e narrazione dei propri vissuti.

L'individuo che si autocrea, figlio del mito del benessere, è fondamentalmente insicuro e portato ad una relazione paradossale con gli altri: li evita perché ne stressano la vita, ma li cerca per un bisogno di continue conferme<sup>9</sup>.

Emerge il vero punto critico dell'attuale crisi culturale: la *condizione liquida* (non solo) delle giovani generazioni la cui esistenza si svolge su un terreno instabile dal punto di vista dei simboli e dei valori. La diffusione di individui senza un'appartenenza «riconoscente» rappresenta la vera sfida educativa del nostro tempo.

<sup>8</sup> BAUDRILLARD J., *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Cortina, Milano, 1996.

<sup>9</sup> È il paradosso del borghese segnalato da ALLAN BLOOM: «il borghese è colui che nei suoi rapporti con gli altri non pensa che a se stesso, e nei suoi rapporti con se stesso non pensa che agli altri; il borghese vive combattuto nella via di mezzo». Citato da MANENT P., *Le metamorfosi della città. Saggio sulla dinamica dell'occidente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2014, p. 116.

Vi sono coloro che considerano questa condizione come l'anticamera di una necessaria svolta autoritaria delle istituzioni che reggono la società, propugnando la svolta del postumanesimo che considera gli esseri umani come «nodi materiali del divenire; questo divenire funziona come una tecnologia dell'esistenza. I modi in cui gli esseri umani vivono su questo pianeta, il cibo che mangiano, come si comportano, le relazioni che intrattengono, creano la rete di chi e di cosa sono»<sup>10</sup>.

Vi sono altri che, al contrario, indicano la via opposta, quella che sostiene di superare quel tipo di trasmissione culturale rivolta all'allievo concepita come «qualcosa che voi potete imporre alla sua attenzione ed obbligarlo a prendere in esame», con la conseguenza però che egli abbandonerà in seguito questo oggetto «come un serpente lascia andare la sua pelle», adottando invece il criterio di «prendere le persone come sono e iniziare di lì»<sup>11</sup>.

Siamo quindi posti in un incrocio decisivo da cui si apre la possibilità di un *supporto* all'umano tramite tecnologie sociali evolute in grado di correggerne gli errori che lo rendono così contraddittorio, oppure una sua valorizzazione, apprezzandone gli aspetti paradossali, e mobilitando le forze di vita che ne costituiscono la natura.

Vista la densità delle questioni indicate, occorre riconoscere che il declino del novismo ingenuo è una buona notizia perché sgombera il campo da facili scorciatoie ed apre ad una comprensione più profonda della questione educativa così come oggi si pone.

## 2. Necessità di un curriculum per l'educazione al lavoro

Per capire il valore del lavoro come una "presa sul mondo" privilegiata per l'educazione della gioventù in senso integrale, occorre riconoscere innanzitutto i riduzionismi che lo riguardano. Per gran parte delle persone, infatti, "lavoro" significa soltanto "pratica": così però si perdono tantissime sfumature. In più, per la prima volta nella storia, si è fatta esplicita una predicazione anti-lavorativa il cui risultato è pensare che la vita vera, dotata di significato, sia solo quella al di fuori del lavoro.

Il lavoro, nel suo significato autentico, è la parte progettuale dell'anima della società. Quando una società "sente" qualcosa, questo sentire si manifesta nel modo

<sup>10</sup> FERRANDO F., *Postumanesimo, transumanesimo, antiumanesimo, metaumanesimo e nuovo materialismo. Relazioni e differenze*, "Lo Sguardo", 24, 2017 (II), p. 61.

<sup>11</sup> LONERGAN B., citato in GUASTI L., *Curricolo e formazione in Bernard Lorengan*, AIMC, Roma, 2013, pp. 79-80.

in cui essa lavora. La nostra al contrario è una società bloccata fundamentalmente perché non sente più nulla e infatti per la prima volta nella storia è diventata esplicita la negazione del lavoro. Siamo nel pieno di una crisi culturale che nutre scetticismo sulla nostra identità, tant'è che da un lato abbiamo una disoccupazione giovanile al 26-27% e dall'altra abbiamo imprese che sanno già che non troveranno 250mila persone da qui al 2025. Il fondo della crisi non è economico ma di senso, significato e identità. Si vogliono vestire i giovani di un pensiero da vecchi, con la prospettiva di "una vita in vacanza": il messaggio è "non siete attesi", non sappiamo che farcene di voi, non c'è bisogno del vostro apporto, cercate di sopravvivere, consumate quello che c'è fintanto che c'è e cercate di godervela, seguendo i vostri bisogni, che sono l'unica verità. Non c'è un compito per voi, l'unica missione possibile, al limite, è quella di indignarsi.

Questa crisi culturale genera una situazione particolare:

- da un lato si fanno sempre più elevate le esigenze delle imprese che si aspettano dalle figure di qualificati e diplomati, caratteristiche che nel passato erano attribuite solo ai tecnici superiori ed ai manager: visione ampia, spirito di cooperazione, capacità di fronteggiare problemi ed imprevisti, valorizzazione delle opportunità, proiezione verso il futuro e capacità di reazione positiva alle avversità. Queste esigenze mostrano che è in atto un generale innalzamento del carattere cognitivo del lavoro ed una diffusione dell'approccio del *problem solving* come fattore cognitivo associato all'abilità intesa come esatta esecuzione di sequenze di lavoro.
- Dall'altro emerge una grande varietà dei "mondi della vita" espressi dagli allievi e delle loro famiglie, che porta ad una straordinaria differenziazione dei modi in cui questi si pongono nell'esperienza formativa: dai ragazzi "vocati" a quelli incerti, fino ai "trascinati" ed ai giovani "boh" che non forniscono alcun segnale circa i loro interessi ed i loro desideri.

"Lavoro", pertanto, non è solo fare qualcosa, un'attività – quale che sia – funzionale a portare a casa uno stipendio. Perché allora la mia vita ha significato solo nel tempo libero, quando non si lavora. Come se la vita fosse sospesa nel tempo del lavoro, che mi serve solo per avere il denaro necessario a vivere come voglio nel tempo di non lavoro. Il lavoro non è neanche una grande nave che va, ma non si sa dove va, senza senso. Per lavorare bisogna dare un senso alle cose, ciò che facciamo deve avere un legame con il nostro mondo personale. Non è nemmeno la proiezione del sogno di un individuo, un'agitazione in cui i singoli cercano di manifestare se stessi di fronte al "pubblico". Il vero significato del lavoro è il mistero del rapporto tra il singolo e la collettività: una comunità dove ciascuno collabora al bene di tutti, così che la persona dal lavoro ottiene un riconoscimento che dà consistenza al suo io.

Si fa quindi più impegnativo il compito della formazione nell'ambito del lavoro, secondo tre direttrici:

- Far emergere i nessi di senso tra il mondo sociale (specie delle imprese) ed il mondo dei giovani che si inseriscono per la prima volta nel mercato del lavoro, in modo che si realizzi un incontro e non soltanto uno scambio tra servizi e retribuzione. L'incontro prevede una consonanza di significati e di valori; ciò sollecita culture organizzative capaci di far emergere le virtù del "lavoro buono". È tale quando procura un beneficio reale alle persone, alla comunità, al rapporto con la natura, qualsiasi cosa si faccia. Quando porta con sé un ampliamento del bene, quando concorre a rendere migliore la vita. Quando è fatto a regola d'arte. Quando è affidabile, ossia quando contiene una relazione fra persone (oggi se hai un problema ti perdi nella giungla di FAQ e istruzioni vocali, non riesci mai a parlare con qualcuno che sia competente). Quando facendo le cose che fai, impari. Quando c'è corrispondenza in termini di denaro con il valore dell'apporto che hai dato. Quando c'è una crescita dello stipendio proporzionale alla crescita professionale. Quando uno va a letto ed è sereno, cosciente di aver fatto la sua parte. Quando puoi avere interessi che non sono il lavoro.
- Ampliare l'orizzonte dei processi di apprendimento nel campo professionale aggringendo all'abilità necessaria per la gestione corretta e iterativa di routine, centrata sulle abilità, la capacità di fronteggiare in modo efficace i problemi e gli imprevisti della complessità, centrata su visione, comprensione pienamente consapevole della situazione problematica, progettazione, gestione, verifica/collauda dei prodotti/servizi realizzati, riflessione e comunicazione. Per sviluppare il *Problem Based Learning*, un metodo in cui i problemi sono il fulcro dell'apprendimento e spingono lo studente a impossessarsi dei contenuti necessari a risolverli, occorrono compiti di realtà e moduli di didattica attiva, con strategie generali e tecniche particolari<sup>12</sup> che consentano di fronteggiare adeguatamente situazioni complesse. Il progetto è importante non tanto per il prodotto in sé, ma soprattutto in vista degli apprendimenti che gli allievi possono sviluppare. Fare un progetto non è un fai da te, serve una teoria consistente, il *project management*, che presenta un profondo spessore culturale che gli allievi devono poter acquisire.
- Approfondire l'apprensione del reale tenendo conto di tutte le sue valenze: artistiche, storiche, matematiche e scientifiche, motorie, etiche e spirituali. Sono questi gli elementi fondanti che caratterizzano il curriculum, tramite discipline

<sup>12</sup> JONASSEN D., *Supporting Problem Solving in PBL*, «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», 5(2), 2011, pp. 95-119.

generali che possiedono un indispensabile carattere formativo e che devono essere considerate necessarie per l'apertura della mente, del cuore e dell'anima. Essi delincono ambiti culturali corrispondenti alle capacità di apprensione che costituiscono le esigenze proprie della natura di ogni persona, chiaramente definita da Aristotele ne la *Metafisica*: «tutti gli uomini, per natura, desiderano sapere». L'arte, vista in tutte le sue componenti, è una dimensione fondativa della formazione in quanto consente di dare forma agli archetipi della bellezza presenti in ogni soggetto cosciente, la cui apprensione avviene attraverso i sensi ed un'esperienza fondamentale costituita dalla risonanza interiore. La storia fornisce la consapevolezza della interdipendenza di tutti i fattori in gioco nel mondo umano, del fatto che il giudizio circa personaggi e vicende rilevanti è sempre arricchito dalla pluralità delle interpretazioni, infine della corrispondenza tra il tessuto delle vicende della civiltà e la struttura del nostro io, da cui deriva una radicale appartenenza di ognuno al mondo di cui è soggetto personale<sup>13</sup>. La matematica e le scienze permettono all'allievo di vedere la ragione che sottostà alla superficie delle cose avvertita tramite i sensi, a riconoscere la corrispondenza tra la struttura del reale e la struttura del proprio intelletto, quindi ad apprendere la realtà anche quando questa è controintuitiva, così come avviene per molti fenomeni riferiti all'estremamente grande (il cosmo) ed all'estremamente piccolo (la micro natura). L'educazione corporea consente l'unità della persona, superando quella grave separazione prodotta dal carattere astratto di molta produzione culturale, come pure quella inimicizia verso il proprio aspetto fisico che deriva dall'ossessione del paragone con i personaggi del successo mediatico. L'ambito spirituale fornisce parole ed esperienze che consentono di soddisfare le aspirazioni dell'anima verso ciò che va oltre lo sguardo limitato alla materialità ed ai caratteri psicologici dell'esistenza, introducendoci nel mondo del sacro, ovvero del mistero, ciò che risplende di quella luce di cui noi stessi siamo costituiti; che ci salva dal rumore che ci stordisce e dalla vanità delle cose che ci preoccupano, che apre ad una speciale comprensione dell'enigma di noi stessi indicandoci una pienezza di vita resa possibile dal dono di sé agli altri.

Questi tre caratteri dell'educazione al lavoro – rintracciare i nessi tra il mondo sociale ed il mondo individuale, estendere l'orizzonte di ciò che si intende per "professionalità" al campo della complessità, infine approfondire l'apprensione del reale

<sup>13</sup> La persona è il soggetto umano in quanto inserito nella rete delle relazioni e dei simboli che la costituiscono in quanto membro di un popolo, componente di una comunità o di una "gente" cui appartiene per identificazione originaria; l'individuo indica un soggetto la cui percezione di sé è limitata ai propri bisogni e preferenze, che si sporge verso gli altri allo scopo delle loro soddisfazioni.

tenendo conto di tutte le sue valenze culturali – richiedono non tanto un *aggiustamento* delle pratiche didattiche in uso, quanto un loro *rinnovamento* entro la prospettiva curricolare.

### 3. Quale curricolo?

Se il lavoro è un'esperienza pienamente umana, espressione delle esigenze profonde e del mondo dei significati che emergono dalla persona tutta intera, allora la sua educazione richiede un curricolo unificato in base ad una riflessione appropriata alle esigenze di crescita ed ai processi di apprendimento degli allievi, tenuto conto delle sfide del tempo in cui viviamo, ma garantendo le invarianti, ovvero il bene della persona, il bene dello spazio comune ed i valori che ne costituiscono il fondamento.

Si stanno facendo numerose le sollecitazioni affinché i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale adottino un vero e proprio curricolo formativo, che superi i due modelli prevalenti: quello dell'istruzione, fondato sul primato dei contenuti, ma poco in grado di fornire all'allievo le risorse perché possa agire in modo positivo nella società complessa, e quello dell'addestramento, che dà sicurezza all'allievo nella manualità e nella routine in riferimento ad un contesto definito, ma non gli fornisce una preparazione universalistica che lo ponga in grado di agire da protagonista in contesti più ampi, soggetti all'imprevisto, nei quali il soggetto possa rintracciare i significati che ne possano orientare l'azione buona, eticamente connotata.

Tre sono i modelli di curricolo cui possiamo fare riferimento<sup>14</sup>: istruzione, addestramento e formazione. Presentiamo di seguito una comparazione dei tre modelli in base all'approccio, all'esito perseguito, ai dinamismi che pongono in atto, ai valori mobilitati, concludendo con un raffronto sintetico del loro costrutto pedagogico.

<sup>14</sup> GUASTI L., op. cit., p. 34.

## 4. Curricolo: tre paradigmi a confronto

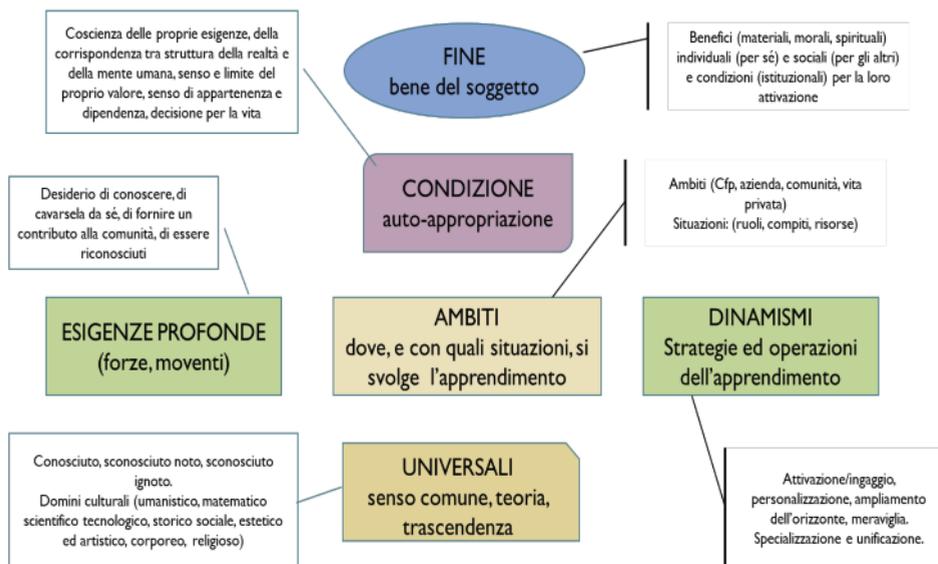
FOCUS	ISTRUZIONE	ADDESTRAMENTO	FORMAZIONE
<b>Approccio</b>	Primato del contenuto e della didattica additiva per trasferimento	Primato dell'abilità e della didattica strumentale e per imitazione/assorbimento	Primato della competenza ed auto-consapevolezza e didattica per compiti di realtà
<b>Esito perseguito</b>	Incremento del «bagaglio culturale» inteso come fondamento universale del cittadino «critico».	Incremento della destrezza nell'esecuzione di operazioni e sequenze «puntuali»	Innalzamento della capacità di visione, giudizio e azione
<b>Dinamismi</b>	L'accrescimento dei contenuti è visto come la condizione essenziale per il giudizio e la capacità di assunzione del ruolo sociale	Le abilità acquisite in un contesto specifico rendono la persona capace di inserirsi nello stesso ambito con sicurezza, efficacia e conformità alle regole	Il processo di formazione rende il soggetto «centro di iniziativa» entro la società complessa, in quanto capace di protagonismo anche in situazioni imprevedute e non routinarie
<b>Valore</b>	I contenuti, a certe condizioni, sono formativi. La cultura influisce sulla disposizione del soggetto nel reale (es: dualismo tra «catastrofismo e sostenibilità nel rapporto uomo-natura»).	La ripetizione di abilità (addestramento) non è mai un fenomeno meccanico, ma è propria della più potente relazione educativa, quella tra allievo e maestro. Essa sostiene un rilevante processo di interiorizzazione.	L'approccio formativo per problem-solving costituisce una delle forme più difficili di apprendimento. L'assenza di costrutti culturali appropriati conduce ad una versione sofisticata dell'addestramento
<b>Sintesi</b>	Questo approccio, non comprendendo il valore culturale dell'azione, e fossilizzando il sapere in nomenclature («classicismo»), rende insicura la persona nei contesti dinamici.	Effettivamente questo curricolo dà sicurezza all'allievo nella manualità e nella routine, ma svolgendosi entro un ambito particolare, non gli fornisce una preparazione universalistica.	Questo curricolo è molto sostenuto, ma essendo altrettanto impegnativo, richiede una profonda riflessione pedagogica e neuroscientifica, oltre all'elaborazione di un canone «aperto».

Il confronto fa emergere innanzitutto una caratteristica che distingue radicalmente il terzo modello di curricolo dai due precedenti: mentre quello formativo è un metodo “costruito”, esito di uno sforzo di riflessione e di distanziamento dagli altri, istruzione e addestramento corrispondono a due pedagogie condivise ed immediatamente comprensibili, il primo dal mondo intellettuale, il secondo dal mondo popolare. Ciò significa che *l'approccio della formazione è ancora in uno stadio di sviluppo non pienamente realizzato* e che per tale motivo ha l'obbligo di un particolare sforzo di convincimento nei confronti dei due mondi indicati.

Inoltre, occorre notare come la formazione non consiste in un compromesso, un punto di mediazione tra i due altri modelli, ma indica un innalzamento del livello della proposta, sulla base di una impostazione rigorosa di ispirazioni, metodo ed organizzazione.

Movendoci nel solco della proposta di Bernard Lonergan, ecco un disegno del curricolo della formazione nella prospettiva dell'educazione al lavoro.

<sup>13</sup> DEWEY J., *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958 (orig. 1922), pp. 47-48.



- Il *fine* costituisce il punto di riferimento fondamentale del curricolo, da cui conseguono gli altri fattori. Esso indica il bene per il soggetto, definito secondo un profilo insieme materiale, morale e spirituale, sia come bene proprio dell'individuo (saper svolgere una professione per conquistare autonomia e riconoscimento) sia come bene misto di cui beneficiano anche gli altri e la società nel suo insieme. Certamente tali beni necessitano di condizioni di attivazione, ovvero di istituzioni "somiglianti" ed accoglienti, come i sistemi di ingresso nel mondo del lavoro ed i contratti, perché non rimangano pure potenzialità o diventino oggetto di sfruttamento.
- La *condizione* è data dall'auto-appropriazione o *consapevolezza*, che indica la coscienza del soggetto circa le proprie esigenze umane profonde, la corrispondenza tra la struttura della realtà e quella della mente umana che apre la possibilità della comprensione; comprende inoltre il contenuto ed il limite del proprio valore in quanto persona, cittadino e lavoratore; assume anche i fattori dell'appartenenza e della dipendenza (ad una gente, ad una tradizione, ad una comunità professionale), giungendo fino al punto più elevato della consapevolezza costituito dal decidersi per un progetto di vita, studio e lavoro espressione della propria vocazione professionale ed insieme realistico.
- Le *esigenze profonde*, le forze ed i moventi che spingono la sua dinamica di vita: il desiderio di conoscere non solo ciò che è noto, ma anche l'ignoto, la fierezza di cavarsela da sé, l'esigenza propria dell'essere umano socievole che consiste nel fornire un contributo positivo alla comunità e di esserne riconosciuti.
- I *dinamismi* dell'apprendimento tra cui sono da considerare essenziali: il pro-

cesso di attivazione/ingaggio in un contesto formativo realistico, vivo e sfidante; la personalizzazione intesa come possibilità di auto-appropriazione del sapere entro una prospettiva di libertà, non per effetto di pressioni o vincoli provenienti dal contesto esterno; il movimento di ampliamento dell'orizzonte iniziale rispetto al reale ed ai mondi di significati che questo dischiude; la meraviglia ed il gusto come stati dell'anima suscitati dall'incontro con saperi ignoti; infine il duplice movimento della specializzazione (necessaria per poter svolgere un ruolo sociale) e dell'unificazione (esiziale per mantenere una postura umana, capace di visione, consapevolezza e sensibilità circa il mistero di cui è costituito il reale).

- Gli *ambiti* in cui si realizza l'opera formativa: l'Istituzione Scuola/CFP/Università in cui si svolgono prevalentemente le attività di introduzione, spiegazione, esercitazione e riflessione; le organizzazioni di lavoro in cui si apprende nel vivo dell'esercizio di ruoli integri, tramite compiti reali e facendo leva sulle risorse proprie di questi contesti, infine il mondo dell'informale e del non formale comprendente le esperienze di vita comune e la vita privata.
- Gli *universalì*, intesi sia come acquisizioni/maturazioni provenienti dai diversi domini culturali formativi noti o ignoti (umanistico, matematico scientifico tecnologico, storico sociale, estetico ed artistico, corporeo, religioso), cui il soggetto può accedere tramite un metodo che trascende<sup>15</sup> gli specifici specialismi e che consente un'apprensione universalistica del sapere.

## 5. Ampliare l'orizzonte degli allievi (e dei formatori)

Nella realizzazione del curriculum "esistenziale" per l'educazione al lavoro, secondo le tre direttrici in precedenza indicate, occorre una risposta convincente – non meramente volontaristica – circa la possibilità, e l'interesse – degli allievi dei corsi nell'accesso ad un modo di vivere la professione che sia significativo, comprensivo e formativo riguardo alla complessità del reale. Tenendo conto della scarsa apertura al mondo che connota mediamente la loro disposizione alla vita, il fattore principale cui fare riferimento è costituito dal modo di apprensione del reale che procede secondo la forma dell'*esperienza*.

Infatti, il vissuto soggettivo indica il modo dell'apprensione originaria del reale da parte dell'allievo; esso possiede una propria struttura, un ordine ed una sensibilità ai significati situati nel mondo di vita della persona tale da orientare in modo selettivo il soggetto di fronte al reale, e nel contempo ne svela la realtà originaria,

<sup>15</sup> Per tale qualità, LONERGAN chiama tale metodo "trascendentale".

una disposizione tale da rendere l'esperienza un passo precedente all'acquisizione sia intellettuale dei saperi sia dei comportamenti di *problem solving*.

Come sostengono buona parte degli esperti in materia, formare significa trasformare, ovvero ampliare l'orizzonte iniziale degli allievi aumentando la densità di esperienze nei curricula, così da rendere possibile l'appercezione di nuovi significati, soprattutto di quelli formativi, includendoli nel loro modo sensibile e soggettivo.

È nell'azione – il luogo in cui si dà sempre la totalità degli elementi – che si realizza quel dinamismo indispensabile tra esperienza e significato che consente di ottenere uno “sviluppo in tutte le forme” dell'allievo che supera gli apprendimenti sia dei curricula a dimensione istruttiva sia di quelli a dimensione strumentale.

A proposito dell'addestramento, un modello rilevante nei percorsi di apprendimento situati entro i contesti di lavoro (alternanza, formazione duale, FabLab), occorre segnalare con forza che non è sufficiente agire sulla pedagogia popolare che enfatizza la “pratica” come unico accesso al sapere. Abbiamo infatti ricordato, nella sintesi di questo modello di curriculum, che esso certamente arreca all'allievo un senso di sicurezza nella manualità e nella routine, ma siccome si svolge entro un ambito organizzativo particolare, di cui assume le risorse ma anche i limiti, non gli fornisce una preparazione univertistica tale da fronteggiare imprevisti e contesti differenti da quello nel quale si è familiarizzato.

La questione è: come svolgere una formazione “autentica” che punti ad ampliare l'orizzonte dell'allievo ed a consentirgli di guardare diversamente il lavoro rispetto all'impostazione popolare (addestrativa e strumentale)? Per una formazione di saperi più ampi, non ci rimane che ricorrere al modello dell'istruzione?

Loneragan, corroborato anche dagli studi neuroscientifici più recenti, propone una filosofia dell'educazione che parte da una constatazione antropologica: l'apprendimento non avviene nel modo di un riempimento come se la mente umana fosse rappresentabile tramite la figura del vaso vuoto, ma come la possibilità di mettere in atto i potenziali – ovvero gli archetipi – della cultura già presenti per natura in ogni persona, tramite l'approccio del gusto e della meraviglia, quindi suscitando le forze di vita proprie dell'animo umano in quanto radicale apertura allo spazio del possibile. Ognuno ha dentro di sé in potenza ogni ambito del sapere: occorre fare la seconda metà del lavoro, con un metodo appropriato.

Il metodo che propone Lonergan non è solo procedura e neppure regola da interiorizzare. Per questo autore, esso si pone nel punto sorgente dello sviluppo umano, quindi possiede una funzione generativa, e permette di perseguire sia gli universali che gli specialismi. La componente *esistenziale* del metodo è composta di tre momenti fondamentali: esperienza, comprensione e giudizio. La componente *metafisica* indica a sua volta la tripartizione di potenza, forma e atto. Ciò consente di ancorare il curriculum alla sua base naturale, quella che promana dal desiderio di conoscere e dalla ricerca della verità razionale che ognuno avverte dentro di sé.

Inoltre, il metodo rende possibile il processo di unificazione degli specialismi e dei frammenti, visto che i saperi non garantiscono più l'unità per via della loro continua specializzazione cui non corrisponde un contestuale ampliamento delle categorie sintetiche di comprensione del mondo. Il metodo, inteso nell'accezione di Lorengan, conferisce all'allievo il potere di fronteggiare differenti campi del sapere tramite un'articolazione invariante, quindi costante, di operazioni mentali. Ancora, la rilevanza del metodo accentua in modo decisivo il ruolo del soggetto nella conquista della cultura e nell'assumere la propria disposizione etica, nel solco della quale egli tende alla realizzazione del suo cammino formativo, e ciò per scelta libera, e non per coercizione, poiché «un'etica della realizzazione è più positiva di un'etica della legge»<sup>16</sup>.

Infine, un metodo siffatto garantisce la dinamica del rinnovamento continuo del patrimonio culturale, che si svolge mettendo alla prova il sapere canonico ricevuto, liberando il nucleo originario invariante e vitale dalle incrostazioni del tempo così da renderne possibile l'auto-appropriazione nel corso del cambiamento storico.

<sup>16</sup> LORENGAN B., *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma, 1999, p. 160.



# Il Successo Formativo degli Allievi del CNOS-FAP Qualificati e Diplomati nel 2017-18

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup> – FRANCESCO GENTILE<sup>2</sup>

Il monitoraggio in esame, giunto alla sua *decima edizione*, è effettuato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP con lo scopo di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla Qualifica o dal Diploma. Più in particolare si è pensato 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, 2019).

Prima di procedere alla presentazione del disegno di analisi, facciamo notare che per motivi di opportunità, connessi allo slittamento temporale eccessivo del calendario dell’anno formativo in *Sicilia*, neppure quest’anno è stato possibile far partecipare al monitoraggio i CFP dell’Associazione CNOS-FAP di tale Regione. Dato il peso notevole di quest’ultima sul totale degli ex-allievi, rappresentando essa quasi il 10% del dato nazionale, l’universo del 2018 non coincide con quello degli ex-allievi della IeFP salesiana, Qualificati e Diplomati degli anni 2009-10/2012-13, come nei relativi monitoraggi (2011-14) (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016); esso però, comprende tutti gli ex-allievi qualificati e diplomati nell’Italia, eccetto che in Sicilia, come nel 2013-14, nel 2014-15, nel 2015-16, e nel 2016-17, e nei corrispondenti monitoraggi 2015, 2016, 2017 e 2018 (Malizia e Gentile, 2016, 2017 e 2018, 2019). Ciò vuol dire che potremo effettuare dei paragoni puntuali unicamente con le indagini del 2015, del 2016, del 2017 e del 2018 – ovviamente la rilevanza maggiore sarà data ai due ultimi anni (2017 e 2018) per la maggiore prossimità temporale –, mentre il confronto con le altre<sup>3</sup> si dovrà limitare a confermare eventuali andamenti consolidati.

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Sede Nazionale CNOS-FAP.

<sup>3</sup> Ricordiamo che i monitoraggi sono iniziati nel 2010, ma soltanto dal 2012 si sono coinvolti Qualificati e Diplomati, mentre i precedenti riguardavano solo i primi (Malizia, Gentile, Nanni e Pieroni, 2016).

Allo scopo di verificare il successo formativo degli ex-allievi si è utilizzata, come negli anni precedenti, la seguente *metodologia di ricerca*. In una prima fase si sono contattate le segreterie dei 47 Centri del CNOS-FAP operanti in 12 Regioni – il totale senza la Sicilia –, per accertare anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati al giugno-luglio 2018, distribuiti per i settori di qualifica funzionanti in ogni CFP e per raccogliere dati anagrafici ripartiti per comparto. Sulla base delle informazioni acquisite è stato delimitato l'universo di riferimento degli ex-allievi in 3903 soggetti; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 3574, pari al 91,6% del totale<sup>4</sup>. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 329 soggetti mancanti all'appello si distribuiscono in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce intorno al 90% dell'universo, lo si può considerare comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la necessaria prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

Più specificamente, i 3574 ex-allievi intervistati si ripartono tra 2765 qualificati (77,4%) e 809 diplomati dell'IteFP (22,6%)<sup>5</sup>. Ad essi è stata somministrata una breve scheda, distribuita in una decina di domande, che ricalca generalmente quella utilizzata nelle edizioni precedenti. Dei 329 ex-allievi (8,4%) che non sono stati trovati, i telefoni di 211 (5,4% del totale) sono risultati inesistenti, mentre non si è riusciti a contattare gli altri (118 o 3,02%). I dati del 2019 confermano le tendenze positive degli ultimi sondaggi e cioè la stabilizzazione tra l'80 e il 90% circa della quota degli ex-allievi a cui si è potuto somministrare il questionario e la riduzione della percentuale dei numeri di telefono inesistenti a una cifra molto limitata; sul lato negativo aumenta invece la percentuale degli ex-allievi che non si è riusciti a contattare (Malizia, Gentile Nanni e Pieroni, 2016; Malizia e Gentile, 2018 e 2019).

Prima di esaminare gli esiti del monitoraggio, è opportuno *contestualizzarli* nella condizione generale del mondo del lavoro in Italia, richiamando in sintesi i dati del primo semestre del 2018 e del 2019 entro i quali si colloca l'anno trascorso dalla Qualifica o dal Diploma degli ex-allievi prima dell'intervista (CENSIS, 2019). Tale periodo di tempo ha sostanzialmente confermato il trend *positivo* degli ultimi due anni. Il paragone tra i due semestri evidenzia la crescita dell'occupazione del +0,5% con un totale di 23.286.000 unità, una cifra che è di

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Mancano i diplomati dell'IP perché la relativa sperimentazione si è conclusa.

poco più bassa dell'aumento riscontrato tra il 2017 e il 2018 che si colloca a +0,8%. Una diminuzione si registra tra le forze di lavoro e si situa a -0,3% che è, però, compensata da una riduzione della stessa entità (-0,3%) nella non forza di lavoro della coorte di età 15-64. Un dato certamente positivo va identificato nel calo di -6,9% delle persone in cerca di occupazione che, inoltre, è anche superiore a quello nel periodo 2017-18, (-5,2%).

Passando alle *circoscrizioni* in cui è diviso il nostro Paese, un andamento favorevole si osserva nel Nord Ovest e nel Nord Est che si caratterizzano per valori migliori di quelli riscontrati sul piano nazionale. Il Sud si differenzia per una diminuzione superiore delle forze lavoro (-1,6%), per una crescita delle non forze lavoro (+0,5%) e per il calo degli occupati (-0,4%). Il Centro si distingue per una decrescita delle forze lavoro leggermente superiore del totale (-0,4%), per una riduzione inferiore delle non forze lavoro (-0,1%), per una crescita più bassa degli occupati (+0,2%) e per un calo meno consistente delle persone in cerca dell'occupazione (-5,5%).

La condizione *femminile* registra un miglioramento, anche se la parità di genere è ancora lontana. Le donne si caratterizzano per un calo superiore tra le persone in cerca di occupazione (-7,9%) e per un aumento più consistente nell'occupazione (+1,0%).

Anche il *tasso di attività* presenta una leggera crescita rispetto agli anni precedenti collocandosi al 65,8% nel primo semestre del 2019 (+0,2% nel 2018, +0,4% nel 2017 e +0,9% nel 2016). L'aumento non ha ridotto in maniera consistente le differenze tra uomini e donne né tra il Nord e il Sud che rimangono sostanzialmente intorno al 18%. Un andamento analogo si registra per il *tasso di occupazione*: sul piano nazionale esso aumenta nel biennio del +0,4%, ma lo scarto rimane elevato tra il Nord e il Sud, situandosi al 23% circa, come anche tra uomini e donne (27,4%). Le tendenze sono simili anche nel caso del tasso di disoccupazione. A livello nazionale si registra negli ultimi anni una diminuzione costante dall'11,7% del 2016 al 10,4% del primo semestre del 2019. Nonostante ciò, e malgrado al Sud la diminuzione tra il primo semestre del 2018 e quello del 2019 sia del -1,0% (rispetto al -0,7% in Italia), le Regioni Meridionali sono al 18,3% con il 20,1% delle donne e il 17,2% degli uomini e la disoccupazione giovanile mantiene percentuali elevate, anche se in anni recenti ha registrato considerevoli progressi: infatti, il gruppo di età 15-19 presenta un tasso del 23,2% (30,8% nella coorte 15-24) e nel medesimo gruppo di età le donne si collocano al 24,8% e quelle del Sud raggiungono il 50,0%.

Il carattere *permanente o meno* dell'occupazione rappresenta un'altra dimensione importante in base alla quale esaminare il mondo del lavoro. In questo caso l'andamento da mettere in risalto è quello dell'aumento dei dipendenti a tempo determinato (+11,9% tra il 2017 e il 2018 che diviene +12,1% tra le don-

ne) e il corrispondente calo del tempo indeterminato (-0,7% e con un'incidenza maggiore tra le donne, -1,0%). Un'altra dinamica da segnalare consiste nella crescita del *lavoro atipico* (lavoro dipendente a tempo determinato, collaborazione coordinata e continuativa, prestazione d'opera occasionale: +9,9%) e nel corrispondente calo del lavoro tipico (lavoro dipendente a tempo indeterminato e lavoro autonomo: -0,5%).

Passando a considerare il *titolo di studio*, la ripartizione del calo delle persone in cerca di un'occupazione si distribuisce in base a tale indicatore nei termini seguenti: la percentuale maggiore della diminuzione tra il 2017 e il 2018 si riscontra tra i licenziati della media inferiore (-8%), seguiti nell'ordine dai senza titoli o con la licenza elementare (-4,4%), dai laureati e dai licenziati della media superiore, entrambi questi due a -3,5%. Viene anche confermato lo svantaggio di coloro che possiedono un titolo basso in quanto presentano tassi sfavorevoli di attività, di occupazione e di disoccupazione, mentre l'inverso si riscontra tra chi detiene una laurea.

Il paragone con l'UE evidenzia ancora di più le criticità dell'Italia. Nonostante gli indubbi progressi degli ultimi anni, i nostri tassi di attività, di occupazione e di disoccupazione rispetto alla media europea ci penalizzano; vale la pena ricordarli, 65,5% vs 73,7%, 58,5% vs 68,6% e 10,6% vs 6,8%. Inoltre, in tutti questi casi sono le donne ad essere maggiormente svantaggiate.

## 1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Incominciamo con la distribuzione in base al *sex* che registra una chiara predominanza dei maschi sulle femmine (2920 o 81,7% rispetto a 654 o 18,3%) (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 (sia quelli con gli ex-allievi della Sicilia, sia quelli senza); tuttavia, riguardo ai secondi si constata un leggero aumento delle ragazze dal 15,1% al 18,3%.

**Tav. 1: Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2019 in %)**

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sesso	81,7	18,3										
Età	20,0	39,0	26,3	10,4	3,0	0,8	0,4	0,0				
Nazionalità	81,6	18,4										
Regione	1,3	5,8	2,8	8,9	3,4	19,5	33,5	1,1	1,1	1,9	0,4	20,1
Circoscrizione	56,8	28,8	12,2	2,2								
Titolo finale	77,4	22,6										

**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 = Emilia-Romagna; 3 = Friuli-Venezia Giulia; 4 = Lazio; 5 = Liguria; 6 = Lombardia; 7 = Piemonte; 8 = Puglia; 9 = Sardegna; 10 = Umbria; 11 = Valle d'Aosta; 12 = Veneto  
 Circoscrizione: 1 = Nord Ovest (Liguria, Lombardia, Piemonte, Val d'Aosta); 2 = Nord Est (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Veneto); 3 = Centro (Abruzzo, Lazio, Umbria); 4 = Sud (Puglia e Sardegna)

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

Venendo agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, commenteremo solo i dati che riguardano le ragazze, poiché quelli relativi ai maschi possono in generale essere facilmente ricavati, essendo l'opposto. Le femmine sono più giovani e in quantità leggermente superiore di nazionalità italiana; frequentano principalmente i CFP del Nord Ovest e meno del totale quelli del Nord Est e (leggermente) del Centro<sup>6</sup>; tra le Regioni sono sovra-rappresentate in Piemonte e in misura contenuta in Sardegna, sottorappresentate in Lombardia e leggermente nel Lazio, mentre sono assenti in Abruzzo, in Friuli-Venezia Giulia, in Puglia e in Valle d'Aosta; la loro quota è leggermente maggiore del totale tra i qualificati e minore tra i diplomati; mancano quasi o del tutto nell'automotive o riparazione dei veicoli a motore, nell'elettrico-elettronico, nella meccanica industriale, nella lavorazione artistica del legno e nell'energia, cioè nei settori tradizionalmente "maschili", e risultano sovra-rappresentate in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico, il benessere e il punto vendita.

Se si prende in considerazione l'*età*, emerge che il 40% circa (39%) ha 18 anni e il 20% 17: in altre parole, si può dire che il 60% circa (59%) degli intervistati ha conseguito il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. tav. 1). Più di un quarto (26,3%) ne ha compiuti 19 e possono essere regolari se diplomati o irregolari se licenziati<sup>7</sup>, mentre i ventenni e oltre costituiscono appena il

<sup>6</sup> Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non terremo conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione dei relativi dati.

<sup>7</sup> I diciannovenni nel 2018 possono essere regolari se diplomati e irregolari se qualificati.

14,6% del totale. Pertanto, è possibile concludere che una maggioranza consistente degli intervistati ha conseguito i titoli finali con una età regolare, un dato questo positivo che consolida i risultati dei due anni precedenti che hanno interrotto un andamento in diminuzione nel tempo.

Passando agli *incroci* con le variabili elencate sopra, si nota che le coorti più giovani sono presenti in percentuali superiori al totale tra le ragazze, gli ex-allievi di nazionalità italiana, nel Nord Est e leggermente meno nel Nord Ovest, nel Veneto, nel Piemonte e lievemente nel Friuli-Venezia Giulia, tra i qualificati e di poco nel turistico-alberghiero e nel benessere. L'andamento opposto si riscontra tra i maschi, gli intervistati di origine migratoria, nel Centro, in misura contenuta nel Lazio, nell'Umbria, nell'Abruzzo, nella Lombardia, nel Veneto e nell'Emilia-Romagna, naturalmente tra i diplomati e nella meccanica industriale, anche se di poco.

Gli intervistati di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione) rappresentano quasi un quinto del totale (18,4%), mentre gli italiani costituiscono gli altri quattro quinti (81,6%) (cfr. tav. 1). Negli ultimi tre anni, cioè a partire dal monitoraggio del 2017, l'andamento registra una leggera crescita degli stranieri e un modesto calo degli italiani; in ogni caso, va sottolineato in positivo che i primi costituiscono più del doppio degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (7,3% nel 2017-18) (Censis, 2018, p. 151).

Siccome i dati sugli italiani si collocano sostanzialmente sul totale, ci limitiamo a fornire le cifre relative alle caratteristiche socio-demografiche degli ex-allievi di origine *migratoria*. Questi sono sovra-rappresentati tra i maschi (in misura contenuta), le coorti di 19 anni e oltre, nell'Italia Centrale, nell'Umbria, nel Lazio (leggermente) e nell'Emilia-Romagna, nella meccanica industriale e in quantità piuttosto modesta tra i qualificati nel settore energia. Le percentuali diminuiscono tra i diciassettenni e i diciottenni, leggermente tra le donne, nel Nord Ovest, nella Lombardia e nel Veneto, e in misura contenuta tra i diplomati, nel grafico e nel turistico-alberghiero.

Anche quest'anno le *Regioni* sono 12 e non 13, perché nel sondaggio non è stata inclusa la Sicilia per i motivi indicati sopra (cfr. tav. 1). La porzione maggiore degli ex-allievi risiede in Piemonte con oltre un terzo (33,5%); Veneto e Lombardia si collocano intorno a un quinto (20,1% e 19,5% rispettivamente); il Lazio totalizza intorno al 10% (8,9%); altre 8 Regioni si collocano tra il 5,0% e lo 0,4% (e più esattamente l'Emilia-Romagna è al 5,8%, la Liguria al 3,4%, il Friuli-Venezia Giulia al 2,8%, l'Umbria all'1,9%, l'Abruzzo all'1,3%, la Puglia e la Sardegna all'1,1% e la Valle d'Aosta allo 0,4%). Tra gli ultimi tre monitoraggi, del 2017, del 2018 e del 2019, la distribuzione rimane sostanzialmente stabile: le posizioni nell'ordine sono le stesse o al massimo mutano di un gradino (come il Veneto e la Lombardia che nel 2019 si scambiano il posto) eccetto che per la Puglia che scende di 3 o 4 posizioni a seconda dell'anno; inoltre, le percentuali

risultano molto simili con solo qualche punto o decimo di differenza come nei casi di Veneto e Lombardia che scendono e dell'Emilia-Romagna che sale.

Al fine di ridurre la dispersione delle frequenze, anche quest'anno ci limiteremo a commentare gli *incroci* che si riferiscono alle prime 4 Regioni che da sole raggruppano l'82,0% del totale. Il Piemonte si contraddistingue per percentuali superiori al totale di ragazze, per classi di età più giovani, per qualificati dei settori turistico-alberghiero e benessere, e per cifre inferiori di maschi, delle coorti di 19 anni e oltre, di diplomati e dei comparti elettrico-elettronico e grafico, mentre mancano la lavorazione artistica del legno, l'agricoltura e l'amministrazione; il Veneto per una sovra-rappresentazione dei più giovani, di italiani, di qualificati, del settore grafico, e in maniera contenuta dell'energia e del punto vendita, e per una sotto-rappresentazione di diciannovenni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria e dei settori automotive e leggermente del turistico-alberghiero, mentre sono assenti i comparti del benessere, della lavorazione artistica del legno, dell'amministrazione; la Lombardia per percentuali superiori al totale dei maschi, dei più giovani in misura contenuta, dei diplomati e dei settori dell'eletto-elettronico e leggermente della lavorazione artistica del legno, e dell'amministrazione e per cifre inferiori delle ragazze, dei più anziani (leggermente), dei qualificati e in misura contenuta del turistico-alberghiero, mentre sono assenti i settori del benessere, dell'agricoltura e del punto vendita; il Lazio per una sovra-rappresentazione dei maschi, dei diciannovenni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria, dei diplomati (leggermente) e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico, e per una sotto-rappresentazione delle ex-allieve, dei più giovani, dei qualificati e dei comparti della meccanica industriale e del turistico-alberghiero (leggermente) mentre mancano del tutto i diplomati e i settori benessere, lavorazione artistica del legno, l'agricoltura, il punto vendita e l'energia.

La distribuzione per *circoscrizioni geografiche* vede al primo posto il Nord Ovest con il 56,8% degli intervistati; seguono il Nord Est con il 30% circa (28,8%), il Centro con oltre il 10% (12,2%) e il Sud con appena il 2,2% a motivo, come sappiamo, dell'assenza della Sicilia. La mancanza di queste ultime informazioni comporta ovviamente una certa distorsione dell'andamento della ripartizione territoriale; inoltre, il confronto con i monitoraggi comparabili e, in particolare, i più vicini nel tempo, ossia quelli del 2017 e del 2018, registra una sostanziale stabilità dei dati con solo una leggera crescita al Sud.

Venendo poi agli *incroci* con le solite caratteristiche socio-demografiche, non ci occuperemo del Sud per la sua consistenza quantitativa poco rilevante, come si è già osservato sopra. Nel Nord Ovest si riscontra una sovra-rappresentazione di diplomati, del comparto benessere e leggermente di ex-allieve, dei più giovani, degli italiani, e del settore turistico-alberghiero, e una sotto-rappresentazio-

ne di qualificati, del comparto grafico e in misura contenuta di maschi, di 19enni e oltre, degli stranieri e l'assenza dell'agricoltura. Il Nord Est registra percentuali superiori al totale tra i qualificati e nei settori meccanica industriale e grafico, e leggermente di maschi e dei comparti dell'agricoltura e dell'energia e inferiori dei diplomati e dei settori turistico-alberghiero e automotive – a cui si aggiunge l'assenza del benessere e dell'amministrazione – e in quantità ridotta delle femmine e del settore elettrico-elettronico. Il Centro evidenzia una sovra-rappresentazione dei maschi, dei 19enni e oltre, degli intervistati di origine migratoria, dei qualificati e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico e una sotto-rappresentazione delle femmine, dei più giovani, degli italiani, dei diplomati e della meccanica industriale e in misura contenuta dell'energia, mentre sono totalmente assenti i comparti del benessere, della lavorazione artistica del legno, dell'agricoltura, dell'amministrazione e del punto vendita.

## 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 (73,5%) provengono direttamente da un percorso regolare nella secondaria di 1° grado, concluso con il superamento del relativo esame di stato. Al contrario, soltanto poco più di un quarto (25,9%) si è iscritto alla IeFP dopo aver frequentato per uno o più anni la secondaria di 2° grado e appena lo 0,6% non possiede un titolo. Dopo la diminuzione consistente – dal 72,3% al 65,9% – di quanti sono passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP, riduzione che si era verificata tra i monitoraggi del 2015 e del 2016, nel 2017 si era tornati a oltre i tre quarti (78,6%) e l'andamento è stato confermato dai risultati del 2018 (74,1%) e dell'anno che stiamo analizzando, anche se in ambedue con una leggera decrescita.

Dagli *incroci* con le caratteristiche socio-demografiche più volte richiamate, emerge che gli intervistati, che sono passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP, risultano sovra-rappresentati nelle coorti di età più giovani, tra gli italiani (leggermente), nel Nord Ovest, nelle Regioni Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, e Veneto e nel settore turistico-alberghiero e in misura contenuta nei comparti automotive ed elettrico-elettronico, mentre sono sotto-rappresentati tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, nel Centro, nel Nord Est (leggermente), nelle Regioni Abruzzo, Emilia-Romagna, Puglia, Umbria e in Val d'Aosta (assenti), e nei settori della grafica, e della energia e in misura contenuta in altri comparti. Un andamento opposto si riscontra tra gli inchiestati che sono arrivati all'IeFP dopo un periodo più o meno lungo di permanenza nella secondaria di 2° grado.

In base alla *tipologia* del percorso formativo seguito, il 70% quasi (68,4%) ha frequentato quello triennale di qualifica, mentre il quadriennale di diploma si colloca intorno a un quarto (22,6%) e il biennale sfiora il 10% (9,0%). Scompaiono i percorsi annuali come anche quelli di diploma di IP perché la relativa sperimentazione si è conclusa. Su questa domanda si riscontra una sostanziale stabilità tra i monitoraggi del 2015, del 2016 e del 2017, mentre i due ultimi (2018 e 2019) evidenziano due novità, la crescita dei quadriennali (dal 10% circa a quasi un quarto) e la diminuzione dei triennali (da intorno all'80,0% al 70% circa), che attestano l'aumento, anche se lento, degli iscritti ai percorsi di diploma.

Anche tutti i qualificati e i diplomati del 2017-18, come negli anni precedenti, hanno potuto partecipare ad una *esperienza di stage* durante i corsi della IeFP; inoltre, la quasi totalità del campione intervistato (99,7%) l'ha considerata coerente con la Qualifica professionale conseguita. Come nelle edizioni precedenti, è stato anche domandato agli ex-allievi di precisare la misura dell'*apprendimento* che ne avevano tratto: più dell'80% (81,8%) la quantifica in "molto" e nemmeno un quinto (17,1%) in "abbastanza" per cui solo l'1,2% è sulla negativa ("poco" l'1,1% e "per nulla" lo 0,1%); un altro dato positivo è che tra le ultime cinque edizioni del monitoraggio, quelle in cui è possibile un riscontro puntuale, si registra un aumento di più del 10,0% (12,2%) di chi ha risposto "molto", mentre quanti segnalavano "abbastanza" si sono ridotti di poco meno del 10,0% (9,8%).

Se si esaminano i dati relativi al *titolo conseguito* alla conclusione del percorso di IeFP, l'80% circa (77,4%) ha conseguito la Qualifica, un quarto quasi (22,6%) il Diploma professionale e nessuno il diploma di IP (dell'Istituto Professionale, cioè il diploma di scuola secondaria di 2° grado a norma del D.P.R. n. 87/2010), essendo ormai terminata la relativa sperimentazione come è stato più volte ricordato. Il paragone fra i cinque ultimi monitoraggi tra cui è possibile la comparazione evidenzia un cambiamento rilevante nel senso che, come era già emerso nel commento ai risultati relativi alla tipologia dei percorsi, crescono i diplomati dal 10,4% al 22,6% mentre diminuiscono i qualificati da intorno al 90,0% a meno dell'80,0% (77,4%), un andamento che certifica la diffusione dei percorsi di diploma, benché ancora lenta come si è osservato sopra.

I qualificati crescono tra le ragazze (leggermente), i 17enni e i 18enni, tra gli stranieri (in misura contenuta), al Nord Est e al Centro, nell'Abruzzo, nell'Emilia-Romagna (leggermente), nel Friuli-Venezia Giulia, nel Piemonte, nella Sardegna, nell'Umbria, nel Veneto, nella Val d'Aosta, nell'energia e nei settori "altri", e diminuiscono tra i 19enni e oltre, al Nord Ovest (in misura ridotta), nella Liguria, nella Lombardia, nella Puglia e leggermente nel Lazio come anche nell'automotive e nel grafico. I diplomati professionali sono sovra-rappresentati tra i

più anziani, nel Nord Ovest (leggermente), nella Liguria, nella Lombardia, nella Puglia, nel Lazio (in misura ridotta), e leggermente nell'automotive e nel grafico, e sotto-rappresentati tra le ragazze (leggermente), tra i 18enni (e assenti ovviamente tra i 17enni), tra gli stranieri (in misura contenuta), nel Nord Est e nel Centro, nel Friuli-Venezia Giulia, nel Piemonte, nel Veneto, e leggermente in Emilia-Romagna (e assenti nell'Abruzzo, nella Sardegna, nell'Umbria e nella Valle d'Aosta), nei settori energia e in quelli "altri".

Passando al *mese* di conseguimento dei titoli appena menzionati, la quasi totalità dei qualificati (93,1%) l'ha ottenuto a giugno, mentre il rimanente 6,9% si concentra per la più gran parte (6,6%) sull'alternativa "altra data", cioè diversa da quelle tradizionali di giugno, luglio o settembre, e soltanto lo 0,3% segnala luglio; la prima scelta dell'attuale monitoraggio interrompe con un modesto calo del 4,2% la crescita graduale e costante degli ultimi anni di tale alternativa. Venendo al diploma professionale, mentre nel monitoraggio del 2015 veniva indicato unicamente giugno, nel 2016 tale mese era segnalato da oltre l'80% (83,2%) e il resto degli intervistati (16,8%) si riferiva al luglio; nel 2017 è quest'ultimo ad avere la maggioranza con il 60% quasi (56,4%) mentre solo poco più del 40% (43,6%) ha conseguito il titolo in questione a giugno, ma nel 2018 le segnalazioni sono ritornate alla distribuzione precedente con l'83,0% che indica giugno, il 15,7% luglio e l'1,3% un "altro" mese; questo andamento viene confermato dai dati del 2019, che vedono aumentata in misura consistente la prima scelta e ridotta in maniera corrispondente la seconda (rispettivamente, 92,8%, 5,1% e 2,1%).

Concludiamo questa sezione sul percorso formativo, analizzando i *settori* dei loro titoli (cfr. tav. 2). Più di un quinto degli ex-allievi ha scelto i comparti meccanica industriale (21,4%) ed elettrico-elettronico (20,1%) e tra intorno al 15% e al 10% l'automotive (15,9%), gli "altri" settori (13,5% che comprende: il benessere, 7,7%, il punto vendita, 2,7%, l'amministrazione e la lavorazione artistica del legno, ambedue con l'1,2%, e l'agricoltura, 0,7%), il grafico (12,6%) e il turistico alberghiero (12,3%), mentre al di sotto del 10% si colloca solo l'energia (4,3%). Il confronto con i quattro precedenti monitoraggi, quelli cioè comparabili, mette in risalto una sostanziale stabilità nel tempo tranne che per una diminuzione degli intervistati del settore elettrico-elettronico e per una crescita dei settori "altri" (in particolare del benessere) che, però, nel 2019 ha una battuta d'arresto contenuta.

**Tav. 2: I settori della Qualifica e del Diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2019; in V.A. 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	15,9	19,3	0,6	16,2	17,2	14,4	16,2	14,6	15,8	10,6	26,1	29,1	15,3	17,9
Elettr.	20,1	24,5	0,5	18,6	18,6	22,2	20,2	19,6	19,0	16,8	28,2	44,3	19,7	21,4
Energia*	4,3	5,2	0,0	3,9	4,3	4,4	3,7	6,5	3,8	6,5	1,6	0,0	5,0	1,7
Grafico	12,6	9,9	24,3	13,5	12,1	12,5	13,3	9,3	7,2	22,1	17,2	0,0	11,9	14,8
Mecc. Industr.	21,4	26,0	0,8	20,0	22,1	21,6	20,0	28,0	19,7	29,6	14,4	0,0	21,5	21,4
Turist. Alberg.	12,3	9,1	26,5	13,5	12,8	11,1	12,8	9,9	15,8	6,2	12,4	0,0	12,3	12,6
Altri**	13,5	6,1	47,4	14,2	13,2	13,8	13,8	12,1	18,8	8,1	0,0	26,6	14,6	10,1
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	3574	2920	654	716	1395	1463	2916	658	2029	1030	436	79	2765	809
% riga	100,0	81,7	18,3	20,0	39,0	49,9	81,6	18,4	56,8	28,8	12,2	2,2	77,4	22,6

Legenda:

\* = Energie alternative/rinnovabili-Edilizia

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

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

V.A. = Valori Assoluti

La meccanica industriale è *sovra-rappresentata* al Nord Est e nelle Regioni Emilia-Romagna e Friuli-Venezia Giulia, tra i maschi, gli ex-allievi di origine migratoria ed è *sotto-rappresentata* tra le ragazze (quasi azzerandosi), al Centro, nell'Abruzzo, nel Lazio ed è assente nelle Regioni della Liguria, della Puglia, della Sardegna, e della Valle d'Aosta. La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell'elettro-elettronico aumenta rispetto al totale al Centro e nelle Regioni Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria e Puglia e in misura contenuta in Lombardia, in Sardegna e tra i maschi, mentre si abbassa tra le femmine (quasi azzerandosi), tra i più giovani e nel Nord Est (leggermente in ambedue i casi), nel Piemonte e nell'Umbria e manca, in Emilia-Romagna, in Puglia e nella Valle d'Aosta. Quanto all'automotive, gli ex-allievi crescono al Centro, nell'Abruzzo, nel Lazio, nella Liguria, nella Puglia, nella Sardegna, nell'Umbria e nella Valle d'Aosta, e in misura contenuta tra i maschi, mentre diminuiscono tra le femmine (quasi azzerandosi), nel Nord Est, nell'Emilia-Romagna e nel Veneto e leggermente tra i più anziani. A sua volta, il grafico risulta *sovra-rappresentato* tra le femmine, al Nord Est, al Centro, in Emilia-Romagna, nel Lazio, nel Veneto ed è *sotto-rappresentato* nel Nord Ovest e in Piemonte, in misura ridotta tra i maschi e gli stranieri, mentre manca nelle Regioni dell'Abruzzo, del Friuli-Venezia Giulia, della Liguria, della Puglia, della Sardegna, dell'Umbria e della Valle d'Aosta. Il turistico-alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, nel Piemonte, nell'Umbria, e leggermente al Nord Ovest mentre si rivela inferiore nel Nord Est e nel Centro, e in misura modesta nel Lazio, nel Veneto, tra i maschi, gli stranieri e manca nelle Regioni

dell’Abruzzo, dell’Emilia-Romagna, del Friuli-Venezia Giulia, della Liguria, della Puglia, della Sardegna e della Valle d’Aosta. I comparti “altri” sono sovra-rappresentati tra le femmine, in Liguria e in Piemonte e in Sardegna e al Nord Ovest, mentre risultano sotto-rappresentati tra i maschi, al Nord Est e nelle Regioni dell’Emilia-Romagna e del Veneto e in misura modesta in Lombardia mentre sono assenti al Centro, nell’Abruzzo, nel Friuli-Venezia Giulia, nel Lazio, nella Puglia, nell’Umbria e nella Valle d’Aosta. Da ultimo il settore energia cresce in Umbria e in Valle d’Aosta e, in quantità contenuta, tra gli allievi di origine migratoria, nel Nord Est, nell’Emilia-Romagna, nel Veneto, mentre diminuisce leggermente al Centro e manca tra le ragazze e nelle regioni dell’Abruzzo, del Friuli-Venezia Giulia, del Lazio, della Liguria, della Puglia, della Sardegna.

### 3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla Qualifica o dal Diploma

A un anno dalla Qualifica/Diploma gli ex-allievi dichiarano di trovarsi nelle seguenti situazioni dal punto di vista dello studio e del lavoro:

- oltre il 50% (50,5% o 1805 intervistati) ha continuato il proprio percorso nel sistema di Istruzione e di Formazione e più precisamente il 24,2% nella scuola (865) e oltre un quarto (26,3% o 940) nella FP;
- il 40,0% circa (37,3% o 1332) ha trovato un’occupazione;
- il 10% circa (9,5% o 338) non studia né lavora;
- il 2,7% (99) è impegnato in altre attività come il servizio civile e le patenti europee (cfr. tav. 3).

**Tav. 3: Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2019 in V.A. e in %)**

Posizione	Tot	Sesso		Circoscrizione				Settori						
		M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Auto.	Elett.	Ener.*	Graf.	Mec.	Tur. Alb.	Altri**
Scuola	24,2	25,3	19,3	20,2	34,5	22,0	6,3	27,5	31,8	21,1	43,9	21,5	12,3	6,8
leFP	26,3	25,4	30,1	31,6	17,0	28,0	2,5	24,3	23,8	12,5	29,2	27,2	29,0	30,0
Lavora	37,3	38,8	30,3	36,5	38,2	34,4	60,8	38,3	33,9	50,7	16,0	41,3	41,6	46,3
Neet***	9,5	8,0	15,7	9,2	7,5	12,6	24,1	7,2	7,8	13,8	8,7	8,0	13,0	13,0
Altro	2,7	2,4	4,6	2,5	2,9	3,0	6,3	2,7	2,7	2,0	2,2	2,0	4,1	3,9
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	3574	2920	517	2029	1030	436	79	567	717	152	449	767	438	484
% riga	100,0	81,7	18,3	36,8	28,8	12,2	2,2	15,9	20,1	4,3	12,6	21,4	12,3	13,5

Legenda:

\* = Energie alternative/rinnovabili-Edilizia

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

\*\*\* = Né lavora né studia

V.A. = Valori Assoluti

Nel paragone fra gli ultimi cinque monitoraggi, quelli cioè comparabili, ai fini di una migliore comprensione dei dati vale la pena distinguere tra l'andamento prima del 2017 e quello dopo. Infatti tra il 2015 e il 2017 cresce del 10% quasi (8,1%) la quota di chi continua gli studi e questo per effetto dell'aumento degli iscritti alla IeFP del 12,0% mentre si arresta la crescita del passaggio all'istruzione che segna una riduzione del 3,9%, anche se la scuola rimane maggioritaria; in secondo luogo diminuisce del 7,5% la percentuale degli intervistati che non lavorano e non studiano; inoltre, rimane sostanzialmente stabile, tra un terzo e il 30%, il dato di chi ha trovato un'occupazione. A sua volta, il monitoraggio del 2018 conferma le tendenze del 2017, rafforzandole anche se in misura modesta, tranne che per la prosecuzione degli studi che vede la IeFP maggioritaria; in aggiunta, il 2019 registra una crescita del passaggio al lavoro, una diminuzione della continuazione degli studi con la IeFP che, però, accresce leggermente la sua posizione maggioritaria, mentre rimangono stabili le opzioni di chi né studia né lavora (intorno al 10%) e di chi si impegna in altre attività (neppure il 3%). In conclusione, va evidenziato che nel 2019 si rafforzano due andamenti: la riduzione di quanti non studiano e non lavorano; la crescita di quelli che hanno dichiarato di aver trovato un lavoro (che tocca quasi il 40%) rispetto alla sostanziale stabilità della percentuale (tra un terzo e il 30%) negli anni precedenti.

Se si prendono in considerazione gli *incroci* con le solite variabili, emerge che le ex-allieve proseguono gli studi nella IeFP in percentuali superiori (di poco) al totale e leggermente inferiori nel sistema scolastico; inoltre, esse lavorano in quantità minore e la loro quota tra in Neet è maggiore, sempre del totale (cfr. tav. 3). I 17enni e i 18enni sono sovra-rappresentati tra quanti continuano la loro formazione nella scuola o nella IeFP (i primi in misura consistente in ambedue le opzioni e i secondi solo nella IeFP), e sotto-rappresentati tra gli intervistati che hanno trovato un'occupazione e i 17enni pure tra quanti non lavorano e non studiano, anche se leggermente; l'andamento opposto si registra invece tra i 19enni che risultano sotto-rappresentati tra gli ex-allievi che frequentano il sistema di istruzione e l'IeFP, mentre evidenziano percentuali superiori al totale tra chi è riuscito a reperire un lavoro. Gli intervistati di nazionalità italiana si collocano sostanzialmente sui dati generali; quanto agli ex-allievi di origine migratoria, essi si iscrivono alla scuola in quantità minore del totale, mentre quelli che trovano un'occupazione o che non lavorano né studiano registrano percentuali leggermente più elevate. Se si fa riferimento al titolo, i qualificati sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che proseguono nella IeFP e leggermente sotto-rappresentati fra quelli che continuano nel sistema scolastico e tra gli occupati, mentre i diplomati crescono tra questi ultimi e tra quanti passano all'istruzione, ma diminuiscono tra gli ex-allievi che proseguono gli studi nella Formazione Professionale.

Passando alle *circoscrizioni geografiche*, gli ex-allievi del Nord Ovest preferiscono frequentare la IeFP piuttosto che la scuola, anche se il totale di quanti proseguono gli studi rimane sostanzialmente inalterato rispetto al dato generale; al contrario, le cifre degli ex-allievi che riescono a inserirsi nel mondo del lavoro e quelle di coloro che non lavorano e non studiano si collocano grosso modo sul totale. Il Nord Est vede aumentare la quota degli ex-allievi che si iscrivono alla secondaria di 2° grado, ma tale crescita è compensata da una riduzione simile nei passaggi alla IeFP; inoltre, diminuiscono, anche se di poco, gli intervistati che non lavorano, né studiano. Al Centro risultano sotto-rappresentati, anche se di poco, gli ex-allievi che continuano i loro studi sia nella scuola che nell'IeFP; inoltre, diminuiscono gli intervistati che riescono a reperire una occupazione e aumentano quanti non lavorano, né studiano, anche se in entrambi i casi in misura contenuta.

Una visione più dettagliata a livello territoriale viene dall'analisi dei dati per *Regione*. In Abruzzo crescono rispetto al totale quanti hanno trovato un'occupazione e i Neet, mentre quelli che proseguono gli studi diminuiscono nel passaggio alla scuola e nessuno si iscrive alla IeFP. In Emilia-Romagna sono sovra-rappresentati in misura contenuta gli intervistati che hanno un lavoro, che hanno continuato la formazione nella IeFP e che non studiano né lavorano, mentre sono sotto-rappresentati gli iscritti all'istruzione. Nel Friuli-Venezia Giulia sono questi ultimi a salire di numero, mentre si riducono tutte le altre opzioni. Il Lazio evidenzia un aumento tra quanti proseguono gli studi nel sistema di Istruzione e in quello di Formazione e una riduzione tra coloro che reperiscono un'occupazione. La Liguria vede un incremento di quanti passano alla scuola e una diminuzione nelle iscrizioni alla IeFP e nella quota dei Neet. In Lombardia crescono rispetto al totale gli intervistati che optano per la IeFP e diminuiscono quelli che scelgono la secondaria di 2° grado e anche gli occupati e quanti non studiano e non lavorano. Il Piemonte vede una sovra-rappresentazione leggera di chi lavora, una sotto-rappresentazione di chi prosegue nella IeFP e in misura contenuta dei Neet. In Puglia, in Sardegna, in Umbria e in Valle d'Aosta si alzano le percentuali di chi trova un'occupazione e di quanti non studiano e non lavorano, mentre si abbassano (o mancano) quelle di chi prosegue l'Istruzione e la Formazione. Nel Veneto sono sovra-rappresentati gli intervistati che si iscrivono alla secondaria di 2° grado e sotto-rappresentati quelli che continuano nella IeFP e i Neet, mentre sale leggermente la quota degli occupati.

Venendo ai *comparti*, la meccanica industriale evidenzia un aumento modesto di chi lavora e una diminuzione in misura contenuta rispetto al totale della percentuale degli ex allievi. Nell'elettrico-elettronico crescono quanti proseguono il proprio percorso di studi nella scuola, mentre si riducono leggermente gli intervistati che continuano nella IeFP e che passano al mondo del lavoro. Gli in-

tervistati che hanno ottenuto il titolo nell'automotive sono leggermente sovrarappresentati tra quanti proseguono gli studi nella secondaria di 2° grado, mentre sono sotto-rappresentati in misura contenuta tra gli ex-allievi che si iscrivono alla IeFP e tra quelli che non studiano e non lavorano. I settori "altri" registrano l'aumento in misura contenuta di chi continua la formazione nella IeFP, degli occupati e dei Neet, mentre si abbassa la cifra di quanti si iscrivono alla secondaria di 2° grado. Nella grafica è il 73,1% (la cifra più alta tra i settori) che prosegue gli studi nella scuola e nella IeFP, mentre la percentuale di chi lavora si trova al di sotto del totale. Il turistico-alberghiero si caratterizza per una percentuale più elevata rispetto al totale di ex allievi che lavorano e di Neet (leggermente in ambedue i casi), mentre diminuiscono coloro che proseguono gli studi e tale andamento dipende dalla riduzione di quanti optano per il sistema scolastico. Gli ex-allievi del settore energia continuano gli studi in una percentuale complessivamente inferiore al totale, ma la sotto-rappresentazione riguarda l'IeFP e solo leggermente la scuola, mentre contemporaneamente sale la quota degli intervistati che hanno reperito un'occupazione e in misura contenuta dei Neet.

### 3.1. Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi

Come si è ricordato sopra, la *maggioranza assoluta* degli ex-allievi (50,5% o 1805) dichiara che dopo il conseguimento del titolo ha continuato gli studi. Più specificamente, 940 o più del 50% (52,1%) hanno optato per la IeFP e l'altra metà circa (47,9% o 865) hanno scelto il sistema scolastico. Come si è già osservato prima, rispetto alla sostanziale stabilità del dato complessivo circa la continuazione degli studi che si era registrata nei monitoraggi del 2015 e del 2016, nel 2017 cresce il totale di oltre l'8% per effetto dell'aumento del passaggio alla IeFP e non di quello all'istruzione come era avvenuto nel biennio precedente. I dati del 2018 confermano quelli del 2017 ed evidenziano una novità, ossia il sorpasso della scuola da parte della IeFP, un andamento che si consolida nel 2019; quest'ultimo registra anche una riduzione del dato complessivo del passaggio al sistema educativo.

Se si fa riferimento alla frequenza della *secondaria di 2° grado*, il 60% quasi (57,3% o 496) si è iscritto all'Istituto Professionale e meno del 40% (39,0% o 337) all'Istituto Tecnico; quasi del tutto trascurabili sono "altre" opzioni che raccolgono appena il 3,5% (30 in valori assoluti). Già il 2018 aveva segnato un aumento dell'Istituto Professionale e una diminuzione dell'Istituto Tecnico rispetto alla stabilità dei precedenti tre monitoraggi; a sua volta, il 2019 conferma sostanzialmente i dati dell'anno precedente.

Il 90%, o 846, dei 940 ex-allievi che hanno continuato la Formazione nella

*IeFP* hanno scelto il IV anno, mentre percentuali marginali hanno optato per gli altri percorsi: il 4,4% l'IFTS, il 3,6% l'annuale di specializzazione, l'1,9% il diploma di IP e lo 0,1% altri corsi di Formazione Professionale. I dati sono globalmente in linea con quelli del 2016 che aveva registrato il balzo in avanti del IV anno e una forte riduzione dell'annuale di specializzazione, mentre l'emergere per la prima volta dell'IFTS nel 2017 perde terreno nel 2018 per poi riguadagnare consensi nel 2019.

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

In termini quantitativi, il secondo<sup>8</sup> percorso che gli ex-allievi hanno seguito è stato quello di passare dallo studio al mondo del lavoro dove hanno trovato un'occupazione (37,3% o 1332). Sottolineiamo che nel 2019 il dato registra una crescita rispetto alla sostanziale stabilità tra un terzo e il 30% che ha caratterizzato i monitoraggi precedenti tra i quali era possibile un confronto.

Per cercare di determinare i fattori che facilitano l'occupabilità, si è iniziato con l'esaminare i *comparti* nei quali gli ex-allievi sono riusciti a reperire un lavoro (cfr. tav. 4). Al primo posto si situa la meccanica industriale che offre maggiori opportunità di lavoro e più precisamente a un quinto circa degli intervistati (22,1%); tra intorno al 15% e al 10% si collocano il turistico-alberghiero (16,4%), l'elettrico-elettronico (13,3%) e l'automotive (12,5%); al di sotto del 10% si riscontrano "altri" comparti (8,9%), il benessere (6,8%); l'energia (6,4%); in percentuali inferiori al 5% si trovano il punto vendita (4,2%), l'agricoltura (4,1%), il grafico (2,9%), la lavorazione artistica del legno e l'amministrazione (ambidue 1,2%). Se i settori non si prendono in considerazione in sé stessi ma in paragone con la ripartizione generale degli ex-allievi tra i comparti, emerge che la meccanica industriale, il benessere, la lavorazione artistica del legno e l'amministrazione evidenziano una sostanziale corrispondenza tra le cifre dei comparti occupazionali e quelle della Qualifica/Diploma, che il turistico-alberghiero, i settori "altri", l'energia, l'agricoltura e il punto vendita presentano un capacità occupazionale superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di Qualifica/Diploma) e che l'elettrico-elettronico, l'automotive, il grafico si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di Qualifica/Diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale e il turistico-alberghiero sono i comparti che possono assicurare una più grande occupabilità.

<sup>8</sup> Il secondo se si considera come un tutt'uno il passaggio al sistema educativo, ma il primo se si distingue tra le iscrizioni all'istruzione e quelle alla *IeFP*.

**Tav. 4: I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2019 in V.A. e in %)**

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
		M	F	17	18	19 e <	Ita.	Mig.	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	12,5	14,6	0,5	13,9	13,7	11,6	12,9	11,0	12,6	8,9	22,0	12,5	11,5	14,7
Elettr.	13,3	15,5	0,5	8,0	12,6	14,7	13,2	5413,6	12,4	11,7	19,3	20,8	12,0	16,2
Energia*	6,4	7,5	0,0	6,6	7,7	5,5	5,5	9,8	6,1	7,6	6,0	2,1	8,5	1,9
Grafico	2,9	2,6	4,5	2,2	3,1	3,0	3,3	1,5	2,4	5,1	0,7	0,0	1,9	5,2
Mecc. Industr.	22,1	25,7	2,0	21,9	23,0	21,7	21,0	26,9	20,4	31,0	14,0	2,1	21,7	23,0
Turist. Alberg.	16,4	13,5	32,8	21,2	16,8	15,2	17,0	13,6	17,8	12,7	20,7	10,4	16,9	15,2
Benessere	6,8	1,9	34,8	10,2	7,1	5,9	7,3	4,5	10,3	0,0	0,7	27,1	7,2	5,7
Legno	1,2	1,4	0,0	1,5	0,9	1,3	1,2	1,1	0,9	1,8	1,3	0,0	1,5	0,5
Agricoltura	4,1	4,3	3,0	7,3	4,9	3,1	4,4	3,0	4,0	5,9	0,7	2,1	5,3	1,7
Amministr.	1,2	1,0	2,5	0,0	1,1	1,5	1,3	0,8	2,0	0,3	0,0	0,0	0,3	3,1
Punto vendita	4,2	3,1	10,6	1,5	2,9	5,5	4,3	3,8	4,6	4,6	2,7	0,0	3,7	5,2
Altro	8,9	7,5	8,6	5,8	6,4	10,9	8,5	10,2	6,5	10,4	12,0	22,9	9,4	7,6
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	955	1134	198	137	453	742	1068	264	741	393	150	48	911	421
% riga	1332	85,1	14,9	10,3	34,0	55,7	80,2	19,8	55,6	29,5	11,3	3,6	68,4	31,6

Legenda:

\* = Energie alternative/rinnovabili-Edilizia

V.A. = Valori Assoluti

Se si prendono in considerazione gli *incroci* con le variabili socio-demografiche, limitando ovviamente l'analisi ai comparti principali e alle differenze più rilevanti, emerge che gli intervistati della meccanica industriale evidenziano percentuali *superiori di occupati* rispetto ai dati del totale nel Nord Est e leggermente tra i maschi e gli ex-allievi di origine migratoria, e inferiori tra le ragazze, e il Centro. Nel turistico-alberghiero si registra una sovra-rappresentazione (tra chi ha trovato lavoro in questo comparto) delle femmine, dei 17enni e in misura ridotta del Centro e una sotto-rappresentazione contenuta del Nord Est, dei ragazzi e degli stranieri. L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori al Centro e in misura contenuta tra i ragazzi e i diplomati, mentre sono minori tra le femmine e i 17enni. Gli intervistati dell'automotive si caratterizzano per percentuali più elevate del dato generale al Centro e leggermente tra i maschi e i diplomati e più basse tra le ex-allieve, e in misura modesta al Nord Est. Gli intervistati dei settori "altri" evidenziano percentuali di poco superiori ai dati del totale tra i 19enni e oltre e al Centro, e lievemente inferiori tra le coorti più giovani e nel Nord Ovest. Nel comparto del benessere si nota una sovra-rappresentazione di ragazze e leggermente dei 17enni e del Nord Ovest e una sotto-rappresentazione di maschi e del Centro e in misura contenuta di migranti, mentre gli ex-allievi di tale settore mancano nel Nord Est. Nel punto vendita si osserva una sovra-rappresentazione delle ex-allieve e una sotto-rappre-

sentazione modesta dei 17enni. Da ultimo, gli intervistati del comparto dell'agricoltura evidenziano una percentuale di poco superiore al dato del totale tra i 17enni e inferiore nel Centro e leggermente tra i diplomati.

Unicamente nel caso all'*automotive* è stato chiesto agli ex-allievi che hanno trovato lavoro in questo comparto (12,5% sul totale degli assunti o 167) di indicare il *nome dell'azienda*. Tre quarti quasi (73,1% o 122) risultano occupati presso officine indipendenti mentre le altre scelte si situano a notevole distanza: Fiat (6,6% o 11), Ford (3,0% o 5), BMW e Peugeot (1,2% o 2), Renault, Toyota e Volkswagen (0,6% o 1) e altre marche (7,8% o 13); inoltre, il 5,4% o 9, non rispondono. Rispetto ai monitoraggi del 2015 e del 2016 in cui i dati erano rimasti sostanzialmente stabili riguardo al rapporto tra officine indipendenti e marche di livello internazionale, nel 2017 cresce la presenza delle prime da intorno ai tre quarti a oltre l'80% e diminuisce quella delle seconde, ma nel 2018 si ritorna alla situazione precedente che si consolida nel 2019.

Per reperire un'occupazione, più del 40% (42,6%) degli intervistati che hanno trovato un lavoro, si è *rivolto al Centro* a cui erano iscritti, mentre il 60% quasi (57,4%) ha risposto negativamente. Se tra gli ultimi tre monitoraggi, 2015, 2016 e 2017, si era riscontrata una sostanziale stabilità riguardo alla prima percentuale, il 2018 ha segnato un progresso significativo da neppure un terzo al 50% circa; a sua volta il 2019 ha evidenziato un certo regresso senza, però, ritornare alla situazione di prima del 2018. Tuttavia, tenuto conto di quest'ultimo andamento e non essendo, comunque, stato raggiunto il massimo, ci permettiamo di richiamare in sintesi le osservazioni in proposito contenute negli ultimi quattro articoli.

«Il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati [...]; 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 competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una

nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende» (Malizia e Gentile, 2019 p; 126, 2018, p. 90; 2017, p. 84; 2016, p. 96).

Passando agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, la prima osservazione riguarda le ragazze che, al momento della ricerca di un'occupazione, ricorrono al Centro a cui erano iscritte in percentuali inferiori (di poco) al totale, consolidando nel 2019 l'andamento del monitoraggio del 2018, ma capovolgendo quello del 2017 e riprendendo quello del 2015 e del 2016. Inoltre, si sono rivolti al CFP in percentuali superiori al totale le coorti più giovani, il Nord Ovest, la Liguria, la Lombardia e leggermente il Piemonte. Una sovra-rappresentazione significativa di ex allievi che ricorrono al CFP frequentato si registra nel comparto della meccanica industriale e in quello elettro-elettronico e tra i diplomati. L'andamento opposto si osserva tra i 19enni e oltre (leggermente), nel Centro, nel Nord Est (in misura contenuta), nell'Abruzzo, nell'Emilia-Romagna, nel Friuli-Venezia Giulia, nel Lazio, nella Valle d'Aosta, e nei settori turistico-alberghiero, "altri", automotive, e grafico e tra i qualificati mentre in Puglia e in Sardegna nessuno si rivolge al CFP.

Al 60,0% circa (57,4%) degli ex-allievi che non sono ricorsi al proprio CFP per reperire una occupazione è stato domandato di precisare in che modo siano riusciti a trovare lavoro. Il 40% quasi (37,2%) ha utilizzato contatti familiari e oltre il 30,0% (31,9%) ha presentato il proprio curriculum vitae; in aggiunta, il 13,4% si è servito di altre modalità che, però, non state specificate. Meno del 10,0% è ricorso alla rete (9,0%) e alle agenzie interinali (8,2%), mentre solo 1 (0,1%) ha utilizzato i Centri per l'Impegno (CPI) e un altro intervistato (0,1%) non risponde. In questo caso non è possibile un confronto puntuale con i precedenti monitoraggi a motivo della nuova formulazione della domanda; tuttavia, se si fa riferimento agli andamenti di medio periodo, si può dire che i contatti familiari<sup>9</sup> continuano ad essere la prima modalità, che la riforma del Jobs Act non è riuscita ancora a lanciare i CPI, la cui segnalazione è in forte calo, e che gli ex-allievi non sembrano nutrire molta fiducia nella rete.

Un'altra opportunità per trovare un'occupazione è offerta dall'*azienda* in cui l'ex-allievo ha frequentato lo *stage*. Soltanto poco più di un terzo (34,9%) di

<sup>9</sup> Come risulta per esempio anche dal Rapporto Excelsior secondo il quale alle modalità di carattere personale come la conoscenza diretta e le segnalazioni fanno ricorso i due terzi quasi delle aziende (Unioncamere, 2015 e 2016).

quanti lavorano risponde positivamente a riprova dei problemi che i giovani incontrano nel reperire un'occupazione anche nelle imprese dove si è conosciuti e stimati. Dal lato positivo va evidenziato un aumento significativo nel monitoraggio del 2018 del ricorso alla modalità in esame in paragone ai tre precedenti (da meno di un quinto a oltre un terzo) che nel 2019 è confermata, anche se con una leggera decrescita.

Una domanda relativamente nuova, introdotta nel questionario del monitoraggio del 2015, riguarda il *Programma Garanzia Giovani*. Appena il 14,0% del totale degli intervistati afferma di conoscerlo, mentre l'86,0% dichiara di no. La disinformazione evidente chiama in causa in primo luogo i responsabili a livello politico e amministrativo nel Governo nazionale e nelle Regioni; al tempo stesso i dati mettono in risalto lo scarso impegno al riguardo dei CFP. Inoltre preoccupa che l'aumento, nel quadriennio 2015-18, da un quinto a un terzo di chi è informato sul programma si sia interrotto nel 2019 con oltre un dimezzamento rispetto al 2018.

Utilizzando le modalità richiamate sopra, oltre il 50% degli ex-allevi che lavorano (54,5%) dichiara di essere stato assunto *entro tre mesi* dalla Qualifica/Diploma e meno di un quinto (16,9%) ha trovato un'occupazione dopo sei, mentre il 30% circa (28,1%) ha avuto bisogno di un anno; altre risposte sono indicate da appena lo 0,5%. Benché non sempre in maniera chiara, l'andamento dei cinque ultimi monitoraggi mette in risalto l'aumento degli intervistati che segnalano tre mesi da intorno al 40% a oltre il 50%; al contrario, la tendenza alla riduzione di quelli che indicano un anno da più del 30% a poco oltre il quinto si interrompe nel 2019 che vede un ritorno al 30% circa.

Passando dal percorso formativo al lavoro che si è riusciti a trovare, il 70% quasi (69,7%) degli intervistati che hanno un'occupazione la considera *coerente* con la Qualifica/Diploma, mentre il 30,3% è sulla negativa. Il paragone con i quattro monitoraggi precedenti con i quali è possibile il confronto mostra il superamento del problema che si era riscontrato nel 2017 nel senso che la corrispondenza, che era cresciuta di quasi il 10% tra il 2015 e il 2016, era tornata nel 2017 alla percentuale di due anni prima; invece, i risultati del 2018 evidenziano il recupero della condizione del 2016 e il 2019 consolida tale andamento.

La coerenza tra la Qualifica/Diploma conseguiti e il lavoro svolto aumenta nella Lombardia, nell'Umbria, tra i diplomati, nel turistico alberghiero, nella meccanica industriale e in misura contenuta tra gli intervistati del Nord Ovest. Al contrario, essa si riduce al Centro, in Abruzzo, in Emilia-Romagna, in Liguria, in Puglia e nella Valle d'Aosta, nei settori "altri" e nel grafico, e di poco tra i più anziani, nel Nord Est, nel Centro, tra i residenti nel Lazio, nel Piemonte e nel Veneto, tra i qualificati e nei comparti dell'automotive e dell'energia.

La *tipologia delle aziende* che hanno assunto gli ex-allievi occupati vede al

primo posto con i tre quarti quasi (74,3%) le microimprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro); seguono a notevole distanza con il 14,6% 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 il 7,4% le grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro) e con il 3,7% le medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro), mentre lo 0,1% non risponde. Il monitoraggio del 2017 riporta l'andamento dei dati alla situazione del 2015, cioè alla preponderanza netta delle microimprese dopo che nel 2016 si era registrata una riduzione di un quinto a favore delle piccole imprese; i risultati del 2018 e del 2019 consolidano questo andamento e pure la tendenza alla crescita delle aziende grandi e medie, anche se molto lenta.

L'ultima domanda che prendiamo in considerazione in quest'area riguarda la *tipologia contrattuale di assunzione*. Il 50% circa (48%) degli intervistati che hanno trovato un'occupazione lavora con un contratto di apprendistato professionalizzante, un quarto circa (23,9%) con uno atipico e appena il 16,1% con uno a tempo determinato; al di sotto del 10% si collocano la figura del socio d'opera e del collaboratore familiare (7,6%), il tempo indeterminato (3,7%) e altre modalità contrattuali non formalizzate (0,6%). Anche se non è possibile un confronto puntuale tra il monitoraggio del 2019 e i quattro precedenti perché è leggermente cambiata la formulazione della domanda, tuttavia si possono segnalare gli andamenti principali: la crescita dell'apprendistato professionalizzante, la riduzione dei contratti atipici e la lenta diminuzione del tempo determinato pertanto, si può parlare di una modesta riduzione della precarietà contrattuale.

Se si fa riferimento agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, è possibile elencare le categorie che godono di una maggiore o minore stabilità lavorativa, facendo perno da una parte sul tempo indeterminato e l'apprendistato e dall'altra sui contratti atipici e sul tempo determinato. Nel primo raggruppamento vanno annoverati i diplomati, le Regioni dell'Emilia-Romagna, del Friuli-Venezia Giulia (leggermente), del Lazio, della Lombardia, del Piemonte (in misura contenuta), della Valle d'Aosta, del Veneto e il settore della meccanica industriale, mentre nel secondo rientrano le ragazze, i 17enni, gli ex-allievi di origine migratoria, i qualificati (leggermente), il Centro, le Regioni dell'Abruzzo, della Liguria, della Puglia, della Sardegna, dell'Umbria e i comparti turistico-alberghiero, altri, automotive, elettro-elettronico e grafico.

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

Assommano in tutto a 338 (9,5%) gli intervistati che non lavorano, né studiano. In proposito bisogna anzitutto evidenziare in positivo che la loro percentuale, rimasta stabile nei due monitoraggi del 2015 (17,3%) e del 2016 (17,7%), nel 2017 è *diminuita* più del 7%, collocandosi al 10,2%, e i risultati del 2018 e del 2019 confermano tale dato perché nei due anni la relativa quota ammonta rispettivamente al 10% e al 9,5% (cfr. tav. 3).

Passando a precisare la loro *condizione*, il 60% quasi (56,2% o 190), la maggioranza assoluta cioè, si è messa subito alla ricerca di un lavoro, senza riuscire a trovarlo e oltre un quarto (26,9% o 91) l'ha reperito, ma al momento dell'intervista era disoccupato; in aggiunta, l'8,9% (30) ha indicato l'alternativa "altro" senza specificare; pertanto, unicamente il 7,7% (26) è restato in attesa di migliori opzioni di scelta, mentre solo 1 (0,3%) non risponde (cfr. tav. 5). A motivo dei cambiamenti che sono intervenuti nella formulazione della domanda negli ultimi cinque monitoraggi, benché non molto rilevanti, non è possibile un confronto puntuale sui relativi risultati, ma solo l'indicazione di alcuni andamenti di medio periodo e più specificatamente: le variazioni nelle percentuali riguardanti gli ex-allievi che si sono impegnati a reperire un'occupazione senza riuscirci o che hanno trovato un lavoro, ma che ora lo hanno perso, restano all'interno di un'oscillazione contenuta, cioè tra intorno al 60% e meno del 70% nel primo caso e fra circa il 15% e oltre un quarto nel secondo; molto più significativa è la riduzione a una quota trascurabile (7,7% di questo sotto-campione e 0,7% di tutti gli intervistati) degli ex-allievi in attesa di migliori opportunità di scelta, cioè di quelli che costituiscono 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 (2019 in V.A. e in %)**

Posizione	Tot	Sesso		Circoscrizione				Settori						
		M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Is.	Auto.	Elett.	Ener.*	Graf.	Mecc.	Tur. Alb.	Altri**
Cercato lavoro	56,2	52,8	64,1	54,0	55,8	54,5	84,2	56,1	57,1	61,9	56,4	44,3	59,6	61,9
In attesa	7,7	5,5	12,6	10,7	3,9	5,5	0,0	4,9	3,6	4,8	12,8	3,3	3,5	19,0
Disocc.	26,9	31,5	16,5	26,2	26,0	34,5	15,8	26,8	28,6	33,3	17,9	41,0	28,1	14,3
Altro	8,9	9,8	6,8	8,6	14,3	5,5	0,0	12,2	8,9	0,0	12,8	11,5	8,8	4,8
NR***	0,3	0,4	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	338	235	103	187	77	55	19	41	56	21	39	61	57	63
% riga	100,0	69,5	30,5	55,3	22,8	16,3	5,6	12,1	16,6	6,2	11,5	18,0	16,9	18,6

Legenda:

\* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

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

\*\*\* = Non risponde

V.A. = Valori Assoluti

Venendo agli *incroci* con le solite variabili, l'esame sarà focalizzato sulle due alternative maggiormente indicate dai Neet a causa dell'esiguità dei consensi ottenuti dagli altri item; tuttavia di questi terremo conto nei risultati relativi alla risposta che definisce i veramente inattivi. Le ragazze, gli ex-allievi di origine migratoria, le Regioni dell'Abruzzo dell'Emilia-Romagna, del Friuli-Venezia Giulia, della Puglia, della Sardegna, i comparti dell'energia e i settori "altri" e in misura contenuta i più giovani, i qualificati e il comparto turistico alberghiero sono i gruppi che sembrano incontrare maggiori difficoltà nel trovare un lavoro, mentre ne hanno di meno i diplomati, la Liguria, l'Umbria, la Valle d'Aosta e il Veneto, la meccanica industriale, e leggermente i maschi, gli italiani, il Nord Ovest, il Lazio e la Lombardia. A loro volta i 19enni e oltre, i diplomati, il Centro, i residenti nel Lazio, nella Liguria, nell'Umbria, nella Valle d'Aosta e nel Veneto, e nei settori energia e meccanica industriale, e leggermente i maschi e l'Abruzzo appaiono più a rischio di disoccupazione, mentre lo sono in percentuali inferiori le ragazze, gli ex allievi più giovani, gli intervistati delle Regioni dell'Emilia-Romagna, del Friuli-Venezia Giulia, della Puglia, i settori "altri" e il grafico e leggermente i qualificati e i residenti nella Lombardia e nella Sardegna. I veri inattivi sono sovra-rappresentati tra le ragazze, nella Lombardia, nel grafico, tra gli "altri" settori e leggermente tra i più giovani, nel Nord Ovest, nell'Umbria e sottorappresentati tra i più anziani, tra gli ex-allievi di origine migratoria, nell'Abruzzo, nell'Emilia-Romagna, in Friuli-Venezia Giulia, nella Liguria, nella Puglia, nella Sardegna, nella Valle d'Aosta e in misura contenuta tra i ragazzi, i qualificati, i residenti al Centro, nel Lazio, nei settori turistico alberghiero, automotive, elettrico-elettronico e meccanica industriale.

## 4. Valutazione complessiva dell'esperienza e bilancio conclusivo

Più del 90% (94,4%) degli ex-allievi dichiara di essere *soddisfatto* dell'esperienza formativa vissuta nei percorsi di IeFP offerti dai Centri del CNOS-FAP. oltre i tre quarti (76%) "molto" e un quinto quasi (18,4) "abbastanza" Le altre alternative sono indicate da quote trascurabili di intervistati: "poco" l'1,1% e "per nulla" lo 0,3%, mentre il 4,3% non risponde. Nel quinquennio di monitoraggi tra cui è possibile un confronto le segnalazioni di "molto" e "abbastanza" si situano tra il 90% e il 100% e fra il 2017 e il 2018 si osserva anche un leggero aumento del 3% circa, che viene confermato nel 2019 da una crescita del 2,2%; in aggiunta, nel medesimo periodo, il "molto" sale da oltre i due terzi a più dei tre quarti con una punta di oltre l'80% nel 2016. Pertanto, si può affermare che tra il 2015 e il 2019 la valutazione degli intervistati resta grandemente positiva.

Gli esiti della seconda domanda con cui si è chiesto un giudizio generale, confermano i risultati della precedente con qualche miglioramento, anche se contenuto: l'88,9% degli intervistati dichiara di essere disposto a *consigliare* ad un suo parente o amico di iscriversi ai corsi di IeFP salesiana; inoltre, è appena l'1,1% che è sulla negativa e solo 1 non risponde, mentre il 10% appare indeciso. Il confronto con i precedenti monitoraggi vede, dopo il picco delle risposte positive del 2016 (98,2%) e il calo del 2017 all'85%, una crescita continua nei due monitoraggi successivi (2018 e 2019), anche se di poco; al tempo stesso diminuiscono gli indecisi, benché lentamente (13,5% nel 2017 e 10,0% del 2019). Sulla base di questi risultati, appare del tutto confermato il generale apprezzamento degli intervistati per l'offerta formativa dei CFP del CNOS-FAP.

Anche se indirettamente, una valutazione analoga si può inferire dagli esiti dall'ultima domanda in cui si chiedeva di segnalare l'*ambito* dei percorsi della IeFP salesiana che si considerava *migliorabile*. Infatti, il 91% degli intervistati indica l'alternativa "*nessuno*"; inoltre percentuali minime, al di sotto del 2%, segnalano per un miglioramento nell'ordine, i metodi di insegnamento (1,1%), i contenuti e gli argomenti trattati e il legame tra CFP e allievi (0,9% in ambedue i casi), le relazioni interpersonali (0,8%), l'attrezzatura (0,6%), la qualità dei formatori (0,4%) e lo stage (0,3%) mentre lo 0,9% segnala "altro" e il 3,2% non risponde. Il paragone con i quattro precedenti monitoraggi mette in evidenza una sostanziale continuità nei risultati e la segnalazione che non c'è nulla da migliorare ottiene sempre oltre il 90% di consensi.

In *conclusione* si possono richiamare i principali andamenti che emergono dal monitoraggio e che confermano i trend del passato: il sorpasso della scelta di continuare gli studi, rispetto a quella di passare immediatamente al mondo del lavoro, che sottolinea la capacità della IeFP di rimotivare alla Formazione

giovani che per il peso degli insuccessi scolastici precedenti si trovavano a rischio di abbandonare il sistema scolastico; l'impatto significativo della IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani nella fascia 15-25, quella cioè che si caratterizza per incontrare le difficoltà più gravi nella transizione occupazionale; la quota modesta dei veramente inattivi; il contributo positivo della IeFP alla formazione degli allievi dei Centri salesiani; la brevità dei tempi di attesa per trovare un'occupazione; un giudizio generale molto favorevole da parte dei Qualificati/Diplomati circa la propria esperienza formativa nella FP del CNOS-FAP

Non mancano certamente alcune *criticità* come quelle che ritornano negli ultimi cinque monitoraggi: la precarietà di chi viene assunto, un ricorso al proprio CFP per trovare un lavoro ancora non molto frequente e la segnalazione del 30% circa della mancata corrispondenza tra la formazione impartita dal CFP e il lavoro reperito, un disallineamento che costituisce uno dei problemi maggiori del nostro mondo del lavoro. In proposito va anche osservato che nel 2019 la prima problematica è in riduzione. Inoltre, le criticità segnalate nel 2018 (più precisamente la diminuzione della soddisfazione nei confronti dell'IeFP salesiana, il calo di quanti la rifrequenterebbero e la riduzione degli intervistati che consiglierebbero ad altri di fare il percorso formativo) risultano in via di superamento nel 2019.

Sul lato positivo, il monitoraggio in esame ha confermato tutte le *accentuazioni* nelle tendenze *favorevoli* ormai consolidate, accentuazioni che si sono registrate anche nel 2019 tranne quella del ricorso al CFP del CNOS-FAP per trovare un lavoro che ha evidenziato nel 2019 un calo. Le ricordiamo qui di seguito: la percentuale di chi ottiene i titoli con una età regolare sta di nuovo crescendo dopo le interruzioni degli anni precedenti; le iscrizioni degli ex-allievi alla IeFP hanno sorpassato quelle al sistema scolastico, mettendo in risalto il prestigio della IeFP tra le famiglie; aumenta il ricorso all'impresa dello stage al fine di reperire un'occupazione; il passaggio al mondo del lavoro rimane la scelta prioritaria degli ex-allievi in consonanza con la natura professionalizzante della IeFP; si consolida la coerenza tra la formazione ricevuta nei Centri salesiani e l'occupazione conseguita, anche se il disallineamento rimane consistente; aumenta in misura significativa la percentuale degli ex-allievi che reperisce un lavoro dopo tre mesi; la crescita rilevante della quota dei diplomati sta a provare in maniera evidente la diffusione sempre maggiore di tale tipo di offerta formativa.

## Bibliografia

- CENSIS, *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- CENSIS, *53° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2019*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- 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, *Rapporto annuale sul sistema IeFP (a.f. 2016-2017)*, Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, PONSPAO, ANPAL, MLPS e INAPP, 2019.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in RASSEGNA CNOS, 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- 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, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2015-16*, in RASSEGNA CNOS, 34 (2018), n. 1, pp. 71-97.
- MALIZIA G. – F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2016-17*, in RASSEGNA CNOS, 35 (2019), n. 1, pp. 109-133.
- MALIZIA G. – GENTILE F. – NANNI C. – PIERONI V., *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.
- UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – PON SPAO – ANPAL – UNIONCAMERE, *Sistema Informativo Excelsior. La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2018. Monitoraggio dei flussi e delle competenze per favorire l'occupabilità*, Roma, 2019a.
- UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – PON SPAO – ANPAL – UNIONCAMERE, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2019-2023). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, Roma, 2019b.

# Il ruolo delle risorse umane per la qualità della Formazione Professionale. Principali risultati di un'indagine campionaria

LAURA EVANGELISTA<sup>1</sup> – ANDREA CARLINI<sup>2</sup> – DANIELA CARLINI<sup>3</sup>

## 1. Introduzione

Il tema della qualità delle risorse umane dei sistemi di Istruzione e Formazione riveste un ruolo strategico nel dibattito scientifico, tecnico e istituzionale teso allo sviluppo ed alla progressiva qualificazione del settore. Questo ruolo centrale è del tutto fisiologico dal momento che si tratta di servizi ad elevata intensità di capitale umano, dove la qualità dei processi e dei risultati è fortemente condizionata dall'agire professionale degli attori e delle organizzazioni.

Questa attenzione riservata al capitale umano nel corso degli ultimi anni si è tradotta in una serie di modelli e dispositivi in cui – per quanto non sempre in forma esplicita – vi si attribuisce un ruolo di primo piano. Ne sono esempi emblematici: i dispositivi di riforma dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro che prefigurano scenari di progressiva integrazione sistemica, che implica un aumento di frequenza ed intensità delle sinergie operative fra gli addetti; le politiche per l'aggiornamento e la formazione in servizio; la messa a punto di procedure e dispositivi tesi al riconoscimento delle competenze della famiglia professionale dei formatori; più in generale, l'esigenza di interpretare con modalità e forme innovative il compito di generare, facilitare e sviluppare apprendimenti adeguati alle esigenze poste dalla complessità sociale.

Pur essendo le risorse umane dell'*education* al centro di interessi e riflessioni molteplici, si rileva però l'assenza di una conoscenza empirica, sistematica e di ampio respiro sull'effettivo stato delle risorse umane della Formazione Professionale.

<sup>1</sup> Ricercatore presso INAPP (paragrafi 3 e 6).

<sup>2</sup> Ricercatore-tecnologo presso INAPP (paragrafi 2 e 5).

<sup>3</sup> Collaboratore di ricerca presso INAPP (paragrafi 1 e 4).

Sugli insegnanti della scuola italiana, al contrario, si può usufruire di un'importante produzione di dati ed informazioni sistematiche, sia di fonte Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sia di fonte Istat. La debolezza informativa rischia di ostacolare processi di sviluppo e di riforma del sistema, dal momento che un bagaglio euristico adeguato è una preconditione di politiche e programmi capaci di orientare efficacemente un dato fenomeno o sistema verso mete considerate desiderabili.

La consapevolezza del ruolo strategico di una conoscenza empirica in questo campo è ben esplicitata anche nelle indicazioni dell'Unione Europea per lo sviluppo dei sistemi di Istruzione e Formazione. A partire dalla strategia di Lisbona del marzo 2000 e successivamente in tutti i documenti comunitari in materia di educazione e formazione, le risorse umane sono considerate un fattore chiave per il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa, ed è quindi posta grande attenzione alla loro professionalizzazione. In particolare l'ultima Raccomandazione europea per la qualità dei sistemi di Istruzione e Formazione del 2009 (Eqavet) impegna i Paesi membri ad intraprendere un percorso istituzionale finalizzato alla definizione di un proprio sistema di garanzia di qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale e sottolinea come i processi di monitoraggio e valutazione (e quindi di conoscenza empirica dei fenomeni) debbano essere organici alla *governance* dei sistemi. Le sollecitazioni europee in materia di qualità ed il crescente volume degli investimenti nel settore hanno contribuito ad incentivare una significativa trasformazione del sistema formativo italiano. Nel nuovo modello nazionale di accreditamento, che è stato sancito con Intesa tra Stato e Regioni nel 2008 e che abilita gli Enti all'erogazione di servizi formativi finanziati con risorse pubbliche, sono stati introdotti standard di qualità non solo in riferimento alle strutture ma anche in relazione alle competenze professionali degli operatori del sistema.

A fronte delle nuove sfide poste al mondo della formazione, come si collocano le figure professionali che operano negli Enti e quale è il contributo offerto in termini di innalzamento della qualità dei servizi formativi? L'ipotesi dell'indagine vede i formatori sempre più qualificati a livello di titolo di studio e coinvolti in uno sviluppo poliedrico della propria professionalità per rispondere alle sfide costituite dal mutamento dei sistemi di Formazione e Istruzione e dalla necessità della loro sinergia con il mondo del lavoro. Si potrebbe considerare che questi processi siano stati favoriti dallo sviluppo del tema della qualità della formazione nel dibattito tecnico-scientifico e dalla sua implementazione da parte degli *stakeholder* istituzionali (Ministero del lavoro, Regioni e Province Autonome) con l'introduzione dei dispositivi di accreditamento degli Enti quale requisito di accesso ai finanziamenti pubblici. È stato interessante a questo punto rilevare con l'indagine quanto Istituzioni, Enti erogatori e singoli formatori investono sull'aggiornamento

dei saperi e delle competenze quale leva per il potenziamento continuo della qualità del sistema.

Il presente lavoro vuole quindi costituire un contributo alla conoscenza delle caratteristiche sociali e professionali degli operatori della Formazione Professionale, presentando alcuni risultati di una indagine pilota condotta da un gruppo di ricercatori INAPP<sup>4</sup> con un questionario somministrato a 1.250 addetti ai servizi formativi operanti in 200 Enti di formazione su tutto il territorio italiano.

## 2. Il mutamento socio anagrafico dei formatori

La prima considerazione interessante riguarda la distribuzione per genere degli intervistati: il 60% è composto da donne, il 40% da uomini (751 donne e 499 uomini). Si tratta di un dato che merita di essere analizzato in comparazione sia con indagini precedenti sulla stessa popolazione, sia con il settore dell'istruzione.

	1974	1990	2002	2016
donne	28	37,5	44,6	60
uomini	72	62,5	55,4	40

**Tabella 1 - Evoluzione storica della composizione di genere (valori %) - Dati INAPP**

L'incidenza percentuale del personale femminile nei sistemi formativi, come si evince dalla tabella 1, è aumentata negli ultimi anni e tale incremento è destinato ad aumentare nel prossimo futuro. Infatti, gran parte degli indicatori oggetto dell'analisi, quali l'età, l'anzianità di servizio, il trend delle cessazioni e del reclutamento, portano a prevedere che le donne diventeranno sempre più presenti nel sistema formativo. La comparazione con rilevazioni effettuate da ISFOL a partire dalla metà degli Anni Settanta su campioni di formatori, mostra, con una certa evidenza, una progressiva attenuazione della tradizionale prevalenza dei maschi nella popolazione di riferimento.

Contrariamente infatti al mondo della scuola, la componente femminile ha da sempre rappresentato una minoranza nel campo della Formazione Professionale.

Secondo la fotografia scattata nel 2016 dall'OCSE nello studio *Gender imbalances in the teaching profession*, secondo cui in tutti i Paesi industrializzati si è assistito a una femminilizzazione della professione dell'insegnante, in Italia le donne rappresentano l'83% dell'intero corpo docente scolastico (circa 730mila docenti).

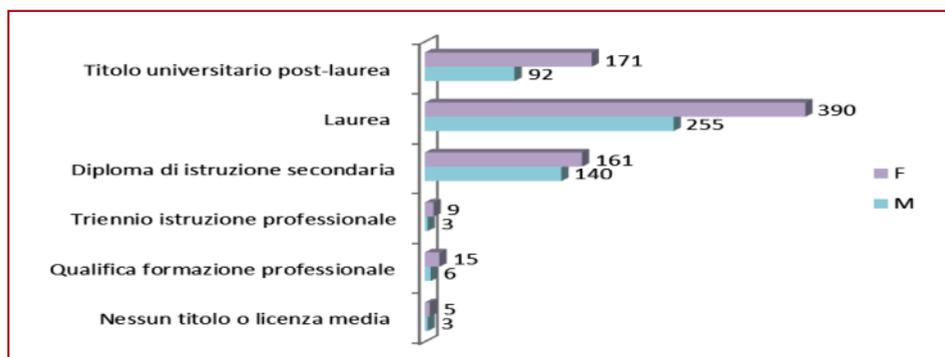
<sup>4</sup> La survey è stata realizzata negli anni 2015 e 2016 dal Gruppo "Accreditamento e qualità della formazione" dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP – ex ISFOL). La rilevazione CAWI fra gli addetti è stata effettuata tra gennaio e aprile 2016 dalla società Tecnocea.

La disparità aumenta con il decrescere del grado: secondo i dati del Ministero dell'Istruzione degli 87.701 insegnanti titolari di cattedra di scuola d'infanzia, i maschi sono 612, lo 0,7%. La percentuale di insegnanti maschi sale al 3,6% su 245.506 alla primaria, mentre alle medie gli uomini rappresentano il 22% dei 155.705 totali. Sale la quota azzurra nei licei e negli istituti superiori, dove le donne rappresentano comunque il 66% degli oltre 241mila insegnanti.

Per quanto riguarda il titolo di studio, si evidenzia la prevalenza di formatori in possesso di un titolo di studio medio alto: il 51,6% dei casi osservati (645 formatori) è in possesso di una laurea e ben il 21% (263 formatori), ha un master o un titolo di studio post-universitario, mentre è quasi nulla la percentuale di chi possiede al più la licenza media inferiore.

Scomponendo il dato in base alla variabile di genere si nota una prevalenza di donne nei titoli di studio più alti: le donne costituiscono il 54% dei diplomati, il 60% dei laureati e il 65% di chi ha un titolo di studio post-laurea.

Il processo di femminilizzazione dei formatori si lega quindi a un alto livello di istruzione rilevato.



**Figura 1 – Titolo di studio dei formatori per genere (valori assoluti) - Dati INAPP 2016**

Sorprende che con un numero così elevato di formatori di genere femminile e con una percentuale così alta di donne con laurea o titolo superiore, troviamo una prevalenza di uomini (il 62%) con incarichi di direzione nella struttura di appartenenza. D'altra parte anche tra i docenti, le cariche più alte vengono ricoperte dagli uomini. Secondo lo studio OCSE del 2016, ad esempio, sebbene il 78% degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado sia di sesso femminile, solo il 55% dei dirigenti scolastici è donna.

Analizzando i dati relativi all'età dei formatori (tabella 2), disaggregati per fasce (giovani fino ai 30 anni, fascia media dai 31 ai 50 anni, maturi oltre i 51 anni) e per genere, osserviamo che i giovani sono i meno rappresentati nel complesso (215, cioè 17,2%, mentre le persone nella fascia media sono 648, cioè 51,8% e i maturi 387, cioè 31%), ma sono soprattutto di genere femminile.

	giovani	fascia media	maturi
donne	180	400	191
uomini	55	248	196

**Tabella 2 – Formatori uomini e donne per fascia di età (valori assoluti) - Dati INAPP 2016**

In generale la popolazione di formatori risulta piuttosto anziana professionalmente, ma soprattutto ha avviato la propria attività professionale nel settore in periodi profondamente diversi sul piano dei significati e del modo di interpretare la professione di formatore. Si pone pertanto la necessità di integrazione intergenerazionale, mettendo in comunicazione reciproca e valorizzando *know-how* di natura teorica ed esperienziale; così come, presumibilmente, in alcuni casi potrebbe essere necessario, oggi più che qualche decennio addietro, favorire un certo turnover dei docenti, con l'uscita verso altre attività professionali fuori dai centri.

Questo dato accomuna il mondo della formazione al mondo della scuola. Nel 2014 l'Italia registrava la più alta percentuale d'insegnanti ultracinquantenni tra i Paesi dell'OCSE con il 58% nella scuola primaria, il 59% nella scuola secondaria di primo grado e il 69% nella scuola secondaria superiore.

### 3. L'inquadramento contrattuale e il reddito

Un elemento chiave che invece distingue la formazione dalla scuola è la modalità di reclutamento del personale. Per accedere alla professione di insegnante nella scuola i requisiti, in termini di titolo di studio, scuola di specializzazione, tirocinio attivo, iscrizione a graduatorie o superamento di concorso pubblico, sono stabiliti dal governo centrale e validi su tutto il territorio nazionale. Per la Formazione Professionale, invece, non sono stati definiti riferimenti normativi comuni fino all'introduzione del sistema di accreditamento per i soggetti attuatori, che vede comunque declinazioni regionali differenziate ed eterogenee.

I risultati dell'indagine riflettono tale scenario. I canali di reclutamento osservati, di fatto, ricalcano le dinamiche di incontro tra domanda e offerta di lavoro nel nostro Paese. Il canale più efficace di inserimento è costituito, come nella maggioranza del nostro mercato, dall'iniziativa personale, inviando il proprio curriculum e dalle reti informali parentali e/o amicali che insieme costituiscono le principali strade di accesso alle professioni; seguono i canali più tradizionali come il superamento di un concorso, una chiamata diretta da parte dell'Ente dopo un periodo di prova, rispondendo a un'inserzione per la ricerca di personale.

Analizzando i dati in relazione alle fasce di età (figura 2), osserviamo che i maturi hanno certamente beneficiato di un mercato del lavoro più aperto, transitando anche attraverso canali formali di incontro tra domanda e offerta di

lavoro, mentre i più giovani hanno per lo più fatto uso di reti amicali e di candidature spontanee presso gli organismi di formazione. Con il crescere dell'età sono più presenti casi di formatori che hanno cominciato a lavorare a seguito di un concorso pubblico e/o attraverso l'intermediazione dei Centri per l'Impiego. Nel caso dei giovani la maggiore presenza nella voce "in seguito ad una proposta d'impiego ricevuta dopo un periodo di prova" induce a ritenere che in questi casi si sia avviato un rapporto di lavoro a seguito di uno stage o di un tirocinio.

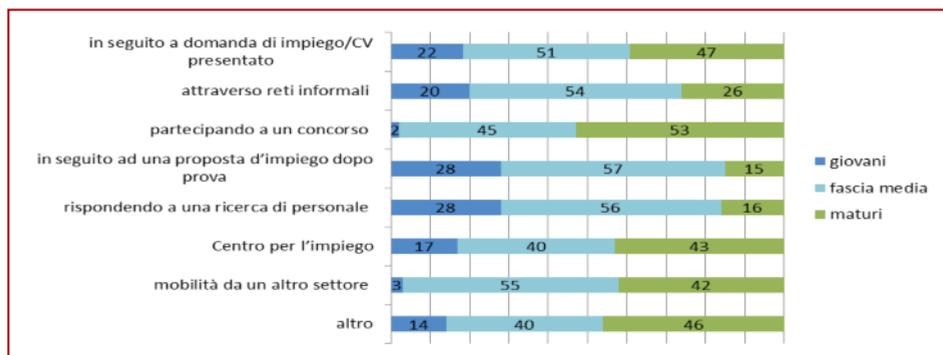


Figura 2 – Modalità di reclutamento per fasce di età (valori %) - Dati INAPP 2016

Allo scopo di verificare se ed in quale misura le dinamiche più recenti del mercato del lavoro italiano – in cui si rileva un graduale incremento dei cosiddetti lavori atipici – abbiano investito il mondo della Formazione Professionale, nel corso della rilevazione si è posta particolare attenzione alla posizione contrattuale degli intervistati. I dati sembrano evidenziare forti analogie fra il settore di attività in oggetto e il quadro più generale del mercato del lavoro nazionale. Tra l'altro occorre specificare che la componente dei lavoratori atipici, ricaduta nel campione, è certamente sotto-dimensionata in termini di incidenza complessiva sulla popolazione di riferimento, giacché essa risulta fisiologicamente meno "intercettabile" della norma. Il personale degli Enti è composto in prevalenza da addetti indipendenti, per lo più occupati nell'erogazione, mentre i dipendenti (a tempo indeterminato e determinato) rappresentano una quota inferiore delle risorse umane. Le strutture quindi sembrano fare ampio uso di contratti che non prevedono la subordinazione, probabilmente perché questi sono più flessibili e adeguati a rispondere ai bisogni diversificati e mutevoli del mercato (ad esempio corsi più brevi e orientati agli adulti), oltre che più gestibili in una situazione di discontinuità delle amministrazioni regionali nella pubblicazione di bandi per l'accesso a risorse pubbliche per la formazione.

Nella nostra indagine, il 60% degli intervistati risulta inquadrato stabilmente nell'organismo presso cui presta servizio; il resto dei formatori esercita la propria attività con forme di contratto flessibili, con una leggera prevalenza del contratto

di collaborazione o a progetto (16,5%), cui seguono il contratto a tempo determinato (11,5%) e la prestazione libero professionale (8,9%) con quota residuale (3%) di altro (ad esempio volontari, soci).

La polarizzazione fra contratti tipici-atipici appare fortemente condizionata dalla stratificazione anagrafica: dalla lettura della tabella 3 emerge che i formatori più anziani sono generalmente inquadrati con contratti di subordinazione a tempo indeterminato, mentre la componente degli atipici (soprattutto contratti di subordinazione a termine e co.co.co.) è composta prevalentemente da soggetti più giovani.

L'età media dei formatori con contratto di subordinazione a tempo indeterminato (47,2 anni) è la più alta. Nel gruppo dei contratti atipici, i dipendenti a termine ed i co.co.co. presentano una struttura anagrafica molto simile e - sebbene con un leggero divario - l'età media più bassa in assoluto.

Tipologia rapporto di lavoro	Media età	Deviazione standard	Numero di casi
Dipendente a tempo indeterminato	47,2	7,9	750
Dipendente a tempo determinato	38,7	8,1	144
Co.co.co o contratto a progetto	40,6	8,2	206
Prestazione libero professionale	43,5	9,6	113
Altro	42,1	8,5	37

**Tabella 3 – Inquadramento contrattuale ed età media dei formatori - Dati INAPP 2016**

Un discorso a parte meritano le prestazioni professionali e le collaborazioni occasionali, che da questo punto di vista si collocano complessivamente ad una posizione intermedia fra i formatori tipici ed il resto degli atipici, presentando anche una variabilità intorno alla media relativamente più accentuata rispetto a tutti gli altri gruppi, sintomo di una struttura anagrafica meno regolare oltre che più anziana. In questo gruppo, difatti, 1 formatore su 4 (25%) ha oltre 45 anni d'età, ed il 5% oltre 60. In definitiva, è presumibile che in questo aggregato siano presenti tipologie di formatori eterogenee: la significativa incidenza di formatori "anziani" lascia intendere che in molti casi le collaborazioni occasionali possano essere erogate da formatori liberi professionisti di elevato livello specialistico, cui si potrebbero affiancare, presumibilmente, apporti meno qualificati assimilabili a quello dei contrattisti a termine e dei co.co.co.

Strettamente connesso alla tipologia contrattuale è il livello reddituale degli intervistati.

Il fatto di avere contratti atipici penalizza anche sul piano del reddito le fasce più giovani che, come si evince dall'analisi della tabella 4, sono quelle maggiormente rappresentate nelle fasce di reddito più basse. Interessante e meno

scontata invece appare l'informazione in merito alla classe dei maturi dove non troviamo diffusi livelli reddituali proporzionalmente più alti: ciò si potrebbe spiegare con titoli di studio mediamente più bassi e con funzioni di docenza di tipo tecnico-professionale meno specializzato.

Tipologia rapporto di lavoro	Media età	Deviazione standard	Numero di casi
Dipendente a tempo indeterminato	47,2	7,9	750
Dipendente a tempo determinato	38,7	8,1	144
Co.co.co o contratto a progetto	40,6	8,2	206
Prestazione libero professionale	43,5	9,6	113
Altro	42,1	8,5	37

**Tabella 4 – Livelli di reddito mensile per classe di età (valori %) - Dati INAPP 2016**

L'indagine mette in evidenza che quasi il 95% del campione raggiunto dall'indagine ha un reddito inferiore a 2.000 euro mensili (circa il 65% ha un reddito tra 1.000 e 2.000 euro, il 29% addirittura inferiore a 1.000 euro e solo il 6% supera i 2.000 euro mensili), delineando un quadro che non si discosta molto dalla situazione reddituale dei docenti della scuola.

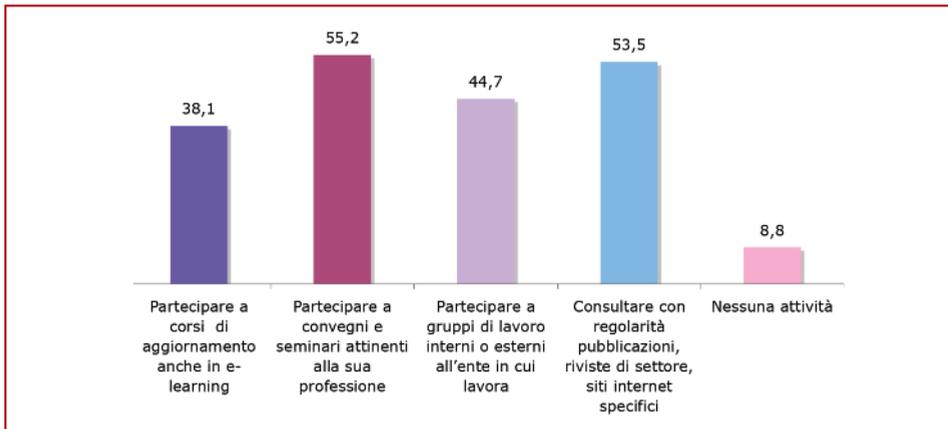
Dall'ultimo studio di Eurydice, rete che fornisce informazioni e analisi sui sistemi educativi all'interno dell'Unione Europea, emerge che lo stipendio di un insegnante italiano va da un minimo di 23.048 euro lordi nella scuola primaria e dell'infanzia, ad un massimo di 38.902 euro nella secondaria di secondo grado, tutti compensi che, al netto, si riducono di circa la metà (difficile superare i 1.800 euro al mese). Il rapporto *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2014/2015* (Salari dei docenti e dei dirigenti scolastici in Europa) contiene numeri poco lusinghieri per la nostra scuola. Soprattutto, compensi che sfigurano al confronto dei vicini di casa. In Spagna un insegnante può guadagnare fino a 46.513 euro, in Francia fino a 47.185 euro, in Germania addirittura fino a 70mila euro. Non sono solo i valori assoluti a giocare a sfavore degli italiani. Il nostro Paese è anche quello dove esiste uno dei minori scarti del continente fra il minimo e il massimo salario che un insegnante può conseguire nel proprio percorso di carriera. All'estero la busta paga cresce di più e più velocemente: in Italia per toccare il massimo bisogna prestare 40 anni di servizio, nel nord Europa (Danimarca, Finlandia, Scozia) solo 20, in Irlanda del Nord appena 10.

## 4. L'aggiornamento professionale

Nell'attuale scenario il tema della qualità delle risorse umane e dei relativi sistemi di gestione assume un ruolo di primaria importanza, in vista di processi

finalizzati all'accreditamento delle strutture oppure al riconoscimento ed alla formalizzazione delle competenze, ma, soprattutto, in considerazione delle trasformazioni che attraversano i sistemi socio-economici, alle quali, le stesse organizzazioni dell'apprendimento, debbono fornire risposte. Le organizzazioni formative hanno bisogno di professionisti motivati e competenti. In relazione al nuovo significato che l'apporto umano sta assumendo, emerge l'importanza fondamentale di costituire un sistema in grado di ottimizzarne lo sviluppo, basandosi sulle più recenti acquisizioni in materia di gestione delle risorse umane, progettazione organizzativa, *knowledge management*, valorizzazione delle comunità professionali. Le pratiche e le problematiche legate alla gestione delle risorse umane, nella loro essenza e nella loro applicazione tecnica, sono state ampiamente studiate ed utilizzate nella media-grande impresa privata. La letteratura specialistica e le pratiche aziendali sono innumerevoli al riguardo, mentre nel sistema formativo una vera attenzione al processo di gestione delle risorse umane stenta a consolidarsi. La ricerca sul tema è minima, la letteratura specialistica è contestualizzata pure. Mentre si sono acquisiti, negli ultimi anni, sia pure con molte difficoltà, elementi conoscitivi sull'evoluzione del ruolo dei formatori, degli insegnanti e delle loro competenze, risultano ancora scarsi gli studi e le analisi che pongono in primo piano le strategie e gli strumenti che gli Enti utilizzano per la gestione delle risorse umane e del capitale conoscitivo.

Nell'ultimo decennio sul processo di qualificazione delle risorse umane ha influito positivamente il fatto che la maggioranza dei sistemi formativi regionali ha aderito in maniera crescente ai requisiti di accreditamento riguardanti non solo le strutture, ma anche la professionalità del personale, investendo nella formazione in servizio quale fattore strategico per l'innalzamento della qualità dell'offerta. Il tema dell'accreditamento si è sempre più legato ai processi di valutazione della qualità dei sistemi e delle risorse umane, anche in considerazione della Raccomandazione Eqavet, che prevede tra i suoi indicatori "*l'investimento nella formazione degli insegnanti e dei formatori*"; tuttavia, ancora oggi non si annoverano situazioni di formazione di tipo strutturale e con obiettivi esplicitamente perseguiti, anzi la formazione continua dei formatori è per lo più autoregolamentata e auto-motivata e la maggior parte delle attività di aggiornamento riguarda occasioni di formazione non formale o informale (cfr. figura 3).

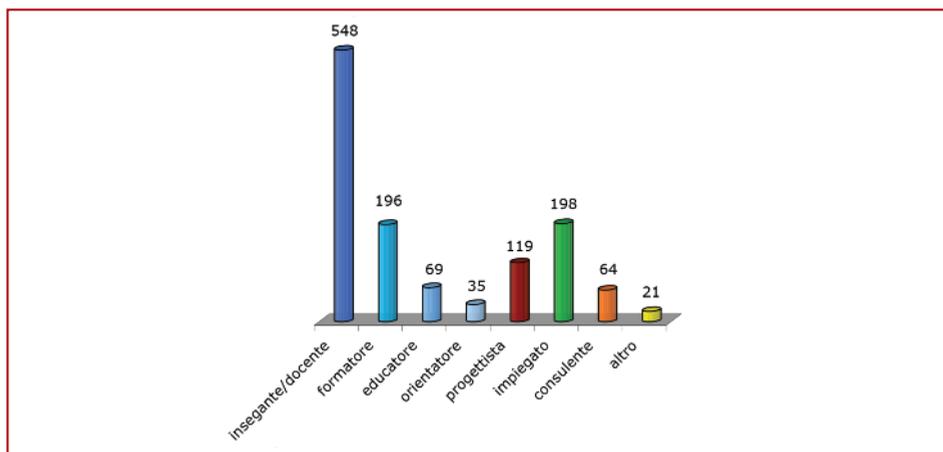


**Figura 3 – Attività di aggiornamento professionale svolte (valori %) - Dati INAPP 2016**

È importante sottolineare che il settore della formazione non beneficia di iniziative nazionali che riguardano tutti gli operatori, a differenza del mondo scolastico. Con la Legge 107/2015, la formazione in servizio per i docenti diventa obbligatoria, permanente e strutturale, in coerenza con le priorità indicate ogni tre anni dal MIUR e con il piano triennale dell’offerta formativa della scuola di appartenenza. La formazione del personale scolastico viene finanziata per la prima volta con uno stanziamento strutturale (40 milioni di euro all’anno dal 2016).

## 5. Il vissuto professionale

La dimensione del vissuto è strettamente connessa al tema dello sviluppo professionale in quanto permette di collocare e focalizzare meglio il ruolo e le funzioni del formatore non solo all’interno dell’organizzazione nella quale opera, ma anche nel resto della comunità di appartenenza. Il modo con cui una persona vive il proprio lavoro e lo comunica all’esterno fornisce indicazioni di vario titolo, non ultima la percezione della propria utilità sociale. La domanda a cui gli intervistati sono stati sollecitati a rispondere è stata “Come spiega agli altri la professione che svolge?” (figura 4).



**Figura 4 – Come il formatore spiega il proprio lavoro agli altri (valori assoluti) - Dati INAPP 2016**

Per la maggior parte dei casi (548) essi si percepiscono a tutti gli effetti parte del sistema di Istruzione e Formazione, cioè insegnanti, docenti, formatori, educatori e orientatori; una quota importante (198) fa riferimento ad attività di natura amministrativo-gestionale. Notiamo infine una quota significativa (119) che pone l'accento sull'attività di progettazione, che fa parte dei processi di innovazione del sistema formativo.

Un secondo elemento, attinente il vissuto professionale, riguarda gli aspetti di soddisfazione e/o insoddisfazione su cui è possibile intervenire. Dai dati emerge un quadro complessivamente positivo in termini di soddisfazione degli intervistati, che sembrano avere una leva particolarmente forte di motivazione e attaccamento al lavoro, premessa questa essenziale per sviluppare processi di innovazione, così come richiesto dalle sollecitazioni in atto sia a livello nazionale che internazionale.

Rispetto ai motivi che creano appagamento sul lavoro, la maggiore soddisfazione proviene da due elementi centrali della professione: da un lato il rapporto con gli allievi e la percezione di un'utilità sociale del proprio lavoro, dall'altro la possibilità di crescita e di formazione (il 33,3% afferma che il lavoro consente l'acquisizione di nuove competenze). Pur non essendo infatti presenti occasioni formali di formazione, gli operatori degli organismi hanno comunque sperimentato, attraverso l'esercizio di nuovi compiti e nuove funzioni all'interno dell'organizzazione, occasioni di crescita professionale. L'apertura alla dimensione internazionale della formazione e la gestione in un'ottica più aziendalistica del progetto formativo nelle sue diverse dimensioni (non solo in quella dell'insegnamento) ha rappresentato un volano di crescita professionale che ha eser-

citato un effetto positivo in termini di soddisfazione e spinta motivazionale, anche se non si tratta di competenze che vengono validate e certificate.

D'altra parte, se si analizzano le risposte alla domanda su quali aspetti inerenti la professione si aspira ad avere un miglioramento nel prossimo futuro, si osserva che oltre alle questioni di natura sostanziale come l'innalzamento del reddito e la stabilità del lavoro (che probabilmente riguardano la quota dei lavoratori atipici), le scelte ricadono proprio sull'innalzamento delle competenze.

Si intuisce da questi dati come il target dell'indagine abbia perfettamente coscienza delle sfide che il sistema formativo sta attraversando, nei confronti delle quali si è in qualche modo già attrezzato per rispondere, ma sa anche che per una risposta più adeguata ed efficace occorrono nuovi investimenti di tipo formativo.

## 6. Conclusioni

In una società in continua e rapida evoluzione un'adeguata risposta dell'offerta formativa rivolta a cittadini, lavoratori e organizzazioni rimane una sfida aperta, forse tra quelle meno evidenti, ma altrettanto cruciale per i cittadini che devono inserirsi in contesti pervasi da complessità. In ambito formativo tale approccio si muove oltre la mera trasmissione di contenuti esclusivamente tecnico-professionali, individuando prima e sviluppando poi, le modalità con cui supportare i soggetti nella crescita delle proprie capacità relazionali, di diagnosi e di risoluzione di problemi organizzativi sempre diversi e più complessi. Per fronteggiare la complessità del sistema formativo si deve partire dalla considerazione, in primo luogo culturale, che la formazione eroga un servizio che tende a caratterizzarsi, come tutti i servizi, sia per il coinvolgimento diretto dell'utente sia per una elevata intensità di lavoro di *front office*, individuando così nella gestione delle risorse umane un fattore critico di successo. La maggior parte dei servizi è fortemente legata alla personalizzazione degli interventi nel senso che la qualità fornita al cliente è fondamentalmente riconducibile alle modalità in cui operano gli individui, che dispongono di un grado elevato di discrezionalità per influenzare le specifiche situazioni. In tale ottica, il fondamento delle organizzazioni di servizi (quali sono le strutture formative) si situerebbe, soprattutto, sul riconoscimento e sull'applicazione consapevole di una "*competenza strategica*" o "*competenza ad apprendere*" o "*competenza esperta, allargata e condivisa*", attraverso la quale disegnare l'evoluzione del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione del lavoro e individuare la modalità con cui utilizzare capacità umane e progettare sistemi di apprendimento di nuove competenze. Il sistema della formazione richiede, dunque, una rafforzata gestione ed il potenziamento delle risorse umane operanti al suo interno.

La nostra ipotesi, che vedeva i formatori sempre più qualificati a livello di titolo di studio e coinvolti in uno sviluppo poliedrico della propria professionalità, è stata confermata dai risultati dell'indagine. Oggi il ruolo del formatore è passato dal tradizionale monopolio dell'insegnamento alla mediazione, all'accompagnamento all'orientamento, e si è evoluto fino a divenire una figura di processo, polivalente, che copre l'intero ciclo dell'intervento formativo (dalla progettazione alla gestione amministrativa e finanziaria di un progetto). L'evoluzione del sistema formativo sembra concentrarsi soprattutto sul piano dell'innovazione dell'offerta, dei modelli di organizzazione dei processi formativi e delle competenze richieste agli operatori. L'enfasi viene posta sulla diversificazione delle tipologie di intervento, nell'ottica della realizzazione di un insieme di servizi formativi lungo tutto l'arco della vita, volti a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e a sostenere i processi di inserimento/reinserimento nel mercato del lavoro, con particolare attenzione ai soggetti a rischio di esclusione o di emarginazione.

Questi processi sono stati favoriti dallo sviluppo del tema della qualità della formazione nel dibattito tecnico-scientifico e dalla sua implementazione da parte degli *stakeholder* istituzionali con l'introduzione dei dispositivi di accreditamento degli Enti quale requisito di accesso ai finanziamenti pubblici. Le caratteristiche dell'offerta formativa sono dunque sottoposte a rivisitazione, soprattutto nella direzione dello sviluppo di tipologie di intervento aperte a nuove e diverse opportunità di integrazione tra i sistemi della formazione, della scuola e del mondo del lavoro.

Di fronte a tale panorama, strutture e professionisti della formazione dovranno affrontare sia un maggiore e più significativo protagonismo della figura del "*destinatario del servizio*" secondo la più moderna cultura della qualità dei servizi, sia una maggiore flessibilità interna dei processi formativi, quale risposta alle opportunità, ma pure alle minacce, provenienti da un ambiente esterno altamente dinamico ed in continua trasformazione. Dalla rilevazione effettuata emerge un profilo del formatore potenzialmente pronto ad accogliere tali sfide, ma risulta anche che Istituzioni, Enti erogatori e singoli formatori non investono ancora abbastanza sull'aggiornamento dei saperi e delle competenze. Per sostenere lo sviluppo della qualità della formazione occorre sostenere Enti e operatori con interventi strutturati di aggiornamento professionale che risultano ancora da implementare e attuare pienamente in tutti contesti del territorio nazionale.

## Bibliografia

- ALLULLI G., *La qualità al centro delle politiche europee*, in "Rassegna CNOS" 2009, n. 2.
- BRUSCAGLIONI M., *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- CEDEFOP, *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale. Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa*, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2009.
- GAUDIO F. - DE MINICIS M. - CARLINI D., *Le strutture formative accreditate e le dinamiche delle risorse umane*, in "Rassegna CNOS" 2011, n. 2.
- GHERGO F., *Storia della formazione professionale in Italia- Volume 3*, CNOS FAP- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2013.
- ISFOL, *I formatori della formazione professionale*, Roma, 2005.
- LIPARI D., *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- LIPARI D., *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- LUCIANO A., *La formazione universitaria dei formatori. Una scommessa*, in Rivista AIF n. 2/1996.
- RUGGERI V. (a cura di), *La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, Roma, I libri del Fondo Sociale Europeo, 2009.

# Polo Grafico Emilia-Romagna: la sfida del curriculum condiviso

FEDERICO GOZZI<sup>1</sup>

## 1. La IeFP in Emilia-Romagna prima e dopo il 2016: nascita del Polo Grafico ER

*«Non ricordo esattamente da quanto tempo conosco Celestino, sicuramente da quando ha iniziato la sua esperienza alla Scuola Grafica Salesiana di Bologna (1986).*

*Eravamo colleghi, lui alla Scuola Salesiana ed io all'Istituto Aldini-Valeriani; il denominatore comune che ci legava erano la stampa, la scuola e gli allievi.*

*Ho conosciuto Celestino quando già avevo, prima di lui, avuto il piacere di conoscere Leone Tiozzo, anche lui ci ha lasciati, il direttore che Celestino ha sostituito, e altri due carissimi amici e colleghi salesiani che per me hanno rappresentato e tuttora rappresentano un riferimento non solo nella vita professionale: Pietro Chasseur e Mario Molinari.*

*È grazie a loro che ho potuto conoscere in modo più approfondito l'opera di Don Bosco ed in particolare dei salesiani, persone che dedicano la loro vita all'educazione dei ragazzi nel nome del Signore e del rispetto del prossimo.*

*In Celestino percepivo tutto questo: "La centralità della fede e l'importanza del lavoro. In particolare evidenzia nel mondo del lavoro la consapevolezza e la dignità dell'apprendista, determina un modello di istruzione e di avviamento al lavoro che anticipa le attuali scuole professionali"».*

Inizia così il suo intervento, il Professor Adalberto Monti, il 22 settembre 2015, alla serata commemorativa dedicata al Signor Celestino Colombo, mancato l'anno precedente dopo quasi trent'anni di dedito servizio alla "Scuola Grafica Salesiana" di Bologna e appartenente a quella generazione di salesiani coadiutori che hanno dedicato la vita ad un settore del mondo del lavoro per i giovani di Don Bosco. Non è una casualità che alla commemorazione si ritrovino alcuni imprenditori e salesiani, in un periodo in cui, superati gli anni più intensi della crisi, il settore grafico (nella formazione, ma non solo) necessita di un nuovo slancio; in quell'anno formativo infatti le aziende del territorio, con il CNOS-FAP avviano una serie di corsi a mercato con l'intento di implementare l'offerta formativa della IeFP in Emilia-Romagna che, fino ad allora, si era limitata a una

<sup>1</sup> Docente di Grafica e referente del Settore Grafico nella sede di Bologna del CNOS-FAP Emilia-Romagna.

formazione triennale di base:

*“Per dare ai ragazzi e alle ragazze in uscita dalla scuola secondaria di primo grado la possibilità di scegliere un percorso formativo che, dopo tre anni, permetta di acquisire una qualifica ed entrare nel mondo del lavoro, la Regione ha istituito, con la Legge regionale n. 5 del 2011, il Sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).*

*Il sistema di IeFP prevede un’offerta di percorsi triennali fortemente orientati al lavoro progettati e realizzati congiuntamente da Enti di formazione accreditati e Istituti Professionali.”*

Corsi come *Packaging 3D & New Media* hanno avuto un triplice scopo:

1. essere un corso pilota, in seguito accessibile agli allievi provenienti dalla IeFP;
2. offrire un approfondimento sia tecnico, sia progettuale, attraverso l’integrazione dell’analogico con il digitale in quanto elementi cardine per il manifatturiero nel settore grafico;
3. mettere in relazione aziende e Istituzione formativa in modo da creare le condizioni per un’occupabilità reale nel settore.

Nell’anno formativo 2015/2016, collaborazioni di questo tipo, hanno progressivamente creato un sodalizio tra alcune associazioni di aziende, in particolare *Comunico Italiano* e la sede di Bologna del CNOS-FAP, che fino all’anno formativo 2015/2016 poteva offrire due percorsi di Qualifica Triennale di *Operatore Stampa* (EQF 3) e un percorso IFTS per *Tecnico per la comunicazione e il multimedia* (EQF 4).

La possibilità di creare un proseguimento formativo per gli allievi provenienti dai percorsi triennali, rimanendo all’interno dell’Istruzione e Formazione Professionale, si presenta nel 2016 con l’avvio in Emilia-Romagna dei percorsi per il conseguimento dei Diplomi Professionali (EQF 4):

*“Con l’anno scolastico 2016/2017, la Regione dà il via alla sperimentazione di percorsi di quarto anno per il conseguimento di un diploma professionale, in continuità con percorsi triennali a qualifica già attivi sul territorio. L’intervento si inserisce nella sperimentazione del Ministero per lo sviluppo del sistema duale nell’Istruzione e Formazione Professionale”.*

Nello stesso anno, il 2016, il progetto di avviare un percorso di quarto anno (allestito adattando il corso *Packaging 3D & New Media*) che porti al conseguimento del Diploma Professionale di *Tecnico Grafico* in grado di congiungere le Qualifica Triennale di *Operatore Stampa* con il percorso IFTS *Tecnico per la comunicazione e il multimedia*, incontra l’intento della Regione di avviare un’intera filiera formativa (la prima in Emilia-Romagna) all’interno della Sede di Bologna del CNOS-FAP che a partire dall’anno formativo 2016/2017, ospita il corso ITS *Mc Luhan Tecnico Superiore per l’organizzazione e la fruizione dell’informazione e della conoscenza* (oggi chiamato anche: *Tecnico Superiore per la comunicazione*

e il marketing digitale) erogato da FITSTIC (Fondazione Istituto Tecnico Superiore Tecnologie Industrie Creative).

Con questa ultima collaborazione avviata tra FITSTIC e CNOS-FAP, con l'Istituto Salesiano della Beata Vergine di San Luca, il 25 maggio 2016, viene inaugurato il Polo Grafico dell'Emilia-Romagna.

## 2. Offerta formativa del Polo Grafico ER

Divenuto operativo a partire dall'anno formativo 2016/2017, il Polo Grafico ER offre un'intera filiera formativa in cui Istruzione e Formazione Professionale, Istruzione Secondaria di Secondo Grado, Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e Istruzione Tecnica Superiore interagiscono dinamicamente tra loro dando la possibilità agli allievi di accedere a diversi percorsi, complementari e collegabili l'uno con l'altro:

Istruzione Secondaria di Secondo Grado:

- *Istituto Professionale per servizi commerciali: indirizzo Grafica e Pubblicità;*
- *Liceo delle Scienze Umane indirizzo economico-sociale, potenziamento: Comunicazione e New Media.*

Istruzione e Formazione Professionale:

- Percorso triennale per il conseguimento della Qualifica Triennale di *Operatore Stampa;*
- Percorso di quarto anno per il conseguimento del Diploma Professionale di *Tecnico Grafico.*

Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e Istruzione Tecnica Superiore:

- Percorso Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) per il conseguimento del titolo di *Tecnico per la comunicazione e il multimedia;*
- Percorso Istruzione Tecnica Superiore (ITS) per il conseguimento del titolo di *Tecnico Superiore per l'organizzazione e la fruizione dell'informazione e della conoscenza.*

### 2.1. Istruzione secondaria di secondo grado

L'Istituto Salesiano della Beata Vergine di San Luca, offre due percorsi nell'Istruzione Secondaria di Secondo Grado che possono a loro volta collegarsi sia con la IeFP, sia con la Formazione Terziaria.

Nell'*Istituto Professionale per i Servizi Commerciali, Design della Comunicazione Visiva*

e *Pubblicitaria* l'allievo acquista una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale che gli consente di sviluppare, in una dimensione operativa, saperi e competenze necessarie per rispondere alle esigenze del settore produttivo della gestione delle attività amministrative, commerciali e promozionali. Gli studenti utilizzano strumenti di computer grafica per il web design e tecniche di progettazione e pianificazione grafica per la realizzazione di prodotti finalizzati alla promozione dell'immagine aziendale.

L'incontro con il mondo del lavoro ed i suoi tecnici avviene sia durante l'attività didattica sia con esperienze di alternanza scuola/lavoro in aziende e studi tecnici del settore: in terza, in quarta ed in quinta per almeno 160 ore annue. Sono previsti anche percorsi di tirocinio estivo e di stage di eccellenza.

Il profilo in uscita consente sia il rapido inserimento nel mondo del lavoro, sia l'accesso all'Università, sia all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e all'Istruzione Tecnica Superiore.

Al termine del terzo anno gli allievi possono accedere all'esame per il conseguimento della Qualifica Triennale di Operatore Grafico: l'esito positivo consente all'allievo di riorientarsi eventualmente all'interno della filiera accedendo al percorso di quarto anno IeFP per il Diploma Professionale di *Tecnico Grafico*.

Nel *Liceo delle Scienze Umane Economico-Sociale, Comunicazione e New Media*, lo studio è orientato alle teorie dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali. Oltre a garantire una completa formazione culturale di stampo liceale, questo indirizzo si propone di aiutare gli studenti a conoscere meglio se stessi, gli altri e le relazioni sociali, fornendo importanti strumenti per orientarsi nella dimensione interiore delle emozioni e nel contesto sociale ed economico attuale.

L'indirizzo economico-sociale fornisce inoltre competenze avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali. Le prospettive filosofiche, storico-geografiche e scientifiche sono utilizzate nello studio delle interdipendenze tra i fenomeni internazionali, nazionali, locali e personali, e sono arricchite dall'apprendimento di una seconda lingua moderna (il Francese).

Il potenziamento *Comunicazione e New Media* aggiunge la conoscenza delle attuali forme di comunicazione sociale e garantisce un approfondimento strutturato delle tecniche e dei software specifici dedicati alla progettazione grafica e comunicazione mediante *Social Media*. In tale quadro si inseriscono gli stage lavorativi al terzo e quarto anno, per un totale di circa 250 ore.

## 2.2. Triennio IeFP: qualifica operatore stampa

La Sede di Bologna del CNOS-FAP Emilia-Romagna offre due percorsi nella IeFP che al termine portano all'esame finale per il conseguimento della Qualifica Triennale di *Operatore Stampa*, assolvendo così l'obbligo di istruzione.

L'iter formativo all'interno della IeFP in Emilia-Romagna inizia dopo aver

svolto un anno all'interno dell'Istruzione Secondaria di Secondo Grado che viene considerato come prima annualità. Nei successivi due anni l'allievo svolge un percorso di 2000 ore di cui:

- 600 ore vengono svolte in alternanza scuola/lavoro, presso aziende che operano all'interno del settore grafico;
- 740 ore di laboratorio stampa e pre-stampa dedicate all'acquisizione delle competenze tecnico professionali indicate dalla qualifica di riferimento;
- 660 ore dedicate all'acquisizione delle competenze di base indicate nel quadro di riferimento degli Assi Culturali (degli Standard Minimi Formativi - D.G.R. 740/2015).

Il ruolo svolto dalla IeFP in Emilia-Romagna è quello di avviare un processo di ri-orientamento e ri-motivazione di allievi provenienti da fallimenti scolastici (avvenuti principalmente durante il primo anno nell'Istruzione Secondaria di Secondo Grado) e ad alto rischio di dispersione. Nella sede del CNOS-FAP di Bologna questo avviene fornendo all'allievo un profilo professionale spendibile nel mondo del lavoro già dalla conclusione del percorso triennale, ridando dignità e prospettiva ai giovani. In tal modo si favorisce l'inserimento più che di operatori specializzati, di persone cooperative e consapevoli dell'intero ciclo produttivo. Durante il percorso triennale gli allievi si avvicinano a diversi processi di stampa, sia analogici, sia digitali, implementano le competenze di indirizzo con quelle legate ai software per simulare prodotti finiti e per la gestione della fase di pre-stampa (ormai imprescindibili) e acquisiscono conoscenze anche in ambito legatoriale e cartotecnico. In questo modo hanno la possibilità di sperimentare tutte le fasi di lavoro per giungere ad un prodotto finito.

Al termine del percorso l'allievo viene messo nelle condizioni di completare il proprio curriculum personale o entrando nel mondo del lavoro confermandosi come operatore nel manifatturiero grafico o scegliendo di proseguire il percorso nella filiera.

Il proseguimento all'interno della filiera si può sviluppare nelle seguenti modalità:

- accedendo a specifici percorsi di "passerella" per reinserirsi nell'Istruzione Secondaria di Secondo Grado come *l'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali, Design della Comunicazione Visiva e Pubblicitaria* erogato dall'Istituto Salesiano della Beata Vergine di San Luca;
- accedendo al percorso di quarto anno nella IeFP per il conseguimento del Diploma Professionale di *Tecnico Grafico*.

## 2.3. Quarto anno IeFP: diploma professionale di tecnico grafico

Il quarto anno del Polo Grafico ER è accessibile agli allievi che abbiano conseguito una qualifica di Operatore Grafico, Operatore Stampa e Operatori post Stampa. Il percorso di quarto anno, si collega direttamente sia al triennio all'interno del CNOS-FAP, sia al triennio dell'Istituto Professionale dell'Istituto Salesiano della Beata Vergine di San Luca.

In linea con le indicazioni della Regione Emilia-Romagna, il quarto anno prevede una prova finale per il conseguimento del Diploma Professionale di *Tecnico Grafico* (EQF4) e, successivamente, un colloquio con un EAPQ per il conseguimento dell'Unità di Competenza *Sviluppo del layout grafico del prodotto comunicativo* della Qualifica Regionale di *Tecnico Grafico* (EQF5):

*“Il Tecnico Grafico interviene con autonomia nel quadro di azione stabilito e nelle specifiche assegnate, contribuendo al presidio del processo di produzione grafica. Partecipa all'individuazione delle risorse, all'organizzazione operativa, al monitoraggio e alla valutazione del risultato. Favorisce l'implementazione di procedure di miglioramento ed è il primo responsabile delle attività esecutive svolte da altri. La formazione tecnica lo abilita all'applicazione e all'utilizzo di metodologie, agli strumenti e alle informazioni specializzate, per svolgere le attività relative al processo di riferimento. Agisce con competenze negli ambiti della progettazione, produzione di prodotti grafici/multimediali, gestione documentale, approvvigionamento e, infine, nei rapporti con i clienti e con i fornitori”.*

Avviato in Emilia-Romagna dall'anno formativo 2016/2017, il percorso di quarto anno nasce con l'obiettivo di favorire il sistema duale in una stretta collaborazione con le aziende. A riguardo il “quarto anno” nel Polo Grafico ER si avvale di una partnership con le aziende del territorio, favorevoli ad accogliere gli allievi durante l'alternanza scuola/lavoro corrispondente a 500 ore delle 1000 dell'intero percorso.

Anello di congiunzione tra la formazione di base e l'alta formazione, il Diploma Professionale di *Tecnico Grafico*, adottando la modalità didattica del *project work*, rispetto alle qualifiche triennali, offre all'allievo un approccio progettuale, in vista di un approfondimento tecnico strategico per il flusso di lavoro nel settore grafico, con una particolare sottolineatura al *packaging*. Inoltre, l'acquisizione di competenze digitali favorisce sia l'innovazione tecnica nei contesti aziendali, sia un'introduzione sistematica ai *New Media* qualora vi sia l'intenzione di proseguire il percorso formativo; come puntuale azione di orientamento in merito, a ridosso della conclusione dell'anno formativo, attraverso la realizzazione del *Curriculum Vitae* e del *Portfolio*, gli allievi sono incoraggiati a definire il loro profilo professionale distinguendolo o come curricolare o come non curricolare al Diploma Professionale.

Gli allievi intenzionati a introdursi nel mondo del lavoro possono definirsi secondo profili professionali tecnici legati alle competenze conseguite col Diploma Professionale:

1. *Tecnico computer grafica;*
2. *Tecnico pre-stampa;*
3. *Tecnico controllo qualità e gestione colore;*
4. *Tecnico progettazione cartotecnica;*
5. *Tecnico stampa digitale e analogica;*
6. *Tecnico post-stampa;*
7. *3D Generalist.*

Qualora si individui un profilo professionale che comprende competenze non acquisite o acquisite solo parzialmente nel del percorso di quarto anno, l'allievo, dopo il Diploma Professionale, potrà continuare l'iter formativo con i percorsi IFTS ed, eventualmente e successivamente, con i percorsi ITS:

1. *Tecnico per la comunicazione e il multimedia;*
2. *Tecnico Superiore per la comunicazione e il marketing digitale;*
3. *Progettista grafico;*
4. *Progettista New Media.*

## 2.4. IFTS: tecnico per la comunicazione e il multimedia

I corsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) di durata annuale sono realizzati da Enti di Formazione Accreditati in partenariato con un'istituzione scolastica, un'università e una o più imprese.

Approvati dalla Regione Emilia-Romagna e cofinanziati dal Fondo Sociale Europeo, fanno parte dei Politecnici che raccolgono e valorizzano le vocazioni dei diversi territori. I corsi offrono a giovani e adulti occupati, disoccupati e inoccupati, una rete stabile ed articolata di alta formazione propedeutica all'acquisizione delle professionalità e delle competenze tecnico-scientifiche richieste dal mercato del lavoro e indispensabili per lo sviluppo e la competitività del sistema economico.

I corsi hanno una durata di 800 ore, di cui almeno il 30% di stage; al termine del percorso è previsto un esame finale, che, in caso di esito positivo porta al conseguimento di un certificato di Specializzazione Tecnica Superiore a un livello 4 nel Quadro delle EQF.

Nel Polo Grafico ER il CNOS-FAP eroga il corso IFTS di Tecnico per la comunicazione e il multimedia, accessibile dopo il conseguimento del Diploma di Istruzione Secondaria di Secondo Livello o dopo il conseguimento del Diploma Professionale.

Attivo dai primi anni del 2000, con un tasso di occupazione medio che si attesta sopra l'80%, il corso IFTS nel Polo Grafico ER, rispetto agli altri percorsi presenti nella filiera, forma esperti di linguaggi e strumenti per lo sviluppo di

siti web responsive (HTML5, CSS3, Javascript, PHP, Wordpress) oltre che dei principi del social media marketing.

## 2.5. ITS: tecnico superiore per la comunicazione e il marketing digitale

In Emilia-Romagna gli ITS (Istruzione Tecnica Superiore) sono parte integrante della proposta formativa regionale della Rete Politecnica, un'infrastruttura che integra la pluralità dei soggetti formativi (Istituzioni scolastiche, Enti di Formazione Professionale accreditati dalla Regione, Università, Centri di Ricerca) con il mondo delle imprese, delineando percorsi che favoriscono lo sviluppo di competenze scientifiche, tecnologiche e tecniche del capitale umano regionale.

La Fondazione Istituto Tecnico Superiore Tecnologie e Industrie Creative (FITSTIC) realizza corsi biennali post diploma professionalizzanti che formano tecnici superiori in grado di intervenire nei settori dell'*Information Communication Technology*, operando nelle aziende con competenze tecnico-tecnologiche avanzate e altamente specialistiche.

All'interno del Polo Grafico ER, FITSTIC eroga il corso *Mc Luhan di Tecnico superiore per la comunicazione e il marketing digitale*, accessibile da giovani e adulti in possesso di Diploma di Istruzione Secondaria di secondo grado o di Diploma Professionale e Qualifica IFTS.

Il percorso unisce le competenze di marketing e social media marketing per la realizzazione di un progetto di comunicazione, utilizzando gli strumenti di monitoraggio e reportistica per ottimizzare la customer experience. Gestisce contenuti testuali e visivi, rendendoli efficaci per le piattaforme web.

L'esame finale al termine del corso, porta al conseguimento del Diploma di *Tecnico superiore per l'organizzazione e la fruizione dell'informazione e della conoscenza*, con la certificazione delle competenze corrispondenti a un livello 5 nel Quadro delle EQF e corredato dell'Europass per favorire la circolazione in ambito nazionale ed europeo.

Il percorso formativo è biennale ed è strutturato in modo da favorire l'acquisizione di competenze specialistiche con una metodologia didattica di tipo esperienziale, con una forte componente laboratoriale creando le premesse per un successivo coinvolgimento occupazionale, dato su cui gli ITS si distinguono a livello nazionale, per una capacità di assorbimento dei diplomati, a un anno dal diploma, pari all'80%. Nello specifico del corso *Mc Luhan*, il profilo professionale, nel territorio emiliano-romagnolo, è una risorsa tecnico-strategica per le imprese del comparto ICC (*Industrie Culturali e Creative*) che vogliono aumentare la propria qualità e capacità competitiva e di innovazione.

### 3. Prassi orientate al curricolo condiviso

L'ampia offerta formativa presente nella filiera appena descritta, pur dando molte possibilità di scelta e potenziali sbocchi professionali, non riduce la sua risposta al mondo del lavoro con una semplice consequenzialità di corsi: nel settore grafico dove, più che in altri settori, l'idea di fondare la formazione delle nuove generazioni sulla domanda del mercato del lavoro (*sistema placement*), così come su un astratto programma didattico, risulta insostenibile, l'urgenza non è assecondare le contingenze produttive delle aziende, ma favorire la loro innovazione attraverso un cambio di paradigma in cui, l'alleanza tra impresa e istituzione formativa definisce dei nuovi profili professionali.

Il così detto *curricolo condiviso* è un *insieme complesso e organicamente progettato delle esperienze formative volte a far conseguire agli alunni i traguardi di Istruzione e Formazione condivisi tra Istituzione formativa e impresa, da porsi in essere da un determinato gruppo di formatori, per un determinato gruppo di alunni, in una specifica situazione.*

Sposando questo modello, il Polo Grafico ER, fin dalla sua nascita e a diversi livelli nella filiera, ha cercato di configurarsi secondo tre principali coordinate:

- stabilire alleanze con altri Enti e imprese fondate, in Italia e all'estero, su una comune ispirazione formativa e vocazionale;
- rinnovare il modello valutativo attraverso nuovi sistemi di monitoraggio del percorso formativo;
- adottare la modalità dell'*intrapresa formativa* in cui gli allievi apprendono principalmente attraverso gruppi di lavoro, commesse reali, *compiti di realtà* e *project work*.

#### 3.1. Comunico Italiano: rete di imprese madrine

*“Comunico Italiano è un'Associazione d'Imprese libera e apolitica, che riunisce le realtà imprenditoriali italiane del mondo della comunicazione. Fanno parte dell'Associazione le aziende del settore grafico e cartografico, del comparto stampa e legatoria e delle agenzie di comunicazione.*

*Le aziende associate a Comunico Italiano sono disponibili per i progetti di alternanza scuola lavoro. Il rapporto di collaborazione fra l'Associazione, gli Istituti di Formazione Professionale e le Università è ormai consolidato. Comunico Italiano è presente con percorsi di formazione per gli studenti e di aggiornamento per i docenti; inoltre, promuove percorsi di stage presso le proprie aziende, secondo il programma di alternanza scuola lavoro. L'associazione collabora e sostiene le attività di TAGA ITALIA sul territorio, oltre ad essere socio fondatore dell'Istituto Tecnico Superiore per l'organizzazione e la Fruizione dell'Informazione e della Conoscenza-FITSTIC”.*

La collaborazione con la Sede di Bologna del CNOS-FAP, avviata dal 2015, sta divenendo una vera e propria alleanza virtuosa in cui gli esperti di settore

intervengono all'interno della formazione degli allievi e le aziende collaborano e si confrontano con l'Istituzione formativa per progetti condivisi volti a dar vita a, *project work*, concorsi, spazi formativi e laboratori innovativi.

Particolarmente attiva all'interno del percorso di quarto anno e nel percorso ITS, L'Associazione *Comunico Italiano* può definirsi una vera e propria *Rete di Imprese Madrine* che si impegnano direttamente con le loro risorse a collaborare con le Istituzioni formative, sia nell'ingaggio con vere e proprie commesse, sia nell'accompagnamento nell'elaborare auto-commesse professionalmente e didatticamente significative.

### 3.2. Let's play vet: enhancing the learning experience through playlist

Da ottobre 2017, la Sede di Bologna del CNOS-FAP è capofila del progetto KA2 *Let's Play Vet-Enhancing the learning experience through playlist*.

Il progetto si protrarrà fino ad agosto 2020 coinvolgendo altri cinque Enti partner distribuiti in Belgio, Irlanda, Ungheria, Spagna e Italia e avrà come *output* finale una piattaforma di *e-learning* per l'hosting di *playlist* di apprendimento per il profilo di *Tecnico Grafico*.

Il modulo formativo comprenderà *playlist* di esperienze di apprendimento con un approccio didattico completo e nuovo finalizzato ad aumentare l'impegno e la partecipazione degli studenti al corso di formazione che stanno frequentando, in particolare il *Tecnico Grafico*.

Per *playlist* si intende un insieme di esperienze formative orientate all'acquisizione di una specifica competenza con un approccio altamente incentrato sul *learning by-doing*; esse sono raccolte in un ricco canovaccio formativo di contenuti multimediali con temi comuni.

Anche attraverso un set di istruzioni compreso nell'output finale, il progetto si pone i seguenti obiettivi di innovazione da portare nei vari Centri di Formazione Professionale che useranno la piattaforma:

1. sviluppare e verificare una metodologia originale che si basi sul concetto di *playlist* di apprendimento;
2. aumentare l'attrattiva dell'Istruzione e Formazione Professionale nei giovani, nelle famiglie e nella società;
3. stimolare l'impegno degli studenti in formazione verso il miglioramento delle proprie condizioni e sviluppando l'abitudine all'apprendimento permanente;
4. migliorare le competenze dei formatori.

Nell'anno formativo 2018/2019 la piattaforma è stata testata con il caricamento di vari progetti dagli Enti partner; uno tra questi è stato il progetto com-

missionato da Stamperia Marra e seguito dalla classe quarta grafica IeFP della Sede di Bologna del CNOS-FAP.

La commessa *“Partecipa all’evento di moda Pitti Immagine Filati con Stamperia Marra: crea due proposte di volantini e sii ospite di Stamperia Marra in questo esclusivo evento di moda italiano!”* è stata suddivisa nella piattaforma in otto step da seguire attraverso una serie di attività indicate:

1. *Crea il tuo Brief;*
2. *Produci un Moodboard;*
3. *Crea il tuo pieghevole;*
4. *Mostraci la tua immaginazione! Crea un layout;*
5. *Ottimizzazione per la stampa;*
6. *Stampa;*
7. *Diffusione.*

Verificatane l’efficienza, gli enti partner potranno utilizzare la piattaforma per l’anno formativo 2019/2020 testandola direttamente con progetti analoghi e facendola utilizzare ad allievi e docenti, per poi essere diffusa a partire da agosto 2020 a progetto concluso.

Attraverso il progetto *Let’s Play Vet*, inoltre, quattro allievi del percorso di *Tecnico Grafico 2018/2019* e una futura allieva del percorso di *Tecnico Grafico* per il 2019/2020 hanno avuto l’opportunità di svolgere un periodo di tirocinio di ventiquattro giorni in Spagna a Saragozza presso aziende di progettazione e realizzazione grafica. Durante questa esperienza gli allievi hanno anche testato una *playlist* costruita specificatamente per i percorsi di mobilità per far concentrare gli allievi sulle competenze di base da acquisire attraverso le esperienze di mobilità.

### 3.3. Esperienze di mobilità internazionale

Da circa quattro anni, il CNOS-FAP Emilia-Romagna, soprattutto attraverso l’azione della Sede di Bologna, si è concentrato sullo sviluppo della progettazione europea, nello specifico per quanto riguarda il programma *Erasmus Plus Azione Chiave 1 – Mobilità Internazionale – e Azione Chiave 2 – Partenariati Strategici*.

I ruoli ricoperti dal Centro nei progetti sono stati diversi e variegati: come ente di invio in collaborazione con le proprie reti di riferimento per lo svolgimento dei tirocini presso partner europei dei proprio allievi della IeFP iniziale dei percorsi verso il Diploma Professionale, come ente di accoglienza per la rete salesiana europea, in particolare per i Salesiani di Spagna e Polonia, come capofila in progetti partenariati strategici con il progetto *Let’s Play Vet*.

Da molti anni, in collaborazione con alcuni Enti del territorio emiliano romagnolo (AECA) e nazionale (Federazione CNOS-FAP, CNOS-FAP Lombardia, Pa-

tronato San Vincenzo), il CNOS-FAP ER partecipa a progetti di mobilità internazionale e come partner di invio ha realizzato circa centocinquanta mobilità allievi e venti mobilità formatori.

In particolare, ha agito in numerosi progetti a titolarità AECA come ente di invio per allievi e formatori (*Mobilità 2020, IeFP+, Vet Moving*) e con la Federazione Nazionale CNOS-FAP in progetti nazionali (*Let's Go, Dual Mob, Moves*).

La durata media delle mobilità per gli allievi è stata di tre settimane, ventuno giorni circa, e le destinazioni hanno coperto praticamente tutto il territorio europeo: da Cipro alla Lituania, alla Francia alla Spagna, alla Slovenia, alla Germania, alla Polonia. Le mobilità dei formatori hanno avuto invece come oggetto principale lo studio del sistema duale nei Paesi più all'avanguardia del settore e il miglioramento dei processi di invio per i tirocini all'estero.

Sempre in ambito KA1, l'associazione è stata partner nel progetto *The more practices, the more chances* dei Salesiani di Oswiecim e Burgos e per il Centro Salesiano di Santander per i quali si è occupata dell'accoglienza, del tutoraggio e del matching tra allievi e aziende. L'associazione è stata, inoltre, coinvolta dalla Federazione CNOS-FAP nel progetto di scambio di buone prassi *JoB Labyrinth* e *The Vet Journey*.

Grazie a questa esperienza in ambito europeo, il CNOS-FAP ER da anni contribuisce alla definizione della strategia europea a livello nazionale attraverso tre incontri principali: il Seminario di Settore, un incontro promosso dal *Don Bosco International* con i progettisti europei della rete salesiana e la settimana di aggiornamento annuale specifica per il settore progettazione.

### 3.4. Intrapresa formativa

Tra le modalità contemplate all'interno del sistema duale, all'interno del Polo Grafico ER ha particolare rilievo l'*intrapresa formativa* (o denominata anche *impresa formativa simulata*) che intende riprodurre nell'ambito di un contesto formativo il concreto modo di operare di un'impresa.

L'alleanza creata tra imprese e CNOS-FAP, costruita all'interno del Polo Grafico ER in questi anni, consente di realizzare un collegamento con le attività lavorative reali nel progettare ruoli e compiti dei singoli allievi in situazione.

### 3.5. Project work 2018/2019: movies & graphics

All'interno del Polo Grafico ER, la modalità dell'*intrapresa formativa* ha trovato la sua forma più concreta nel *compito di realtà* o *project work* (quando il progetto assume una denotazione più ampia e multidisciplinare) come percorso in cui accompagnare l'allievo a scoprire i propri talenti e di conseguenza la propria vocazione professionale e ruolo nella società: l'ingaggio in *compiti di realtà*

ha lo scopo di inserire l'allievo in gruppi di lavoro che riproducano le organizzazioni lavorative al fine di svolgere compiti di valore professionale, civico ed espressivo.

A riguardo è stato particolarmente significativo il project work, dell'anno formativo 2018/2019, dedicato alla grafica e al cinema, svolto dalla classe quarta grafica IeFP: in collaborazione con il Cinema Teatro Galliera, la Sede di Bologna del CNOS-FAP, ha chiesto ai sedici allievi di sviluppare otto piani di comunicazione per la rassegna cinematografica *CULT ON SCREEN*. Dall'ideazione alla realizzazione, gli studenti hanno avuto il compito di seguire tutti i passaggi necessari per arrivare all'applicazione su diversi media, alla stampa finale e alla preventivazione del proprio lavoro.

Il progetto è durato l'intero anno formativo, è stato scandito attraverso un monitoraggio suddiviso in revisioni in cui gli allievi dovevano esporre il risultato del lavoro svolto e si è concluso con la presentazione finale dei lavori presso il Cinema Teatro Galliera, con la partecipazione di famiglie e aziende e con la premiazione finale da parte di Roberto Moreschini (Presidente dell'Associazione *Comunicato Italiano*) secondo categorie pensate ad hoc per l'occasione:

*I. Progetto selezionato per la stampa;*

*II. Premio della critica;*

*III. Premio creatività.*

L'evento *Movies & Graphics: dalla settima arte allo stilo*, che ha mostrato al pubblico dei progetti grafici degni di nota anche per i titolari d'azienda, ha avuto una serie di sviluppi successivi alla serata che si è svolta il 7 giugno 2019:

- ad anno formativo concluso, alcune aziende, hanno chiesto di incontrare gli allievi con l'intento di assumerli o di avviare percorsi di *apprendistato duale*;
- il Cinema Teatro Galliera ha chiesto di replicare l'esperienza per l'anno formativo 2019/2020 con il restyling della propria immagine coordinata;
- l'occasione ha dato modo al CNOS-FAP di dare rilievo anche a *Let's Play Vet* che ha utilizzato il *project work* degli allievi come base di sperimentazione del sistema di apprendimento attraverso *playlist* e di mostrare come l'integrazione esistente tra i settori di attività del CNOS-FAP permetta di innovare in modo costante i percorsi formativi offerti.

Affermazioni dai docenti coinvolti quali *"Il progetto 4° anno così costruito è stato interamente ideato e disegnato/progettato su un'idea che sembrava folle e nonostante le difficoltà alla fine ha dato ragione a chi lo ha pensato. I ragazzi hanno raggiunto un livello inaspettato. È stata un'esperienza di cui noi docenti andiamo fieri"*, confermano che attività analoghe sono percorsi concreti in cui definire il *curricolo condiviso* tra aziende e Istituzione formativa per inserire nuovi profili professionali nel mondo del lavoro.

## 4. Conclusione

Nel Polo Grafico ER, l'esperienza della filiera è ancora relativamente giovane e quindi in via di definizione per trovare una solida struttura; tuttavia, al suo interno si possono trovare esperienze come quelle appena descritte che stanno segnando progressivamente una rete di relazioni tra persone, tra Istituzioni formative e tra imprese che lascia intravedere scenari potenzialmente interessanti.

Nel Polo Grafico ER, collocato all'interno del proprio territorio sono ipotizzabili alcuni sviluppi per il futuro:

- si auspica che le sperimentazioni avviate sulle prime annualità nella IeFP nella Regione Emilia-Romagna, nella forma di percorsi personalizzati finanziati dal Fondo Sociale Europeo, divengano una realtà messa a sistema, completando la filiera e confermando i percorsi IeFP come vera scelta per i giovani e non una semplice azione di recupero dalla dispersione scolastica;
- la modalità dell'*intrapresa formativa*, correlata ai *project work*, oltre che essere un approccio didattico più coinvolgente, si sta rivelando elemento di congiunzione tra i vari percorsi presenti nella filiera attraverso vari tipi di collaborazione e rendendo effettiva la possibilità di passaggi da un percorso all'altro;
- perché questa interazione e interattività, piattaforme come *Let's Play Vet*, diventeranno necessarie per condividere processi valutativi e di apprendimento anche in una prospettiva internazionale;
- l'intensificarsi della collaborazione tra aziende e Polo Grafico ER, anche attraverso l'azione dello sportello SAL, rende possibile nuove attività di *matching in rete* e nuove forme di specializzazione *ad hoc*, a favore degli allievi prossimi a inserirsi nei contesti aziendali in cerca di figure strategiche con cui integrare le proprie realtà.

Concludendo, la "sfida del curriculum condiviso" per il Polo Grafico ER verte sulla necessità di colmare il gap tra Formazione Professionale (intesa solamente come attività di recupero) e alta formazione; il superamento di questo fraintendimento culturale, reso evidente una volta che aziende e Istituzioni formative si mettono realmente a confronto, è la "chiave di volta" per un successo occupazionale e formativo inteso non solo come mero dato statistico, ma anche e soprattutto come ingresso delle nuove generazioni nel mondo del lavoro con la coscienza, sia da parte delle aziende, sia da parte dei giovani, che il primo elemento di innovazione e sviluppo su cui investire è la persona.

# Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni

ARDUINO SALATIN<sup>1</sup>

Continuiamo in questo numero l'approfondimento degli accordi tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali (USR) previsti dal Decreto legislativo n. 61/2017, in materia di raccordi e passaggi tra il sistema di Istruzione Professionale e IeFP.

Il caso di riferimento è quello della Regione Liguria.

## **Intervista a Michele Scarrone**

Dirigente del Dipartimento Istruzione e Diritto allo studio  
della Regione Liguria

### **Ci descriva anzitutto brevemente il contesto della IeFP in Liguria (anche in rapporto alla realtà degli Istituti Professionali – IP – presenti in Regione)**

Il sistema IeFP ligure ha una lunga tradizione che ne fa un sistema di qualità, con gli Enti di formazione che fanno da infrastruttura. Negli ultimi anni la Regione Liguria ha lavorato molto sulla progressiva connotazione “duale” dei percorsi erogati dai CFP, anche nel caso dei percorsi triennali ordinari grazie all'approvazione delle nuove Linee Guida del Sistema IeFP, con D.G.R. 775/2017, che danno forte risalto alla Formazione in ambiente lavorativo.

Si tratta di un sistema che ha coinvolto nell'anno formativo 2018/2019 circa 5.900 allievi, di cui 2.400 nei Centri di Formazione Professionale degli Organismi formativi accreditati.

Di particolare rilevanza è lo sviluppo dei percorsi IeFP nel Sistema Duale, che negli ultimi quattro anni hanno visto una crescita importante passando dai 49 allievi del primo anno di sperimentazione (2015-2016) ai 566 del 2018/2019, di cui 244 allievi dei percorsi di IV anno. Si è partiti dalla sperimentazione del 2015/2016 alla messa a regime del 2018, con l'approvazione da parte di Regione Liguria delle Linee Guida dedicate ai percorsi del Sistema Duale (D.G.R. 608/2018). In questi ultimi anni sono stati proprio questi percorsi IeFP ad avere avuto maggiore slancio e maggiore capacità innovativa per via del legame con il tessuto produttivo e la personalizzazione dei percorsi formativi. Dal punto di vista gestionale ciò ha

<sup>1</sup> Presidente ISRE (Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa).

significato optare per una gestione per quote capitarie, che in Liguria definiamo "Quota a persona".

L'esperienza dell'apprendistato per il conseguimento della Qualifica e del Diploma rappresenta nel sistema italiano l'esperienza più simile al sistema duale nei paesi germanofoni (Berufsschule). Dal 2016, anno della prima sperimentazione, gli apprendisti di I livello in Liguria sono passati da 9 a circa 60.

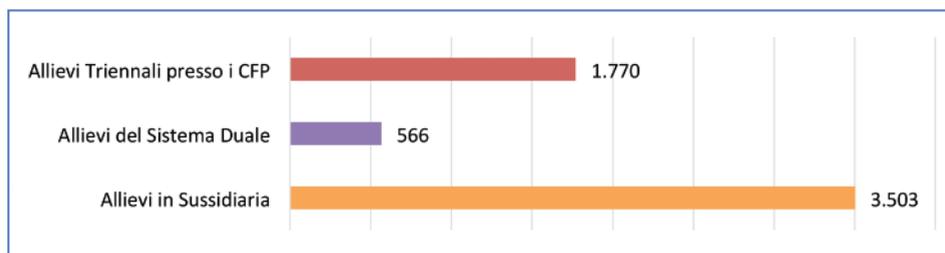


Figura 1 - Numero di allievi per tipologia di Percorso, a.f. 2018/2019

A queste attività si affiancano i percorsi della sussidiarietà che in Regione Liguria hanno coinvolto nell'anno scolastico 2018/2019 circa 3.500 studenti, che rappresentano più della metà del totale degli studenti iscritti a corsi per l'ottenimento della Qualifica professionale. Rispetto agli anni precedenti si registra una lieve flessione ma si tratta di una quota che è preponderante rispetto agli allievi presso la IeFP, nonché di un ambito di prossimo impegno in termini di definizione degli elementi attuativi e di risoluzione dei nodi tesi a rafforzare ancora di più la caratterizzazione "IeFP" dei percorsi in Sussidiaria.

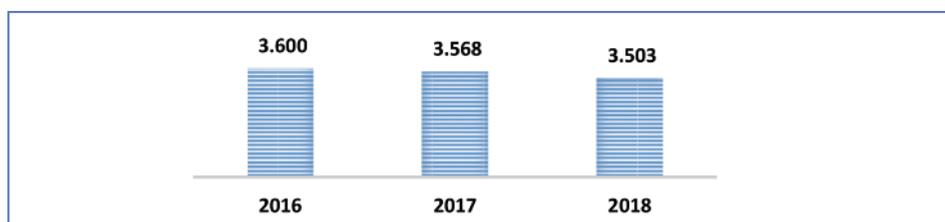


Figura 2 – Andamento degli allievi iscritti in percorsi IeFP in Sussidiarietà

Guardando ai percorsi di Qualifica si può osservare che i percorsi di operatore della ristorazione sono i più partecipati nell'offerta Sussidiaria, seguiti dall'operatore amministrativo segretariale.

PERCORSI DI QUALIFICA Sussidiaria 2018/2019	Totale classi	Totale studenti
Operatore della ristorazione	60	1.233
Operatore amministrativo-segretariale	23	500
Operatore elettrico/elettronico	26	433
Operatore grafico	16	320
Operatore meccanico	12	277
Operatore alla riparazione dei veicoli a motore	13	264
Operatore di impianti termoidraulici	9	165
Operatore agricolo	6	127
Operatore dell'abbigliamento	6	112
Operatore ai servizi di promozione ed accoglienza	5	72
Totale complessivo	176	3.503

Tabella 1 - Iscritti ai percorsi IeFP in Sussidiarietà per percorso di Qualifica

Un elemento chiave che emerge dall'esperienza ligure è che i percorsi IeFP rappresentano il principale strumento antidispersione, soprattutto grazie al fatto che intercettano giovani scarsamente motivati dalle metodologie scolastiche tradizionali. Inoltre sappiamo che il rafforzamento del Sistema IeFP può essere considerato come una scelta di consolidamento sistemico del rapporto tra istruzione scolastica e formazione *on-the-job*, ma anche come un importante *driver* per arginare il fenomeno dell'abbandono. L'esperienza degli ultimi anni in Liguria lo conferma: i percorsi attivati nel sistema duale hanno maggiore efficacia nell'inserimento, confermando la vocazione professionalizzante che favorisce la transizione scuola-lavoro pur tutelando il raggiungimento della Qualifica. Nell'ambito dei percorsi del Sistema Duale i percorsi antidispersione sono dedicati ai giovani di età compresa tra i 17 ed i 25 anni in possesso del titolo di Istruzione Secondaria di I grado (licenza media), ma che hanno abbandonato precocemente il percorso di studi e che quindi sono privi del Titolo di Qualifica IeFP o di Istruzione secondaria di secondo grado. Si tratta di percorsi utili al raggiungimento di obiettivi formativi e professionalizzanti, con forte personalizzazione e destrutturazione degli orari, calibrati sulla base delle competenze possedute. Questi elementi rendono l'offerta attrattiva per i target più a rischio e comunque efficace per chiunque.

**Il D.Lgs. 61/2017 ha introdotto il nuovo strumento degli accordi territoriali tra USR e Regioni in tema di offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli IP. Qual è la sua opinione generale su quest'attribuzione che accentra l'autonomia decisionale a livello decentrato?**

Arriviamo da una storia particolare come Regione. Siamo una Regione del Nord atipica. Per la Regione Liguria l'offerta di IeFP da parte delle Istituzioni scolastiche è fondamentale. Non solo: la sussidiarietà integrativa, prevista dal D.P.R. 87 del 2010 ha rappresentato per la Regione uno strumento di contrasto alla dispersione scolastica che ha garantito un certo livello di qualità ed efficacia. Il processo di riforma attuato con il D.lgs. 61/2017 ha portato disorientamento, soprattutto per

le famiglie. La cosa è comprensibile se si pensa che il nostro sistema ha come suo fulcro l'offerta del sistema della scuola, in particolare nella percezione comune. Il D.lgs. 61/2017 è nato con una profonda ambizione: ridisegnare radicalmente l'impianto dell'Istruzione Professionale italiana tentando di integrare meglio i due sottosistemi, quello a regia statale e quello a regia regionale e condurrà alla definitiva abrogazione del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, che attualmente disciplina gli Istituti Professionali di Stato. Si tratta di un passaggio la cui portata credo non sia stata compresa appieno. Si chiede a Regioni, ragazzi e famiglie di adattarsi in fretta, ma senza gli strumenti necessari; penso in particolare alle Linee Guida previste per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di Istruzione Professionale.

In sintesi bisogna riconoscere che il cambiamento in esito alla riforma ha pagato ritardi a livello comunicativo: le famiglie si sono trovate a decidere, come si evince dai dati delle iscrizioni online, senza comprendere appieno le novità introdotte.

Credo che da un punto di vista strategico ci sia stato un approccio miope da parte del livello nazionale: si è privilegiata la messa a regime immediata della nuova Formazione Professionale, pur mancando alcuni passaggi fondamentali come le linee guida e l'aggiornamento del repertorio. Ma soprattutto si è data per scontata la consapevolezza delle famiglie, che scontata non è, ma va accompagnata con un'attenta comunicazione, supporto e orientamento. A proposito del sistema di competenze, i due sistemi, a regia regionale e statale, hanno seguito criteri avversi: gli Istituti Professionali sono andati verso la generalità mentre le figure, gli indirizzi e i profili del Repertorio sono andati nel dettaglio.

In questo quadro l'Accordo territoriale, approvato con Delibera di Giunta 939 del 16 novembre 2018, va a sanare a livello locale lacune della disciplina nazionale, facendo appello al buon senso e alla disponibilità al dialogo dei soggetti coinvolti, seppure la discrezionalità dell'USR non possa che essere molto limitata, essendo esso un'emanazione del Ministero.

### **Nel caso del vostro Accordo, quali sono state le principali problematiche oggetto del confronto tra USR e Regione?**

Un punto fondamentale che ha rappresentato lo sfondo per obiettivi strategici condivisi, è stata la prevenzione dell'abbandono scolastico. Il punto chiave è stato limitare l'effetto disorientamento causato dalle conseguenze non graduali della riforma. La difficoltà delle famiglie a comprendere il mutamento è importantissimo perché porta con sé come conseguenza una maggiore difficoltà di scelta e a cascata un effetto negativo sui dati relativi alla dispersione. Ne vedremo gli effetti nel monitoraggio e nei dati ISTAT dei prossimi anni.

Ugualmente la relazione non è stata facile. Permane una forte diffidenza nel

sistema scuola nell'applicare le innovazioni portate dalla riforma. Noi siamo impegnati a rilasciare linee guida attraverso una circolare, così che almeno le scuole abbiano chiarezza sul "come" applicare la riforma, seppure si senta la necessità di un intervento da parte del Ministero. Bisogna riconoscere che intervenire sulla programmazione dei percorsi, per renderli ad esempio maggiormente aderenti ai fabbisogni delle imprese, non ha immediata e facile applicazione nell'offerta delle scuole, che hanno vincoli soprattutto per quanto riguarda l'organico.

Mentre negli IeFP e negli Enti abbiamo margini di indirizzo importanti, la scuola è maggiormente ingessata perché è tutta costruita su sistemi accentrati, slegati dalle necessità del territorio. La riforma cade dall'alto su un sistema caratterizzato da vincoli di fondo che non sono stati toccati. Come detto, non c'è margine discrezionale per USR e per il sistema Scuola, che risponde ad una disciplina nazionale che rende la possibilità di cambiamento molto ridotta.

**Quali aspetti distintivi ritiene meritevoli di segnalazione (anche rispetto ad altre Regioni) e quali eventuali nodi rimangono ancora aperti o comunque da monitorare nel prossimo futuro?**

Il sistema ligure è un sistema dove l'offerta sussidiaria, anche nella modalità integrativa, è fondamentale rispetto al sistema nel suo complesso. Un sistema dove l'offerta delle scuole è centrale per le famiglie.

I numeri parlano da soli. Nel momento di entrata in vigore della riforma, l'offerta sussidiaria come volumi era circa il doppio dell'offerta degli IeFP. In tutta onestà mi manca ancora oggi la effettiva comprensione della finalità della riforma, l'intenzione profonda del legislatore. Se l'obiettivo è rendere la Formazione Professionale assimilabile all'IeFP ci sono dei nodi che non sono stati risolti: decentramento, autonomia, reclutamento del personale, responsabilità delle Regioni per la gestione di un servizio di fatto in casa d'altri con regole decise e stabilite da altri. Tutti temi che la riforma, come sempre, affronta in modo molto blando, ad esempio aumentando i margini di flessibilità dei quadri orari. Ovviamente è insufficiente. Consideriamo anche che si tratta di una riforma a invarianza di spesa, il che comporta che è irrealistico pensare di allestire e migliorare i laboratori, introdurre misure di tutoraggio, potenziare la relazione con il sistema delle imprese. Questi sono ragionamenti di là da venire: sono i nodi aperti che dovremo affrontare. Com'è possibile raggiungere l'obiettivo di rendere effettiva l'alternanza nelle scuole, senza aumentare le risorse e senza modificare i vincoli gestionali, di organico e di ordinamento?

**La normativa prevede apposite azioni congiunte (Regione-USR) di accompagnamento e formazione sia degli IP che dei CFP, con particolare riferimento all'innovazione dell'assetto metodologico-didattico, allo sviluppo del sistema duale e dell'apprendistato, ai servizi ed alle azioni di supporto alla transizione al lavoro. Come il vostro Accordo intende declinare in concreto questo importante strumento di intervento?**

Su eventuali strumenti e azioni di accompagnamento ci stiamo muovendo con alcune iniziative, ma paghiamo il rallentamento nella definizione delle indicazioni a livello nazionale. Per questa ragione nell'ambito della trasformazione del sistema IeFP abbiamo dedicato molto più tempo all'evoluzione in senso duale dell'IeFP gestita e promossa dagli Enti accreditati a regia regionale, piuttosto che nell'adattamento della sussidiaria.

Sulla effettività della riforma sono mancati una serie di passaggi importanti: le linee guida, l'attivazione di tavoli con le Regioni e tavoli tecnici. Sono documenti e attività di cui abbiamo seguito l'evoluzione, ma mi sembra che ci sia poca attenzione e che si deleghi impropriamente l'applicazione della riforma alle diverse sensibilità e forze dei territori. Mancano iniziative ministeriali di coordinamento e regia che conducano all'effettiva applicazione della riforma: ne abbiamo intraviste pochissime.

Comunque il legame tra Regione e sistema della Scuola c'è ed è stretto. La strategia è dunque duplice per il sistema IeFP: da una parte porta a migliorare le capacità didattiche e di innovazione del sistema scolastico, dall'altra a potenziare l'approccio duale nell'offerta degli operatori accreditati. Sono iniziative che vanno a contribuire al medesimo obiettivo.

Abbiamo attivato diverse azioni con le scuole, anche utilizzando il POR FSE Regione Liguria 2014-2020: penso all'Avviso sull'antidispersione, che promuove iniziative personalizzanti e sostegno ai ragazzi anche attraverso formule *peer to peer*, penso al potenziamento della didattica attraverso l'uso delle nuove tecnologie, con il progetto Scuola Digitale. Si tratta di investimenti importanti.

Per la prima iniziativa abbiamo investito 1,5 milioni di euro e prevediamo di raggiungere 600 giovani. Si tratta di esperienze di rimotivazione, che rimettono in moto comportamenti proattivi. L'Avviso contiene molti elementi di innovazione: i punti di accesso (*Access point*) delle reti proponenti; la componibilità dei percorsi; le modalità per intercettare i ragazzi, con modalità *peer to peer*; l'attivazione dei "*Peer Educator*". Si tratta di percorsi attualmente in fase di avvio e che dunque seguiamo con molto interesse e attenzione.

Il progetto Scuola Digitale Liguria ha come obiettivo il rafforzamento delle competenze digitali di docenti e formatori. L'idea è valorizzare le potenzialità delle nuove tecnologie per facilitare l'apprendimento, motivare allo studio e proporre percorsi attraenti nella scuola, coerenti con gli stili di apprendimento

della generazione dei nativi digitali. Si tratta di una iniziativa studiata e progettata in forte accordo con il sistema della scuola e dell'Università.

Abbiamo lavorato anche al potenziamento e alla semplificazione del duale, alla sperimentazione degli IeFP per adulti, prevista anche nell'accordo con l'USR attraverso i CpIA, con modalità flessibili e modulari che facilitano il raggiungimento di qualifiche per le persone oltre l'obbligo scolastico e formativo.

Bisogna avere l'ambizione di rendere la IP sempre più IeFP, quindi altre azioni di sostegno sono sicuramente da studiare, sapendo che arriviamo fino a un certo punto. O si risolvono i nodi strutturali oppure si può arrivare fino a un certo punto, non oltre. Il miglioramento e l'evoluzione nel mondo Scuola si raggiunge con un grosso supporto dalle Regioni, oppure prevalgono i vincoli strutturali, non le opportunità e l'innovazione. Il mondo della Scuola da solo non riesce ad autoriformarsi.

**Un aspetto particolarmente delicato è quello dei cosiddetti “interventi” o “moduli integrativi”; a suo avviso, con questa modalità non si rischia di riproporre l'esperienza della cosiddetta “sussidiarietà integrativa” che risulta invece superata dal D.Lgs. n. 61/2017? Come il vostro Accordo regola la questione?**

Come detto, in Regione Liguria il superamento della sussidiarietà integrativa non può compromettere il ruolo e la funzione che essa ha avuto come strumento efficace nella lotta alla dispersione scolastica. I ragazzi, lo sappiamo, iniziano la scuola con un percorso inerziale, spesso poco consapevole o ponderato. È un problema non solo per gli IP ma anche per il sistema dei licei. In realtà il raggiungimento di un esito al terzo anno, la qualifica, può essere il primo e l'ultimo obiettivo realistico per il soggetto che non riesce a stare nell'ambiente scolastico. La IeFP in quanto tale è sicuramente uno strumento antidispersione molto importante e a maggior ragione lo sono i moduli integrativi. Poi magari, ottenuta la qualifica, si può pensare a dei passaggi, a cambiare il percorso e raggiungere la maturità. È importante potenziare la flessibilità nelle due direzioni, dalle scuole all'IeFP, non solo da IeFP alle scuole, proprio per superare l'asimmetria informativa e la mancata consapevolezza di attitudini e sbocchi da parte delle famiglie. La strategia che abbiamo adottato, come detto, è stata di trascinare l'offerta degli IP in direzione degli standard dell'IeFP che si caratterizza essenzialmente per un più effettivo ruolo educativo/formativo del lavoro in contesti aziendali reali.

Cosa prevede l'accordo? Gli interventi sono finalizzati all'acquisizione di esiti di apprendimento, riconoscibili in termini di credito formativo nei percorsi di IeFP. la componente di alternanza deve essere garantita, con metodologie laboratoriali e apprendimento in contesto reale lavorativo. Per facilitare il riconoscimento reciproco tra i sistemi, la progettazione dei moduli deve essere realizzata

congiuntamente con gli organismi formativi sulla base di una preliminare identificazione dei contenuti di apprendimento e degli ambiti di equivalenza (in termini di Unità di Apprendimento, moduli, segmenti di percorso). I moduli sono realizzati in via prioritaria nell'ambito del monte ore curricolare di I.P., attraverso l'eventuale articolazione in sottogruppi della classe.

I moduli integrativi diventano efficaci considerando elementi di natura non solo organizzativa e strutturale, ma anche didattica. C'è la necessità di dare qualche indicazione alle scuole, considerando i limiti e i vincoli, ma dando un supporto concreto alle sperimentazioni, che possono fare sistema applicando le opportunità offerte dai moduli. Nei nostri territori la crisi degli Istituti Professionali è conclamata. È necessario lavorare sulla flessibilità. I moduli ci danno la possibilità di recuperare ragazzi che altrimenti non reggono, e contemporaneamente i CFP non hanno spazio per riceverli. L'offerta di IeFP promossa dagli organismi accreditati ha altri tipi di limite, legati sostanzialmente alle capacità finanziarie delle Regioni. L'affermazione non è affatto assurda se si pensa che il riparto delle risorse è fondato su serie storiche, creando una barriera di fatto all'aumento dell'investimento, che si può superare solo immaginando sistemi differenti di calcolo delle risorse, o una più decisa autonomia anche dal punto di vista delle fonti, che può avere effetto su una maggiore libertà degli impieghi.

### **Eventuali altri punti di riflessione**

Ci sono altri aspetti da tenere in considerazione. Nell'esperienza di Regione Liguria ci sono alcuni elementi che ritengo importante citare e che comportano azioni specifiche regionali.

In primo luogo è possibile sostenere le scuole nel loro progetto di miglioramento solo se si conoscono esattamente i problemi. Stiamo realizzando un rilievo a tappeto, attraverso gli esiti dei verbali dei Presidenti di Commissione d'esame. L'analisi dei verbali ci permette di individuare criticità, che tendenzialmente fanno riferimento all'effettività dell'alternanza e delle esperienze concrete in contesti lavorativi. In esito a questo *step* stiamo preparando un'analisi puntuale per confrontare tali punti di debolezza con le singole scuole e concepire interventi di miglioramento, a questo punto puntuali e mirati.

In secondo luogo abbiamo individuato una strategia per l'adozione in maniera non traumatica, ma realistica e proficua del nuovo Repertorio dei profili e degli indirizzi, approvato in Conferenza Unificata il 1° agosto 2019, che rappresenta il nuovo standard formativo per le qualifiche e i diplomi. Per la Regione Liguria si tratta di un passaggio importante, in quanto abbiamo contribuito in modo sostanziale agli esiti, dopo il confronto con le parti sociali e la raccolta delle indicazioni in merito. La Regione Liguria può essere tra le prime Regioni a partire con nuovi standard nazionali e con i profili regionali, ma attraverso un percorso

graduale che consentirà di accompagnare IP e CFP nel processo. Per l'anno formativo 2020/2021 sarà già possibile adottare il nuovo Repertorio per i percorsi di IV anno. La prossima programmazione regionale dei percorsi per Qualifica (triennio 2021-2023) adotterà i nuovi profili regionali, per la cui definizione saranno valorizzati gli esiti dei tavoli con le Parti Sociali e saranno organizzati altri incontri fino alla primavera 2020. Il confronto in atto permette già dall'a.f. 2020/2021 agli organismi accreditati di applicare curvature che adattano le figure previste dal Repertorio 2011 al nuovo standard.

In terzo luogo riteniamo rilevante il tema accreditamento. La Regione Liguria ha adottato una strategia particolare in questo ambito, che può essere considerata "di avanguardia" ma che allo stesso tempo non ha ancora espresso pienamente le potenzialità che ci aspettavamo. L'accreditamento è una leva di miglioramento dell'efficacia delle scuole che fanno la sussidiaria e operare con una disciplina attenta in quest'ambito potrebbe davvero essere una strategia efficace per raggiungere gli obiettivi della riforma, che in definitiva si sostanzia in un trascinarsi delle caratteristiche dell'IeFP nel sistema degli IP.

L'accreditamento alla macro-tipologia A, che disciplina i requisiti per gli Organismi accreditati alla Formazione che possono erogare percorsi di IeFP, è legato alle figure professionali formate. Gli Organismi sono cioè accreditati per specifica figura. Sarebbe interessante pensare ad un accreditamento regionale delle scuole che non sia vincolato alla tabella dell'Allegato 4 del D.M. 92 del 24 maggio 2018, cioè ad una corrispondenza univoca e vincolante tra indirizzo IP e Qualifiche e Diplomi, ma più ampia, ad esempio attraverso i settori economico-professionali. Potrebbe essere un ambito di sperimentazione importante.



# Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Campania, Liguria e Marche

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

## 1. Premessa

Con il presente contributo prosegue la ricerca relativa alle Regioni al voto, ricerca già avviata con riferimento alle Regioni e alle Province Autonome in cui nel 2018 e nel 2019 si sono svolte le elezioni amministrative<sup>2</sup>. Stavolta si prendono in considerazione la Campania, la Liguria e le Marche, Regioni ove si voterà entro la prima metà del 2020. Successivamente, in modo da completare il quadro, si esamineranno la Puglia, la Toscana ed il Veneto, che andranno parimenti al voto nel 2020.

Questa ricerca, in estrema sintesi, prende lo spunto da una fondamentale considerazione: nel quadro complessivo dei rapporti inter-istituzionali in materia di IeFP, sussistono nello stesso tempo, da un lato, le istanze di pluralismo e di autonomia territoriale che sono rappresentate dalle Regioni (e dalle Province Autonome) quali Enti costituzionalmente competenti; e, dall'altro lato, le esigenze di unitarietà che sono manifestate dagli organi di livello nazionale mediante l'adozione di apposite indicazioni normative di carattere unitario che, sempre per volontà della Costituzione, hanno il compito di guidare ed indirizzare l'autonomia decisionale delle Regioni (e delle Province Autonome) nella rispettiva disciplina della IeFP.

<sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di Diritto Pubblico presso l'Università di Macerata.

<sup>2</sup> Questa ricerca, più dettagliatamente, si è inizialmente sviluppata nei seguenti contributi: SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Lazio e Lombardia*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2018, n. 1, pp. 125 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Molise e Friuli-Venezia Giulia*, in *Rassegna CNOS*, Maggio-Agosto 2018, n. 2, pp. 129 ss.; SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Basilicata, Trentino-Alto Adige (Province Autonome di Bolzano e Trento) e Valle d'Aosta*, in *Rassegna CNOS*, Settembre-Dicembre 2018, n. 3, pp. 111 ss.; e SALERNO G.M., *Le Regioni al voto di fronte alla IeFP: Abruzzo, Calabria, Emilia-Romagna, Piemonte e Sardegna*, in *Rassegna CNOS*, Gennaio-Aprile 2019, n. 1, pp. 145 ss. Infine, si è proceduto ad una prima pubblicazione di carattere complessivo, cui si rinvia anche per le prime considerazioni di sintesi circa l'elevato grado di "incoerenza" tra i modelli territoriali della IeFP e le disposizioni di carattere unitario poste dal D.lgs. n. 61/2017; si veda, SALERNO G.M., *L'Istruzione e la Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi*, Rubbettino, 2019, in specie pp. 79 ss.

Tra tali indicazioni di carattere unitario spiccano, innanzitutto, le norme generali sull'istruzione professionalizzante, che costituiscono, per così dire, il "minimo comun denominatore" rispetto al legittimo determinarsi dell'assetto pluralistico dei modelli territoriali di IeFP che le Regioni (e le Province Autonome) possono legittimamente sviluppare in nome della rispettiva autonomia costituzionalmente garantita.

In altri termini, l'autonomia decisionale – e dunque sia legislativa che amministrativa – delle Regioni e delle Province Autonome in materia di IeFP deve svolgersi all'interno di alcuni "binari" che sono stabiliti in Sede Nazionale. Tale autonomia, insomma, non è priva di limiti, né, considerato il complessivo assetto del nostro Ordinamento repubblicano, può esserlo. Come prescrive la Costituzione, infatti, la nostra Repubblica, da un lato, "riconosce e promuove le autonomie", e quindi anche l'ampio decentramento – legislativo ed amministrativo – spettante alle Regioni; dall'altro lato, essa è, nello stesso tempo, "una e indivisibile"<sup>3</sup>. La Costituzione, con questa formula equilibratrice, stabilisce la compresenza tra due principi fondamentali, quello del riconoscimento delle autonomie, anche e soprattutto spettanti alle Istituzioni territoriali, e quello dell'unità dell'ordinamento. Entrambi i principi, insomma, vanno parimenti considerati ed applicati in un costante pendolo in cui il punto di equilibrio è, di volta in volta, conseguenza delle scelte deliberate dagli organi della rappresentanza politica (sia statali che regionali), nell'esercizio delle rispettive competenze sempre subordinate al controllo spettante alla Corte costituzionale.

Allora, anche con riferimento alla IeFP, va tenuta in considerazione l'esistenza delle norme aventi la finalità di tutelare tali esigenze di carattere unitario, norme che, sulla base di specifiche competenze attribuite dalla Costituzione allo Stato, sono pertanto abilitate a definire l'assetto giuridico-prescrittivo per così dire strutturale, essenziale, irrinunciabile ed inviolabile della IeFP su tutto il territorio nazionale. Più esattamente si tratta, ricordando qui un'importante pronuncia della Corte costituzionale in materia di istruzione, delle «disposizioni statali che definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario e uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio di istruzione<sup>4</sup>».

<sup>3</sup> Si veda l'art. 5 Cost.

<sup>4</sup> Si veda la sentenza n. 200 del 2009.

Più precisamente, a questo proposito vanno considerate quelle «norme generali dell'istruzione<sup>5</sup>» che sono dettate dalle leggi dello Stato in materia di istruzione professionalizzante e che, proprio nella misura in cui concernono e coinvolgono la IeFP, vincolano e condizionano l'autonomia spettante alle singole Istituzioni territoriali – Regioni a Statuto Ordinario, Regioni a Statuto Speciale, e Province Autonome di Trento e Bolzano – nella definizione prescrittiva del rispettivo modello di IeFP.

Dunque, tutto ciò premesso, ne discende che è interessante analizzare la disciplina prescritta nelle Regioni e nelle Province Autonome al fine di individuare quali siano i punti di contatto con le predette norme generali sull'istruzione professionalizzante concernenti anche la IeFP, o – diversamente – quali siano le lacune o le divergenze e contraddizioni tuttora persistenti. In tal modo si possono delineare, con significativa precisione contenutistica, le specifiche questioni problematiche che devono essere affrontate con più urgenza in materia di IeFP, e quindi le tematiche ancora aperte rispetto alle quali è opportuno sollecitare l'intervento degli organi legislativi delle Regioni e delle Province Autonome.

In questa fase dell'indagine, va aggiunto, non si abbracciano tutte le Istituzioni territoriali, né si tiene conto di tutte le vigenti norme generali sull'istruzione professionalizzante che concernono anche la IeFP. Si è scelto, infatti, di circoscrivere l'oggetto dell'analisi alla disciplina vigente nelle Regioni (e nelle Province Autonome) ove si procede al voto per il rinnovo dei relativi organi; e si è deciso di assumere, come parametro dell'analisi, le norme generali sull'istruzione professionalizzante che, proprio in tema di IeFP, sono di più recente definizione, quelle cioè che sono state dettate con il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, relativo alla “revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale”. In tal modo si potrà verificare, il grado di coerenza – ovvero, se prevalente, di incoerenza – tra le statuizioni legislative che rappresentano le più recenti disposizioni poste a livello nazionale in relazione all'istruzione professionalizzante ed in particolar modo alla IeFP, e la specifica disciplina prescritta a livello territoriale nelle predette Regioni e Province Autonome.

<sup>5</sup> Si veda, in primo luogo, l'art. 117, comma 2, lett. n, Cost., ove, in particolare, si prevede che spetta alla Stato la legislazione esclusiva nella materia relativa alle “norme generali sull'istruzione”. E poiché, come risulta da quanto prescritto nell'art. 117, comma 3, Cost., la IeFP è un settore oggettualmente rientrante nella materia dell'Istruzione, è evidente che le norme generali sull'Istruzione concernono anche l'Istruzione e Formazione Professionale in quanto istruzione professionalizzante.

Le ragioni che hanno condotto a selezionare e circoscrivere, in questa prima fase della ricerca, sia l'oggetto che il parametro dell'indagine, sono presto dette. La presente analisi, infatti, non ha finalità puramente teoriche, ma si propone uno scopo principalmente pratico-operativo: fornire un obiettivo e dettagliato resoconto sul rapporto tra i modelli territoriali (regionali e provinciali) di IeFP prescritti nelle realtà istituzionali che di volta in volta vanno al voto, e le più recenti normative che tratteggiano la configurazione minima, essenziale ed unitaria, e dunque in tal senso imprescindibile e condizionante, della IeFP quale specifico sistema di istruzione professionalizzante nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione. Mediante tale confronto, si intende conclusivamente fornire una sorta di promemoria, per quanto possibile concretamente utile, in cui indicare gli aspetti di ciascun modello territoriale di IeFP che richiedono maggiormente l'interessamento e l'azione innovatrice dei legislatori – e degli amministratori – regionali neo-eletti. Ed è presumibile che, proprio perché si trovano nella prima fase del loro mandato, queste pubbliche autorità non possano non essere particolarmente interessate ad avere idonea e giustificata consapevolezza sulle questioni più rilevanti ed urgenti da affrontare nel corso delle consiliature appena avviate.

Si deve aggiungere che, mediante siffatta analisi giuridico-normativa, non si vuole certo procedere alla formulazione di giudizi – più o meno positivi o, al contrario, critici – su quanto è stato fatto (o è stato omesso di fare) nel passato più o meno recente dagli Organi posti al vertice delle Istituzioni regionali (e provinciali). Ben diversamente, innanzitutto, si intende richiamare l'attenzione su quali siano le norme generali sull'istruzione professionalizzante di nuovo e più recente conio e che, pertanto, richiedono con particolare evidenza l'aggiornamento della disciplina legislativa regionale (e provinciale) e la conseguente attuazione in sede amministrativa. In secondo luogo, ci si propone di indicare quegli specifici aspetti che, a seconda della disciplina prescritta nelle realtà territoriali specificamente esaminate, richiedono più attenta e fattiva considerazione da parte delle autorità pubbliche che sono in via di insediamento negli organi regionali. Infine, si vuole favorire il perseguimento di un obiettivo che dovrebbe essere avvertito da tutti gli attori di questo settore dell'istruzione professionalizzante, a partire dalle Istituzioni pubbliche territoriali che, per Costituzione, sono direttamente competenti in materia di IeFP (vedi art. 117, comma 3, Cost.). L'obiettivo finale, cioè, è quello di promuovere la diffusione ed il consolidamento del sistema della IeFP mediante il comune ed omogeneo recepimento delle norme che sono poste a livello nazionale per esigenze di unitarietà del sistema stesso, e soprattutto mediante l'accoglimento e l'applicazione delle norme generali di più recente definizione. Infatti, soltanto l'effettiva concretizzazione di tale statuizioni che rappresentano, per così dire, il tessuto connettivo

della IeFP, può davvero realmente consentire a questo sistema di istruzione professionalizzante di essere paritariamente vivo e riconoscibile in ogni parte del nostro territorio, a proficuo vantaggio dell'intera collettività e, in special modo, dei giovani, delle loro famiglie e di coloro che chiedono di usufruire di percorsi educativi e formativi particolarmente vocati all'acquisizione di conoscenza, competenze ed abilità adeguate per l'accesso al mondo del lavoro.

## 2. Il parametro dell'indagine

Occorre, adesso, precisare il parametro della presente indagine, cioè quali siano le norme generali sull'istruzione professionalizzante ricavabili dal Decreto legislativo n. 61/2017 e riferibili anche alla IeFP. Tali norme, a ben riflettere, possono essere distinte in due diverse categorie: le *"norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante"*, che definiscono in modo complessivo i connotati strutturali e relazionali dell'intero complesso delle attività di istruzione professionalizzante in Italia, e che dunque sono riferibili anche alla IeFP in quanto, come detto, quest'ultima è, per volontà della Costituzione stessa, parte costitutiva della più ampia materia dell'"istruzione"; e le *"norme generali sul sistema IeFP"*, che concernono direttamente e specificamente l'articolazione, l'organizzazione e il funzionamento del sistema della IeFP.

Questa classificazione, a nostro avviso, non solo è giuridicamente significativa, ma, soprattutto, è concretamente utile per il legislatore regionale che intenda rinnovare (o, quale mancante, adottare, finalmente, la necessaria) disciplina in materia di IeFP. Infatti, la prima categoria, quella cioè concernente "i sistemi di istruzione professionalizzante", comprende le norme che orientano e guidano l'assetto complessivo del sistema regionale di Istruzione e Formazione, anche nella parte in cui si disciplinano le connessioni tra il sistema della IeFP ed il sistema dell'Istruzione scolastica, ivi comprese, quindi, le relazioni (ad esempio, i "racordi" e i "passaggi") con l'altro sistema di istruzione professionalizzante, ovvero la IP. Dal canto suo, poi, la seconda categoria di norme generali, quella cioè concernente il "sistema IeFP", comprende le norme generali sull'istruzione professionalizzante che orientano la disciplina regionale nella parte in cui si affronta in modo specifico il sistema della IeFP, ovvero, ad esempio, la regolamentazione dei relativi percorsi formativi, l'accreditamento delle istituzioni formative autorizzate ad erogare i percorsi, la filiera verticale dell'offerta, e così via.

Nel complesso, dall'esame del Decreto legislativo n. 61/2017 sono ricavabili, come vedremo più dettagliatamente nell'analisi che sarà svolta tra poco, dodici norme generali sull'istruzione professionalizzante, di cui, in particolare, sei qua-

lificabili come “norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante”, e le restanti sei qualificabili come “norme generali sul sistema IeFP”.

### **3. L'oggetto dell'analisi: la disciplina in materia di IeFP nelle Regioni Campania, Liguria e Marche**

In questa sede, in relazione alle Regioni qui interessate, cioè Campania, Liguria e Marche, si intende analizzare, per ciascuna delle predette norme generali sull'istruzione risultanti dal D.Lgs. n. 61/2017 e riferibili alla IeFP, la disciplina vigente in tema di IeFP al fine di verificare se sussista in modo palese la necessità di correggere, e dunque di modificare o sostituire quanto già disposto nella legislazione regionale in modo da rimuovere evidenti contraddizioni rispetto ai principi di carattere unitario, o, comunque, se sussista la più limitata – ma sempre rilevante – esigenza di integrare la disciplina regionale in modo da renderla pienamente coerente con le innovazioni introdotte dai predetti principi di carattere unitario. Se entrambe tali esigenze non saranno accertate, vorrà dire che la disciplina regionale vigente sarà risultata compatibile, corrispondente e coerente in riferimento alle singole norme generali sull'Istruzione poste dal D.Lgs. n. 61/2017 in relazione alla IeFP.

Per quanto riguarda l'oggetto della presente analisi, va adesso precisato che in Campania non sussiste una specifica normativa dettata con legge regionale in materia di IeFP. Le procedure di attivazione dei percorsi triennali di IeFP – ripristinati in quantità piuttosto circoscritta e a partire dal 2017 in relazione alla sola sperimentazione del sistema duale – sono state attuate in via esclusivamente amministrativa, e dunque sulla base di delibere della Giunta regionale (si veda, in particolare, la Delibera n. 663 del 31 ottobre 2017, avente ad oggetto il “Rafforzamento della sperimentazione del sistema duale in Campania: programmazione delle risorse POR Campania FOS 2014-2020), e successivamente di decreti dirigenziali (si veda, da ultimo, il D.D. n. 231 del 12 marzo 2018, relativo all'approvazione dell'Avviso pubblico per il finanziamento dei percorsi di IeFP negli anni 2018-2019, 2019-2020, e 2020-2021).

Pertanto, in Campania, peraltro similmente a quanto è riscontrabile in altre Regioni italiane, vi è una situazione regolatoria che possiamo definire come uno “stato di eccezionalità costituzionale” in relazione all'esercizio delle competenze legislative regionali relative alla IeFP. In sostanza, non tenendosi conto della revisione costituzionale del 2001 che ha dato origine all'attuale (sotto)settore della IeFP, si sono ignorate le competenze legislative spettanti alle Regioni medesime in materia di IeFP in base all'art. 117, comma 2, Cost. Per di più in Campania manca anche un atto amministrativo che, in modo generale ovvero anche

programmatorio, abbia definito le linee essenziali o comunque gli indirizzi complessivi dell'organizzazione e della programmazione regionale in relazione alla materia in oggetto. Infatti, nella citata Delibera n. 663 del 2017, tra le premesse, si esplicita soltanto l'intenzione di "rafforzare i buoni esiti della sperimentazione dell'azione sperimentale duale già avviata con la Linea 2 – Sostegno di percorsi Istruzione e Formazione Professionale nell'ambito del sistema duale – della Conferenza Stato Regione del 24 settembre 2016"; e, pertanto, si manifesta la volontà di realizzare i "Percorsi formativi di Istruzione Formazione Professionale (...) nel rispetto delle disposizioni nazionali e regionali vigenti in materia di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, con particolare riferimento al Decreto legislativo n. 226 del 2005 ed alle figure del Repertorio Nazionale dell'Offerta di Istruzione e Formazione Professionale (allegato 1 all'Accordo Stato-Regioni del 27.07.2011, integrato dall'Accordo Stato-Regioni del 19.01.2012)". Si richiama, inoltre, un precedente atto amministrativo, la Delibera di Giunta n. 68 del 22 febbraio 2016, ove erano state individuate alcuni ambiti come "filieri prioritarie" per gli interventi promozionali della Regione (agroalimentare, aerospazio, automotive, cantieristica, abbigliamento, moda, artigianato di qualità, ed energia rinnovabile). Infine, si rimanda ad un "tavolo tecnico quale organismo concertativo" da utilizzare come strumento attraverso il quale la Regione Campania "valuta e condivide gli strumenti più idonei per l'attuazione del sistema duale". Insomma, salvo questi scarni elementi concernenti gli obiettivi e i confini di questa sorta di parziale riscoperta della IeFP, non risultano specifiche indicazioni, linee guida o comunque indirizzi sulle modalità di organizzazione, né tanto meno di programmazione regionale in ordine a tale attività formativa.

Per questa Regione, perciò, si auspica l'urgente approvazione di una normativa legislativa che detti finalmente una disciplina coerente non soltanto con il vigente quadro costituzionale, ma anche con i "principi generali sull'istruzione" e con i "livelli essenziali delle prestazioni" che guidano e circoscrivono l'azione regionale in materia. Pertanto, in questa sede, non si potrà che sottolineare la necessità che si proceda al più presto in modo da colmare la segnalata lacuna, tenendo conto, tra l'altro, che quanto prescritto dagli atti amministrativi che si sovrappongono nel tempo, è applicato dagli uffici in assenza di un'ideale base legislativa regionale, e dunque a rischio di possibili contenziosi giurisdizionali derivanti da eventuali vizi di illegittimità che potrebbero determinarsi più facilmente a causa dell'assenza del necessario fondamento normativo di rango legislativo.

Viceversa, per quanto riguarda la Liguria, in materia di IeFP e successivamente alla revisione costituzionale del 2001, è stata opportunamente approvata la Legge regionale 11 maggio 2009, n. 18, recante norme sul "Sistema educativo

regionale di istruzione, formazione e orientamento”, e modificata più volte (si vedano, in particolare, le Leggi n. 19 e n. 33 del 2009; n. 13 del 2012; n. 43 del 2013; n. 15 e n. 29 del 2015; n. 30 del 2016 e n. 25 del 2018), anche successivamente all’entrata in vigore del D.lgs. n. 61/2017. Sarà interessante verificare, dunque, se ed in quale misura tale legislazione regionale vigente risulti coerente con i singoli principi unitari relativi alla IeFP che sono stabiliti dal predetto Decreto legislativo. Pertanto, in relazione alla Liguria si potrà verificare se sussista in modo palese la necessità di correggere, e dunque di modificare o sostituire quanto già disposto nella legislazione regionale vigente in modo da rimuovere evidenti contraddizioni rispetto ai principi di carattere unitario, o, comunque, se sussista la più limitata – ma sempre rilevante – esigenza di integrare la predetta disciplina regionale in modo da renderla pienamente coerente con le innovazioni introdotte dai preaccennati principi di carattere unitario. Se entrambe tali esigenze non saranno accertate, vorrà dire che la disciplina regionale vigente in Liguria sarà risultata compatibile, corrispondente e coerente in riferimento alle singole norme generali sull’Istruzione poste dal D.Lgs. n. 61/2017 in relazione alla IeFP.

Per quanto concerne la Regione Marche, anche qui manca la disciplina regionale che si sarebbe dovuto approvare dopo l’entrata in vigore della riforma costituzionale del 2001 in materia di IeFP. Dunque la situazione appare simile a quella già sopra esposta della Campania, apparendo quindi necessario l’intervento legislativo. Tuttavia, è possibile rilevare che la Giunta regionale ha approvato un atto amministrativo, la Delibera n. 1520 del 19 novembre 2018, mediante la quale sono state approvate le “Linee di indirizzo per la definizione dell’offerta formativa regionale in materia di percorsi di istruzione e formazione professionale – Revoca D.G.R. 1126/2018”. Pertanto, sussistendo tale atto amministrativo di carattere programmatico che pone indicazioni di ordine generale sul sistema regionale della IeFP, e per di più successivo all’entrata in vigore del D.Lgs. n. 61/2017, l’oggetto dell’analisi sarà rappresentato proprio da tale atto, ossia dalla Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018. Conseguentemente, in questa sede si procederà a verificare se ed in quale misura quanto indicato in via amministrativa nella predetta Delibera della Giunta regionale sia coerente con le norme generali sull’Istruzione riferibili alla IeFP che sono ricavabili dal D.Lgs. n. 61/2017, ovvero si indicherà se sussista in modo palese la necessità di correggere, e dunque di modificare o sostituire quanto disposto nell’atto di programmazione regionale in modo da rimuovere evidenti contraddizioni rispetto ai principi di carattere unitario, oppure se sussista la più limitata – ma sempre rilevante – esigenza di integrare la disciplina programmatica in modo da renderla pienamente coerente con i predetti principi di carattere unitario recentemente approvati. Se entrambe tali esigenze non saranno accertate,

vorrà dire che siffatto atto amministrativo con finalità di programmazione sarà risultato compatibile, corrispondente e coerente in riferimento alle singole norme generali sull'Istruzione poste dal D.Lgs. n. 61/2017 in relazione alla IeFP.

#### **4. L'analisi relativa alle norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante**

Iniziamo quindi l'indagine sulle discipline delle Regioni Campania, Liguria e Marche, analizzando tali discipline in relazione alle "norme generali sui sistemi di istruzione professionalizzante" che risultano dal Decreto legislativo n. 61/2017 e che concernono anche la IeFP. Dunque, non si prenderanno in considerazione quelle ulteriori norme generali sull'istruzione professionalizzante che il predetto Decreto legislativo ha introdotto con esclusivo riferimento al sistema della IP, e che dunque non coinvolgono, neppure indirettamente, la IeFP.

Le singole norme generali "sui sistemi" saranno qui sinteticamente riportate (anche con l'espressa indicazione delle disposizioni del D.Lgs. n. 61/2017 da cui sono ricavabili) e, in relazione a ciascuna di essa, sarà indicata sinteticamente la disciplina prescritta (di norma a livello legislativo, e, ove mancante, negli atti di provenienza amministrativa) nelle predette Regioni, evidenziando gli eventuali punti di distanza o di contrasto più rilevanti, e segnalando, conseguentemente, l'opportunità di integrazione o di correzione, così come l'auspicabile introduzione di una nuova disciplina legislativa, al fine di assicurare piena ed effettiva coerenza rispetto alla norma generale medesima. Come già detto, poi, per una Regione, la Campania, manca anche un provvedimento amministrativo di carattere generale o comunque di indirizzo cui fare riferimento.

Da ultimo, si segnala che, al termine di ciascun aspetto affrontato, l'esito dell'analisi della disciplina degli Enti territoriali sarà sintetizzato mediante l'impiego di alcune sigle. Più esattamente, sarà indicata con la sigla "OK" la coerenza della disciplina prescritta a livello territoriale rispetto alla norma generale; sarà indicata con la sigla "INT" l'opportunità di procedere alla sola integrazione della disciplina territoriale qualora quest'ultima sia risultata, per qualche aspetto rilevante, lacunosa od omissiva rispetto alla norma generale; e, infine, sarà indicata con la sigla "COR" l'opportunità di procedere anche alla correzione della vigente disciplina territoriale qualora quest'ultima sia risultata, sempre per taluni aspetti rilevanti, contrastante o contraddittoria rispetto alla norma generale. Tali sigle saranno precedute da una lettera che indicherà l'oggetto dell'analisi compiuta: quando l'analisi avrà avuto per oggetto la disciplina posta con Atto legislativo (regionale o provinciale), sarà premessa la lettera "L"; quando, invece, mancando una legge regionale in tema di IeFP, l'analisi avrà avuto per og-

getto un provvedimento adottato con Atto amministrativo (regionale o provinciale), sarà premessa la lettera "P". In quest'ultimo caso, come più volte qui si è ripetuto, è sempre auspicabile che gli Organi delle Istituzioni territoriali competenti provvedano, con una qualche urgenza, ad elaborare un'adeguata disciplina legislativa sulla IeFP in senso coerente con le norme generali sull'istruzione professionalizzante riferibili alla IeFP medesima. Laddove, poi, si accerterà la totale mancanza di una qualunque disciplina regionale, a partire da quella legislativa, sarà utilizzata la sigla "L-MAN". Con il ricorso alle predette indicazioni sintetiche, in definitiva, si intende rendere ancor più chiaro ed evidente quali siano gli aspetti della disciplina relativa alla IeFP in ordine ai quali è auspicabile un intervento dei titolari degli organi regionali che saranno prossimamente rinnovati.

#### 4.1. La contemporanea presenza di due sistemi distinti di istruzione professionalizzante, IeFP e IP

**La norma generale.** All'interno del "sistema educativo di istruzione e formazione" sono contemporaneamente presenti e distinti due sistemi di istruzione professionalizzante, il "sistema dell'istruzione e formazione professionale" (IeFP), e il "sistema dell'istruzione professionale" (IP) (vedi art.1, comma 4, art. 2, comma 1, e art. 7, comma 1, D.lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN*

*Nella Regione Liguria la Legge regionale n. 18/2009 afferma che «ai fini della presente legge, il "Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento" (di seguito Sistema educativo regionale) è costituito dall'insieme dei percorsi, dei servizi e delle opportunità educative di istruzione e di istruzione e formazione professionale erogati dalle Istituzioni scolastiche e dagli organismi formativi», (vedi art. 2, comma 2) e specifica, poi, che «la formazione iniziale, orientata ai soggetti in possesso di diploma della scuola del primo ciclo, secondo le seguenti tipologie è finalizzata all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione secondo le disposizioni statali, capace di offrire qualifiche professionali di base diversificate anche per la durata dei percorsi e svolta interamente nei percorsi della formazione professionale, in modalità integrata tra l'istruzione e la formazione professionale o totalmente realizzata in percorsi d'istruzione» (vedi art. 17, comma 1, lett. a), e, infine, prescrive che «Al fine di ridurre la dispersione scolastica degli alunni più deboli, per realizzare un raccordo continuativo tra apprendimento teorico e pratico e al fine di sostenere lo sviluppo della cultura tecnica, scientifica e professionale, la Regione promuove, anche attraverso ALFA, l'integrazione tra l'istruzione e la formazione professionale» (art. 26, comma 1). In*

tal modo, anche tenuto conto del plurimo riferimento alla “integrazione” tra i sistemi, la distinzione tra i due sistemi di istruzione professionalizzante che è prescritta dalla norma generale risulta palesemente contraddetta, e dunque la normativa regionale va opportunamente corretta. **L-COR**

Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, se è vero che si fa riferimento al fatto che “L’offerta formativa regionale di IeFP è parte costitutiva dell’offerta di secondo ciclo del sistema nazionale di Istruzione e Formazione” (v. pag. 6), si afferma tuttavia che i “percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) costituiscono un efficace strumento di contrasto alla dispersione scolastica per i giovani che non intendono proseguire nel percorso istituzionale dell’istruzione”, negando dunque il rapporto di parallelismo – che è previsto dalla norma generale – tra i due sistemi dell’istruzione professionalizzante. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che va opportunamente corretta, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. **P-COR**

#### 4.2. La diversa identità e la pari ordinazione dei due sistemi di istruzione professionalizzante, IeFP e IP

**La norma generale.** I due sistemi di istruzione professionalizzante, IeFP e IP, hanno “diversa identità” (art. 7, comma 3, del D.Lgs. n. 61/2017), e allo stesso tempo sono pari-ordinati in quanto dotati di “pari dignità” (vedi art. 7, comma 3, D.Lgs. n. 61/2017).

Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. **L-MAN**

Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. **L-INT**

Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non vi sono indicazioni in tal senso. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che va opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. **P-INT**

#### 4.3. Il quinto anno della IP strutturato per l'acquisizione dei crediti relativi alla IFTS

**La norma generale.** Il quinto anno della IP è strutturato dalle istituzioni scolastiche “in modo da consentire (...) di maturare i crediti per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS), ove previsto dalla programmazione delle singole Regioni” (vedi art. 4, comma 5, D.Lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN*

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa, in quanto, in relazione a tale aspetto, si prescrive soltanto che “La Regione, al fine di completare il percorso formativo professionale e contribuire a fornire competenze professionali accresciute per un migliore e più coerente inserimento nel mondo del lavoro, promuove interventi di specializzazione rivolti a soggetti in possesso di qualifica o di diploma di scuola media superiore” (art. 36, comma 1). Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. L-INT*

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non vi sono indicazioni in tal senso, in quanto, in relazione al percorso della IFTS, si afferma soltanto che “L'offerta di IeFP risulta particolarmente interessante dal momento che porta al conseguimento di una qualifica professionale di operatore, utile a riprendere il percorso di studi fino al diploma di maturità o, in alternativa, frequentando un IV anno, sempre di IeFP, consente di conseguire un diploma di tecnico e, iscrivendosi poi ad un IFTS, consente di accedere all'ITS” (vedi p. 6). La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che va opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. P-INT*

#### 4.4. Il raccordo tra IP e IeFP mediante la Rete nazionale delle scuole professionali

**La norma generale.** Il sistema della IP è raccordato con quello della IeFP mediante la “Rete nazionale delle scuole professionali” avente funzioni di monitoraggio e di valutazione, e che accomunerà – in base alle norme che saranno dettate con decreto ministeriale approvato previa intesa in sede di Conferenza Unificata con le Regioni e gli Enti locali – le Istituzioni educative che fanno

parte dei due sistemi, da un lato, le scuole della IP, e, dall'altro lato, le istituzioni formative accreditate della IeFP (vedi art. 7 D.Lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN***

*Nella Regione Liguria nella legge regionale n. 18/2009 manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. **L-INT***

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non vi sono indicazioni in tal senso. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che va opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. **P-INT***

#### 4.5. I passaggi tra IP e IeFP regolati mediante i criteri generali stabiliti dal D.Lgs. 61/2017 e un apposito Accordo Stato-Regioni

**La norma generale.** I due sistemi di istruzione professionalizzante (IP e IeFP) sono affiancati e collegati mediante opportuni "passaggi" che sono regolati dai "criteri generali" dettati dal Decreto legislativo stesso e che saranno disciplinati, nelle singole "fasi", da un apposito Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni (vedi art. 8, commi 1 e ss., D.Lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN***

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Infatti, circa i passaggi, si prevede che "L'integrazione di cui al comma 1 è volta a consentire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e l'esercizio del diritto-dovere alla formazione fino alla maggiore età, anche attraverso il reciproco riconoscimento dei crediti formativi e il passaggio tra i diversi possibili percorsi, al fine di favorire il raggiungimento di una qualifica o di un diploma per tutti, attraverso il completamento e l'arricchimento dei percorsi formativi" (art. 26, comma 2), e che "La Regione, d'intesa con le articolazioni territoriali del MIUR, nel rispetto delle prerogative delle ISA e delle disposizioni vigenti in materia, definisce i crediti formativi acquisibili e spendibili, a condizione di reciprocità, nell'ambito dei diversi percorsi di istruzione e formazione professionale per agevolare eventuali passaggi da un percorso all'altro" (art. 31, comma 1). Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. **L-INT***

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non vi sono indicazioni in tal senso, se non il generico richiamo in premessa. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che va opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. **P-INT***

#### 4.6. I Diplomi della IP e le Qualifiche e i Diplomi della IP come Titoli di studio correlati nel Repertorio nazionale

**La norma generale.** I Diplomi di Istruzione Professionale e le Qualifiche e i diplomi della IeFP sono qualificati come "titoli di studio tra loro correlati nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del Decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13" (art. 8, comma 8, D.Lgs. n. 61/2017)

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. **L-MAN***

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Infatti, circa la correlazione tra i Titoli, si prevede che "La Regione, al fine di supportare la funzione di governo e programmazione delle politiche della formazione e del lavoro, istituisce, in coerenza con il Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del D.Lgs. 13/2013, il Repertorio regionale delle figure professionali quale strumento di sistema per il raccordo fra le imprese, i servizi per l'impiego, il sistema regionale dell'Istruzione e della Formazione Professionale e le persone in cerca di occupazione" (art. 84, comma 1), e si prescrive che "Il Repertorio (regionale delle professioni) realizza e mette a sistema il complesso delle aree e delle figure professionali in cui si articola il sistema professionale regionale ed è collegato al Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del D.Lgs. 13/2013 e contribuisce alla determinazione del sistema regionale di certificazione dei crediti e delle competenze acquisite lungo tutto l'arco della vita e ne facilita l'accumulazione, il trasferimento, la spendibilità" (art. 84, comma 2). Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. **L-INT***

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non vi sono indicazioni in tal senso. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che va*

*opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. P-INT*

## 5. L'analisi relativa alle norme generali sul sistema IeFP

Passiamo adesso all'analisi della disciplina vigente nelle Regioni Campania, Liguria e Marche in relazione alle "norme generali sul sistema IeFP", che sono desumibili dal Decreto legislativo n. 61/2017 e che sono direttamente riferibili alla IeFP in quanto concernono l'articolazione, l'organizzazione e lo svolgimento delle attività poste in essere nel sistema della IeFP, quale specifico sistema di istruzione professionalizzante.

### 5.1. L'assolvimento del diritto-dovere all'Istruzione e Formazione mediante la IeFP

**La norma generale.** La IeFP concorre all'assolvimento del diritto-dovere all'Istruzione e Formazione (art. 2, comma 1).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN*

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 non si ritrova la corrispondente e coerente disciplina legislativa, in quanto si prevede, in via generale, che "La Regione garantisce altresì l'esercizio del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione secondo le vigenti disposizioni normative" (art. 1, comma 1, secondo periodo), e si specifica che "L'integrazione di cui al comma 1" (quella, cioè, tra Istruzione e Formazione Professionale) "è volta a consentire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e l'esercizio del diritto-dovere alla formazione fino alla maggiore età" (art. 26, comma 2). Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. L-INT*

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto previsto nella Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, si prevede, in senso coerente con la norma generale, che "I percorsi di qualifica e diploma professionale consentono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e il soddisfacimento del diritto/dovere all'istruzione e formazione previsto dalla normativa vigente". Non vi sono indicazioni in tal senso. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. P-OK*

## 5.2. Il diritto di scelta tra IeFP e IP dopo la scuola secondaria di primo grado

**La norma generale.** Agli studenti che terminano la scuola secondaria di primo grado è garantito il diritto di scelta tra i percorsi offerti dai due sistemi di istruzione professionalizzante, IP e IeFP, in quanto ciascun allievo “può scegliere” tra quelli quinquennali della IP, e quelli triennali e quadriennali della IeFP “realizzati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e di Bolzano” (vedi art. 2, comma 1, D.Lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. L-MAN*

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 non si ritrova la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. L-INT*

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto risultante dalla Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non si prevede un’apposita indicazione corrispondente e coerente con la norma generale. Anzi, in senso contrario alla norma generale, si prevede che i percorsi offerti dalle “Agenzie formative accreditate presso la Regione Marche” siano necessariamente “percorsi biennali”, mentre siano percorsi triennali quelli erogati dagli IP in regime di sussidiarietà (vedi p. 1 dell’allegato). La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che dunque va opportunamente corretta, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. P-COR*

## 5.3. Il diritto di scelta tra il quarto anno della IeFP e il quarto anno della IP dopo la qualifica della IeFP

**La norma generale.** Dopo la qualifica triennale della IeFP è garantito il diritto di scelta allo studente che “può chiedere di passare al quarto anno dei percorsi di istruzione professionale (...) oppure di proseguire il proprio percorso di studi con il quarto anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale sia presso le istituzioni scolastiche che presso le istituzioni formative accreditate per conseguire un diploma professionale di tecnico di cui all’articolo 17 del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 2006” (art. 8, comma 7, D.Lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. L-MAN*

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 non si ritrova la corri-*

*spondente e coerente disciplina legislativa. Si prevede soltanto che “I percorsi di quarto anno, volti al conseguimento del diploma di tecnico di istruzione e formazione professionale, completano la filiera formativa di cui al comma 1”, cioè i percorsi triennali, “con finalità di specializzazione” (art. 29, comma 1-bis). Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. **L-INT***

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto risultante dalla Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non si prevede un’apposita indicazione corrispondente e coerente con la norma generale. Si prevede, in modo generico, che “L’offerta di IeFP risulta particolarmente interessante dal momento che porta al conseguimento di una qualifica professionale di operatore, utile a riprendere il percorso di studi fino al diploma di maturità o, in alternativa, frequentando un IV anno, sempre di IeFP, consente di conseguire un diploma di tecnico e, iscrivendosi poi ad un IFTS, consente di accedere all’ITS” (vedi p. 6). La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che dunque va opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. **P-INT***

#### 5.4. L’istituzione del corso annuale per l’esame di Stato a favore degli studenti con il Diploma professionale della IeFP

**La norma generale.** A favore degli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di IeFP e che intendono sostenere l’esame di Stato, le Regioni devono realizzare, a proprie spese (ivi compresi gli oneri per le Commissioni nominate dal MIUR), appositi corsi annuali che si concludono con l’esame di Stato; inoltre si prevede che, con apposite intese tra le singole Regioni e il MIUR, siano definiti i criteri generali per la realizzazione dei predetti corsi annuali “in modo coerente con il percorso seguito dalla studentessa e dallo studente nel sistema della istruzione e formazione professionale” (art. 14, comma 3, D.Lgs. n. 61/2017).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. **L-MAN***

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 non si ritrova la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Dunque la normativa regionale va opportunamente integrata. **L-INT***

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto risultante dalla Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non si prevede un’apposita indicazione corrispondente e coerente*

*con la norma generale. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che dunque va opportunamente integrata, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. P-INT*

5.5. I percorsi di IeFP sono erogati dalle Istituzioni formative accreditate e, in via sussidiaria, dagli Istituti Professionali, sempre previo accreditamento regionale

**La norma generale.** I percorsi triennali e quadriennali di IeFP sono realizzati dalle "istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalla Province Autonome di Trento e Bolzano, ai sensi del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226" (art. 2, comma 1, lett. b), e, in via sussidiaria, dalle "istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale (...) previo accreditamento regionale" (art. 4, comma 4).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. L-MAN*

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 si ritrova una disciplina che solo in parte è coerente con la norma generale. Infatti, si prevede che i percorsi triennali e quadriennali della IeFP "sono proposti e organizzati dagli organismi formativi accreditati di cui all'articolo 18 e consentono l'adempimento dell'obbligo di istruzione ove le strutture rispondano ai requisiti previsti dalle vigenti normative statali" (art. 29, comma 2), e che "La Regione programma l'offerta sussidiaria di percorsi di istruzione e formazione professionale presso gli istituti professionali di Stato (di seguito denominati IPS) al fine di integrare, ampliare e differenziare il piano dell'offerta formativa per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e formazione realizzato dagli organismi formativi accreditati, nell'ottica della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica" (art. 29, comma 1). Tuttavia si precisa che "L'offerta sussidiaria presso gli IPS sostiene e garantisce sul territorio regionale l'organicità dell'offerta dei percorsi di istruzione e formazione professionale" (art. 29, comma 1) – introducendo un principio, quello di "organicità dell'offerta" non corrispondente alla norma generale – e, in contrasto con la norma generale, non si prevede l'accREDITAMENTO degli IP. Dunque la normativa regionale va opportunamente corretta. L-COR*

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto risultante dalla Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non si prevede un'apposita indicazione corrispondente e coerente con la norma generale. Tuttavia, se è vero che, in relazione all'accREDITAMENTO re-*

gionale degli IP che erogano i percorsi di IeFP in sussidiarietà, tale requisito è citato, e quindi risulta richiesto (vedi p. 1 dell'allegato), si introducono alcuni principi contrari alla norma generale. In primo luogo, si riduce l'erogazione dei percorsi di IeFP soltanto a quelli che si avvalgono del sistema duale e dell'apprendistato di I livello, in quanto si precisa che "Considerate le finalità, cioè fornire ai giovani competenze trasversali di base e competenze professionali, i percorsi di IeFP esprimono maggiormente la loro efficacia se progettati avvalendosi del "sistema duale" e dell'apprendistato di I livello" (vedi p. 6). In secondo luogo, l'offerta dei percorsi di IeFP – che, ricordiamo, sono triennali solamente quelli erogati dagli IP in sussidiarietà, mentre sono biennali quelli erogati dalle Agenzie accreditate dalla Regione – è palesemente sbilanciata a danno dall'offerta ordinaria, quella cioè che deve spettare alle istituzioni formative accreditate; infatti, sono previsti 146 percorsi in sussidiarietà e solo 15 presso le istituzioni formative, con un rapporto di 1 a 10! La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che dunque va opportunamente corretta, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione. **P-COR**

## 5.6. Le condizioni cui è subordinata l'erogazione dei percorsi di IeFP in via sussidiaria da parte degli Istituti Professionali

**La norma generale.** Sono prescritte le condizioni cui è subordinata l'erogazione dei percorsi di IeFP da parte della IP in via sussidiaria, ed in particolare il previo accreditamento regionale secondo le modalità definite dagli «accordi» tra la singola Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale ai sensi dell'art. 7, comma 2 (vedi art. 4, comma 4, primo periodo), e le modalità realizzative di tali percorsi di IeFP sono stabiliti, nel rispetto dei «criteri generali» stabiliti con un apposito decreto interministeriale approvato previa intesa tra Stato e Regioni ai sensi dell'art. 7, comma 1, sono definite a livello regionale mediante un apposito accordo tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale (vedi art. 4, comma 4, secondo periodo). Tra l'altro, si introduce un'unica modalità di erogazione dei percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà da parte delle Istituzioni scolastiche accreditate, venendo così meno le due modalità – quella integrativa e quella complementare – che erano state introdotte con il D.P.R. n. 87/2010 (che è progressivamente disapplicato, a partire dalle prime classi attivate nell'anno scolastico 2018-2019 negli Istituti Professionali).

*Nella Regione Campania manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. La norma generale va quindi recepita in una futura legge regionale sul sistema di istruzione e formazione di cui si auspica l'approvazione* **L-MAN**

*Nella Regione Liguria nella Legge regionale n. 18/2009 si ritrova una disciplina che, per quanto in alcuni punti coerente con quanto disposto dalla vigente norma generale, richiede una complessiva rivisitazione, dato che si fa esplicito riferimento alla disciplina previgente, là dove, infatti, si prevede che “La Regione definisce, nell’ambito degli accordi con lo Stato in materia, la tipologia di riferimento per l’erogazione dell’offerta sussidiaria di percorsi di IeFP, finalizzata al rilascio dei titoli di qualifica e di diploma negli istituti professionali di Stato” (art. 28, comma 2); e si dispone inoltre che “I criteri per l’organizzazione dei percorsi di IeFP erogati dagli IPS, le modalità di attivazione dei percorsi nell’anno scolastico, le misure di accompagnamento per il raccordo tra sistemi formativi, le attività di monitoraggio e valutazione dei percorsi sussidiari sono oggetto di specifiche intese fra la Regione e l’Ufficio Scolastico regionale” (art. 28, comma 3). Dunque la normativa regionale va opportunamente corretta. **L-COR***

*Nella Regione Marche manca la corrispondente e coerente disciplina legislativa. Circa quanto risultante dalla Delibera della Giunta regionale n. 1520 del 19 novembre 2018, non si prevede un’apposita indicazione corrispondente e coerente con la norma generale, ed anzi si fa ancora riferimento alla “sussidiarietà integrativa” e non si tiene conto della presenza del Decreto ministeriale già approvato in attuazione dell’art. 7, comma 1, del D.Lgs. n. 61/2017. La norma generale va quindi recepita sia nella regolamentazione regionale di carattere amministrativo, che dunque va opportunamente corretta, sia in una futura legge regionale sul sistema regionale di istruzione e formazione di cui si auspica l’approvazione. **P-COR***

# Il terzo monitoraggio della qualità della scuola cattolica

SERGIO CICATELLI<sup>1</sup>

## 1. Un monitoraggio nuovo

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) monitora con cadenza triennale la qualità della scuola cattolica in Italia. Il primo monitoraggio è stato condotto nell'a.s. 2010-11<sup>2</sup>, il secondo nell'a.s. 2013-14<sup>3</sup>, il terzo ha riguardato l'a.s. 2016-17, ma i risultati sono usciti solo ultimamente per via della diversa metodologia adottata<sup>4</sup>. Mentre le prime due indagini erano state condotte su base campionaria mediante questionari del CSSC, il terzo monitoraggio ha utilizzato come strumento di rilevazione il Rapporto di Autovalutazione (RAV), predisposto dal MIUR per valutare l'intero Sistema Nazionale di Istruzione. Per usare tale strumento il CSSC ha stipulato un'apposita convenzione con l'INVALSI e con il MIUR, ricevendo così i dati raccolti nelle scuole paritarie cattoliche.

Il RAV è un'importante fonte di informazione, pensata soprattutto per le scuole statali ed estesa con alcuni adattamenti alle scuole paritarie solo dall'a.s. 2014-15<sup>5</sup>. Ovviamente, alcuni indicatori tipici delle scuole cattoliche (ecclesialità, carisma educativo, ecc.) rimangono fuori dalla rilevazione, ma è utile ricorrere a questo strumento, che consente un confronto documentato con la scuola statale. Un limite è però, almeno per ora, l'assenza della scuola dell'infanzia, cui il RAV è stato applicato in forma sperimentale solo a partire dall'anno scolastico 2018-19. Pertanto, questo terzo monitoraggio si limita ad osservare solo le scuole cattoliche primarie e secondarie di I e II grado. Per ovvie

<sup>1</sup> Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana.

<sup>2</sup> Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica. Anno 2010-11*, a cura di CICATELLI S. - G. MALIZIA, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2012.

<sup>3</sup> Centro Studi per la Scuola Cattolica, *La qualità della scuola cattolica. Secondo monitoraggio (anno scolastico 2013-14)*, CSSC, Roma s.d. [2015].

<sup>4</sup> Centro Studi per la Scuola Cattolica, *La qualità della scuola cattolica. Terzo monitoraggio (anno scolastico 2016-17)*, Rapporto finale (a cura di CICATELLI S.), CSSC, Roma 2020.

<sup>5</sup> Per maggiori informazioni si può visitare il sito web del Sistema Nazionale di Valutazione: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/>.

ragioni di spazio, non è qui possibile dare conto di tutti i risultati e si rimanda al rapporto completo, che è liberamente scaricabile dal sito del CSSC: [www.scuolacattolica.it](http://www.scuolacattolica.it).

## 2. Il campione e lo strumento di rilevazione

Nell'anno scolastico 2016-17, su un totale di 12.966 scuole paritarie<sup>6</sup>, le scuole cattoliche italiane erano 8.322, di cui la maggior parte erano scuole dell'infanzia (6.101 = 73,3%); le scuole primarie erano 1.067 (12,8%), le scuole secondarie di I grado 531 (6,4%) e le secondarie di II grado 623 (7,5%)<sup>7</sup>.

Non tutte le scuole cattoliche hanno restituito il RAV, dato che per le paritarie la compilazione era facoltativa, ma la percentuale delle scuole che hanno partecipato alla rilevazione è più che abbondante, come risulta dalla Tabella 1. Per le secondarie di II grado va precisato che, su 449 scuole partecipanti al RAV, 395 sono licei (88,0%), 33 istituti tecnici (7,3%) e 21 Istituti Professionali (4,7%), a conferma della vocazione tipicamente umanistica della scuola cattolica.

**Tabella 1 – Scuole cattoliche che hanno compilato il RAV (a.s. 2016-17)**

	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
<b>Totale scuole cattoliche</b>	1.067	531	623	<b>2.221</b>
<b>RAV compilati</b>	734	392	449	<b>1.575</b>
<b>% RAV compilati sul totale</b>	68,8	73,8	72,1	<b>70,9</b>

Nell'insieme, le scuole cattoliche che hanno risposto al RAV sono state circa il 70% e ciò consente di considerare il campione sufficientemente rappresentativo. A sostegno c'è anche l'equilibrata distribuzione territoriale delle scuole osservate nelle tre macroaree geografiche nazionali (Nord, Centro, Sud), in quanto lo scostamento del campione dall'universo si mantiene entro un massimo di 4 punti percentuali (peraltro raggiunti solo in pochi casi).

In questo monitoraggio per la prima volta è possibile porre a confronto i dati delle scuole cattoliche con quelli paralleli delle scuole statali, per le quali la compilazione del RAV è obbligatoria e consente di avere un quadro completo (5.500 scuole del primo ciclo e 2.585 scuole del secondo ciclo per un totale di 8.085 istituzioni scolastiche).

<sup>6</sup> MIUR - Statistica e Studi, *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale"*. Anno scolastico 2017/2018, Settembre 2017, pp. 17-18.

<sup>7</sup> CICALTELLI S. - P. FABRIANI, *La scuola cattolica in cifre. Anno scolastico 2016-17*, in Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Il valore della parità. Scuola Cattolica in Italia. Diciannovesimo Rapporto, 2017*, ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 328.

Sul piano metodologico è il caso di richiamare alcune cautele generali, sempre valide in ricerche sulla valutazione delle scuole o di qualsiasi altra realtà. La metodologia scelta e i parametri utilizzati condizionano necessariamente la valutazione effettuata. Altri parametri potrebbero essere usati legittimamente e fornire risultati diversi. Ogni valutazione, perciò, è strettamente legata ai criteri adottati, e i risultati complessivi – al di là delle abitudini mediatiche – devono essere generalizzati con prudenza. Gli oggetti della valutazione possono essere pressoché infiniti e solo per praticità (e per un più o meno consolidato consenso) si decide di usare certi indicatori.

Il RAV completo delle scuole paritarie è costituito da 43 domande per il primo ciclo e 52 per il secondo ciclo. I quesiti sono raggruppati in tre aree principali: il *contesto*, i processi relativi alle *pratiche educative e didattiche*, i processi relativi alle *pratiche gestionali e organizzative*. Le risposte fornite nella prima sezione del RAV non sono state prese in considerazione, in quanto riguardano le caratteristiche strutturali delle scuole (edilizia, sicurezza, attrezzature didattiche, ecc.), che già sono oggetto ogni anno delle rilevazioni pubblicate nei Rapporti annuali del CSSC<sup>8</sup>.

### 3. Le risorse professionali delle scuole

Le prime informazioni prese in esame riguardano il personale, coordinatori e insegnanti, in relazione soprattutto alla loro anzianità di servizio nella scuola.

Sull'anzianità dei **coordinatori** (comunemente detti direttori nella primaria e presidi nella secondaria) emerge la sensibile differenza tra l'anzianità media dei coordinatori di scuola cattolica (8,3 anni nella scuola primaria; 8,7 anni nella secondaria di I grado e 8,0 anni nella secondaria di II grado) e quella dei dirigenti delle scuole statali (4,6 anni nel primo ciclo e 4,5 anni nel secondo), ma questo era un dato prevedibile.

Diverso può essere il discorso per l'anzianità di servizio degli **insegnanti**: i coordinatori sono infatti decisamente più radicati nelle scuole cattoliche (anche perché contrattualmente meglio retribuiti), mentre gli insegnanti possono rispondere più facilmente al richiamo del posto statale quando le relative graduatorie arrivano a chiamarli. Ciò provoca un frequente ricambio che incide senz'altro negativamente sulla continuità didattica (che solo gli insegnanti pos-

<sup>8</sup> Per i dati relativi all'a.s. 2016-17 si rinvia di nuovo a CICALI S. - P. FABRIANI, *La scuola cattolica in cifre. Anno scolastico 2016-17*, cit., pp. 327-335.

sono assicurare) e vanifica in buona parte gli investimenti sulla formazione del personale. L'anzianità degli insegnanti è comunque comparabile a quella dei coordinatori e crescente con il crescere del livello scolastico: 8,4 anni nella primaria; 9,3 anni nella secondaria di I grado; addirittura 14,7 anni nella secondaria di II grado. Potrebbe sembrare ridimensionato il problema del frequente ricambio del personale docente, ma siamo lontani dalla stabilità degli insegnanti di scuola statale italiani, che hanno il poco invidiabile primato di essere estremamente anziani.

#### 4. Progettazione didattica e alternanza scuola-lavoro

L'effettiva "parità" nell'offerta formativa si manifesta nelle pratiche didattiche delle scuole cattoliche, che in gran parte rispecchiano quelle della scuola statale ma evidenziano un'attenzione maggiore alla cura della relazione educativa e alla progettazione unitaria.

In dettaglio, tra i modelli di **progettazione didattica** delle scuole cattoliche primeggia la definizione di criteri di valutazione comuni nelle diverse discipline, che è scelta da quote ampiamente superiori all'80% nel primo ciclo e nei licei<sup>9</sup>, mentre nelle scuole statali le percentuali sono dai 15 ai 30 punti inferiori. Elevata è anche la presenza di modelli di progettazione comuni a tutta la scuola, scelta che si aggira intorno all'80% nel campione delle cattoliche e che vede valori simili nel primo ciclo statale e un po' meno nel secondo ciclo.

L'attenzione agli alunni con bisogni educativi particolari è molto presente nel primo ciclo e nei licei, tanto nelle scuole cattoliche quanto nelle statali. Le attività di recupero e di potenziamento mostrano invece un'attenzione maggiore nelle scuole cattoliche (ampiamente sopra il 50%) rispetto alle scuole statali (sotto il 50%). La continuità verticale è molto più presente nelle scuole cattoliche che nelle statali, dove invece prevale una forma "orizzontale" di continuità, corrispondente alla programmazione per classi parallele e al lavoro dei cosiddetti dipartimenti disciplinari, che nelle scuole cattoliche sono meno diffusi per via delle dimensioni ridotte delle scuole, dove in genere è presente un solo corso completo e dunque mancano colleghi o classi parallele con cui confrontarsi.

<sup>9</sup> Va precisato che i dati relativi agli Istituti Tecnici e Professionali cattolici sono falsati dal fatto di essere sempre calcolati in relazione al totale del secondo ciclo, in cui si è visto che occupano uno spazio molto ridotto. È quindi più corretto limitare il confronto con le scuole statali ai soli licei.

Nel quadro della progettazione educativa e didattica ampio spazio è dedicato all'**alternanza scuola-lavoro**, ovviamente solo per le scuole secondarie di II grado. Nel 2016-17 si era agli inizi di questa esperienza e le scuole cattoliche hanno aderito con convinzione alla proposta, stipulando convenzioni esterne per far accogliere propri studenti nell'88,9% dei casi (a fronte del 96% delle scuole statali), con una media di 28,2 convenzioni per scuola. Anche la modalità di *impresa formativa simulata* è stata adottata dal 18% delle scuole cattoliche, contro il 39,5% delle scuole statali, per un coinvolgimento complessivo di 2.569 studenti, di cui il 69,6% liceali.

## 5. Recupero e potenziamento

Per il **recupero** scolastico degli alunni più deboli c'è un forte impegno da parte di tutte le scuole, anche se non è possibile quantificare le azioni dichiarate. Nelle *primarie* cattoliche prevalgono di gran lunga i gruppi di livello interni alle classi e il supporto pomeridiano per svolgere i compiti; i primi sono più presenti nelle scuole statali, il sostegno pomeridiano invece lo è molto meno.

Nelle *secondarie di I grado* cattoliche spiccano le attività pomeridiane, soprattutto per fare i compiti (75,3%) ma anche per corsi di recupero (59,2%); nelle parallele scuole statali il sostegno ai compiti è di gran lunga inferiore (22,2%) mentre i corsi di recupero hanno un'incidenza comparabile (54,2%). I gruppi di livello interni alle classi sono più diffusi nelle statali (80,7%) che nelle cattoliche (58,2%). Per il resto, nelle cattoliche presentano livelli significativi di pratica anche gli sportelli, i tutor e le giornate di recupero, che nelle statali hanno percentuali inferiori.

Sensibilmente diversa è la dinamica nelle *secondarie di II grado*, dove i licei cattolici offrono molte occasioni di recupero, decisamente più dei licei statali: nei licei cattolici prevalgono i corsi di recupero pomeridiani (71,5%) e il cosiddetto sportello (68,8%); è però interessante notare il ricorso a gruppi di livello interni alle classi (48,3%), il sostegno pomeridiano per lo svolgimento dei compiti (49,2%) e le giornate di recupero (45,7%). Nella scuola statale l'impegno per il recupero è un po' più limitato, soprattutto se si deve ricorrere a risorse aggiuntive (attività pomeridiane, tutor, corsi).

L'incidenza di iniziative destinate al **potenziamento** degli alunni più capaci è inferiore a quella delle attività di recupero. Nelle *primarie* cattoliche il potenziamento è prevalentemente concentrato in apposite giornate (45,1%) e in gare interne (33,8%), mentre nelle primarie statali le giornate di recupero e potenziamento sono la scelta meno diffusa (17,1%) e prevalgono di gran lunga i gruppi di livello interni (71,8%), i progetti in orario curricolare (58,5%) e le

gare esterne (47,4%); nell'insieme le scuole statali sembrano dedicare più attenzione al potenziamento, ma le cattoliche si concentrano soprattutto su attività più impegnative in termini organizzativi e di risorse.

Nella *secondaria di I grado* l'andamento è simile tra cattoliche e statali, con la prevalenza di gare esterne (catt. 69,4%; st. 73,5%), seguite da corsi e progetti extracurricolari (catt. 63,5%; st. 71,3%) e curricolari (catt. 60,7%; st. 60,5%). Una certa differenza si nota per i gruppi di livello interni, dove le statali prevalgono con il 67,3% sul 51% delle cattoliche.

Nel *secondo ciclo* concentriamo l'attenzione sui soli licei, dove quelli cattolici vedono prevalere i progetti extracurricolari (72,2% vs 55,7% st.) e le gare esterne (66,8% vs 56,3% st.), ma presentano valori elevati anche i progetti in orario curricolare, le gare interne e le giornate appositamente dedicate, con percentuali variamente superiori ai licei statali.

## 6. I problemi disciplinari

Un capitolo particolarmente interessante nell'ambito dei processi educativi è quello dei **problemi disciplinari**, con le conseguenti sanzioni comminate agli studenti. Il quadro che ne risulta è quello di scuole che devono sì fare i conti con episodi preoccupanti, ma in misura piuttosto modesta rispetto al quadro che di solito si dipinge delle scuole attuali. Nelle scuole cattoliche l'attenzione a costruire una comunità educativa incide senz'altro positivamente, ma si deve anche tener conto delle dimensioni ridotte di queste scuole, che costituiscono un problema per la loro sopravvivenza ma sono un valore aggiunto per la qualità delle relazioni.

Come è facile immaginare, nelle scuole primarie i fenomeni sono estremamente ridotti e non è il caso di soffermarvisi. Si può invece concentrare l'attenzione sui due gradi della secondaria, in cui vengono esaminate quattro tipologie di episodi critici: furti, comportamenti aggressivi gravi, atti di vandalismo, altre attività non consentite a scuola.

Nella *secondaria di I grado* il dato più consolante è che la maggioranza delle scuole cattoliche dichiara di non aver avuto episodi del genere: nessun furto (76,8% vs 59,2% statale), nessun comportamento aggressivo (52,3% vs 25,8% statale), nessun atto di vandalismo (71,9% vs 51,6% statale), nessuna altra attività illecita (32,4% vs 13,4% statale). Le misure disciplinari adottate più di frequente sono soprattutto la convocazione delle famiglie da parte del preside (da un minimo dell'1,3% per i furti a un massimo del 19,9% per le altre attività illecite), con dinamiche abbastanza simili nelle scuole statali. La nota sul diario o sul registro è significativamente adottata solo nel caso delle generiche atti-

vità illecite (catt. 14%; st. 12,1%). La sospensione dalle lezioni è presente soprattutto nei casi di comportamenti aggressivi (catt. 6,1%; st. 15,4%). Per il resto le misure adottate dalla scuola ricorrono con percentuali poco o per nulla rilevanti.

Nella *secondaria di II grado* gli episodi irregolari e le sanzioni disciplinari sono più frequenti, ma il quadro è ancora abbastanza rassicurante, con valori percentuali talora superiori a quelli del I grado nel numero di scuole cattoliche che dichiarano di non aver avuto episodi problematici: nessun furto (75,5% vs 48,3% statale), nessun comportamento aggressivo (64,1% vs 36,7% statale), nessun atto di vandalismo (77,1% vs 45,9% statale), nessuna altra attività illecita (24,3% vs 9,2% statale). Le convocazioni delle famiglie da parte del preside ricorrono soprattutto nei casi di aggressività (catt. 11,4%; st. 11,1%) e di altre attività irregolari (catt. 17,8%; st. 17,0%). Le ammonizioni scritte intervengono quasi solo nei casi di generiche azioni irregolari (catt. 17,8%; st. 18,3%). Cresce il numero delle sospensioni, soprattutto per aggressività (catt. 9,4%; st. 24,3%) e per altre azioni illecite (catt. 5,8%; st. 10,5%). Per il resto, si nota un lieve ricorso a sanzioni economiche nei casi di vandalismo (catt. 2%; st. 8,3%) e a lavori socialmente utili (quasi solo nelle scuole statali e con percentuali comunque minime).

Sempre in tema di irregolarità comportamentali, nella sola secondaria di II grado sono stati rilevati i casi di **ritardo** con ingresso alla seconda ora nel mese di ottobre 2016: si osserva una media di 24,7 ritardi nei licei (178,3 in quelli statali), di 21,1 nei tecnici (183,6 negli statali) e di 15,8 nei professionali (181,2 negli statali). Pur essendo le scuole cattoliche abbastanza piccole, si tratta di numeri poco rilevanti (meno di un ritardo al giorno tra tutti gli studenti della scuola). Le scuole statali hanno dimensioni di gran lunga superiori e quindi i valori sono più elevati ma ancora comparabili.

## 7. Continuità e orientamento

In materia di **continuità** il RAV chiedeva quali iniziative fossero previste dalle scuole, distintamente per i diversi passaggi: fra infanzia e primaria, fra primaria e secondaria di I grado e fra quest'ultima e la secondaria di II grado. In tutti i casi la soluzione più frequente è la visita dell'ordine o grado superiore da parte degli alunni dell'inferiore, prassi facilitata dagli istituti comprensivi e, nelle scuole cattoliche, dalla presenza talvolta anche di scuole del secondo ciclo all'interno del medesimo istituto. Ciò consente anche lo svolgimento di attività didattiche da parte di docenti del livello superiore per alunni dell'inferiore, ma sono anche frequenti, soprattutto nelle scuole cattoliche, gli incontri tra do-

centi dei diversi livelli, sia per definire le competenze in entrata e in uscita, sia per scambiarsi informazioni ai fini della formazione delle classi (soprattutto nelle statali).

Legato alla continuità è il tema dell'**orientamento**, che però il RAV riserva alle sole scuole secondarie di I e II grado. È interessante notare che le risposte di scuole statali e cattoliche sono in gran parte equivalenti, a significare che si tratta di una tematica ormai istituzionale, per la quale l'impegno è presente in qualsiasi tipo di scuola. Nel *I grado* della secondaria prevale di gran lunga l'orientamento informativo (catt. 88,5%; st. 88,9%), ma fa piacere vedere al secondo posto in entrambi i casi un'idea di orientamento come conoscenza di sé (catt. 81,6%; st. 74,2%). Nel *II grado* si trova al primo posto ancora la presentazione dei corsi universitari (catt. 87,5%; st. 94,8%); nelle posizioni successive si registra una certa differenza, dato che nelle scuole statali seguono le attività di orientamento al territorio (80,7%) e la collaborazione con soggetti esterni (62,0%), mentre nelle scuole cattoliche la collaborazione con esterni è al terzo posto (60,8%), preceduta dai percorsi per la comprensione di sé (62,1%).

## 8. Il lavoro degli insegnanti

Tra gli indicatori che possono rivelare l'efficienza organizzativa della scuola il questionario propone per primo il numero di ore di **assenza degli insegnanti** verificatesi nel mese di ottobre 2016. Nelle scuole cattoliche il dato è fortemente condizionato dalle loro ridotte dimensioni, ma il confronto con le scuole statali è ugualmente proponibile, con le dovute cautele. In media, nelle primarie cattoliche si registrano 31,5 ore di assenza, a fronte di 432,2 nelle statali; nelle secondarie di I grado il confronto è tra 21,9 ore (cattoliche) e 204,0 (statali); nei licei cattolici si hanno 26,8 ore contro le 296,3 dei licei statali. Ma è soprattutto significativa la percentuale di scuole che dichiarano di non aver avuto nemmeno un'ora di assenza: il 33,7% di primarie cattoliche contro il 3,4% delle statali; addirittura il 73,7% delle secondarie di I grado cattoliche contro il 3,7% delle statali; il 17,1% dei licei cattolici contro il 3,4% degli statali.

Per la qualità dell'azione didattica è importante la presenza di **gruppi di lavoro** in cui gli insegnanti possono condividere criteri e procedure. Nelle scuole cattoliche il numero medio di docenti partecipanti ad ogni gruppo di lavoro è ovunque piuttosto ridotto sempre per via delle dimensioni delle scuole; ma in entrambi i casi si nota che alcuni "gruppi" sono composti da un solo docente, cioè dal referente di settore. In tutti i livelli scolastici, tanto nelle scuole cattoliche quanto nelle statali, ai primi tre posti figurano i gruppi di lavoro sull'inclusione, sul PTOF, sull'orientamento e sulla continuità: i primi due sono pres-

soché obbligatori, gli altri due sono una scelta delle scuole e indicano strategie più autonome.

## 9. I rapporti con il territorio

In tema di rapporti con il territorio il primo dato indagato è la partecipazione a **reti di scuole**, che per le scuole cattoliche può avere un duplice significato. Da un lato esse appartengono di solito a una Federazione nazionale con le sue articolazioni locali (prevalentemente FISM e FIDAE, ma ci sono anche altre sigle); le scuole di congregazioni o di movimenti appartengono poi anche alla rete delle scuole dello stesso gestore. Dall'altro, le scuole possono appartenere a reti di scopo, costituite anche con scuole statali nella logica dell'autonomia, ma con il forte limite di non poter essere scuole capofila in quanto i finanziamenti non vengono erogati direttamente a scuole non statali. Il questionario poneva ovviamente la domanda solo con riferimento a questa seconda tipologia di reti, ma la premessa sembra necessaria per spiegare la relativamente scarsa adesione delle scuole cattoliche. Tra di loro infatti le reti sono presenti nel 34,9% delle primarie, nel 44,9% delle secondarie di I grado e nel 57,7% delle secondarie di II grado. Per contro, le scuole statali dichiarano quasi tutte di far parte di reti (95,5% nel primo ciclo; 95,1% nel secondo ciclo).

Le varie tipologie di rete sono dettagliatamente analizzate dal RAV, ma qui ci si limita a poche considerazioni complessive. La finalità di formazione del personale prevale in ogni ordine e grado di scuola cattolica; in seconda posizione si trovano spesso progetti sul curriculum e le discipline, ma anche progetti di valutazione e certificazione degli apprendimenti o di autovalutazione, insieme alla realizzazione di eventi culturali o sportivi sul territorio. La principale motivazione è ovunque il desiderio di migliorare le pratiche didattiche ed educative, con percentuali che spesso superano il 75%. I principali soggetti finanziatori delle reti sono quasi sempre le stesse scuole; seguono i contributi privati (primarie), l'ente gestore e i fondi interprofessionali (sec. di I grado), lo Stato (sec. di II grado).

Accanto alle reti possono esistere altri **accordi formalizzati**, presenti nel 63,6% delle scuole primarie, nel 63,5% delle secondarie di I grado e nell'82,0% delle secondarie di II grado. Per le scuole statali siamo però al 91,3% nel primo ciclo e al 92,1% nel secondo ciclo. È una cospicua apertura al territorio, ma occorrerebbe analizzare in dettaglio la qualità di tanti accordi, che talvolta possono essere solo dichiarazioni di intenti con scarsa ricaduta sulla vita della scuola. Le scuole cattoliche hanno accordi formali soprattutto con università (31,2-57,9%), con associazioni o cooperative (32-53%), con associazioni sportive (25,2-38,8%), con autonomie locali (27,2-30,7%).

## 10. La partecipazione dei genitori

Un capitolo importante per le scuole cattoliche è quello del coinvolgimento dei genitori, misurato dal RAV con tre sole domande. La prima tende a rilevare la partecipazione alle **elezioni** del Consiglio di istituto e mostra come la percentuale media dei genitori votanti oscilla, rispetto agli aventi diritto nei diversi ordini di scuola, tra il 33,3% del secondo ciclo e il 41,2% della primaria, praticamente il doppio del tasso di partecipazione dei genitori di scuola statale (22,5% nel primo ciclo e 16,2% nel secondo ciclo).

Se la partecipazione al voto può indicare un coinvolgimento istituzionale (e per certi aspetti solo formale), la **partecipazione ad altre attività** promosse dalla scuola è un indicatore forse più significativo del coinvolgimento – e, ancor più, della corresponsabilità – dei genitori, proprio nello stile delle scuole cattoliche, che puntano ad essere vere comunità educative. Il RAV rileva solo tre possibili attività e inoltre si tratta di una stima calcolata da chi ha compilato il questionario e non di un dato oggettivo, ma la linea di tendenza emerge con sufficiente chiarezza.

Nelle scuole cattoliche la collaborazione attiva alla *realizzazione di attività* a scuola oscilla tra il 20% delle secondarie di II grado e il 29,8% delle primarie, mentre nelle scuole statali si va dall'11,2% del secondo ciclo al 26,9% del primo ciclo. La partecipazione ai *colloqui collettivi* con gli insegnanti presenta invece percentuali molto più elevate, in genere superiori ai tre quarti, e relativamente omogenee tra scuole cattoliche e statali, ma si tratta di un'attività pressoché istituzionale e fortemente ricercata dagli stessi genitori come fonte di informazione (anche in tempi di registro elettronico). Per quanto riguarda, infine, la partecipazione a *eventi e manifestazioni* organizzati dalla scuola, i valori tornano a differenziarsi, soprattutto nel secondo ciclo (51,8% nelle scuole cattoliche contro 29,9% nelle statali), mentre il primo ciclo presenta quote abbastanza simili intorno al 70%, ma non viene precisata la natura degli eventi, per cui l'informazione è scarsamente significativa.

Il terzo quesito sulla partecipazione dei genitori analizza la *frequenza* di alcune azioni destinate alle famiglie, in cui scuole cattoliche e scuole statali presentano dinamiche in buona parte simili: si tratta dei colloqui collettivi tra genitori e insegnanti, di non meglio precisate comunicazioni informative sulle attività della scuola, di note informative in aggiunta alle valutazioni periodiche e di partecipazione a eventi e manifestazioni. La genericità degli indicatori rende poco significativi i dati.

## 11. I risultati dei test INVALSI

Le prove somministrate ogni anno dall'INVALSI per misurare il livello di apprendimento degli alunni sono un parametro importante per valutare l'efficacia del sistema scolastico e garantiscono un elevato livello di attendibilità. La possibilità di avere i risultati delle prove nazionali somministrate nelle scuole cattoliche è una grossa novità del presente monitoraggio in quanto consente di verificare con uno strumento oggettivo, standardizzato e autorevole il livello di apprendimento degli alunni. Le prove INVALSI interessano tutti gli alunni italiani, in alcuni passaggi del percorso scolastico: II e V primaria, III secondaria di I grado, II secondaria di II grado; dal 2018-19 si è aggiunta la V secondaria di II grado. Tutte le informazioni sui risultati di queste prove negli anni sono consultabili sul sito web dell'Istituto ([www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)) e a questa cospicua banca dati si rimanda per informazioni dettagliate sulla natura delle prove, la metodologia e i risultati analitici<sup>10</sup>.

Nelle scuole cattoliche i dati raccolti sono relativi a:

- 1.018 classi su 1.098 (92,7%) per la II primaria;
- 1.013 classi su 1.047 (96,7%) per la V primaria;
- la totalità delle classi per la III secondaria di I grado;
- 499 classi su 655 (76,2%) per la II della secondaria di II grado<sup>11</sup>.

La rappresentatività è ampiamente assicurata per le scuole del primo ciclo (nella III secondaria di I grado la prova era somministrata durante l'esame di Stato); nel secondo ciclo si registra una minore partecipazione, probabilmente a causa delle polemiche strumentali che hanno talvolta accompagnato queste prove dando luogo anche al rifiuto degli studenti di sottoporsi alle prove.

La Tabella 2 riassume i risultati delle prove somministrate nell'a.s. 2016-17 e confronta immediatamente i dati delle scuole cattoliche con quelle statali e con l'insieme delle paritarie.

<sup>10</sup> Per l'anno scolastico 2016-17 si veda in particolare *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto Risultati*, scaricabile dal sito.

<sup>11</sup> Il numero delle classi non coincide con il numero delle scuole cattoliche perché in alcune scuole può esserci più di una classe interessata, nonostante in media le scuole cattoliche abbiano un solo corso completo.

**Tabella 2 – Risultati delle prove INVALSI nell’a.s. 2016-17**

	Totale scuole	Scuole statali	Scuole paritarie	Scuole cattoliche
<i>II primaria</i>				
- Italiano	202	202	205	208
- Matematica	206	206	211	212
<i>V primaria</i>				
- Italiano	201	200	205	207
- Matematica	206	206	211	211
<i>III sec. I grado</i>				
- Italiano	194	194	202	203
- Matematica	197	197	210	210
<i>II sec. II grado</i>				
- Italiano	198	198	197	209
- Matematica	198	198	198	206

Va detto che le prove INVALSI sono valutate rispetto a una media nazionale globale convenzionalmente fissata in 200 punti; e si può notare che le scuole cattoliche raggiungono in ogni prova punteggi superiori alla media nazionale e ai segmenti delle scuole statali o paritarie. Non è il caso di abbandonarsi a facili trionfalismi, ma una differenza di 5 punti è ritenuta dall’INVALSI significativa nei suoi commenti; dunque si può concludere che i risultati degli alunni di scuola cattolica sono significativamente superiori al resto delle scuole. Ma occorre approfondire la lettura di questo dato.

Tanto per cominciare, va osservato che tra le secondarie di II grado, qui trattate in forma unitaria, le scuole cattoliche contano una stragrande maggioranza di licei, dove i risultati di apprendimento sono in genere superiori rispetto agli istituti tecnici e professionali; pertanto il peso preponderante dei licei spiega in parte il successo delle scuole cattoliche in questo ciclo di studi.

Inoltre, tra i fattori che l’INVALSI tende a studiare in queste rilevazioni c’è anche, limitatamente alle classi V primaria e II secondaria di II grado, lo status socio-economico-culturale della famiglia dell’alunno (ESCS)<sup>12</sup>. L’indicatore è standardizzato con una media pari a 0; pertanto uno scostamento in più o in meno rispetto allo zero è indicativo di una condizione superiore o inferiore alla media. La Tabella 3 presenta i livelli di ESCS rilevati.

<sup>12</sup> L’ESCS non è rilevato nelle classi II primarie per via dell’età degli alunni e nelle classi III secondarie di I grado a motivo della somministrazione del test durante gli esami di Stato.

**Tabella 3 – Livello socio-economico-culturale (ESCS) degli alunni partecipanti alle prove INVALSI**

A.S. 2016-17	Totale scuole	Scuole statali	Scuole paritarie	Scuole cattoliche
V primaria	0	0	0,6	0,7
II sec. di II grado	0	0	0,6	0,8

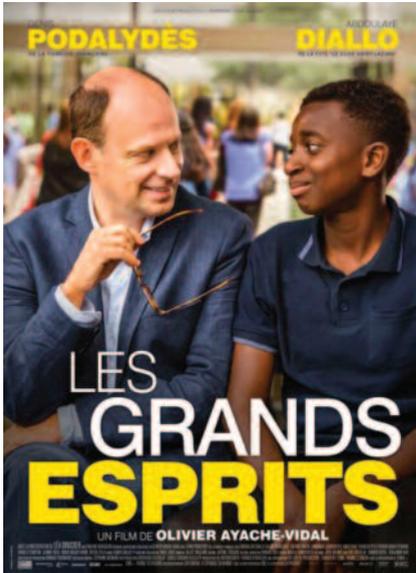
È facile notare come l'indice rimanga sullo zero nel totale delle scuole (per definizione) e nelle scuole statali (per il loro enorme peso percentuale), ma salga rapidamente a 0,6 nell'insieme delle paritarie e addirittura a 0,7 e 0,8 per le due classi di scuola cattolica in esame. Come si sa, lo status socio-economico di una famiglia è un fattore rilevante per spiegare buona parte dei risultati scolastici dei figli e quindi si deve concludere che i positivi risultati di apprendimento degli alunni di scuola cattolica sono spiegabili quanto meno con la convergenza del fattore scuola e del fattore famiglia. Ciò apre un discorso complesso sull'evoluzione subita dalle scuole cattoliche, che hanno selezionato nel tempo i propri alunni su base economica, a causa delle rette che le famiglie con minori disponibilità non possono permettersi: un'evoluzione decisamente contraria al carisma originario di tante scuole nate per mettersi al servizio dei più poveri. La mancanza di reale parità produce questi effetti perversi e i dati dell'INVALSI ne documentano le dimensioni.

Visto il ritardo con cui sono pervenuti i dati, l'INVALSI ha fornito anche i risultati delle prove somministrate nell'anno scolastico successivo, 2017-18, che confermano pienamente le linee di tendenza emerse nel 2016-17. Per brevità si rinvia al Rapporto finale del monitoraggio per una documentazione completa.



# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>



## Il professore cambia scuola (tit. originale *Les grands esprits*)

Regia: Olivier Ayache-Vidal  
Soggetto: Olivier Ayache-Vidal  
Sceneggiatura: Olivier Ayache-Vidal  
Fotografia: David Cailley  
Montaggio: Alexis Mallard  
Musiche: Florian Cornet e Gadou Naudin  
Paese: Francia  
Anno: 2017  
Durata: 106'

Formato: lungometraggio a colori  
Distribuzione: PFA Films

Cast: Denis Podalydès (il professore François Foucault);  
Abdoulaye Diallo (Seydou);  
Pauline Huruguen (Chloé, la professoressa di musica);  
Tabono Tandia (Maya, compagna di classe di Seydou)

La scuola è un argomento trattato sovente dal cinema francese, probabilmente perché in Francia il tema dell'educazione e quello della possibilità di integrazione sociale sono molto sentiti, ed è diffusa la consapevolezza che la scuola stessa possa e debba giocare un ruolo centrale nell'opera di edificazione di una cittadinanza coesa e solidale. Basti ricordare per esempio il bellissimo *Être et avoir*, delicato docufilm del regista Nicolas Philibert oppure il commovente *Les choristes*, del regista Christophe Barratier. Il film che questa volta si sottopone all'attenzione del lettore è frutto del lavoro di un regista da sempre attento ai temi sociali. Si tratta de *Il professore cambia scuola*, il cui titolo originale, ben più significativo, è *Les grands esprits*, tradotto in Inglese *The Teacher*. L'opera è di Olivier Ayache-Vidal, cineasta che fa precedere l'ideazione e la realizzazione delle sue opere cinematografiche da un'attenta attività di documentazione, che gli consente di realizzare film molto vicini alle realtà. Sovente, come è successo per *Il professore cambia scuola*, egli si immerge nei contesti in

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

cui sono ambientati i suoi lungometraggi, vivendoci anche per periodi prolungati, due anni in questo caso. Questo suo modo di lavorare gli permette di ridimensionare la distanza tra la finzione e la realtà. *Il professore cambia scuola* è stato girato in un istituto superiore situato nel dipartimento di Seine-Saint Denis, il collège Barbara, nel comune di Stain, immediatamente a Nord-Est di Parigi. Il regista, durante le sue visite alla scuola, ha coinvolto nella progettazione del lavoro gli allievi, che hanno poi partecipato recitando nella parte di loro stessi. La qualità della recitazione del celebre attore francese Denis Podalydès e del sorprendente quindicenne Abdoulaye Diallo, che interpreta l'allievo Seydou, e degli altri attori, giovanissimi o meno giovani, unitamente ad una solida sceneggiatura e a un pregevole lavoro di montaggio, hanno consentito la preparazione di un prodotto 'trasversale', intendendo dire, che *Il professore cambia scuola* si presta ad essere utile strumento per insegnanti e per gli allievi, sia da un punto di stimolo pedagogico-didattico sia come punto di confronto sulle dinamiche che si verificano a scuola, tra allievi, tra insegnanti e tra allievi ed insegnanti. La storia è quella di un valente docente del Liceo Henri IV, prestigioso istituto nel centro di Parigi, che accoglie allievi provenienti dalle classi sociali più elevate e più agiate, il quale viene invitato ad insegnare per un anno in un liceo situato in una zona dell'immediata periferia della Capitale. Per il professore non è solo un cambio di scuola, ma anche della sua vita professionale, e non solo. Accanto a ragazzi ben più difficili rispetto a quelli con cui era abituato a rapportarsi, capisce che occorre mettersi in discussione ed assume una postura clinica, ossia protesa verso i ragazzi, cominciando ad osservarli con partecipazione e ad ascoltarli in profondità. In tal modo il docente inizia ad interrogarsi, e a rivalutarsi, pur rimanendo saldamente e coerentemente aggrappato ad alcuni principi irrinunciabili e irremovibili, come la necessità, da parte degli allievi, di studiare molto e di imparare, senza sconti. Un problema che egli coglie però, cruciale sia per l'azione educativa sia per quella più propriamente finalizzata all'istruzione, che gli sta tanto a cuore, è quello dell'autostima, che quando è compromessa crea ad allievi già in difficoltà ostacoli a volte insormontabili, fino a portarli in alcuni casi all'atlofobia, ovvero la paura, che può diventare appunto patologica, di non essere all'altezza. Nel film viene evocata la teoria del luccio, che una volta frustrato nei suoi reiterati tentativi di divorare dei pesciolini che vede attraverso un vetro divisorio nello stesso acquario, rinuncia a cibarsene anche una volta che venga tolto tale vetro. Si tratta di uno dei passaggi cruciali e più stimolanti del film, da affrontare e discutere con i giovani, chiedendo loro se sia mai capitato di sentirsi mortificati, come il luccio, al punto di optare per la rinuncia. È il caso di Seydou, il giovane adolescente protagonista del film, che recita la parte dell'allievo scontroso, ribelle e refrattario a qualsiasi compito gli venga affidato. La sorella del

professore, spiegandogli l'esperimento del luccio, aiuta il fratello a comprendere che il suo allievo è imprigionato nella gabbia della rassegnazione acquisita, una gabbia in cui si è ritrovato a furia di umiliazioni e brutti voti, una gabbia che lo porta a pensare di essere "un idiota". Si può ben comprendere come i giovani possano provare empatia per questo ragazzo, che pensa già in partenza di essere un perdente. Ciò che provoca un primo cambiamento nell'allievo fortemente caparbio, alla fine del film, è la dedizione altrettanto tenace del docente, a volte benevola e incoraggiante, a volte rigorosa e intransigente. Un passaggio molto problematico e delicato, seppur divertente, è quando il professore finge di non accorgersi di un sotterfugio architettato da parte di Seydou per avere un buon voto in uno scritto di dettatura, per poi contestare il malfatto al momento opportuno. Altrettanto emblematico il momento in cui il professore non esita a difenderlo a spada tratta dall'inaspettata e terribile, in quanto escludente e definitiva, sanzione che vorrebbe comminargli il Consiglio didattico: che vorrebbe espellerlo dalla scuola per sempre per una bravata commessa durante la visita alla reggia di Versailles. Molto interessante risulta essere poi il tema dello studio e dell'impegno costante che il docente pretende con assoluta fermezza dai suoi allievi. Nel film il professore, sebbene capisca che ha a che fare con ragazzi e ragazze difficili, e che quindi deve assumere nei loro confronti un atteggiamento di maggiore attenzione dal punto di vista umano, non rinuncia però al suo punto di vista di professionista dell'insegnamento, ovvero che istruire è ineludibile in un'azione che miri a promuoverli davvero, ovvero a *'portarli avanti'* nella scuola come nella vita. Infatti il professore dimostra una capacità non comune nell'escogitare strategie didattiche 'contagiose', appassionanti, che un po' alla volta procurino, assieme all'acquisizione del sapere, anche il 'gusto' dell'apprendimento, il piacere dell'imparare per conoscere, quel gusto verso il quale il professore, all'inizio della pellicola, dimostra tutto il suo scetticismo, per non dire disprezzo. Sono poi molti altri i temi presenti nel film che possono essere presi in considerazione durante utili confronti in aula o in altri ambienti educativi. Per esempio la necessità, o meno, della severità; la funzione delle sanzioni, e l'assurdità dell'abuso ripetuto di tali forme di punizione; l'opportunità di cogliere nei ragazzi e nelle ragazze anche i bisogni di tipo emotivo, dando loro la possibilità di esprimersi per essere ascoltati in modo attento. Un aspetto del tutto stimolante, sempre sotto il profilo pedagogico, è la disamina non solo degli alunni, ma anche del professore. Dopo la visione, si può tentare infatti, con giovani spettatori, di valutare quali stati d'animo abbiano colto nell'insegnante, quali, ad esempio, la frustrazione nel constatare che agli allievi interessi poco o per nulla la sua materia e di riflesso il sapere al quale egli tiene tanto, ma anche la rabbia e il coraggio che egli dimostra quando si tratta di lavorare a favore dei suoi ragazzi. In questo modo il film si presta ad essere ado-

perato in un dispositivo che guidi a prendere in considerazione il punto di vista del docente, e più propriamente, ed empaticamente, a immaginarsi nei suoi panni. Il regista sposa la teoria dell'importanza e del beneficio che le occasioni di 'decentramento' dal proprio io siano assolutamente proficue a chi è abituato, come i ragazzi a scuola, prevalentemente, se non addirittura unicamente, ad 'attendere' dall'insegnante, in una dinamica del 'tutto è dovuto', a senso unico. In conclusione si può asserire che si tratta di un'opera cinematografica di spessore, tale da promuovere pensieri e riflessioni utili, sia fra gli adulti, insegnanti, dirigenti scolastici, educatori, sia fra i più giovani. Sarebbe importante, inoltre, sottoporre la visione del film anche ai genitori, talvolta così poco comprensivi rispetto alle fatiche degli insegnanti e altrettanto poco propensi a stabilire con loro un'alleanza che sarebbe quanto mai utile e produttiva. Il film sembra voler stimolare e auspicare una collaborazione proficua e una solida sinergia tra chi apprende e chi insegna, tra i destinatari e tra gli erogatori dell'azione educativa e dell'istruzione.

# “Il furore di vivere” degli Italiani alla ricerca di “grumi di nuovo sviluppo”. Il 53° Rapporto CENSIS 2019.

RENATO MIONI<sup>1</sup>

Sono state piuttosto preoccupate le impressioni che il Presidente Valeri ha manifestato nella sua presentazione ufficiale del 53° Rapporto CENSIS sulla condizione della società italiana<sup>2</sup>. La vita sociale degli Italiani sembra avere subito una brusca frenata soprattutto nella propria vita personale, emotiva, esistenziale e relazionale, oltre che in quella economica e sociale. E la cifra, che ne attraversa le pagine, viene definita **“incertezza”**: una società ansiosa macerata dalla sfiducia per il 69% dei cittadini, a fronte di solo un 13,8% di ottimisti e un 17,2% di pessimisti. Gli Italiani sentono indebolirsi in un periodo molto breve la rete di protezione del sistema di welfare pubblico, in evidente crisi di sostenibilità finanziaria, e che perciò introiettano l’ansia del dover fare da soli rispetto ai bisogni individuali e familiari non più coperti come nel passato.

Sembra finita la corsa al benessere. Rotto l’ascensore sociale, il 69% è convinto che la mobilità sociale sia bloccata. Si prospetta possibile anzi un declinamento sociale (63,9% dei liberi professionisti), un peggioramento nel futuro dei figli e nipoti (38%), oltre che la rinuncia ai due pilastri storici della sicurezza familiare, come sono stati nel passato, il mattone e i Bot, questi ultimi dai rendimenti oggi infinitesimali (61,2% non li acquisterebbe). Il rapporto con il proprio futuro è vissuto in maniera particolarmente individualistica e stressata (quasi da stress post-traumatico per la paura di uno scivolamento in basso 74,2%), sia per la famiglia, che per il lavoro, per le relazioni sociali (il 48,6% dichiara di avere subito una forma di prepotenza in luogo pubblico, e il 43,7% di sentirsi molto insicuro nelle strade che frequenta abitualmente), ma anche perché si è persuasi (69,8%) che nell’ultimo anno siano aumentati gli episodi di intolleranza e razzismo verso gli immigrati, e per il 58% che sia cresciuto anche l’antisemitismo<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Professore Emerito Ordinario di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> CENSIS, *53° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 556.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 502-503 e 506.

Le ipotesi di soluzione suggerite per difendersi dalla “scomparsa del futuro” sembrano poco adeguate alla velocità delle trasformazioni in atto, e per di più fondate su stratagemmi piuttosto individuali che di sistema. Se l’economia non sprofonda, da tempo però ha smesso di volare, arrancando nei tassi di crescita da “zero virgola” del PIL, secondo un modello di resilienza e di sopravvivenza per ora efficace, ma privo di futuro. Ne è controprova l’attaccamento quasi morboso al *cash*, che da dieci anni non smette di aumentare, in un’economia, che per il 74% degli Italiani continuerà nei prossimi anni ad oscillare tra mini-crescita e stagnazione, se non addirittura a peggiorare almeno per il 26% degli intervistati.

Di questa realtà si nutre quello che il CENSIS chiama il “furore di vivere” degli Italiani quasi una ciambella di salvataggio di chi nuota affannato in un oceano in tempesta, alla ricerca di stratagemmi individuali di sopravvivenza. Si chiude un decennio che, negli spazi vuoti di iniziative e di responsabili incapacità a decidere, lascia tuttavia aperta la possibilità di rinnovamento e di nuovo sviluppo, non senza il richiamo all’“uomo forte al comando”, che non debba occuparsi di Parlamento e di elezioni (48%). Il dato sale al 56% tra le persone con redditi bassi, al 62% tra i soggetti meno istruiti, al 67% tra gli operai. Solo il 19% sembra interessato alla politica così da parlarne spesso con gli amici o in famiglia. Il 76% non ha fiducia nei partiti (e la percentuale sale all’81% tra gli operai e all’89% tra i disoccupati). Ancor più, il 58% degli operai e il 55% dei disoccupati sono scontenti di come in Italia funziona la democrazia. Sono segnali di smottamento del consenso, che coinvolge soprattutto la parte bassa della scala sociale, aprendo la strada a tensioni che si pensavano riposte per sempre dimenticate. A ciò si aggiunge la sfiducia negli altri (65%) e nella democrazia, ma soprattutto il disincanto verso la politica, chiaramente emerso nell’aumento del non-voto delle ultime elezioni.

Non è infine da sottovalutare il permanere dal passato di un leggero sottofondo di “rancorosità”, già rilevato dal precedente Rapporto CENSIS, innanzitutto per “una giustizia che favorisce principalmente i ricchi e i più spregiudicati” (25%), sia “per la crescente disuguaglianza nei redditi e nelle opportunità di lavoro” (23,7%), come per “una burocrazia inefficiente e troppo costosa” (18,4%), causata dagli eccessivi adempimenti burocratici, controlli e autorizzazioni (33,2%), per le promesse disattese della crescita economica (12,2%), ma anche per la percezione di una perdita di potere delle istituzioni nazionali rispetto all’UE (5,5%)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> CENSIS, *Ibidem*, p. 163.

Davanti a questo scenario tuttavia emerge una chiara e insistente domanda di risveglio, che inaspettatamente si è resa ancor più evidente oggi per l'improvviso emergere delle "sardine", (fenomeno peraltro ancora fluido nelle prospettive, eccezionale per i numeri e la diffusività) che hanno riempito le piazze di tutto il Paese, stanche di vederlo avvatarsi in una deriva pericolosa, che sembra voler "decidere di non decidere". Però l'assenza rimane assordante. La ripresa ancora incerta. Si ha l'impressione di un altalenante atteggiamento tra gli opposti, odio-amore, che per il sociologo Mauro Magatti, segna una diffusa "stanchezza nei confronti di classi dirigenti che dimostrano, ormai quotidianamente, una palese inadeguatezza nel gestire le sfide della vita comune"<sup>5</sup>.

È impensabile dare del Rapporto una lettura esaustiva e sistematica nella vastità dei temi trattati. Lo spirito che ne emerge non è tra i più ottimisti. Vedremo di presentarne la logica interna, quella ormai consolidata da oltre mezzo secolo di analisi. Sono quattro le parti, in cui esso si suddivide, dove la prima presenta le considerazioni generali; la seconda si articola nell'analisi della società italiana al 2019; la terza affronta i vari settori e soggetti del sociale, come l'ambito dell'istruzione, del lavoro, del sistema di welfare, del territorio e dei soggetti economici; la quarta infine ne approfondisce i mezzi e i processi, studiandone in particolare i temi relativi ai social media, alla sicurezza e alla cittadinanza. Di ogni settore il Rapporto offre un dettagliato aggiornamento del monitoraggio annuale, corredato da elaborate tabelle, grafici e confronti. Non potendone noi offrire un resoconto, anche soltanto generale, ne presentiamo soltanto alcuni spezzoni più consoni ad una prospettiva socio-pedagogica, per finire con una serie di riflessioni conclusive.

## **1. Il faticoso cammino degli Italiani verso un futuro sempre più incerto.**

"Sfuggiti a fatica al mulinello della recessione e in assenza di una nuova spirale verso l'alto"<sup>6</sup>, gli Italiani stanno scontando il bluff dell'occupazione che non produce né reddito né crescita, perché oggi ogni cinque lavoratori uno è impegnato sul lavoro per metà del tempo. Il lavoro subisce infatti una riduzione non solo quantitativa, ma anche qualitativa per l'invecchiamento della popolazione, che se da una parte tende a ridurre l'inserimento delle nuove leve, dall'altra fatica

<sup>5</sup> MAGATTI M., *Come urlo dal basso*. 10 dicembre 2019, Editoriale di "Avvenire", p. 1-2.

<sup>6</sup> CENSIS, *53° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 13.

a rimanere al passo coi tempi della rivoluzione tecnologica. Se la soglia della retribuzione oraria è di 9 euro lordi e circa un terzo, di chi vi è sotto, ha un'età compresa tra i 15 e i 29 anni, non meravigliano gli immediati effetti di ritardo sulla uscita di casa dei giovani, e a cascata sulla formazione della propria famiglia, sulla stessa nascita dei figli insieme alle deleterie conseguenze sulla tanto sollecitata ripresa della dinamica demografica nazionale<sup>7</sup>. Infatti, continua il CENSIS, "rispetto all'anno scorso l'Italia torna ad essere il Paese con la più bassa percentuale di giovani fino ai 14 anni (13,4%), seguita dalla Germania (13,5%), e Portogallo (13,8%). Le famiglie sono 25.716.000, in aumento dell'1,1% rispetto all'anno precedente, (considerando però famiglia anche quelle unipersonali composte da una sola persona: 33% al 2018). Sono invece in diminuzione quelle con un solo nucleo (16.271.000); quelle con tre persone arrivano al 19,5%, quelle con quattro al 15,1%, e con cinque membri al 4%. Mentre nel passato (1997) i divorzi (33.342) erano la metà delle separazioni (60.281), oggi a fronte delle separazioni (98.461) essi raggiungono i 91.629"<sup>8</sup>.

### 1.1. Lo "tsunami demografico"

Lo definisce "tsunami demografico" la lente degli indicatori demografici annuali del Paese, che appare invecchiato, rimpicciolito, con pochi giovani e pochissime nascite, in forte declino di residenti: 124.427 in meno rispetto al 2018, per un totale di 436.066 cittadini in meno rispetto al 2015, nonostante l'incremento di 241.066 stranieri residenti. Su questa dinamica negativa pesa anche l'indebolimento della spinta alla natalità degli stranieri (che stanno adeguandosi allo stile di vita italiano): nel 2018 i figli nati da genitori stranieri sono stati 12.261 in meno rispetto al 2013 e il tasso di natalità è sceso a 12,6 (era 16,7) con una media di figli per donna straniera pari a 1,98 (era 2,10). Tuttavia contemporaneamente stiamo subendo anche gli effetti di un precedente tsunami, e cioè quello dell'uscita dal ciclo riproduttivo delle donne (15-49enni italiane) nate nei tempi delle *baby boomers* (-2,1 milioni)<sup>9</sup>.

Ai mutamenti strutturali si uniscono poi i fattori culturali e socioeconomici, come il fatto che i figli si concepiscano più tardi (età media al parto 32 anni) con riduzione biologica della fertilità, che oltretutto diminuisce le possibilità per la coppia di andare oltre il primo figlio. D'altronde oggi il passaggio alla vita adulta per i giovani è sempre più rimandato nel tempo, perché i percorsi di studio sono mediamente più lunghi e di conseguenza l'ingresso nel mercato del lavoro è ritar-

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 160-167.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 252-253.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 32-33.

dato rispetto al passato. E anche quando il passaggio all'età adulta si completa, la conciliazione tra la vita familiare e il lavoro torna difficile per le giovani coppie, anche a causa delle carenze dei servizi per la prima infanzia. Il 16% delle famiglie giovani, secondo il Rapporto di Openpolis, vivono infatti in povertà assoluta<sup>10</sup>. Sono tutti fattori che scoraggiano la natalità e che oggi influenzano anche quella degli stranieri, che adeguandosi progressivamente alla nostra riducono il loro effetto compensatorio sulla crescita demografica del Paese.

Infine la caduta demografica si accompagna all'invecchiamento della popolazione, rovesciando gli equilibri che governano il ricambio generazionale: nel 1959 gli under 35 erano 27,9 milioni su una popolazione di 49,6 milioni (il 56,3% del totale), i 35-64enni erano 17,1 milioni (il 34,6%), gli over 64 erano il 9,1%. Oggi, su 60,4 milioni di residenti gli under 35 sono il 33,8%, i 35-64enni arrivano al 43,3% e gli over 64enni raggiungono il 22,8%. "Le previsioni demografiche annunciano che tra vent'anni gli over 64 saranno il 31,6%. Si stabilizzano così squilibri in termini di ricambio generazionale ma anche di sostenibilità per il sistema di welfare pubblico"<sup>11</sup>. Effetti non secondari e aggravanti derivano ancora dall'emigrazione verso l'estero di buona parte della popolazione giovanile, che nel 2017 ha raggiunto quota 61.553, pari al 53,7% degli Italiani richiedenti l'espatrio con un ritmo dal 2007 ad oggi del +226,8%. In un decennio più di 400.000 cittadini italiani 18-39enni hanno abbandonato l'Italia. Ad essi si sommano gli oltre 138.000 giovani in uscita con meno di 18 anni. È un declino che si collega pesantemente al mercato del lavoro, sia perché questo stesso è causato dal blocco dell'"ascensore sociale" che aumenta le difficoltà a entrarvi stabilmente, ma anche contemporaneamente perché esso stesso produce uguali effetti negativi. Impedisce infatti ai nostri giovani più brillanti di mettere a profitto le loro migliori qualifiche raggiunte nel nostro Paese, e li costringe ad emigrare all'estero, oggi sempre più spesso, accentuando un nuovo tipo di emigrazione quella universitaria. Si tratta di una dinamica che colpisce per la sua novità le Regioni del Nord-Est come il Trentino-Alto Adige (3.2), la Valle d'Aosta (3.1), il Veneto (2.6) insieme al Friuli-Venezia Giulia (2.6), alle Marche (2.6) e alla Lombardia (2.5), senza contare i tradizionali movimenti dal Sud verso il Centro-Nord, attratti soprattutto dall'area milanese, dalla Valle dell'Adige, dall'asta emiliana (Rimini-Parma), dalla piana a Nord-Ovest di Firenze (Prato) e dall'area pontina a Sud di Roma<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> <https://www.openpolis.it/la-poverta-colpisce-soprattutto-le-giovani-famiglie-con-figli/> (consultato il 7 Gennaio 2020).

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 34

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 42.

## 1.2. Lo sfaldarsi della politica italiana.

Emerge una novità nel sentire politico degli Italiani e cioè l'incessante susseguirsi nel cuore e nella testa di speranze e disillusioni verso quello che la politica annuncia e quello che in concreto riesce a fare per riconquistare centralità. Nonostante volti nuovi e modalità diverse, vince una persistente marginalità della politica nella vita e nelle conversazioni dei cittadini. Ciò si riflette anche nella crescente fascia di persone che non si sentono per nulla coinvolte nelle elezioni. Alle elezioni politiche del 2018 i non votanti erano il 29,4% degli aventi diritto con un picco del 35,5% nel Sud e nelle isole, in un processo di estraneazione che ha contagiato largamente anche territori tradizionalmente a larga partecipazione elettorale. Il 61% dei disoccupati e il 55% degli operai sono convinti che il sistema politico non tenga conto dei loro interessi, (ma anche il 44% dei dirigenti e direttivi e il 47% degli imprenditori e lavoratori autonomi); né di come funziona la democrazia (34% tra manager e quadri e 42% tra imprenditori e lavoratori autonomi)<sup>13</sup>.

Sembra di essere agli antipodi di quella politica ad alta intensità ideologica del secondo dopoguerra, dove partiti, sindacati e associazioni collaterali riportavano i conflitti sociali nell'alveo della democrazia parlamentare. Oggi la politica sembra diventata un hobby snobistico per benestanti quando non sembra addirittura una chiamata all'anti-parlamentarismo, dove la Democrazia e le sue istituzioni sono pensate come un'inutile intermediazione in un tempo di individualistica difesa di se stessi o di "appello all'uomo forte al potere". Il Rapporto lo definisce "il suicidio in diretta della politica", incapace di decidere tra gli annunci moltiplicati all'infinito e l'avvio di soluzioni pur semplici, ma sempre rimandate. Così si fa strada in un continuo crescendo il mito della democrazia diretta, di cui le piattaforme digitali ne sono la versione 2.0, "ma che non è salutare lasciar condensare come fondo limaccioso di culture antidemocratiche, i cui esiti possono essere imprevedibili e spiacevoli"<sup>14</sup>.

I problemi però rimangono sul tappeto. E quelli che la politica dovrebbe affrontare come prioritari sono per il 44% degli Italiani (ma il 49% dei 25-39anni) rispetto al 21% della media degli europei, innanzitutto il lavoro e la disoccupazione, che ci colloca al terzo posto in Europa, preceduti solo da Spagna (51%) e Grecia (49%)<sup>15</sup>. Seconda preoccupazione emergente è la stentata crescita economica (31%), a fronte del 16% della media europea, seguita dall'immigrazione

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 22. Nelle ultime votazioni regionali -2020-, però, si è osservata una certa ripresa di partecipanti al voto.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 20-24.

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 29-30.

(22% rispetto al 17% dell'UE28) e dal problema delle pensioni (12% rispetto al 14% UE).

Sul fronte occupazionale cresce il numero degli assunti, ma diminuiscono le ore retribuite: meno disoccupati, ma troppi lavoratori part-time, per tanti dei quali il "mezzo servizio" non è una scelta, ma l'unica possibilità di arrotondare uno stipendio spesso troppo basso. Cenerentola di una lunga serie (ultimo di 13) di problemi nazionali, che il Paese sente la necessità di affrontare, viene a collocarsi (purtroppo!) il sistema educativo, ritenuto importante soltanto (ahimè) dal 4% degli Italiani (ma dal 13% degli stessi 15-24enni) a fronte del 12% della media europea (UE28)<sup>16</sup>.

Non meno complicato si è fatto il rapporto con l'Unione Europea. Il 62% degli Italiani è convinto che dall'UE28 non si debba uscire, ma resta un 25% (un Italiano su quattro) che è ancora favorevole all'Italexit. A quasi 18 anni dall'entrata in vigore dell'euro però il 61% non vuole il ritorno alla lira, rispetto al 24% che vi è invece favorevole. Se il 49% infine si dice contrario alla riattivazione delle dogane e delle frontiere interne all'UE, considerate un ostacolo alla libera circolazione delle persone e delle merci, fa da contrappeso un 32% che sarebbe invece favorevole a reintrodurle.

## 2. E i giovani, come ne escono dalle maglie di questo Rapporto?

Il Rapporto CENSIS non è per sua natura tarato sullo studio della condizione giovanile, tuttavia fra i numerosi argomenti, ci sembra particolarmente originale e opportuno per gli educatori e gli insegnanti cogliere attraverso una rapida carrellata le molteplici tematiche affrontate dal "Rapporto", in cui i giovani dai 15 ai 35 anni ne vengono in qualche modo toccati, sia come attori e protagonisti, che come destinatari di una serie di processi sociali che riguardano il nostro Paese.

Ne evidenziamo alcuni tra i più rilevanti:

- 2.1. Nell'ambito dell'Istruzione;
- 2.2. Nell'ambito del Terzo settore;
- 2.3. Nell'ambito della Comunicazione sociale;
- 2.4. Nell'ambito della Sicurezza sociale.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 29

## 2.1. Nell'ambito dell'Istruzione

I giovani Italiani sono i primi ad essere coinvolti in queste dinamiche demografiche come nella stessa emigrazione universitaria interna ed esterna: dal Sud verso il Nord e dal Nord Italia al Nord Europa. Il Rapporto parla infatti di "giovani senza confini"<sup>17</sup>, che dal 2013 al 2017 si sono trasferiti all'estero, in modo significativamente crescente non solo il numero dei laureati (+42,8%) ma anche quello dei diplomati (+32,9%). E ciò interessa tutte le Regioni, anche quelle dove la qualità della vita è considerata elevata, come la Lombardia (-24.000), la Sicilia (-13.000) e il Veneto (-12.000). Anche nelle Marche il fenomeno si ripete, ma con motivazioni diverse, come il miglior salario, la maggior valorizzazione delle competenze, le migliori prospettive di carriera e il superamento di una visione ristretta del proprio Paese: un esodo programmato anche con il favore dei propri familiari. Ciò sembra essere favorito dalle nuove possibilità di comunicazione, dalla maggior facilità di spostamento, dalla comunicazione audio-video e dai voli low-cost, che permettono di mantenere contatti anche quotidiani con familiari e amici.

Conseguenza immediata dello tsunami demografico è la riduzione della popolazione scolastica immediatamente evidente nella scuola d'infanzia (-2,7%) e in quella primaria (-1,5%), equivalente nel totale a 84.488 alunni in meno. Nei licei continuano a crescere le prime iscrizioni, ma in misura inferiore (+1,7% rispetto al +3,3%) dell'anno precedente. Quadruplicano invece quelle per l'istruzione tecnica: da 0,4% del 2017 al +1,8% del 2018. Crescono i laureati al 14,7%, con prevalenza delle donne.

## 2.2. Nell'ambito del Terzo settore

Emerge il rischio di una diminuzione di fiducia e di stima per "un settore che svolge una funzione sociale ed economica decisiva per le comunità, per la tenuta e la sostenibilità dello stesso welfare. Possono insinuarsi infatti generalizzazioni e rumori inopportuni, a causa di campagne politiche inedite, come il fatto di essere motivato da obiettivi politici o di redditività, miranti a colpirne l'immagine"<sup>18</sup>. Il terzo settore da diverso tempo sta svolgendo di fatto un'opera preziosa di servizio per tutta la società italiana, come funzione di presidio sociale, apporto di valore economico, ma soprattutto sostegno a quello spirito di solidarietà che in società civile non può essere soffocato dall'indifferenza e tanto meno dall'odio e dalla repressione.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 125-132.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 225-229.

I dati ISTAT parlano di 343.432 Istituzioni non profit in Italia che impiegano poco meno di un milione di dipendenti (812.706), senza contare quei settori di gratuità, come sono gli oratori gestiti dalla Chiesa. Osserviamo infatti che il settore del volontariato è in crescita così che le organizzazioni non profit dal 2011 al 2016 sono aumentate del 14% e il personale dipendente del 19,4%, con una presenza differenziata dal Nord (51,1%), al Centro (22,2%), al Sud e isole (26,7%). Anche lo stesso ritmo di sviluppo è stato diverso: +18% al Centro, +15,9% al Nord Ovest, +15,5% al Sud e +6,9% al Nord Est.

Significativo è pure il contributo dal punto di vista occupazionale. Infatti il numero dei dipendenti è aumentato in tutte le aree geografiche del Paese, evidenziando punte percentuali più elevate nel Centro (+24,1%) e nel Sud (+30,5%), a conferma del servizio socio-economico-culturale che esso realizza a sostegno della dinamica virtuosa delle comunità locali. Spesso il Terzo settore si è rivelato un decisivo ammortizzatore delle disuguaglianze e delle disparità indotte da stagioni economiche a crescita zero. Il "Rapporto" viene a confermare il suo prezioso radicamento sul territorio, nella vita quotidiana e nello spirito degli Italiani. Ne riconosce la persistente generosità di massa, che emerge oltretutto dalle indicazioni delle donazioni effettuate per il 5 per 1000. Al 2017 infatti sono stati destinati circa 496 milioni di euro, distribuiti tra circa 52.000 Enti non profit iscritti nell'Agenzia delle Entrate, con un importo medio di 9.000 euro per ente destinatario. Tutto ciò, sottolinea il CENSIS, non per qualche cosa di imposto dall'esterno, ma come frutto della libera scelta dei singoli, della generosità per aiutare gli altri e del desiderio di contribuire al bene comune. In un contesto italiano in cui al 64,1% della popolazione, specie tra le donne (67,9%) e i laureati (65,9%), "piace fare qualche cosa per gli altri", anche i giovani vi partecipano con la loro presenza operativa nel 10,6% dei casi soprattutto nelle attività parascolastiche di sostegno.

Il non profit sta infatti facendo fronte a bisogni sociali nuovi, incentivando e sostenendo la crescita di una nuova solidarietà tra le generazioni oltre che per far maturare un più forte senso di comunità, che diventi generativo di relazionalità. Al 92% dei cittadini "piace o piacerebbe vivere in un contesto, in cui le persone si conoscono e si frequentano". Oltretutto questa ricerca di reciprocità e di relazionalità sociale viene prima di tanti altri aspetti, come ad esempio quello di sentirsi in un posto sicuro (50,6%) o di garantirsi una più alta qualità della vita (22,6%)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Per un ulteriore confronto sul tema, cfr. anche i paradigmatici *Rapporto Giovani*, pubblicati annualmente dall'Osservatorio Giovani dell'Università Cattolica di Milano; CEI, (Conferenza Episcopale Italiana), *Un pomeriggio all'Oratorio. Prima indagine nazionale sui centri giovanili*, Bologna, EDB, 2018.

In un tempo di risveglio del rancore e della violenza verbale, facile premessa dell'incrudirsi di quella fisica, questi dati non sono un segnale da trascurare. Costituiscono invece un punto di partenza per la ricostruzione educativa e formativa delle nuove generazioni. Sarà quindi un compito impegnativo e controcorrente quello di seguirne il percorso, attraverso l'impegno sempre più necessario e impellente della indispensabile azione educativa dei genitori e degli insegnanti al rispetto dell'altro, alla solidarietà esplicita, alla riscoperta della razionalità e del discorso argomentato, all'abbassamento dei toni, al rilancio di quel benessere economico e sociale, sempre più sotto verifica (*le costanti Indagini BES*)<sup>20</sup> e invocato, ma per diverse ragioni disatteso.

### 2.3. Nell'ambito della Comunicazione sociale

In dieci anni lo *smartphone* ha provocato determinanti e non leggeri cambiamenti nella vita degli Italiani. Oggi rappresenta un vero "oggetto di *cult*: icona della disintermediazione digitale"<sup>21</sup>.

La quota di utenti dal 15% del 2009 è cresciuta fino all'attuale 73,8%, trainati soprattutto dai giovani under 30, passati dal 26,5% del 2009 all'86,3% del 2019. Dal 2016 tra i giovani adulti (30-44 anni) si registra un'impennata degli *smartphone* fino ad attestarsi al 90,3%, in un processo che ha visto "tre tappe fondamentali: lo *smartphone* come motore della digitalizzazione, come strumento d'elezione della disintermediazione digitale e infine come leva di una mutazione antropologica dell'utente"<sup>22</sup>.

Fattore facilitante è stata la diffusione delle *app* (*app economy*), che hanno reso possibile qualsiasi richiesta con enorme risparmio di tempo, creando anche un nuovo modo di rapportarsi con il mondo. In una serie di 13 icone, ritenute centrali nell'immaginario collettivo della società di oggi, i giovani dai 14 ai 25 anni hanno scelto per prima i social network (32,7%), quindi il posto fisso (29,9%), lo *smartphone* (26,9%), la cura del corpo (23,1%), i selfie (21,6%), l'insicurezza (16,0%), un buon titolo di studio (14,9%), il low cost (9,1%), l'automobile nuova (7,4%), la democrazia diretta (6,3%), l'Europa unita (3,7%), le *start up* digitali (2,5%). E il CENSIS commenta: "Il legame simbiotico che il proprietario instaura con il proprio telefono, vero media personale, modifica consuetudini e gestualità, instilla piccole manie e nuove ritualità. A dimostrarlo è il fatto che

<sup>20</sup> ISTAT, *Il benessere dei giovani: un'analisi multidimensionale*, in ISTAT, *Rapporto BES 2019*, p. 295-202.

<sup>21</sup> CENSIS, *Ibidem*, p. 452.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 454.

nel 2018 il 25,8% dei possessori dichiarava di non uscire di casa senza il carica-batteria al seguito: una premura che annulla il rischio di rimanere tagliati fuori dal mondo digitale, anche se solo per qualche ora. Più impressionante ancora è la centralità che lo smartphone sta assumendo nella vita quotidiana: oltre la metà degli utenti (50,9%) individua nel controllo del cellulare il primo gesto del mattino o l'ultima attività della sera: la preghiera dell'uomo moderno<sup>23</sup>. Nel confronto generazionale, mentre gli anziani fanno fatica a superare la soglia del *digital divide*, i giovani la superano con enorme facilità, a scapito però dei mezzi a stampa, di verifica delle *fakes news* e di una riflessività sempre più indebolita. La crisi dei quotidiani cartacei è il segno evidente di un approccio più difficile al libro e della crescente difficoltà che i giovani si abituino ad una lettura consapevole e riflessiva. È un segnale di come il controllo razionale sulla propria emotività subisca un notevole abbassamento. Su di esso il CENSIS ha indagato in maniera più approfondita, giungendo a tipicizzare in conclusione quattro stati d'animo: gli arrabbiati, i disorientati, i pessimisti e gli ottimisti, sui quali poi sono stati strutturati diversi profili tipologici, come gli utenti compulsivi, gli esibizionisti, i pragmatici, gli spettatori, i non utenti, che possono diventare il punto di partenza per ulteriori riflessioni ed efficaci modelli di intervento<sup>24</sup>.

## 2.4. Nell'ambito della Sicurezza sociale.

Il Rapporto apre con un interrogativo, oggi per nulla banale: *“Siamo diventati razzisti?”*. Da Paese inclusivo, negli ultimi tempi l'Italia sembra sia “montata una pericolosa e veloce deriva verso l'odio, l'intolleranza e il razzismo nei confronti delle minoranze, e in particolare verso gli stranieri. È una situazione che via via si è fatta più incandescente, con una quota maggioritaria di popolazione incattivita e non più disposta ad accogliere a tutti i costi”<sup>25</sup>. La risposta, ampiamente documentata, conferma l'inasprimento del clima di intolleranza, di cui è necessario capirne le ragioni, attribuite “[...] non a cause di razzismo ideologico o culturalmente fondato, quanto piuttosto all'esito di anni di incertezza e di preoccupazioni economiche, che sul piano concreto si traducono in un senso di insoddisfazione, che genera rabbia e vede negli immigrati il capro espiatorio più immediato” (*ibidem*). Si tratta di indicatori di quelle distanze sociali che indeboliscono l'effetto dei tanti processi silenziosi di integrazione e inclusione delle minoranze che sono molto presenti nelle diverse aree del nostro Paese. Per questo non biso-

<sup>23</sup> CENSIS, *Ibidem*, p. 457.

<sup>24</sup> CENSIS, *Ibidem*, pp. 471-476; cfr anche pp. 504-510.

<sup>25</sup> CENSIS, *Ibidem*, pp. 502

gna lasciare loro spazio, ma agire con interventi appropriati soprattutto nella formazione ed educazione delle nuove generazioni. Nello stesso tempo occorre rispolverare urgentemente l'indispensabile importanza del valore educativo e politico dell'improrogabilità del discorso demografico, dell'organizzazione del lavoro, della stabilità della famiglia e, da parte degli adulti, della ripresa di una nuova stagione per l'educazione.

Un tentativo di risposta viene suggerito dal CENSIS, in alcune riflessioni conclusive definite "grumi di sviluppo", "piastre di sostegno" e "muretti in pietra a secco".

### **3. Conclusione: "i grumi di sviluppo"**

Nella sua parte propositiva il "Rapporto" si apre alla speranza di un futuro da ricostruire e da riaffermare, perché sono numerosi i segnali di contrapposizione degli Italiani di fronte alla prospettiva del declino e all'incapacità di decidere della politica. Il CENSIS nel suo ormai tipico linguaggio creativo li chiama "piastre di ancoraggio" e "muretti di sostegno", che resistono e permettono di frenare quei fenomeni erosivi di egoismo individualista, che "fanno perdere la bussola del bene comune". Gli Italiani, assicura il CENSIS, non hanno ancora perso "il furore di vivere". E lo esprimono attraverso la costruzione di "muretti a secco", perché sono piccole, modeste, ma solide, barriere di contenimento della caduta del Paese. Alcuni sono muretti di vecchia data, che da sempre proteggono e fanno crescere il Paese.

Esempi di muretti a secco sono alcuni segmenti della produzione capaci di resistere alla crisi e rilanciarsi, continuando il primato mondiale per design, tecniche costruttive, sapienza artigianale applicata su scala industriale. Nelle nicchie dell'export mondiale si può contare sulla produzione di vernici e materiali innovativi per l'edilizia, di componentistica minuta, ma ad alta tecnologia per le automobili o l'aerospazio. Ulteriori risorse da difendere e da potenziare come patrimonio culturale, pedagogico e formativo, sono i valori sui quali è cresciuta e si è distinta la nostra cultura soprattutto sulla centralità della persona, sulla dimensione del presente e della vita quotidiana. Sempre più spesso la ricerca di senso, il riferimento etico e la costruzione di relazioni significative sono richiesti con forza e diventano punti di forza per tentare un cambio di direzione verso il rinnovamento.

Nella sua dimensione strutturale, strategica e operativa una prima piastra di sostegno è individuabile nel settore manifatturiero, industriale e agroalimentare, che per ampie fasce di popolazione vanta ancora la capacità di innovare e trainare la sua capacità competitiva nel contesto europeo e internazionale. Vi è una fitta

rete di giovani che tentano l'esperienza imprenditoriale anche nei nuovi settori dell'automazione, della robotica e dell'intelligenza artificiale soprattutto in ambito sanitario.

Una seconda piastra di ancoraggio è il consolidamento strutturale in alcune vaste aree geografiche del nostro Paese che esprimono "un tasso di crescita del prodotto interno lordo e dei consumi, paragonabili alle migliori regioni europee": in particolare il nuovo triangolo industriale tra Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna, oltre che la fascia dorsale lungo l'Adriatico. La terza piastra è la nuova sensibilità per i problemi del clima, della qualità ambientale e della tutela del territorio, anche in risposta a stimoli non solo interni. Restano certo irrisolti i nostri problemi di fragilità strutturale del territorio, dell'ambiente naturale e dell'edilizia, ma è certo che la fiducia di iniziare spinge a una spontanea e diffusa partecipazione.

Una quarta ipotesi di piastra di ancoraggio, potrebbe essere la rimessa in circuito del risparmio privato. Questa molto più difficile, perché è la liquidità disponibile delle famiglie (il privato) che ha permesso una sostanziale tenuta sociale, a fronte di risorse pubbliche sempre meno adeguate e meno efficienti.

Una quinta piastra di ancoraggio è lo sguardo alle nuove tecnologie. Essa però esige delicate strategie di gestione, per gli effetti *double face* che producono non solo su quantità e qualità dell'occupazione, ma anche sul profondo mutamento della gestione delle risorse umane, poiché agiscono sugli stessi modelli di competizione. Tali aspetti possono indurre incrementi di efficienza produttiva e della capacità di incontro fra domanda e offerta di competenze che, solo sul medio-lungo periodo, possono in parte compensare l'impatto negativo in termini occupazionali<sup>26</sup>.

Un'ultima piastra di sostegno è vista nella dimensione europea: sempre meno le responsabilità delle difficoltà nazionali e locali vengono addossate ai processi di convergenza europea, anche se rimane il dibattito sulla capacità delle istituzioni comunitarie di rinnovare contenuti e strumenti dello sviluppo. Tuttavia i giovani stanno crescendo oggi con l'Europa nella testa e prospettive molto aperte sul futuro. Scelte che "sanno di futuro" rimangono ancora oggi al centro dell'immaginario collettivo.

A conclusione di ogni tipo di riflessione, rimane indispensabile per ogni tipo di comunità il necessario ritorno delle élites di governo. Di esse non si può fare a meno. Non si possono risolvere i problemi senza disporre di una "classe diri-

<sup>26</sup> CNEL, *XXI Rapporto su "Mercato del lavoro e contrattazione collettiva"*, Roma, CNEL, 2019, (manoscritto), che mette in luce la fragilità del capitale umano del Paese, il vero grande gap dell'Italia.

gente" in grado di individuare gli sforzi comuni da compiere e la direzione verso cui muoversi. Esse sono necessarie non solo per gestire la stagnazione, ma soprattutto per innovare progetti, metodologie e processi di sviluppo. Il problema non cessa quindi di interpellare la formazione tecnica e l'educazione della persona.

# Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

## Cattolici e Politica In un Tempo di Cambiamento Epocale

È del tutto evidente che, come tutti gli altri cittadini, i cattolici devono prendere parte alla *vita politica* dell'Italia, ma la problematica che nel volume viene trattata riguarda il coinvolgimento diretto e attivo nella democrazia del nostro Paese<sup>2</sup>. Il dato che emerge in maniera chiara è l'irrelevanza dei cattolici in questo ambito. Il libro lo attesta con tutta evidenza, ma non si ferma qui, ne esplicita le cause e avanza proposte per ovviare a una problematica così seria.

### 1. Una situazione preoccupante

Un primo dato che attesta in maniera inequivocabile l'ininfluenza dei cattolici in politica può essere facilmente identificato negli esiti delle *ultime elezioni generali*, quelle cioè del 4 marzo 2018. Il complesso delle persone, dei gruppi e delle organizzazioni che nel passato condividevano la stessa sensibilità pubblica, ispirata ai valori cristiani, oltre che a quelli laici con essi consonanti, sono risultati totalmente sconfitti come emerge dal fatto che, o non hanno partecipato alla competizione elettorale o, se lo hanno fatto, hanno ricevuto ben pochi consensi. Le elezioni generali potevano offrire l'opportunità di una confluenza della più gran parte dei cattolici democratici in vista della costituzione di nuovi soggetti politici, aperti anche a forze liberali, e in grado di fare delle proposte valide, innovative, realistiche, sostenibili e capaci di raccogliere un numero rilevante di adesioni. Al contrario gli esiti della competizione avrebbero, a parere di alcuni, segnato l'uscita di scena del movimento politico dei cattolici; in ogni caso, da questo punto di vista non si può non convenire sull'andamento molto deludente delle votazioni che ha sancito la marginalità del mondo cattolico sul piano della vita pubblica a tutti i livelli: propositivo, organizzativo, aggregativo, comunitario e formativo.

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

<sup>2</sup> Cfr. TOSO M., *Cattolici e politica in un tempo di cambiamento epocale*. Prefazione di Stefano Zamagni e Postfazione di Vittorio Possenti, Roma, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, 3° edizione, 2019, pp. 200.

Tale verdetto è stato *confermato* dalle elezioni europee del 26 maggio 2019. A livello generale è sufficiente richiamare il confronto tra gli andamenti in Italia e nel resto dell'Europa: mentre negli altri Paesi si sono imposti gli europeisti, in Italia la vittoria è andata ai sovranisti. Se si fa riferimento ai numeri, emerge l'irrilevanza di due liste di ispirazione cristiana: il Popolo della Famiglia e i Popolari per l'Italia hanno ottenuto rispettivamente lo 0,43% e lo 0,30% per cui, anche se ambedue i partiti devono essere oggetto del massimo rispetto, tuttavia non si può non evidenziare ancora una volta che, data la logica maggioritaria della democrazia, la mancata aggregazione tra loro e con altre forze li ha condotti a un'umiliante sconfitta. Sugli esiti negativi delle due elezioni appena menzionate ha sicuramente inciso lo scollamento dalle organizzazioni, dalle associazioni e dai movimenti cattolici e di ispirazione cristiana; più gravi, tuttavia, si sono manifestate criticità come l'incapacità di superare le divisioni tra cattolici della morale e quelli del sociale e la mancanza di intellettuali e di persone competenti che sapessero predisporre validi progetti a partire dalla Dottrina Sociale della Chiesa.

A prova della preoccupante ininfluenza dei cattolici nella politica, oltre a dati quantitativi si possono portare anche altri elementi di natura qualitativa. I credenti si trovano infatti *disseminati* tra vari partiti e movimenti nei quali, però, non riescono a far valere neppure quei loro valori che sono divenuti parte della nostra Costituzione. Non infrequentemente le proposte dei cattolici e la loro cultura sono ritenute marginali in relazione alla cultura predominante nel Paese. Tutto ciò si riscontra in un contesto in cui si riconosce l'importanza della presenza e delle iniziative dei credenti e della Chiesa nell'area caritativo-assistenziale; però, tale atteggiamento si accompagna alla resistenza o al disinteresse del mondo cattolico a entrare in politica, con la conseguenza negativa di rinchiudere le organizzazioni sociali nei loro piccoli mondi. Pertanto, l'azione politica dei cattolici si presenta dispersa e debole in relazione alla gravità e all'urgenza delle problematiche da affrontare nel Paese e alla necessità di inculturare i valori evangelici nelle legislazioni e nelle istituzioni.

Un terzo dato di fatto da tenere in debito conto è costituito dalla *diaspora* dei cattolici nell'area della politica. Se agli inizi degli Anni '90 si sarebbe potuta auspicare, attualmente essa è divenuta una delle manifestazioni principali dell'ininfluenza dei cattolici in politica.

Le ragioni per cui la diaspora è *errata* sono molteplici: ha provocato notevoli contrapposizioni e divisioni nel mondo cattolico; il bene comune e i principi politici vanno perseguiti mediante la cooperazione di tutti; l'unità sui valori precede qualsiasi pluralismo; la diaspora implica che i cattolici siano sempre in minoranza, che le loro proposte non vengano mai accettate e che di conseguenza siano destinati a scomparire politicamente. Inoltre, si avrebbe una situazione

paradossale per cui i cattolici si assocerebbero a un partito sapendo a priori che non potranno far valere le loro proposte, né ci si può aspettare – e gli avvenimenti recenti lo attestano come nei casi della libertà di educazione e del suicidio assistito – che i cattolici, appartenenti a diversi partiti, si colleghino trasversalmente fra di loro sulle questioni di loro interesse, ottenendo con un voto di coscienza l'approvazione delle loro posizioni. Inoltre, mentre le altre forze culturali presenti nel Paese potrebbero presentare i loro progetti e trovare consensi sulla scena politica, questo verrebbe impedito ai cattolici.

L'Autore fa giustamente notare il cambiamento che si è registrato ultimamente circa la natura della *posizione* degli italiani in politica. Mentre nel passato essa qualificava tutta la persona, collegandosi con la sua visione del mondo, adesso invece ne rappresenta solo una parte. Pertanto, «[...] il cattolico vive scisso da sé. Semplicemente da elettore. A prescindere dalla sua fede e dalla sua appartenenza a Cristo e alla Chiesa»<sup>3</sup>. Di conseguenza, si approfondisce la separazione tra i pastori e una parte consistente del mondo cattolico, tra la pratica della fede e il comportamento in politica per cui sono compossibili nella medesima persona la predilezione per Papa Francesco e il consenso alla chiusura dei porti.

Di fronte all'irrelevanza dei cattolici in politica non sono mancati i richiami della *Conferenza Episcopale* alla necessità e all'urgenza di una nuova presenza dei credenti nella vita pubblica del Paese. Finora, non si sono viste molte reazioni positive, forse anche perché non sono state neppure adeguatamente capite. Questa situazione va attribuita molto probabilmente alla carenza di una cultura in grado di comprendere il significato e la rilevanza di questi inviti e al riguardo non si può escludere la responsabilità della stessa Chiesa che non si è impegnata sufficientemente a sostenere le sue Associazioni, Università e Istituzioni culturali nel ripensamento delle proposte del passato e soprattutto nel loro rinnovamento.

Non va dimenticato neppure il cambiamento di registro che si è verificato nel mondo della *comunicazione*. Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi linguistici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più "er-

<sup>3</sup> TOSO M, *o.c.*, pp. 42-43.

meneutici” (cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parla per questo di “*pensiero debole*”. In sintesi, si può dire che ha preso il sopravvento la modalità emotiva e utilitaristica della comunicazione e che si riscontra il venire meno di conoscenze diffuse nella popolazione.

## 2. Fattori della irrilevanza dei cattolici in politica

Come premessa, vale la pena richiamare i *modelli* principali dell’impegno dei cattolici nella politica. Nel recente passato il primo è costituito dal partito dei cattolici, di cui certamente in Italia non si possono negare il successo e i meriti che sono di molto superiori alle criticità. Il secondo modello consiste nella diaspora in base alla quale, e con riferimento all’immagine evangelica del lievito, i cattolici dovrebbero dividersi tra i partiti per fermentarli dall’interno; sono già stati messi in evidenza i molti punti deboli di tale proposta. La terza impostazione fa leva sull’associazionismo politico e soprattutto sulla elaborazione di un ben definito progetto caratterizzato da una serie di indicazioni qualificanti e sostenuto dal consenso del mondo cattolico.

Passando ai fattori della ininfluenza dei cattolici in politica, il volume in esame ne indica principalmente tre. Il primo viene identificato nella scarsa considerazione riservata alle *regole procedurali* della democrazia, soprattutto al principio di maggioranza. In un regime come quello che vige nel nostro Paese, l’inculturazione degli ideali cristiani nella legislazione e nelle Istituzioni richiede il consenso di una maggioranza che li condivida e l’esistenza di una massa critica che li promuova. La diffusione del modello della diaspora ha operato in direzione opposta in quanto i cattolici si sono dispersi fra tutti i partiti ed è mancata la formazione di una maggioranza a sostegno del loro progetto politico. La conseguenza è stata che le posizioni dei credenti non hanno ottenuto il necessario consenso e sono regredite sul piano politico.

Come gli altri cittadini, il credente è consapevole che in un regime democratico è possibile patrocinarne tutti i valori sia umani che cristiani in cui si crede a condizione che si faccia parte di un’aggregazione e non disseminati fra tutti i gruppi, le organizzazioni e i partiti. Per l’approvazione delle idee che si vogliono promuovere è decisivo che insieme ad altri si arrivi a divenire *maggioranza*. Pertanto, bisogna evitare la diaspora e puntare invece ad essere il più possibile uniti e coesi.

Un altro fattore determinante va ricercato in una fede e in una spiritualità cristiana che hanno perso di vigore e che, di conseguenza hanno provocato una *separazione* tra i valori religiosi della persona e la sua attività politica. Una dinamica simile si è registrata sul piano delle organizzazioni cattoliche e di ispi-

razione cristiana che sono state raggiunte dal fenomeno del secolarismo che ha provocato un indebolimento della formazione e della mentalità credente. A riguardo, ha influito anche il fatto che parrocchie, diocesi e aggregazioni abbiano delegato ad altri la preparazione politica dei credenti coinvolti nella gestione della cosa pubblica.

Da questo punto di vista sono particolarmente istruttive le vicende riguardanti la diffusione della *Dottrina Sociale della Chiesa*. Le organizzazioni e i movimenti cattolici e di ispirazione cristiana continuano a menzionarla nei loro statuti e regolamenti, ma la considerano come una raccolta di affermazioni di principio astratte incapaci di risolvere i problemi concreti per cui non vengono tradotte nella pratica. Di fatto, i membri di tali aggregazioni non la conoscono e ciò vale specificamente per i giovani. La situazione nelle parrocchie è altrettanto problematica. Al riguardo è sufficiente ricordare che la maggior parte dei catechisti la ignorano e, pertanto, non la insegnano nella loro attività educativa. In questa maniera si priva la vita della Chiesa di uno strumento essenziale per il discernimento e la progettualità.

La terza causa consiste in una serie di equivoci e di vedute sbagliate che, una volta accettate, contribuiscono a provocare l'irrelevanza dei cattolici in politica. Uno di questi fraintendimenti consiste nell'opinione, diffusa negli ultimi anni, per cui non potrebbero più aversi schieramenti di ispirazione cristiana; il motivo di tale affermazione andrebbe cercato nella mancanza di deleghe da parte della Chiesa. In questo caso si equivocherebbe sul fatto che, invece di disperdersi in una diaspora ininfluyente, i credenti, insieme ad altre persone di buona volontà, decidano di fondare un partito di ispirazione cristiana. È vero che erroneamente sono state interpretate come contrarie alla nascita di un partito di cattolici alcune parole di Papa Francesco, da lui pronunciate nell'aprile del 2015, senza tener conto che una tale spiegazione, se vera, avrebbe sancito la fine di tali partiti ancora attivi negli Stati dell'Europa centrale a partire dalla Germania e dalla sua CDU. Quello che va veramente escluso è che sia compito del Papa, dei Vescovi e della Chiesa in quanto tale creare partiti i cattolici; a loro spetta invece educare al discernimento, a una fede matura e alla vocazione al sociale, fornendo accompagnamento spirituale e culturale a coloro che militano nella politica per cui sarebbe necessario favorire nei seminari la conoscenza della Dottrina Sociale della Chiesa. La decisione di fondare o meno partiti di cattolici e di quando crearli è compito dei fedeli laici senza aspettare, come è accaduto in passato, una delega o un accompagnamento da parte della gerarchia e dei sacerdoti.

Un equivoco diffuso tra i cattolici consiste nell'opinione secondo la quale il credente sarebbe *libero* di decidere riguardo alla politica in maniera totalmente indipendente rispetto agli orientamenti della comunità cristiana; di conseguen-

za, egli potrebbe aderire a qualunque partito quando e come ritiene opportuno. In contrario, va sottolineato che i credenti in quanto tali non possono lecitamente abbandonare la propria identità cristiana.

Oltre agli equivoci appena menzionati è opportuno richiamare alcuni *pregiudizi* che possono comportare la rinuncia a coinvolgersi nella politica. Per esempio si può ricordare l'opinione secondo la quale l'esercizio del potere sarebbe sostanzialmente corrotto, o quella per cui l'autorità costituirebbe una realtà diabolica. Indubbiamente la politica può implicare rischi a livello morale, ma al tempo stesso va sottolineato che essa è basilare e necessaria per il raggiungimento del bene comune.

### 3. Proposte in prospettiva di futuro

Se si vuole rendere importante e influente la partecipazione dei cattolici alla politica, la prima indicazione che il volume in esame fornisce è che bisogna *ripartire dalle fondamenta* e più precisamente da una conversione convinta che si estenda a tutti i livelli: quelli pastorali, educativi, politici, economici e culturali. Questo comporta la partecipazione diretta delle diocesi, delle parrocchie e dei movimenti, soprattutto riguardo alla *formazione* politica delle persone chiamate ad operare nell'area socio-politica. In tale ambito è necessario preparare «cristiani ben consapevoli della *dimensione sociale* della loro fede, che assumono con coraggio e responsabilmente la loro vocazione al bene comune»<sup>4</sup>.

Per ripartire dalle fondamenta, non basta coinvolgere i singoli credenti, ma bisognerà dar vita a un *nuovo movimento sociale cattolico*, come laboratorio e palestra di vocazioni al servizio del bene comune e senza abbandonare l'ispirazione cristiana anche quando si è inseriti in aggregazioni aconfessionali. Condizioni necessarie per far emergere questa tipologia di fedeli possono essere identificate nelle seguenti e cioè che: nel mondo cattolico si attivi un'azione sociale di popolo; si riesca a predisporre un progetto di trasformazione del Paese, di bene comune e di cittadinanza attiva e responsabile; venga elaborata una nuova cultura politica al centro della quale si collochi la Dottrina Sociale della Chiesa che va insegnata in particolare ai giovani e anche sperimentata; si promuova una spiritualità conforme e un discernimento costante nelle aggregazioni cattoliche o di ispirazione cristiana.

<sup>4</sup> TOSO M., *o.c.*, p. 76.

Nel suo magistero Papa Francesco sembra dare la priorità ai *movimenti popolari* piuttosto che ai partiti. Pertanto, i primi dovranno rafforzarsi, ovviare al pericolo di farsi strumentalizzare o, peggio, corrompere dal sistema economico e impegnarsi nella rifondazione dell'attuale democrazia che si presenta oligarchica, populista e che emargina i poveri. Per rendere sempre più rilevanti i credenti nella politica, è necessario preparare delle alternative basate su realtà sociali di chiara identità cristiana e su un popolo in movimento. I punti di riferimento principali sono i seguenti: «a) *fedeltà al vangelo*; b) *presenza vitale di movimenti nella società*; c) *non un partito cattolico unico, che sarebbe del tutto anacronistico*; e) *pluralità partitica laica e di ispirazione cristiana*; f) *comunione con i propri pastori*»<sup>5</sup>.

A questo punto, mi pare opportuno riportare il pensiero dell'Autore del saggio in esame riguardo alla questione del "partito cattolico". Il volume non sostiene l'opzione del partito cattolico che, comunque, non è mai stato creato, né lo si dovrebbe, perché, come scriveva don Luigi Sturzo, la religione ha una natura universale, del tutto lontana dal carattere parziale della politica. La DC non può essere etichettata come partito cattolico, né la si può considerare un partito di soli cattolici. Sulla stessa linea, l'Autore parla «[...] della eventualità che vi possa essere – date determinate condizioni storiche, come ad esempio la strumentalizzazione del voto cattolico, la dannosità delle decisioni politiche di partiti nettamente antidemocratici, laicisti e libertari –, all'interno del legittimo pluralismo delle scelte politiche per i cattolici, anche quella di un eventuale partito di ispirazione cristiana, comprendente cattolici, uomini di buona volontà, liberali cultori della giustizia sociale, credenti protestanti o appartenenti ad altre religioni, ossia di un insieme di cittadini convergenti su una piattaforma di beni-valori condivisi»<sup>6</sup>.

Sul tema del saggio in esame, non basta certamente limitarsi alla rifondazione, ma bisogna pensare anche al resto dell'edificio e al riguardo si richiamerà in sintesi il contenuto di quello che il volume chiama "il trinomio di Papa Francesco inscindibile per i cattolici: *buona politica, diritti e bene comune*". Incominciando dalla prima dimensione, la buona politica è quella che è finalizzata al servizio del bene comune, inteso come il bene di tutti, e che esige l'apporto responsabile di tutti. Con riferimento al n. 74 della "*Gaudium e Spes*", si può precisare che la politica richiede di impegnarsi insieme al fine di creare le condi-

<sup>5</sup> TOSO M., *o.c.*, pp. 80-81.

<sup>6</sup> TOSO M., *o.c.*, p. 83.

zioni sociali di un futuro umanamente degno e giusto per tutti, mediante il contributo di tutti. I cittadini e i loro rappresentanti sono invitati ad attuare un grande bene, non separatamente, ma cooperando tra di loro mediante il dialogo pubblico al fine di assicurare ai singoli, alle famiglie, alle organizzazioni e ai popoli il raggiungimento della pienezza umana in Dio. Pertanto, essi vanno preparati a servire il bene comune, formandoli alla virtù teologale per eccellenza, la carità, e alle virtù umane della giustizia, della equità del rispetto reciproco, della sincerità e della onestà. Ancora più precisamente, la politica deve essere redenta attraverso l'evangelizzazione del sociale. Sul lato negativo, bisogna liberarla dai vizi distruttivi quali il disprezzo per il diritto, l'inosservanza delle norme comunitarie, l'arricchimento illegale, la xenofobia, il razzismo, lo sfruttamento delle risorse naturali per un guadagno individuale immediato e soprattutto la corruzione che distoglie l'attività politica dalla sua finalità propria, quella cioè di realizzare il bene comune.

Passando al secondo elemento del trinomio, i *diritti umani*, la questione principale riguarda la loro fondazione che si presenta estremamente debole nelle due posizioni prevalenti, una individualistica e libertaria e l'altra contrattualista: infatti, la prima esalta i diritti singolarmente senza il corrispettivo dei doveri e cade nell'arbitrio; l'altra è esposta agli umori mutevoli delle deliberazioni maggioritarie delle assemblee parlamentari. Per trovare una base incontrovertibile bisogna ricorrere alla Dottrina Sociale della Chiesa e a San Tommaso. Tale fondamento viene offerto dalla persona umana in quanto "*capax veri, boni et Dei*". Al riguardo vale la pena citare le parole dell'Autore: «È nella *capacità* umana di perseguire la ricerca del bene, di riconoscerlo, di aderirvi liberamente orientandosi a Dio, che si trova il fondamento della inviolabilità, della dignità della persona e dei suoi diritti»<sup>7</sup>.

L'Autore si sofferma a indicare alcuni orientamenti fondamentali per l'*educazione della coscienza* dei cittadini e dei popoli. In primo luogo, si tratta di far scoprire che la persona possiede una capacità naturale di conoscere, di volere e di scegliere il vero, il bene e Dio. L'educazione politica deve includere la formazione ai doveri e non solo ai diritti, quella sovra-storica della coscienza oltre a quella storica, quella religiosa e non solo quella umana perché non si possono separare i diritti da Dio senza perdere il criterio principale di riferimento. Una raccomandazione speciale riguarda l'uso critico dei mass media a cui si devono preparare le persone data la capacità delle nuove tecnologie della informazione di formare le coscienze non solo nel bene, ma anche nel male.

<sup>7</sup> TOSO M., *o.c.*, p. 123.

Rimane da considerare l'ultimo elemento del trinomio, la concezione di *bene comune*, che dovrà essere in consonanza con la buona politica. Frequentemente tale nozione è considerata come equivalente a interesse generale per cui viene ad assumere una caratterizzazione giuridica e amministrativa a scapito della sua naturale appartenenza all'area dell'etica; in altri casi, è intesa come bene totale, cioè come la somma dei beni o l'utilità media. Queste concezioni sono del tutto insoddisfacenti perché il bene comune è un bene fondamentalmente umano nel senso che si riferisce alle persone, ai gruppi, alle organizzazioni e alle società umane. Esso non può essere considerato come la sintesi di interessi particolari, ma costituisce un insieme ordinato di beni-valori riguardanti la realizzazione della persona umana in Dio. Esso si definisce in relazione ai doveri e ai diritti ed è funzione dei fini delle persone. Inoltre, non può essere attuato in qualunque modo, ma in relazione a una scala di valori.

Tale concezione del bene comune rinvia a una nozione di *giustizia* sociale che non sia formale e che, invece, sia basata su una comune ricerca del bene. Modelli culturali secondo i quali l'etica pubblica è solo procedurale e la giustizia è priva di contenuti sostanziali non possono offrire contributi positivi a livello dell'equità nelle nostre società pluraliste perché essi implicano che l'obbligazione politica resti senza una giustificazione soddisfacente. Pertanto, è necessario ripristinare l'ottica in base alla quale le persone operano anche nella politica secondo la rettitudine del loro giudizio. Nel privato e nel pubblico, i soggetti agiscono sulla base di un ordine intenzionale che corrisponde alla loro nozione di bene, regolando il raggiungimento dei singoli beni. Certamente non si può pretendere che le persone non tengano conto della loro visione del bene, mentre si può domandare loro di «[...] perseguire la ricerca di regole pubbliche alla luce del vero bene umano, verso cui tutti hanno il dovere morale di convergere»<sup>8</sup>.

In sintesi, il trinomio di Papa Francesco vuole significare che la buona politica rimanda a una società dove si opera secondo un agire politico *virtuoso*, rivolto ad organizzare e ad orientare con costanza le condizioni sociali alla realizzazione umana delle persone da sole e in gruppo. In tale contesto emerge che l'essenza del bene comune è la dignità umana, intesa come capacità di vero di bene e di Dio, per cui si può affermare che ogni persona è in grado di realizzare il bene comune che risulta dalla sua natura e dalla sua vocazione. Pertanto, anche nelle nostre società frammentate e multiculturali è possibile che tutti i cittadini confluiscano su una piattaforma di valori condivisi che viene a costituire il quadro di riferimento per l'attuazione del bene comune.

<sup>8</sup> TOSO M., *o.c.*, p. 139.

La semplice presentazione del volume che, come è stato detto sopra, non ha potuto evidenziare tutta la ricchezza di argomenti del saggio, ha già fatto emergere molti aspetti *positivi* del libro. Ad essi va aggiunto che il testo costituisce un atto di coraggio per aver affrontato un argomento molto discusso. Particolarmente apprezzabile è pure lo stile narrativo dell'opera che si caratterizza per una prosa asciutta. Soprattutto è condivisibile la finalità principale del saggio e cioè identificare le ragioni profonde dell'irrelevanza dei cattolici in politica a partire dagli effetti negativi provocati dall'ideologia della diaspora per poi elaborare proposte in vista della formulazione di una nuova cultura politica; in aggiunta, va sottolineato che questi obiettivi sono stati perseguiti con una grande ricchezza di argomentazioni valide ed efficaci.

Giustamente l'Autore ha evitato di limitarsi a mettere in evidenza i fattori della situazione attuale e, invece, ha sostenuto la necessità di impegnarsi a ripensare le istituzioni economiche e finanziarie che costituiscono uno dei fattori principali della perpetrazione di tante ingiustizie e di tante limitazioni degli spazi di libertà. Inoltre, egli non si è limitato ai momenti della descrizione della situazione e della identificazione delle cause, ma ha avanzato una serie di proposte efficaci che toccano tutti gli aspetti rilevanti, culturali, economici, sociali, politici e pastorali, e in particolare ha toccato una dimensione che di solito viene trascurata, quella *educativa*, indicando finalità, obiettivi, contenuti, metodologie – e alcuni di essi è riusciti a segnalarli nella presentazione – che risultano del tutto validi e condivisibili.

## **Personalizzazione e Curricolo Il XXI Rapporto 2019 sulla Scuola Cattolica in Italia**

La scuola per la sua natura non può che collocare l'allievo *al centro* della sua azione educativa e deve aiutarlo a maturare in pienezza tutte le sue potenzialità<sup>9</sup>. Un tale presupposto giustifica il primato sul piano pedagogico della personalizzazione che vuol dire dare spazio all'esperienza vitale dello studente, puntando a sviluppare tutte le sue capacità con il coinvolgimento suo e della famiglia. Come si è evidenziato nella presentazione del precedente Rapporto, si può dire che la pedagogia della persona costituisca la teoria educativa propria delle scuole cattoliche.

<sup>9</sup> Cfr. CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Personalizzazione e Curricolo. Scuola Cattolica in Italia. Ventunesimo Rapporto, 2019*, Brescia, Scholé/Editrice Morcelliana, 2018, pp. 282.

In questo volume si approfondiranno i rapporti con il *curricolo* in una prospettiva didattica e, quindi, più focalizzata sulla pratica, anche se l'approccio rimane teorico nel quadro di riferimento. Come negli altri Rapporti, l'articolazione fondamentale resta tripartita e comprende le categorie di base, l'applicazione concreta e le condizioni di esercizio. Le tre sezioni verranno esaminate nel primo paragrafo, mentre il secondo si occuperà dei dati dell'anno 2018-19 relativi alle scuole cattoliche.

## **1. Personalizzazione e curricolo: lo stato dell'arte e le prospettive**

La prima parte del Rapporto ha inteso esaminare le relazioni della personalizzazione con tre categorie di base e cioè l'istruzione, il curricolo e la competenza. Anzitutto, è *l'istruzione* a entrare in gioco e ci viene ricordato che nella scuola si educa istruendo, una formula che permette di superare l'antica contrapposizione fra i due poli. La personalizzazione costituisce fondamentalmente un metodo educativo e di istruzione e attua tre aspetti essenziali dei processi educativi quali la conoscenza della realtà, lo sviluppo pieno della persona e l'uso della libertà. Inoltre, essa implica la de-ideologizzazione della docenza perché le attività educative nella scuola dovrebbero caratterizzarsi per l'intervento alla pari degli insegnanti e degli studenti, anche se con ruoli e funzioni diverse. La sua adozione comporta un'apertura al modello laboratoriale e il ricorso a metodi partecipativi con esclusione, invece, della trasmissione unidirezionale del sapere.

Tali dinamiche trovano conferma nell'adozione del concetto di *curricolo* che è tutto l'opposto di quella di programma, legato al centralismo che permette a livello di scuola solo l'attuazione puntuale di quanto stabilito dai Ministeri, mentre il curricolo si distingue per la sua caratterizzazione sociale, essendo il frutto della cooperazione fra tutte le parti interessate, e prevede una progettazione in comune che si basa sull'analisi del contesto e della condizione iniziale degli allievi. Di conseguenza, gli insegnanti cessano di essere dei burocrati, meri esecutori di disposizioni superiori, per diventare membri di una comunità professionale e gli studenti non vengono più considerati utenti anonimi di un servizio uniformato, ma assumono il ruolo di attori di un processo che si realizza con il loro apporto determinante. L'approccio curricolare trova un supporto decisivo nell'introduzione dell'autonomia in base alla quale ogni scuola deve essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità e la sua fisionomia; inoltre, ambedue le strategie portano al riconoscimento della centralità della persona che apprende.

L'ultimo concetto chiave che viene preso in considerazione tra le categorie di riferimento, è quello di *competenza* che è legato strettamente alla personalizzazione perché la prima non è qualcosa di esterno, ma dipende dalle disposizioni potenziali di un soggetto che la scuola contribuisce a far maturare gradualmente. La definizione che viene offerta nel volume conferma questa connessione: «Una competenza si evidenzia quando si è in grado di affrontare un compito o una sfida moderatamente nuova e complessa, attivando e coordinando tra loro le risorse interne possedute (conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili) e quelle esterne disponibili (libri, risorse digitali, internet, compagni, docenti...) in maniera valida ed efficace»<sup>10</sup>. Questa definizione è particolarmente significativa perché collega la competenza con i processi cognitivi in un'ottica personalizzante. Più precisamente, lo sviluppo delle competenze di ciascun allievo viene connesso con il suo stato di preparazione, i suoi ritmi di apprendimento, i tempi e le strategie didattiche e la capacità degli insegnanti di guidare e di favorire la maturazione del soggetto.

Si è già accennato sopra alla profonda consonanza che esiste tra la strategia della personalizzazione e la scuola cattolica: fra le tante caratteristiche comuni è sufficiente ricordare la centralità della persona dell'alunno, la valorizzazione delle sue potenzialità, la rilevanza della comunità educativa, la particolare considerazione che viene riservata agli ultimi. Pertanto la seconda parte del Rapporto è stata dedicata a una rassegna delle *buone pratiche* riscontrate in un gruppo significativo di scuole cattoliche di ogni ordine e grado. La rigorosa analisi qualitativa che è stata condotta su di loro ha portato all'identificazione di un certo numero di elementi comuni che verranno qui di seguito richiamati: la riflessione continua degli insegnanti sulla propria attività educativa e sul comportamento degli studenti; l'adozione condivisa della strategia dell'apprendimento fondato sui problemi; il miglioramento di elementi rilevanti come l'apprendimento responsabile, l'auto-percezione, l'impegno motivato, il senso critico e auto-critico, la serenità e la gioia, l'autocontrollo, la soddisfazione per le attività scolastiche, la cooperazione e la solidarietà e l'etero-percezione. In sintesi, si può affermare che ogni studente riceve l'insegnamento di cui necessita. Effetti positivi si riscontrano anche tra i docenti che dimostrano di avere migliorato i loro interventi nella gestione del gruppo, nell'apprendimento cooperativo, nella consapevolezza della complessità del loro operato, nelle competenze valutative, metacognitive e progettuali, nella gestione di un compito di realtà e delle dinamiche di gruppo, nella comunicazione di un senso di fiducia, nell'uso delle nuove

<sup>10</sup> PELLERÉY M., *Le competenze quale strumento didattico nella prospettiva della personalizzazione*, CESS-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, o. c., pp. 48-49.

tecnologie sul piano didattico, nell'ascolto attivo e nella facilitazione dell'apprendimento.

La terza parte del Rapporto si focalizza sulle *condizioni di esercizio* della personalizzazione e sulle proposte per ripensare la scuola a partire dalla strategia in esame. La prima considerazione viene riservata all'introduzione dell'*autonomia* che in Italia si presenta come una riforma debole e incerta. Le stesse scuole cattoliche, per loro natura autonome, hanno adottato al riguardo un atteggiamento troppo prudente, subendo così l'influsso negativo del resto del sistema di Istruzione e di Formazione. Riguardo ai rapporti con la personalizzazione, si è passati da una sua assunzione coraggiosa a uno smantellamento di quel tentativo fino ad un rilancio, caratterizzato da una integrazione specifica tra individualizzazione e personalizzazione.

Un'altra strategia rivelativa del significato della personalizzazione è costituita dalle modalità che vengono assunte dalla *valutazione*. Da questo punto di vista è necessario che la seconda venga ritenuta parte essenziale del processo di apprendimento. Gli errori degli studenti devono essere considerati come un'opportunità positiva per capire le loro problematiche e gli aspetti su cui intervenire per aiutarli nel processo di apprendimento; bisogna, invece, evitare ogni intendimento di etichettarli in negativo. Una valutazione personalizzata è chiamata a svolgere un ruolo proattivo, permettendo a ciascuno studente di conoscere il proprio obiettivo finale e i passi da fare per conseguirlo.

Un capitolo è dedicato agli scenari internazionali della complessità. In questo caso, la prospettiva è costituita dal *benessere dello studente* quale indicatore rilevante della qualità del sistema di Istruzione e di Formazione. In tale contesto, la personalizzazione richiede di mutare il modello scolastico di riferimento per abbandonare la visione di una scuola omologante e adottare, invece, un paradigma in cui la didattica possa assicurare a ciascun allievo l'opportunità di trovare spazi per una reale valorizzazione di sé.

In conclusione, si può affermare che la personalizzazione costituisce una strategia del tutto *in sintonia* con la scuola di oggi e con gli orientamenti pedagogici e didattici più avanzati e capaci di garantire efficienza ed efficacia. Quanto poi ai rapporti con la scuola cattolica, viene confermato ciò che è già emerso dal Rapporto precedente e cioè che la personalizzazione ne rappresenta la teoria educativa propria.

## 2. La scuola cattolica in cifre (2018-19)

Una novità caratterizza le statistiche dell'anno scolastico 2018-19: per la prima volta si è stati in grado di presentare i dati relativi alla *Provincia Autono-*

*ma di Trento* (tranne quelli della scuola dell'infanzia). Continuano, invece, a rimanere esclusi quelli della Regione Valle d'Aosta e della Provincia Autonoma di Bolzano. Anche se la novità ha comportato qualche problema sul piano dei confronti con il passato, tuttavia si è preferito inserirli nel Rapporto in modo da poter rispecchiare maggiormente la situazione reale.

Un altro dato meno negativo rispetto a quelli del passato riguarda le *scuole paritarie* che tra il 2018 e il 2019 subiscono una perdita di solo 83 unità. Se però si fa riferimento al 2010-11, la situazione diviene veramente preoccupante perché la riduzione si colloca intorno alle 1.500 scuole. Meglio fanno le scuole *cattoliche* che nel biennio in considerazione aumentano di 22 unità, ma il miglioramento va attribuito all'inclusione per la prima volta dei dati della Provincia di Trento e alla crescita delle scuole dell'infanzia tra le quali rientrano 115 scuole, che però non hanno offerto alcuna informazione per la rilevazione ministeriale, e senza queste ultime la diminuzione sarebbe di 93, nonostante l'aggiunta del Trentino: di conseguenza, l'aumento è più apparente che reale. Sul lungo periodo ricompaiono andamenti molto negativi con una diminuzione di 1.416 unità a partire dal 2010-11.

Nel complesso le scuole cattoliche rappresentano i due terzi circa (63,4%) delle paritarie e la loro ripartizione per ordine e grado risultata piuttosto differenziata. Se sono la maggior parte tra le scuole dell'infanzia (65%), tra le primarie (73,7%) e soprattutto fra le secondarie di 1° grado (84,6%), esse diventano una minoranza (37,1%) tra le secondarie di 2° grado dove la grande maggioranza non sono le scuole non cattoliche, anche per effetto della presenza numerosa degli istituti per il recupero degli anni scolastici.

Passando ad esaminare le scuole cattoliche sulla base dei *principali parametri* che le caratterizzano, un primo andamento riguarda il numero e da questo punto di vista sono le scuole dell'infanzia ad occupare il primo posto con il 73,2% del totale, mentre gli altri ordini e gradi si collocano a notevole distanza (le primarie con il 12,8%, le secondarie di 2° grado con il 7,4% e le secondarie di 1° grado con il 6,5%, una percentuale che fa pensare a una loro condizione quasi residuale). La classifica cambia nel caso delle classi/sezioni e degli allievi: nel primo, le scuole dell'infanzia mantengono il primato, ma la percentuale si abbassa (58%), mentre guadagna soprattutto la primaria, che sale al 24,1% e un poco anche la secondaria di 2° grado (10,5%) e quella di 1° (9,6%); l'andamento è simile anche nel secondo caso dove l'infanzia si situa al 58%, la primaria al 23,5%, la secondaria di 1° grado al 10,3% e quella di 2° all'8,2%, ma il dato più negativo per gli studenti è la diminuzione che il totale subisce del 2,2% nel biennio considerato, nonostante l'aggiunta del Trentino.

Riguardo alle *dimensioni*, il trend che ne evidenzia la caratteristica di essere piccole, trova un'ulteriore conferma quest'anno: le primarie presentano una me-

dia di 131,1 alunni per scuola, le secondarie di 1° grado 110,3, quelle di 2° 79,3 e le l'infanzia 57,9. Preoccupa il 2° grado in cui il dato di 79,3 si traduce in classi di 16,2 studenti mentre gli alti ordini e gradi si collocano al di sopra di 20. Se, poi, si fa riferimento al numero delle classi per scuola, emergono questi andamenti: nel caso dell'infanzia si riscontra una media inferiore a tre sezioni (2,7), ma tale livello include spesso una sezione eterogenea, che è formata da alunni di varie età; nelle secondarie di 2° grado la media è di 4,9 classi per scuola, un dato che fa emergere una tendenza preoccupante, e cioè che non tutte le scuole dispongono del numero normale di classi e soprattutto che vengono a mancare le prime con il conseguente pericolo di non raggiungere il numero di cinque, un andamento che costituisce l'anticamera della chiusura delle relative scuole; più positivi sono i dati delle primarie con 6,5 classi per scuola e delle secondarie di 1° grado con 5,2.

Passando ad alcune categorie significative di alunni, il numero dei *disabili* aumenta rispetto all'anno passato sia in valori assoluti (+657) che in percentuali (+0,2%). La tendenza alla crescita è riconoscibile nelle scuole dell'infanzia, nelle primarie e nelle secondarie di 1° grado, mentre in quelle di 2° grado si registra una diminuzione di -97. Inoltre, aumenta di 940 unità il numero degli alunni con cittadinanza non italiana che crescono dello 0,2%. Tale andamento è riscontrabile in varia misura in tutti gli ordini e gradi.

Quanto agli *insegnanti*, non disponiamo di un numero preciso perché parecchie scuole (soprattutto dell'infanzia) non hanno indicato la cifra; tuttavia, il dato di 55.000 viene considerato molto vicino alla situazione attuale. Rispetto al 2017-18 si riscontra una riduzione di 320; inoltre, sempre in negativo va segnalato che una quota consistente è impiegata a tempo parziale.

Del personale *non docente* bisogna precisare subito, come negli altri anni, che essi vengono conteggiati per funzione per cui non mancano casi in cui ne esercitano più di una. La quota più numerosa è costituita dal personale di vigilanza e di pulizia che registra nel biennio una diminuzione di 368. Al secondo posto si colloca il personale di segreteria che si caratterizza per una perdita di soli 43 nel biennio. Da ultimo, il personale di cucina registra una diminuzione di soli 45, allineandosi a quello di segreteria.

Quanto al sottosistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (*IeFP*), che costituisce una parte integrante del sistema di scuola cattolica, non è possibile presentare i dati dell'anno perché mancano, per cui ci si limiterà a indicare le dinamiche principali in atto. Esse possono essere identificate nelle seguenti: l'attuazione della revisione dei percorsi dell'Istruzione Professionale (IP), introdotta con il Decreto Legislativo n. 61/2017, in raccordo con quelli dell'IeFP per renderla più professionale, specialistica e attenta agli sbocchi lavorativi; la regolazione dei passaggi tra l'IP e la IeFP, realizzata con un accordo in sede di

Conferenza Permanente Stato-Regioni; la diminuzione degli allievi del triennio della IeFP e la crescita degli iscritti al quarto anno di diploma, sempre della IeFP; l'avvio della sperimentazione del duale; l'aggiornamento dell'impianto metodologico dei contenuti dell'offerta dell'IeFP.

Nel complesso si può dire che il sistema di scuola cattolica e il sottosistema dell'IeFP di ispirazione cristiana evidenziano importanti *dinamiche positive*. La personalizzazione testimonia la qualità di ambedue i settori. Sul piano quantitativo, la IeFP risulta in crescita, nonostante una parità con l'IP che è sempre parziale, mentre la scuola cattolica registra una riduzione che va attribuita al mancato riconoscimento di una effettiva libertà di educazione nel nostro Paese. Pertanto, nei due settori le dinamiche dal basso sono senz'altro valide ed efficaci, ma la mancanza di un sostegno pieno dall'alto e dal centro non consente ad entrambi di esplicitare tutte le potenzialità di cui dispongono.

<sup>11</sup> MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *o.c.*, p. 44.



ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2019, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 297.

L'edizione che qui viene presentata del Rapporto Giovani dell'Istituto Giuseppe Toniolo è la sesta e, come le precedenti, offre un punto di riferimento per tutti coloro che sono interessati a capire come sta cambiando la condizione giovanile nel nostro Paese. Più in particolare, il volume intende disegnare un profilo dell'adulto italiano da giovane: l'occasione è offerta dal dato che tutti i "millennials", i quali rappresentano le generazioni divenute maggiorenni nel nuovo millennio, vanno ormai considerati adulti.

In un primo momento essi sono stati ritenuti come coloro che avrebbero cambiato il mondo e l'avrebbero introdotto con pieno successo nel 2000 con una forte discontinuità in paragone al passato. Il bilancio, quale risulta anche dai Rapporti Giovani dell'Istituto Giuseppe Toniolo, è meno brillante di quanto si sarebbe potuto attendere. Passando ai contenuti del volume, il primo saggio riguarda la povertà educativa dei giovani. A questo proposito vale la pena ricordare le forme che questa assume. Il sottorendimento costituisce la modalità meno pericolosa che, però, non va sottovalutata perché rappresenta un segnale di un andamento che può portare conseguenze molto più gravi. Esso consiste nello scarto tra le capacità di uno studente e i suoi esiti a scuola. Le modalità delle sue manifestazioni possono essere varie e si va da quelle meno preoccupanti come la mediocrità dei risultati a quelle più serie come le valutazioni negative e le ripetenze. A sua volta, l'abbandono degli studi viene considerato come la manifestazione più preoccupante di povertà educativa. Essa consiste nel lasciare la scuola prima della conclusione del relativo iter senza aver ottenuto il titolo o la qualifica che si intendeva conseguire. La particolare gravità di tale decisione dipende dal fatto che essa rappresenta al tempo stesso un fallimento personale e una patologia sociale perché le sue conseguenze sfavorevoli non si limitano al percorso di studi che viene interrotto, ma si estendono a tutta la vita di chi subisce tale insuccesso che di solito non riesce a superare. L'abbandono costituisce anche una prova convincente della incapacità della scuola di assicurare a tutti gli allievi lo sviluppo pieno della loro personalità. La povertà educativa dei giovani ha un'ulteriore manifestazione rappresentata dalla categoria dei Neet di cui si occupano altri due saggi del volume. Questi appartengono al gruppo di età 15-29 anni che non sono iscritti a percorsi scolastici, universitari o della Formazione Professionale e che non sono nemmeno occupati. Anche se hanno frequentato la scuola, si trovano in una situazione prealfabetica. In Italia essi costituiscono un quarto del gruppo di età 15-29 anni e tale percentuale, pur in leggero calo nel tempo, è la più elevata nella UE. Il Rapporto si occupa anche di come uscire da questa situazione con particolare riferimento al progetto Network. Dopo aver richiamato i testi di maggiore interesse per i lettori della nostra Rivista, accenno in sintesi alle altre tematiche. Un capitolo è dedicato ad analizzare una fase centrale nella transizione alla vita adulta, quella della conquista di una propria autonomia abitativa dai genitori. Un altro saggio si occupa del rapporto tra giovani, comportamenti responsabili e percezione di ciò che è giusto o sbagliato. Interessante è anche lo studio dedicato alla relazione tra le nuove generazioni e l'uso delle bevande alcoliche. Le relazioni amicali partecipano ai processi di socializzazione e contribuiscono a determinare l'identità: in altre parole, non poteva mancare un approfondimento sull'impatto dei gruppi dei pari. I dati del questionario online del Sinodo permettono di aprire una finestra sul mondo. Un capitolo disegna un ritratto di condizioni, comportamenti e orientamenti di valore dei giovani campani in chiave comparativa con la situazione nazionale, utilizzando i dati della rilevazione principale condotta nel 2017 e di una rilevazione aggiuntiva. A modo di conclusione, vanno senz'altro riconosciute la validità scientifica e la ricchezza informativa della ricerca su cui si basa il Rapporto Giovani 2019. L'unico limite da segnalare consiste nella mancata indicazione del livello di rappresentatività e del margine d'errore del campione.

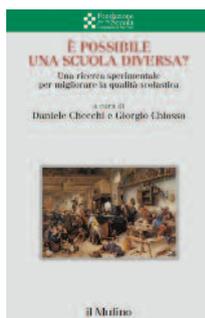
Guglielmo Malizia



DE SANTIS G. – PIRANI E. – PORCU M. (a cura di), *Rapporto sulla popolazione. L'istruzione in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 172.

Anzitutto, richiamo come quadro di riferimento la situazione del sistema educativo dell'Italia in relazione agli indicatori chiave che misurano il cammino dell'Istruzione e della Formazione nell'UE verso gli obiettivi fissati per il 2020 quale è stata presentata nell'Editoriale del primo numero di *Rassegna CNOS* del 2019. Dal relativo Rapporto essa risulta in generale problematica in quanto i nostri tassi si collocano lontani sia dai benchmark europei che dalle medie degli altri Paesi. Al tempo stesso sul lato positivo vanno evidenziati due andamenti: le nostre percentuali sono costantemente in crescita e la partecipazione del gruppo 4-6 anni all'educazione e alla cura della prima infanzia è più elevata sia del benchmark che della media EU. Ricordo anche tre problematiche che sembrano ormai consolidate. Si tratta anzitutto delle disegualianze sul piano territoriale a svantaggio del Sud; gli insuccessi degli studenti di origine migratoria superano di molto quelli degli italiani; gli stipendi degli insegnanti continuano ad essere inferiori agli standard internazionali. La ricerca di un'occupazione si presenta difficile e anche in questo campo e l'Italia si situa nelle ultime posizioni; i problemi riguardano pure le persone che hanno ottenuto titoli di studio elevati che trovano anch'essi difficile l'accesso al mondo del lavoro. La quota dei giovani tra i 30 e i 34 anni che possono vantare un diploma di istruzione terziaria è il più basso d'Europa; questo andamento rinvia a un sistema di istruzione terziaria che non riceve finanziamenti adeguati e che si trova a dover affrontare i problemi dell'invecchiamento e della riduzione dei docenti. Una conferma in questo senso viene anche dal volume in esame che è stato promosso dall'AIISP (Associazione Italiana per gli Studi sulla Popolazione). Ogni due anni, questa associazione pubblica un libro simile, cambiando naturalmente tematica e passando da una presentazione generale della popolazione italiana all'approfondimento di problematiche particolari. Pertanto, nel febbraio del 2018 in cooperazione con la SIEDS (Società Italiana di Economia, Demografia e Statistica) e l'ISTAT è stato organizzato a Roma un Convegno per preparare il volume in esame. La pubblicazione esamina il nostro sistema dell'istruzione nelle sue varie articolazioni e secondo le molteplici prospettive che lo prendono in considerazione. Più specificamente, si approfondiscono le problematiche riguardanti le risorse, le modalità del loro investimento, gli attori coinvolti, la valutazione dei risultati, la partecipazione degli stranieri, il contributo alla mobilità sociale e la redditività degli studi per le famiglie e le persone. Il volume propone varie sfide al sistema dell'istruzione del nostro Paese. Tra di esse va anzitutto sottolineata quella riguardante la capacità di rispondere alla domanda sociale di effettuare la transizione da un modello fondato sulla trasmissione delle conoscenze ad uno basato sull'apprendimento delle competenze. In secondo luogo si tratta di affrontare la sfida di una programmazione e anticipazione di tendenze largamente prevedibili che attualmente appare molto carente. Un altro limite va identificato nel mancato completamento del sistema nazionale di valutazione delle scuole che, tra l'altro, dovrebbe assicurare un bilanciamento naturale della loro autonomia. In aggiunta, al momento permane un'assoluta uniformità di trattamento degli insegnanti che si riflette negativamente sui loro standard professionali: la carriera si presenta piatta, scandita dagli scatti di anzianità, con un'assoluta mancanza di incentivi per quanti sarebbero disponibili ad assumere maggiori responsabilità. Venendo a una valutazione complessiva della pubblicazione, la descrizione dei dati e la loro analisi si presentano scientificamente fondate, rigorose, dettagliate e complete. Anche sul piano propositivo non si può non essere d'accordo sulle strategie suggerite. Due limiti gravi del volume sono lo stato-centrismo e lo scuola-centrismo: il volume non sembra tener conto adeguatamente della grave inosservanza della libertà di scelta educativa dei genitori che pure è chiaramente affermata dai documenti dell'UE, né si occupa dell'IeFP che viene trattata insieme con il sottosistema dell'istruzione secondaria superiore, nonostante la sua indubbia validità quale risulta, tra l'altro dall'Editoriale del presente numero di *Rassegna CNOS*.

Guglielmo Malizia



CHECCHI D. - G. CHIOSSO (a cura di), *È possibile una scuola diversa?* Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 320.

Le numerose problematiche, riscontrabili nei sistemi educativi all'inizio del terzo millennio, hanno provocato un acceso dibattito sulla validità ed efficacia dell'attuale offerta di Istruzione e Formazione. L'obiettivo non è tanto quello di introdurre qualche cambiamento, quanto piuttosto quello di puntare a una riforma generale e vi sono anche proposte di procedere a una vera e propria descolarizzazione. Sono proposte che trovano opposizione da parecchie parti interessate quali: il mondo politico e sindacale, allarmato dagli effetti negativi che si potrebbero produrre a livello economico e soprattutto occupazionale, e quel settore dell'opinione pubblica che sostiene l'eccellenza

educativa della scuola del passato. Nonostante ciò, la questione "E se la scuola non servisse?" non solo non può essere ignorata, ma va affrontata in tutti i suoi risvolti. Benché i sistemi educativi continuino a funzionare per parecchi milioni di allievi, la loro situazione sta peggiorando velocemente dappertutto nel mondo. Gli elementi generali della crisi sono riscontrabili nella carenza di idee e di principi, nelle attività didattiche inadeguate, nei criteri organizzativi insoddisfacenti e nell'assenza di prospettive di futuro. Pertanto, il volume in esame è particolarmente significativo in quanto propone una scuola diversa, una riscolarizzazione. In questo contesto si colloca l'azione della Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo che ha puntato sull'autonomia come area privilegiata di intervento nella persuasione che il terreno della sfida della qualità (e di conseguenza il miglioramento) sia quello della faticosa realtà scolastica quotidiana. In applicazione di questo principio la Fondazione ha avviato varie attività che hanno consentito di accumulare un patrimonio di esperienze su cui è stato predisposto il progetto di cui si occupa il libro in esame. Infatti, "scuolainsieme" è una delle possibili risposte ai problemi a cui si è accennato sopra. Si tratta infatti di una sperimentazione di sistema mirata a sostenere percorsi di miglioramento con l'affiancamento alla pari dei dirigenti con figure esperte che, con un impegno triennale, supportano processi di collaborazione con degli insegnanti nelle situazioni più complesse. In concreto sono state adattate alla situazione italiana in maniera libera e critica esperienze già effettuate da parecchi anni in altri sistemi educativi dove l'autonomia è praticata con successo e seguita con grande attenzione da parte degli studiosi e della letteratura specialistica. Tale modello di intervento ha, tra l'altro, il vantaggio di essere fattibile anche sul piano dei costi; a ciò si aggiunge che consente di valorizzare le migliori professionalità dei dirigenti scolastici che nel corso di tanti anni si sono radicate nei differenti contesti. Il volume presenta con chiarezza e precisione i risultati di una ricerca che è stata realizzata tra il 2013 e il 2018 su un campione di istituti comprensivi del Piemonte e della Liguria. Le attività che sono state attuate riguardano ambiti come: revisione e miglioramento dell'organizzazione interna delle scuole; diffusione di metodologie didattiche innovative quali classi aperte, apprendimento cooperativo, maggiore familiarità e puntualità con pratiche auto-valutative, rafforzamento degli apprendimenti degli allievi e compatibilità tra costi e azioni di miglioramento. Uno dei numerosi pregi del volume va identificato in un capitolo che è stato elaborato in una prospettiva internazionale: in pratica si tratta di una rassegna di studi sul miglioramento e la qualità dell'istruzione. Va anche segnalato che la ricerca è frutto della cooperazione tra esperti di varia estrazione: sociologi, economisti, psicologi, pedagogisti. Di conseguenza le varie problematiche vengono affrontate in un'ottica multidisciplinare. Il volume costituisce una pubblicazione di valore non solo per le tematiche affrontate e per i risultati raggiunti, ma anche per la metodologia adottata. L'indagine è stata una ricerca sul campo che presenta tutte le garanzie della scientificità. Ha toccato le questioni importanti da approfondire: più in particolare, ha saputo chiarire in modo del tutto corretto la natura propria di questo tipo di indagine e ha indicato con grande precisione l'iter metodologico. Inoltre, la realizzazione della ricerca si è conformata in modo soddisfacente al disegno di analisi adottato.

Guglielmo Malizia



COLOMBI V. et alii, *I linguaggi della modernità. Una didattica digitale per la storia*. Introduzione di Giovanni De Luna, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 268.

La rivoluzione tecnologica ha creato nuove modalità di esprimersi, differenti dal linguaggio generalmente usato nelle scuole e forme nuove di scrittura che non utilizzano le regole ivi insegnate. La scala di valori che caratterizza questa cultura divergono sostanzialmente da quella del sistema di Istruzione e di Formazione e su tale divario incide l'ambiente sociale in una relazione di circolarità con le specificità della comunicazione.

Le nuove tecnologie dell'informazione rendono disponibili ai giovani ambienti aperti di apprendimento e nuove occasioni per trovare conoscenze che permettono loro di lasciare gli ambiti poco flessibili dei processi scolastici per

entrare in spazi di libertà piena. La differenza tra i due mondi della scuola e della rivoluzione tecnologica è certamente così considerevole da mettere in crisi i sistemi di Istruzione e di Formazione per cui in questi ultimi si richiedono cambiamenti radicali che, però, non tutti gli studiosi ritengono possibili.

Se i sistemi educativi vorranno continuare ad essere operativi, bisognerà che si impegnino in maniera rapida ed efficace ad adattarsi alle innovazioni radicali che sono avvenute nei linguaggi e nella produzione scritta e orale. È immaginabile che gli investimenti molto ingenti che verranno effettuati a servizio della rivoluzione tecnologica contribuiranno ad aumentare le disparità sociali a danno dei giovani svantaggiati: anche questo è un ambito che porrà una sfida particolarmente rilevante all'Istruzione e alla Formazione che, pure in questo caso, rischiano la marginalizzazione se non riuscirà quanto meno a ridurre le diseguaglianze in misura significativa.

Il progetto "I linguaggi della contemporaneità" è stato lanciato dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo con il coordinamento scientifico di Giovanni De Luna. Esso prevede una sintesi a livello metodologico con lo scopo di aiutare gli allievi nella lettura e nell'interpretazione sul piano storiografico dei media vecchi e nuovi e nella validazione delle fonti online.

Gli studi contenuti nel volume, opera di vari esperti, verificano l'impostazione generale, applicandola ai linguaggi mediatici dal social networking al videogioco. Da questo confronto emergono gli aspetti positivi, ma anche quelli problematici e rischiosi. A tale bilancio concorrono anche la disamina di esempi concreti e la proposta di "linkografie" aggiornate e di spunti per attività in classe, date le molteplici potenzialità come risorse didattiche e formative dei media presi in considerazione.

Il volume in esame va apprezzato perché consente di promuovere nelle scuole competenze fondamentali in vista di un uso critico della cittadinanza attiva quali l'interpretazione dei messaggi virali e la selezione delle fonti. Ulteriori contributi positivi riguardano le competenze di scrittura, di montaggio e di utilizzo di applicazioni. In proposito va segnalato che si tratta di competenze sensibili che sono necessarie sempre più nei contesti di comunicazione, di conoscenza e di lavoro. In breve gli esiti del progetto sono: la ricerca aperta, la bonifica cognitiva degli ambienti di apprendimento degli studenti e la realizzazione di una didattica digitalmente potenziata che include in sé vasti spazi di crescita.

Guglielmo Malizia



MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 208.

In ambito educativo "Istruzione e Formazione" possono essere le variabili determinanti per promuovere lo sviluppo della personalità e favorire una partecipazione matura e consapevole dei futuri cittadini alla vita civile?

La dimensione sociologica, nella predisposizione alla lettura ed all'analisi del contesto socio-culturale ed economico di provenienza degli allievi, può essere considerata lo strumento diagnostico da cui partire per assicurare il successo formativo dei giovani nella scuola e nella vita?

Questo volume prova a dare una risposta attraverso la lettura del processo evolutivo della concezione della scuola e della Formazione Professionale, con un'

analisi della funzione dell'educazione nella sua continua ridefinizione sia in campo pedagogico che antropologico e sociologico.

Il punto di forza della pubblicazione, che si configura come un manuale di studio per futuri insegnanti ed operatori del settore, sta nel guardare, nella complessità dei rapporti tra educazione, scuola e società, alla sociologia dell'educazione come ad una disciplina completa ed autonoma, finalizzata allo studio delle costanti regolari del comportamento sociale e alla valorizzazione degli elementi utili per un esercizio consapevole e competente della professione.

Il volume è diviso in due parti. La prima è dedicata alle teorie sociologiche, ovvero il funzionalismo, il neo-marxismo, la teoria della riproduzione culturale di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, la nuova sociologia dell'educazione di Basil Bernstein, la teoria della riproduzione contraddittoria, il neo-weberianesimo, l'approccio interazionista-fenomenologico e il post-moderno.

La seconda parte descrive i nodi principali che la sociologia dell'Istruzione e della Formazione ha affrontato, come quello della stratificazione sociale, chiedendosi quanto la Scuola e la Formazione Professionale siano riuscite a ridurre le disuguaglianze o se continuano a riprodurle nel sistema sociale. Altro interrogativo che si pone è quello del rapporto tra Istruzione, Formazione e Politica e quanto questa relazione contribuisca ad educare cittadini liberi, responsabili e protagonisti attivi di cambiamenti oppure riesca solo ad istruire uomini "sudditi" del potere. Nell'affrontare il nodo Istruzione, Formazione ed Economia il testo si sofferma sul tema della scuola come organizzazione e sulla professione docente.

L'introduzione e le conclusioni generali, con uno sguardo ai problemi e alle prospettive future, fanno di questo volume uno strumento completo per chi vorrà acquisire conoscenze e competenze anche didattiche nel campo della sociologia dell'educazione.

Nei capitoli a supporto della parte teorica si incontrano grafici e tabelle molto ben rappresentati ed utili per un'analisi dei dati numerici e per la sintesi delle tematiche affrontate.

Alla fine di ogni capitolo, compresa l'introduzione e le conclusioni, gli autori, con una serie di domande, invitano il lettore ad una verifica delle conoscenze e delle competenze che avrebbe dovuto acquisire dalla lettura e dallo studio della tematica esaminata nel testo appena letto.

Il profilo professionale dei docenti e dei formatori richiede competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca, di documentazione, di valutazione. Per questo il volume non ha un carattere propriamente pratico ma si propone di rafforzare le conoscenze sociologiche di base dei formatori e dirigenti del CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale) ai quali occorre, oltre una capacità umana e relazionale di rilievo, una conoscenza pedagogico-antropologica e sociologica solida e sempre in crescita.

L'originalità di quest'opera sta nel considerare sia la Scuola che la Formazione Professionale come agenzie formative impegnate nel dare completezza al profilo lavorativo di coloro che si dedicano all'educazione dei giovani ed ancor di più a quelli svantaggiati.

I grafici rendono il libro non solo uno strumento di studio completo ma anche un'opportunità di riflessione per i nuovi insegnanti e per tutti coloro che, con ruoli e funzioni diverse, accompagnano e guidano le nuove generazioni nel loro percorso formativo.

Maria Mansi



RUMIZ P., *Il filo infinito. Viaggio alle radici d'Europa*, Milano, Feltrinelli, 2019.

Da un viaggio, vero e proprio pellegrinaggio interiore, che porta l'Autore da Norcia a visitare vari monasteri benedettini europei – in Italia (Praglia, Viboldone, Camerino, Venezia), in Sud Tirolo (Muri Gries, Marienberg), in Svizzera (San Gallo), in Germania (Sankt Ottilien, Altötting, Niederalteich), in Francia (Cîteaux, Sant-Wandrille), in Belgio (Orval) ecc. – emerge il racconto di un luogo, «montagna antica, medievale, femminile, barbarica, dai sapori forti», dove «...paura e incantamento, inferno e paradiso, tellurico e fertile, tenebre e luce» (p. 8) si possono sposare in modo intimo e capace di garantire un ciclo vitale.

Il ritorno che l'Autore compie verso San Benedetto, Patrono d'Europa, si staglia e indica percorsi generativi, possibili e praticabili anche da altri, per superare gli egoismi nazionali e costruire linee di futuro.

Proprio l'esperienza del monachesimo occidentale, letta in profondità, orienta a recuperare anche per il nostro tempo i fondamenti della cultura cristiana – compassione e solidarietà – da comunicare a tutti, in particolare ai migranti stranieri, ai disperati che oggi affollano queste stesse terre. È rileggendone la storia che diventa allora possibile la riscoperta di quei valori dimenticati che hanno costruito il monachesimo: «l'accoglienza, l'ascolto, lo zelo buono, il piacere dell'opera compiuta, la preghiera, il rispetto della natura» (p. 20), e della centralità, anche politica, dell'uomo che vive in comunità, dell'ascolto paziente dell'altro essere umano, della sua voce, dell'ospitalità e della ritualità dei gesti del buon vivere.

Le regole benedettine della liturgia, dello studio e della vita comune (ordine, pulizia, reverenza, puntualità, spiritualità, silenzio, ospitalità, ritualità dei gesti) non inibiscono ma esaltano la ricerca di una vita piena, in tensione verso l'umano, orientando in direzione di una leadership che si esercita attraverso l'accoglienza e l'ascolto, verso un'apertura ai più giovani, verso forme di gestione assembleare della vita comune e verso la dolcezza nei rapporti umani.

Il contatto diretto ed equilibrato dei benedettini con la natura e la riscoperta della sua forza generativa diventano possibili ancora oggi nella maggior parte dei monasteri benedettini.

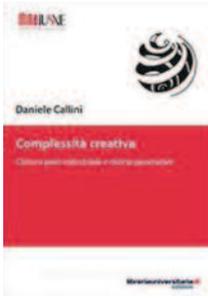
I luoghi, carichi di simboli (il pozzo, «...l'acqua dono del cielo che diventa vita passando per il sottosuolo. Il chiostro, che ti chiude la vista ai lati, fa del cielo il suo soffitto e diventa trampolino di elevazione», p. 31), si trasformano in spazi che esprimono un messaggio e uno stile di vita che possono essere anche narrati. Si tratta poi di imparare a costruire il buono anche attraverso la ricerca del bello (arte, racconto e musica).

La formula benedettina dell'*ora et labora*, con la puntuale e indomita industriosità che porta con sé, può orientare anche gli uomini di oggi a resistere alla dissoluzione e a intraprendere percorsi nuovi, capaci di costruire piste di futuro per l'Europa e di far trovare senso in ciò che si fa. A questo riguardo uno degli abati intervistati dice: «[...] Il lavoro è ciò che Benedetto ha santificato inventando un sistema rivoluzionario di convivenza, un modo per far stare assieme chi cerca Dio, un modo disciplinato da una Regola precisa e da un padre spirituale chiamato abate [...]. Monaco è colui che si nutre del suo lavoro manuale. Certo, essi erano e sono ancorati all'invisibile, ma non per questo mistici. Sono uomini pratici, capaci di transumanare, sperimentati nella vita comunitaria [...]. I principi fondamentali sono chiari. Rispetto dell'individuo, ascolto della comunità intera, condivisione delle responsabilità» (p. 43).

Insomma l'esperienza umana e spirituale benedettina ci invita a ripensare il nostro tempo: «È venuto il tempo di costruire presidi di resistenza e di tendere tra loro dei fili con ostinazione benedettina, e soprattutto con coraggio» (p. 24). Appare un mondo che supera le divisioni.

E tutto questo assume valore anche per chi si occupa di Formazione Professionale ed educazione al lavoro, perché aiuta a ritrovare un'alta politica, intesa come sapiente e intelligente gestione del tempo e dei rapporti umani, che costruisca le condizioni per una vita piena.

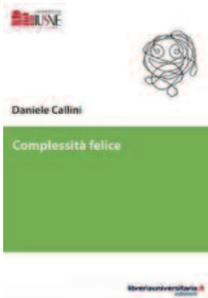
Gustavo Mejía Gómez



CALLINI D., *Complessità creativa. Cultura post-industriale e risorse generative*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni/Università IUSVE, 2014, pp. 119

CALLINI D., *Complessità felice*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni/Università IUSVE, 2017, pp. 173.

Incomincio con il ricordare che, come gli altri Paesi sviluppati, l'Italia è diventata una società complessa. Con ciò si vuole indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni. Sul piano macro-strutturale le interconnessioni tra livelli, componenti, soggetti, gruppi sociali si rivelano sempre più abbondanti e diversificate. Ciò, peraltro, rende impossibile, o quasi, tracciare un quadro unitario di società, e a livello micro-sociale può fare l'esperienza della distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema (mentre, parallelamente, a livello macro, non potendo aver presente un quadro globale delle dinamiche e dei trend



processuali diventa difficile il governo della situazione, la previsione accertata e la programmazione definita degli interventi politici, economici, culturali).

Un'altra caratteristica della società complessa, che vale la pena menzionare qui, è di essere "a-centrica". In altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri (ma anche di "periferie" rispetto a tali tanti centri!). Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la

propria esistenza e dare senso globale ad essa.

L'Autore ha trattato il tema della complessità, per la prima volta nel 2014. Nel volume, egli osserva che la complessità del post-industriale è pervasiva, interstiziale e diffusa. Avvolge l'intera società, genera insicurezza, inquietudine, paura, ma al contempo anche numerose opportunità progettuali. Dinanzi a così tante sfide e incertezze, le risorse generative permettono agli attori e ai sistemi sociali di immaginare nuovi sentieri e orizzonti. Ecco che è proprio la creatività a dominare la scena della società post-industriale, tanto nella progettualità personale quanto in quella economica e sociale. Nel 2017 egli ritorna sul tema con "complessità felice". Per spiegare questa ripresa dell'argomento, egli dichiara di essere particolarmente interessato a tale problematica per cui ha voluto approfondirne e integrarne i costrutti, le categorie interpretative i riferimenti di natura interdisciplinare. Uno dei pregi del secondo libro è proprio quello di essere riuscito a compiere una rivisitazione delle complessità nelle dimensioni e negli aspetti appena richiamati. Pertanto, concentrerò la mia attenzione su tale pubblicazione.

A questo punto vale la pena presentare in sintesi i contenuti della pubblicazione. L'articolazione interna prevede tre capitoli con una introduzione e una conclusione molto significative. Si incomincia con i volti della complessità e l'Autore non si limita a quelli ovvi di carattere sociologico, organizzativo e tecnico, ma affronta anche quelli esistenziali: un titolo per tutti, "complessità del vivere e dell'imparare a morire". Il secondo capitolo è focalizzato sulla educazione alla complessità. In questo caso l'Autore non si sofferma a trattare solo gli aspetti problematici che sono certamente importanti, ma anche ovvi. Egli si preoccupa anche di fornire delle indicazioni di carattere prospettico. A mio parere tre sono le proposte più feconde: "essere in contatto con la realtà", "crescita integrale della persona" e "comunità e agire educativo come sistemi". Da ultimo l'Autore si concentra su un tema di solito non molto trattato: la complessità dell'aiutare. Piuttosto condivisibile è il punto di partenza: la cultura dei servizi e i servizi educativi. Tre sono le indicazioni operative: "grammatica e significato dell'aiutare", "dinamiche sistemiche dell'aiutare"

e "atteggiamenti efficaci" per farlo. Saggiamente, l'Autore conclude precisando errori e pericoli nella relazione di aiuto.

Anche la bibliografica merita una menzione di apprezzamento. Infatti, non è eccessivamente dettagliata, né troppo essenzializzata, ma fornisce la lista delle pubblicazioni fondamentali per affrontare le problematiche della complessità.

«La complessità del sociale che avanza e la sua pervasività, reclamano un nuovo paradigma educativo. Che è assieme educazione alla complessità e consapevolezza ontologica, pieno recupero di un'idea di dignità e di vita buona, ed è visione integrale dell'essere umano e della sua crescita multidimensionale» (p. 6).

Ritengo che l'Autore sia riuscito a realizzare in pieno questo suo programma.

Guglielmo Malizia



MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscalarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 288.

Il libro che qui viene presentato cerca di fare luce e chiarezza sulla scuola di oggi in vista di un domani migliore attraverso la proposta di un insieme di interventi nel sistema educativo di Istruzione e di Formazione poi il raggiungimento del bene comune.

Con questa pubblicazione l'autore si propone uno scopo ben preciso, ossia di aiutare il lettore in una società sempre più complessa ad: acquisire una conoscenza generale dei modelli di sviluppo dei sistemi di Istruzione e di Formazione e una specifica delle politiche proprie dei diversi ordini e gradi di offerta;

essere capace di valutare le politiche scolastiche e formative di ogni Paese a differenti livelli; riuscire ad analizzare l'offerta di una scuola o di un Centro di Formazione Professionale.

Il libro si suddivide in tre parti. Nella prima viene presentato il quadro di riferimento delle politiche educative di Istruzione e di Formazione a livello internazionale. A sua volta, la seconda parte sviluppa i singoli livelli del sistema educativo, mentre la terza si occupa delle questioni trasversali.

Il quadro di riferimento esamina il modello Unesco di apprendimento per tutta la vita e le prospettive di futuro per le politiche dell'educazione nel mondo. Un primo pregio di questa parte consiste nell'analisi che l'autore fa della società odierna per poter delineare le strategie da mettere in atto per un rinnovamento significativo. Una politica non si costruisce dal nulla ma parte sempre dalla realtà. La lettura di questa sezione del volume fornisce al lettore gli elementi per capire il nuovo modello di sistema sociale nel quale è immerso. In una società sempre più globalizzata come l'attuale, con un'economia competitiva, caratterizzata da un grande sviluppo scientifico e tecnologico, dove cresce la coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari ed ecologici e che vanta un pluralismo e un multiculturalismo spinti all'eccesso; in una società segnata anche da una secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità, fare scuola non sarebbe possibile se non si integrassero le dinamiche di questo vento nuovo nelle riforme da realizzare.

Un altro pregio del volume è la descrizione accurata delle luci e delle ombre presenti nel sistema di Istruzione e di Formazione. La scuola è raggiunta da seri problemi di qualità, con dei tassi di abbandono e di ripetenza sempre più alti e con l'eguaglianza e la solidarietà, che incontrano continui ostacoli nella realizzazione al suo interno. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno messo in crisi l'impostazione tradizionale del sistema educativo. I mutamenti che avvengono nello stato-nazione e anche nelle famiglie fanno sì che si debba accostare la scuola con un approccio del tutto nuovo.

Le politiche di Istruzione e di Formazione che vengono proposte non sono solo di un Paese, ma si collocano a livello internazionale. Da questo punto di vista il volume va apprezzato perché fa riferimento ai documenti dell'Unesco per individuare le strategie a cui ricorrere. Il modello da cui sono tratte le proposte è quello dell'*apprendimento per tutta la vita*. Una tale visione rompe i vecchi schemi nei quali era ingabbiata la scuola, facendone non più uno strumento funzionale al sistema economico, ma trasformando la sua frequenza in un diritto e in una necessità per viverla meglio nella società attuale. L'apprendimento per tutta la vita abbraccia l'intero arco della esistenza dell'educando superando la frammentazione in vari segmenti che si era venuta a creare con la precedente impostazione. La scuola diventa veramente la scuola della persona, essendo ormai finalizzata allo sviluppo integrale dell'educando: emotivo, cognitivo, volitivo, fisico, morale, valoriale, spirituale, religioso, sociale, economico e strutturale. Per raggiungere questa finalità bisogna, inoltre, fare della scuola una comunità che si prenda cura di ciascuno e di tutti.

Secondo il volume in esame, la nuova concezione indica la giusta strategia per superare la descolarizzazione e promuovere la riscalarizzazione. La *Dichiarazione di Incheon*, approvata nel 2015, è

il manifesto per «[...] assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti lungo l'intero arco della vita» (p. 82). È un programma ambizioso e olistico di educazione capace di ispirare strategie efficaci e finalizzato a non lasciare nessuno da parte o indietro in relazione al percorso comune che fa seguito all'educazione di base per tutti. I nuovi fondamenti sono una garanzia di tutela dei diritti umani, del rispetto della dignità della persona, della giustizia sociale, della democrazia, della pace, della tolleranza, dell'inclusione, dello sviluppo sostenibile. Per raggiungere i suoi obiettivi, la Dichiarazione di Incheon si sofferma, tra l'altro, sulle modalità di accesso in vista di assicurare a tutti 12 anni di scuola primaria e secondaria, gratuita, equa e di qualità. Inoltre, essa propone di garantire un accesso equo e ampio all'Istruzione e alla Formazione Tecnica e Professionale, all'istruzione superiore e alla ricerca. Gli istituti scolastici e formativi devono impegnarsi ad essere inclusivi, reattivi, resilienti, accoglienti, sani, esenti da violenze e sicuri. La realizzazione della Dichiarazione dipenderà dall'impegno dei vari Governi e dal sostegno reciproco tra il Nord e il Sud del mondo e tra i Paesi sviluppati e quelli meno sviluppati.

La seconda parte di "Politiche educative di istruzione e di formazione" è una presentazione dei programmi concreti dell'apprendimento per tutta la vita. Le proposte delineano un sistema che, partendo dagli orientamenti relativi all'educazione della prima infanzia, passa poi all'educazione secondaria e alla Formazione Professionale, e successivamente all'istruzione superiore per giungere infine all'educazione degli adulti. I capitoli di questa parte offrono un aiuto per capire la storia, le articolazioni, i contenuti, le strutture e i fondamenti delle varie tappe nella realizzazione dell'educazione per tutta la vita.

Bisogna non confondere i termini *educazione elementare di base e della prima infanzia*. Il primo capitolo della seconda parte presenta le variazioni e le evoluzioni significate dai diversi termini. Agli inizi dei Anni Cinquanta, si parlava di educazione elementare come di un'educazione gratuita e obbligatoria. La finalità ricercata era l'eliminazione dell'analfabetismo. Superando i limiti di queste politiche si è giunti negli Anni Ottanta all'educazione di base come apprendimento reale ed efficace per tutti. L'obiettivo era di garantire a tutti l'acquisizione delle competenze basilari ed essenziali nella lettura, nella scrittura, nell'espressione orale, nel calcolo e per la risoluzione dei problemi. L'educazione della prima infanzia è un ampliamento dell'educazione di base verso i primi anni della vita. Essa mira a soddisfare le esigenze di conoscenza dei bambini prima che raggiungano l'età richiesta per la frequenza della scuola primaria.

La secondaria ha come finalità principali: approfondire la formazione ricevuta nell'educazione primaria e preparare gli studenti all'Istruzione e Formazione superiore attraverso lo sviluppo di determinati atteggiamenti e capacità; inoltre, essa cerca di realizzare l'eguaglianza delle opportunità tra studenti di gruppi sociali diversi. Le prospettive sul piano mondiale a questo livello del sistema educativo sono aperte anche all'Istruzione Tecnica e alla Formazione Professionale che sarebbero da sviluppare maggiormente in varie parti del mondo.

Il capitolo sull'Istruzione superiore ne delinea l'evoluzione sul piano internazionale. In particolare, sono specificati i suoi sviluppi, le sue prospettive, le sue problematiche e i suoi percorsi di riforma con riferimento soprattutto al cosiddetto "Processo di Bologna".

L'educazione degli adulti si è sviluppata in questi ultimi anni. A differenza dei livelli che la precedono nel sistema educativo, non ha un'età di riferimento specifica né è obbligatoria, ma presenta un'estrema varietà e, in ogni caso, costituisce un servizio pubblico. L'educazione degli adulti si propone varie finalità quali: contribuire a risolvere il problema dell'analfabetismo, completare l'Istruzione primaria e la Formazione Professionale per quanti hanno ricevuto una preparazione limitata in gioventù, prolungare un'educazione sufficientemente adeguata, perfezionare una formazione elevata e mirare alla maturazione piena, totale, globale della persona.

In una società caratterizzata da cambiamenti continui, bisogna costantemente innovare i metodi di insegnamento e il profilo e il ruolo dell'insegnante sono destinati ad evolvere con i medesimi ritmi. La terza parte del manuale cerca di affrontare le relative problematiche con approcci sempre più nuovi. Nella società della conoscenza, la formazione degli insegnanti deve saper integrare

le nuove sfide che provengono dal sistema sociale. Nell'ultimo capitolo la gestione della scuola viene trattata nella prospettiva del superamento della centralizzazione mediante il ricorso al decentramento e all'autonomia.

Quale scuola per domani? Il libro aiuta a capire le politiche proposte a livello internazionale per superare la crisi attuale dei sistemi di Istruzione e di Formazione. Nella presente società, la scuola ha sempre un ruolo di primo piano purché essa diventi realmente scuola della persona.

Didier Tapsoba



In allegato a questo numero (1/2020)

# **Appunti per la Formazione Professionale**

**Materiali per i formatori**

**SETTORE AUTOMOTIVE  
e SETTORE MECCANICO**

**I ANNO**

Scaricabile dal sito web  
della Federazione CNOS-FAP  
[www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)