

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 35 - n. 2 Maggio-Agosto 2019

Editoriale

5

Studi e ricerche

VARGAS SÁENZ M.E. - MEJIA GOMEZ G. - ANDERLONI E.,

L'impegno dei Salesiani in Perù per l'Educazione Professionale.

L'opera di Don Bosco in Perù iniziò nell'anno 1890, quando Don Michele Rua, primo successore di Don Bosco, decise di inviare due Salesiani per esplorare il terreno e preparare l'arrivo di una comunità, Don Evasio Rebagliati e Don Angelo Savio. Visitò Lima anche Don Santiago Costamagna, allora Ispettore salesiano in Cile. La storia racconta, in diversi testi pubblicati nelle pagine ufficiali della comunità (Salesianos Perù, 2019), che a Torino si firmò un contratto con il quale le Figlie di Maria Ausiliatrice si sarebbero fatte carico, insieme ai salesiani, dell' "Instituto Sevilla", proprietà della Beneficienza Pubblica. Don Rua decise di intraprendere la prima spedizione missionaria in Perù nominando come direttore fondatore padre Antonio Riccardi, che viaggiò a Buenos Aires per imbarcarsi in direzione Callao, dove sbarcò il 27 settembre del 1881.

23

PELLERER M.,

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Seconda parte: le competenze matematico-scientifico-ingegneristiche e digitali.

Tra gli ambiti di competenza presi in considerazione dalla nuova Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente due riguardano il settore mate-matico, scientifico, tecnologico e ingegneristico e quello digitale. Si nota in questa nuova Raccomandazione un riferimento a quanto negli Stati Uniti d'America passa per ambito educativo STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), mettendo in luce una sua diffusione a livello europeo. Nella prospettiva della promozione dell'identità professionale in soggetti in formazione, in questo contributo si intende evidenziare quali aspetti della competenza nel pensare collegino e distinguano tra loro questi campi disciplinari. In questo modo si potrà più facilmente progettare percorsi che da una parte integrino tra loro discipline che si considerano affini, ma, dall'altra, si potranno assicurare gli apporti specifici di ciascuna di esse.

29

FRANCHINI R. - SERRELLI E.,

University Technical College: un'esperienza di successo.

L'Istruzione e la Formazione Professionale in Italia è alla ricerca di un'identità: co-occorrenza (o concorrenza?) del sistema della sussidiarietà, avvio e crescita del sistema duale, esperienze di impresa formativa e di simulazione d'impresa, riforma del curriculum, e altro ancora disegnano un panorama vivace, ma anche probabilmente frammentato nelle visioni e nelle pratiche dei diversi attori.

In questo scenario, può essere utile confrontarsi con un modello che, in un contesto pragmatico e libero da ideologie come quello inglese, denota un'esperienza di successo, che parte dalla definizione di un'identità precisa (riconducibile ad un syllabo, un referenziate curricolare e persino un marchio), e conduce alla nascita di un considerevole numero di organizzazioni che hanno saputo affrontare il cambiamento organizzativo, prima che pedagogico e didattico.

41

Progetti e esperienze

NICOLI D.,

Accademie formative, una proposta per gli Enti di Formazione Professionale

Tre sono le caratteristiche dell'attuale domanda formativa: competenze tecnologiche miste a qualità umane, ampia varietà di interventi sia in riferimento alle diverse tipologie di soggetti sia alla scala economica delle imprese, infine tempi celeri di risposta. Per soddisfare tale domanda occorre realizzare Accademie formative in ogni settore; ciò richiede un rinnovamento metodologico ed organizzativo, un'organizzazione di rete degli enti di Istruzione e Formazione professionale [VET – Vocational Education and Training], un modello di intervento di Regioni e Province autonome più snello ed essenziale......

57

BECCIU M. – COLASANTI A.R. – SOLARINO N.,

Stili di vita dei giovani tra ricerca di benessere e significati esistenziali.

Il presente articolo riporta i risultati emersi in un'indagine esplorativa volta a monitorare gli stili di vita degli adolescenti che frequentano il primo anno dei Centri di Formazione Professionale (CNOS-FAP) al fine di valutare la presenza o meno di corrette abitudini salutari o di comportamenti di rischio. Il campione che ha preso parte alla ricerca (N=1831), a prevalenza maschile (82,3%), ha un'età media pari a 14,4 ed appartiene a 32 centri distribuiti nel territorio nazionale. Da quanto rilevato, si evince che le aree che presentano maggiore problematicità riguardano le abitudini alimentari e l'atteggiamento nei confronti del proprio sé fisico, il comportamento sessuale, il fumo, la guida (in particolare per quanto riguarda la mancanza di utilizzo del casco e delle cinture di sicurezza alla guida). Inoltre, i ragazzi avvertono il bisogno di ricevere supporto per le difficoltà inerenti la scuola, la famiglia e i problemi affettivo-sentimentali. I bisogni educativi emergenti nel campione esaminato afferiscono dunque alle aree dell'educazione all'affettività e alla sessualità e dell'educazione alla salute......

69

MALIZIA G.,

Il Sinodo dei Giovani e il Sistema di Istruzione e Formazione. Sfide e prospettive.

Dopo aver delineato il percorso lungo e complesso del Sinodo e precisato le finalità, il saggio ne presenta il contenuto, utilizzando il metodo che è stato usato per i lavori di preparazione e di attuazione dell'assise, quello cioè del discernimento. Pertanto, la prima parte descrive la situazione attuale dei Paesi e il quadro che viene disegnato è il risultato dell'ascolto della realtà e della sua osservazione con lo sguardo di Dio, effettuati dalla Chiesa. Nella seconda sezione si è proceduto a interpretare tale condizione sulla base di criteri biblici, antropologici, ecologici ed ecclesiologicali. Tenendo conto degli esiti conseguiti nelle parti precedenti, la terza presenta le proposte avanzate nell'assise per portare a soluzione i problemi emersi. Il metodo del discernimento ha consentito di riconoscere ai giovani il ruolo di protagonisti attivi del loro futuro e di rendere la Chiesa sempre più sinodale......

79

EPIFANI F. – MARGOTTINI F.,

Promuovere l'autovalutazione di competenze strategiche. Aggiornamenti e sviluppi della piattaforma competenzestrategiche.it.

L'articolo descrive la struttura, l'evoluzione e alcuni esiti applicativi della piattaforma competenzestrategiche.it. Si tratta di un ambiente on line realizzato nell'ambito di alcuni progetti di ricerca coordinati da Michele Pellerey e promossi dal CNOS-FAP. Scopo della piattaforma è quello di mettere a disposizione di docenti e operatori dei sistemi d'istruzione, formazione professionale e orientamento alcuni strumenti operativi utili a promuovere processi di autovalutazione e sviluppo di competenze strategiche, ossia di quelle competenze che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro......

101

CRIPPA R.,

Salesiani all'opera. L'esperienza di Sesto San Giovanni

L'autore descrive la duplice filiera che è presente nelle Opere Sociali Don Bosco di Sesto San Giovanni (Milano). Innanzitutto la "filiera educativa": un allievo del primo anno della Scuola Secondaria di primo grado di Sesto San Giovanni ha, davanti a sé, un panorama potenziale di oltre venti profili in uscita, concludendo un percorso formativo articolato in diversi step consecutivi. In secondo luogo la "filiera professionale". L'autore illustra, in particolare, la filiera professionale completa legata all'industria manifatturiera......

115

Osservatorio sulle politiche formative

SALATIN A.,

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni.

In questo articolo si andrà ad analizzare gli accordi finora siglati tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali (USR) in materia di passaggi e offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, con riferimento all'attuazione del Decreto legislativo 61/2017 riguardante la riforma dei percorsi di istruzione professionale. In tale Decreto infatti si precisa che: «Le modalità per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale da parte degli istituti professionali sono definite a livello re-gionale attraverso appositi accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale, nel rispetto dell'esercizio delle competenze esclusive delle regioni e degli standard formativi definiti da ciascuna regione» Questi Accordi sono dunque decisivi per entrambi gli attori (Stato e Regioni), soprattutto in vista dello sviluppo di un vero e proprio "sistema integrato" di Istruzione e Formazione Professionale in grado di avvicinare il nostro Paese ai modelli europei di VET (vocational education and training) più efficaci.

127

SALERNO G.M.,

L'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP

da parte degli Istituti professionali e gli accordi tra le Regioni e gli USR.

In questo contributo si intende analizzare la situazione esistente nel territorio nazionale in relazione alla cosiddetta "offerta sussidiaria" dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali. In via generale, come vedremo, il quadro d'insieme risulta caratterizzato dalla presenza di non pochi problemi e dubbi che si sono posti e continuano a porsi in sede applicativa.

147

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Coco.

161

Schedario: Rapporti

MION R.,

Padri di famiglia oggi. Il cammino faticoso delle nuove generazioni verso il ruolo paterno.

165

MALIZIA G.,

Schede sui principali rapporti

- **Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2018.** 179
- **"15 Proposte per la Giustizia Sociale".
Rapporto del Forum Diseguaglianze Diversità** 187
- **Istruzione, Reddito e Ricchezza: la Persistenza tra le Generazioni in Italia.
Uno Studio della Banca d'Italia** 194

Schedario: Libri

Recensioni

201

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

DALL'Ò P.,

Unità di apprendimento dei settori elettrico ed elettronico.

207

Il 21 maggio 2019, presso l'Auditorium di Via Veneto (Roma), il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) ha organizzato un seminario dal titolo "La via italiana al Sistema Duale". Nell'occasione il Ministero ha socializzato anche due Rapporti, uno sulla prima annualità della sperimentazione del sistema duale nella IeFP e un secondo sul Sistema regionale della IeFP, entrambi relativi all'anno formativo 2016-2017.

Partecipando alla sperimentazione del Sistema duale promossa dal medesimo Ministero, gli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA hanno svolto due Monitoraggi, l'uno riferito al primo anno di sperimentazione (2016/2017) e l'altro al secondo anno di sperimentazione (2017-2018). Il primo Rapporto di Monitoraggio è stato presentato a Roma presso il Senato della Repubblica l'8 novembre 2017, il secondo è stato presentato presso la Sala della Lupa della Camera dei Deputati il 7 febbraio 2019.

Data la rilevanza della documentazione prodotta, nel presente Editoriale ci soffermeremo su questi Rapporti, evidenziandone caratteristiche e proposte per il futuro. Nella prima parte ci soffermeremo sui Rapporti promossi dal Ministero del Lavoro, nella seconda sui Monitoraggi promossi e realizzati dagli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA.

È parso efficace ai curatori del presente Editoriale "far parlare", attraverso i Rapporti, i due interlocutori, quello delle Istituzioni pubbliche (MLPS) e gli operatori degli Enti di formazione professionale, protagonisti della sperimentazione del sistema duale; il quadro d'insieme che emerge appare più ricco, stimolante e complementare.

Va precisato anche che l'attenzione maggiormente dedicata al sistema duale non è a scapito del sistema regionale della IeFP in quanto la via duale non va a sostituire i corsi di IeFP ma rappresenta una modalità più aggiornata per la loro realizzazione, attraverso un più ampio coinvolgimento dell'impresa, che si impegna direttamente nella formazione degli allievi. Il sistema duale, infatti, integra organicamente formazione e lavoro dando agli allievi la possibilità di conseguire il titolo di studio attraverso l'apprendimento sul lavoro, on the job. Sistema regionale di IeFP e Sistema duale operano nel solco del modello VET che rafforza la logica del metodo induttivo, della didattica per competenze, del compito di realtà, della dialettica costante tra azione e riflessione sull'azione, tra teoria e prassi.

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

A. Il XVI Monitoraggio della IeFP e il primo del Sistema Duale (a.f. 2016-17). Da un ruolo residuale a uno da protagonista

Il monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) viene realizzato annualmente dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp) per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) sulla base dei dati che provengono da una rilevazione a titolarità congiunta MLPS e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Qui di seguito offriremo una sintesi ragionata dell'ultimo Rapporto, che si articolerà intorno alle tematiche principali in esso affrontate: la partecipazione, gli esiti, le risorse, il bilancio delle attività e le direttrici di lavoro per il futuro con l'aggiunta di una novità particolarmente importante, il Rapporto sulla prima annualità sperimentale del sistema duale nella IeFP².

1. La partecipazione ai percorsi di IeFP

Gli allievi, considerati globalmente, mettono in evidenza due andamenti rilevanti. Anzitutto, come nell'anno precedente, gli iscritti al triennio di qualifica risultano in diminuzione. L'altra dinamica riguarda il confronto tra le varie tipologie di percorsi: per la prima volta gli allievi dei quattro anni, compreso cioè il diploma, che frequentano i centri accreditati (o istituzioni formative = IF) sopravanzano quelli della sussidiarietà integrativa e complementare.

Passando ai numeri, complessivamente e cioè comprendendo tutti e quattro gli anni, gli allievi della IeFP hanno raggiunto nel 2016-17 la cifra di 315.709 che segna un calo rispetto al 2015-16 di 6.613, pari al 2,1%. Come si vedrà, tale dato generale si distribuisce in misura diversa tra i livelli e le tipologie. Gli iscritti al triennio di qualifica ammontano a 297.633 ed evidenziano una diminuzione del 3,5%, che è il primo segno negativo dall'introduzione del sistema di IeFP il quale, però, si concentra tutto nell'offerta sussidiaria; inoltre, gli allievi del IV anno di

² Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Rapporto annuale sul sistema IeFP* (a.f. 2016-2017), Roma, Unione Europea – Fondo Sociale Europeo, Ponspao, Anpal, Mlps e Inapp, 2019, pp. 57; *Rapporto annuale sulla sperimentazione del sistema duale nella IeFP* (a.f. 2016-17), pp. 49. Per un confronto con i due rapporti precedenti cfr. MALIZIA G. et alii, *XV Monitoraggio (2015/16): IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità*, in «Rassegna CNOS», 34 (2018), n. 1, pp. 14-19; *La "scolasticizzazione" della IeFP finalmente subisce un arresto. Il XIV monitoraggio ISFOL (a.f. 2014-15)*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 2, pp. 16-26. Per l'analisi e il commento dei due Rapporti del 2019 cfr. PTS CLAS KNOWLDGE, *Sistema IeFP e Duale*. Nota sul monitoraggio a.f. 2016-2017, Roma, Noviter, 24 maggio 2019.

diploma registrano con le loro 18.076 unità un aumento consistente nel biennio di 4.082 o del 29,2%. In aggiunta, tra i due anni formativi le IF mostrano una crescita del 3% nel totale del triennio al contrario della sussidiarietà integrativa che si caratterizza per un calo del 9% e di quella complementare che si riduce del 3,5%. Nel IV anno poi sia le IF che la sussidiarietà complementare si presentano in aumento: nel caso della seconda è del 16%, ma nella prima sale a ben il 33,4%.

La ripartizione fra le tre tipologie vede le IF conquistare la maggioranza, anche se relativa, con il 48,1%, come si è osservato sopra, mentre la sussidiarietà integrativa scende al 40,6% e la complementare rimane pressoché stabile al 6,2%. A sua volta la distribuzione sul piano territoriale conserva complessivamente la sua disomogeneità con le IF concentrate al Nord (con la sola eccezione della Sicilia), la sussidiarietà integrativa al Sud e quella complementare in Lombardia.

Le iscrizioni al primo anno confermano l'andamento che vede compresenti quasi alla pari prime scelte e opzioni effettuate come seconda opportunità dopo aver seguito altri percorsi, un dato quest'ultimo che conferma la forte natura antidispersione della IeFP. Infatti, il 47,2% sono 14enni inseriti nella IeFP in maniera vocazionale, cioè direttamente dalla secondaria di 1° grado, mentre gli altri, il 52,8% hanno deciso di frequentare la IeFP dopo aver sperimentato insuccessi scolastici e formativi: la prima percentuale è in crescita rispetto al 2015-16 quando era il 44,4% e l'andamento inverso si registra riguardo al secondo dato. La porzione delle prime scelte aumenta nella sussidiarietà integrativa (48,1%) perché più connessa alle filiere tradizionali degli Istituti Professionali (IP), ma si abbassa negli IF (46,8%) e soprattutto nella sussidiarietà complementare (33,4%) e tale andamento pare sottintendere la presenza di una potenzialità superiore di recupero nei due ultimi percorsi. In ogni caso, si può affermare che la decisione per la IeFP sta diventando sempre più vocazionale.

Anche nel 2016-17 la porzione dei ragazzi è superiore a quella delle ragazze sia nel quadriennio, 61,2%, che nel triennio, 61,5%, e le percentuali sono sostanzialmente stabili. D'altra parte, è difficile attendersi un risultato diverso poiché i profili professionali trovano un riscontro molto maggiore in un'utenza maschile.

Una delle prove della forte capacità inclusiva della IeFP è offerta dalla presenza in essa di una quota consistente di allievi di nazionalità non italiana; più precisamente si tratta di 39.269 giovani che costituiscono il 12,4% del totale degli iscritti. In proposito, va anche sottolineato che essi sono il doppio quasi degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (7,1% nel 2016-17)³. La distribuzione percentuale fra le tre tipologie vede al primo posto le IF con il

³ Cfr. CENSIS, 52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 151.

13,6%, seguita dalla sussidiarietà complementare con il 13%, mentre quella integrativa si colloca più distante all'11,7%. La consistenza degli allievi di nazionalità non italiana diminuisce in misura rilevante nella transizione fra il triennio e il IV anno in quanto si riduce dal 13,9% al 10,4% nelle IF e dal 14,8% al 6,2% nella sussidiarietà complementare, evidenziando con queste cifre la situazione di notevole disuguaglianza di cui soffrono i non autoctoni rispetto ai nativi in uno snodo importante del loro percorso di studio.

Un andamento simile si riscontra riguardo ai disabili. La loro quota sul totale degli allievi della IeFP (I-IV anno) raggiunge il 6,1% e in valori assoluti la cifra di 18.897 secondo quanto risulta dalle Regioni che hanno indicato tale dato. Anche in questo caso sono le IF a segnalare le cifre più alte con il 7,5%, seguite dalla sussidiarietà integrativa (5%) e da quella complementare (1,4%); la ripartizione del totale dei disabili iscritti alla IeFP fra le tre tipologie presenta un andamento simile con le IF al 60,2%, la sussidiarietà integrativa al 38,3% e quella complementare all'1,5%.

La figura professionale più scelta continua ad essere quella dell'operatore della ristorazione con 92.621 mila iscritti, pari al 31% del totale, e la seconda è quella dell'operatore del benessere con 40.152 allievi o il 13,6%. A distanza se ne collocano 2 che possono contare ciascuna su oltre 20 mila allievi: più precisamente si tratta degli operatori meccanico ed elettrico. Oltre 10 mila iscritti si riscontrano per ognuna delle seguenti 5 figure: riparazione veicoli a motore, amministrativo-segretariale, promozione ed accoglienza, grafico e trasformazione agroalimentare. Altre 5 si collocano al di sopra dei 5 mila e 3 oltre i mille, mentre nessuna delle ultime 5 riesce a raggiungere la cifra appena menzionata. Le tre tipologie si contraddistinguono per classifiche differenti: l'operatore della ristorazione ha una collocazione predominante nella sussidiarietà integrativa, mentre quello del benessere si concentra nelle IF che evidenziano pure una chiara prevalenza di operatori edili, del legno, delle lavorazioni artistiche e dei sistemi e servizi logistici; le produzioni chimiche e le calzature sono appannaggio dell'integrativa, ma è questione di numeri modesti in valori assoluti; la complementare presenta valori percentuali significativi riguardo ai servizi di promozione e accoglienza, produzioni chimiche e soprattutto montaggio e manutenzione di imbarcazioni da diporto; la ripartizione degli operatori meccanico, elettrico, grafico, servizio di vendita e impianti termoidraulici risulta ben proporzionata. Passando al IV anno, il 41% delle iscrizioni si concentra nella prosecuzione delle filiere triennali con più allievi come la ristorazione (tecnico di cucina e servizi di sala e bar) e il benessere (tecnico dei trattamenti estetici e dell'acconciatura). In aggiunta, al di sopra di mille allievi si riscontrano pure il tecnico riparatore dei veicoli a motore, dei servizi di impresa ed elettrico.

2. Gli esiti

Il primo risultato da considerare è quello della qualifica i cui dati, però, sono ancora provvisori perché non tutte le Regioni hanno potuto fornire le cifre finali. Il valore indicato nel Rapporto è per il 2016-17 di 71.919. Negli ultimi tre anni la ripartizione per tipologia registra in percentuale una crescita delle IF che salgono dal 45,6% del 2014-15 al 47% del 2016-17 (+1,4%), mentre si riduce la presenza della sussidiarietà integrativa dal 48,8% al 47,8% (-1%) e quella complementare dal 5,6% al 5,2% (-0,4%). La situazione in valori assoluti vede nel 2016-17 le IF totalizzare 33.773 qualificati, la sussidiarietà integrativa 34.373 e quella complementare 3.773.

Le Amministrazioni regionali mantengono sostanzialmente invariate le scelte delle tipologie corsuali effettuate negli anni passati. Le IF si trovano più numerose al Nord e la sussidiarietà integrativa al Sud. A sua volta la sussidiarietà complementare si riscontra solo in 6 Regioni tra cui si segnala in particolare la Lombardia.

Se si paragonano tra loro i qualificati degli ultimi tre anni, emerge che il loro numero risulta maggiore nel 2015-16, mentre si abbassa nel 2016-17 (76.090 vs 71.919), ma ciò potrebbe dipendere dal fatto che varie Regioni hanno trasmesso nel 2016-17 dati parziali. In ogni caso, le IF evidenziano nell'ultimo anno una cifra maggiore di quella del 2014-15 (33.773 vs 32.528), mentre un andamento contrario si riscontra per la sussidiarietà integrativa (34.373 vs 34.780) e per quella complementare (3.773 vs 4.000).

Il confronto per area professionale vede al primo posto il turismo e lo sport con il 36,3% dei qualificati, la meccanica, impianti e costruzioni al secondo con il 26,1% e i servizi alla persona al terzo con il 12,7%, mentre le altre qualifiche si collocano tutte al di sotto del 10%. Quanto alla loro ripartizione per tipologie corsuali, le IF evidenziano la prevalenza della meccanica, impianti e costruzioni, dei servizi alla persona e del turismo e lo sport; la sussidiarietà integrativa registra la netta predominanza di turismo e sport mentre molto distaccate risultano la meccanica, impianti e costruzioni e i servizi commerciali; la sussidiarietà complementare colloca al primo posto la meccanica, impianti e costruzioni e al secondo e terzo, ma distanziati, il turismo e lo sport e i servizi alle persone.

Venendo ai sottocampioni tradizionali, i maschi sopravanzano nelle qualifiche le femmine (59,1% vs 40,9%). La prevalenza dei primi si manifesta soprattutto nella sussidiarietà complementare (65,9% vs 34,1%), ma si riduce in quella integrativa (61,6% vs 38,4%) e soprattutto nelle IF (57,1% vs 42,9%). I qualificati stranieri costituiscono il 12,1% (8.697) e tale percentuale è anche più alta nelle IF (14,5%). Da ultimo i disabili rappresentano il 4,6% (3.283) e si distribuiscono fra le tre tipologie come segue: 51,4% (1.689) nelle IF, 47,9% (1.574) nella sussidiarietà integrativa e 20 (0,7%) nella complementare.

L'andamento che caratterizza maggiormente i diplomati è il loro costante aumento negli ultimi tre anni, benché i relativi percorsi siano operativi unicamente in alcune Regioni (14 nelle IF e 6 nella sussidiarietà complementare) e i dati trasmessi da varie Amministrazioni siano incompleti. Più in particolare, il totale del 2016-17 (13.351) sopravanza del 43,9% quello del 2014-15 (9.276) e del 18,6% quello del 2015-16 (11.255). Nel 2016-17, come negli altri due anni precedenti, la più gran parte dei diplomati sono iscritti alle IF (10.991 o l'82,3%), mentre solo una minoranza ridotta frequenta la sussidiarietà complementare (2.360 o il 17,7%); inoltre, nel triennio le IF hanno registrato un aumento da 7.808 a 10.991, mentre la sussidiarietà complementare ha visto una leggera diminuzione da 2.507 a 2.360.

La ripartizione tra aree professionali evidenzia un andamento non molto diverso da quello riscontrato per i qualificati. Al primo posto si colloca la meccanica, impianti e costruzioni con il 28,2%, seguita da turismo e sport, 26,5%, e dai servizi alle persone, 20,7%, mentre le altre non raggiungono il 10%.

La differenza tra maschi e femmine si riduce nel diploma e le relative percentuali si collocano al 55,8% e al 44,2%; il divario cresce nella ripartizione tra tipologie corsuali con i ragazzi che si situano al 54,4% nelle IF e al 62,6% nella sussidiarietà complementare. I diplomati stranieri ammontano a 1.269 pari al 9,5% del totale e anche in questo caso le IF sopravanzano la sussidiarietà complementare (1.125 o 88,6% vs 144 o 11,4%). Infine, i disabili sono 517 (3,9%), di cui 486 (94%) nelle IF e 31 (6%) nella solidarietà complementare.

3 Le risorse finanziarie

Il 2016 ha visto un aumento delle risorse impegnate nella IeFP rispetto al 2015: più precisamente la cifra complessiva è stata di 765.247.409 euro e la crescita ha raggiunto il 9%. Le fonti principali sono di due tipi: comunitarie, pari al 36,4%, e nazionali/provinciali che hanno totalizzato il 34,3%.

A loro volta le risorse erogate ammontano a 601.882.632 euro, con una riduzione rispetto al 2015 dell'8% che va attribuita per lo più a un calo registrato in Piemonte e in Liguria. In questo caso, le fonti più consistenti dei mezzi finanziari vanno identificate nelle Regioni e nelle Province per il 39% e nell'MLPS per il 31,6%.

La destinazione delle risorse impegnate è costituita quasi esclusivamente dalle Regioni e dalle Province Autonome che le hanno spese maggiormente nella formazione impartita dalle IF. Le scuole, l'apprendistato, i servizi per l'impiego ed il supporto per l'orientamento e le anagrafi hanno ricevuto solo finanziamenti modesti attraverso il canale delle risorse appena menzionato. La ripartizione per le circoscrizioni territoriali riguarda soprattutto il Centro e il Meridione che hanno previsto

una quota contenuta di finanziamenti per la IeFP svolta dalle scuole (7,8% e 3,5% rispettivamente).

Passando alle risorse erogate, anche in questo caso i finanziamenti sono stati destinati per la quasi totalità alle IF con una quota ridotta attribuita alle scuole (1,7%) e alle attività di supporto (1,5%). Di tale quota, il Meridione assegna la porzione maggiore alle scuole e il Nord alle attività di supporto.

4 La sperimentazione del sistema duale nella IeFP

In questa parte dell'editoriale si presenta in sintesi lo stato dell'arte della partecipazione ai percorsi sperimentali del sistema duale della IeFP, promossi dal MLPS e realizzati sulla base dell'Intesa del 24 settembre 2015 tra il MLPS e le Regioni. Il Rapporto, curato dall'Inapp per il MLPS, fornisce i dati relativi allo svolgimento della prima annualità sperimentale riguardante l'anno formativo 2016-17 e l'anno solare 2016⁴.

4.1 I dati di sintesi

Globalmente gli iscritti ai percorsi sperimentali del sistema duale nella prima annualità del 2016-17 ammontano a 25.508. Il gruppo più numeroso è costituito dagli allievi della IeFP che rappresentano i tre quarti circa del totale (73.5%). Al secondo posto, ma a notevole distanza, si collocano gli apprendisti che superano il 10% (13,1%), mentre al di sotto si situano i partecipanti ai percorsi modulari con il 6,9% e quelli che frequentano gli IFTS (6,6%).

Come era stato annunciato e anche come è ovvio, la quota maggiore degli allievi si è concentrata sulle offerte formative dell'IeFP. Tra queste la più consistente è costituita dal quarto anno per il conseguimento del diploma professionale: infatti, la percentuale iscritta a tale percorso raggiunge il 26,4% del totale dei partecipanti alla sperimentazione.

L'andamento a livello territoriale si caratterizza per una polarizzazione significativa. Infatti, quasi la maggioranza assoluta dei partecipanti è coinvolta nell'offerta della Regione Lombardia, con il 48% circa del totale; seguono a distanza la Sicilia con il 17,5% e l'Emilia-Romagna con il 14,3%, mentre più lontani si collocano il Veneto

⁴ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *Rapporto annuale sulla sperimentazione del sistema duale nella IeFP* (a.f. 2016-17), o.c. Anche se questo Rapporto è distinto da quello sullo stato di avanzamento di tutto il sistema dell'IeFP, tuttavia si è pensato di commentarlo all'interno del monitoraggio annuale generale per la sostanziale coincidenza dell'oggetto.

(6,6%), il Lazio (5,6%), il Friuli-Venezia Giulia (1,8%) e la Puglia (1,3%).

4.2. La partecipazione alla IeFP

Quindici Regioni sulle diciannove che si sono coinvolte nella sperimentazione hanno avviato corsi di IeFP che hanno visto nel 2016-17 l'iscrizione di 18.752 allievi, pari al 13,4% del totale degli iscritti all'Istruzione e Formazione Professionale. In particolare, la partecipazione ha riguardato la frequenza del III e del IV anno in maniera coerente con il modello sotteso alla sperimentazione che puntava a promuovere un sistema di alternanza finalizzato a favorire la transizione al mondo del lavoro. La classifica in base al numero degli iscritti vede al primo posto la Lombardia con 8.351 allievi, metà quasi (44,5%) di quanti hanno frequentato la sperimentazione in tutto il Paese. Anche se a distanza, la Sicilia e il Lazio hanno coinvolto un numero consistente di studenti, 4.256 nel primo caso e 1.437 nel secondo.

La ripartizione in base al sesso registra una sostanziale parità tra maschi e femmine: infatti i primi sono 9.286 (49,5%) e le seconde 9.446 (50,5%). Se si fa riferimento alla loro distribuzione tra gli anni, i primi conseguono una maggioranza netta al I anno con il 59,3% e le seconde al III con il 57,8%.

Gli stranieri ammontano a circa 2.000 e la loro quota percentuale si colloca al 10,7% del totale degli iscritti. Fra le Regioni l'Emilia-Romagna evidenzia cifre notevoli con il 36,3% nel triennio e col 23% nel IV anno; inoltre, il Friuli-Venezia Giulia si colloca subito dopo con oltre il 30% e le Marche si caratterizza per i numeri più alti (46,2%) che, però, si situano all'interno di un totale molto limitato, 52 soggetti.

A loro volta, i disabili raggiungono la cifra totale di 185, pari al 2% e si concentrano nel I e nel IV anno. Tra le Regioni vanno ricordate: il Lazio con 56 allievi, il Veneto con 51 e il Piemonte con 44.

La tipologia delle offerte formative si articola secondo tre modalità: l'impresa rafforzata, l'impresa formativa simulata o entrambe. La prima viene realizzata soprattutto a partire dal II anno e in particolare nel IV, mentre la seconda si concentra nel I anno. Il ricorso ad entrambe le tipologie risponde alle domande di un'utenza che vuole acquisire una prima conoscenza della realtà del mondo del lavoro.

Le figure professionali che hanno ottenuto maggiore considerazione sono l'operatore del benessere, quello della ristorazione e quello della trasformazione agroalimentare. Le Regioni che si sono distinte nel finanziamento di più profili lavorativi vanno identificate nella Lombardia, nell'Emilia-Romagna, nel Veneto, nella Sicilia e nel Friuli-Venezia Giulia.

L'apporto del sistema duale allo svolgimento del IV anno in forma sperimentale rappresenta il 54,3% dell'intero sistema della IeFP. Tra le figure professionali emergono il tecnico edile, elettronico, commerciale delle vendite, dell'acconciatura, degli impianti termici e dei servizi di promozione e di accoglienza.

4.3. La partecipazione ai corsi di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale

L'avvio della sperimentazione ha dato un notevole impulso all'apprendistato di I livello, finalizzato al conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale. Infatti, gli iscritti si sono più che raddoppiati rispetto all'anno precedente passando da 1.438 a 3.306; al tempo stesso, va evidenziato sul lato negativo che tale offerta è limitata a 9 Regioni, concentrate principalmente nell'Italia Settentrionale.

Passando ad esaminare i particolari, ad essere coinvolti sono soprattutto Lombardia, Piemonte e Veneto. La prima Regione si contraddistingue rispetto alle altre per il numero degli iscritti, 2.577 pari al 77,9% del totale nazionale. A sua volta il Piemonte ha triplicato quasi la sua quota che cresce da 57 a 159 e il Veneto l'ha quadruplicata da 103 a 438. Le altre Regioni presentano, invece, iscritti e aumenti molto più modesti.

La ripartizione tra gli anni di corso evidenzia una concentrazione nel diploma professionale. Infatti, gli apprendisti con contratto di I livello che frequentano il IV anno costituiscono il 60,6% del totale di quanti sono stati assunti con tale strumento, mentre la qualifica riguarda il restante 38,4%.

4.4. Gli esiti formativi: i qualificati e i diplomati

Incominciando dai qualificati, va subito sottolineato che riguardano 6 Regioni e che i dati sono tutt'altro che completi. Comunque, complessivamente essi ammontano a 3.465 e rappresentano il 13% circa del totale dei qualificati dell'IeFP. A tale risultato contribuisce principalmente la Lombardia con 2.258 unità, mentre le altre Regioni vanno dai 746 della Sicilia, ai 376 dell'Emilia-Romagna, ai 59 del Friuli-Venezia Giulia, ai 16 del Lazio, fino ai 4 della Liguria.

Venendo ai sottocampioni soliti, la distribuzione per sesso vede le ragazze raggiungere una quota pari o superiore al 50%. I disabili ottengono risultati lusinghieri in Emilia-Romagna e nel Lazio. La ripartizione per figure professionali coincide sostanzialmente con quella del totale per cui sono i comparti del benessere e della ristorazione a conquistare i primi posti.

Il panorama dei diplomati dispone di dati più completi ed è anche più vario. Le Regioni sono 11 e comprendono, oltre alle 6 coinvolte nelle qualifiche, il Piemonte, il Veneto, le Marche, l'Abruzzo e il Molise; tutte insieme raggiungono la cifra di 5.081, pari al 46,2% del totale IeFP. Anche in questo caso è la Lombardia a presentare il numero più alto di diplomati con 2.720 unità; in aggiunta, il successo formativo si colloca oltre il 70% in quasi tutte le Regioni, tranne che in Sicilia dove però i dati non sono completi.

La quota delle ragazze costituisce il 50% circa in Lombardia e in Friuli-Venezia Giulia. Al 30% si collocano in Piemonte, Veneto, Liguria, mentre in Sicilia e nelle Marche non sono donne diplomate. La percentuale supera il 70% in Abruzzo e in Molise.

Da ultimo vanno ricordate le figure professionali che risultano più diffuse. Al primo posto si trova il tecnico di cucina con il 15,6%, seguito da quelli dell'acconciatura (14,8%) e dei trattamenti estetici (13,4%), mentre quello del riparatore dei veicoli a motore si situa al di sotto del 10% (9,4%).

4.5. Gli IFTS e i percorsi modulari

Tali offerte si riscontrano solo in due Regioni, la Lombardia e l'Emilia-Romagna, che possono vantare una lunga tradizione che si qualifica per un'offerta differenziata e per una esperienza consolidata nell'attuazione di percorsi formativi per tecnici superiori. Più in particolare, la Lombardia si contraddistingue per 1.212 iscritti su un totale di 1.673, mentre in Emilia-Romagna gli allievi sono un terzo circa, 461.

In questo caso si riscontra una chiara maggioranza di maschi rispetto alle femmine (996 vs 677). Gli allievi con nazionalità diversa dall'italiana raggiungono appena il 3%, mentre mancano i dati relativi ai disabili.

L'offerta in esame prevede una sola modalità di alternanza tra formazione e lavoro e più precisamente quella rafforzata. Inoltre, le due Regioni menzionate sopra hanno previsto e finanziato molte figure professionali, provocando una notevole diversificazione dei percorsi: più precisamente la Lombardia ne ha attivate 14 su un totale di 20 e l'Emilia-Romagna 12 e nel primo caso gli iscritti sono stati più numerosi nell'ambito dell'artigianato, delle trasformazioni agroalimentari e dell'amministrazione economico-finanziaria, mentre nel secondo ha prevalso l'area dell'informatica.

Il successo formativo registra una percentuale dell'83,1% nel confronto tra iscritti e certificati e la cifra è sostanzialmente omogenea a quella degli IFTS tradizionali. La quota sale all'86,6% in Lombardia e scende al 74,2% in Emilia-Romagna. La distribuzione secondo il sesso registra una percentuale più alta di maschi in Lombardia (87%) e di femmine in Emilia-Romagna (80,4%). Un divario anche maggiore si osserva riguardo agli stranieri poiché in Lombardia sono il 90% quasi a conseguire la certificazione, mentre in Emilia-Romagna si è appena al di sotto del 50%.

Un'altra tipologia in sperimentazione è costituita da percorsi modulari per i Neet (giovani che non studiano né lavorano), mirati a riallineare le competenze, a facilitare il reinserimento nei percorsi formativi e a far conseguire una qualifica o un diploma o una certificazione IFTS. L'Emilia-Romagna, la Campania e il Lazio sono le Regioni che hanno previsto nei loro bilancio l'attivazione di percorsi modulari, ma è stata solo l'Emilia-Romagna ad attuarli entro il sistema di IeFP e in

forma personalizzata in modo da assicurare il successo di allievi a rischio di abbandono. I percorsi prevedono un primo anno di attività come l'accoglienza, la diagnosi, la valutazione delle competenze pregresse, l'orientamento in ingresso e in itinere e il recupero delle competenze di base; al centro del secondo anno si riscontrano il riallineamento, lo sviluppo delle competenze di base e professionali, lo stage, il tutoraggio e il sostegno; a sua volta, il terzo comprende l'arricchimento delle competenze di base e tecnico-professionale, lo stage e la valutazione dei risultati conclusivi.

La durata è stata fissata in 150 ore nei primi due anni e 700 nel terzo. Nell'anno formativo 2016-17 sono stati realizzati nel triennio 435 moduli ai quali erano iscritti 1.717 allievi. In questo caso la maggioranza è costituita dai maschi (1.217), mentre le femmine si fermano a 500; a loro volta gli stranieri ammontano 777 e i disabili 58. I percorsi modulari sono stati conclusi da 1.342 allievi, di cui 328 hanno conseguito una qualifica e 25 un diploma di IeFP.

4.6. Le risorse

Le risorse impegnate ammontano 101.343.935 euro e la fonte principale dei finanziamenti è costituita dall'MLPS con 66 milioni. La destinazione dei fondi ha riguardato per il 62,6% i corsi triennali della IeFP, per il 23,4% il diploma professionale, per il 7,4% l'IFTS, per il 5,5% i percorsi modulari per i Neet e per lo 0,4% le Azioni di Sistema. Le risorse erogate hanno rappresentato il 49,1% di quelle impegnate.

La Sicilia è la Regione che si distingue per il rapporto migliore tra i due tipi di risorse, l'80%; segue al secondo posto l'Emilia-Romagna con il 77%.

Venendo alla destinazione dei fondi erogati, l'andamento appare sostanzialmente in linea con gli impegni presi. Infatti, il 61,7% è stato utilizzato per il triennio della IeFP, il 24% per il IV anno, l'8% per l'IFTS e il 5,8% per i percorsi modulari per i Neet.

5 Bilancio e prospettive di futuro ricavate dai Monitoraggi del Ministero

Siccome alcune considerazioni si riferiscono all'IeFP in generale e altre alla sperimentazione del duale, le osservazioni conclusive saranno articolate in due sezioni⁵. Nonostante tale distinzione richiesta dall'esigenza di una trattazione ordinata delle varie tematiche, le due parti vanno considerate come un tutt'uno.

⁵ Cfr. PTS CLAS KNOWLDGE, o.c.

5.1. Il monitoraggio del sistema di IeFP (2016-17)

Il Rapporto ha evidenziato il passaggio dell'IeFP da una collocazione residuale rispetto al sistema di istruzione e di formazione a un ruolo da protagonista tra i canali professionalizzanti del secondo ciclo. Un segnale forte in questo senso viene anzitutto dalla elevazione dell'alternanza scuola-lavoro a strategia educativa fondamentale negli istituti tecnici e professionali e nei licei ed in proposito è innegabile che l'IeFP ha da sempre costituito un modello per l'apprendimento nell'impresa. Un contributo rilevante nella direzione appena menzionata è stato offerto anche dall'inizio della sperimentazione del duale che, privilegiando il sistema di IeFP e, in particolare, il IV anno, ha consentito di immettere al suo interno risorse aggiuntive con il conseguente aumento delle offerte formative: ma su questa tematica si ritornerà più ampiamente dopo.

Un'ulteriore prova del protagonismo della IeFP va ricercata nell'evoluzione recente delle strategie finalizzate a rafforzare la corrispondenza tra le competenze dei lavoratori e la domanda di professionalità delle aziende. Da questo punto di vista non si può non riconoscere la sempre maggiore capacità della IeFP di venire incontro alle richieste del mondo del lavoro.

La ragione principale del riconoscimento generalizzato della validità della IeFP va certamente ricercata nel successo del suo modello di formazione. Infatti, essa riesce a qualificare e diplomare in 3-4 anni i suoi allievi, dotandoli di un capitale adeguato di competenze di base e trasversali che consentono loro di inserirsi facilmente nel mondo del lavoro, e il raggiungimento di questo obiettivo viene assicurato anche a giovani che hanno sperimentato gravi difficoltà nella prosecuzione dei loro studi nella scuola. In altre parole, le aziende hanno trovato i qualificati e i diplomati della IeFP ben preparati per le mansioni che affidano a loro.

Un ultimo aspetto positivo consiste nella crescita degli allievi delle IF e nella diminuzione di quelli della sussidiarietà integrativa e complementare. Come si sa, quest'ultima non assicura una formazione così efficace e valida come le IF e tende a scolasticizzare la IeFP.

Nonostante l'indubbio successo della IeFP, il Rapporto di monitoraggio evidenzia una serie di punti di attenzione su cui richiamare l'attenzione delle Amministrazioni responsabili al fine di assicurare un ulteriore sviluppo del sistema. Una prima raccomandazione riguarda il suo finanziamento: si tratta di stabilizzare i canali attraverso i quali l'IeFP riceve i mezzi di cui necessita per crescere. Le Regioni e gli Enti di formazione hanno bisogno di un flusso costante e adeguato di risorse per garantire programmazioni pluriennali e l'estensione di un'offerta formativa completa, includendo il IV anno, su tutto il territorio nazionale in conformità con gli standard dei livelli essenziali di prestazione (LEP).

Un altro punto di attenzione riguarda il completamento del lavoro di revisione del repertorio delle figure della IeFP. In questo caso due sono le linee di intervento da seguire: un ampliamento del numero dei profili delle qualifiche e dei diplomi professionali; lo sviluppo di una maggiore varietà di indirizzi. I due obiettivi possono essere conseguiti mediante la ritaratura delle competenze sulla base del confronto con l'evoluzione in atto delle professionalità richieste dal mercato e attraverso il loro arricchimento, tenendo sempre conto dei cambiamenti del mondo produttivo.

Un ulteriore progresso può essere ricercato nel potenziamento del network tra formazione e impresa. La strategia che viene suggerita consiste nell'intervento sui protocolli di intesa al fine di favorire le connessioni tra domanda e offerta di formazione e di consolidare i processi di definizione dei bisogni di competenze e le forme di apprendimento sul lavoro con riferimento soprattutto all'apprendistato di I livello.

Quanto alle competenze, non ci si può fermare a quelle tecnico-professionali e a quelle di base. Bisogna anche puntare al rafforzamento di quelle trasversali e delle "soft skills". Infatti, queste ultime sono richieste dalle imprese in maniera crescente.

Infine, si raccomanda di potenziare il ruolo di strategia antidispersione che l'IeFP svolge in maniera molto valida ed efficace. Infatti, anche se in anni recenti la finalità di professionalizzazione degli adolescenti in uscita dalla secondaria di primo grado è in forte sviluppo, la IeFP non può ridurre o emarginare la funzione di lotta all'abbandono scolastico che adempie con particolare efficacia fin dalla sua introduzione.

5.2. Il monitoraggio dell'avvio della sperimentazione del sistema duale

L'introduzione sperimentale del sistema duale, oggi messo a ordinamento, evidenzia la valutazione positiva che le Regioni danno della capacità della IeFP di essere una filiera capace di favorire la transizione al mondo del lavoro. Infatti, è stata considerata come una strategia efficace per dotare i giovani delle competenze richieste sia per il loro inserimento nella società della conoscenza e della globalizzazione che in vista dell'assunzione da parte delle imprese.

L'avvio della sperimentazione è stato facilitato dai finanziamenti messi a disposizione per l'introduzione del sistema duale. Pertanto, le Regioni sono state favorite nel potenziamento del IV anno e nello sviluppo di strategie innovative mirate alla flessibilizzazione dell'organizzazione dell'offerta formativa e alla personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.

Comunque, non sono mancate le criticità. Una va identificata nella diversità

di ritmi con cui le Regioni hanno attuato la sperimentazione. Le differenze hanno riguardato la consistenza quantitativa delle offerte e delle iscrizioni e le variazioni nella qualità dei percorsi e dell'alternanza per cui il sistema duale è stato avviato in maniera soddisfacente nelle Regioni che vantano una tradizione consolidata di IeFP, mentre nelle altre non è stato introdotto o è stato iniziato ma procede con difficoltà.

Un altro punto debole è costituito dall'attuazione ancora piuttosto modesta del contratto di apprendistato di I livello. L'ostacolo principale consiste nella difficoltà che gli imprenditori trovano nell'assumere apprendisti minorenni perché li temono privi della necessaria maturità caratteriale. In ogni caso, il progetto sperimentale può facilitare l'introduzione nei percorsi della IeFP dello svolgimento di modalità di apprendistato supportato dalle IF.

In conclusione, i monitoraggi che sono stati presentati danno una valutazione molto positiva sia del sistema di IeFP che della sperimentazione del duale. Sono state segnalate anche delle criticità che però possono essere superate senza grandi problemi. Il fatto che varie ritornino ogni anno da parecchio tempo gettano delle ombre preoccupanti sull'esistenza di una reale volontà politica di superarle. Inoltre, tra i punti deboli che, pur emergendo dai monitoraggi, non sono stati indicati esplicitamente dai due Rapporti vanno ricordati: la crescita della IeFP ancora molto disomogenea a livello territoriale; la mancanza di una progettazione coordinata delle offerte; la dipendenza eccessiva dei percorsi di IeFP dalla maggiore o minore capacità di governo delle Regioni⁶.

Aggiungiamo un'osservazione che avevamo avanzato nel commento ai due monitoraggi precedenti e che anch'essa non ha trovato finora adeguata accoglienza. I tre ultimi Rapporti non hanno avuto il coraggio di dire in maniera esplicita, anche se implicitamente essi contengono i presupposti dell'affermazione che segue, che cioè bisognerebbe «superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP»⁷. In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla riforma Moratti, prevedendo nel secondo ciclo solo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e l'IeFP⁸.

⁶ Cfr. PTS CLAS KNOWLDGE, o.c.

⁷ FORMA, Ddl "Buona Scuola" e IeFP. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015, p. 5.

⁸ Cfr. MALIZIA G. et alii, XV Monitoraggio (2015/16): IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità, o.c., p. 1.

B. FORMA: “La nostra via duale”. Monitoraggi riferiti alla sperimentazione degli a.f. 2016-2017 e 2017/2018

In forma sintetica, dei due Monitoraggi⁹ si presenteranno innanzitutto le caratteristiche e, a seguire, i principali elementi di valutazione, oltre che di proposte suggeriti dai protagonisti della sperimentazione, rinviando alla lettura degli stessi per un approfondimento più compiuto.

1. Caratteristiche dei Monitoraggi

Gli Enti aderenti a FORMA si sono dati, con la prima indagine, l'obiettivo di realizzare una analisi dell'esperienza e dei risultati ottenuti dopo il primo anno per fornire piste di lavoro per la prosecuzione della sperimentazione.

L'indagine si è svolta nel mese di luglio 2017 ed ha coinvolto i CFP della rete impegnati nella Linea 2 della sperimentazione del sistema duale “Sostegno di percorsi di IeFP nell'ambito del sistema duale” (Atti n. 158/CSR del 24 settembre 2015).

Alcuni dati fotografano le dimensioni e la sperimentazione dei 148 i CFP coinvolti, distribuiti in 14 regioni italiane (Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Molise, Campania, Calabria, Sicilia).

Noviter, che ha curato l'indagine, ha adottato la metodologia CAWI (94 domande). Ai partecipanti è stato somministrato on-line un questionario strutturato. Il questionario ha puntato a raccogliere informazioni sulla progettazione dell'attività formativa, il suo avvio, le modalità organizzative adottate e la valutazione dei CFP.

Con la seconda indagine gli Enti aderenti a FORMA si sono posti l'obiettivo di osservare i risultati conseguiti dai CFP a distanza di due anni della sperimentazione. Questa seconda indagine è stata realizzata nel mese di settembre 2018 e ha coinvolto i CFP impegnati nella citata Linea 2 della sperimentazione duale.

I CFP che hanno aderito al secondo Monitoraggio sono stati 169, distribuiti in 15 regioni italiane (Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Molise, Campania, Puglia, Calabria, Sicilia e la provincia di Trento). Rispetto alla prima annualità, oltre all'aumento dei CFP, si è registrato anche un aumento quantitativo di allievi (6.974, il 77,4% in più rispetto all'anno precedente).

⁹ FORMA, *La nostra via duale, Monitoraggio della sperimentazione del Sistema duale degli Enti FORMA e CONFAP, a.f. 2016/2017*, Noviter, 2017, pp. 120. FORMA, *La nostra via duale, II Edizione. Monitoraggio della sperimentazione del Sistema duale degli Enti FORMA e CONFAP, anno formativo 2017/2018*, Noviter, 2018, pp. 109.

Come nella prima indagine, anche nella seconda, è stata adottata la metodologia CAWI (102 domande). In questa seconda indagine si è puntato, soprattutto, ad analizzare i risultati raggiunti dai CFP in merito al miglioramento organizzativo e il grado di soddisfazione dei principali attori della sperimentazione: imprese, allievi, famiglie, operatori.

Sia nella prima annualità che nella seconda sono state sostanzialmente confermate le ripartizioni tra le diverse modalità formative previste dall'Accordo Stato – Regioni: la centralità dell'alternanza rafforzata rispetto all'apprendistato e all'impresa formativa simulata; il coinvolgimento maggiore delle piccole e medie imprese rispetto alle grandi. Una annotazione interessante, quest'ultima, che concorre ad indebolire l'opinione di quanti affermano che il sistema duale possa funzionare solo nei Paesi con tessuti produttivi caratterizzati principalmente da imprese medio-grandi.

2. I principali elementi di valutazione proposti dagli Enti aderenti a FORMA

2.1. Dopo il primo anno di sperimentazione

L'esperienza del primo anno della sperimentazione, nonostante i timori iniziali e le difficoltà incontrate, ha registrato un non scontato positivo riscontro da parte degli operatori dei CFP, così come delle imprese, degli allievi e delle loro famiglie.

La sperimentazione ha avviato, nel suo complesso, un processo di rinnovamento del CFP ricollocandolo al crocevia tra l'attività formativa e le politiche attive del lavoro. La sperimentazione del sistema duale ha stimolato, a giudizio dei protagonisti, una ridefinizione del ruolo del CFP: non solo luogo di formazione dei giovani ma anche partner strategico delle imprese per la cura e lo sviluppo del capitale umano.

All'interno di questa cornice si colloca anche la sottolineatura, da parte degli operatori dei CFP, della necessità di ripensare le funzioni del tutor formativo e mettere maggiormente a fuoco il ruolo del tutor aziendale.

Le indicazioni raccolte si sono rivelate da subito preziose sia per l'organizzazione della seconda annualità della sperimentazione sia per la revisione dell'impianto culturale sotteso al CCNL-FP 2011-2013.

Accanto a questi aspetti positivi, sono emerse da subito anche delle sfide da affrontare.

I CFP hanno avvertito, innanzitutto, l'assenza di una regia nazionale, pur prevista dall'Accordo Stato-Regioni del 2015. La "frammentazione" del sistema IeFP italiano, in altre parole, si è riversata anche nella sperimentazione del sistema duale.

Una seconda grossa difficoltà avvertita dai CFP coinvolti è stata la scarsa conoscenza e, talvolta, la resistenza delle imprese a valorizzare gli strumenti messi a disposizione per la sperimentazione (alternanza rafforzata, apprendistato, impresa formativa simulata, agevolazioni, ecc.). Dal Monitoraggio è emersa, in forma ricorrente, la denuncia della scarsa collaborazione delle Associazioni di categoria e dei Sistemi Camerali nell'illustrare alle imprese i benefici dell'alternanza rafforzata e dell'istituto contrattuale dell'apprendistato in particolare.

2.2. Dopo il secondo anno sperimentazione

Anche dopo il secondo anno di sperimentazione il livello di soddisfazione registrato tra le imprese, gli allievi e i formatori è confermato come è confermata la continuità del processo di rinnovamento del CFP nel suo complesso.

La seconda indagine ha messo in evidenza, tuttavia, criticità e sfide che meritano di essere approfondite.

I Centri coinvolti hanno evidenziato, innanzitutto, il persistere delle difficoltà e delle lungaggini burocratiche relative all'avvio dell'apprendistato. In più passaggi del Report si evidenziano le funzioni suppletive del CFP che ha teso a farsi carico anche di problemi e di questioni inerenti al mondo aziendale. Il report conferma, pertanto, la necessità di fare chiarezza sulla ripartizione delle responsabilità circa la componente formativa del contratto e la gestione dell'istituto nel suo complesso.

Una seconda criticità che è emersa nella sua complessità è legata alla progettazione e alla personalizzazione del percorso formativo: il ruolo formativo dell'impresa. E, connessa a questa problematica, il ruolo del tutor aziendale. Dalle risposte ricevute, la sua figura è apparsa molto indefinita; in linea generale, il tutor si è occupato principalmente di presentare i problemi dell'azienda (o di attori collegati ad essa, come consulenti del lavoro e commercialisti) al tutor formativo per richiederne una soluzione, mentre la sua attività di condivisione del progetto formativo e di monitoraggio dell'apprendista è stata molto limitata.

3. Considerazioni provvisorie

Con la Legge di Bilancio 2019 il Governo aveva sostanzialmente mantenuto le linee di intervento dei governi precedenti, sebbene il tema Istruzione e Formazione appariva secondario nella sua agenda politica (finanziamenti per i percorsi di IeFP sia nella modalità ordinaria che duale, potenziamento dell'Istruzione Tecnica Superiore, ecc.) e il depotenziamento dell'alternanza scuola lavoro (ora denominata "Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento") si caratterizzava la discontinuità.

Il 9 aprile 2019 il Governo ha approvato il Documento di Economia e Finanza (DEF).

Come noto, il DEF non è un documento vincolante ma offre, comunque, le prime indicazioni su quanto l'Esecutivo intende compiere nel triennio e fa il punto sui primi risultati perseguiti. Le vere intenzioni del Governo saranno chiare nell'autunno del 2019 con l'approvazione della Legge di Bilancio 2020. Allo stato attuale, quindi, sono possibili considerazioni legate solo alle prime indicazioni contenute nel DEF (sezione III, Programma Nazionale di Riforma).

I temi che sono di interesse della Rivista sono da rintracciare nel capitolo III, soprattutto al punto 7: Lavoro, educazione, welfare e lotta alla povertà.

Su lavoro e welfare si confermano e potenziano gli obiettivi già adottati nell'anno 2019: RdC e quota 100, introduzione del salario minimo legale, estensione dell'equo compenso, sicurezza sui luoghi di lavoro.

Su Istruzione si indicano, quali obiettivi, soprattutto l'ampliamento dell'offerta formativa, la lotta all'abbandono scolastico e la definizione di un Testo unico per sistematizzare le varie norme scolastiche, sicurezza degli edifici.

Anche i soli cenni permettono di osservare come la ripartizione lavoro e welfare da una parte e istruzione e università dall'altra lascia indefinita o non precisata l'area dell'Istruzione tecnica e professionale e le misure connesse. Resta, pertanto, solo da attendere ed augurarsi che le misure confermate nella Legge di Bilancio 2019 siano potenziate nella Legge di Bilancio 2020 per far sì che la filiera professionalizzate (dalla IeFP agli ITS) faccia ulteriori passi avanti.

L'impegno dei Salesiani in Perù per l'Educazione Professionale

MARIO ENRIQUE VARGAS SÁENZ¹, GUSTAVO MEJIA GOMEZ², ELENA ANDERLONI³

L'opera di Don Bosco in Perù iniziò nell'anno 1890, quando Don Michele Rua, primo successore di Don Bosco, decise di inviare due Salesiani per esplorare il terreno e preparare l'arrivo di una comunità, Don Evasio Rebagliati e Don Angelo Savio. Visitò Lima anche Don Santiago Costamagna, allora Ispettore salesiano in Cile.

La storia racconta, in diversi testi pubblicati nelle pagine ufficiali della comunità (Salesianos Perù, 2019), che a Torino si firmò un contratto con il quale le Figlie di Maria Ausiliatrice si sarebbero fatte carico, insieme ai salesiani, dell'“Instituto Sevilla”, proprietà della Beneficienza Pubblica. Don Rua decise di intraprendere la prima spedizione missionaria in Perù nominando come direttore fondatore padre Antonio Riccardi, che viaggiò a Buenos Aires per imbarcarsi in direzione Callao, dove sbarcò il 27 settembre del 1881.

Da quel primo germe la presenza salesiana in Perù è andata costantemente crescendo.

Quando i Salesiani arrivarono in Perù, iniziarono il loro lavoro nel distretto di Rimac, dedicandosi ai bambini, agli adolescenti e ai giovani bisognosi, offrendo cibo, formazione umana e cristiana e formazione tecnica per il lavoro.

Per quanto riguarda l'oggi, il profilo di intervento, come descritto nel sito web, comprende diversi punti fondamentali:

- **Mission** – ispirata al Sistema Preventivo di Don Bosco e in continuo contatto e lettura con la realtà in cui vivono i bambini e i giovani emarginati; i Salesiani operano per la prevenzione e l'intervento educativo, attraverso processi formativi che comprendono anche l'inserimento lavorativo con una mentalità imprenditoriale e solidale.
- **Vision** – i Salesiani intendono costruire e contribuire a una rete nazionale di Opere sociali a favore di bambini e di giovani ad alto rischio, per promuovere esperienza e formazione umana e cristiana, ed educazione al lavoro.
- **Tappe formative**
 1. *Ricerca* – la prima tappa è costituita da un primo incontro con i giovani singolarmente e dall'invito affinché si uniscano al programma ideato in modo personalizzato.

¹ PhD – EAFIT Social.

² Formatore, Verona, Università degli Studi, comfor.gm@gmail.com

³ Borsista, Verona, Università degli Studi, Dip. Scienze Umane

2. *Accoglienza* – è il momento in cui il giovane arriva e viene accolto. Consiste in un processo durante il quale il Centro Locale offre un ambiente di accoglienza e si realizza uno scambio di esperienze, con il fine di conoscere la realtà del giovane e prepararlo per la sua integrazione formale.
3. *Socializzazione* – è l'integrazione del giovane nell'esperienza formale del Centro Locale, fino alla conclusione degli studi secondari. È una tappa che può durare diversi anni.
4. *Accompagnamento* – è la tappa nella quale i giovani arrivano alla loro piena maturazione umana e cristiana e acquisiscono una carriera tecnica, fino a diventare professionisti (21 anni circa).
5. *Consolidamento* – è la fase terminale del processo pedagogico e di eventuale reinserimento; il giovane consolida il suo progetto di vita e il suo inserimento lavorativo.

Attualmente, l'organizzazione dell'opera salesiana in Perù è guidata da Padre Manuel Cayo SBD; lo accompagnano il Consiglio Ispettorale, composto da persone che hanno il compito di stimolare l'impegno e la riflessione attorno al lavoro educativo e pastorale e i Direttori delle Opere, responsabili delle case salesiane dislocate in tutto il Paese.

Oggi, 128 anni dopo l'avvio, l'opera dei Salesiani è al servizio della missione della Chiesa e della Società, collaborando per la promozione ed evangelizzazione dei giovani più poveri e della classe popolare, soprattutto nel campo dell'educazione al e attraverso il lavoro, offrendo servizi di alta qualità come:

- le scuole Tecniche Salesiane⁴, che verranno descritte in modo più approfondito più avanti;
- la Casa di Accoglienza;
- la Pastorale Giovanile, una delegazione della Congregazione Salesiana incaricata di organizzare progetti per giovani svantaggiati, attraverso una programmazione organica, chiamata "Progetto Educativo Pastorale Salesiano (PEPS)", e mediante una proposta educativa ereditata direttamente da Don Bosco, il "Sistema Preventivo". L'intento è quello di sviluppare tutte le dimensioni della persona (educativo-culturale, evangelico, associativo e vocazionale) nei luoghi dove è possibile l'incontro (situazioni di marginalità, parrocchie, oratori, centri giovanili, centri tecnico-professionali, scuole, università e istituti superiori);
- il Centro Educativo Tecnico Produttivo Salesiani Don Bosco (CETPRO) non è solo un centro di formazione tecnica, ma anche un luogo educativo che si pone l'obiettivo di promuovere lo sviluppo armonico di tutte le potenzialità e dimensioni dell'individuo, lavorative e personali.

⁴ Cfr. Salesianos Perù, 2019: www.salesianos.pe.

In Perù esiste la Rete delle Scuole Salesiane (RSE), un insieme di scuole che promuovono uno stesso ideale formativo, impregnato di valori cristiani e perpetrato con la spiritualità e la metodologia del Sistema Preventivo di Don Bosco: la generazione di spazi di scambio e collaborazione tra promotori, educatori, personale amministrativo e di servizio, genitori, alunni ed ex alunni. Le principali scuole che compongono la RSE si trovano a:

- **Arequipa: Scuola Salesiana Don Bosco.**
L'opera di Arequipa comprende un numero infinito di attività: una scuola con 800 alunni; un CEO con 250 giovani che si preparano a essere futuri carpentieri, metalmeccanici, sarti; nove oratori a cui fanno riferimento cento bambini e ragazzi. I giovani in situazioni di povertà si preparano con dedizione al lavoro di agricoltori, specialmente nel distretto di Majes, a 120 km da Arequipa. Un ulteriore servizio è dato dall'assistenza di 40 adolescenti che vivono nella casa Don Bosco.
- **Ayacucho: Scuola Salesiana San Juan Bosco.**
L'opera salesiana ad Ayacucho inizia con la presenza dell'illustre vescovo di Ayacucho, Monsignor Victor Alvarez Huapaya SDB, che nel 1942 fondò la scuola che successivamente sarebbe diventata la scuola "San Juan Bosco". Come proseguimento del lavoro a favore dei bambini e dei giovani svantaggiati, padre Josè Antunez de Mayolo creò nel 1996 la "Casa Don Bosco", parallela al CEO "Don Bosco", che da allora permette ai giovani di ricevere una formazione completa ed una educazione tecnica. Molti sono i laureati che hanno ottenuto differenti riconoscimenti istituzionali, monito e incoraggiamento per le generazioni future.
- **Cusco: Scuola Salesiana Cusco.**
I primi Salesiani che arrivarono a Cusco da Arequipa furono Padre Ciriaco Santinelli e Alfredo Sacheti, nel 1903. Il 27 settembre di quello stesso anno, il Vescovo e i salesiani firmarono un accordo che sanciva l'apertura della prima scuola Agricola e delle Arti e dei Mestieri.
- **Huancayo: Scuola Salesiana Santa Rosa.**
L'opera salesiana per la formazione a Huancayo è composta da: CEP Salesiano Santa Rosa (fino alla scuola secondaria), Scuola Salesiana Tecnica Don Bosco (secondaria), CETPRO Privato Don Bosco.
- **Lima - Magdalena del Mar: Scuola Salesiana Rosenthal de la Puente.**
- **Lima - Breña: Scuola Salesiana San Francisco de Sales.**
- **Piura: Scuola Salesiano Don Bosco**

- Callao: Scuola Salesiano Don Bosco

In particolare le Scuole Tecniche Salesiane non solo favoriscono una forte preparazione accademica, ma, attraverso i laboratori tecnici, vogliono raggiungere il proposito che gli studenti si preparino adeguatamente in modo da inserirsi nel mondo del lavoro. Si intende quindi offrire una formazione integrale. Normalmente, nelle scuole tecniche, i giovani sviluppano abilità tecniche in laboratori come: Carpenteria, Elettricità, Elettronica, Computer e Informatica, Meccanica di saldatura e produzione, Disegno tecnico; per finalizzare l'educazione secondaria ottengono un certificato dal CETPRO Salesiano Don Bosco a nome del Ministero dell'Educazione (Salesianotecnico Peru, 2019).

Questo orientamento ad assicurare la formazione non solo accademica ma anche tecnica tra i giovani, specialmente i più vulnerabili, inteso come opportunità lavorativa e personale, ha permesso alla comunità salesiana di incorporare le esperienze della scuola tecnica e politecnica e di formazione professionale nella sua feconda presenza in terra peruviana.

Parte di questa storia è stata scritta dalla Rete Salesiana delle Scuole RSE, nella quale i direttori delle 10 Scuole Salesiane del Perù hanno firmato diversi accordi per promuovere la qualità educativa nella gestione pedagogica delle scuole salesiane, unificando i criteri del lavoro pedagogico sotto il riferimento alla Pastorale Giovanile Salesiana, aggiornando la formazione in base al modello curriculare socio-cognitivo, contestualizzato in base ai valori e definendo politiche di pianificazione curriculare e valorizzazione degli apprendimenti.

Leader della comunità, come don Humerto Chavez o Gloria Acosta, hanno lavorato in questi scenari pianificando orientamenti per l'elaborazione del Progetto Educativo Istituzionale PEI, così come strategie per l'incorporazione delle dimensioni proposte nel Progetto Educativo Pastorale Salesiano (PEPS).

Una voce che accompagna e dà spinta allo stesso modo è stata quella dell'attuale padre Ispettore che, ricordando sempre il pensiero di Don Bosco, pretende a stimolare la capacità di immaginare, di coltivare e di mantenere l'entusiasmo, di sognare pianificando obiettivi realistici e verificabili, che permettano di ottenere la trasformazione di comportamenti e pratiche educative ormai obsolete e che promuovano l'incontro con i ragazzi. (Redescule las salesianas Peru, 2015).

Una realtà che esprime la forza della Formazione Professionale salesiana in Perù è l'*Instituto Politecnico Salesiano* e, a sua volta, il Centro Politecnico Salesiano. Così, come appare nella propria dichiarazione di missione, questa è la prima istituzione educativa che fornisce formazione tecnica e formazione professionale per i giovani in Perù (salestec.pe, 2019).

L'IPS e il CPS attualmente forniscono carriere tecniche molto richieste nel mercato del lavoro attraverso due unità educative: l'Unità Tecnologica (carriere tecniche di tre anni con titolo a nome della nazione) e Unità CETPRO (carriere tecniche

con certificato a moduli) entrambe supportate dalla comunità educativa pastorale “Santa Rosa de Lima”, che fa parte della Congregazione Salesiana per il servizio ai giovani, specialmente poveri e bisognosi, proseguendo, in questo modo, la missione di Don Bosco.

Come Lui, anche le istituzioni formative salesiane del Perù si pongono al servizio dei più giovani secondo lo stile del Buon Pastore, generando relazioni di affetto e di fiducia, accompagnando i giovani durante il cammino della vita promuovendo l’educazione umana e cristiana: «[...] cerca la promozione umana, volendo fare di loro “buoni cristiani e onorati cittadini» (Salesianos Perù, 2019).

L’istituto Politecnico Salesiano si definisce come una Comunità Educativa Pastorale ispirata alla pedagogia salesiana, che promuove un servizio educativo di alta qualità rivolta a giovani con scarse risorse. Vengono formati professionisti competenti, imprenditori e leader nel campo tecnologico, capaci di contribuire allo sviluppo di una società giusta e solidale. Nella sua offerta accademica si trovano programmi professionali per:

- abilità operative e conoscenze tecnologiche in Elettronica industriale;
- abilità operative e conoscenze tecnologiche in Meccanica Automotrice;
- abilità operative e conoscenze tecnologiche in Arti Grafiche orientate a la Imprenta;
- Abilità operative e conoscenze tecnologiche in Meccanica della Produzione.

Inoltre forniscono i seguenti corsi tecnici di base:

- intaglio nel legno di motivi ornamentali e decorazione di mobili;
- lavorazione al tornio e Centro di Lavorazione CNC;
- specializzazione in pneumatica ed elettropneumatica, in collaborazione con l’Impresa Elettrica Generale;
- diagnosi del sistema di iniezione della benzina.

L’offerta del Politecnico Salesiano è orientata a specializzazioni nei campi di:

- Elettrotecnica;
- Meccanica dei motori;
- Meccanica automotrice;
- Macchine strumentali;
- Arti grafiche;
- Computer e informatica;
- Ebanisteria;
- Elettronica.

È importante menzionare anche la Fondazione Don Bosco, un’organizzazione non governativa senza scopo di lucro, ispirata al carisma di San Giovanni Bosco. Ha come finalità quella di favorire lo sviluppo sostenibile della persona umana, in

particolar modo dei giovani più poveri, attraverso la promozione della gioventù, della famiglia e della comunità, ponendo enfasi nel campo della formazione ai valori. Promuove la raccolta fondi e la cooperazione tecnica e professionale a livello nazionale mediante la Procura Minore Salesiana e a livello internazionale con l'Ufficio Progettazione. I campi di intervento sono:

- educazione e promozione lavorativa, attraverso l'appoggio a scuole tecniche, CETPROS, programmi a favore delle donne;
- prevenzione, attraverso l'appoggio a centri di attenzione residenziale per bambini, adolescenti e giovani in povertà e in situazioni di rischio, a oratori e centri di formazione;
- salute, attraverso l'appoggio a campagne mediche e centri medici di riferimento della famiglia salesiana.

Molte sfide accompagnano la formazione tecnico professionale delle scuole salesiane peruviane per i propri studenti. Però lo spirito salesiano si sviluppa e ha ottenuto l'ampliamento di queste esperienze oltre i suoi confini, come la Valle del Lerma, nel nordest argentino, con progetti di borse di studio tecnico, portando beneficio in territori dove vivono giovani senza scolarizzazione, con bassa autostima, alcuni con problemi legali, altri con alle spalle esperienze di violenza familiare, alcolismo o problemi con droghe. È il profilo dei 240 giovani tra i 18 e i 25 anni che potranno cambiare il loro futuro grazie a questi progetti di borse di studio.

La disoccupazione e la povertà sono due dei grandi problemi dei giovani nella provincia di Salta. La mancanza di opportunità di scolarizzarsi fa sì che questi giovani si trovino in una situazione di esclusione. I missionari salesiani sanno che la miglior forma per combattere la disoccupazione è offrire una formazione professionale di qualità, che permetta loro di avere opportunità lavorative e di futuro.

Grazie a questo progetto ragazzi e ragazze bisognosi potranno beneficiare di 240 Borse di Studio. I giovani che ne potranno usufruire avranno la possibilità di formarsi in elettricità e idraulica, avranno i materiali necessari e gli strumenti affinché venga garantita un'educazione di qualità. In più, l'apprendimento di un lavoro e la possibilità di entrare nel mercato lavorativo aiuteranno questi giovani ad avere fiducia in loro stessi e a proiettarsi in un futuro credibile e realizzabile.

Le 240 Borse di Studio di Formazione Professionali sono uno strumento per il reinserimento educativo, sociale e produttivo. È lo strumento per il miglioramento della qualità di vita personale e familiare di questi giovani. Davvero una risorsa che cambia il futuro (Salesianos Perù, 2018).

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Seconda parte: le competenze matematico-scientifico ingegneristiche e digitali

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

La nuova Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nel 2018, aggiorna e approfondisce quanto delineato nella precedente del 2006. Ciò è particolarmente evidente già nei titoli adottati per delineare i vari ambiti di competenze. Nel caso dell'ambito scientifico-tecnologico si nota una particolare influenza di tendenze in atto negli Stati Uniti d'America, tendenze ancora oggetto di ampia discussione e approfondimento e che hanno avuto alcuni riscontri anche in Europa. Nella presentazione della nuova Raccomandazione si afferma, infatti, (numero 16): «Al fine di motivare un maggior numero di giovani a intraprendere carriere in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), diverse iniziative in tutta Europa hanno puntato a tessere un rapporto più stretto tra l'istruzione scientifica e le arti e altre materie, utilizzando la pedagogia induttiva e coinvolgendo un vasto spettro di protagonisti della società e dell'industria. Anche se la definizione di tali competenze non ha subito grossi cambiamenti nel corso degli anni, assume sempre maggiore importanza il sostegno allo sviluppo delle competenze negli ambiti STEM, che dovrebbe trovare espressione nella presente raccomandazione».

Di conseguenza il Consiglio europeo raccomanda agli Stati membri di: «promuovere l'acquisizione di competenze in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), tenendo conto dei collegamenti con le arti, la creatività e l'innovazione, e motivare di più i giovani, soprattutto ragazze e giovani donne, a in-

¹ Professore Emerito, già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

traprendere carriere STEM (numero 2.3); innalzare e migliorare il livello delle competenze digitali in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione per tutti i segmenti della popolazione (numero 2.4)». Si può notare come le motivazioni adottate riprendano quelle considerate dalla politica statunitense a livello Federale.

Occorre anche chiarire come in molti Paesi la cosiddetta competenza digitale venga inclusa entro il quadro delle discipline considerate dalla STEM, in particolare per quanto concerne non tanto l'uso, quanto la progettazione e realizzazione di artefatti digitali. La proposta delle Regioni di un nuovo testo riferibile alle «Competenze culturali di base dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale», in fase di approvazione, mantiene la distinzione tra «Competenze, matematiche, scientifiche e tecnologiche» e «Competenza digitale», facendo riferimento al testo europeo, ma interpretandolo per il contesto italiano. Vengono così proposte come competenze per il terzo anno di qualifica: «Utilizzare concetti matematici, semplici procedure di calcolo e di analisi per descrivere e interpretare dati di realtà e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale»; «Utilizzare concetti e semplici procedure scientifiche per leggere fenomeni e risolvere semplici problemi legati al proprio contesto di vita quotidiano e professionale, nel rispetto dell'ambiente»; «Utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e la ricezione di informazioni». Mentre per il quarto anno di diploma si indica: «Rappresentare la realtà e risolvere situazioni problematiche di vita e del proprio settore professionale avvalendosi degli strumenti matematici fondamentali e sulla base di modelli e metodologie scientifiche»; «Utilizzare le reti e gli strumenti informatici in maniera consapevole nelle attività di studio, ricerca, sociali e professionali».

1. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

Il testo europeo così si esprime: «A. La competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematica per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo. B. La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le compe-

tenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in scienze, tecnologie e ingegneria implica la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino». Vengono poi esplicitate le conoscenze, abilità e atteggiamenti fondamentali che entrano a fare parte di queste competenze.

Il testo proposto dalle Regioni presenta così le competenze, sopra richiamate: «Le competenze matematico, scientifico-tecnologiche rappresentano la declinazione della relativa competenza chiave europea ed esprimono la capacità di spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare e risolvere in situazioni quotidiane e professionali le problematiche, nel rispetto delle disposizioni normative e contrattuali, traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati, attraverso:

- l'applicazione di metodi adeguati di osservazione, di indagine e di procedure sperimentali propri delle scienze;
- la capacità di utilizzare linguaggi matematici e modelli formalizzati per definire e risolvere problemi reali;
- la capacità di comunicare anche con un linguaggio tecnico-scientifico specifico di settore le proprie osservazioni, i procedimenti seguiti e i ragionamenti che giustificano determinate conclusioni rispetto alle problematiche scientifiche specifiche dei processi del proprio ambito professionale.

Tali competenze includono la capacità di utilizzare strumenti, dati e metodi scientifici essenziali per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di elementi probanti e di evidenze; è il presupposto per lo sviluppo di una professionalità agita in modo efficace e consapevole e di un atteggiamento culturale orientato all'approccio scientifico. Un atteggiamento positivo in relazione alla dimensione matematica si basa sul rispetto della scientificità e sulla disponibilità a cercare le cause e a valutarne la validità. Le competenze scientifiche implicano un atteggiamento di valutazione critica e curiosità, l'interesse per le questioni etiche e l'attenzione sia alla sicurezza, sia alla sostenibilità ambientale, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico».

Nella prospettiva da noi indicata di identificare gli aspetti della competenza nel pensare che collegano da una parte e distinguono dall'altra i vari ambiti disciplinari evocati considerandoli come componenti dello sviluppo della propria identità professionale, mi sembra necessario aggiungere subito quanto prefigurato a livello europeo e italiano per la competenza digitale.

2. La competenza digitale

Il testo proposto dalle Regioni riprende all'inizio quanto indicato in generale dalla Raccomandazione europea: «La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Esse comprendono l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cyber sicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico».

«La competenza digitale presuppone l'interesse per le corrispondenti tecnologie e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale (con particolare riferimento a principi generali, meccanismi e logica che sottendono alle tecnologie digitali in evoluzione, oltre che a funzionamento e utilizzo di base di diversi dispositivi, software e reti), la comunicazione e la collaborazione, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza e la risoluzione di problemi.

Il suo possesso implica la consapevolezza delle potenzialità delle tecnologie digitali per la comunicazione, la creatività e l'innovazione, nonché dei loro limiti, effetti e rischi, attraverso un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali e il riferimento ai principi etici e legali chiamati in causa.

L'interrelazione con l'insieme delle competenze di base culturali, personali e sociali è strettissimo: l'utilizzo delle tecnologie digitali costituisce un aspetto ormai fondamentale della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale, della collaborazione con gli altri e della creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali.

Interagire con le tecnologie e i contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione. Impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti».

Rispetto al testo del 2006 emerge una certa, modesta, apertura verso lo sviluppo del cosiddetto pensiero computazionale, cioè alla capacità di progettare, testare e valorizzare software informatici al fine di risolvere problemi operativi affidandone l'esecuzione a macchine di natura digitale. Precedentemente ci si era concentrati solo sulla valorizzazione consapevole e produttiva dei dispositivi e delle reti digitali².

² Un approfondimento di queste questioni è stato oggetto di alcuni articoli pubblicati dalla Rassegna CNOS. In particolare sono stati presentati alcuni studi europei e italiani in: PELLERÉY M., *La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento permanente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano*, Rassegna CNOS, 2014, 30, 1, pp. 41-56.

3. Le convinzioni epistemiche e il loro influsso sull'apprendimento

Le convinzioni epistemiche sono le nostre concezioni sulla natura delle varie conoscenze umane e sul modo attraverso cui possiamo farle nostre. Tali convinzioni stanno alla base del nostro impegno nell'apprenderle, delle modalità di farlo e del modo di valorizzarle nello studio, nel lavoro e nella vita. Spesso nel contesto della scuola, ma specialmente dei percorsi di formazione professionale, esse condizionano non poco le metodologie didattiche e i risultati che ne derivano. Un caso esemplare è quello della matematica, identificata da molti con le sole abilità di calcolo aritmetico o algebrico. Si insiste più che sui concetti fondamentali propri di tali ambiti conoscitivi, sullo sviluppo di abilità che oggi sono più affidabili e veloci, se si utilizzano intelligentemente strumenti digitali. Si sottovalutano, invece, i processi di modellizzazione matematica e sull'importanza di possedere consapevolmente e significativamente i principali concetti e procedimenti matematici, come quelli relativi alla proporzionalità. Ritengo utile quindi esplorare almeno in maniera essenziale, alcune caratteristiche epistemiche degli ambiti disciplinari evocati dalle competenze chiave europee, come della competenze culturali di base della IeFP.

La Raccomandazione europea sembra insistere su una concezione della matematica di tipo applicativo e più precisamente di una matematica che offre concetti, principi, procedimenti, forme di ragionamento e linguaggi, che permettono di costruire modelli interpretativi e risolutivi dei problemi posti sia dalla vita quotidiana e lavorativa, sia dagli sviluppi scientifici e tecnologici. Forse non risulta abbastanza chiaro nei vari documenti il ruolo centrale che riveste in tutto ciò il processo di modellizzazione matematica, processo che per molti versi sta alla base non solo della matematica, ma, a mio avviso, anche della scienza, della tecnologia e dello stesso pensiero computazionale. In altre parole si tratta di processi di astrazione che selezionano elementi e relazioni presenti nella situazioni o nei fenomeni, normalmente assai complessi e difficili da gestire, per rappresentarli in maniera più sintetica e in qualche modo prive di dettagli che risultano dal punto di vista adottato insignificanti. In questo processo astrattivo giocano un ruolo essenziale concetti, parole, relazioni, ecc. che la matematica nel corso dei secoli ha sviluppato come strumenti di pensiero e di risoluzione di problemi. Modelli matematici come le sezioni coniche (ellissi, parabole e iperboli) sono stati studiati nel 200 a.C. da Apollonio di Perga, ma sono stati applicati secoli dopo da Keplero nell'esaminare il moto dei pianeti. Più recentemente, i modelli di geometria differenziale dei matematici italiani Bianchi, Ricci Curbastro e Levi-Civita sono stati valorizzati da Albert Einstein nelle sue indagini sulla relatività. Quanto all'ambito ingegneristico e tecnologico, Jannette Wing, una delle maggiori studiose dell'informatica e delle forme di pensiero implicate, ha affermato: «Il pensiero com-

putazionale si basa congiuntamente sul pensiero matematico e su quello ingegneristico»³.

In generale, si può affermare che sia le scienze naturali, sia l'informatica, sia le altre forme di pensiero scientifico e ingegneristico si appoggiano su modelli astratti e processi logici e operativi di natura matematica, fino al punto che una parte consistente di quest'ultima è stata sviluppata proprio per rispondere alle esigenze poste da questioni scientifiche e ingegneristiche. Una delle maggiori conseguenze di questa constatazione sta nel ruolo sempre più centrale nella formazione culturale, ma soprattutto professionale, di un'acquisizione significativa, stabile e fruibile dei principali concetti e procedimenti che caratterizzano il pensiero matematico. Ricordo la situazione degli anni ottanta relativa alla formazione professionale nell'ambito della meccanica e della grafica: l'introduzione delle macchine a controllo numerico e della fotocomposizione pose seri problemi di natura cognitiva a operatori abituati ad agire direttamente sulle macchine e costretti ora a usare per comunicare con esse linguaggi artificiali. Se avessero avuto un'adeguata formazione matematica ciò li avrebbe aiutati a gestire rappresentazioni astratte di processi concreti, cioè di modellizzazioni matematiche della realtà. Non solo, ma anche di tener conto in maniera consapevole delle possibilità e limiti delle macchine disponibili.

Al cuore infatti del pensiero matematico, come sopra precisato, stanno i processi di matematizzazione e di modellizzazione di situazioni e fenomeni reali. Il processo di matematizzazione si riferisce, infatti, all'attività di organizzazione e analisi di qualsiasi situazione di realtà attraverso strumenti matematici, cioè alla traduzione, riorganizzazione e (ri)costruzione di un problema presente all'interno del contesto reale nel mondo simbolico della matematica, e viceversa⁴. Più precisamente un modello matematico può essere definito come "un sistema di strutture concettuali usate per costruire, interpretare e descrivere matematicamente una situazione. [...] La modellizzazione prevede dunque da parte dell'allievo l'individuazione della struttura matematica all'interno del problema posto"⁵.

Essere in grado di descrivere la realtà mediante strumenti di tipo matematico al fine di individuare con precisione il problema che bisogna affrontare, trovare una soluzione all'interno di tale rappresentazione simbolica per poi tornare alla realtà per fornire una risposta valida e funzionale: tutto ciò passa per l'espressione "competenza matematica" dal punto di vista formativo, soprattutto in ambito tecnico-professionale.

³ WING J., *Computational Thinking. What and Why*, The Link, March 2011, p. 2.

⁴ JUPRI A. - P. DIJVERS, *Student difficulties in mathematizing word problems in algebra*, Eurasia Journal of Mathematics, 2016, 26, 4, pp. 2481-2502.

⁵ FRANCHINI E., LEMMO A., SBARAGLI S., *Il ruolo della comprensione del testo nel processo di matematizzazione e di modellizzazione*, Didattica della matematica, 2017, 2, p. 41.

4. Distinguere le varie discipline per integrare la conoscenza personale

Le proposte di sviluppo nella scuola e nella formazione professionale di conoscenze, abilità e atteggiamenti propri delle differenti discipline evocate dalla STEM hanno provocato negli Stati Uniti un ampio dibattito e lo sviluppo di molti progetti di loro potenziamento, che spesso hanno assunto i caratteri propri di uno scontro di natura politica. Le proposte e i progetti in fase di attuazione vanno da un maggiore spazio e peso assegnati alle differenti discipline evocate dalla sigla STEM, a una loro integrazione in una didattica basata sull'identificazione e soluzione di problemi, orientamento didattico a cui sembra alludere la Raccomandazione quando evoca una "pedagogia induttiva". Inoltre, si tende a distinguere con più attenzione tra formazione di base per una cittadinanza consapevole e una preparazione in vista di studi e carriere specificamente riferibili alle discipline STEM. Ad esempio, si parla di formazione di base (o alfabetizzazione, *STEM literacy*), definendone i contorni in questo modo:

- a) conoscenze, atteggiamenti e competenze che permettano di identificare questioni e problemi della vita quotidiana, spiegare il mondo naturale e progettato e giungere a conclusioni basate su evidenze;
- b) comprendere gli aspetti caratteristici della discipline STEM come forme del sapere umano, della ricerca e progettazione;
- c) consapevolezza di come le discipline STEM danno forma ai nostri ambienti materiali, intellettuali e culturali e voglia di impegnarsi in questioni riferibili alle discipline STEM valorizzando le loro idee come cittadini costruttivi, sensibili e riflessivi⁶.

Occorre aggiungere che l'educazione nell'ambito delle discipline STEM come fondamento di una cittadinanza consapevole e attiva dovrebbe costituire una dimensione fondamentale dell'obbligo istruttivo, ma, soprattutto nell'IeFP, si dovrebbe curare tale studio nella direzione di dare solide basi conoscitive alle competenze professionali proprie di una qualifica o di un diploma professionale.

L'espressione "pensiero scientifico" evoca in molti un percorso cognitivo che parte dall'osservazione sistematica di un fenomeno naturale, ne elabora una descrizione secondo un modello interpretativo, normalmente di natura matematica, in base al quale trae alcune previsioni verificabili (e falsificabili) e, sulla base dei risultati ottenuti, attribuisce a tale descrizione un grado più o meno elevato di probabilità, o di fiducia, della sua correttezza e validità. Il ripetersi nel tempo di

⁶ Cfr. BYBEE R.W., *STEM Education: Now More Than Ever*, Arlington, NSTA Press, 2018, p. 82.

riscontri positivi fa aumentare tale grado di fiducia; mentre riscontri negativi ripetuti lo rendono meno affidabile, se non da rigettare. Rispetto al pensiero matematico il pensiero scientifico ha come suo tribunale della verità o falsità le evidenze o riscontri ottenuti sul piano empirico rispetto alle previsioni derivanti dal modello descrittivo e interpretativo del fenomeno considerato. Nel caso della matematica, invece, normalmente ci si riferisce alla coerenza logica interna, cioè alla verifica della verità o falsità derivante da un corretto ragionamento logico. Un teorema matematico trova la sua validità in dimostrazioni interne al sistema teorico adottato; ad esempio Euclide, a suo tempo, ha dimostrato che la somma degli angoli interni di un triangolo è di 180° , cioè è un angolo piatto, derivando logicamente tale conclusione dai postulati sui quali si basava la sua geometria. Quanto all'informatica e al pensiero computazionale il criterio di riferimento per la sua validità sta nell'effettività del procedimento risolutivo individuato, cioè nella verifica che il programma operativo elaborato e comunicato all'esecutore, macchina o essere umano, porta al risultato che si voleva conseguire.

5. La centralità del pensiero matematico

L'affermazione che la matematica è uno strumento essenziale per lo sviluppo del pensiero scientifico era già chiaro a Galileo Galilei quando affermava nel Saggiatore che l'universo: «non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua e conoscer i caratteri nei quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto». Occorre, quindi, riconoscere che il primo e fondamentale campo applicativo della matematica è quello scientifico: un campo applicativo che oggi si è esteso oltre all'ambito dei fenomeni naturali, per includere il mondo economico e finanziario, quello psicologico e sociale, quello ingegneristico e tecnologico, con valorizzazioni significative anche in ambito artistico e linguistico. Basti qui evocare per l'arte la cosiddetta "divina proporzione", o rapporto aureo, che ha segnato le opere artistiche dall'architettura, vedi il Partenone ad Atene, la pittura, vedi Leonardo da Vinci e oggi Gino Severini; o l'ambito linguistico i concetti di analogia e metafora. L'analogia, infatti, evoca una proporzione tra quattro elementi. Ecco un esempio classico: "l'infanzia sta alla vita, come l'alba sta al giorno", che nella sua contrazione diventa una metafora: "l'infanzia è l'alba delle vita".

D'altra parte, noi viviamo e interagiamo nel contesto di innumerevoli artefatti umani che caratterizzano non solo l'ambiente fisico delle loro città, bensì anche, se non soprattutto, quello di vita sociale, culturale, personale, quotidiana. Gran

parte di questi artefatti, non solo quelli di natura tecnologica, sono stati nel tempo elaborati a partire da quadri concettuali e operativi propri della matematica. Comprenderne la natura, la struttura concettuale che li caratterizza, le modalità di loro fruizione, al fine di goderne la funzionalità, implica consapevolezza che derivano da un processo di formazione valido e adeguato da questo punto di vista. Tale patrimonio culturale, inoltre, costituisce una miniera di risorse didattiche per introdurre, sviluppare e rendere valorizzabili concetti e procedimenti fondamentali, al fine di promuovere un tipo di conoscenza che, se vissuto solo nelle sue forme più astratte e formali, rimane estraneo e poco funzionale a comprendere le sfide odierne e impostare su questa base le proprie azioni.

L'educazione matematica, scientifico e ingegneristica del cittadino implica dunque che egli sappia muoversi tra la realtà che vive, i modelli matematici che aiutano a comprendere e interagire con essa, fino a comprendere l'importanza di giungere a definizioni astratte, sapendosi però muovere anche in senso opposto. Basti qui un semplice esempio: un pallone da gioco può essere rappresentato più astrattamente da una sfera fisica, questa a sua volta può essere definita astrattamente come luogo dei punti che hanno distanza uguale o minore da un punto prefissato, detto centro della sfera; inoltre lo spazio occupato dalla sfera (il volume) può essere calcolato mediante una formula precisa. Sapersi muovere all'interno di questi diversi livelli di astrazione è oggi un'esigenza educativa essenziale non solo per la matematica, ma per tutte le discipline dette STEM. Riprendendo l'esempio precedente, alla matematica compete evidenziare le varie proprietà del modello di sfera astratto, alla scienza, all'ingegneria, come alla stessa informatica, la valorizzazione del modello per descrivere, studiare e risolvere questioni connesse con i propri obiettivi di lavoro. Basti qui evocare lo studio dei corpi celesti, spesso detti appunto «sfere celesti», come la stessa terra in cui viviamo, o le varie applicazioni tecniche che implicano l'utilizzazione di sfere metalliche o di strutture sferiche.

5. L'importanza della competenza digitale nella Formazione Professionale

Per la competenza digitale emergono due aspetti fondamentali che la caratterizzano: uno generale che riguarda l'interesse e la consapevolezza delle problematiche, anche di natura etica, che concernono l'uso delle tecnologie digitali; l'altro tiene conto della capacità di valorizzarle validamente nella propria attività lavorativa, nello studio, nel tempo libero e nella comunicazione sociale. Meno evidente, anche se più presente oggi che nel passato, è una terza dimensione: quella dello sviluppo della capacità di pensare in maniera computazionale. Occor-

re dire subito che questi ultimi quaranta anni di presenza dell'informatica hanno visto da questo punto di vista accentuazioni diverse. Inizialmente per poter utilizzare i primi dispositivi informatici disponibili occorreva una buona iniziazione al pensiero informatico cioè imparare a costruire e rappresentare un algoritmo risolutivo, tradurlo in un linguaggio artificiale comprensibile dalla macchina disponibile, verificarne il suo funzionamento e memorizzarlo. Lo sviluppo di programmi applicativi facilmente utilizzabili come trattamento testi, giochi elettronici, o comunicazione sociale, ha fatto sì che l'attenzione si spostasse sull'uso di tecnologie facilmente accessibili, lasciando agli specialisti le questioni connesse con la programmazione informatica. Tuttavia, dalla metà degli anni duemila si è diffusa la consapevolezza che, almeno a livelli elementari, era importante promuovere più diffusamente le forme di pensiero che sottendono la costruzione di programmi o software. A tale problematica ho dedicato due contributi su questa rivista⁷.

Sembra ormai chiaro che il mondo del lavoro sarà sempre più segnato da una parte dall'automazione, dalla digitalizzazione, dalla cosiddetta intelligenza artificiale; dall'altra, da una polarizzazione della tipologia di occupazioni, verso l'alto come specializzazione elevata (tecnici, manager, formatori) e verso il basso come bassa qualificazione (badanti, addetti alle pulizie, guardie di sicurezza), mentre tendono a diminuire attività che richiedono moderata competenza, perché più facilmente automatizzabili. Sia la media che la alta specializzazione dovranno fare i conti con l'utilizzo di tecnologie sempre più sofisticate. Di conseguenza lo sviluppo di un'adeguata competenza digitale deve segnare la pratica formativa a tutti i livelli. La Raccomandazione europea da questo punto di vista riprende una serie di studi condotti a partire da quella del 2006. Ne ho dato un quadro riassuntivo sulla *Rassegna CNOS* nel 2014⁸. In quella occasione mi era sembrato utile ricordare ai fini educativi una sintesi orientativa elaborata da Antonio Calvani⁹, che ritengo mantenga ancora la sua validità.

Calvani, nonostante la consapevolezza della "rapidità di cambiamento che caratterizza il mondo della tecnologia", ha ritenuto valido elaborare un modello di competenza digitale per tener conto di "un ragionevole equilibrio tra componenti diverse". Tale modello si appoggia su tre dimensioni: tecnologica, cognitiva, eti-

⁷ PELLERREY M., *Educare al pensiero computazionale; un'esigenza per i processi di Formazione Professionale oggi. Prima parte*, Rassegna CNOS, 2018, 34, 2, pp. 37-51; Idem, *Educare al pensiero computazionale: alcuni approfondimenti e relativi apporti formativi. Seconda parte*, Rassegna CNOS, 2018, 34, 3, pp. 45-58.

⁸ PELLERREY M., *La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento permanente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano*, Rassegna CNOS, 2014, 30, 1, pp. 41-56.

⁹ CALVANI A., *Competenze digitali nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla*. Trento. Erickson, 2010.

ca, dimensioni che possono integrarsi tra di loro soprattutto nelle situazioni più complesse e impegnative. La *dimensione tecnologica* include un insieme di abilità e nozioni di base, in particolare quelle che consentono di valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, integrate con la capacità di scegliere tecnologie opportune per affrontare problemi reali. Occorre comunque tener presente come «in questo quadro in costante divenire si fanno sempre più importanti atteggiamenti, modi di porsi, più che specifiche padronanze di nozioni e abilità»¹⁰. La *dimensione cognitiva* riguarda la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati, costruire modelli astratti e valutare informazioni considerando la loro pertinenza e affidabilità. Vengono segnalati tre indicatori principali: capacità di reperimento e selezione dell'informazione; valutazione critica; organizzazione, sistematizzazione. La *dimensione etica* evoca la responsabilità sociale nel sapersi porre nei rapporti con gli altri, rispettandone i diritti e comportandosi in maniera positiva nel cyberspazio anche tenendo conto della tutela personale.

■ Conclusione

Nello sviluppo della propria identità professionale la base non solo conoscitiva, ma soprattutto applicativa della STEM, è profondamente necessaria a livello di cittadinanza, come di professionalità vera e propria, perché queste discipline, se adeguatamente insegnate, promuovono capacità di rappresentare astrattamente mediante modelli in gran parte di natura matematica, sia problematiche di vita quotidiana, sia di natura scientifica e tecnologica, sia informatiche e ingegneristiche. In particolare l'impatto dell'automazione, della digitalizzazione, della cosiddetta intelligenza artificiale sulle competenze nel lavoro, esigono capacità di affrontare le differenti questioni operative mediante la mediazione di macchine sempre più sofisticate, che si muovono secondo procedure astratte e formali.

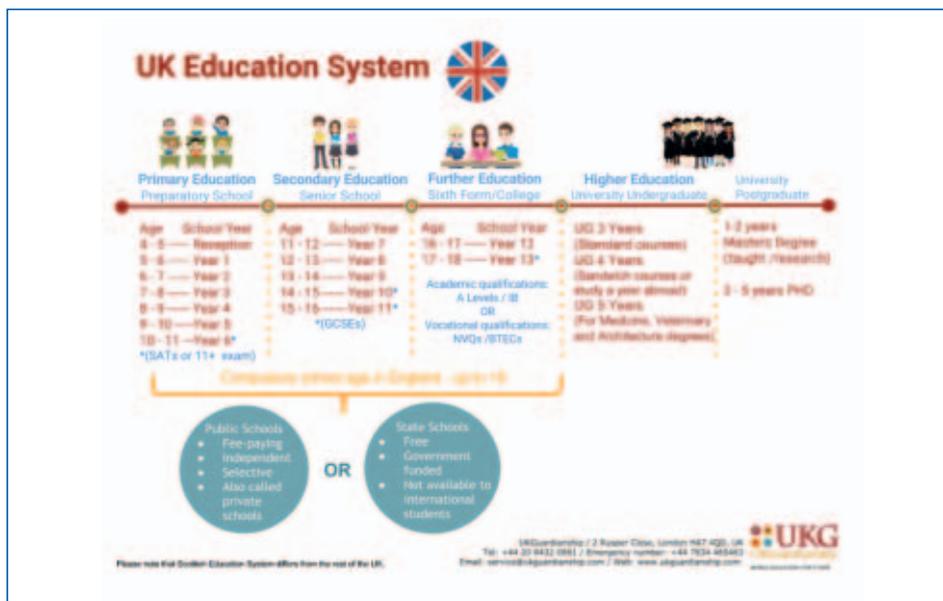
¹⁰ *Ibidem*, p. 50.

University Technical College: un'esperienza di successo

EMANUELE SERRELLI¹, ROBERTO FRANCHINI²

1. Le UTC nel contesto del Regno Unito

Le UTC sono scuole del Regno Unito per ragazzi dai 14 ai 19 anni. Offrono un'istruzione che combina apprendimento tecnico, pratico e accademico. All'interno delle UTC gli studenti possono acquisire una specializzazione tecnica e contemporaneamente studiare materie accademiche fondamentali a livello GCSE e A-level³.



¹ Università Cattolica del Sacro Cuore.

² Università Cattolica del Sacro Cuore, ENDOFAP (Ente Nazionale don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

³ Nel Regno Unito, il Certificato Generale di Istruzione Secondaria (GCSE) è una qualifica accademica che si ottiene generalmente in una serie di materie. Il percorso di studi per sostenere gli esami GCSE si svolge generalmente in un periodo di due o tre anni accademici (a seconda della materia, della scuola e della commissione d'esame), a partire dall'anno 9 o dall'anno 10 per la maggior parte degli studenti, con esami stabiliti alla fine dell'anno 11 (come illustrato nel grafico). Il Livello A (livello avanzato) è una qualifica basata su argomenti conferita come parte del Certificato Generale di Istruzione. È stato riformato tra il 2015 e il 2018 (prima valutazione Estate 2017).

Il curriculum delle UTC è una sapiente miscela di istruzione tecnica, accademica e pratica, considerate di pari dignità nel progetto formativo (e nei valori) dell'UTC. Da una parte, infatti, in vista degli esami nazionali, è importante che la valutazione all'interno della scuola sia in linea con gli standard nazionali. Dall'altra, in vista dell'occupazione, la valutazione deve essere anche in linea con quanto richiesto dai datori di lavoro. Inoltre, la valutazione deve essere organizzata in modo da fornire informazioni e feedback sulle diverse abilità: abilità tecniche e "hard", competenze trasversali, esperienze lavorative.

Integrando tre tipi di apprendimento – tecnico, pratico e accademico – le UTC mirano a creare un ambiente in cui tutti gli studenti possano trovare i propri punti di forza e specializzarsi in argomenti che li interessano e li coinvolgono.

La missione delle UTC è quella di rompere gli schemi dell'istruzione "a taglia unica" per tutti (*one size fits all*). Durante gli ultimi anni del Governo Laburista, Lord Baker propose un piano per creare delle "technical schools" al fine di sviluppare l'istruzione tecnica e professionale. Tale piano ottenne il supporto anche dell'opposizione conservatrice e si concretizzò nel 2010 nel Programma di Governo *The Coalition*⁴ in cui erano contenuti punti specifici sul sistema scolastico. Per comprendere il fenomeno UTC è utile tenere presente che la Coalizione si impegnavano a:

«[...]migliorare la qualità dell'istruzione professionale, tra cui una maggiore flessibilità per i giovani di 14-19 anni e la creazione di nuove accademie tecniche come parte dei nostri piani per diversificare la fornitura di scuole (The Coalition 2010, 29)».

L'orientamento di base per queste riforme era il seguente:

«[...]Il Governo ritiene che sia necessario riformare il nostro sistema scolastico per affrontare la disuguaglianza educativa, che si è ampliata negli ultimi anni, e dare maggiori poteri ai genitori e agli alunni per scegliere una buona scuola. Vogliamo garantire elevati standard di disciplina in classe, standard robusti e l'insegnamento della massima qualità. Crediamo anche che lo stato dovrebbe aiutare i genitori, i gruppi della comunità e gli altri a unirsi per migliorare il sistema educativo avviando nuove scuole (The Coalition 2010, 28)».

Si tratta dunque di rendere gli insegnanti più orientati agli obiettivi, responsabili e motivati verso la qualità:

«[...]cercare altri modi per migliorare la qualità della professione di insegnante [e] riformare le rigide norme nazionali in materia di retribuzione e condizioni per dare alle scuole maggiori libertà per pagare di più i buoni insegnanti e affrontare le cattive prestazioni. [...] cercare di attirare più laureati di scienze e matematica migliori (The Coalition 2010, 29)».

⁴ Programma di Governo che ha dato l'avvio a una profonda riforma scolastica e ha permesso la nascita delle UTC.

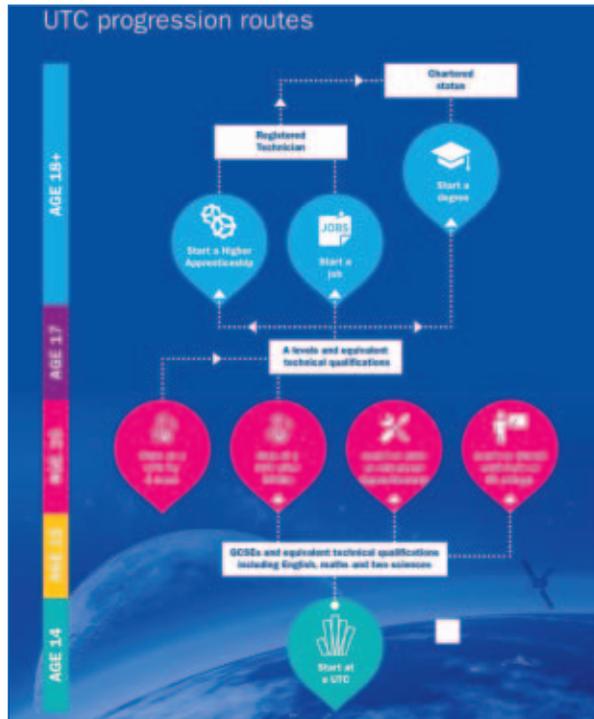
Per promuovere il concetto e l'esperienza delle University Technical Colleges ("UTC") fu creato il Baker Dearing Educational Trust, fondato da Lord Baker e Lord Dearing nel 2009. Si tratta di un ente di beneficenza piccolo e flessibile che si trova al centro della rete delle UTC e si concentra sulla promozione e sul supporto di UTC nuove ed esistenti. Le UTC sono una rete in crescita: all'inizio del 2014 c'erano 17 UTC aperte in Inghilterra. Nel 2018 49 in tutto il Paese.

Le University Technical Colleges (UTC) offrono ai ragazzi di età compresa tra 14 e 18 anni l'opportunità di seguire un corso di studio altamente qualificato e tecnicamente orientato in un college specializzato dotato degli standard più elevati. Ogni UTC è sponsorizzata da un'università e da datori di lavoro, a volte in collaborazione con un istituto di istruzione superiore, e offre percorsi chiari di progressione verso l'istruzione terziaria o verso la formazione continua nel mondo del lavoro. Le UTC:

- Sono accademie gratuite per lo studente, con ammissione completa e onnicomprensiva (non operano selezione all'ingresso). Non sono accademicamente selettive e non richiedono tasse di iscrizione.
- Hanno una giornata scolastica più lunga, in genere dalle 8:30 alle 17:00, replicando un tipico giorno lavorativo.
- Sono guidate dalla domanda, in risposta alle ripetute richieste da parte dell'industria di un numero maggiore di tecnici e ingegneri di alto livello e ben istruiti. Le UTC rispondono alle esigenze del territorio (ad es. alla carenza di competenze identificate).
- Hanno un bacino di utenza che si estende attraverso un certo numero di autorità locali.
- In genere hanno circa 600 studenti – sono più piccole delle scuole secondarie tradizionali.

Le UTC sono valutate dall'Ofsted usando il quadro comune a tutte le scuole statali. È infatti richiesto che le UTC raggiungano almeno un buon grado soprattutto in termini di qualità dell'insegnamento, apprendimento e risultati. I datori di lavoro e l'università guidano la strutturazione del curriculum dell'UTC piuttosto che semplicemente approvarlo, convalidano tutte le qualifiche offerte dall'UTC e svolgono un ruolo attivo nell'istruzione degli studenti, sia partecipando attivamente al *board* della scuola sia aiutando a definire e ad erogare il percorso di studi.

Per comprendere meglio il consolidarsi di quest'esperienza occorre descrivere i percorsi scolastici possibili (*progression routes*) per gli studenti inglesi. Normalmente le scuole secondarie nel Regno Unito coinvolgono gli studenti dagli 11 ai 16 anni. Pertanto, le UTC sono un tipo di scuola particolare, perché in realtà coprono la fascia di età 14-19 anni.



Quando la maggior parte degli studenti di 14 anni arriva all’UTC dalle scuole tradizionali, la loro istruzione è *“frammentata in argomenti non correlati”*⁵. Gli studenti hanno poca comprensione della rilevanza operativa degli studi accademici (implicazioni pratiche dei concetti teorici nelle attività lavorative) e hanno poca consapevolezza delle opportunità e del mondo del lavoro. Molti non sono ispirati e non si sentono all’altezza. Hanno però una scintilla di auto consapevolezza che li ha portati a scegliere un settore tecnico specialistico per la loro istruzione futura.

All’età di 15 anni gli studenti dell’UTC ottengono il loro GCSE e le qualifiche equivalenti. Possono decidere di restare all’interno dell’UTC per conseguire le qualifiche “A-level” e qualifiche tecniche equivalenti. Altrimenti possono terminare il percorso per iniziare un Apprendistato Avanzato o per frequentare un percorso di “Sixth form” o un Further Education colleges.

Alcuni studenti iniziano a frequentare l’UTC a 16 anni. Quando hanno 17 anni si qualificano per gli “A-level”. Poi a 18 anni iniziano un apprendistato superiore o un lavoro qualificandosi come “Registered Technicians”. Altrimenti iniziano un corso di laurea.

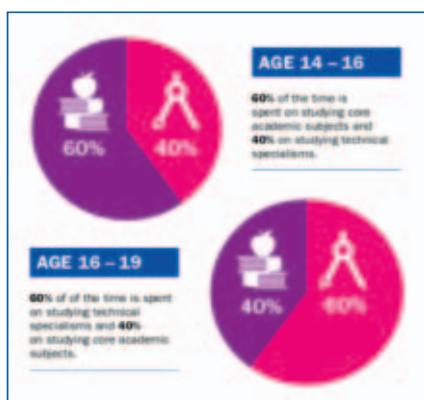
⁵ Con questo si intende la mancanza di un curriculum organico in cui gli studenti capiscano le connessioni fra diverse discipline.

Il curriculum UTC “parte dalla fine”: quando lo studente terminerà la scuola, che sia all’età di 16 o di 18 anni, in ogni caso:

- avrà ricevuto un’ampia formazione generale, completata da un’approfondita formazione tecnica nella specializzazione scelta;
 - avrà compreso la rilevanza della formazione teorica per il settore di propria competenza;
 - avrà buone capacità accademiche e pratiche, valorizzando entrambe allo stesso modo;
 - avrà eccellenti *employability skills* e capacità di comprendere i propri punti di forza e debolezza;
 - sarà consapevole delle opportunità di carriera nei propri settori di specializzazione;
- sarà in grado di capire le necessità dei datori di lavoro.

In sintesi, l’obiettivo delle UTC è fornire un’istruzione innovativa e di alta qualità che combini apprendimento pratico e accademico. Ciò richiede personale docente specializzato e attrezzature all’avanguardia.

Nelle UTC gli studenti dai 14 ai 16 anni trascorrono il 40% del loro tempo studiando materia tecniche. Non tutto questo tempo consiste in attività pratiche, poiché l’educazione tecnica include aspetti teorici della specializzazione: tuttavia, almeno il 30% del tempo di uno studente sarà impegnato in attività pratiche. Nel programma di studi degli studenti sopra i sedici anni la suddivisione tra istruzione generale e studi tecnici diviene di 40:60.



Durante il tempo settimanale dedicato allo sviluppo professionale degli studenti, gli studenti possono partecipare a progetti, attività di arricchimento (*enrichment activities*) o tirocini di lavoro estesi. La logica alla base di questo approccio è quella di offrire attività basate sul settore e opportunità per supportare l’apprendimento e lo sviluppo degli studenti e per “aiutarli a distinguersi” nei loro

percorsi futuri, fornendo esperienze e competenze per migliorare i loro curricula, le loro performance durante i colloqui di lavoro, le domande di candidatura per l'università e posti di lavoro.

Per quanto riguarda le qualifiche in uscita, ogni UTC si concentra su una o due specializzazioni tecniche. Le specializzazioni tecniche nelle UTC coprono una gamma che, a titolo esemplificativo, include:

- ingegneria;
- costruzione e l'ambiente costruito;
- tecnologie sanitarie;
- scienza;
- Informatica e media digitali e creativi.

Il settore di specializzazione di ogni UTC è centrale per il curriculum. Il contenuto del curriculum riflette le esigenze delle aziende partner, sebbene si tenga conto delle esigenze nazionali complessive delineate dai gruppi di datori di lavoro o dalle istituzioni professionali. La giornata scolastica più lunga rispetto alle scuole tradizionali consente la presenza di elementi di insegnamento che sono parte della qualifica formale, necessari e fondamentali per l'occupabilità e per la crescita dello studente. È importante che la specializzazione non diventi troppo ristretta, in particolare prima dei 16 anni: una UTC potrebbe essere specializzata, ad esempio, nell'ingegneria aeronautica, ma illustrare parti del curriculum con esempi tratti da altri tipi di ingegneria.

Come abbiamo visto, almeno il 40% del tempo del curriculum è dedicato alle specializzazioni tecniche e il PBL (Project Based Learning) viene conseguentemente implementato in modo pervasivo: il settore di specializzazione viene insegnato attraverso progetti commissionati dalle aziende e attraverso momenti di studio individuale. Si cercano opportunità per esplorare elementi del curriculum specialistico anche all'interno delle normali lezioni delle diverse materie.

2. L'organizzazione della scuola: dimensione, tempi, spazi e raggruppamenti

Uno degli aspetti più importanti, che rende concreto e operativo il modello pedagogico di riferimento, è l'innovazione nell'organizzazione della scuola, lungo il filo che va dalle sue dimensioni alle modalità peculiari di organizzare lo spazio, il tempo e i raggruppamenti di studenti.

Per quanto riguarda la dimensione, il numero di alunni deve essere contenuto, sia per ragioni gestionali che didattiche.

- La complessità del curriculum e il tempo relativamente breve che gli studenti hanno a disposizione prima di confrontarsi con l'esterno (commissioni d'esame,

datori di lavoro) conferiscono grande importanza al monitoraggio individualizzato dell'apprendimento rispetto a quanto accade nella maggior parte delle scuole.

- La gestione di un orario complesso e di una composizione variabile di gruppi di studenti, nonché di tempistiche differenti (e variabili nel corso dell'anno) per diverse attività didattiche, sarebbero impossibili in una scuola con un numero troppo elevato di studenti.
- La dimensione ideale della scuola si attesta dunque attorno ai 600, 650 studenti con un tetto massimo di 800. Spesso la scuola è più piccola, tra 100 e 250 studenti. Gli spazi e il personale sono dimensionati di conseguenza.
- La dimensione ridotta crea una situazione sfidante dal punto di vista economico, dato che la singola scuola viene finanziata in base al numero di "teste". La sostenibilità economica dipende da scelte metodologiche nella retribuzione dello staff, da un particolare mix nelle fonti di finanziamento della scuola, ed eventualmente da un supporto particolare da parte dell'ente pubblico, motivato dall'opportunità e dall'efficacia del modello didattico.

Anche la scelta dell'edificio da destinare alla scuola è operata secondo criteri specifici, venendo a dipendere da diversi fattori.

- Innanzitutto la collocazione dell'edificio deve essere strategica dal punto di vista dei trasporti per il bacino di riferimento, che normalmente è al tempo stesso ben definito e abbastanza ampio. La scuola deve infatti discriminare il meno possibile gli alunni in base alla provenienza geografica all'interno del bacino. Inoltre, poiché la scuola ambisce ad avere un ruolo centrale all'interno dei network dei datori di lavoro della zona di riferimento, la collocazione e le caratteristiche dell'edificio dovrebbero tenere conto di ciò.
- Sebbene la strutturazione degli spazi abbia un ruolo primario nel modello didattico, e debba seguire criteri ben precisi, raramente ciò richiederà la costruzione di un edificio nuovo. Spesso l'apertura della scuola avviene mediante ristrutturazione di un edificio già esistente.
- È molto importante garantire la disponibilità dell'edificio a lungo termine e il rapporto qualità-prezzo. Le formule predilette sono quelle a lungo termine (ca. 125 anni) del comodato d'uso gratuito (o a costo simbolico) e del contratto di affitto bloccato. Certamente, se il sito è di proprietà di un ente pubblico o di uno dei principali sponsor della scuola, esso dovrebbe essere acquisito sulla base di un contratto di affitto a lungo termine.
- Infine, naturalmente l'edificio scolastico deve essere funzionale e conforme a tutta la legislazione pertinente.
- La fase delle trattative per la costruzione, l'acquisizione e la ristrutturazione dell'edificio è estremamente delicata. Deve essere compiuta di concerto con gli enti finanziatori e l'ente pubblico e coperta da riservatezza.

Per quanto riguarda gli spazi interni, la semiotica e la prossemica scolastiche sono finalizzate a riflettere il posto di lavoro e a fornire a studenti e insegnanti opportunità di praticare diversi tipi di insegnamento e apprendimento.

- Lo spazio scolastico deve essere molto diversificato e prevedere una molteplicità di impostazioni, superando la tradizionale distinzione tra aula e corridoio.
- Ogni aula è tendenzialmente dedicata a una materia o a un argomento, predisposta a raccogliere materiali specifici e supporti per l'apprendimento. La stanza è dimensionata, disposta e arredata in previsione delle tipologie di attività didattica che vi si svolgeranno (tavoli, scrivanie, sedie, poltrone, mobili di stoccaggio, ecc.).
- Ogni piano della scuola deve offrire aree dedicate ad attività comuni ricreative (ritrovo e bar) e per l'apprendimento (laboratorio informatico, biblioteca, sala studio). Agli studenti più giovani non sarà permesso usare spazi comuni al di fuori dei tempi di pausa, mentre gli studenti più anziani (che hanno una maggiore proporzione di tempo non organizzato) potranno utilizzarli ogni qualvolta lo riterranno opportuno.
- È importante che l'organizzazione degli spazi preveda almeno una sala polifunzionale che possa sia fungere da sala conferenze/teatro sia ospitare assemblee, riunioni dei datori di lavoro e incontri ufficiali.
- Qualora l'organizzazione degli spazi non consenta un adeguato spazio (interno ed esterno) per le attività sportive, è importante che si stipulino accordi con l'esterno per l'utilizzo di strutture sportive dato che l'attività motoria sarà parte integrante delle attività didattiche integrative (di "arricchimento") o di quelle socialmente rilevanti.

I muri all'interno della scuola "parlano", cooperano cioè alla creazione di un ambiente didattico e formativo. Perciò vanno lasciati il meno possibile vuoti, ma piuttosto ricoperti di diversi tipi di contenuti esteticamente molto curati. In particolare:

- poster motivazionali e/o suggerimenti generali per studiare e rimanere concentrati;
- bacheche con lavori svolti dagli studenti relativi alla materia cui è dedicata la stanza;
- depositi di conoscenza e know-how, ancora una volta legati alla particolare materia;
- poster interattivi con "depositi di attività" (piccole tasche piene di biglietti da pescare a caso) cui attingere in autonomia nei momenti liberi o di attesa;
- istruzioni e comunicazioni di sicurezza, sia specifiche del luogo (es. laboratorio di chimica) sia generali tratte dal regolamento della scuola;
- promemoria e slogan sulle "abilità di occupabilità" sostenute dalla scuola, in modo che allo studente sia costantemente ricordato il modello valoriale e il modello di persona cui la scuola si ispira;
- marchi, poster e slogan dei datori di lavoro (specialmente nelle stanze con attrezzature tecnologiche).

La strumentazione tecnica e tecnologica deve essere ricca e coerente con le esigenze delle aziende. Se la scuola deve insegnare, oltre alle competenze commerciali e a una vasta istruzione generale, le tecniche e gli standard attuali del settore di riferimento, allora essa non potrà fare a meno di attrezzature moderne identiche a quelle che vengono utilizzate per la produzione sul posto di lavoro. L'attrezzatura sarà anche parte integrante dell'apprendimento basato su progetti (PBL): gli studenti saranno in grado di intraprendere progetti significativi per il datore di lavoro quanto più potranno accedere alle attrezzature reali e all'avanguardia appropriate e necessarie per fare quel tipo di lavoro. Gli studenti si mostreranno consapevoli delle competenze tecniche acquisite e apprezzeranno le migliori opportunità di apprendimento "pratico", notando una maggiore sicurezza nell'uso di attrezzature tecniche.

- La scuola deve offrire le più recenti attrezzature e tecnologie utilizzate dall'industria per creare un ambiente in cui gli studenti possano sviluppare le capacità che l'industria esige.
- La fornitura di attrezzature tecniche verrà effettuata in stretta cooperazione con il tessuto produttivo e con le università locali/regionali: le macchine, gli strumenti, le infrastrutture saranno generalmente fornite dai datori di lavoro partner senza alcun costo per la scuola. Le attrezzature saranno quindi nuove e sempre aggiornate, in linea con quelle che si trovano nei luoghi di lavoro reali.
- Le sale che ospitano la tecnologia industriale saranno caratterizzate da messaggi e poster dello sponsor che la fornisce, trasmettendo la sua filosofia e supporto agli studenti, ma anche, a volte, presentando gli aspetti interessanti dell'azienda come futuro datore di lavoro.
- Più in generale, deve essere realizzato un piano di visibilità e di "ritorno" per lo sponsor che fornisce i macchinari, con benefit che andranno ad aggiungersi a quello "base" di poter disporre di un bacino di potenziali lavoratori già formati per le proprie esigenze.

Per quanto riguarda l'organizzazione del tempo, per realizzare un programma di studi tecnico approfondito nell'ambito di un'istruzione ampia e per assicurare che tutti gli studenti prendano parte ad attività extra-curricolari, è prima di tutto necessaria una giornata scolastica più lunga. Anche i datori di lavoro apprezzano gli studenti che vivono tempi che riflettono le normali pratiche lavorative. Pertanto:

- La giornata scolastica sarà tendenzialmente lunga, dalle 8:30 alle 17. Sarà importante adattare questi orari alle modalità di trasporto locali, ad esempio anticipando l'orario di uscita il venerdì. Alcuni momenti della giornata avranno una connotazione specifica, ad esempio:
 - ogni giorno lo slot dalle 8.30 alle 9.00 potrebbe essere dedicato al programma di sviluppo personale degli studenti, concentrandosi sui valori delle competenze trasversali e delle priorità scolastiche. Il programma potrebbe essere gestito da un insegnante e da un suo assistente;

- ogni giorno lo slot dalle 15 alle 17 potrebbe essere dedicato alle attività di arricchimento, con diverse opzioni realizzabili per gli studenti;
- in alcuni momenti della giornata la scuola potrebbe consentire agli studenti di svolgere apprendimento autonomo per evitare i compiti a casa, riducendo i conflitti a casa e compensando gli studenti che abitano lontano e che non arriveranno a casa prima di sera.
- L'anno scolastico durerà 40 settimane (39 + 1). Alcuni periodi avranno una connotazione particolare, ad esempio:
 - il primo periodo, alla fine di agosto, potrà essere dedicato ad accogliere i nuovi studenti e ad informarli sugli spazi della scuola, sul codice di abbigliamento, sul comportamento standard, ecc. Inoltre, all'inizio dell'anno scolastico i nuovi studenti potranno essere esaminati in inglese e matematica per valutare il loro livello iniziale;
 - a luglio potrebbe essere organizzata la "settimana di arricchimento", incentrata sullo sviluppo personale, con varie attività sia all'interno che all'esterno della scuola;
 - per quanto riguarda l'esperienza lavorativa, possono essere ad esempio previste 2 settimane durante l'anno scolastico, non le stesse per tutti gli studenti (altrimenti né l'azienda ospitante né il tutor scolastico avrebbero il tempo di seguire gli studenti al meglio). Ulteriore tempo al lavoro potrebbe essere ricavato utilizzando il tempo delle vacanze scolastiche.
- Alcuni genitori saranno contenti che gli studenti rimangano più tempo a scuola, per altri ciò costituirà problema. Tutti questi aspetti andranno considerati nell'impostare il calendario, ma soprattutto sarà necessaria una comunicazione chiara, motivata e preventiva alle famiglie sulla strutturazione degli orari e del calendario scolastico.

Un orario ben strutturato aiuta in modo significativo l'apprendimento degli studenti e trae il massimo dai membri del personale e dalle strutture, ed è improbabile che un orario rigido, uguale ogni settimana per tutto l'anno, faccia il miglior uso delle strutture e rifletta ciò che gli studenti troveranno nel posto di lavoro o in un'università. Pertanto, l'orario dovrà riservare tempi adeguati alle diverse attività ed essere frequentemente variato. Le piccole dimensioni della scuola e la pianificazione del piano di studi coadiuvano questo approccio.

- Per la lunghezza delle unità di insegnamento non vi è uno standard universale. I multipli dell'ora sono i più utilizzati, ma esistono altre lunghezze, dai moduli di tre ore ai multipli di 15 minuti. Quindi una lezione può effettivamente durare tra i 15 e i 180 minuti.
- I progetti dei datori di lavoro sono solitamente programmati in blocchi di almeno due ore.

- È possibile programmare “Drop Down Days”, noti anche come “giorni fuori orario”, in cui le lezioni strutturate in classe vengono integralmente sostituite con attività utilizzate per rafforzare l’applicazione pratica delle abilità degli studenti e fornire un’esperienza di apprendimento più profonda. Ma non vi è un’unica maniera di utilizzare i Drop Down Days. A volte non è produttivo dedicarli ai progetti (con l’intervento a scuola dei datori di lavoro), in quanto risulta difficile seguire contemporaneamente tutti gli allievi della scuola e ottenere quindi un sufficiente ritorno sull’investimento in termini di input dei datori di lavoro; i Drop Down Days possono essere dedicati ad altre attività, sempre importanti per la didattica, come workshop sulle competenze trasversali, tutoraggi, colloqui di orientamento e presentazioni da parte dei datori di lavoro.

È importante che l’orario scolastico sia organizzato e operativo con criteri e logiche suoi propri, prevedendo gruppi di studenti la cui composizione non è nota all’inizio dell’anno. Gli studenti verranno assegnati ai vari gruppi durante l’anno in base a fattori che nella maggior parte dei casi emergeranno e si ridefiniranno strada facendo.

I gruppi di apprendimento dovranno necessariamente essere piccoli e raggruppati a seconda della loro composizione. Vi sono però alcuni principi guida da seguire.

- *Raggruppamenti in base all’abilità*: la valutazione dell’abilità dello studente è questione complessa. Nel caso di studenti provenienti da altre scuole, è necessario attendere almeno un quadrimestre dato che i risultati conseguiti dallo studente nella scuola precedente possono non riflettere la sua capacità. Al contrario, quando gli studenti sperimentano un diverso ambiente didattico il loro apprendimento viene spesso accelerato. Attendere un quadrimestre consente quindi di basare le decisioni sulla base dei progressi e delle abilità degli studenti nell’attuale ambiente didattico.
 - *Gruppi omogenei per abilità*: riuniscono studenti di età diverse e consentono un insegnamento omogeneo calibrato sulle capacità e sul livello di partenza dell’intero gruppo.
 - *Gruppi misti per abilità*: in questo caso vi sono precise strategie didattiche che permettono di differenziare la proposta e di mantenere traccia del progresso individuale mediante valutazioni individuali e selezione dei compiti da svolgere per ogni studente.
- *Raggruppamenti per progetto*: sono gruppi di età mista che portano avanti i progetti dei datori di lavoro. I team di progetto generalmente comprendono studenti che hanno mostrato interesse per l’argomento indipendentemente dall’età. Questa composizione offre vantaggi molto interessanti: studenti più giovani imparano come pianificare progetti da studenti più grandi, e tutti gli studenti apprendono come condurre e lavorare in gruppi di persone con

background ed esperienza diversi. Si incontrano per poche ore a settimana per diversi mesi, anche se il tempo a disposizione per i progetti varia durante l'anno, diminuendo in momenti accademici chiave come gli esami.

- *Raggruppamenti per specializzazione*: se la scuola offre più specializzazioni, potrebbe voler considerare come ciò influisca sulla formazione dei gruppi. Se le specializzazioni sono correlate (ad es. ingegneria e costruzione), gli studenti possono essere mantenuti in un unico gruppo per un po' di tempo prima di operare la loro scelta di specializzazione. Anche quando le specializzazioni sono meno correlati e ad es. tecnologia sanitaria e media digitali, coinvolgere studenti in progetti comuni amplia le loro esperienze.

Poiché la composizione dei gruppi dipende da fattori che nella maggior parte dei casi emergono e si ridefiniscono durante l'anno, è importante che l'orario scolastico sia fatto con criteri e logiche suoi propri, che consentano poi di formare e trasformare i gruppi sulla base di criteri solidi e chiari.

3. Staff e modello organizzativo

Il modello organizzativo della scuola e la tipologia di figure professionali coinvolte riflette la peculiarità delle UTC, impegnate da una parte a radicarsi profondamente nel tessuto produttivo di un territorio, e dall'altra a differenziare le funzioni di supporto agli studenti, tra docenza, tutoraggio, orientamento, counseling e avviamento al lavoro.

Per quanto riguarda le imprese, i datori di lavoro sono statutariamente coinvolti nei meccanismi gestionali, e questo consente di utilizzare il loro contributo nella progettazione e nella messa in opera del curriculum. Non solo i datori di lavoro definiscono le competenze di cui hanno bisogno per la forza lavoro futura, infatti essi sono anche direttamente coinvolti nella didattica, almeno attraverso i progetti di Project Based Learning (PBL) basati su sfide reali stabilite proprio dalle aziende partner. Diversi approcci possono essere messi in opera a tal fine:

- i dirigenti senior e altre figure della scuola sono alla costante ricerca di potenziali partner e sviluppano solidi rapporti di lavoro basati su attività reciprocamente vantaggiose. Il loro obiettivo è lo sviluppo di relazioni a lungo termine con i datori di lavoro, preferibile a un investimento in iniziative una tantum;
- i contatti e le relazioni richiedono un costante reinvestimento di tempo da parte del personale chiave;
- personale aziendale può essere direttamente coinvolto come staff senior all'interno della scuola, ciò aiuta a colmare l'eventuale divario;
- la scuola deve compiere sforzi per semplificare il più possibile il coinvolgimento

del datore di lavoro, ad esempio organizzando le riunioni di pianificazione presso il sito del datore di lavoro, non a scuola.

Il contesto socio-economico e industriale locale può essere sfidante. Spesso ad esempio le attività più rilevanti nell'area sono PMI che hanno capacità e risorse limitate per coinvolgere e supportare con successo la scuola. Il datore di lavoro può avere preoccupazioni sull'entità e sulla natura del ruolo atteso, e ciò può costituire una barriera. Oltre all'impegno nel tempo e ai requisiti del personale, alcuni datori di lavoro possono anche essere scoraggiati anche dalla percezione che venga loro richiesto di "creare risorse educative pur non essendo insegnanti". Malintesi o mancanza di conoscenza reciproca su come funzionano le scuole e le imprese possono ulteriormente ostacolare questa relazione.

Gli sforzi per superare queste barriere si concentrano sul dialogo e sulla comunicazione e sulla promozione della scuola nella comunità imprenditoriale locale, evidenziando il beneficio che viene alle imprese dal coinvolgimento nella scuola.

Tutto ciò considerato, il coinvolgimento dei datori di lavoro può attestarsi in ultima analisi su diversi livelli.

- *Livello "contestuale"*: i partner forniscono informazioni sul luogo di lavoro e attività che aiutano a informare i giovani sulle conoscenze e abilità tecniche e trasferibili.
- *Livello "moderato"*: i partner sono coinvolti in PBL ma non svolgono un ruolo significativo.
- *Livello "profondo"*: i partner diventano proprietari di un progetto, forniscono input nella valutazione formativa, partecipano alla didattica nel curriculum, informano l'insegnamento e l'apprendimento con competenze specialistiche e aggiornate, tecniche e conoscenze.

Lo staff della scuola deve poi essere costruito per ottenere una produttiva combinazione di istruzione pratica, tecnica e accademica: pertanto, i membri dello staff devono essere reclutati da una varietà di background. Alcuni saranno insegnanti qualificati, altri verranno dal mondo del lavoro nell'area di specializzazione offerta dalla scuola. In entrambi i casi avranno bisogno di un periodo di ambientamento iniziale e di uno sviluppo professionale continuo.

- Per gli insegnanti qualificati (provenienti dal mondo della scuola), alcune acquisizioni importanti saranno:
 - arrivare ad apprezzare le implicazioni del lavoro in un'istituzione guidata dai datori di lavoro e da un'università;
 - imparare a lavorare per progetti guidati dai datori di lavoro integrando in essi la propria materia specialistica;
 - apprendere a suddividere la propria materia in unità discrete di insegnamento,

- comprendendo il potenziale della messa in relazione di ognuna con la specializzazione offerta dalla scuola;
- vedere il curriculum di uno studente in modo olistico piuttosto che spezzettato in aree tematiche separate come prassi normale nella maggior parte delle scuole e dei college;
 - imparare a lavorare in team multidisciplinari che includono persone di diversa provenienza e con competenze diverse, con eguale dignità professionale.
- Gli insegnanti con un background lavorativo invece avranno più necessità di lavorare su:
 - la comprensione dei processi di apprendimento dei giovani studenti;
 - la comprensione del sistema di istruzione, in particolare al quadro normativo, alle modalità organizzative e agli standard nazionali che gli studenti devono raggiungere nelle varie aree di conoscenza, compresi i requisiti delle materie accademiche che potrebbero non essere legate alla specializzazione offerta ma che sono necessari per conseguire una qualifica;
 - un apprezzamento delle competenze che gli insegnanti esperti apportano al corpo docente e a tutte le attività di pianificazione.

Una piccola scuola non richiede una grande struttura dipartimentale e d'altra parte non ha la possibilità di prevedere un gran numero di posizioni senior. D'altra parte la didattica qui proposta richiede un notevole impegno di tempo e di energie. Le ore di insegnamento e gli orari di apertura, ad esempio, sono più estesi di quelli previsti in altre tipologie di scuole. I salari devono dunque essere sufficienti per attrarre uno staff di qualità, sebbene si debba anche considerare che altre leve di attrazione oltre allo stipendio e alle condizioni contrattuali sono le opportunità in termini di innovatività e di sviluppo personale. È bene allora adottare una struttura "piatta" in cui tutto il personale, senza grandi differenze, viene retribuito con uno stipendio ragionevole. Ai diversi membri dello staff vengono poi attribuite varie responsabilità: capi dipartimento, vicepresidi, referenti per le partnership, per insegnamento-apprendimento-valutazione, per l'inclusione, per lo sviluppo personale, per la logistica, per occupabilità e destinazioni e così via. È importante considerare i margini di contrattazione, decidendo i termini e le condizioni chiave (ad es. durata della giornata e periodi di vacanza e requisiti per partecipare alla formazione).

Il modello organizzativo deve consentire alla scuola di costruire una visione e un accordo condivisi ("non negoziabili"), un quadro olistico su cosa si debba intendere per insegnamento e apprendimento di qualità. Il processo di costruzione della visione condivisa può essere un percorso collaborativo che coinvolge gli insegnanti stessi e tutto lo staff, alimentato da stimoli esterni come studi e ricerche sull'efficacia didattica. La visione condivisa viene poi utilizzata per sviluppare i "profili docenti", che a loro

volta daranno forma al Programma continuo di sviluppo personale (CPD) per il controllo della qualità e il miglioramento continuo.

Particolarmente stimolante è l'idea che il profilo del docente possa basarsi sulle medesime abilità soft (*employability skills*) proposte agli studenti. Di qui si procede a costruire un ciclo continuo di pianificazione, insegnamento, verifica e valutazione, nuova pianificazione, nonché a costruire linee guida per l'insegnamento. Tra le linee guida può essere utile ad esempio un format di base per la lezione, disponibile per tutti gli insegnanti.

È sin troppo evidente che la qualità della funzione educativa è la chiave più profonda del successo. In questo scenario, sono messi in atto e utilizzati simultaneamente molti metodi per monitorare le prestazioni degli insegnanti nell'apprendimento scolastico: "l'insegnante su una pagina" (teacher on a page, griglia di osservazione sintetica per il monitoraggio dello sviluppo personale), visite da parte di vari enti di controllo, revisione interna, revisione da parte di consulenti esterni, osservazione delle lezioni, campionamento di libri di testo, passeggiate didattiche, simulazioni di ispezione ("mocksted").

Gli insegnanti devono essere visitati in classe 6 volte all'anno attraverso i "Learning Walks": il gruppo di revisione non assiste all'intera lezione ma soltanto a una piccola parte (ricevendo però in anticipo l'intero schema della lezione del giorno). Dopo l'osservazione e la raccolta dei feedback da parte degli studenti, per ciascun insegnante vengono identificati "punti di forza" e "aree di sviluppo".

I piani di sviluppo personali sono realizzati considerando anche le priorità strategiche della scuola, che possono riguardare particolari aree di bassa prestazione nel curriculum, fasce di abilità o di età o di genere che non realizzano i progressi previsti, annate particolari e materie specifiche. L'obiettivo è garantire che il curriculum sia appropriato per tutti gli studenti in modo che possano raggiungere e avanzare verso destinazioni positive.

A loro volta, le priorità dell'intera scuola derivano dalle valutazioni sull'insegnamento, sull'apprendimento e sulla valutazione. Pertanto, la strategia scolastica viene costantemente monitorata e aggiornata e gli input/sviluppi sono collegati ai metodi di assicurazione della qualità e agli outcome e agli impatti attesi.

Tutto il ciclo di sviluppo è gestito attraverso tempistiche e pratiche organizzative specifiche come le riunioni dei *middle manager*, le riunioni di aggiornamento di facoltà, ecc. Vi è anche una filosofia di scelta e flessibilità, di sviluppo e supporto peer-to-peer, di sviluppo e distribuzione della leadership.

Conclusione

Nelle pagine precedenti sono stati considerati alcuni degli elementi chiave che costituiscono il modello delle UTC, attentamente progettato e monitorato dal Trust. Si tratta di indicazioni di tipo organizzativo, che costituiscono quello che potremmo chiamare il *curricolo implicito*. In un prossimo contributo verranno esaminati gli aspetti didattici, con particolare riferimento alle soft skills, al Project Base Learning e alle modalità di valutazione, entrando dunque nel curricolo esplicito, a completare la descrizione di questa esperienza di successo.

Bibliografia

- Baker Dearing Educational Trust, *From school to work. How education fails students in the real world*, London 2017.
- Baker Dearing Educational Trust, *A practical guide to UTC curriculum*, London 2017.
- Department for Education, *The Coalition: our programme for government* (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/78977/coalition_programme_for_government.pdf)
- House of Commons Library, *Briefing paper: Number 07250, 8 March 2017: University Technical Colleges* (<https://dera.ioe.ac.uk/28814>)
- NFER, *Evaluation of university technical colleges Report – Year One* (<https://www.nfer.ac.uk/media/2222/utcr01.pdf>)

Accademie formative una proposta per gli enti di FP

DARIO EUGENIO NICOLI¹

La quarta rivoluzione industriale ha bisogno dell'uomo

Il carattere fondamentale dell'attuale domanda formativa è costituito dal mix di competenze tecnologiche e capacità umane; ciò smentisce l'idea del rapporto a somma zero tra il lavoro svolto dall'uomo e quello realizzato tramite apparati tecnici; infatti la realtà storica, ed anche l'attuale contesto, indicano che ad ogni rivoluzione segue, dopo una fase di disoccupazione tecnologica, un'espansione del campo del lavoro umano in territori spesso inediti, e con problematiche peculiari. Le tre rivoluzioni tecnologiche che hanno preceduto quella in corso mostrano un contrasto tra la visione di senso comune e la realtà effettiva. Eccone un quadro comparativo.

Rivoluzione tecnologica	Sostituzione ed espansione del lavoro umano	Problematiche emergenti
Prima (fine '700) Le scoperte del telaio meccanico e della macchina a vapore consentono il superamento dei cicli naturali del lavoro manuale dell'energia.	<i>Sostituzione:</i> fatica fisica <i>Espansione:</i> nuovi mondi di lavoro (es.: estrazione e lavorazione dei metalli, trasporti, agricoltura ed agroindustriale); produzione, assistenza, manutenzione di macchine.	Condizione miserrima del sottoproletariato urbano Sfruttamento e mancanza di diritti Lavoro minorile Inquinamento
Seconda (fine '800) L'introduzione massiccia dell'elettricità, dei prodotti chimici e del petrolio rendono possibile un enorme salto produttivo.	<i>Sostituzione:</i> processi lavorativi artigianali e semiartigianali <i>Espansione:</i> nuovi mondi di lavoro connessi al reperimento di risorse necessarie ai prodotti elettrici e chimici; produzione, assistenza e manutenzione dei sistemi tecnici.	Guerra moderna Mancanza di tutele e diritti Alienazione Urbanizzazione Inquinamento

→

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

<p>Terza (dal 1950) La rivoluzione digitale porta al passaggio dalla meccanica, dalle tecnologie elettriche e da quelle analogiche alla tecnologia digitale.</p>	<p><i>Sostituzione:</i> tutti i processi di lavoro con carattere di routine <i>Espansione:</i> terziario nelle sue diverse forme, specie i consumi, i lavori di cura ed assistenza, moda, costume, corpo, natura, ambiti di vita non lavorativi, comunicazione, trasporti...</p>	<p>Disoccupazione tecnologica e giovanile Nuovo sottoproletariato Crisi dei sistemi educativi Urbanizzazione Inquinamento</p>
---	--	---

La *quarta rivoluzione industriale* è caratterizzata da un salto di qualità, tramite realtà virtuale, intelligenza aumentata ed in generale l'intelligenza artificiale, ma anche logistica, personalizzazione di prodotti e servizi, sistemi urbani e naturali nella prospettiva della sostenibilità.

Essa porta con sé una fase di disoccupazione tecnologica frizionale, ma in generale incrementa l'occupazione a livello globale e locale (si veda il caso della fabbrica 4.0 in Germania, ed in generale l'Asia).

Anche il sentiero che sta percorrendo l'Intelligenza artificiale conferma quanto detto: ciò che si sta realizzando non è l'emulazione della mente umana, ma sistemi ed algoritmi (Big Data) capaci di analizzare dati per classificarli, riconoscere tratti ricorrenti, identificare correlazioni, simulare e predire lo sviluppo di un tipo complesso di società. Ciò a supporto delle nostre capacità decisionali e non tanto per creare una copia di noi stessi.

Siamo di fronte ad una "Razionalità artificiale" più che intelligenza, cioè a strumenti e modelli che ci aiutano a razionalizzare e valorizzare la conoscenza che accumuliamo nel tempo².

Crescente rilevanza nel lavoro dei "fattori sensibili"

Quanto esposto mostra come le nuove tecnologie convivano con mondi a razionalità affettiva, sociale, tradizionale, pratica, intuitiva, orientata ai valori; esse, mentre incorporano processi routinari, creano continuamente problemi e necessità di intervento umano, soprattutto là dove emergono schemi inusuali e si pongono dilemmi di natura etica, che non si possono risolvere con algoritmi.

² DE MICHELIS G., *Macchine intelligenti o tecnologie della conoscenza?*, in «Sistemi Intelligenti», a. XXIX, n. 3, 2017 pp. 559-577.

In effetti, gli ambiti in cui si sviluppa la nuova espansione del lavoro sono quelli connessi ai «fattori sensibili» del lavoro³:

- innanzitutto ogni ruolo professionale risulta di fatto investito da una crescente quantità di micro e macroproblemi (malfunzionamenti, lamentele, grane...) che occupano quote sempre più ampie di tempo di ogni figura, e che sembrano ampliarsi, piuttosto che diminuire, con l'incremento delle tecnologie, poiché i sistemi sociotecnici risolvono problemi ma ne creano molti altri. Quest'area di compiti impropri e difficilmente classificabili richiede necessariamente l'intervento umano.
- Inoltre si espande nei contesti di lavoro il mondo delle relazioni interpersonali, sia quelle che riguardano la vita quotidiana ed i momenti ordinari del lavoro sia quelle proprie dei contesti in cui si sviluppano dinamiche cooperative, specie quelle tra persone che appartengono a differenti ambiti disciplinari e professionali e che, dunque, richiedono un sovrappiù di capacità di ascolto, comprensione ed interazione. Costituisce fattore di grande rilevanza la capacità di coesione dei valori e di condivisione della mission del team di lavoro, poiché contribuisce a suscitare le energie indispensabili ad un'opera umana che apporti significati e scopi sostantivi alla società complessa.
- Vi è poi il campo delle attività che richiedono ideazione e cultura progettuale; queste, svolgendosi entro contesti difficilmente riducibili ad algoritmi, essendo segnati dalla intensità dei fattori imprevisi, necessita di capacità di visione ed immaginazione, adattamento e negoziazione, revisione e cambio di prospettiva.
- È molto rilevante anche il tema etico che concerne la sicurezza e la salute, la tutela della privacy e dei dati riservati, la sostenibilità, la deontologia professionale e l'etica economica, la valorizzazione delle risorse umane e il legame con il territorio. In particolare, le nuove tecnologie aprono importanti questioni etiche in molti contesti: il rapporto tra fiducia e controllo nel rapporto tra uomo e tecnologia, il cambiamento dei profili di responsabilità e la 'sostituzione' dell'attività umana con contesti virtuali, il rischio di erodere l'autodeterminazione umana e la sua possibilità di scelte libere, il rischio di svalutazione delle competenze e delle capacità umane, il rischio di replicare non solo le qualità ma anche errori e difetti dell'agire umano.

³ SPEARMAN C., *General intelligence, objectively determined and measured*, American Journal of Psychology, 15, 1904 pp. 201–293. Si tratta di quelle capacità definite anche con l'espressione "intelligenza fluida" (Gf), che consentono di affrontare logicamente problemi in situazioni nuove, imprevisite, indipendentemente dalle conoscenze acquisite. Sono indispensabili sia di fronte a problemi complessi, sia in tutte quelle situazioni in cui occorre identificare gli schemi e le relazioni sottostanti ad una situazione problematica per trovare una soluzione tramite il ragionamento logico.

Questo cambiamento è confermato dalla grande emergenza delle **soft skill** che segnala sia una problematica circa gli scopi dell'agire sia l'irruzione della personalità tra i fattori produttivi.

Esiste infatti su questo punto un'ampia manualistica relativa al rapporto tra tratti della personalità e tipologia di lavoro intrapreso; valga come esempio il test OPPro che fornisce un quadro completo della personalità, esplorando le dinamiche dei comportamenti in un'ampia gamma di situazioni lavorative a partire dal profilo dei Big Five, da cui l'acronimo O.C.E.A.N. riferito all'originale francese Ouverture, Conscience, Extraversion, Amabilité, Névrosisme⁴.

È rilevante anche la letteratura che si occupa delle **skill del futuro**.

Secondo "The Future of Jobs", il nuovo report del World Economic Forum, queste skill sono⁵: capacità di problem solving in contesti complessi, pensiero critico, creatività, gestione delle risorse, collaborazione, intelligenza emotiva, capacità di giudizio e di prendere decisioni, service orientation, negoziazione, flessibilità cognitiva.

Va ricordato anche il tema della leadership e delle competenze imprenditoriali, ed all'opposto quello degli unemployables, che correla l'accesso ai livelli alti della struttura del lavoro, e la sua esclusione, a specifici tratti della personalità.

Il **leader** è sempre più un soggetto dotato della capacità di motivare e responsabilizzare le persone e, quindi, assicurarsi la fiducia dei propri collaboratori. Rispetto alla mutevolezza dei contesti ed al rilievo dei fattori imprevisi, taluni autori si spingono anche al punto di sostenere che la leadership è un'arte di improvvisazione⁶.

Jack Zender, aggiunge che «il vero leader deve porre l'enfasi sugli obiettivi che un'organizzazione si aspetta e deve aiutare le persone all'interno della stessa a raggiungere risultati migliori. Inoltre egli rende le prestazioni dei propri followers più efficaci di quanto non sarebbero state se non ci fosse stata una guida. Tutto ciò accade quando il leader vede un grande potenziale di crescita e non costringe nessuno a raggiungerlo»⁷.

Di contro, gli **unemployables** sono caratterizzati da tratti della personalità che confliggono con tutto quanto sopra indicato, e che in diversi casi possono configurare vere e proprie patologie della relazione, del compito e financo del legame con la realtà⁸.

⁴ https://www.psyjob.it/profilo_psicologico_personalita_lavorativa.htm

⁵ https://www.randstad.it/knowledge360/archives/skill-del-futuro-quali-competenze-saranno-richieste-ai-lavoratori-nel-2020_981/

⁶ HEIFETZ R.A. – LINTZKY M., *Leadership on the Line: Staying Alive Through the Dangers of Leadin*, 2001.

⁷ ZENDER J., *The New Leadership Development*, "Training & Development", marzo 2000.

⁸ ABRAMS D. – SWIFT H. – DRURY L., *Old and unemployable? How age-based stereotypes affect willingness to hire job candidates*, Journal of Social Issues, 72, 2016, pp. 105-121.

La domanda delle imprese

Tutti i fattori sensibili indicati, concorrono a delineare una prospettiva neo-umanistica che confligge con la narrazione meramente tecnica e funzionalista del rapporto tra individuo e lavoro sintetizzabile nella *antropologia dell'adattamento*⁹, la concezione che assimila gli esseri umani alle altre specie viventi nel processo di cambiamento evolutivo in cui l'organismo si crea una sempre migliore «[...] soluzione al problema che ha di fronte il cui risultato – alla fine – è rappresentato dall'essere adattato»¹⁰. Questa tesi sostiene che, secondo modalità certamente più complesse che tengono conto dei diversi fattori in gioco, il comportamento dell'individuo è sempre segnato da un movimento verso l'equilibrio con le richieste che provengono dall'esterno e che lo sollecitano come "risorsa" di un organismo sociale che lo supera e lo sovrasta.

Al contrario, quella che emerge dagli studi sul rapporto tra individuo e lavoro e dalle ricerche relative alle dinamiche che vi si svolgono, rappresenta un'*antropologia dell'incontro-alleanza e dell'azione* intesa come manifestazione di significati sia della vita individuale sia di quella collettiva rappresentata dall'impresa.

Ciò che accade a questi due mondi non è assimilabile ad un mero contratto, ma può essere rappresentato più correttamente come una incontro-alleanza fondato su una comune condivisione di prospettive dotate di valore, entro un contesto d'azione che vede implicati i diversi soggetti coinvolti. Nel passato questa dinamica è stata vista come sistema in cui agiscono forze impersonali che tendono a conservare in vita il sistema stesso, muovendo gli individui ed i gruppi come risorse autopoietiche dello stesso¹¹. Più recentemente, si è posta in luce soprattutto la valenza di dono, fondando il legame sociale sul principio di reciprocità, che porta con sé tre obblighi fondamentali: il dare, il ricevere e il ricambiare¹². In questa prospettiva, emerge nell'azione l'apertura dell'individuo verso l'altro, intendendo questo movimento come un riconoscimento fondante l'interazione umana che dà origine al comportamento morale che qualifica la comunità¹³.

⁹ CAFFERATA R. (2014), *L'impresa nel darwinismo contemporaneo*, «ImpresaProgetto», 2, 2014. https://www.impresaprogetto.it/sites/impresaprogetto.it/files/articles/ipejm_2-2014_contr_cafferata_0.pdf

¹⁰ LEVONTIN R.C., *Adaptation*, «Scientific American», December, 1989, pp. 157-169.

¹¹ MATURANA H.R. – F.I. VARELA, *Autopoiesi e cognizione – La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio, 2001.

¹² SAHLINS M.D., *La sociologia dello scambio primitivo*, in *L'antropologia economica*, Torino, Einaudi, 1972.

¹³ MANGONE E. – G. MASULLO, *L'Altro da Sé. Ri-comporre le differenze*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Se l'intreccio tra competenze tecnologiche e qualità umane rappresenta il focus della nuova domanda di professionalità emergente, due sono gli ulteriori fattori che corredano le esigenze formative delle imprese:

1. in primo luogo la flessibilità e varietà degli interventi riferiti sia alle tipologie di soggetti sia alla scala economica delle stesse imprese.
 - La tematica dei *soggetti* è sempre più rilevante vista la varietà del personale impiegato, o candidato, in base a età, cultura, appartenenza etnica, condizioni di vita. Ma è resa ancora più acuta in forza della progressione dei processi di individualizzazione che porta con sé stili di vita molto centrati sull'io che spiegano la diffusa condizione di solitudine delle persone, esigenze diversificate e rese rigide dal principio di autoreferenzialità, ma anche comportamenti stereotipati come la dipendenza dai device e una tendenza a identificarsi in clan basati su opinioni.
 - La tematica relativa alla *scala economica* delle stesse imprese propone una differenziazione dei modi in cui si definiscono le intese tra Enti-CFP e imprese ed il disegno dei contesti in cui i due soggetti interagiscono. Esistono infatti tre scale differenti da considerare: quella territoriale si riferisce ai mercati locali, spesso caratterizzati da imprese medio-piccole e piccolissime, dove agiscono CFP con forti legami comunitari, ma scarse presenze nei livelli medio alti dei mercati; la scala nazionale presenta invece un'area di imprese, di fattori produttivi e culturali più impegnativa nella quale operano preferenzialmente CFP che appartengono a reti coordinate di Enti in grado di garantire una qualità formativa elevata; infine troviamo la scala globale, spesso rappresentata da progetti comunitari di ricerca ed elaborazione di prototipi formativi, ma anche da accordi con gruppi internazionali, nella quale agiscono soprattutto le équipes specializzate degli Enti di maggiore dimensione.
2. In secondo luogo le imprese manifestano una pressante esigenza di *tempi celeri* di risposta alle necessità di figure professionali richieste. Ciò è dovuto alla forte mutevolezza dei mercati dove spesso emergono domande di prodotti e servizi che richiedono tempi brevi di risposta da parte delle imprese, che queste ultime spesso non riescono a soddisfare pienamente a causa della crescente carenza di personale qualificato. Di fronte a queste difficoltà, non risulta sempre adeguato il ricorso all'assunzione a chiamata, annunciata dalle agenzie e cooperative come una soluzione poco costosa, solerte ed efficace, ma che spesso porta con sé problemi di varia natura (organizzativi, di competenze, giuridici...) che influiscono negativamente sulla qualità dei prodotti e servizi.

I tre fattori indicati, la definizione di un nesso tra competenze tecnologiche e qualità umane, la considerazione della variabilità di soggetti e di mercati

nell'organizzare l'offerta formativa, la soddisfazione delle esigenze delle imprese riguardo ai tempi di risposta alle proprie domande formative, sollecitano il superamento di alcune criticità relative all'organizzazione usuale dei CFP ed inoltre alle modalità in cui si definiscono i rapporti tra questi e le istituzioni finanziatrici e regolatrici del sistema di IeFP, ovvero le Regioni e le Province Autonome, sia singolarmente sia entro la Conferenza Stato-Regioni.

Da qui la necessità di delineare in modo puntuale l'Accademia formativa, in quanto proposta con cui il mondo degli Enti di Istruzione e Formazione Professionale possono rispondere alle esigenze indicate, perseguendo un salto di qualità circa il proprio impianto metodologico ed organizzativo, le dinamiche di rete infra-Enti, le relazioni con il sistema economico e la governance del sistema di IeFP.

L'Accademia formativa ed il lavoro di rete degli Enti di formazione

Per soddisfare la domanda formativa emergente dalle imprese occorre che il mondo degli Enti di IeFP – come in certa parte già sta provvedendo – si impegni entro un piano comune che si muova verso tre direzioni: un rinnovamento metodologico ed organizzativo, un'organizzazione di rete degli enti stessi, infine un nuovo modello di intervento di Regioni e Province Autonome più snello ed essenziale.

Affrontando i due primi punti risulteranno più chiari gli indirizzi del terzo.

Il rinnovamento metodologico ed organizzativo

Tale rinnovamento procede su tre piste di lavoro:

1. Il Piano:
 - passare dalla doppia programmazione (discipline degli assi culturali ed area di indirizzo) ad un vero e proprio curriculum organico, che offra una rappresentazione unitaria del percorso formativo e dei “guadagni” degli allievi;
 - centrare il progetto sullo stretto legame tra i compiti di realtà significativi indicati dall'area di indirizzo ed i contributi degli altri assi culturali;
 - avvicinare la progettazione all'attività didattica intesa in senso consonante ai processi naturali di apprendimento e di crescita delle persone e dei gruppi, superando l'astrattezza e la burocraticità in cui sono cadute una parte delle pratiche che si ispirano alla didattica delle competenze.

3. Il dispositivo giuridico, pedagogico ed organizzativo:
 - passare da incarichi basati sulle discipline a quelli per assi culturali nella forma degli “argomenti”, ovvero moduli formativi per temi unitari corrispondenti ai nuclei portanti del sapere e proposti nella forma del “guadagno” a favore degli allievi (es.: la statistica, produrre video, parlare in pubblico, problemi di scelta, la meteorologia...);
 - adottare un metodo di lavoro basato sulla ricerca, la riflessione e la presentazione-argomentazione, in modo da sollecitare le facoltà cognitive e socio-emotive che consentono agli allievi di padroneggiare i ruoli e le sfide della società complessa;
 - fornire agli allievi strumenti stimolanti tramite l’utilizzo di tecnologie, video, ma anche testi, materiali, glossari “vivaci”, proposte di visite e di testimonianze significative.
3. Canone formativo: è la proposta culturale fornita agli allievi, nella forma non della teoria bensì – similmente ai filosofi antichi – della pratica etico-esistenziale, come arte e maniera di vivere all’altezza della dignità umana. Tre sono i caratteri del canone: il principio di verità, la rilevanza del reale e il principio di personalizzazione che attribuisce valore al soggetto-persona posto entro le relazioni che lo costituiscono. In particolare, vivendo entro un contesto in cui – come abbiamo visto – imperversano clan di opinioni, occorre formare gli allievi ad ascoltare ed a guardare la realtà con attenzione cogliendo i significati dei messaggi e degli avvenimenti, ad esplicitare le domande, insegnando loro il metodo della ricerca, la riflessione, l’arte del dialogo e l’argomentazione.

L’organizzazione di rete degli Enti IeFP

Si tratta di un passaggio strategico se davvero si desidera mettere in campo, nell’attuale scenario, l’intero potenziale pedagogico e sociale degli enti di IeFP, costituito dal patrimonio di valori, esperienze e proposte che nel corso del tempo questi hanno saputo realizzare. Nell’insieme, si tratta di una componente del sistema educativo e formativo che sa combinare in modo armonico il valore della persona, la metodologia di apprendimento e di crescita, la cooperazione con il mondo economico ed il legame con il territorio.

Trattandosi di un mondo variegato e quindi pluralistico, è forte tra gli Enti il sentimento dell’iniziativa autonoma; nelle stagioni che hanno preceduto quella attuale spesso il confronto reciproco e la cooperazione sono stati indotti dalle Regioni e Province Autonome, spinte alla necessità di dare unitarietà ad un mondo che sin dalla sua origine ha espresso una decisa caratterizzazione verso l’indipendenza delle singole opere. Anche la recente stagione del “lavoro di rete” ha assunto una caratterizzazione prevalentemente di Ente e non di

area. Se si vuole davvero cogliere la sfida della nuova domanda formativa e superare il senso di minorità che ancora connota il mondo degli enti formativi del privato-sociale, occorre incrementare la dinamica di rete e la cooperazione tra gli Enti stessi, in modo da poter sostenere una proposta unitaria che presenti connotati comuni, nella valorizzazione degli specifici talenti, così da poter perseguire passi successivi di rinnovamento facendo leva sulla messa in comune delle idee, delle soluzioni metodologiche ed organizzative, delle capacità di relazione e di comunicazione con i vari contesti in cui si esprime la domanda formativa, delle doti di interlocuzione con le istituzioni pubbliche ai vari livelli.

Il privato-sociale, specificatamente nell'ambito dell'orientamento, della formazione, del lavoro e dello sviluppo, possiede infatti una notevole potenzialità di iniziativa di cui il Paese ha bisogno per fronteggiare al meglio le sfide di una società che non può permettersi di rispondere in ordine sparso, ovvero particolaristico ed "esemplare" alle sfide emergenti, ma richiede anche un quadro di sistema, essenziale ed efficace.

Tre sono i livelli in cui la rete inter-Enti potrebbe fornire stimoli di rinnovamento condiviso verso l'interno ed anche l'esterno:

- il confronto e lo scambio di idee, di esperienze dotate di valore e di occasioni di stimolo culturale e di riflessione;
- la formazione del personale, specie quella svolta nella modalità del master, in stretta collaborazione con le Università ed i centri di ricerca;
- la progettualità derivante dalla risposta comune alle sfide più rilevanti che via via vengono espresse dalla società, com'è accaduto nel caso del sistema duale e come si sta delineando in tema di rinnovamento metodologico ed organizzativo, di impresa formativa oltre che di Accademia.

L'*Accademia formativa* è il nome che viene attribuito ad un'intesa stabile, di rilievo nazionale, fondata su principi e valori condivisi, regolata da una modalità di lavoro condivisa. Essa richiede un lavoro di rete inedito, così come è nuovo lo scenario in cui si colloca. L'Accademia formativa infatti, per sua natura, rappresenta un dispositivo di sistema basato sulla cooperazione tra i diversi soggetti che ne costituiscono l'ambito di riferimento, specialmente i portatori delle domande di professionalità e di formazione e gli organismi formativi e dei servizi connessi; non è quindi un nome che si possa attribuire ad un'entità particolare, limitata ad un solo ente, ad un territorio troppo circoscritto o ad un solo interlocutore di impresa, ma un modo di lavoro comune.

Questo si esplica in cinque livelli di intervento:

- individuare i fabbisogni formativi del settore, tendenzialmente in riferimento all'intero territorio nazionale, mettendo in luce i fattori di qualità e di innovazione degli interventi ed un minimo di monitoraggio;

- definire un piano di offerta formativa che valorizzi l'apporto di tutti gli Enti -CFP presenti e se necessario ampliando la copertura territoriale, perseguendo soluzioni finanziarie plurime: pubblico, pubblico-privato e privato;
- stabilire una triangolazione "di peso" con le istituzioni regionali - delle Province Autonome, statali e con i livelli europei delle politiche formative, del lavoro e dello sviluppo, potendo contare sull'apporto degli stessi stakeholder che avvalorano ulteriormente l'offerta formativa degli Enti;
- realizzare eventi e workshop di alto livello rivolti sia al personale ed ai dirigenti delle imprese, sia agli interlocutori istituzionali, economici e culturali;
- realizzare studi e ricerche sui temi posti nel campo d'azione dell'Accademia e interloquire con altri soggetti similari con cui è possibile sviluppare una proficua collaborazione ai vari livelli.

Una proposta alla Conferenza Stato-Regioni

La modalità di intervento formativo tramite la soluzione dell'Accademia rinnova fortemente i rapporti che si instaurano tra i diversi soggetti del campo formativo, introducendo una dinamica triangolare nella relazione tradizionalmente univoca tra istituzioni ed enti erogatori. Ciò accresce la validazione delle proposte di intervento formativo che vengono sottoposte alle prime, poiché vengono avvalorate dagli stessi stakeholder che ne diventano i principali beneficiari organizzativi, oltre che garantire la qualità formativa presso gli utenti beneficiari singoli.

Questa dinamica consente anche di:

- utilizzare in modo ottimale i fondi pubblici ed incrementarli con il contributo privato e del privato-sociale;
- programmare gli interventi in modo più corrispondente ai tempi, ai luoghi ed alle modalità proprie della "doppia personalizzazione", sia quella riferita agli utenti sia quella che riguarda le organizzazioni interessate alla loro assunzione dopo che hanno completato il proprio percorso formativo.

L'intero quadro delle iniziative previste dalla strategia qui tratteggiata punta pertanto alla creazione di condizioni di maggiore flessibilità ed efficacia nell'intero sistema di IeFP, operando come spinta di rinnovamento sui diversi livelli indicati:

Analisi dei fabbisogni e piano dell'offerta formativa

La presenza di un'alleanza tra stakeholder ed organismi formativi consente di delineare un quadro più attendibile e quindi più attuale dei reali fabbisogni di professionalità e di formazione ai vari livelli delle organizzazioni di lavoro. Si ricorda che, a fronte di mercati del lavoro dinamici ed in continua trasformazione, la modalità dell'analisi per sondaggi riferiti a figure professionali standard riesce solo in

parte ad evidenziare le reali necessità; molto più efficace risulta essere la raccolta dei segnali diretti connessi ai vari fattori del business e della “catena del valore” che si crea nei diversi contesti e nei differenti territori. Il ruolo degli stakeholder non si limita ad individuare tali fattori, ma esprime anche un interesse diretto e verificabile al “prodotto” formativo che si esprime in assunzioni secondo le diverse formule contrattuali.

Di conseguenza, il piano dell’offerta formativa risulta essere maggiormente focalizzato alle aree di maggiore potenzialità occupazionale, in quanto esprimono aree di business sostenute da domande di mercato direttamente riscontrabili.

Aspetti finanziari

L’insieme dell’offerta formativa può essere articolato in modo più efficiente tenendo conto delle diverse possibili formule finanziarie che considerano anche l’intervento parziale o totale dei privati. Questa varietà di modelli di finanziamento può consentire scelte più consone alle diverse aree di fabbisogno ed ai differenti contesti, portando ad un sistema formativo più ampio e partecipato, dove ogni passo del processo di regolazione e gestione diventa occasione di una cooperazione ed un controllo da parte di ogni attore interessato.

Aspetti giuridici, amministrativi e metodologici

Il rinnovamento del metodo, dell’organizzazione e dei dispositivi progettuali riguarda direttamente Regioni e Province Autonome che sono chiamate a facilitare una maggiore personalizzazione degli interventi formativi, aumentando gli spazi di discrezionalità degli organismi formativi e perfezionando la valutazione centrata sulle evidenze e sugli esiti piuttosto che sui formati. Occorre ricordare che, mentre il sistema tecnico progettuale vigente enfatizza gli aspetti documentali e metodologici, la qualità dell’Istruzione e Formazione Professionale si posiziona maggiormente sui compiti e sulle dimensioni tecnologiche ed umane della professionalità. Inoltre vi è la questione delle domande formative delle “aree interne” che spesso non riescono a costituire classi omogenee di 20-25 allievi, ma si esprimono per gruppi più contenuti di figure professionali. L’introduzione della modularità degli interventi e di un finanziamento per singole figure formate, così come accade in altri Paesi, permetterebbe un’ottimizzazione delle soluzioni in base al duplice principio dell’ottimizzazione delle risorse e dell’efficacia delle azioni.

Inoltre, occorrerebbe un calendario aperto degli interventi, specie di quelli di durata limitata, riferiti a Neet, giovani e giovani adulti alla ricerca del primo lavoro, disoccupati, titolari di diplomi e lauree con scarsa valenza occupazionale.

In generale, è giunto il momento di un’opera di deburocratizzazione del sistema IeFP specie là dove si sono infittiti i “formati” progettuali che spesso

finiscono per procedere secondo proprie logiche, differenti da quelle dell'azione formativa reale, di cui costituiscono un doppio scarsamente predittivo di quanto verrà effettivamente realizzato.

Va anche descolasticizzato il processo di presentazione delle proposte, togliendo le discipline da sostituire con gli assi culturali, lavorando sul curricolo reale che consente una rappresentazione unitaria e sintetica del percorso formativo.

Rinnovamento tecnologico

È divenuto strategico un piano di rinnovamento tecnologico specie nei comparti dell'ambito Fabbrica 4.0 in cui queste risorse sono più costose e che, a fronte di un dispositivo finanziario standard, finiscono per essere poco rappresentati nell'offerta formativa che vede prevalere corsi collocati nell'area dei servizi dove minore è l'incidenza di queste voci di investimento. Ciò accanto ad una strategia di creazione di FabLab territoriali di eccellenza a cui possano accedere utenti di differenti strutture formative, secondo un principio di ottimizzazione e di cooperazione.

Come si può vedere da quanto evidenziato, quello attuale è un tempo in cui occorre realizzare un salto di qualità complessivo del sistema IeFP, che vada oltre le singole iniziative emblematiche, per garantire a tutti i soggetti coinvolti un'offerta di qualità. L'Accademia formativa è la chiave di questo salto di qualità e la cooperazione tra i diversi soggetti rappresenta la linfa che la può rendere vincente.

Stili di vita dei giovani tra ricerca di benessere e significati esistenziali

MARIO BECCIU¹, ANNA RITA COLASANTI², NOEMI SOLARINO³

Introduzione

Il contributo proposto ha per oggetto un'indagine, condotta tra settembre 2017 e gennaio 2018, volta a monitorare gli stili di vita degli adolescenti che frequentano il primo anno dei Centri di Formazione Professionale dell'Opera Salesiana (CNOS-FAP) al fine di valutare la presenza o meno di corrette abitudini salutari o di comportamenti di rischio. Nella convinzione che la salute integrale dei giovani sia un compito che coinvolge tutti coloro che a diverso titolo si trovano ad interagire con questi ultimi consistentemente nello spazio e nel tempo, si è cercato – attraverso i risultati emersi – di individuare i principali bisogni formativi in tema di salute a partire dai quali progettare opportune e mirate azioni educative.

Sebbene le ricerche condotte a livello nazionale in questo ambito (ISTAT, 2015) siano confortanti rispetto allo stato di salute dei più giovani, che dichiarano nel 90% dei casi di star bene o molto bene, non si può sottovalutare il dato che una percentuale non trascurabile degli stessi adottati stili di vita non propriamente salutotropi, che possono comprometterne le future condizioni di salute: alimentazione inadeguata, sonno insufficiente, scarsa attività fisica, guida in stato di ebbrezza e sotto l'influsso di sostanze psicoattive, comportamenti sessuali non protetti.

1. Campione

La ricerca presentata ha visto coinvolti 1831 allievi di 32 CFP appartenenti alle seguenti regioni: Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta e Veneto.

¹ Docente invitato Università Pontificia Salesiana.

² Docente stabilizzato Università Pontificia Salesiana Roma.

³ Psicologa Istituto Paideia Ragusa

La maggior parte del campione (82%) si colloca tra i 14 e i 15 anni; del restante 18%, il 6% ne ha 13, il 12% 16 o 17.

La prevalenza dei soggetti è di genere maschile. Infatti, i ragazzi rappresentano l'82% del campione e le femmine il 18%. Una differenza di tale entità merita di essere tenuta presente nell'interpretazione dei dati: pertanto i confronti, che pure si faranno tra maschi e femmine, dovranno essere valutati con cautela in virtù di questa sproporzione numerica. La distribuzione dell'età non presenta differenze significative rispetto al genere.

La maggior parte dei ragazzi intervistato è nato in Italia (89,9%), mentre il 10,1% è nato all'estero.

2. Sintesi dei risultati

Di seguito saranno riportati i principali risultati emersi in riferimento allo stile di vita, ai comportamenti di rischio e ai problemi percepiti per i quali si necessita di aiuto.

2.1. Stili di vita

Relativamente agli stili di vita sono state indagate alcune abitudini riguardanti sonno, alimentazione, peso, attività fisica, tempo libero, uso di internet, sessualità.

2.1.1. Sonno

L'82% dei soggetti intervistati dorme 7/8 ore per notte, un tempo stimato come sufficiente. Tuttavia, il 18% dorme meno del dovuto.

Il 41% stima il tempo del sonno come non bastevole. A dormire meno del tempo necessario e a percepire il sonno come insufficiente sono soprattutto le femmine. Dorme, infatti, meno di 6 ore ogni notte il 22% delle femmine contro il 17% dei maschi e sono ancora le prime a reputare le ore di sonno come inadeguate: il 42% delle femmine rispetto al 33% dei maschi.

2.1.2. Alimentazione

Il 45,91% del campione non fa colazione regolarmente. Nel corso della settimana il 18,4% salta di tanto in tanto il pranzo e il 15,6% la cena. L'abitudine di saltare i pasti è più marcata nelle femmine che nei maschi.

Il 71,53% dei soggetti, inoltre, non fa un uso giornaliero di frutta e il 76,23% non assume quotidianamente verdura. Relativamente al consumo di frutta e verdura non ci sono particolari differenze tra maschi e femmine.

Circa la percezione della propria forma fisica, c'è la tendenza a percepirsi in sovrappeso. Il 37% dei rispondenti dichiara di voler scendere di peso e, tra questi, il 15% afferma di pensarci continuamente (cfr. Tab. 1).

A percepirsi in sovrappeso sono soprattutto le femmine (il 41%), ma il numero di coloro che desiderano scendere di peso è pari al 64%; il calo ponderale risulta dunque desiderabile anche per coloro che non ritengono di essere in sovrappeso. Il 35% delle femmine che vogliono scendere di peso considera – questa – una preoccupazione ricorrente.

Tab. 1 – *Indice di massa corporea (IMC)⁴ e sua percezione nel campione totale*

IMC	Grave magrezza	Sottopeso	Normopeso	Sovrappeso	Grave sovrappeso
	6,00%	21,00%	62,00%	9,00%	2,00%
Autopercezione	Molto al di sotto	Un po' al di sotto	Nella Norma	Un po' al di sopra	Molto al di sopra
	3,00%	12,00%	55,00%	23,00%	7,00%

Per quanto concerne i *provvedimenti messi in atto per modificare il proprio peso* emerge che il 52% dei rispondenti ricorre ad un incremento dell'attività fisica, il 24% a diete "fai da te", il 13% salta i pasti, il 13% si fa seguire da un nutrizionista, l'1% assume farmaci. Tale andamento presenta tuttavia delle differenze di genere. In particolare, le femmine ricorrono meno dei maschi all'attività fisica e in misura decisamente maggiore tendono a saltare i pasti.

2.1.3. Attività fisica

Il 56% dei rispondenti dichiara di praticare uno sport con regolarità, i maschi in misura maggiore rispetto alle femmine (M=60%; F=35%).

L'80% di coloro che asserisce di non praticare regolarmente uno sport trova comunque altri modi di effettuare attività fisica: camminare, andare in bici, palestra, ginnastica in casa, calcetto.

Solo poco più del 6% del campione totale afferma di non praticare alcuna attività.

E da segnalare, infine, che tra coloro che – nel nostro campione – praticano uno sport con regolarità, circa il 6% dichiara di assumere sostanze dopanti per migliorare la propria prestazione sportiva (il 4% qualche volta, il 2% spesso).

⁴ L'Indice di Massa Corporea (IMC), descritto come rapporto tra il peso, espresso in chilogrammi, e il quadrato dell'altezza, espressa in metri, è utilizzato come indicatore del peso rispetto a valori ritenuti ottimali.

2.1.4. Tempo libero

I ragazzi tendono ad occupare il loro tempo libero prevalentemente in attività socio-relazionali siano esse *off line* (*68%; *45%) oppure *on line* (°63%; °39%). Il tempo da soli è, invece, trascorso essenzialmente davanti alla TV (45%).

Alcune attività quali leggere, frequentare un corso, fare attività di volontariato sono per lo più trascurate dalla quasi totalità dei ragazzi (cfr. Tab. 2).

Tab. 2 – Attività nel tempo libero

	Tot	M	F
<i>Mi vedo fuori con gli amici in piazza</i>	*68%	67%	69%
<i>Navigo su internet/chatto con gli amici</i>	*63%	58%	75%
<i>Guardo la TV</i>	45%	42%	59%
<i>Leggo</i>	8%	5%	21%
<i>Faccio sport</i>	*45%	49%	27%
<i>Mi intrattengo con i video giochi</i>	°39%	45%	10%
<i>Vado in oratorio</i>	10%	10%	6%
<i>Faccio volontariato</i>	2%	2%	2%
<i>Vado al cinema/teatro</i>	13%	13%	16%
<i>Coltivo un hobby</i>	24%	25%	19%
<i>Frequento un corso di lingua o altro</i>	2%	2%	1%

2.1.5. Uso di internet

Per quanto concerne l'uso di internet, solo il 5% del campione dichiara di connettersi molto raramente. Tutti gli altri (il 95%) fanno uso della rete, sebbene con tempi diversificati: il 37% (M=37%; F=21%) fino a due ore al giorno, il 35% (M=37%; F=31%) dalle 3 alle 4 ore, il 28% (M=26%; F=48%) per più di 5 ore. Le femmine si connettono a internet per più tempo rispetto ai maschi.

Circa i *motivi di connessione alla rete*, la maggior parte dei ragazzi afferma di collegarsi primariamente per scopi socio-relazionali e ludici, secondariamente per studiare o fare ricerche.

2.1.6. Sessualità

Il 24% dei rispondenti dichiara di aver avuto rapporti sessuali completi (M=26%; F=15%).

L'età della prima volta si attesta, prevalentemente, sia per i maschi che per le femmine, tra i 14 e i 15 anni. Le femmine rispetto ai maschi tendono a caratterizzarsi maggiormente per rapporti ad alta fedeltà.

Per quanto concerne il *ricorso a metodi contraccettivi*, il 76% dei maschi e il 62% delle femmine che hanno un'attività sessuale, dichiarano di farne uso.

Esiste pertanto una percentuale non trascurabile di soggetti che tende a non proteggersi dal rischio di malattie sessualmente trasmissibili e di gravidanze.

A questo riguardo occorre segnalare che il 4% dei ragazzi dichiara di aver messo incinta una ragazza e il 9% delle ragazze di essere rimasta incinta e solo nel 14% dei casi la gravidanza è stata portata a termine.

Infine, indipendentemente dall'aver avuto o meno rapporti sessuali, è stato esplorato l'atteggiamento dei rispondenti riguardo all'uso dei contraccettivi e le risposte nel campione totale per maschi e femmine sono così distribuiti (Tab. 3).

Tab. 3 – *Atteggiamento verso l'uso dei contraccettivi*

	Tot	M	F
<i>Sono utili per evitare gravidanze</i>	76%	75%	80%
<i>Sono scomodi</i>	9%	10%	5%
<i>Sono difficilmente reperibili</i>	0%	0%	0%
<i>Sono utili per evitare malattie</i>	61%	62%	61%
<i>Sono deresponsabilizzanti</i>	5%	5%	4%

Ne deriva che sebbene la consapevolezza circa l'importanza del loro utilizzo sia presente e la stessa reperibilità non ponga problemi, per circa un quarto dei maschi e più di un terzo delle femmine tali fattori non sembrano sufficienti a determinare la scelta di proteggersi.

2.2 Comportamenti di rischio

Si passa ora a riportare quanto emerso circa i comportamenti di rischio, relativi al consumo di alcol, fumo, sostanze psicoattive, guida pericolosa, atti antisociali.

2.2.1. Consumo di alcolici

La maggior parte dei soggetti sembra non abusare del consumo di alcolici: afferma, infatti, di non assumerli o di assumerli meno di una volta alla settimana. Tendenzialmente i maschi tendono a farne un uso maggiore rispetto alle femmine. La bevanda più diffusa è la birra (Tab. 4).

Tab. 4 – *Consumo di alcolici: campione totale, maschi e femmine*

	<i>Vino</i>	<i>Birra</i>	<i>Alcolici forti</i>
<i>Mai o meno di una volta a settimana</i>	T = 91% M = 90% F = 94%	T = 79% M = 78% F = 86%	T = 87% M = 86% F = 91%

Una percentuale non trascurabile di soggetti (35%) afferma tuttavia di assumere di tanto in tanto superalcolici e -tra questi- alcuni dichiarano di fare, in queste occasioni, più di una bevuta, dato questo non indifferente se si tiene conto della giovane età dei soggetti.

2.2.2. Fumo

Per quanto concerne il fumo di tabacco, il 65% dei soggetti dichiara di non fumare e di non aver mai fumato in passato. Del restante 35%, circa il 22% ha smesso, il 38% fuma, ma non regolarmente, il 40% fuma quotidianamente.

Tra coloro che fanno parte di questo 40%, il 54% vorrebbe smettere di fumare, il 24% è consapevole che dovrebbe farlo ma non ne ha alcuna intenzione, il 22% non pensa di doverlo fare perché non lo considera un problema.

Non sono state rilevate particolari differenze di genere, se non in riferimento alla quantità di sigarette fumate giornalmente, in misura maggiore da parte dei maschi rispetto alle femmine.

Complessivamente, il tasso di coloro che fumano è abbastanza elevato, pari al 27,5% del campione totale, tra cui il 14% dichiara di fumare regolarmente.

2.2.3. Uso di sostanze psicoattive

Relativamente all'uso di sostanze psicoattive, l'89% dei soggetti dichiara di non averne mai fatto uso.

Per il restante 11%, la sostanza più usata è la cannabis (Tab. 5), sebbene il dato che la somma percentuale dia un numero maggiore di 100, porta a ritenere che, almeno da parte di alcuni, vi sia un poliabuso.

L'uso quotidiano interessa una piccolissima percentuale del campione totale. Per la sostanza più utilizzata, la cannabis, la percentuale è infatti pari al 2,2%.

Tab. 5 – Sostanze psicoattive e loro utilizzo

	Tot	M	F
<i>Hashish Marijuana</i>	97%	97%	96%
<i>Tranquillanti senza ricetta</i>	19%	17%	32%
<i>Cocaina</i>	14%	13%	20%
<i>Ecstasy</i>	11%	11%	4%
<i>Prodotti da inalare (colle/solventi)</i>	6%	7%	4%
<i>Eroina</i>	6%	6%	4%
<i>Totale</i>	153%	151%	168%

2.2.4. Comportamento di guida

Il 37% dei soggetti dichiara di aver guidato negli ultimi trenta giorni un motorino; il 9% un maxi scooter; il 26% una moto; il 23% un'automobile.

Una percentuale affatto trascurabile di soggetti, che varia dal 22% al 32%, non utilizza il casco con regolarità; inoltre, ad allacciare le cinture di sicurezza è soltanto il 55% dei ragazzi, contro il 45% che non fa proprio questo comportamento.

La quasi totalità del campione (il 95% di chi guida un motorino; l'89% di chi guida un maxi scooter; il 93% di chi guida una moto; il 94% di chi guida un'automobile) non si è mai trovato personalmente alla guida in stato di ebbrezza negli ultimi 30 giorni. Non è, tuttavia, irrilevante il dato che una percentuale di soggetti che varia dal 5% di chi guida il motorino all'11% di chi guida un maxi scooter si sia messa alla guida in condizioni di non sobrietà; dato avvalorato peraltro da coloro (pari all'8%) che affermano di essere saliti almeno una volta, negli ultimi 30 giorni, su una moto/macchina alla cui guida si trovava un amico in stato di ebbrezza.

2.2.5. Comportamento antisociale

Al fine di esaminare i comportamenti antisociali, sono state indagate le aggressioni fisiche, i furti, i danni intenzionali e le minacce agite e/o subiti nel corso degli ultimi 30 giorni.

Per quanto riguarda le *aggressioni fisiche*, il 20% dei soggetti dichiara di aver fatto a botte e il 6% di essere stato picchiato.

Relativamente ai *furti*, il 10% afferma di aver rubato qualcosa, l'8%, invece, di essere stato derubato.

Circa i *danni intenzionali a cose*, il 7% sostiene di averli realizzati e l'11% di averli subiti.

Infine, rispetto al *comportamento di minacce*, le percentuali di chi le ha agite e di chi le ha subite si equivalgono (rispettivamente del 11% e del 12%).

Il confronto tra maschi e femmine non evidenzia sostanziali differenze in percentuale se non per le aggressioni fisiche agite (M= 22%; F= 13%) e per i danni intenzionali subiti (M=10%; F=15%).

2.3 Problemi per i quali si necessita di aiuto

L'ultima area indagata fa riferimento ai problemi per i quali si ritiene di aver bisogno di aiuto.

A questo riguardo, il 35% dei rispondenti dichiara di non sperimentare disagi che necessitino di un supporto esterno, l'altro 65% afferma invece di aver bisogno di aiuto per le difficoltà o problematiche riportate nella seguente tabella (Tab. 6)

Tab. 6 – Richiesta di aiuto per differenti difficoltà o problematiche

	Tot	M	F
<i>Difficoltà connesse a scuola/studio</i>	24%	24%	24%
<i>Difficoltà nel farsi degli amici</i>	9%	9%	11%
<i>Difficoltà con i propri genitori</i>	12%	11%	19%
<i>Problemi familiari</i>	16%	14%	24%
<i>Abuso di alcool</i>	6%	6%	4%
<i>Abuso di sostanze</i>	6%	7%	4%
<i>Problemi affettivo/sentimentali</i>	14%	12%	24%
<i>Futuro lavorativo professionale</i>	8%	9%	7%
<i>Prepotenze e aggressioni</i>	6%	6%	5%
<i>Tristezza/morale a terra</i>	17%	13%	31%
<i>Problemi connessi all'alimentazione</i>	9%	8%	14%
<i>Problemi connessi alla sessualità</i>	4%	4%	4%

Si evidenzia, nel confronto tra maschi e femmine, che queste ultime tendono a percepire maggiormente per molti dei problemi menzionati la necessità di un aiuto in questo periodo della loro vita.

Questo non vuol dire necessariamente che rispetto ai loro coetanei maschi incontrino più difficoltà oggettive, quanto che vivano le stesse in modo diverso, con una percezione di problematicità maggiore.

3. Discussione dei risultati emersi

Tanto per gli stili di vita quanto per l'assunzione di comportamenti di rischio, il campione esaminato non presenta un andamento sostanzialmente differente da quello descritto dalle fonti statistiche ufficiali per i giovani della stessa fascia di età (HBSC, 2014; ISTAT, 2015; EDIT, 2018).

Inoltre, sebbene ricerche svolte in precedenza (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003) segnalino come siano più a rischio i ragazzi frequentanti scuole tecniche e professionali, nella ricerca riportata questo dato non sembra trovare particolari conferme. Tuttavia, alcune aree sono meritevoli di attenzione.

Per quanto riguarda le *abitudini alimentari e l'atteggiamento verso il sé fisico*, una percentuale consistente di ragazzi (circa il 46%) non ha ancora l'abitudine della prima colazione: più esposte a questa cattiva abitudine sono le femmine, per le quali non si esclude la possibilità che possa essere in qualche modo connessa al tentativo di perdere peso. A tale riguardo, vale la pena ricordare che nel campione esaminato circa il 64% delle adolescenti aspira a un calo ponderale, desiderio che si presenta anche in condizioni di normopeso.

Sempre in riferimento alle abitudini alimentari, va ancora richiamato il dato riguardante il consumo di frutta e verdura: oltre 71% dei soggetti non fa un uso giornaliero di frutta e oltre il 76% non assume quotidianamente verdura.

Relativamente al *comportamento sessuale*, rispetto a ricerche risalenti a poco più di una decade fa (*ibi*), nel nostro campione si registra un aumento di coloro che, alla stessa età, hanno avuto rapporti sessuali (il 24% rispetto al 15%). I dati raccolti evidenziano che la maggior parte degli adolescenti sessualmente attivi ha avuto il suo primo rapporto a 14 anni (il 44% dei maschi e il 37% delle femmine). Ciò significa che abbastanza precocemente i ragazzi vivono e sperimentano la sessualità ed è quindi importante fornire loro occasioni di riflessione e confronto affinché tale esperienza venga vissuta all'interno di una significativa cornice relazionale e con le competenze per essa richieste.

Circa il *fumo* di tabacco, confrontando i dati nazionali (ISTAT, 2015), nel campione in esame il tasso di coloro che fumano è molto al di sopra: il 27,48% rispetto al 6,9% del campione nazionale. Considerata la giovane età dei soggetti e le ormai acclamate conseguenze negative del fumo sulla salute, questo comportamento non può essere sottovalutato e dovrebbe diventare oggetto di interventi di prevenzione.

Per quanto riguarda poi la *sicurezza alla guida*, una percentuale affatto trascurabile di soggetti che varia dal 22% al 32% non utilizza il casco con regolarità e il 45% non indossa cinture di sicurezza. Se si considera che gli incidenti stradali rappresentano la prima causa di disabilità e di morte in giovane età non si può restare indifferenti di fronte a simili risultati.

Infine, i problemi per i quali i ragazzi avvertono il bisogno di un aiuto sono quelli che afferiscono all'area scolastica, familiare, affettivo-sentimentale e connessi all'alimentazione da parte delle ragazze.

4. Conclusioni

Da quanto riportato è dunque possibile avere un quadro complessivo dei bisogni educativi emergenti nel campione esaminato, i quali afferiscono a due grandi aree, per altro centrali per il superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza: l'area dell'educazione all'affettività e alla sessualità e l'area dell'educazione alla salute.

Sarebbe dunque auspicabile l'implementazione di alcune azioni formative concernenti gli stili di vita e i determinanti della salute, nonché di programmi di prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare (soprattutto per le ragazze) e di formazione alla sessualità responsabile.

Tali azioni sarebbero importanti in quanto il campione esaminato risulta nel

complesso abbastanza protetto rispetto ai comportamenti di rischio, tuttavia il passaggio ai 16-17 anni rappresenta un periodo sensibile per l'incremento di condotte non salutotrope, per cui un intervento preventivo-promozionale potrebbe rilevarsi estremamente prezioso.

Bibliografia

- BONINO S. – CATTELINO E. – CIAIRANO S., *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Firenze, Giunti, 2003.
- EDIT, *Comportamenti alla guida e stili di vita a rischio nei ragazzi in Toscana, 2018*, in https://www.ars.toscana.it/images/Rapporto_EDIT_2018.pdf
- HEALTH BEHAVIOUR SCHOOL-AGED CHILDREN (HBSC), *Report nazionale dati HBSC Italia, 2014*, in http://www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/report_nazionale_2014.comp.pdf
- ISTAT, *Stili di vita e salute, 2015*, in <https://www.istat.it/it/giovani/stili-di-vita-e-salute>

Il Sinodo dei Giovani e il Sistema di Istruzione e di Formazione Sfide e prospettiva

GUGLIELMO MALIZIA¹

I documenti del Sinodo dei Giovani sono il risultato di un *iter lungo e complesso*². Esso è cominciato il 6 ottobre 2016 con l'annuncio del tema a cui sono seguite numerose attività: pubblicazione del documento preparatorio (13 gennaio 2017; DP, 2017) e applicazione del questionario in esso contenuto alle Conferenze Episcopali; somministrazione ai giovani del questionario online (giugno-dicembre 2017); seminario internazionale sulla condizione giovanile (11-15 settembre 2017); riunione pre-sinodale dei giovani (18-24 marzo 2018); pubblicazione dell'*Instrumentum Laboris* (19 giugno 2018; IL, 2018b); XV Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi a cui hanno partecipato circa 300 persone (3-28 ottobre)³; pubblicazione del Documento Finale (28 ottobre 2018; DF, 2018a); firma della esortazione apostolica postsinodale "Christus vivit" (25 marzo 2019; CV, 2019). Nonostante questa lista impressionante di iniziative, il Sinodo non si può considerare concluso perché esso è sempre meno un accadimento isolato e sempre più un processo continuo. In ogni caso tre sono i documenti più importanti, almeno fino ad ora: l'*Instrumentum Laboris* che fornisce il quadro di riferimento delle tematiche più rilevanti, emerse in due anni di ascolto della realtà (IL, 2018b); il Documento Finale che include i risultati del discernimento più significativi per la vita della Chiesa e per il rinnovamento della pastorale (DF, 2018a); l'esortazione apostolica postsinodale "Christus vivit", che è una rilettura meditata e riflessa dei lavori precedenti e costituisce un ulteriore passo avanti, che pone le basi per successivi interventi (CV, 2019). I tre testi, benché differenti tra loro, sono tuttavia complementari.

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

² Il presente saggio costituisce un approfondimento di un mio precedente articolo: MALIZIA G., *FP di ispirazione cristiana e Sinodo dei giovani. Domanda educativa, sociale e religiosa e prospettive di futuro*, in «Città Ciofs-Fp», 18 (2018), n. 4, pp. 6-9.

³ Preciso che i Padri Sinodali erano 266, di cui 181 eletti dagli episcopati, 41 di nomina pontificia, 23 esperti, 49 uditori di cui 34 giovani tra i 18 e i 29 anni e 8 delegati fraterni (I numeri, 2 ottobre 2018). Per ulteriori approfondimenti cfr. Sinodo, novembre 2018.

Più importanti dell'iter del Sinodo sono certamente le sue *finalità* che richiamo brevemente (Sala, 2018b). Anzitutto, si voleva rendere cosciente tutta la Chiesa della rilevanza – e anche della doverosità – del ruolo di accompagnare ciascun giovane verso la gioia dell'amore. Un altro obiettivo consisteva nell'intendimento di recuperare in pieno la dinamica giovanile che si era affievolita in anni recenti. Altrettanto importante come le altre due mete, risultava la finalità di elaborare strategie rispondenti alle esigenze della società attuale in modo che, in conformità alla sua vocazione, la Chiesa potesse divenire l'anima dello sviluppo dell'umanità.

Per raggiungere gli obiettivi appena richiamati è stato adottato il *metodo del discernimento* che si riscontra esplicitamente nell'*Instrumentum Laboris*, mentre nel Documento Finale è adombrato nell'icona biblica in base alla quale è stato distribuito il contenuto, quella cioè dell'episodio dei discepoli di Emmaus, e nell'esortazione postsinodale, pur essendo un testo poliedrico, si possono tuttavia riconoscere le articolazioni del metodo del discernimento (IL, n. 2; Sala, 2018b; Costa e Sala, 2019a). La tripartizione prevede: anzitutto, il riconoscere, per cui la Chiesa si mette in ascolto della realtà e cerca di osservarla con lo sguardo di Dio; l'interpretare in base a un quadro di riferimento che si fonda su parametri biblici, antropologici, ecologici ed ecclesologici; lo scegliere, ossia adottare strategie in vista di azioni coraggiose e lungimiranti che fanno leva sui risultati ottenuti nell'iter seguito. Secondo questo metodo, i giovani sono non solo i soggetti di cui si sta parlando, ma costituiscono soprattutto i protagonisti attivi del processo in corso come mai era avvenuto nei Sinodi precedenti riguardo alle persone prese in considerazione. Nel fare ciò la Chiesa diviene sempre più sinodale in quanto l'iter è un camminare insieme della Chiesa con i giovani e con Dio.

1. Riconoscere: in ascolto della realtà

La situazione attuale dei nostri Paesi si contraddistingue per la *complessità* in continuo aumento dei fenomeni sociali e delle esperienze individuali (IL, n. 7; cfr. per tutta la sezione anche Sala, 2018b; Costa e Sala, 2019a; Costa, 2018; Nel cuore del Sinodo, 2018; Vojtáš e Ruffinato, 2019; Bonanomi, Introini e Pasqualini, 20149). In particolare, il mondo giovanile evidenzia una pluralità di condizioni sul piano demografico, della cultura e dello status socio-economico, pure nella stessa nazione. Tuttavia, anche in questa sezione la finalità non è principalmente quantitativa di accumulare dati, ma consiste nel dimostrare sentimenti di vera paternità e maternità nei confronti dei giovani, soprattutto di quelli che subiscono violenze e ingiustizie.

Globalmente, l'immagine che i documenti ci offrono della condizione dei giovani si caratterizza per *l'apertura alla speranza* poiché si ripone in essi grande fiducia (CV, n 65-67; Sala 2018a). Pertanto, come si è osservato sopra, la riscoperta della sinodalità fa leva su di loro in quanto attori del cambiamento, non certamente da soli, ma insieme agli adulti. Di conseguenza, bisognerà anche disporsi seriamente ad ascoltarli ed evitare di dare risposte preconfezionate e di fare una lista delle loro carenze per il pericolo di non saper cogliere il nuovo che si trova nelle loro domande e di allontanarli sempre più dalla Chiesa.

1.1. La famiglia e le generazioni nel quadro della globalizzazione

Malgrado le diversità sul piano territoriale, la *globalizzazione* continua a far sentire tutto il suo impatto come la diffusione dal Nord al Sud del mondo, attraverso i social, delle domande di libertà, autonomia ed espressione o, sul lato negativo, di forme di individualismo, di consumismo, di materialismo e di edonismo che possono mettere a rischio le culture tradizionali (IL, n. 8-10). La globalizzazione può essere vista e realizzata anche come unità nella diversità e in questo caso differenze e pluralismo costituiscono una opportunità positiva in un mondo interconnesso.

Un grave problema al riguardo consiste negli *aiuti avvelenati* che alcuni Paesi del Nord del mondo e certi organismi internazionali inviano a molte nazioni povere (CV, n. 74 e 78). Infatti, essi sono generalmente condizionati dall'accettazione di proposte in tema di sessualità, matrimonio, vita o giustizia sociale che sono in contrasto con le culture locali e con la morale cristiana per cui si realizza una vera colonizzazione ideologica del Sud in via di sviluppo. La categoria più colpita da questo tipo di aiuti è proprio quella dei giovani che – non bisogna dimenticare – sono raggiunti al tempo stesso da gravi forme di esclusione per motivi economici, etnici e religiosi.

Sul piano *demografico*, la coorte 16-29 anni include 1,8 miliardi di persone, pari a un quarto circa della popolazione mondiale, una cifra tuttavia che le previsioni presentano in diminuzione (IL, n. 6-7). Inoltre, i dati variano notevolmente a livello territoriale: in alcune nazioni la quota del gruppo di età sotto esame supera il 30% del totale, mentre in altre si colloca all'incirca al 15%. I divari diventano anche più consistenti se si fa riferimento alle opportunità di vita quali le possibilità di accedere al sistema di istruzione e di formazione, ai servizi sanitari, alle risorse ambientali, alla tecnologia e alla cultura e di divenire attori della vita civile, sociale e politica.

La *famiglia* viene unanimemente considerata dai giovani come un riferimento privilegiato nel processo di maturazione e matrimonio e famiglia sono ritenuti

mete essenziali del proprio progetto di vita (IL, n. 11-13). Al tempo stesso si riscontrano diversità rilevanti nella concezione che essi hanno della famiglia e in vari Paesi il modello tradizionale sta perdendo consensi. La figura della madre conserva ancora la sua centralità, mentre quella paterna si presenta evanescente, principalmente nelle nazioni dell'Occidente; in relazione a questi andamenti, si spiega la crescita delle famiglie monoparentali. In alcuni contesti, il ruolo degli anziani e dei nonni si qualifica positivamente per il contributo alla formazione dell'identità giovanile.

Per effetto delle sollecitazioni di una cultura globalizzata alcuni giovani *rifutano* le tradizioni familiari come oppressive e rimangono senza punti di riferimento. In altre aree del mondo sono i rapporti tra giovani e adulti ad entrare in crisi per cui si creano situazioni di reciproca estraneità, o peggio di conflitto. Talora, i secondi non sembrano in grado di educare ai valori fondanti della vita o neppure tentano di farlo per cui il rapporto tra i giovani e gli adulti si limita al livello affettivo senza incidere in profondità sulla personalità dei primi (CV, 80).

Una caratteristica del nostro tempo è costituita dal capovolgimento dei *rapporti intergenerazionali* con gli adulti che frequentemente assumono la cultura giovanile come punto di riferimento dei loro comportamenti (IL, n. 14-15). Di fatto si assiste alla scomparsa dell'età adulta e il fenomeno contraddistingue i Paesi dell'Occidente; inoltre, in diverse aree del mondo, gli adulti considerano i giovani come concorrenti.

Il modello di persona proposta dalla cultura odierna si ispira alle *caratteristiche dei giovani*. Infatti, si crede bello chi assume un'immagine giovanile o si sottopone a cure per eliminare i segni di una vecchiaia incipiente. La propaganda ricorre frequentemente ai corpi dei giovani per riuscire a vendere maggiormente i vari prodotti. Tale rilevanza attribuita al mondo giovanile nelle nostre società non deve far pensare che si intende preoccuparsi di loro, rispettarli e voler loro bene, ma «significa soltanto che gli adulti vogliono rubare la gioventù per sé stessi» (CV, n. 79).

Totalmente differenti sono i *rapporti dei giovani tra di loro* (IL, n. 15). Essi, infatti, sono caratterizzati da accoglienza, amicizia, supporto vicendevole e solidarietà e costituiscono una esperienza insostituibile di relazioni con gli altri e di graduale emancipazione dalla famiglia. Inoltre, l'interazione con gli altri ha una incidenza positiva sull'apprendimento delle competenze sociali e relazionali.

Si spiega, pertanto, il contributo rilevante dell'*associazionismo* alla maturazione della identità personale (IL, n. 21 e 27). Soprattutto quando si esprime nelle modalità del volontariato, tale impegno costituisce un segno rilevante della volontà dei giovani di rendersi corresponsabili e di valorizzare le loro abilità e la loro creatività a servizio degli altri. Le problematiche che maggiormente li coinvolgono possono essere identificate nella sostenibilità, nelle discriminazioni

e nel razzismo. Il loro impegno si manifesta spesso in modalità inedite come per esempio le nuove forme di partecipazione nella società e nella politica, anche se il rapporto con le istituzioni è caratterizzato da delusione e sfiducia.

La fase della giovinezza si contraddistingue come un periodo di passaggio dall'autonomia incipiente dell'adolescenza alla responsabilità della età adulta (IL, n. 16-19). Essa costituisce il momento delle *scelte decisive* in vista della maturazione dell'identità. Il tempo dell'uscita dalla famiglia si differenzia notevolmente sul piano territoriale, oscillando tra prima dei 18 anni e i 30 e oltre. In quest'ultimo caso si riscontra la presenza di un iter lungo, complesso e piuttosto tortuoso che crea gravi difficoltà ai giovani nel momento di prendere decisioni definitive.

1.2. Le istituzioni educative, il lavoro e le migrazioni

Sul lato positivo, *scuola e università* si presentano come il luogo dove i giovani trascorrono una quota considerevole del loro tempo e principalmente come uno spazio esistenziale nella loro maturazione intellettuale, vocazionale e più ampiamente umana (IL, n. 19-20). Allo stesso tempo, non si possono nascondere alcune loro gravi criticità come: una informazione che non educa e non matura; le disuguaglianze nell'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione in base al ceto sociale di appartenenza; le disparità tra aree rurali e urbane; le percentuali di abbandono spesso elevate; l'emarginazione di quanti non lavorano e neppure studiano. Si tratta di situazioni che pesano molto negativamente sulle prospettive di futuro dei giovani. Una strategia particolarmente rilevante in vista della riduzione delle disparità nell'accesso è costituita dall'offerta, negli ambiti di più grande indigenza, di percorsi di formazione a distanza o informali.

In parecchie aree del mondo le *istituzioni educative cattoliche* cercano di rimediare alle problematiche appena richiamate sopra, mentre in altre si trovano in difficoltà nell'adeguarsi ai parametri qualitativi stabiliti a livello nazionale a causa della mancanza di adeguate sovvenzioni pubbliche che, invece, sarebbero dovute loro in base al diritto alla libertà di scelta educativa. A sua volta, la formazione professionale di ispirazione cristiana si segnala in molte nazioni per la capacità non solo di formare alle competenze tecniche, ma anche di contribuire in maniera decisiva alla educazione integrale degli allievi.

Nonostante i molti punti forti, anche le istituzioni educative cattoliche sono invitate dal Sinodo ad avviare con urgenza un'*autocritica* approfondita (CV, n. 221-223). In alcuni casi sembrano preoccupate unicamente di conservare l'esistente e dimostrano una fobia del cambiamento, diventando come "bunker" a tutela degli studenti dagli errori che possono trovare nel mondo. Gli insegnamenti che si ricevono sul piano morale e religioso non formano adeguatamente gli allievi ad affrontare una cultura che rifiuta il messaggio cristiano. I modelli

di preghiera e soprattutto quelli di vivere la fede che si apprendono nelle scuole cattoliche non sono molto praticabili quando si passa nella società attuale caratterizzata da ritmi accelerati di vita. Più in generale, la pastorale che vi viene praticata appare focalizzata in maniere pressoché esclusiva sull'istruzione religiosa e non riesce a stimolare esperienze di fede che si radichino profondamente negli allievi.

Il reperimento di un'*occupazione stabile* assume una grande rilevanza per i giovani perché costituisce una condizione necessaria, benché non sufficiente, di ottenere sicurezza economica e relazionale, di realizzarsi come persona e di attuare il proprio progetto di vita (IL, n. 22-23). In vari Paesi si registrano, però, tassi alti di disoccupazione, anche per effetto del divario che si riscontra tra percorsi scolastici e universitari e la domanda del mondo del lavoro, e le conseguenze sono molto serie per i giovani data l'importanza fondamentale del lavoro per la propria autorealizzazione, come è stato appena ricordato. L'effetto più grave non è tanto di natura economica poiché le famiglie e i servizi di welfare riescono a soddisfare in qualche modo le esigenze materiali, quanto che implichi la rinuncia ai sogni e l'accettazione di un lavoro che non rispetta la dignità della persona.

Nelle aree più svantaggiate il lavoro viene considerato anche come uno strumento di *riscatto sociale* e quando non si riesce a reperirlo, si tende ad abbandonare il proprio Paese. In Asia il mondo del lavoro si caratterizza per una intensa competitività e per una forte selezione che riflettono la cultura dominante del successo e del prestigio e che comportano per i giovani orari e carichi di lavoro particolarmente pesanti.

Passando alla sfida a livello mondiale delle *migrazioni*, va anzitutto sottolineato che essa non può essere considerata una problematica di carattere transitorio, ma rappresenta una dinamica di natura strutturale (IL, n. 45-47; CV, n. 91-94). La quota maggiore delle persone coinvolte è costituita da giovani che, attratti soprattutto dal mito dell'Occidente, abbandonano la Patria per recarsi all'estero dove si aspettano condizioni di vita più soddisfacenti e meno esposte al rischio della instabilità sociale e politica rispetto al Paese di origine. A livello personale i problemi più seri si riscontrano tra i minori non accompagnati da almeno un familiare adulto, i giovani che si trasferiscono in una nazione straniera in età scolastica avanzata e le seconde generazioni; le prime due categorie sono esposte al pericolo di venire coinvolte nella tratta di esseri umani e di scomparire poi nel nulla, mentre il terzo gruppo si trova in una situazione di notevole difficoltà riguardo all'acquisizione di una loro identità culturale.

Sul piano collettivo, va sottolineato che il fenomeno della emigrazione giovanile *danneggia* grandemente i Paesi di provenienza che si vedono privati di risorse umane preziose, mentre per le nazioni di arrivo e le Chiese che li accolgono

essi rappresentano un contributo molto rilevante al loro sviluppo. Nonostante ciò, in questi ultimi Paesi essi si possono trovare di fronte a un'opinione pubblica allarmata e impaurita anche per l'effetto della propaganda di partiti xenofobi che tende a respingerli o, comunque, a trattarli come persone di serie "B", anche perché non bisogna dimenticare che a tuttora manca un consenso vincolante sull'accoglienza dei migranti. Inoltre, pure nelle nazioni dove non si riscontrano le problematiche appena ricordate, i giovani migranti si possono trovare a vivere condizioni di sradicamento culturale e religioso; in questo caso, le Chiese possono svolgere una funzione molto significativa nei loro riguardi aiutandoli a recuperare le relazioni con i Paesi di origine, che possono essersi interrotte, e a crearne di nuove con le nazioni di arrivo. Al tempo stesso, non mancano certamente molti casi di inserimento di migranti in cui l'accordo tra diverse culture porta a un arricchimento reciproco; pure qui le Chiese possono svolgere un ruolo profetico, contribuendo all'instaurazione di relazioni veramente interculturali.

1.3. I rapporti con la religione

Venendo, poi, al rapporto con la *fede* e le *religioni*, si può dire in generale che le situazioni sono molto diversificate nel mondo con nazioni a maggioranza cattolica e altre con minoranze contenute che talora sono accettate mentre in altri casi vengono discriminate e persino perseguitate (IL, n. 24-25, 31-33 e 66-71; CV, n. 69 e 81-85). La situazione sfavorevole può dipendere da scelte politiche sbagliate del passato, dalla ricchezza spirituale di altre religioni presenti nel Paese, dalla diffusione della secolarizzazione, dall'incidenza negativa delle sette. Le difficoltà che i giovani trovano in materia di fede dipendono anche dall'incapacità delle Chiese di rispondere agli interrogativi della modernità. Pertanto, la situazione può essere descritta come una convivenza di credenti, non credenti e "diversamente credenti" che paiono facilitare rapporti di vicendevole rispetto piuttosto che provocare contrasti e ostilità.

Con riferimento, poi, alla Chiesa cattolica, è indubbio che un certo numero di giovani si coinvolge nella vita delle comunità ecclesiali in maniera *convinta e attiva*. Da questo punto di vista, essi vanno considerati come parte integrante delle comunità cristiane e le attività che li riguardano devono essere ritenute un aspetto essenziale della pastorale. Le iniziative in cui vengono coinvolti sono numerose e nel loro svolgimento essi si dimostrano attivi e pure protagonisti, anche se da parte loro non mancano denunce di essere messi da parte. Le attività che li vedono partecipi sono parecchie e riguardano: il volontariato, gli oratori, la catechesi, la liturgia, la cura dei più piccoli, le manifestazioni della pietà popolare e le Giornate Mondiali della Gioventù (GMG). Molto apprezzabile è la loro voglia di lavorare in gruppo che, però, talora confligge con l'autoritarismo degli educatori e dei sacerdoti.

Nonostante ciò, sono molti i giovani che *non trovano ascolto* nella Chiesa per cui in alcune aree del mondo la stanno abbandonando in gran numero a causa della mancanza di attenzione alle loro richieste, della difficoltà a interagire in maniera soddisfacente alle questioni sollevate dall'attuale società e dell'eccessiva severità e moralismo della gerarchia; una problematica preoccupante riguarda la debolezza della pastorale vocazionale per la sua concezione riduttiva secondo la quale essa riguarderebbe unicamente le vocazioni al ministero e alla vita consacrata. Un altro fattore di abbandono della Chiesa, o almeno di raffreddamento nei suoi riguardi, è costituito dall'etica sessuale che viene percepita come un ambito di giudizio e di condanna. A monte si colloca la rilevanza che il corpo e la sessualità occupano nella vita dei giovani in vista della maturazione dell'identità e le problematiche che essi incontrano nel vivere senza inquietudini i rapporti affettivi. Inoltre, i giovani vorrebbero che all'interno della Chiesa venisse avviato un dialogo sereno sulle questioni relative al gender.

Invece, la Chiesa che i giovani *vorrebbero* dovrebbe essere più autentica, attraente, accogliente, gioiosa e relazionale. In altre parole, si chiede in primo luogo che diventi una comunità trasparente, onesta, allettante, comunicativa, accessibile e interattiva; inoltre, bisognerebbe essa fosse come una famiglia in cui ci si sente ascoltati e accolti in forme sempre meno istituzionali; da ultimo, le si domanda di stare dalla parte degli ultimi e di denunciare con coraggio e forza le ingiustizie ovunque si nascondano

1.4. Criticità trasversali

La prima consiste nella presenza molto meno diffusa rispetto al passato *della passione educativa* nelle comunità cristiane e nella società civile per cui gli adulti non sempre vengono considerati figure credibili, anche perché non sembrano interessarsi molto ai giovani o in quanto si credono diversamente giovani piuttosto che adulti (IL, n. 179; Sala, 2018b). Al contrario, i giovani vorrebbero avere accanto a loro gli adulti in una società in cui è molto problematico orientarsi, ma sono pochi gli adulti, anche nella Chiesa, disposti ad ascoltarli e soprattutto competenti nel discernimento vocazionale. Altre gravi carenze della pastorale riguardano l'animazione e l'organizzazione rispetto alle quali, se sono chiare le strategie, tutto però si complica quando si passa all'attuazione in particolare nella prospettiva del vivere e lavorare insieme.

In secondo luogo, i giovani sono una categoria particolarmente colpiti dalla *cultura dello scarto*, un tratto distintivo dell'attuale società che Papa Francesco denuncia con frequenza (IL, n. 48; DF, n. 41-42; CV, n. 72-74). L'elenco delle sofferenze dei giovani è molto lungo, ma vale la pena richiamarlo nelle linee essenziali. Anzitutto, essi possono trovarsi coinvolti in situazioni di guerra e allora diventano oggetto di violenze di parecchi tipi come «rapimenti, estorsioni, cri-

minalità organizzata, tratta di esseri umani, schiavitù e sfruttamento sessuale e stupri di guerra» (CV, 72). Non mancano neppure le persecuzioni religiose che possono colpirli in diverse maniere fino a impedire loro di trovare una collocazione adeguata nella società o peggio sino a far loro rischiare la vita o a morire. Altri sono costretti a compiere reati per carenza di alternative di studio o di lavoro per cui entrano a far parte di bande coinvolte nel terrorismo e nel traffico di droga o sono arruolati come bambini soldato, e possono macchiarsi di delitti efferati; neppure vanno dimenticati quelli che si vengono a trovare in carcere per reati commessi in relazione alla dipendenza da droghe o in rapporto ad altre devianze. Alcuni sono manipolati a livello ideologico e utilizzati come forza d'urto per intimidire o schernire altri. Molte adolescenti e giovani rimangono incinte e sono costrette ad abortire e a prostituirsi; la diffusione dell'aids colpisce ancora parecchi giovani. Un caso a parte è costituito dai ragazzi di strada che sono privi di famiglia, abitazione e risorse economiche e a cui si aggiungono tutti quelli che sono emarginati per ragioni sociali e di povertà estrema. Sul lato positivo va sottolineato che Gesù non abbandona i giovani alle loro croci, ma anzi si fa loro compagno di strada e la Chiesa cerca di essere strumento visibile di tali interventi.

Una terza trasversalità è quella del "*continente digitale*" che fa riferimento alla pervasività delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione nella cultura giovanile fino a condizionarla in misura significativa (IL, n. 34-35; DF, n. 21-22; CV, n. 86-90). Sul lato positivo, esse consentono uno scambio di informazioni e di valori tra i giovani a un livello mai raggiunto in passato e offrono opportunità impensabili anche fino a tempi recenti. Internet e reti sociali si presentano come una piazza in cui i giovani passano molto del loro tempo, si incontrano facilmente e offrono una possibilità straordinaria di dialogo tra le persone e di accesso alle informazioni e alle conoscenze. Rappresentano anche un ambito in cui esercitare la partecipazione politica e la cittadinanza attiva e proteggono le persone più fragili, evidenziando le violazioni dei loro diritti. Sul lato negativo, però, la frequentazione dei social non è senza rischi perché possono costituire un'area di solitudine, manipolazione e sfruttamento. Anche qui vale la pena richiamare in dettaglio tali criticità: i media possono costituire un ambito di sfruttamento, violenza, di perdita di contatto con la realtà, di concentrazione di enormi interessi economici, di esercizio di forme sottili di controllo, di ostacolo al confronto tra le differenze (perché le piattaforme attirano persone che condividono gli stessi orientamenti), di diffusione di fake news, di strumenti di migrazioni digitali e di allontanamento dalle famiglie e dai valori culturali e religiosi.

L'ultima criticità trasversale è costituita all'*emergenza degli abusi* (CV, n. 95-102). In questi ultimi anni, dentro e fuori della Chiesa ha trovato sempre mag-

giori consensi la richiesta di porre termine a ogni forma di abuso sessuale da parte di vescovi, sacerdoti, religiosi e laici nei confronti dei minori. La loro gravità è attribuibile, tra l'altro, alle grandi sofferenze che essi possono causare alle vittime per tutta la vita. Benché l'abuso sui minori sia riscontrabile in tutte le epoche e in tutte le culture, tuttavia la sua presenza nella Chiesa rappresenta un peccato veramente mostruoso.

Il Sinodo conferma la necessità e l'urgenza di realizzare *interventi* adeguati sia sul piano della prevenzione che su quello della repressione. In particolare bisognerà vigilare sui procedimenti per la selezione e la formazione di quanti nella Chiesa sono chiamati a svolgere funzioni educative e compiti dirigenziali. Un apprezzamento particolare è stato espresso dal Sinodo a quanti nella Chiesa hanno avuto il coraggio di denunciare questi orribili delitti. Tuttavia, la presenza di tali crimini non deve oscurare l'altra faccia della vita della Chiesa, formata dalla grande maggioranza dei vescovi, dei sacerdoti, dei religiosi e dei laici che svolgono i loro compiti in maniera fedele e generosa.

2. Interpretare: il quadro di riferimento

L'obiettivo è di far scoprire ai giovani la *risposta vera* ai loro dinamismi caratteristici e al tempo stesso aiutarli a non farsi ingannare dalle proposte di chi vuole manipolarli e sottometterli ai propri fini (Costa e Sala, 2019a; Sala, 2018b; Costa, 2018; Sinodo dei Giovani..., 2017, 2018a e b; Papa Francesco, 2019; Nel cuore del Sinodo..., 2018; Vojtáš e Ruffinato, 2019). E la risposta vera si trova nell'opportunità grande che la Chiesa offre dell'incontro con il Dio vivente, amore, salvezza e fonte della vita.

Come dimensione trasversale del quadro di riferimento, bisognerà tenere conto anche della consapevolezza di essere membri di una famiglia e di una comunità per evitare proposte sbagliate e predisporre invece di valide (CV, n. 40). I giovani non vanno separati dal loro *contesto* e formati come una minoranza scelta e tenuta lontano da ogni pericolo, ma al contrario devono essere preparati per l'incontro con gli altri, il servizio e la missione.

2.1. Gesù giovane tra i giovani

Il modello è offerto da *Gesù giovane tra i giovani* (DF, n. 73-78). Egli ha santificato questa età della vita in varie maniere: il totale affidamento al Padre e allo Spirito, l'amicizia fedele nei confronti dei discepoli, la compassione verso gli svantaggiati, il comportamento coraggioso nello sfidare le autorità religiose, la condizione di emarginato, la sperimentazione della paura, del dolore e della morte, ma anche della risurrezione e della gloria. Da questo punto di vista si no-

ta una profonda consonanza con “le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce” (per usare le famose parole introduttive della Costituzione Conciliare “Gaudium e Spes”) dei giovani. Pertanto, sarà necessario che gli educatori e i pastori accostino i giovani con lo stesso sguardo di Gesù, come ha tentato di fare il Sinodo, in modo da scoprire in loro la presenza e la voce del Signore.

Ogni vera scelta di vita esige a monte il possesso di una *libertà matura*, quella che promette Cristo, ma rispetto alla quale la Chiesa ha smarrito talora la strada, finendo per apparire come una istituzione che impone norme, doveri e divieti (DF, n. 81-83; CV, n. 112-117). Un'altra caratteristica di una libertà autentica è la sua natura responsoriale nel senso che si radica nell'esperienza del riconoscimento vicendevole e dell'impegno condiviso. Una seconda condizione a monte va vista nella fede nel senso che questa contribuisce a conservare liberi di fronte alla minaccia delle ingiustizie, dello sfruttamento e delle potenze del mondo. I giovani non devono perdere la speranza se la loro libertà è ferita da errori e insuccessi perché questi costituiscono delle opportunità per arrivare a una libertà matura, soprattutto se si fa ricorso all'aiuto potente della grazia.

Nell'ispirarsi al modello di Gesù giovane una dimensione centrale da tenere in considerazione consiste nel collocare la propria vita nel quadro di una *missione* da svolgere, del dono di sé agli altri, mettendo al primo posto non la ricerca dell'identità, quanto la risposta alla domanda: «Per chi sono io?» (DF, n. 77-78). Le proposte poi si dovranno contraddistinguere per il loro carattere *sfidante*, includente elementi di rischio, lontano da offerte scontate o soffocanti per il bagaglio pesante di divieti e di norme, in modo da educare i giovani ad assumersi le loro responsabilità.

2.2. La giovinezza come tempo di sogni e di scelte

In questo periodo dell'esistenza, caratterizzato da sogni, la persona è chiamata a *proiettarsi in avanti*, a sviluppare autonomia, mai però in solitudine (CV, n. 137-149). Il rapporto di amicizia con Cristo non chiude i giovani in orizzonti limitati, ma li sospinge verso una vita migliore e più bella, mettendo in atto tentavi, sperimentazioni e scelte che edificano gradualmente un progetto per il futuro. Secondo l'immagine che Papa Francesco si è fatta e che utilizza nel pensare ai giovani, questi camminano con due piedi come gli adulti, ma si distinguono da questi ultimi in quanto i piedi non li tengono paralleli, ma ne hanno uno prima dell'altro, sempre pronto a lanciarsi in avanti.

Il dinamismo proprio dell'età che fa volare, alimentando i sogni che ispirano scelte coraggiose, è esposto alla *paura del definitivo*. Questo può portare a una paralisi decisionale, al pericolo del lamento e della rassegnazione e alla tentazione dell'ansia e della fretta e dei loro contrari quali l'insicurezza e il timore di rischiare e di sbagliare. L'invito è a non restare affacciati al balcone, limitandosi

a guardare la vita, a non divenire un'auto parcheggiata, a non sdraiarsi su un divano scambiandolo per la felicità. Al contrario, bisogna far sbocciare i sogni e rischiare. Se, poi, si commettono errori, si riprende da capo perché *nessuno può rubare la speranza*. A questo punto, non bisogna dimenticare un rimedio particolarmente importante: è il momento di invitare Gesù a salire sulla nostra barca e a prendere coraggiosamente il largo con il Signore.

L'intenso dinamismo della proiezione verso il futuro non vuol dire dimenticare *il presente* perché i giovani nutrono anche un forte desiderio di utilizzare al massimo le opportunità che trovano nell'attualità. Il Signore non intende affatto contrastare la voglia di vivere l'attimo fuggente perché egli ci ama e ci vuole felici. E la Parola di Dio è chiara da questo punto di vista nel senso che non ci chiede solo di preparare il futuro, ma desidera che viviamo il presente in pienezza: unicamente ci raccomanda di utilizzare le nostre risorse per fare il bene e realizzare la fraternità con tutti, seguendo l'esempio di Gesù.

2.3. Uno sviluppo veramente integrale della personalità dei giovani

Nel costruire e realizzare il proprio progetto di vita non solo si deve potenziare il corpo, forza fisica e sembianze esterne, e le proprie capacità e conoscenze, ma bisogna mirare più in alto allo *sviluppo spirituale* se si vuole continuare ad affermare che si stima sé stessi (CV, n. 158-162). Ciò non implica perdere l'autenticità, l'entusiasmo e la tenerezza perché diventare adulti significa custodire e accrescere i valori più rilevanti della giovinezza. In ogni caso, se lo sviluppo spirituale comporta cercare il Signore, conservare la sua parola, realizzarla pienamente e maturare le virtù, tutto questo non può che contribuire al vero sviluppo della persona. Inoltre da tale punto di vista non si chiede di copiare gli altri, ma per divenire santi, si deve semplicemente essere sé stessi, quello che Dio ha sognato per ciascuno creandoci e anche il mondo si aspetta quell'apporto che solo ognuno di noi può dare.

Lo sviluppo della dimensione spirituale si realizza principalmente nell'*amore fraterno* (CV, n. 163-174). È lo Spirito Santo a sollecitarci ad uscire da noi stessi per riconoscere la dignità di ogni persona, la sua grandezza come immagine di Dio per abbracciare gli altri e aiutarli a raggiungere il loro bene. Pertanto, è preferibile vivere la Fede in comunità e la Chiesa può mettere a disposizione dei giovani parecchie opportunità. In questa prospettiva, le offese ricevute dagli altri non devono portare all'isolamento nel proprio rancore, ma al contrario offrono l'opportunità positiva di realizzare la chiamata di Dio al perdono. La fraternità accresce le occasioni di rallegrarsi perché permette di godere del bene del prossimo e Dio approva la gioia di chi vive la comunione fraterna.

In un mondo di egoismi e di violenze, i giovani possono essere tentati di chiudersi in piccoli gruppi che rischiano di diventare un prolungamento del pro-

prio io. La situazione si fa più preoccupante nel caso della vocazione dei laici che viene immaginata come un servizio da svolgersi solo all'interno della Chiesa, ma il loro impegno deve essere in primo luogo rivolto ad esercitare la carità in famiglia e nella costruzione di una società migliore. Al riguardo la proposta che viene rivolta dal Sinodo ai giovani è di impegnarsi nel realizzare l'*amicizia sociale* per edificare la pace e la convivenza, per attuare la giustizia, i diritti umani, la misericordia e per estendere il Regno di Dio nel mondo. Bisogna, invece, combattere l'inimicizia sociale che distrugge il mondo perché facilmente diventa violenza e guerra; non è facile, ma costituisce il solo modo per salvarci da un'apocalisse. Di conseguenza, l'esortazione del Papa è ad essere protagonisti del cambiamento senza rinunciarvi a favore di altri.

2.4. Il ruolo degli adulti

Essenziale è la presenza degli *adulti*, purché autorevoli e dotati di capacità di far crescere e delle competenze di essere guide valide (DF, 71-72). In questo contesto, la famiglia gioca un ruolo fondamentale in vista della scelta della propria vocazione sempre che sia una comunità di fede e di amore e che non confonda la vocazione con il successo personale e con le ambizioni dei genitori.

Al riguardo, non manca chi propone ai giovani un'ideologia sbagliata, quella di un *futuro senza radici*, come se la società incominciasse solo ora; in questa maniera si distrugge e si decostruisce tutta la ricchezza spirituale e umana del passato (CV, n. 180-186). Se si sostiene di non tener conto della storia, di ignorare l'esperienza degli anziani, di rifiutare tutto ciò che è passato per concentrarsi solo sul futuro, l'obiettivo nascosto è di costringere a sottostare ai progetti di chi li propone e di arrivare a dominare senza opposizione.

Una posizione simile è quella di chi tende ad *adorare la giovinezza* e a disprezzare tutto ciò che non è giovane. In questa maniera si confonde la bellezza con l'apparenza. Esiste infatti una bellezza che va al di là dell'estetica e che si può trovare nelle persone che vivono con amore la loro vocazione e che sono impegnati nel servizio disinteressato per la comunità o nel lavoro generoso per la crescita della propria famiglia o nella diffusione dell'amicizia sociale.

Un'altra strategia del falso culto della giovinezza e dell'apparenza propone una *spiritualità senza Dio*, una affettività senza vita in comunità e senza dedizione verso le persone sofferenti. Essa include anche la paura dei poveri, considerati come una minaccia e una indicazione di prospettive paradisiache che, però, si collocano in un futuro sempre più lontano.

In questo contesto si pone la denuncia di molti Padri sinodali a cui è stato già accennato sopra. Si critica una globalizzazione che diventa colonizzazione culturale da parte del Nord del mondo che tende ad omologare i giovani a modi di vivere che sono in contrasto con la ricchezza delle loro tradizioni.

Inoltre, bisogna aiutare i giovani a scoprire l'importanza per la loro maturazione del *rapporto con gli anziani* (CV, 187-291). Infatti, non si tratta solo del rifiuto della cultura tradizionale, anche se ancora valida, ma di tagliare i rapporti con le persone che la rappresentano: i genitori, i nonni e gli anziani in genere. Si deve intervenire per aiutare i giovani a capire la gravità dell'errore e a rivolgersi agli adulti per l'apporto che essi possono dare alla loro maturazione.

È la *Parola di Dio* a raccomandare di mantenere i contatti con gli anziani per valorizzare la loro esperienza nella crescita dei giovani. Centrale da questo punto di vista è il comandamento di onorare il padre e la madre a cui è legata la promessa di una lunga vita felice. La tradizione è anche il condensato di una sapienza umana che è stata trasmessa di generazione in generazione e che mantiene tutta la sua validità anche di fronte al nuovo che avanza e che attualmente è legato molto al consumo e al mercato.

I problemi delle relazioni tra giovani e anziani trovano la loro soluzione più efficace nella *collaborazione intergenerazionale* che, però, presenta delle criticità come si è visto sopra. Paradigmatica in questo caso è la Parola di Dio che raccomanda agli anziani e ai giovani di aprirsi allo Spirito Santo e di realizzare una integrazione tra i loro apporti per cui i primi sognano e i secondi hanno visioni nel senso che, se i giovani si fondano sui sogni degli anziani, intessuti di ricordi di tante esperienze fatte, possono avere visioni, cioè vedere in profondità il futuro ed elaborare progetti di nuovi ed efficaci percorsi.

3. Scegliere strategie di intervento coraggiose

Secondo il metodo del discernimento la terza fase della sua applicazione prevede l'indicazione delle *prospettive* per la realizzazione degli orientamenti emersi precedentemente (IL, n. 2; Sala, 2018b; Costa e Sala, 2019a; Sinodo dei Giovani..., 2017, 2018a e b; Papa Francesco, 2019; Spadaro, 2019; Liut, 2019; Cardinale, 2019; Vojtáš e Ruffinato, 2019). In concreto, si tratta della elaborazione di itinerari di azione educativa e pastorale.

3.1. Concezione della persona e percorsi educativi

Di fronte alla complessità in crescita esponenziale della realtà sociale, come si è già segnalato sopra, è necessario adeguare la concezione antropologica della persona, i modelli cognitivi e gli approcci educativi (DF, n. 157-164). La *persona* va considerata a partire da una visione che la concepisce come una totalità. La conoscenza anzitutto guarda alle relazioni prima che alle singole parti e si basa principalmente sull'esperienza e sulle testimonianze esemplari per poi passare alla elaborazione di modelli astratti. Per chi crede è fondamentale il confronto

con la Parola di Dio. Di conseguenza il modello educativo di intervento sottolinea l'integrazione degli approcci, abilita alla comprensione delle relazioni tra gli aspetti della realtà e mira a formare le dimensioni della personalità, partendo da una visione unitaria nella prospettiva dell'incarnazione che unisce umano e divino.

Il Sinodo ha confermato il ruolo *insostituibile* della formazione professionale, della scuola e dell'università (DF, n. 158-159). Inoltre, riconosce che in molti Paesi la priorità va all'educazione di base. La Chiesa assicura una sua presenza qualificata in tutti questi livelli: più in particolare, ciò avviene mediante docenti preparati e cappellani pastoralmente esperti e non mancano neppure offerte culturali adeguate.

Un impegno particolare sarà dedicato alle *istituzioni educative cattoliche* (DF, n. 158-159). Infatti, esse rendono visibile la cura della Chiesa per lo sviluppo integrale dei giovani, costituiscono luoghi preziosi di incontro del vangelo con il mondo della cultura dei vari Paesi e contribuiscono in maniera rilevante al potenziamento della ricerca. «Esse sono chiamate a proporre un modello di formazione che sia capace di far dialogare la fede con le domande del mondo contemporaneo, con le diverse prospettive antropologiche, con le sfide della scienza e della tecnica, con i cambiamenti del costume sociale e con l'impegno per la giustizia» (DF, n. 158).

Vengono proposti alcuni criteri fondamentali per la elaborazione e il rinnovamento di un *progetto educativo* che voglia rispondere adeguatamente alle sfide attuali: «la contemplazione spirituale, intellettuale ed esistenziale del kerygma, il dialogo a tutto campo, la transdisciplinarietà esercitata con sapienza e creatività e la necessità urgente di "far rete"» (DF, n. 159; CV, n. 222). La formazione culturale e spirituale non vanno separate, ma integrate perché la Chiesa ha cercato sempre di offrire ai giovani la cultura migliore. Soprattutto oggi, di fronte a modelli di vita banali ed effimeri bisogna diffondere la vera sapienza, cioè un sapere umano e umanizzante. Inoltre, le scuole e le università non devono farsi irretire dalle sirene del consumismo culturale, ma bisogna che continuino ad affrontare le domande di fondo e a impegnarsi nella ricerca del senso della vita. Una finalità particolare da tenere in considerazione è la promozione della creatività giovanile. In ogni caso, il nuovo modello conserva l'impostazione tradizionale dell'educazione cattolica, caratterizzata dalla sintesi di "fede e cultura" e di "fede e vita". Ovviamente la sua adozione dovrà comportare un aggiornamento della formazione degli educatori che pertanto, si aprirà a una visione sapienziale, capace di integrare scienza e verità.

Bisognerà che il protagonismo giovanile trovi spazio adeguato nella sinodalità missionaria attraverso l'istituzione di *centri di formazione per l'evangelizzazione* destinati ai giovani e alle giovani coppie (DF, n. 160). In particolare, tutte

le strutture della Chiesa sono invitate a offrire ai giovani opportunità di accompagnamento in vista del discernimento.

3.2. Il rinnovamento della pastorale giovanile

Anzitutto, mi sembra necessario richiamare le *ragioni* principali del ripensamento evidenziate dal Sinodo (CV, n. 202). Il modello tradizionale di pastorale giovanile spesso non è in grado di offrire ai giovani risposte adeguate alle loro problematiche e ai loro bisogni formativi. Infatti, anch'esso è stato raggiunto dai cambiamenti epocali di natura religiosa, culturale e sociale che si sono verificati in anni recenti e di conseguenza è entrato in crisi. Un segno evidente di questa situazione lo possiamo trovare nella proliferazione di associazioni e movimenti con caratteristiche giovanili. A questo punto, vale la pena elencare le proposte del Sinodo circa nuove strategie e nuovi stili che, tra l'altro, sono già presenti in molte buone pratiche.

La pastorale giovanile dovrà essere *sinodale* nel senso che va impostata nelle forme di un camminare insieme, attivando i carismi che ognuno riceve dallo Spirito e puntando alla valorizzazione della corresponsabilità di tutti (CV, n. 203-208; Costa e Rossano, 2019a). In particolare, bisognerà realizzare nella Chiesa itinerari di conversione per renderla più accogliente e partecipativa, meno monolitica e più poliedrica. Inoltre, sarà necessario predisporre spazi di protagonismo non solo per i giovani, ma anche per le donne che sono ancora impedita dall'eredità storica di forme di dominazione patriarcale e che, pertanto, devono ancora conquistare una condizione di piena parità. La Chiesa deve dimostrare anche capacità di inclusione e di accoglienza: va, infatti, tenuto presente che parecchi giovani sperimentano condizioni di orfanità e le nostre comunità dovrebbero mettere a loro disposizione percorsi di amore gratuito, promozione e crescita.

Un'altra caratteristica della pastorale giovanile rinnovata va identificata nella sua natura *popolare* (CV, n. 230-238). Infatti, i luoghi tradizionali quali le parrocchie e i movimenti non sono adatti per accogliere quanti professano altre fedi, non sono credenti e sperimentano dubbi e traumi; pertanto, in aggiunta ad essi bisogna prevedere percorsi che si caratterizzino per altri stili, tempi, ritmi, metodologie e leadership. Quest'ultima dovrà distinguersi per la capacità di includere tutti i giovani nelle attività che vengono offerte: pertanto, non vanno adottati atteggiamenti elitari, né bisogna chiudersi in cerchie ristrette di eletti, ma al contrario, sarà necessario che si apprenda ad ascoltare le domande dei giovani e a rendersi conto dei loro bisogni.

Pertanto, la parola "popolare" va intesa per indicare quanti non operano solo come individui, ma invece si sentono parte di una *comunità* di tutti e per tutti e che, quindi, si oppongono all'emarginazione dei più poveri e dei più deboli. Il

Sinodo ha ripensato la pastorale giovanile, puntando a creare spazi inclusivi nei quali possono trovare collocazione tutti i giovani qualsiasi sia la tipologia di appartenenza in modo che la Chiesa possa presentarsi come una comunità aperta a tutti.

In particolare, come si è accennato sopra, si può incominciare dai più poveri e deboli. Quindi, è possibile pensare alla *categoria* dei giovani non provenienti da famiglie e istituzioni cristiane, ma in cammino di lenta maturazione; questi non devono essere soffocati con una molteplicità di norme che trasmettono l'immagine di un cristianesimo riduttivo e moralista, mentre al contrario bisognerà educarli a vivere liberamente e responsabilmente, convinti che gli sbagli e gli insuccessi sono esperienze maturanti. I giovani da convocare non devono necessariamente accettare tutti gli insegnamenti della Chiesa, ma sarà sufficiente un atteggiamento di disponibilità a lasciarsi incontrare dalla verità rivelata. Il coinvolgimento arriva fino a riguardare anche i giovani che adottano concezioni diverse del mondo, che seguono altre religioni o che sono agnostici o atei. Anche varie espressioni della pietà popolare, con particolare riguardo ai pellegrinaggi, sono in grado di coinvolgere i giovani che, invece, incontrano grandi difficoltà nel partecipare alle attività ecclesiali ordinarie. Tutte queste offerte vanno potenziate perché la pietà popolare è una forma legittima di vivere la vita cristiana.

La pastorale giovanile rinnovata non può che essere *missionaria*. Questa esperienza è maturante per i giovani che devono trovare il coraggio per visitare persone e famiglie sconosciute; infatti, in tale modo entrano in contatto con altri mondi culturali e apprendono a guardare la realtà in un orizzonte più vasto. Anche il rapporto con la Chiesa si rinsalda e cresce il loro senso di appartenenza. È un campo in cui bisogna lasciare spazio alla creatività dei giovani in quanto essi sono in grado di inventare nuove forme di missionarietà nei contesti più diversi.

Il Sinodo si è soffermato anche sul tema degli *ambiti* dello sviluppo pastorale (CV, n. 224-229). Iniziando da quelli della *preghiera* e del *culto*, si deve tenere presente che parecchi giovani sono in grado di gustare il silenzio e l'intimità con Dio. Pertanto, l'impegno principale sarà quello di elaborare stili e modalità adeguate per realizzare tali esperienze nel migliore dei modi. Si tratta, infatti, di predisporre proposte di preghiera e momenti sacramentali che siano in sintonia con l'esistenza quotidiana, dando così vita a una liturgia fresca, spontanea e allegra.

Il *servizio*, soprattutto ai bambini e ai poveri, fornisce un'occasione particolarmente valida per la maturazione dei giovani e per l'apertura al dono della fede. Frequentemente esso costituisce il primo passo per scoprire o riscoprire il messaggio cristiano e il ruolo della Chiesa.

Di una grande rilevanza sul piano della pastorale giovanile sono le *attività artistiche*. Tra di esse vanno ricordati la pittura, il teatro e soprattutto la musica

che è capace di creare un ambiente in cui i giovani sono completamente immersi e che trasmette una cultura e un linguaggio che incidono anche sull'identità della persona.

Un discorso analogo va fatto anche per la *pratica sportiva* le cui potenzialità sul piano educativo sono certamente notevoli. Senza dubbio vanno eliminate alcune ambiguità che sono presenti in questo mondo come la ricerca del successo ad ogni costo, la commercializzazione delle varie attività e l'idolatria dei campioni. Al tempo stesso, non va dimenticato che una dimensione dell'esperienza sportiva è pure la gioia di muoversi, di stare insieme e di godere la vita e gli altri doni del Creatore.

Come si è spiegato sopra, i giovani necessitano di un *accompagnamento* da parte *degli adulti* che in ogni caso dovranno rispettare la loro libertà (CV, 242-247). Al riguardo, la famiglia è la prima istituzione educativa a svolgere tale compito; di qui, l'importanza di un coordinamento efficace tra pastorale giovanile e familiare. Anche le comunità cristiane sono chiamate a esercitare un ruolo particolarmente rilevante nell'accompagnamento dei giovani per cui si devono sentire responsabili nella loro totalità di motivarli, incoraggiarli e stimolarli.

Bisogna, inoltre, *formare* sacerdoti e laici, uomini e donne qualificati per l'accompagnamento dei giovani. Particolare attenzione dovrà essere prestata ai giovani che dimostrano di possedere le capacità per diventare dei leader in modo che possano prepararsi adeguatamente per svolgere con successo tali funzioni.

Il Sinodo si è anche preoccupato di precisare le *qualità* dell'accompagnatore che dovrà essere: impegnato nella Chiesa e nel mondo; attivo in un cammino di santità; un confidente che non giudica, capace di ascoltare le necessità dei giovani e di fornire soluzioni efficaci; amorevole verso tutti: pronto ad ammettere le proprie carenze; esperto delle gioie e delle difficoltà della vita spirituale; capace di camminare al fianco dei giovani senza trasformarli in seguaci passivi; rispettoso della loro libertà e nello stesso tempo attivo nel fornire i mezzi per realizzare il processo di discernimento; persuaso della capacità di un giovane di partecipare efficacemente alla vita della Chiesa; impegnato nella crescita dei giovani, rispettando i loro ritmi di maturazione e di quelli dello Spirito Santo. Oltre a possedere tali caratteristiche, dovrà ricevere una solida formazione di base e svilupparla per tutta la vita mediante l'educazione permanente. Non dovrebbe essere solo un sacerdote o una persona consacrata, ma anche un laico può svolgere con successo questi compiti purché adeguatamente preparato.

Le *istituzioni educative cattoliche* possono offrire un ambiente che si può rivelare particolarmente efficace nell'accompagnamento dei giovani. Una delle condizioni di questa incidenza positiva va identificata nella scelta di ricevere tutti i giovani indipendentemente dalle loro opzioni religiose, dalle loro origini culturali e dalla loro situazione personale, familiare e sociale.

3.3. Orientamenti circa il tema della vocazione e del discernimento

In *senso largo* la vocazione va compresa come chiamata di Dio e include principalmente la chiamata alla santità, all'amicizia con Dio e alla vita (CV, n. 248-252). Tutti i cristiani, qualunque sia la loro collocazione nella Chiesa e nella società, sono chiamati alla santità ciascuno secondo un percorso specifico. Inoltre, Gesù vuole e ricerca dai giovani l'amicizia e dona loro la salvezza, chiamandoli alla vita vera.

La vocazione in *senso stretto* si riferisce alla chiamata al servizio verso gli altri perché la nostra esistenza si realizza pienamente solo quando si diventa un essere per gli altri (CV, n. 253-277). In pratica si tratta di riconoscere il progetto di Dio per la nostra vita, non certamente i dettagli che sono lasciati alla nostra disponibilità, ma l'orientamento fondamentale da seguire non solo per essere fedele a Lui, ma anche per portare a compimento la propria autorealizzazione. Per la gloria di Dio e il bene degli altri bisognerà tirar fuori da sé stessi il meglio secondo il significato e la direzione che il Signore ci fa scoprire con la sua luce.

In questo quadro, due sono le modalità che riguardano maggiormente i giovani e che devono essere oggetto di uno speciale discernimento: la chiamata a formare una famiglia e la professione lavorativa. Indubbiamente, *l'amore coniugale* è una vocazione fortemente sentita e un sogno comune è quello di trovare la persona giusta per realizzarlo. Al riguardo, il Sinodo ribadisce che la sessualità è un dono di Dio con due grandi finalità amarsi e generare la vita, per cui devono cadere tutti i tabù esistenti in proposito. Benché la famiglia continui ad essere il principale punto di riferimento dei giovani, come si è affermato nella prima sezione dello studio, tuttavia non si possono nascondere le gravi problematiche che la caratterizzano e che inducono i giovani a porsi la questione se valga la pena formarsi una famiglia. La risposta del Sinodo è nettamente positiva perché può assicurare le gioie più belle e gli stimoli migliori per crescere. Un'altra raccomandazione riguarda la lotta alla cultura del provvisorio perché tratta i giovani come se non fossero capaci di assumere le loro responsabilità. Indubbiamente, il matrimonio va preparato educando sé stessi alle virtù migliori con particolare riguardo alla sessualità che deve divenire sempre di più una capacità di donarsi a una persona in modo esclusivo e generoso.

Come si è evidenziato sopra, la *professione lavorativa* assume una rilevanza centrale nella vita dei giovani e in particolare dei giovani adulti per i quali la maggiore età coincide spesso con il reperimento della prima occupazione. Infatti, questa incide fortemente sull'identità della persona e le fornisce un significato, oltre a essere uno strumento insostituibile per assicurare i mezzi di sussistenza e offrire una opportunità importante di sviluppare relazioni con altri e amicizie. Costituendo un modo estremamente rilevante per la propria autorealizzazione.

lizzazione, non è giustificabile che vi siano dei giovani che pensino di vivere senza lavorare. Pertanto, sono da condannare tutte le forme di esclusione ed emarginazione che colpiscono il mondo giovanile condannandolo alla sottoccupazione o alla disoccupazione. Anche se non sempre essi riescono a realizzare la loro vocazione lavorativa e sono costretti ad accettare occupazioni non soddisfacenti, tuttavia, ancora una volta il Sinodo li invita a non darsi per vinti e a non rinunciare ai loro sogni.

Se crediamo che il Signore non può non adempiere la promessa di mandare operai per la sua messa, la Chiesa deve continuare a fare la proposta del *sacerdozio* e della *vita religiosa* a tutti i giovani. Nel processo di discernimento di una vocazione va presa sempre in attenta considerazione tale opportunità; infatti, se ci si rende conto che Dio chiama in questa direzione, si può essere certi che il suo accoglimento darà pienezza alla propria vita.

Il tema della vocazione è completato da quello del suo *discernimento* (CV, n. 278-299). La sua importanza può essere misurata dagli effetti della sua assenza: senza tale procedimento si rischia di divenire dei burattini esposti alle tendenze del momento. L'interrogativo principale è come realizzarlo in modo da poter riconoscere la propria vocazione nel mondo. Per favorire l'ascolto della chiamata del Signore in un mondo in cui prevalgono l'ansia e l'accelerazione dei ritmi di vita, bisogna assicurare spazi di solitudine e di silenzio, disposizione all'ascolto, capacità di porre e di porsi domande significative e condivisione dell'idea che la chiamata viene da un amico che ci ama di un amore infinito.

Per la buona riuscita del procedimento, è essenziale *farsi accompagnare* da persona esperta e ci sono sacerdoti, religiosi e religiose, laici e laiche e giovani qualificati che possono farlo nel migliore dei modi. In sintesi, si richiedono anzitutto tre sensibilità: attenzione alla persona, capacità di individuare il punto giusto per distinguere la grazia dalla tentazione; ascolto e comprensione degli stimoli profondi dell'altro che lo spingono in avanti. Le raccomandazioni sono anche di tre tipi: suscitare e accompagnare processi, rispettando le scelte dell'altro, suggerire cammini che si sono utilizzati in prima persona e scomparire quando la persona che si accompagna dimostra di aver capito la propria vocazione.

3.4. Un bilancio finale

In sintesi, cercherò di segnalare i principali risultati conseguiti dal Sinodo. Anzitutto, come è stato più volte sottolineato, i giovani sono stati considerati come *co-attori* e non come semplici destinatari (Costa e Sala, 2019b). Il Sinodo ha inteso riattivare il protagonismo giovanile, inviando un appello alla corresponsabilità di ogni credente e di ogni giovane. A questi ultimi si domanda di impegnarsi in prima persona senza farsi bloccare dalla paura di sbagliare. E tale protagonismo diviene un'attività educativa e pastorale di grande efficacia perché

l'evangelizzazione dei giovani da parte dei loro colleghi è la forma più valida di annuncio della fede.

La riflessione sulla condizione giovanile ha contribuito in maniera decisiva alla *riscoperta della sinodalità* per cui i membri della Chiesa non possono essere considerati come semplici destinatari, ma ognuno ha qualcosa da offrire agli altri e da ricevere da questi, iniziando dai giovani (Costa e Sala, 2019b). Uno dei risultati principali dell'incontro è costituito dal metodo che è stato utilizzato, un modo di essere e di lavorare insieme nell'ascolto e nel discernimento per arrivare a orientamenti pastorali efficaci. La vera novità è la sinodalità che significa la partecipazione di tutti i battezzati e delle persone di buona volontà come uno stile che riorienta tutta la vita ordinaria della Chiesa.

È stato anche evidenziato il primato della vita dei giovani per cui, se si vuole aiutarli a credere, ci si deve far trovare dove essi vivono. E se tra i giovani è diffuso l'atteggiamento di chi ha smesso di sognare per timore delle difficili sfide da affrontare, la Chiesa, però, non può rinunciare al suo compito di *desiderare l'impossibile* e il Sinodo offre un complesso di proposte che possono aiutare efficacemente i giovani a ricominciare a sognare.

Il Sinodo e in particolare la CV non forniscono indicazioni operative per realizzare il Sinodo (Costa e Sala, 2019b). Questa scelta rientra nel metodo di Papa Francesco che, invece di fornire orientamenti dall'alto, preferisce che ciascuno nella Chiesa si prenda la *propria responsabilità*.

In linea con quanto appena detto, va ribadito che il Sinodo non è terminato, ma *prosegue* nelle Chiese particolari e con il rinnovamento delle attività educativo-pastorali specialmente quelle vocazionali. In questo cammino non si deve ricominciare sempre da capo ogni volta che esce un documento (Costa e Sala, 2019b). L'emanazione della CV non significa che il percorso compiuto era annullato, ma semplicemente che tale intervento viene ad arricchire e approfondire i testi precedenti.

La *Formazione Professionale* di ispirazione cristiana riceve un apprezzamento pieno e assume una posizione di primo piano tra le istituzioni educative cattoliche: tale considerazione non va interpretata dai suoi responsabili come se non ci sia bisogno di alcun rinnovamento, ma deve invece stimolarli a un impegno anche maggiore del passato al fine di valutarla alla luce dei criteri educativi del Sinodo e di migliorarla in tutti gli aspetti in cui si riscontrino delle criticità.

Bibliografia

- BONANOMI A. - F. INTROINI - C. PASQUALINI, *Una finestra sul mondo. I risultati dell'indagine sui giovani in preparazione allo Youth Synod*, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 175-214.
- CARDINALE G., «Guida per la pastorale giovanile», in «Avvenire», (3 aprile 2019), p. II.
- COSTA G., *Sinodo 2018: il dono dei giovani*, in «Aggiornamenti Sociali», 69 (2018), n. 12, pp. 797-804.
- COSTA G. - R. SALA, *Guida alla lettura*, in CV, 2019a, pp. 9-24.
- COSTA G. - R. SALA, *Rilancio del cammino*, in CV, 2019b, pp. 171-185.
- I numeri*, in «Avvenire», (2 ottobre 2018), p. 15.
- LIUT M., *Il Papa ai Giovani*, in «Avvenire», (3 aprile 2019), p. I.
- MALIZIA G., *FP di ispirazione cristiana e Sinodo dei giovani. Domanda educativa, sociale e religiosa e prospettive di futuro*, in «Città Ciofs-Fp», 18 (2018), n. 4, pp. 6-9.
- Nel cuore del Sinodo*. Temi generatori, sfide provocatorie, inviti alla conversione. Interviste a Giuseppe Mari, Andrea Bozzolo e un intervento di Salvatore Currò, in «NPG», (2018), n. 6, pp. 7-55.
- PAPA FRANCESCO, *Christus vivit*. Esortazione apostolica postsinodale ai giovani e a tutto il Popolo di Dio. Invito alla lettura a cura di Don Michele Fabretti. Guida alla lettura/Rilancio del cammino a cura di G. Costa e R. Sala, Torino, Elledici, 2017 (CV).
- SALA R., *Invito alla lettura*, in DF, 2018a, pp. 3-17.
- SALA R., *Invito alla lettura*, in IL, 2018b, pp. 3-16.
- Sinodo*, in «Newsletter Iefp», (novembre 2018), n. 110, <http://www.cnos-fap.it/page/news-letter-iefp>, (26.12.2018).
- SINODO DEI GIOVANI XV – ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e Questionario*, Torino. Con la lettera di Papa Francesco ai giovani, Torino, Elledici, 2017 (DP).
- SINODO DEI GIOVANI XV – ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento Finale*. Invito alla lettura di Don Rossano Sala, Segretario Speciale del Sinodo dei Vescovi, Torino, Elledici, 2018a (DF).
- SINODO DEI GIOVANI XV – ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Instrumentum Laboris*. Invito alla lettura di Don Rossano Sala. Presentazione del Card. Lorenzo Baldisseri, Torino, Elledici, 2018b (IL).
- SPADARO A., *Giovani che "volano con i piedi"*. Analisi dell'Esortazione Apostolica "Christus vivit" di Papa Francesco, in «La Civiltà Cattolica», II (6 aprile 2019), n. 4051, pp. 3-17.
- VOJTÁŠ M. - P. RUFFINATO (a cura di), *Giovani e scelte di vita: prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, Volume 1: Relazioni, Roma LAS, 2019.

Promuovere l'autovalutazione di competenze strategiche. Aggiornamenti e sviluppi della piattaforma competenzestrategiche.it

MASSIMO MARGOTTINI, FILIPPO EPIFANI¹

1. Promuovere competenze strategiche

In Italia, negli ultimi decenni, nei diversi contesti dell'istruzione e della formazione, il costrutto di competenza è stato spesso posto al centro sia della riflessione teorica sia della pratica operativa. Nelle diverse posizioni che hanno segnato il dibattito, la focalizzazione è stata talvolta posta sulle dimensioni applicative e di consapevolezza della conoscenza, altre volte, più propriamente, il loro sviluppo è stato affrontato anche in termini di mobilitazione e orchestrazione, da parte del soggetto, di dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali (Pellerey, 2006, 2010; Baldacci, 2010). Non sono neppure mancate posizioni che hanno lamentato, nell'attenzione posta al costrutto di competenza nel curriculum scolastico, uno sbilanciamento dell'impegno educativo sulla domanda di formazione proveniente dal mondo del lavoro, con il rischio di minare il conseguimento delle più alte finalità dell'agire educativo.

In realtà negli ultimi anni anche gli studi di stampo economicistico sul capitale umano tendono a mettere in evidenza il rilievo che gli aspetti più generali e trasversali di un comportamento autoregolato ed orientato ai valori di convivenza assumono non solo sul profitto scolastico ma in generale sulla riuscita nella vita e nel lavoro (Heckman, 2014; Vittadini, 2016).

Un interessante contributo in questo ambito di studi è arrivato, in anni recenti, anche dal premio Nobel per l'economia James Heckman. Con una corposa ricerca Heckman (2014) analizza gli esiti e il valore predittivo del *General Edu-*

¹ Massimo Margottini è professore associato di Didattica generale presso l'Università degli studi Roma Tre, Filippo Epifani è ingegnere informatico e collabora con il Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. L'articolo e il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Massimo Margottini i paragrafi 1 e 2 e a Filippo Epifani il paragrafo 3.

cational Development (GED), esame che negli Stati Uniti si propone di misurare le conoscenze a livello di uscita dalla *high school* e consente, prevalentemente ai *drop out*, di ottenere una qualifica per l'accesso all'università e al mondo del lavoro. La ricerca evidenzia i limiti della qualifica GED in termini di riuscita professionale, possibilità di completare studi a livello terziario, condizione auto-percepita di salute, probabilità di incorrere in comportamenti a rischio, delinquere e necessità di ricevere un sussidio. Al tempo stesso evidenzia il rilievo che i "*non cognitive skills*", che chiamerà anche "*character skills*", assumono nella teoria del capitale umano, mettendo in luce, attraverso una poderosa indagine statistica, l'impatto sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta. Ma, ancor più interessante, Heckman si impegna a mettere in evidenza, sempre attraverso studi empirici di stampo econometrico e statistico, che il *character* è educabile e modificabile, soprattutto in età scolastica e a partire dai primi anni di vita ma anche lungo tutto il ciclo vitale. Naturalmente non è solo la scuola ad essere importante ma anche la "qualità dei rapporti in famiglia, l'accompagnamento e l'incoraggiamento dei genitori al percorso prescolare e della scuola primaria, il contesto sociale sono fattori decisivi per il costituirsi positivo sia delle *character skills* che delle *cognitive skills*" (Vittadini, 2016, p.15).

Anche nel sistema formativo italiano cresce l'interesse sulle dimensioni che sono alla base di un "agire competente". Le problematiche connesse alla valutazione e allo sviluppo di competenze strategiche di tipo autoregolativo nella scuola sono da tempo oggetto di studio da parte di vari autori e da punti di osservazione diversi: psicologico, filosofico, pedagogico, economico.

Resta però una oggettiva difficoltà da parte dei docenti, soprattutto nella scuola secondaria, ad affrontare queste tematiche in modo sistematico. Non vi è dubbio che le disposizioni relative alla promozione delle otto competenze chiave di cittadinanza, le linee guida sull'orientamento, l'alternanza scuola lavoro, recentemente riformulata come "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento", disegnano spazi e modalità per integrare nel curriculum attività finalizzate a favorire anche la promozione di competenze generali personali.

A tale scopo, anche nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per sollecitare nei contesti d'istruzione e formazione una maggiore attenzione ai temi della metacognizione, della motivazione ad apprendere, dell'autoregolazione, processi che risultano essere alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 1996; Pellerey & Orio, 2001; Bay, Gradziel, Pellerey, 2010; Cornoldi & altri, 2005, La Marca, 2004).

2. La piattaforma on line per l'autovalutazione delle competenze strategiche

Nel corso dell'ultimo decennio, con la piattaforma *www.competenzestrategiche.it*² sono stati resi disponibili alle scuole e ai ricercatori alcuni strumenti, rivolti prevalentemente a studenti di scuola secondaria e università, utili a promuovere processi di autovalutazione e percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro. La piattaforma è un ambiente on line che raccoglie un insieme di strumenti che si propongono di sostenere, anche attraverso spazi di confronto, l'azione di docenti, educatori e consulenti della formazione e dell'orientamento nello sviluppo di attività utili a riconoscere, valutare e sviluppare competenze e convinzioni che possono essere considerate come fondanti della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, dando senso e prospettiva alla propria esistenza umana e professionale. Si tratta di promuovere nei ragazzi una serie di processi di costruzione del sé attraverso un'analisi riflessiva delle proprie azioni e convinzioni, dapprima come studenti, con i loro impegni di apprendimento e di relazioni all'interno di un contesto scolastico e formativo e quindi, nel tempo, riflettendo su dimensioni utili a dare senso e prospettiva alle proprie esperienze e sviluppando una logica che è di costruzione del proprio futuro, del proprio progetto di vita e professionale (Pellerey, 2018).

Gli strumenti a disposizione sono questionari e materiali di supporto all'attività riflessiva e didattica che si rivolgono a studenti di diversa età, a cominciare dai 10/11 anni. Un puntuale aggiornamento degli strumenti e dei materiali a disposizione è sempre presente sulla *home page* della piattaforma a cominciare dalla guida di utilizzo.

L'insieme dei questionari proposti si compone di un primo blocco costituito da strumenti realizzati da Michele Pellerey:

- *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)* è rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*.

² La piattaforma *www.competenzestrategiche.it* è stata realizzata nell'ambito di alcuni progetti di ricerca promossi dal CNOS-FAP e coordinati da M. Pellerey con i contributi di D. Gradziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani.

- *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto (QSAr)* è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti che sono all’inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.
- *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS)* è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell’Università. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull’immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell’apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*.

Il quadro delle competenze generali personali che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d’azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e locus of control;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio;
- capacità di affrontare situazioni sfidanti e prendere decisioni.

Un secondo blocco di questionari comprende l’autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia il *time perspective* e *l’adattabilità professionale*, quest’ultima intesa come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni.

Gli strumenti proposti sono:

- *Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)*, è un questionario che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.

- QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas & Erik J. Porfeli (2012) indaga quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

Infine, un altro strumento che si rivolge prevalentemente ad adulti impegnati in contesti professionali di tipo relazionale, ad esempio le professioni educative:

- il QPCC, *Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze*, è un questionario composto da 63 item che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale. Si tratta di uno strumento che intende indagare alcune competenze e convinzioni che possono essere considerate alla base dell'agire professionale in contesti di tipo relazionale. Si rivolge quindi prevalentemente ad adulti in condizione lavorativa (Pellerey, 2001).

La scelta, le caratteristiche, le proposte di utilizzo dei questionari si fondano su alcuni principi di fondo che caratterizzano la piattaforma come ambiente che vuole essere in primo luogo di servizio, ossia mettere a disposizione degli interessati una serie di risorse che se ben utilizzate possono sollecitare e promuovere lo sviluppo di quelle competenze di natura strategica e orientativa che sembrano ancora così distanti dalle pratiche scolastiche, nonostante il costante richiamo ad esse sia sempre presente negli stessi indirizzi normativi.

Un primo elemento riguarda la formulazione dei questionari che, essendo pensati per promuovere un percorso riflessivo, a partire dalla immediata restituzione dei profili, seguono una formulazione degli item sempre in forma soggettiva, ossia, le situazioni stimolo sono sempre formulate in modo da sollecitare l'immediato e diretto coinvolgimento del soggetto. Mentre alcuni strumenti sono stati pensati e realizzati all'interno di questa logica (QSA, QPCS, QPCC, Pellerey, 1996, 2010, 2001) per altri, ed in particolare per il QAP, gli item sono stati linguisticamente riformulati secondo una logica soggettiva. Ad esempio, nel QAP, l'item "Risolvere problemi" diventa "Affronto e risolvo problemi".

Altra caratteristica fondante dell'ambiente è quella di restituire al termine della compilazione di ciascuno dei questionari proposti un profilo con una intrinseca finalità di ordine didattico e orientativo. È opportuno osservare che l'immediatezza della restituzione ha in sé una valenza educativa poiché solle-

cita attività riflessive “a caldo” e nello stesso tempo consente di ritornare sulle proprie considerazioni, quando l’informazione di ritorno sia espressa in un prodotto a cui accedere a proprio piacimento, come è nel caso dei profili generati dalla piattaforma.

La compilazione dei questionari sopra descritti consente di restituire allo studente un feedback immediato, appena terminata la compilazione del questionario, che consiste in un profilo in forma grafica integrato da un commento testuale.

Quello che segue è un esempio che si riferisce al QSAr. La stessa modalità di restituzione è stata adottata per tutti i questionari.

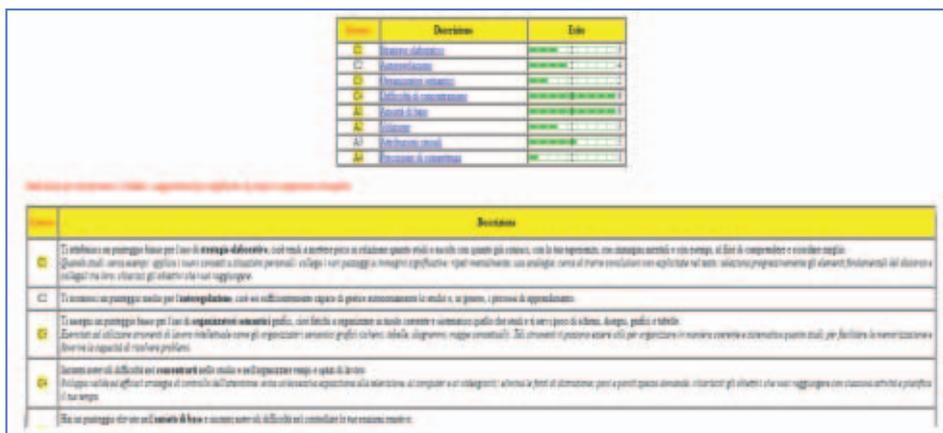


Figura 1

Il profilo è sempre di facile interpretazione, ed è restituito in forma grafica, secondo una scala a nove intervalli, *stanine*, che consente di valutare immediatamente il proprio posizionamento. Inoltre gli aspetti di criticità vengono evidenziati con una coloritura in giallo che consente di individuare a colpo d’occhio le dimensioni cui dedicare una particolare attenzione. Il commento testuale fornisce infine indicazioni esplicite seppure espresse in forma standard.

L’immediata restituzione del profilo ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive “a caldo” ma allo stesso tempo è possibile ritornare sulle proprie considerazioni visto che il profilo può essere archiviato e quindi diventa accessibile a proprio piacimento.

D’altro canto il rilievo del feedback nelle pratiche educative quale fattore determinante per il successo formativo è da tempo evidenziato dalla letteratura scientifica. Anche in tempi relativamente recenti dalle metanalisi di John Hattie (2008; 2011) risulta un *effect size* piuttosto elevato a patto però che il feedback sia realmente impiegato per ridurre la distanza «[...] fra il punto in cui lo studente si trova e il punto in cui dovrebbe arrivare» (Sadler, 1989). Dalle ricerche prese in esame si

ricava che, in particolare, il feedback è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e intervenire adeguatamente; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il feedback in buona sostanza consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato di un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto.

Atkin, Black, & Coffey, (2001) ritengono che le pratiche autovalutative finalizzate al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento possono prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prendano, esse si concretizzano in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande: Dove sto andando? Dove sono adesso? Come posso colmare le lacune?

I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'autovalutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Lo scopo della piattaforma www.competenzestrategiche.it consiste proprio nella possibilità di generare un feedback immediato, grazie alla subitanea restituzione degli esiti, sostenendo processi metacognitivi alla base delle capacità di dirigere se stessi. Si può anche dire, facendo riferimento ai quattro livelli del feedback descritti da Hattie (2012) nel suo "Visibile learning": livello del compito, dei processi, dell'autoregolazione, del sé, che gli strumenti proposti mirano a sollecitare in particolar modo proprio gli ultimi tre livelli che sembrano essere quelli più trascurati nelle consuete pratiche d'insegnamento.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

Sempre in una logica che è di restituzione degli esiti ottenuti dalla compilazione dei questionari, la piattaforma consente al docente o all'operatore che ha condotto la somministrazione dei questionari, attraverso un menù di elaborazione dei dati di accedere ai profili degli studenti anche in forma sintetica, con una profilazione di gruppo o di classe, oppure nel caso di più classi, d'istituto.

Nell'immagine che segue (fig.2) è presentato un esempio di profilo di classe: in riga i punteggi di ciascuno studente rispetto alle 14 scale del QSA. I punti di criticità sono evidenziati con il colore arancione. Questo consente di individuare a colpo d'occhio, con una lettura in riga, quegli studenti che hanno evidenziato maggiori punti critici e leggendo gli esiti in colonna di evidenziare i fattori che maggiormente risultano essere problematici all'interno della classe. Nell'esempio riportato in figura si noti l'esito del fattore C6, corrispondente alla Difficoltà di concentrazione, che riguarda la quasi totalità degli studenti della classe.

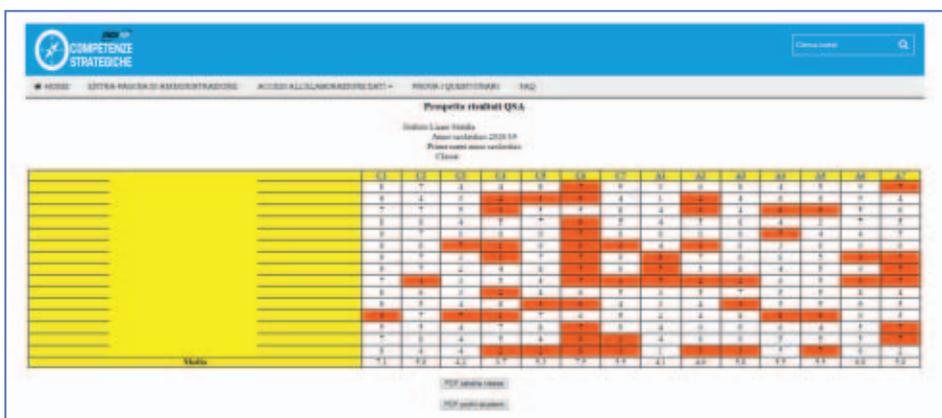


Figura 2

Molte scuole, nell'ambito dei propri piani di formazione, hanno richiesto al gruppo di ricerca interventi di supporto per l'applicazione dei questionari in una varietà di progetti educativi: dall'orientamento, allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali.

Con i docenti che hanno partecipato alle attività formative sull'uso dei questionari è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. Somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno.
2. Analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti.
3. Sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma).
4. Integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma), (Ottone, 2014).

5. Definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti.
6. Applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni.
7. Nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Oltre che nella scuola, i questionari sono stati applicati anche in altri contesti, della formazione professionale e all'università. Questo sta dando luogo ad un vero e proprio *network* che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca e consente non solo di verificare l'applicabilità degli strumenti ma anche di esplorare, attraverso analisi correlazionali, alcune ipotesi sulle relazioni tra le diverse scale degli strumenti. Di queste ricerche si è in parte già dato conto in precedenti lavori (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017, 2018a, 2018b; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018).

Ciò che progressivamente emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un proprio orizzonte.

Ed infine, la più recente applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale (QAP) ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas come adattabilità professionale, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche rilevate attraverso il QSA sia con un orientamento al futuro rilevato dallo ZTPI (Margottini, Rossi, 2019, in corso di stampa).

Nel tempo, il numero dei questionari compilati è cresciuto esponenzialmente, siamo ben oltre i quarantamila. Questo ha prodotto una base di dati molto ampia che ha consentito di analizzare, a distanza di tempo, la validità e l'affidabilità dei questionari, rivedere la standardizzazione delle scale, anche in relazione alle diverse fasce d'età. In particolare le analisi di affidabilità delle scale sono state condotte sul QSA, sul QPCS e sul QPCC. Una prima analisi degli esiti è stata pubblicata all'interno di un volume curato da Michele Pellerey edito dal CNOS-FAP.³ Quello che emerge per tutti i questionari, nell'analisi di affidabilità attraverso l'alfa di Cronbach, è che gli indici risultano, in gran parte delle scale, persino migliori rispetto al momento della standardizzazione originaria.

³ PELLEREY M. (a cura di), Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente, Roma, CNOS-FAP, 2018.

3. Statistiche di utilizzo e sviluppi della piattaforma

La piattaforma www.competenzestrategiche.it dal 2011, anno di registrazione del dominio, ha avuto una continua evoluzione sia in termini di risorse informatiche, da un server del Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza (CRiSFaD) dell'Università Roma Tre a un *cloud server* dedicato, sia di strumenti disponibili, da due soli questionari (QSA e QPCS) agli attuali sei, con un notevole incremento anche delle risorse di accompagnamento e supporto didattico.

La figura 3 mostra il numero di questionari compilati per anno. Si nota l'aumento sia dell'offerta di questionari, sia la crescita dei volumi di utilizzo; ovviamente il dato del 2019 è parziale in quanto i dati sono limitati ai soli primi mesi dell'anno.

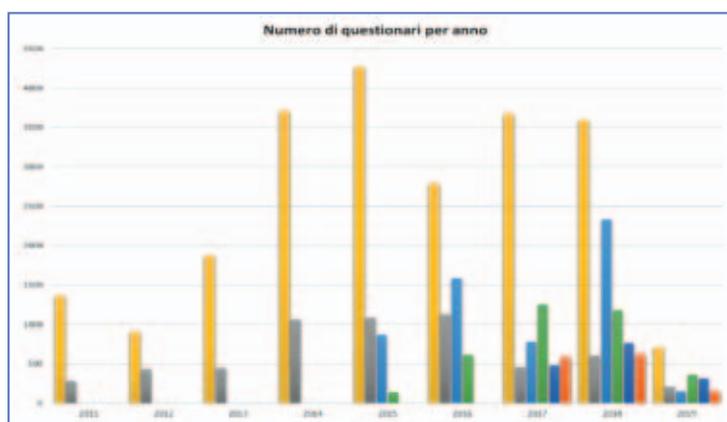


Figura 3

In questi anni è stata rivista anche la veste grafica della piattaforma, sono state aggiunte funzionalità, è stata pubblicata nuova documentazione e potenziato il supporto sia tecnico sia didattico agli utilizzatori. Un'ultima importante nuova funzionalità è stata quella di integrare la piattaforma esistente con un sistema di *e-portfolio* basato sul prodotto *open source* Mahara che permette agli istituti/enti di offrire agli studenti uno strumento complementare per la costruzione di un portfolio digitale dove raccogliere le proprie esperienze, documentare competenze e progressi registrati, riflettere e migliorare sulle proprie strategie di apprendimento e costruire un proprio progetto. È in corso una fase di sperimentazione con alcuni istituti pilota per analizzare i primi risultati di questa nuova funzionalità prima di renderla disponibile a tutti gli utenti.

Andando ad analizzare i dati fino ad oggi raccolti, è possibile evidenziare il continuo crescente apprezzamento ricevuto: nella figura 4 è mostrato il numero di utilizzatori (intesi come utenti registrati sulla piattaforma, quindi istituti,

enti, professionisti, ecc.) suddivisi per anno. Risulta evidente un aumento regolare anno dopo anno, pur con una fase stabile tra il 2015 e il 2017. Si tenga conto che il numero di account reali sulla piattaforma è ben più alto (a fine maggio 2019 quasi 500), ma molti di essi non risultano attivi. Il dato nel grafico sottostante, invece, riporta il numero di account che hanno svolto attività.

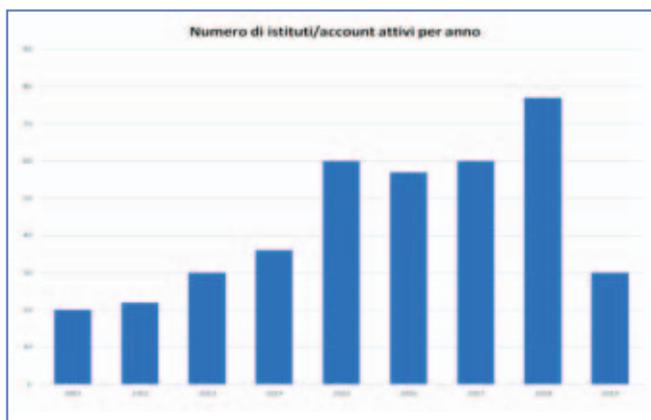


Figura 4

È sicuramente interessante analizzare nel dettaglio chi sono i fruitori della piattaforma: si tenga però conto che l'indicazione visibile della tipologia di utente è un'informazione che è stata introdotta nel 2016 e quindi non è sempre presente per gli account già presenti prima di allora.

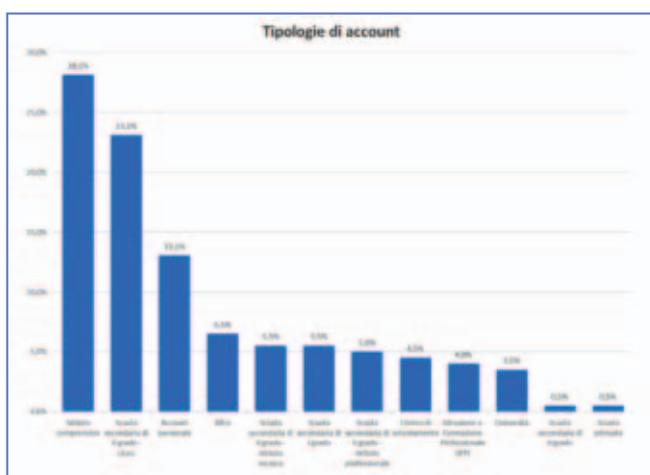


Figura 5

La figura 5 riporta il numero di account per tipologia: gli istituti comprensivi sono la maggioranza (28%) seguiti molto da vicino dai licei (23%). Anche il numero di account personali (non relativi quindi a istituti o enti, ma a singoli operatori, formatori o ricercatori) è rilevante (13%). La categoria “Altro” (6,5%) include gli account creati prima del 2016, ossia prima che venisse esplicitamente chiesta la tipologia nel modulo di richiesta account. Il penultimo valore (“Scuola secondaria di II grado” con valore di 0,5%) è un istituto superiore che include tre licei e due istituti tecnici e che non poteva quindi essere classificato con un solo tipo di Scuola Secondaria di II grado.

Andando invece ad analizzare i dati raccolti nei questionari, in particolare l’età di coloro che li hanno compilati, e differenziando ovviamente per questionario, dal momento che ogni strumento ha un suo pubblico target, si ottiene quanto mostrato nel grafico della figura 6:

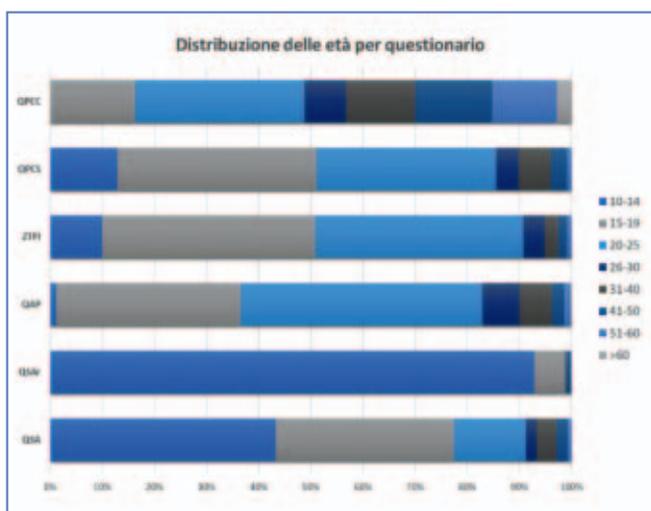


Figura 6

Si nota come per alcuni questionari, in particolare QSA e QSAr, i destinatari risultino in particolare ragazzi in età scolare, mentre come ci si può attendere ZTPI, QPCS e QPCC riguardano prevalentemente fasce di età più mature. Questo in particolare per il QPCC che si rivolge a soggetti adulti impegnati in contesti professionali di tipo relazionale.

Un ultimo interessante prospetto riportato nella figura 5 rappresenta la distribuzione sul territorio italiano degli utenti della piattaforma, dove è indicata con un colore più scuro una maggior concentrazione. È evidente una presenza predominante nel Lazio, ma è altrettanto apprezzabile una presenza distribuita praticamente in tutte le Regioni, incluse quelle insulari; sono solo quattro le

Regioni in cui non ci sono utenti della piattaforma (Valle d'Aosta, Friuli-Venezia Giulia, Basilicata e Calabria).



Figura 7

La piattaforma *competenzestrategiche.it* è un ambiente che può essere considerato sempre *in progress*, sia rispetto al quadro degli strumenti messi a disposizione, sia rispetto ai materiali di supporto didattico, sia nello sviluppo di nuove funzionalità. In particolare sono in corso alcuni aggiornamenti che riguardano la restituzione dei profili.

Come si diceva nei precedenti paragrafi, per i questionari che si prestano ad essere somministrati a fasce d'età diverse, i punti standard sono stati ricalcolati e i profili saranno quindi restituiti in relazione all'età del soggetto. Infine, è in programma un ulteriore aggiornamento che riguarda la restituzione, insieme al profilo, delle risposte date a ciascun item del questionario ordinate nelle diverse scale. Questo allo scopo di migliorare l'analisi riflessiva sui diversi aspetti che caratterizzano ogni area di competenza indagata.

Bibliografia

- BAY M. - GRADZIEL D. - PELLERAY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma: CNOS-FAP, 2010.
- BALDACCI M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.
- CORNOLDI C. - DE BENI R. - ZAMPERLIN C. - MENEGHETTI C., *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Edizioni Erickson, 2005.
- HECKMAN J. - HUMPHRIES J. - KAUTZ T., *The Myth of Achievement Tests: The GED and the role of Character in American Life*, Chicago: University of Chicago press, 2014.
- HECKMAN J. - T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- LA ROCCA C. - MARGOTTINI M. - CAPOBIANCO R., *Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (10), 2014, pp. 245-283.
- LA MARCA A., *Io studio per...imparare a pensare*, Troina: Città Aperta, 2004.
- MARGOTTINI M., *Il rilievo delle competenze strategiche nel "Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile"*, In DOMENICI G. (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Roma, Armando, 2017.
- MARGOTTINI M. - LA ROCCA C. - ROSSI F., *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X, 2017, pp. 43-61.
- MARGOTTINI M. - F. ROSSI, *Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento*. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 15(2), 2017, pp. 499-512.
- MARGOTTINI M. - F. ROSSI, *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*, Contributo pubblicato in Atti del Convegno Internazionale SIRD: "Training actions and evaluation processes", Salerno, 25-26 Ottobre 2018.
- MARGOTTINI M. - F. ROSSI, *Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro*, in Atti del Convegno "Promuovere l'apprendimento attraverso la valutazione, Feedback e technology-enhanced assessment all'Università", 13-14 novembre 2018, Padova, in corso di stampa.
- MARGOTTINI M., *La validazione del QSA ridotto*, in PELLERAY M. (a cura di) *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP, 2018, pp.257-304.
- MARGOTTINI M., *La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario*, in PELLERAY M. (a cura di) *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP, 2018, pp.207-250.
- PELLERAY M., *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, *Rassegna CNOS*, 34 (1), 2018, pp. 45-58.
- PELLERAY M., *Competenze*, Napoli, Tecnodid editrice, 2010.
- PELLERAY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia: La Scuola, 2006.
- PELLERAY M., *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni lavoro, 2001.
- PELLERAY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento*, Roma:LAS, 1996.
- VITTADINI G., *Introduzione*, in HECKMAN, J. - T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Salesiani all'opera

L'esperienza di Sesto san Giovanni

RAFFAELE CRIPPA¹

1. Il contesto storico delle Opere Sociali Don Bosco

«Il Cardinale Ildefonso Schuster, Arcivescovo di Milano, ben edotto dei disordini morali e del bisogno economico che affliggevano su vasta scala la periferia di Milano, animato dallo spirito apostolico che lo distingueva sempre in ogni settore, invitò i Salesiani a prestare l'opera loro a favore delle classi meno abbienti. Si venne così alla decisione di compiere un esperimento pilota alla Rondinella, rione posto ai confini di Sesto San Giovanni, verso il Comune di Cinisello Balsamo. L'8 dicembre 1948, festa dell'Immacolata, vennero alla Rondinella i Salesiani, con a capo don Francesco Beniamino Della Torre, i quali con tutto l'entusiasmo si misero all'opera!».

Così narrano le cronache passate in merito alla fondazione delle Opere Sociali Don Bosco (OSDB) di Sesto San Giovanni, resa possibile ai suoi inizi anche grazie all'entusiasta contributo del senatore Enrico Falck, titolare delle omonime acciaierie.

Lo scorso anno si è celebrato il 70° anniversario di presenza salesiana a Sesto San Giovanni. Lo slogan scelto è stato *"Don Bosco all'Opera"*, proprio a voler sottolineare l'operosità da settant'anni, senza soluzione di continuità, del carisma del Santo piemontese che, attraverso l'impegno e le azioni dei suoi Salesiani, permea e vivifica l'attività nel mondo dell'educazione, dell'istruzione, della formazione, del lavoro e della cura pastorale e spirituale, in particolare dei più giovani.

Da quel lontano 1948 la presenza delle Opere Sociali Don Bosco a Sesto è diventata sempre più importante anche numericamente, in tutti gli ambiti animati secondo il carisma di Don Bosco: oltre 2.700 studenti, 200 docenti-formatori e collaboratori scolastici, 2 parrocchie, 1 oratorio, 800 ragazzi che frequentano la catechesi, 500 aderenti ad associazioni sportive parrocchiali, 100 volontari Caritas.

Quello che settant'anni fa veniva presentato come "progetto pilota", e che oggi identificheremmo come una vera e propria *startup*, connotava già nel proprio DNA un nuovo approccio nel tema dell'educazione: innovazione nella metodologia pedagogica

¹ Ingegnere meccanico, vice-coordinatore delle attività educative e didattiche, Formatore e coordinatore didattico, direttore presso l'Istituto Tecnico Superiore Lombardo per le Nuove tecnologie meccaniche e mecatroniche, nelle sedi di Sesto San Giovanni, Bergamo, Brescia e Lecco. Ha scritto diverse pubblicazioni tecniche ed è membro del comitato tecnico scientifico della rivista specializzata *Tecn'è* e del comitato direttivo della rivista specializzata *Professionalità*.

seguita, ideata da San Giovanni Bosco e conosciuta con il nome di “Sistema preventivo”, e innovazione sotto il profilo dello stretto legame con il territorio, caratterizzato da un crescente fabbisogno di competenze tecniche e professionali, rappresentato dalle grandi industrie sestesi dell’epoca (per citarne alcune, Marelli, Breda e Falck).

È la fedeltà a questo *imprinting* che ha guidato l’evoluzione dell’offerta formativa delle OSDB, trasformando ciò che un tempo erano conosciute come le “Scuole Industriali Salesiane” in un’opera formativa moderna e articolata nei diversi ordini e gradi di istruzione:

- la Scuola Secondaria di Primo grado “Ercole Marelli” (con 540 allievi);
- la Scuola Secondaria di Secondo grado “Ernesto Breda” (con 1.415 allievi);
- il Centro di Formazione Professionale “Enrico Falck” CNOS-FAP Regione Lombardia (con 500 allievi);
- l’Istituto Tecnico Superiore Lombardo per le Nuove tecnologie Meccaniche e Meccatroniche (con 250 allievi).

2. L’Offerta formativa

2.1. Istruzione Secondaria di Primo grado

La Scuola Secondaria di Primo grado “Ercole Marelli”, presente all’interno delle Opere Sociali Don Bosco di Sesto San Giovanni dal 1963, è una scuola paritaria di ispirazione cattolica e salesiana. Svolge un’azione di accompagnamento educativo a 360°. Questo consente agli allievi di vivere la scuola come una casa, con partecipazione attiva, attuando il concetto di protagonismo giovanile proposto da San Giovanni Bosco. In tal senso si colloca anche l’adozione convinta della didattica digitale – o, meglio dell’educativo digitale – intesa come coraggiosa scelta di campo, che consente un’elevata personalizzazione della didattica, promuovendo uno stile inclusivo e valorizzando le eccellenze.

È una scuola interessata alla crescita integrale della persona in tutte le sue dimensioni – culturale, espressiva, affettiva, sociale, fisico-corporea, spirituale e religiosa – orientando a questa finalità generale l’impegno di tutte le figure educative, chiamate a portare il proprio contributo attivo alla promozione del successo formativo.

Gli interventi educativi vengono adattati alle caratteristiche della fase formativa che sta interessando il ragazzo, tenendo conto del percorso già compiuto e focalizzandosi sulle esigenze delle successive fasi.

È una scuola attenta al territorio e al futuro; ai nuovi bisogni emergenti dalle tendenze in atto nella società attuale. Alla costruzione della persona affianca l’impegno per una valida preparazione culturale, un solido quadro di valori, l’acquisizione delle competenze necessarie per affrontare con successo la vita nella società, la ricerca continua di soluzioni innovative capaci di rivitalizzare continuamente la tradizione.

Quindi una scuola dove si impara a vivere, al passo con i tempi e attenta al singolo, capace di orientare verso scelte libere e responsabili; una scuola che vive l'apprendimento come il frutto dell'esperienza maturata all'interno di una rete di occasioni formative e che considera l'accoglienza, l'incontro e l'accompagnamento attuati nelle scelte curriculari, didattiche e organizzative, come strumenti privilegiati per raggiungere questa finalità.

2.2. Istruzione Secondaria di Secondo grado

La Scuola Secondaria di Secondo grado "Ernesto Breda" si colloca a servizio di un contesto territoriale ampio, che abbraccia le provincie di Milano, Lecco, Monza e Brianza.

Dalla fine degli Anni '80 il territorio in cui è situata la Scuola è stato caratterizzato da un forte cambiamento di identità, con numerose aree industriali che hanno lasciato il posto alle destinazioni legate al mondo della nuova economia informatica e della nuova finanza. La crescita economica è proseguita fino alla fine degli Anni '90, quando la crisi ha determinato la chiusura di molte delle fabbriche storiche di Sesto San Giovanni e del territorio circostante. La zona si è quindi riconvertita completamente al terziario avanzato, trasformando le aree prima occupate dalle fabbriche.

Preponderante è l'attività commerciale e artigianale: rimane importante anche la presenza delle attività imprenditoriali più tradizionali, come quella del settore manifatturiero.

Si riscontra inoltre la presenza di molteplici realtà istituzionali e non, atte a fornire alla Scuola e alla popolazione scolastica una serie di servizi importanti nell'ottica dell'ampliamento dell'offerta formativa. Anche le diverse aziende presenti sul territorio, specie quelle operanti nel settore manifatturiero, con le quali la Scuola si interfaccia continuamente, costituiscono un'importante opportunità per rilevare le esigenze del territorio e definire mirati profili in uscita.

I percorsi formativi attivi riguardano l'ambito dell'Istruzione liceale e l'ambito dell'Istruzione tecnica, con le seguenti articolazioni:

- ISTRUZIONE LICEALE
 - Liceo scientifico
 - Liceo scientifico - opzione Scienze applicate
 - Lice delle scienze umane
- ISTRUZIONE TECNICA
 - Indirizzo elettrotecnica-elettronica, articolazione elettronica
 - Indirizzo elettrotecnica-elettronica, articolazione elettrotecnica
 - Indirizzo informatica
 - Indirizzo meccanica e mecatronica

2.3. Istruzione e Formazione Professionale

I percorsi realizzati all'interno del Centro di Formazione Professionale "Enrico Falck" CNOS-FAP Regione Lombardia rientrano nel Sistema Unitario di Istruzione e Formazione Professionale della Regione Lombardia (IeFP) e in particolare rappresentano l'offerta formativa per il secondo ciclo, valida per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, assicurando il raggiungimento di un profilo professionale fin da subito spendibile nel mondo del lavoro.

La Qualifica di Istruzione e Formazione Professionale (riconosciuta a livello EQF 2 in ambito europeo), acquisibile con l'esame al termine del percorso triennale, si riferisce ad una persona, in possesso di una solida cultura di base, che è in grado di sviluppare competenze operative di processo, sapendo utilizzare in autonomia le tecniche e le metodologie previste.

La Qualifica permette l'accesso al quarto anno di IeFP (nelle specializzazioni in Tecnico per l'automazione industriale, Tecnico elettrico, Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati, Tecnico riparatore di veicoli a motore, Tecnico di impianti termici), al fine di acquisire la certificazione tecnica di Diploma Professionale Quadriennale ed ha valore di credito formativo sia per i passaggi nel Sistema di Istruzione scolastica, sia come titolo di accesso ai percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

Con tale certificazione (riconosciuta a livello EQF 3 in ambito europeo), il Diplomato Professionale Quadriennale si configura come una persona dotata di buona cultura tecnica, in grado di interagire nei processi di lavoro con competenze di programmazione, verifica e coordinamento nell'ambito dei processi di lavoro dell'area di riferimento, sapendo assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità.

Attualmente i percorsi di Formazione e Istruzione Professionale realizzati presso l'Opera Salesiana di Sesto San Giovanni contano quattro settori in ambito Elettrico, Meccanico industriale, Automotive e Termoidraulico, a cui fanno riferimento i seguenti profili professionali:

- SETTORE ELETTRICO
 - Operatore elettrico (Qualifica triennale)
 - Tecnico per l'automazione industriale (Diploma quadriennale)
 - Tecnico elettrico (Diploma quadriennale)
- SETTORE MECCANICO INDUSTRIALE
 - Operatore meccanico (Qualifica triennale)
 - Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati (Diploma quadriennale)
- SETTORE AUTOMOTIVE
 - Operatore alla riparazione dei veicoli a motore - Riparazioni di sistemi del veicolo (Qualifica triennale)
 - Tecnico riparatore di veicoli a motore (Diploma quadriennale)

- SETTORE TERMOIDRAULICO
 - Operatore di impianti termo-idraulici (Qualifica triennale)
 - Tecnico di impianti termici (Diploma quadriennale)

2.4. Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)/Istruzione Tecnica Superiore (ITS)

L'affermarsi di un modello d'impresa caratterizzata da una forte attenzione all'integrazione delle tecnologie, alla personalizzazione delle soluzioni, alla globalizzazione del mercato, con una conseguente crescita della domanda di professionalità altamente qualificate, ha portato nel 2003 alla partecipazione al bando regionale per il finanziamento di un percorso post diploma di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), con un progetto formativo nel campo dell'automazione industriale, alla cui realizzazione hanno contribuito aziende leader del settore, con la supervisione tecnico-scientifica del Dipartimento di Elettrotecnica del Politecnico di Milano.

Gli incoraggianti esiti occupazionali dei primi allievi e l'esperienza accumulata dal personale di *staff* hanno permesso all'Opera salesiana di Sesto San Giovanni di partecipare ai bandi successivi e di aggiudicarsi una seconda edizione (nel 2005) e una terza edizione (nel 2006) del corso IFTS in "Tecnico Superiore di automazione industriale"; corso che ha potuto trovare maggiore stabilità con la programmazione regionale triennale 2011-2014, e la conseguente approvazione di tre edizioni consecutive.

Con la revisione delle figure nazionali di riferimento, e la conseguente assegnazione di quella relativa all'ambito dell'automazione ai percorsi biennali di Istruzione Tecnica Superiore (ITS), lo scenario di opportunità cambia drasticamente.

Il desiderio di continuare un'esperienza formativa di successo maturata in oltre dieci anni di attività, unito all'incoraggiamento ricevuto in tale direzione da Assolombarda e da numerose realtà territoriali, hanno spinto le OSDB a candidarsi come ente di riferimento della costituenda Fondazione "Istituto Tecnico Superiore Lombardo per le Nuove Tecnologie Meccaniche e Meccatroniche", partecipando all'Avviso regionale per la costituzione di nuovi ITS. L'assegnazione dei finanziamenti regionali ha permesso di costituire il nuovo ente giuridico (meglio conosciuto come "ITS Lombardia Meccatronica") il 18 marzo 2014, composto da oltre 20 soggetti partner e incaricato della gestione di corsi ITS per la formazione di "Tecnici superiori per l'automazione ed i sistemi meccatroniche", sia presso la sede di Sesto San Giovanni (dove risiede la sede legale), sia presso la sede distaccata di Bergamo.

I percorsi ITS si configurano all'interno del sistema di istruzione terziaria: sono riconosciuti a livello nazionale ed europeo al 5° livello del sistema EQF, e trovano una articolazione didattica in unità formative distribuite su due anni, con 2.000 ore di formazione (di cui almeno 800 di stage in azienda).

Oggi ITS Lombardia Meccatronica ha 11 percorsi attivi distribuiti su 4 sedi territoriali (oltre a quelle di Sesto San Giovanni e Bergamo si sono aggiunte nel 2017 quella bresciana di Lonato del Garda e quella di Lecco), con un totale di 250 iscritti.

I soci della Fondazione sono cresciuti costantemente superando le 100 unità, la maggior parte dei quali sono aziende interessate a una collaborazione privilegiata per la formazione e l'inserimento lavorativo degli allievi. Esse contribuiscono alla realizzazione dei corsi fornendo docenze, laboratori, materiale didattico, ospitalità nella formazione *on the job* (in tirocinio o in apprendistato di terzo livello), con conseguente assunzione stabile.

Questa metodologia formativa ha permesso di raggiungere un tasso di occupazione in uscita dal percorso ITS pari al 97% (a un anno dal diploma).

3 Un'esperienza originale di filiera educativa e professionale

La presenza di istituzioni formative all'interno di una Casa salesiana offre uno dei contesti tipici entro cui realizzare la missione educativa di Don Bosco, secondo lo stile e le modalità che caratterizzano il Sistema preventivo. Il motto «*buoni cristiani e onesti cittadini*» riassume la meta a cui tendere nell'educazione dei giovani, un'educazione integrale della persona ispirata ai valori del Vangelo, che forma uomini e donne inseriti responsabilmente nella vita sociale.

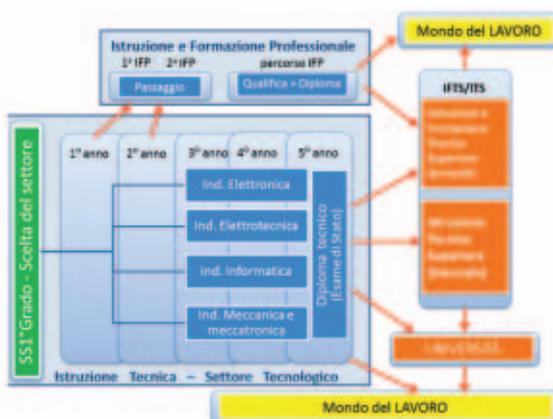
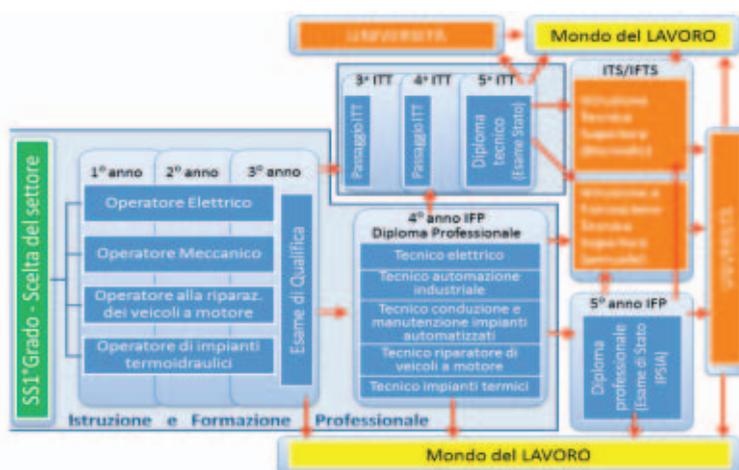
Per queste ragioni, parallelamente alle attività didattiche e formative tradizionali, vengono costantemente promosse occasioni di apertura alle domande di senso, al tema della solidarietà, all'orientamento sul proprio futuro (sia dal punto di vista scolastico-professionale che da quello vocazionale).

Anche le Opere Sociali Don Bosco vedono realizzate le modalità tipiche della Scuola Salesiana nelle quattro istituzioni formative presenti al proprio interno. La peculiarità però di avere un'offerta formativa articolata su diversi livelli del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, consente di accompagnare i ragazzi lungo un ampio periodo della loro vita, realizzando ciò che si potrebbe definire una "*filiera educativa*". Un allievo che affronta le tappe della propria crescita all'interno delle dell'Opera salesiana di Sesto, dalla fase della preadolescenza, a quella dell'adolescenza, fino alla giovinezza, può contare sulla presenza di Comunità Educativo Pastorali (CEP) che si prendono cura della sua persona secondo la specificità dell'età, ma con una continuità educativa, garantita dallo stile di comunione che muove tutti i collaboratori, laici e salesiani.

Ma c'è di più. La ricchezza dell'offerta formativa presente all'interno delle OSDB permette ai giovani allievi che si iscrivono al primo anno della Scuola Secondaria

di Primo grado di avere nello stesso luogo, dopo il primo ciclo di studi, un panorama potenziale di 20 profili in uscita, concludendo un percorso formativo articolato in diversi *step* consecutivi (6, 7, 8, 9 o addirittura 10 anni più tardi). Calcolando poi gli eventuali ri-orientamenti durante il percorso e le possibili “passerelle” da un settore all’altro, le possibilità aumentano ulteriormente.

Se prendiamo come particolare riferimento l’ambito dell’industria manifatturiera, si può ben delineare la presenza nelle Opere Sociali Don Bosco di una vera e propria “*filiera professionale*” completa, che inizia con il triennio di IeFP per il raggiungimento di una prima qualifica, e prosegue con la possibilità di frequentare il 4° anno per conseguire il diploma professionale o di passare al triennio di Istituto Tecnico. Con il Diploma Professionale si può invece accedere direttamente a un percorso IFTS, oppure frequentare un 5° anno di Formazione Professionale per sostenere l’Esame di Stato, che consente l’accesso ai corsi ITS in ambito meccatronico.



Questa duplice filiera educativa e professionale sta alla base dell'alta reputazione delle Opere Sociali Don Bosco all'interno del proprio territorio di riferimento, che comprende l'area del Nord milanese e della Brianza, dove viene riconosciuto che dai "Salesiani di Sesto" escono giovani «*bravi, competenti nel proprio lavoro, a cui si possono affidare responsabilità*».

La riprova di questo apprezzamento è data dalle numerose e virtuose forme di collaborazione in rete attivate nel tempo con diversi *stakeholder*:

- a) *le imprese*. La storia delle Opere Sociali Don Bosco vede il coinvolgimento delle imprese sin dal primo momento, a tal punto che le istituzioni formative avviate allora e presenti tutt'oggi portano il nome di imprenditori significativi: Ercole Marelli, Enrico Falck, Ernesto Breda. Questo coinvolgimento è andato crescendo in termini quantitativi e qualitativi, potendo contare al momento sulla collaborazione di oltre 2.000 aziende manifatturiere e di servizi, diverse per dimensioni e produzione. Il coinvolgimento delle imprese avviene nell'analisi delle competenze richieste, con la conseguente definizione delle figure in uscita e dei percorsi didattici; nella partecipazione alle attività formative con docenze tecniche presso l'istituto o presso le sedi aziendali; nella qualificazione dei laboratori scolastici e delle attrezzature tecnologiche, attraverso forme di donazione, comodati d'uso, o cessioni a costi agevolati; nella disponibilità ad ospitare allievi in tirocinio o ad assumere apprendisti in formazione; nel collocamento di ex allievi o di persone che si rivolgono ai servizi al lavoro gestiti all'interno dell'Opera salesiana;
- b) *le istituzioni*. La presenza all'interno delle Opere Sociali Don Bosco di un'articolata offerta formativa, che interessa sia il sistema di istruzione scolastica, sia quello di Istruzione e Formazione Professionale, richiede la capacità di lavorare in rete anche con diverse realtà istituzionali come gli enti locali (dai Comuni di Sesto San Giovanni e di Cinisello Balsamo su cui insistono le strutture dell'Opera, ai Comuni e alle Province di provenienza degli allievi, alla Regione Lombardia che ha competenza in materia di Formazione Professionale), le Amministrazioni scolastiche territoriale e regionale, le altre scuole e Centri di Formazione Professionale, le Forze dell'Ordine, le Università, le Istituzioni ecclesiastiche;
- c) *le organizzazioni di rappresentanza*. Un ruolo fondamentale nella rete delle collaborazioni è svolto dalle organizzazioni di rappresentanza datoriale, di categoria o territoriale, per la loro azione di supporto nella qualificazione dell'offerta formativa e di mediazione tra domanda e offerta di lavoro. Tra queste trovano spicco Assolombarda, UCIMU, ANIPLA, ANIE, Assofluid, UCISAP, Confcommercio.

4. La scommessa sull'unità

Il grande numero di giovani e di educatori coinvolti, unito alla complessità dell'Opera salesiana di Sesto San Giovanni, possono ben rendere l'idea di come sia difficile dare vita a questa duplice filiera, educativa e professionale, se non scommettendo sul tema dell'unità tra le diverse Comunità Educativo Pastorali: unità sostenuta da una *vision* comune e da organismi di corresponsabilità trasversali nella gestione e nell'animazione delle diverse attività formative.

La *vision* comune è dettata e garantita dal Direttore dell'Opera con il proprio Consiglio locale.

Per assicurare comunione nella gestione e nell'animazione, il Direttore può contare rispettivamente sul Consiglio dell'Opera (formato dai responsabili "apicali" delle diverse istituzioni formative), sul Consiglio delle Comunità Educativo Pastorali dell'Opera (costituito dai membri dei singoli Consigli delle Comunità Educativo Pastorali), sull'Équipe di Pastorale.

Mentre da questi due ultimi organismi discendono i singoli Consigli delle CEP per animare ed orientare tutta l'azione educativa e pastorale nei diversi settori formativi e le Équipe di Pastorale di settore, il Consiglio dell'Opera esprime l'unità nell'azione delle Commissioni o degli Uffici trasversali, costituiti per prendersi cura di alcuni ambiti educativi strategici per l'intera Casa salesiana.

4.1. La Commissione Educativo Digitale

Quello dell'educativo digitale è forse l'esempio per eccellenza di una scelta educativa fondamentale che ha visto coinvolti tutti i settori delle OSDB. Dal 2012 è iniziato un importante percorso graduale di adozione di strumenti digitali per la didattica, sfruttando così le potenzialità offerte dalla rivoluzione tecnologica anche in ambito scolastico. L'utilizzo del *tablet*, in particolare, diventa decisivo in tutte le azioni didattiche svolte: i docenti hanno la possibilità di presentare le lezioni in modo più ricco e coinvolgente. Gli allievi utilizzano i libri elettronici e le applicazioni didattiche nel lavoro individuale e di gruppo, rendendosi così protagonisti nella loro costruzione del sapere.

Nella didattica quotidiana, lo studente è stimolato a fare ricerche in modo critico, a imparare a distinguere siti e informazioni. Si passa così dalla semplice trasmissione di nozioni da parte del docente all'acquisizione di un metodo per ricercare e acquisire le nozioni stesse e alla rielaborazione critica personale. Diviene fondamentale controllare le fonti delle informazioni: se Internet è un facilitatore di conoscenze, la Scuola punta a sviluppare anche le competenze necessarie a padroneggiarle.

L'obiettivo è rendere protagonista lo studente utilizzando uno strumento che

permette una piena e costante partecipazione alla didattica ordinaria e un confronto con le nuove tecnologie per crescere sotto il profilo scolastico e umano. Lo studente impara così a muoversi in modo critico in queste nuove modalità di comunicazione.

4.2. L'Ufficio Unico di Inclusione

Ha il compito di garantire che il processo di inclusione sia unitario su tutte le scuole delle OSDB. Il personale dedicato all'inclusione segue le famiglie e i singoli studenti e li accompagna nella didattica ordinaria. Al pomeriggio sono attivati corsi sul metodo di studio per ragazzi con esigenze particolari. Per tali allievi è inoltre prevista una verifica personalizzata del materiale didattico e degli strumenti facilitatori dell'apprendimento.

Ai docenti sono dedicati momenti formativi specifici e incontri individuali sulle esigenze degli allievi e gli strumenti che essi devono utilizzare. I diversi consigli di classe sono supportati nella compilazione dei Piani Didattici Personalizzati per gli studenti con BES e, in particolare DSA, e dei Piani Educativi Individualizzati per gli studenti DVA.

L'ufficio si occupa anche della relazione con gli enti e gli specialisti che seguono i ragazzi al di fuori della Scuola.

4.3. La Commissione Orientamento

Coordina le attività di orientamento del giovane, pianificando le iniziative di accompagnamento nella scelta del percorso di studi in ingresso e in uscita, verso il mondo dell'istruzione universitaria o professionalizzante (IFTS/ITS), oppure verso il mondo del lavoro.

L'Opera salesiana di Sesto offre diverse opportunità di orientamento in ingresso (open day, campus, workshop) che aiutano i ragazzi che provengono dalla Scuola Secondaria di Primo grado e le loro famiglie nella scelta dell'indirizzo di studi secondario. Questi appuntamenti sono organizzati in forma armonica e con la collaborazione di tutti i settori dell'Opera (Scuola Secondaria di Primo grado, CFP, Istituto Tecnico, Licei), al fine di presentare in maniera coerente e lineare tutte le possibili opportunità formative dopo il primo ciclo di studi.

L'attività di accompagnamento dello studente prosegue per tutti gli anni successivi e trova piena esplicazione nelle proposte di orientamento in itinere e in uscita, fondate su una solida collaborazione con specialisti, aziende e Università.

Le OSDB offrono anche la possibilità del ri-orientamento dell'allievo tra diversi sistemi di istruzione e formazione nel caso ve ne fosse la necessità. Data l'ampiezza dei percorsi formativi è possibile modificare una prima scelta non pienamente soddisfacente garantendo continuità educativa e formativa all'interno della stessa Ope-

ra. I docenti accompagnano lo studente e la famiglia in questo cammino con percorsi personalizzati.

4.4. L'Ufficio OrientaLavoro

Istituito nel 2018, esso garantisce la continuità tra le istituzioni formative dell'Opera e la realtà lavorativa/universitaria, grazie al coordinamento di chi si occupa dei servizi al lavoro, dei tirocini, dell'orientamento, dell'apprendistato, del *placement* degli ex allievi. Il lavoro degli operatori all'interno del medesimo ufficio ambiente e gli incontri periodici consentono di mettere a fattor comune le buone prassi, i contatti e l'esperienza di ciascuno dando allo stesso tempo un'immagine maggiormente unitaria dei servizi che si affacciano all'esterno. In questo modo, gli *stakeholder* del territorio – ad esempio un'impresa che sta cercando personale da assumere, o che è interessata ad avviare una collaborazione in merito a tirocini curriculari e a percorsi in Alternanza Scuola Lavoro (esigenze spesso trasversali a diversi settori) – può avere un interlocutore unico all'interno dei "Salesiani di Sesto" e una presa in carico condivisa della richiesta.

4.5. Le Commissioni trasversali

Infine, per garantire l'efficace gestione della progettualità dell'Opera sono istituite alcune commissioni trasversali come la *Commissione Comunicazioni Sociali*, che cura le comunicazioni sociali dell'Opera, le relazioni con l'esterno, la promozione delle attività e delle iniziative, l'aggiornamento del sito Internet ufficiale e dei social media, l'immagine coordinata e integrata delle OSDB, la comunicazione interna, i rapporti con la Consulta CS dell'ILE, ecc, e la *Commissione Continuità* che raccoglie, organizza e condivide con i Consigli di classe le informazioni riguardanti il percorso scolastico degli allievi provenienti dalla Scuola Secondaria di Primo Grado "Marelli" e dal Centro di Formazione "Falck", al fine di adottare criteri comuni e condivisi.

5. Gli sviluppi futuri

Tra le tante prospettive che si stanno aprendo e i molteplici sviluppi in essere vale la pena citarne brevemente quattro:

- **il Comitato Tecnico Scientifico dell'Opera**, un organismo che sia luogo e momento di raccordo dei Comitati Tecnico Scientifici presenti nelle diverse istituzioni formative della filiera, che consenta di progettare, condividere, razionalizzare e aggiornare la ricca dotazione laboratoriale delle OSDB oltre che armonizzare e attualizzare i profili in uscita dai diversi livelli formativi della filiera;

- **il Comitato Scientifico dell'Opera**, un organismo che favorisca l'intersezione della Scuola Secondaria di Secondo grado, in particolare i Licei, con le Università;
- **l'internazionalizzazione delle esperienze di tirocinio**, per esempio grazie ai progetti del programma Erasmus+ che consistono in un periodo di formazione e/o esperienza lavorativa da svolgere presso un'impresa o un istituto di formazione di un altro Paese europeo partecipante al programma stesso. Tali esperienze di mobilità transnazionale per i giovani, agevolando la transizione verso il mondo del lavoro, diventano quanto mai preziose per le prospettive lavorative future degli allievi.
- **la progettazione condivisa** di un *team* di lavoro che si occupi di intercettare, progettare e rispondere ai bandi pubblici e privati in relazione ai fabbisogni dell'Opera.

Conclusion

Come in tutte le Case salesiane, anche presso le Opere Sociali Don Bosco ci si propone di educare i giovani nello stile di Don Bosco, con una azione educativa che si appoggi soprattutto sulla *ragione* (pratica quotidiana della libertà e della responsabilità nel dialogo), sulla *religione* (costruzione della propria responsabilità avendo come riferimento Cristo, modello di ogni uomo pensato come figlio) e sulla *familiarità* (Don Bosco voleva che nelle sue opere ognuno si sentisse "a casa sua").

Chi varca i cancelli di Sesto si deve sentire accolto non come un ospite ma come uno stretto collaboratore chiamato a condividere la passione educativa per tutto il tempo in cui sarà alle Opere Sociali Don Bosco, principio valido 70 anni fa come oggi:

«Le forze deboli, quando sono unite, diventano forti, e se una cordicella presa da sola facilmente si rompe, è assai difficile romperne tre unite. Noi cristiani dobbiamo unirci in questi difficili tempi, per promuovere lo spirito di preghiera e di carità con tutti i mezzi e così rimuovere o almeno mitigare quei mali, che mettono a repentaglio il buon costume della crescente gioventù, nelle cui mani stanno i destini della civile società».

(Don Bosco)

Osservatorio delle esperienze con particolare attenzione alle Regioni

ARDUINO SALATIN¹

Premessa

Nei numeri del 2019 della rivista la redazione ha ritenuto particolarmente interessante cominciare ad analizzare gli **accordi** finora siglati tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali (USR) in materia di passaggi e offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, con riferimento all'attuazione del Decreto legislativo 61/2017 riguardante la riforma dei percorsi di istruzione professionale.

In tale Decreto infatti (cfr. art. 4 - comma 4 e art. 7 - comma 2) si precisa che: *«Le modalità per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale da parte degli istituti professionali sono definite a livello regionale attraverso appositi accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale, nel rispetto dell'esercizio delle competenze esclusive delle regioni e degli standard formativi definiti da ciascuna regione».*

Questi Accordi sono dunque decisivi per entrambi gli attori (Stato e Regioni), soprattutto in vista dello sviluppo di un vero e proprio "sistema integrato" di Istruzione e Formazione Professionale in grado di avvicinare il nostro Paese ai modelli europei di VET (*vocational education and training*) più efficaci.

Al momento, la situazione complessiva a livello nazionale risulta essere la seguente:

<i>Regioni che hanno firmato l'Accordo (tra parentesi la data della sigla)</i>	<i>Regioni che non hanno ancora firmato l'Accordo</i>
1. Abruzzo (20.12.2018)	1. Basilicata
2. Campania (31.12.2018)	2. Calabria
3. Emilia-Romagna (29.11.2018)	3. Lazio
4. Friuli-Venezia Giulia (8.11.2018)	4. Liguria
5. Lombardia (dicembre 2018)	5. Marche
6. Piemonte (28.12.2018)	6. Molise
7. Sardegna (3.12.2018)	7. Puglia
8. Sicilia (22.10.2018)	8. Trentino-Alto Adige
9. Toscana (18.06.2018)	9. Umbria
10. Veneto (15.01.2019)	10. Valle d'Aosta

¹ IUSVE

La forma proposta per l'analisi dei casi regionali è quella dell'intervista ad un dirigente apicale che presidia l'area Istruzione e Formazione dell'istituzione di riferimento (Regione o Ufficio Scolastico Regionale).

In questo numero iniziamo a vedere il caso **dell'Emilia Romagna** (lato USR) e del **Veneto** (lato Regione).

INTERVISTA A STEFANO VERSARI

Direttore Generale MIUR-Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna

Descriva anzitutto in breve il contesto dell'Istruzione Professionale e della IeFP in Emilia-Romagna.

«La distribuzione dell'offerta formativa di istruzione secondaria di 2° grado in Regione presenta un tratto distintivo rispetto al panorama nazionale. Se infatti a livello italiano oltre il 55% degli studenti in uscita dal primo ciclo ha scelto per il prossimo anno scolastico 2019/20 un percorso liceale, in Emilia-Romagna questa quota scende al 47%. Specularmente, l'istruzione tecnica nella nostra Regione raccoglie il 37% di iscrizioni alle classi prime (31% il dato nazionale), e l'istruzione professionale il 16% (14% il dato nazionale). Tuttavia, come si rileva dai prospetti sottostanti, anche in Emilia-Romagna l'istruzione professionale è interessata da un progressivo calo di iscrizioni, per quanto meno marcato di quello nazionale.

Tav. 1 – Serie storica iscrizioni classi prime della scuola secondaria di secondo grado in Emilia-Romagna



(fonte: USR Emilia-Romagna – Report iscrizioni classi prime (<http://istruzioneer.gov.it/dati/altri-numeri/>))

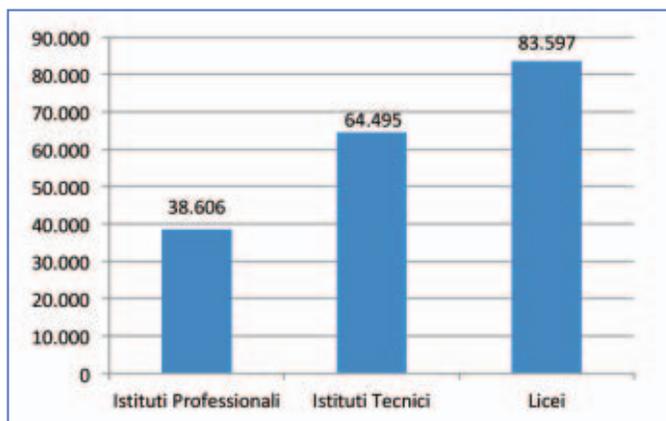
Tav. 2 – Percentuali iscrizioni classi prime della scuola secondaria di secondo grado in Emilia-Romagna



(fonte: USR Emilia-Romagna – Report iscrizioni classi prime (<http://istruzioneer.gov.it/dati/altri-numeri/>))

A livello di quinquennio, invece, in Emilia-Romagna il raffronto fra le tre filiere formative vede il 44,8% di studenti nei licei, il 34,5% nei tecnici e il 20,7% nell'istruzione professionale:

Tav. 3 – La distribuzione degli studenti iscritti nella scuola secondaria di secondo grado in Emilia-Romagna

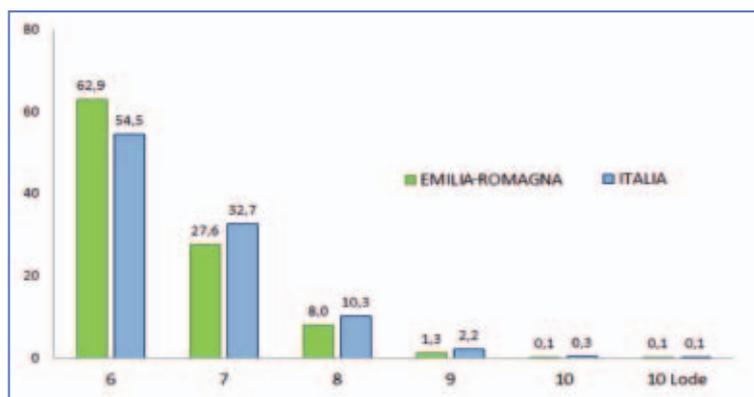


(Fonte: Organico di Fatto 2018/2019)

Il progressivo calo di iscrizioni negli Istituti Professionali è dovuto a molteplici fattori negativamente coincidenti, quali un orientamento non ancora adeguato, una scarsa reputazione sociale, la percezione di un percorso scolastico residuale, rispetto agli altri al contrario percepiti come “brand” positivi. Oltre questi elementi, incidono negativamente le incertezze connesse all’identità del segmento formativo, rispetto al segmento dell’istruzione tecnica, da un lato, e dei percorsi di IeFP, dall’altro.

Ulteriori elementi di riflessione derivano dall'analisi della scolarità degli studenti frequentanti l'Istruzione Professionale. Esaminando i voti in uscita dal primo ciclo, nella nostra Regione il 63% degli studenti ha conseguito all'esame conclusivo del primo ciclo il voto "6", quasi dieci punti percentuali in più rispetto al dato nazionale. Così come sono meno del corrispondente dato nazionale gli iscritti che hanno conseguito il voto "7" e "8" in uscita dal primo ciclo.

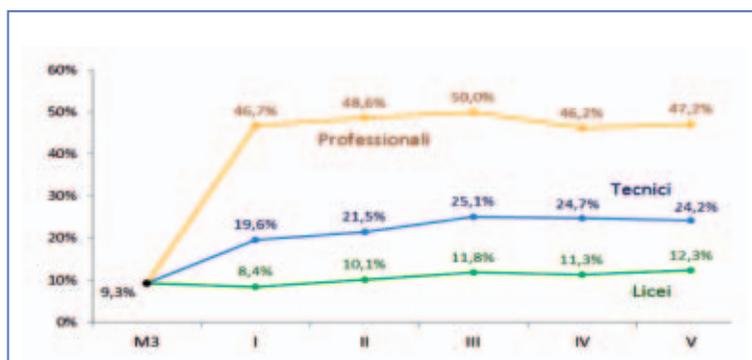
Tav. 4 – Distribuzione % alunni iscritti al primo anno per voto esame licenza media



(Fonte: Scuola in chiaro – Indicatori RAV, a.s. 2017/18)

Altra caratteristica di rilievo attiene al ritardo scolastico e gli studenti "non scrutinati": i dati sono maggiormente negativi nell'Istruzione Professionale, rispetto agli Istituti Tecnici ed ai Licei².

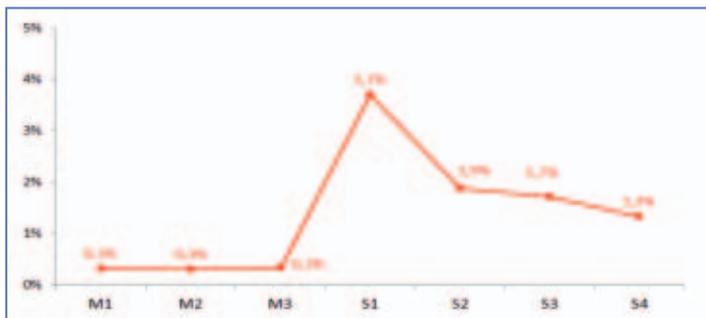
Tav. 5 – % studenti in ritardo Emilia-Romagna (a.s. 2017/18)



(fonte: SIDI Rilevazioni Gennaio 2018)

² Legenda: M1, M2, M3 si riferiscono alle classi della scuola media; i numeri romani e le altre sigle si riferiscono alle classi della scuola secondaria di secondo grado.

Tav. 6 – % studenti non scrutinati su totale frequentanti in Emilia-Romagna (a.s. 2016/17)



(Fonte: Scuola in Chiaro – Indicatori RAV)

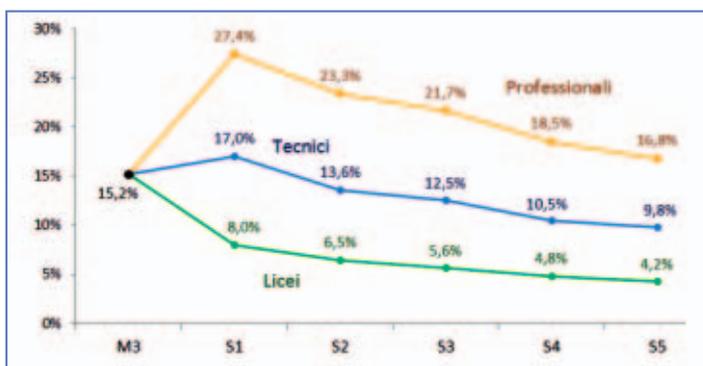
Tav. 7 – % studenti non scrutinati su totale frequentanti in Emilia-Romagna (a.s. 2016/17)



(Fonte: Scuola in Chiaro – Indicatori RAV)

La cittadinanza straniera è un ulteriore elemento che caratterizza l'Istruzione Professionale, anche in ragione del fatto che l'Emilia-Romagna ha la più alta incidenza percentuale fra le Regioni di studenti privi di cittadinanza italiana, seppure in parte significativa nati in Italia.

Tav. 8 – % studenti con cittadinanza non italiana in Emilia-Romagna (a.s. 2017/18)



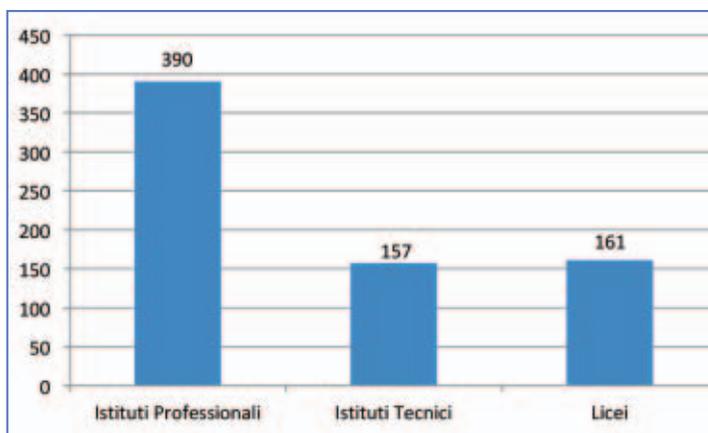
(Fonte: Anagrafe SIDI – Elaborazione USR)

Infine, vale la pena evidenziare i dati riferiti all'integrazione degli alunni certificati con handicap ai sensi della Legge 104/1974 e di quelli con diagnosi di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

Al termine dell'a.s. 2017/18 hanno sostenuto l'Esame di Stato del secondo ciclo in questa Regione 708 candidati certificati con handicap (pari al 2,3% del totale), così ripartiti:

- Professionali 390 candidati (pari al 6,1% del totale);
- Tecnici 157 candidati (pari all'1,5% del totale);
- Licei 161 candidati (pari all'1,1% del totale).

Tav. 9 – Candidati certificati che hanno sostenuto l'esame di Stato del secondo ciclo

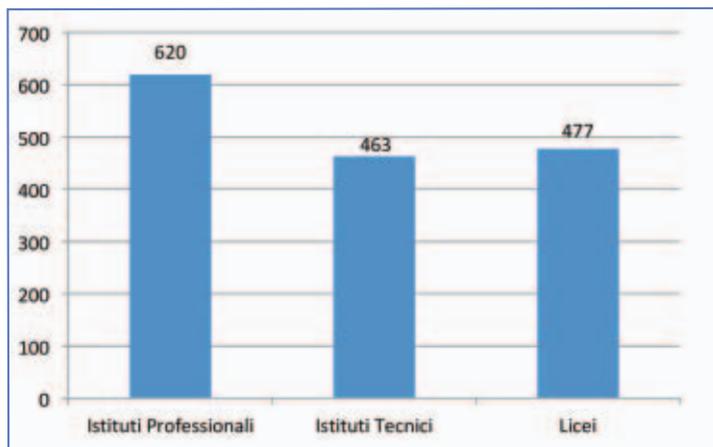


(Fonte: SIDI Esami di Stato – Elaborazione Servizio Ispettivo USR Emilia-Romagna)

Nella medesima sessione (a.s. 2017/18) hanno sostenuto l'Esame di Stato del secondo ciclo in regione anche 1.560 candidati con DSA (pari al 5,1% del totale), così ripartiti:

- Professionali 620 (pari al 9,7% dei candidati esaminati);
- Tecnici 463 (pari al 4,5% dei candidati esaminati);
- Licei 477 (pari al 3,4% dei candidati esaminati).

Tav. 10 – Candidati con DSA che hanno sostenuto l'esame di Stato del secondo ciclo



(fonte: SIDI Esami di Stato – Elaborazione Servizio Ispettivo USR Emilia-Romagna)

Da quanto fin qui richiamato risulta evidente che **gli Istituti Professionali** sono chiamati ad affrontare un carico di sfide e complessità che altri segmenti formativi non conoscono. Va pure detto che dalla capacità di tenuta di questo specifico segmento passa la possibilità di affrontare concretamente le sfide della riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso formativo, della riduzione della disoccupazione giovanile e dei NEET, a tutto vantaggio delle comunità territoriali in termini di coesione sociale e di sviluppo economico.

Il recente Decreto legislativo n. 61/2017, oltre a ridefinire gli 11 indirizzi di studio dell'istruzione professionale (allo stato attuale quello riferito alla Pesca e quello riferito alla Gestione delle Acque e Risanamento Ambientale non sono attivati in Emilia-Romagna), ha anche "ricalibrato" il curriculum del primo biennio, introducendo ore di presenza per attività laboratoriali e possibilità di personalizzazione del percorso. Si tratta ora di "praticare" concretamente le opportunità offerte da tali innovazioni ordinamentali.

Per quanto attiene ai percorsi di IeFP, la normativa adottata dalla Regione – cui la Costituzione (Titolo V, art. 117) assegna competenza esclusiva in materia – prevede l'accesso a partire dai 15 anni di età, previa frequenza di un

1° anno nei percorsi di istruzione secondaria quinquennale. Conseguentemente, la Regione ha realizzato un sistema di accreditamento per Enti di Formazione riferito a percorsi di durata biennale (2° e 3° anno) per il conseguimento della qualifica triennale di IeFP. Recentemente sono stati aggiunti percorsi annuali (4° anno) per il conseguimento del diploma professionale quadriennale di IeFP da parte di allievi provenienti dal triennio di IeFP che hanno conseguito la qualifica».

(Cfr. <https://formazioneelavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp/approfondimenti/quarto-anno>).

Il Decreto legislativo n. 61/2017 ha introdotto il nuovo strumento degli “accordi territoriali” tra USR e Regione in tema di offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali; quale è la sua opinione su questa attribuzione che accentua l’autonomia decisionale a livello decentrato?

«È risaputo, il nostro Paese è caratterizzato da accentuata eterogeneità territoriale, determinata anche dalle diverse scelte legislative delle Regioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale. Credo dunque corretta l’adozione, operata dal legislatore nazionale nel 2017, dello strumento degli “Accordi”. Una scelta rispettosa sia delle prerogative istituzionali delle Regioni, sia delle peculiarità territoriali del sistema nazionale di istruzione, che bene possono essere rappresentate dall’Ufficio Scolastico Regionale (USR) competente per territorio. Se è vero che uno dei due soggetti firmatari è Istituzione con prerogative di rango costituzionale (il che potrebbe prospettare eccessive differenziazioni tra un Accordo e l’altro), è pure vero il secondo firmatario dell’Accordo, l’U.S.R., è articolazione territoriale del Ministero dell’Istruzione e – come tale – tiene a riferimento il quadro ordinamentale nazionale. Nello specifico, questo si compone non soltanto del Decreto legislativo n. 61/2017 ma anche degli atti che ne sono conseguiti; penso, in particolare, al D.M. 17 maggio 2018 riferito al raccordo tra i due sistemi (IP e IeFP) e all’Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 10 maggio 2018 riguardante i passaggi tra i percorsi.

Al di là di queste considerazioni, sono convinto in linea di principio della opportunità di attribuire competenze decisionali (e correlate responsabilità...) ai livelli istituzionali più prossimi a ciò di cui si decide; in fondo, è lo stesso Decreto legislativo ad aver ridefinito gli Istituti Professionali come “scuole territoriali dell’innovazione”».

Il vostro Accordo regionale è stato uno dei primi ad essere sottoscritto in Italia: quali sono state le principali problematiche oggetto del confronto tra USR e Regione in sede di definizione?

«Non appena è stata disponibile la cornice nazionale (il DM 17 maggio 2018 è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 17 settembre 2018), abbiamo concordato con la Regione la necessità di perfezionare l’Accordo in tempo utile per le iscrizioni

all' a.s. 2019-2020. Un obiettivo ambizioso, non solo per la ristrettezza dei tempi a disposizione (poco più di due mesi), ma soprattutto in considerazione della situazione pregressa in materia di IeFP, sia a livello di prassi consolidate, sia a livello di normativa regionale. Quest'ultima infatti era stata promulgata in un contesto normativo nel frattempo modificato. Le principali problematiche affrontate sono derivate quindi dalla necessità di contemperare la nuova normativa, di livello nazionale, con la pregressa normativa regionale, individuando gli spazi per renderle compatibili fra loro. Si è trattato di un'operazione complessa, che ha avuto esito positivo grazie ad un metodo di lavoro improntato alla trasparenza ed al riconoscimento della reciproca dignità istituzionale. Per tutto questo esprimo, ancora una volta, il mio personale apprezzamento e ringraziamento all'Assessore regionale Prof. Patrizio Bianchi. Fra noi, in molti anni di lavoro, si è costruita una prassi consolidata che oltrepassa i pur importanti confini della leale collaborazione, per giungere alla stima reciproca, davvero rara fra rappresentanti delle Istituzioni».

Quali aspetti distintivi ritiene meritevoli di segnalazione e quali eventuali aspetti critici rimangono ancora aperti o comunque da monitorare nel prossimo futuro?

«L'Accordo (<http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/12/Nota-congiunta-UsrER-RER-Iscrizioni-IeFP.pdf>) permette di attivare collaborazioni in materia di IeFP anche per coloro che a 15 anni di età non hanno ancora conseguito la licenza media, pur rimanendo necessariamente iscritti ad una istituzione scolastica di 1° ciclo. Viene poi confermata la possibilità di offrire percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali anche ad utenza adulta. La principale novità è però costituita dal fatto che gli studenti "a rischio di abbandono scolastico e formativo" possono iscriversi a percorsi triennali di IeFP presso gli Enti di Formazione accreditati già al termine del primo ciclo di istruzione.

Questa opportunità costituisce, al contempo, elemento di criticità, perché permane la restrizione all'accesso ai percorsi di IeFP erogati dagli Enti al termine del primo ciclo, ai soli studenti "a rischio di abbandono scolastico e formativo". Ulteriori ampliamenti richiederebbero però una modifica della normativa regionale, sulla quale evidentemente l'Ufficio Scolastico Regionale non ha competenza. Mi auguro comunque che i dati richiamati all'inizio e riferiti al primo anno degli Istituti Professionali possano suggerire nuove riflessioni al Legislatore regionale».

L'accordo USR-Regione affronta questioni che, per più aspetti, coinvolgono le istituzioni accreditate della IeFP; ritiene necessario o comunque opportuno che a tal proposito si sviluppi un apposito dialogo anche tra USR e il mondo della IeFP? E in quale modalità? Ci sono esperienze pregresse o in corso cui far riferimento?

«In occasione delle iscrizioni all'a.s. 2019-2020 la Regione ha individuato per ciascuna Provincia un Ente che ha svolto il ruolo di "hub" per le domande di iscrizione provenienti dalle scuole del primo ciclo di istruzione. Vi sono poi consolidati e numerosi raccordi tra Enti e Istituzioni Scolastiche, cresciuti negli anni precedenti.

Quanto alla previsione di un dialogo fra noi a livello regionale, di fatto questo si realizza già, seppure informalmente e correlato a specifiche problematiche. Ritengo sia mio dovere rafforzare questo dialogo – in analogia, ad esempio, a quanto previsto da questo USR fin dal 2005 con le associazioni rappresentanti gli Enti gestori delle scuole paritarie – perché gli Enti di formazione svolgeranno sempre più compiti formativi nell'ambito dell'obbligo di istruzione e in relazione anche con le istituzioni scolastiche statali. Questo percorso troverà ulteriore rafforzamento nell'ambito della "Rete nazionale delle scuole professionali" prevista dal Decreto legislativo n. 61/2017, per costituire la quale mancano ad ora i provvedimenti attuativi previsti dal Decreto stesso. Immagino infatti che tale Rete nazionale, di cui faranno parte sia gli Enti accreditati sia gli Istituti Professionali che erogano percorsi di IeFP, potrà favorire articolazioni regionali ed in quel contesto si potranno immaginare forme di collaborazione anche con l'USR e la Regione».

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?

«Anzitutto va detto che della sussidiarietà integrativa è stato superato un elemento di ambiguità in merito alle domande di iscrizione ed al titolare del percorso formativo attraverso il quale uno studente assolve l'obbligo di istruzione. Nel nuovo contesto, uno studente si iscrive ad un percorso quinquennale finalizzato al diploma oppure, in alternativa, ad un percorso triennale finalizzato alla qualifica. Si tratta di una disambiguazione importante, non soltanto "per addetti ai lavori", dalle implicazioni significative, anche in termini di individuazione del soggetto responsabile dell'assolvimento del diritto-dovere e di utilizzo di risorse pubbliche per la realizzazione dei vari percorsi.

Ponendoci poi sul piano operativo – in sede di Accordo – ci siamo posti il problema di quale risposta offrire ad uno studente che richieda l'iscrizione ad una "classe per la qualifica triennale IeFP" ove la scuola non possa attivarla per il numero insufficiente di domande prevenute. L'Accordo ha dunque disciplinato le modalità per tenere conto delle istanze rappresentate dagli studenti poi ricondotte ad una "classe per il diploma quinquennale di I.P." come seconda scelta. Tali modalità utilizzeranno anzitutto spazi di personalizzazione, avvalendosi

anche di risorse regionali, ed assicurando loro comunque la possibilità al termine del 3° anno di sostenere l'esame regionale di qualifica in una sessione organizzata dalla Regione presso la scuola quinquennale frequentata. Questa scelta è coerente con il più volte citato Decreto legislativo n. 61/2017 che prevede forme di personalizzazione del curriculum e contempla – fra le finalità di tale personalizzazione – l'acquisizione di competenze utili per il conseguimento della qualifica IeFP».

La normativa prevede apposite azioni congiunte (Regione-USR) di accompagnamento e formazione alle Istituzioni che erogano l'offerta di IeFP, 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; l'Accordo come intende declinare in concreto questo importante strumento di intervento?

«Il "minimo comun denominatore", tanto per gli IP quanto per gli IeFP, è costituito dal rapporto organico con il sistema produttivo del territorio; l'offerta formativa deve necessariamente coinvolgere l'imprenditoria: è una esigenza fondante per l'offerta formativa professionalizzante. Tale consapevolezza è sostenuta dalla Regione Emilia-Romagna, che ha promosso l'attivazione e la razionalizzazione di numerose reti e collaborazioni, nell'ambito del c.d. "Patto per il lavoro", promosso nel 2016, sottoscritto da 51 Istituzioni pubbliche e private, fra cui il mio Ufficio. Nei prossimi mesi procederemo alla valorizzazione delle esperienze positive. Fra queste l'apprendistato di primo livello per il conseguimento del diploma di istruzione professionale quinquennale, attivato da alcuni Istituti Professionali della regione, grazie al quale si sono già diplomati con ottimi risultati scolastici un centinaio di "studenti-apprendisti"».

INTERVISTA A SANTO ROMANO,

Direttore Area Capitale Umano, Cultura e Programmazione
Comunitaria della Regione Veneto

Ci descriva anzitutto in breve la realtà della IeFP in Veneto

«L'Istruzione e la Formazione Professionale (di seguito IeFP), realizzata attraverso le Scuole della Formazione Professionale accreditate – che coinvolge ogni anno in Veneto oltre 20.000 allievi – e le Istituzioni scolastiche accreditate/Istituti Professionali di Stato – oltre 1600 allievi – ha svolto in questi anni un ruolo fondamentale nell'innalzamento complessivo della qualità dell'istruzione secondaria: ne sono prova i dati dell'ISTAT sugli abbandoni scolastici prematuri, che evidenziano come in Veneto tra il 2004 e il 2016 la percentuale di gio-

vani tra i 18 e i 24 che hanno come titolo di studio massimo la licenza media e che non frequentano altri corsi scolastici o non svolgono attività formative superiori ai 2 anni, sia scesa dal 18,4% del 2004 all'6,9% del 2016, dato che si configura e conferma come la miglior performance nazionale in materia di lotta alla dispersione.

Annualmente la Regione programma la rete scolastica e l'offerta formativa approvando l'elenco delle qualifiche professionali su cui ciascun CFP o IPS può raccogliere le iscrizioni ai percorsi triennali di istruzione e formazione da attuare nel successivo anno formativo. Il piano dell'offerta e la sua finanziabilità ha quindi carattere annuale, anche per quanto riguarda interventi successivi al primo anno formativo; le risorse sono comunitarie, nazionali ma anche per una parte significativa regionale.

A partire dall'anno formativo (AF) 2016-2017 è stata prevista anche nel Veneto l'attivazione, nell'ambito della sperimentazione del sistema formativo duale, di nuovi interventi triennali di IeFP finanziati con specifiche risorse nazionali; in questo caso viene finanziato l'intero percorso (triennale o annuale per il 4° anno).

Questi sono i dati principali del nostro sistema regionale:

Tav. 1 – Attività formativa svolta presso le sedi della Formazione Professionale (A.F. 2018/19)

annualità	N corsi		N allievi		Totale	
	Ordinaria	Duale	Ordinaria	Duale	N corsi	N allievi
1 anno	302	30	6289	624	332	6913
2 anno	301	30	5855	555	331	6410
3 anno	303	28	5600	396	331	5996
4 anno	3	55	48	1028	58	1086
Totale	909	143	17792	2603	1052	20405

Tav. 2 – Attività formativa presso gli Istituti Professionali di Stato in sussidiarietà complementare (A.F. 2018/19)

corso	n. corsi	totale allievi
IPS		
1 anno	22	436
2 anno	25	469
3 anno	32	593
4 anno	8	122
Totale	87	1620

Tav. 3 – Numero organismi formativi o scuole operanti (A.F. 2018/19)

sede legale	Numero OdF accreditati nell' Obbligo Formativo (OF) con corsi
Belluno	3
Padova	9
Rovigo	1
Treviso	6
Venezia	6
Verona	16
Vicenza	9
Totale	50

 Tav. 4 – Numero sedi formative/didattiche presenti
 nel territorio regionale (AF 2018/19)

Provincia	Numero Sedi CFP OF con corsi	Numero sedi IPS OF con corsi
Belluno	4	2
Padova	17	1
Rovigo	4	2
Treviso	16	8
Venezia	15	8
Verona	24	5
Vicenza	21	2
Totale	101	31

Questo quadro – nel vostro caso – va ricondotto anche alla nuova legge “sul sistema educativo” (L.R. 8/2017) che la Regione Veneto si è data, nonché al processo di “autonomia differenziata”. Ci può riassumere le linee essenziali e le scelte qualificanti in essere?

«La riforma del sistema educativo italiano, approvata con Legge 28 marzo 2003, n. 53, ha rappresentato un passaggio di grande rilevanza in particolare per quanto concerne l'introduzione del diritto-dovere all'istruzione e formazione, dell'alternanza scuola-lavoro, dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) e di una serie di norme per regolare il conseguimento del diploma e della qualifica professionali. Ad oltre dieci anni dalla sua entrata in vigore è necessario fare il punto sulla situazione.

La ricomposizione e la pari dignità assicurata ai due canali, la Scuola e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), nel raggiungimento del successo formativo e nel completamento dell'obbligo entro il 18esimo anno di età declinati dalla riforma, sono stati lo strumento per il superamento, soprattutto, della divisione tra la dimensione della cultura, appannaggio esclusivo dell'Istruzione, e quella del Lavoro, dominio riservato alla Formazione Professionale, perché finalmente anche i percorsi di IeFP sono chiamati a dare all'allievo un'impronta educativa e culturale, condividendo con la Scuola, un comune e unico Profilo Educativo, Culturale e Professionale (PECuP).

Un ulteriore tassello in tale direzione è rappresentato dalla riforma del Titolo V° della Costituzione che ha affidato alle Regioni, a partire da una serie di obiettivi comuni stabiliti su base nazionale (i LEP), la determinazione delle caratteristiche dell'offerta formativa, sulla base delle esigenze espresse dai territori e dai mercati del lavoro locali.

La Regione Veneto ha indirizzato e normato, in base alle specifiche competenze, la formazione iniziale fin dal 1990, data di adozione del precedente strumento normativo regionale (Legge regionale 30 gennaio 1990, n.10). In base al principio della sussidiarietà, gli Enti locali, le parti sociali e le associazioni – in particolare d'ispirazione cristiana – hanno creato e sviluppato in Veneto la filiera della formazione iniziale realizzando i Centri di Formazione Professionale che sono stati, e sono tuttora, dei veri e propri incubatori di impresa, di cittadinanza e di innovazione. Pensiamo a quanti piccoli e medi imprenditori sono usciti dai CFP e che, già nei primi anni cinquanta, erano stati formati attraverso la didattica laboratoriale e i tirocini, fattori da sempre distintivi della nostra proposta formativa.

Sono infine maturati i tempi per il nuovo strumento normativo che nel marzo del 2017, con Legge regionale 8, ha visto il Consiglio regionale protagonista quasi all'unanimità per un passo nella direzione della definizione di un nuovo quadro sistemico.

Prima di tutto, è stato definito il principio della centralità della persona, un'affermazione che appare facile da assimilare e da condividere con i ragazzi e le famiglie ma che nella pratica quotidiana rappresenta, per docenti e formatori, un obiettivo ambizioso e impegnativo. Un secondo passaggio, è rappresentata dal tentativo di coniugare l'Istruzione e la Formazione Professionale "con pari dignità". In Veneto tali principi sono stati da tempo al centro delle scelte e l'intento è quello che questo modello continui a realizzarsi in modo sempre più appropriato.

Il testo opta per una strategia attenta alla dinamicità del processo originato dalla riforma del Titolo V° della Costituzione: quello scolastico-formativo, quello dei trasferimenti e quello fiscale. È pensato in modo da consentire alla Regione di governare e di gestire (compresa dunque l'organizzazione ed il funzionamento dell'istruzione) l'intero sistema educativo, nel rispetto delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni fissati a livello nazionale.

Il processo di autonomia in atto dovrà comunque assicurare tutte le condizioni per assumere il funzionamento e l'organizzazione della scuola, senza ambiguità ma con le necessarie cautele, anche di ordine finanziario.

L'impostazione del testo presuppone un approccio concreto, rimettendo ai diversi stakeholder l'esercizio delle proprie doti e capacità progettuali e realizzative, ferma restando, certo, l'indispensabile ed unitaria regia regionale.

Il Veneto ha sempre cercato di creare occasioni ed opportunità plurime affinché ciascuno potesse diversamente fruirne, in ragione delle sue scelte e condizioni. Una pluralità che in Veneto non ha evidenziato caratteristiche traumatiche che sono state più vistose, invece, in altri territori. Ciò non significa, beninteso, sottacere le differenze negli accessi e nei percorsi che esistono anche da noi in dipendenza da differenti situazioni culturali, sociali ed economiche. Ma, rispetto ad esse, e comunque rispetto al più generale problema del “successo” formativo, è forse meglio considerare l’utilizzo di strumentazioni appropriate, più che appoggiarsi ai soli discorsi di principio.

Anche in questa fase è preferibile concentrarsi sullo strumento attraverso il quale le nuove offerte di orientamento, istruzione e formazione possono ulteriormente attrezzarsi per affrontare, a partire dai 14-15 anni, i problemi nuovi legati alle caratteristiche diverse dei saperi e alle loro veloci obsolescenze, ai diversi e mutevoli sistemi organizzativo-gestionali, alla concorrenza dell’extra-scuola.

Per provare, per slogan, a riassumere i principi fondamentali e le parole ricorrenti del testo, possiamo richiamare queste:

- la società della conoscenza;
- la società dell’inclusione;
- il sistema delle libertà;
- la sussidiarietà;
- pubblico e privato cooperanti;
- il rispetto delle diverse Autonomie;
- la pari dignità, nelle specificità;
- il “diritto-dovere” come spazio di responsabilità e di valorizzazione delle famiglie;
- il dialogo sociale come investimento competitivo;
- la tensione per la Qualità».

Il Decreto legislativo n. 61/2017 ha introdotto il nuovo strumento degli “accordi territoriali” tra USR e Regione in tema di offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli IP; quale è la sua opinione generale su questa attribuzione che accentua l’autonomia decisionale a livello decentrato?

Nel caso del vostro Accordo, quali sono state le principali problematiche oggetto del confronto tra USR e Regione? Quali aspetti distintivi ritiene meritevoli di segnalazione (anche rispetto ad altre Regioni) e quali eventuali nodi rimangono eventualmente ancora aperti o comunque da monitorare nel prossimo futuro?

«Dall’Anno Formativo 2011/2012 in Veneto viene erogata l’offerta sussidiaria (complementare), così come delineata dall’Accordo territoriale del 13/01/2011

tra la Regione del Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (USRV) per i percorsi triennali e dal successivo Accordo integrativo del 4 dicembre 2014 per la realizzazione di un'offerta sussidiaria di percorsi di quarto anno di IeFP.

Con DGR n 27 del 15/1/2019 si è provveduto alla approvazione di un nuovo schema di Accordo territoriale tra la Regione del Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto per la realizzazione di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in regime di sussidiarietà da parte delle istituzioni scolastiche di istruzione professionale ai sensi del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, art. 7, comma 2 di riforma degli IPS e della relativa offerta formativa.

L'offerta di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in regime di sussidiarietà da parte delle istituzioni scolastiche di Istruzione Professionale di Stato (IPS) avviene in un contesto di programmazione regionale finalizzata a garantire un'offerta organica, l'integrazione, l'ampliamento e la differenziazione dei percorsi e degli interventi già erogati dalle Scuole della Formazione Professionale, commisurata alle esigenze e specificità territoriali ed in un'ottica di massima prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e alla disoccupazione giovanile.

Le istituzioni scolastiche che intendono offrire percorsi di istruzione professionale potranno continuare ad attivare, in via sussidiaria, previo accreditamento regionale, percorsi di IeFP per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale di cui all'articolo 17 del Decreto legislativo n. 226/2005, da realizzare nel rispetto degli standard formativi definiti dalla Regione del Veneto e secondo criteri e modalità definiti ai sensi dell'articolo 7, commi 1 e 2, del D.lgs. n. 61/12017 e del presente Accordo.

Ciò consentirà il mantenimento di un'offerta di percorsi di IeFP, anche presso gli Istituti Professionali, erogati in via sussidiaria con riferimento prevalentemente a figure professionali o bacini territoriali non presenti o sottodimensionati all'interno dell'offerta erogata dalle Scuole della Formazione Professionale.

Va precisato che le Istituzioni scolastiche possono attivare percorsi di IeFP finalizzati alla qualifica triennale o al diploma di quarto anno solo per studenti iscritti a distinti percorsi presso Istituti Professionali titolari di percorsi quinquennali di IP correlati con quelli di Qualifica e di Diploma di IeFP.

Possono erogare attività di IeFP sussidiaria anche Istituzioni scolastiche, con IPS, partner di Istituzioni scolastiche accreditate nell'elenco regionale degli Organismi di Formazione; a partire dall' A.F. 2020/21 possono richiedere nuove attivazioni solo istituzioni scolastiche accreditate e non saranno ammissibili domande di attivazione semplificata relative a percorsi realizzati presso istituti in partenariato.

L'erogazione delle attività di IeFP presso gli IPS è senza oneri per la Regione, cui spetta solo l'onere delle spese per le commissioni d' esame.

Ai fini dell'erogazione dell'offerta sussidiaria le Istituzioni scolastiche devono inoltre garantire le seguenti condizioni:

- previsione e formalizzazione nel Piano triennale dell'Offerta Formativa dei percorsi di IeFP, nonché di specifiche misure di personalizzazione, attività di accompagnamento e integrative, progetti di orientamento e riorientamento anche ai fini dei passaggi e per facilitare l'inserimento nel mercato del lavoro;
- una dotazione strutturale unitaria presso l'unità organizzativa dove si svolge l'attività didattica e formativa, con arredi e spazi adeguati all'erogazione dei percorsi formativi;
- rispetto degli standard e delle indicazioni operative previste dalle Linee Guida e Direttive regionali, con particolare riferimento alle parti relative ai contenuti di apprendimento, all'erogazione dell'offerta, alla valutazione in itinere e finale e alla certificazione degli esiti di apprendimento;
- costituzione di classi di IeFP dedicate per gli alunni che hanno optato all'atto di iscrizione per i percorsi di Qualifica o Diploma professionale;
- composizione qualitativa dell'organico, articolazione delle cattedre e utilizzo delle quote di autonomia e flessibilità al fine di assicurare lo sviluppo di tutte le dimensioni di competenza dei Profili di IeFP, in particolare di quelle relative all'area tecnico-professionale, nel rispetto della specifica identità dell'offerta di IeFP garantendo risorse professionali adeguate, ossia con effettiva esperienza e conoscenza sia dei processi di lavoro, sia ai fini del presidio delle attività di orientamento, tutoraggio riconoscimento dei crediti e certificazione delle competenze;
- rispetto del limite dell'organico docente assegnato a livello regionale e ad invarianza di spesa rispetto ai percorsi ordinari degli IP; in nessun caso la dotazione organica complessiva può essere incrementata in conseguenza degli interventi previsti, ivi compreso l'adeguamento dell'organico dell'autonomia alle situazioni di fatto, oltre i limiti del contingente previsto dall'articolo 1, comma 69, della Legge n. 107/2015;
- rispetto del numero minimo allievi previsto dall'USRV e/o dalla programmazione regionale».

L'accordo USR-Regione affronta questioni che coinvolgono sia gli istituti professionali che le istituzioni accreditate della IeFP; ritiene necessario o comunque opportuno che a tal proposito si sviluppi un dialogo diretto anche tra Regione e il mondo degli IP?

La normativa nazionale prevede poi 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?

«Il dialogo tra sistema scolastico e IeFP è consolidato già da lungo tempo. Ci sono però due punti in cui la Regione ha avuto ed intende esercitare il proprio ruolo: l'orientamento e i poli tecnico professionali

Il primo aspetto per noi determinante è quello dell'**orientamento**.

Il modello veneto di orientamento si basa sui seguenti elementi:

- creazione di reti territoriali che vedono la partecipazione diretta dei diversi attori della filiera della formazione tecnica (Istruzione Professionale, IeFP, Fondazioni ITS), degli Enti Locali, dei servizi al lavoro e delle parti sociali;
- costruzione di strumenti di informazione (tradizionali e innovativi) a forte regia regionale; ruolo strategico CdR che vede presenti Veneto Lavoro, CpI, USR, Parti sociali;
- continuità delle attività di orientamento e attraverso di essa la continuità operativa del ruolo di indirizzo della Regione per:

1) *Definire un sistema strutturato di informazioni del fabbisogno di competenze e di profili professionali* miranti al rafforzamento della capacità del sistema regionale di offrire informazioni essenziali ad operare scelte adeguate alle domande reali del territorio attraverso:

- a) coinvolgimento operatori mercato del lavoro sotto regia regionale;
- b) impegno di Veneto Lavoro;
- c) valorizzazione delle reti territoriali.

2) *Valorizzare il partenariato istituzionale, economico e sociale*

- confronti strutturati con gli attori strategici: a) enti locali; b) parti sociali; c) Scuola, le Agenzie educative, gli Enti di formazione;
- piena attuazione della Legge regionale 8/17 in armonia con l'applicazione del D.lgs. 61/17 (Reti delle Scuole di Formazione Professionale, ruolo IeFP).

3) *Operare un raccordo strutturato tra policy formative e del lavoro* sviluppando il rapporto tra il sistema formativo e le politiche attive del lavoro da porre al centro della riflessione dell'azione regionale, in vista di:

- potenziare le Politiche Attive del Lavoro (PAL) regionali nella direzione dei destinatari del REI e della disabilità;
- potenziare le PAL, ad es. attraverso il programma Garanzia Giovani, per creare un sistema strutturato di transizione dalla scuola al lavoro per gli allievi della IeFP qualificati e diplomati
- costruire una filiera completa Orientamento – Formazione – Placement – Politiche Attive del Lavoro;

- sostenere l'apprendistato formativo di primo livello concentrando l'investimento nei quarti anni della IeFP.

A tutto ciò si aggiungono le *Azioni comunicative* finalizzate all'orientamento alle professioni con una vera e propria azione di marketing strutturata e continuativa con la piena partecipazione delle parti sociali e delle aziende attraverso un'azione regionale di promozione istituzionale che si avvicini al concetto di "pubblicità progresso".

L'altra iniziativa, più recente, riguarda i ***Poli tecnico professionali***.

I Poli sono stati concepiti quali ambiti di filiera settoriale per l'IFTTS e loro utilizzo, possibile per:

1. *Rafforzare la verticalizzazione del sistema IeFP*, in particolare per aprire con decisione a sistema la filiera formativa della IeFP verso il raggiungimento del diploma professionale e la prosecuzione verso il livello terziario:
 - a) rafforzare il numero di quarti anni (utilizzando in primis i finanziamenti statali per il "duale");
 - b) attivare il quinto anno della IeFP in una o più delle diverse modalità consentite dall'ordinamento vigente:
 - anno di IFTTS propedeutico all'iscrizione ad un percorso ITS, in base a quanto previsto dall'Accordo del 20 gennaio 2016 in Conferenza Stato Regioni, per la definizione della struttura e del contenuto del percorso di istruzione e formazione tecnica superiore di cui al Capo III del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008;
 - corso annuale successivo al diploma IeFP per l'accesso all'esame di Stato, di cui all'art. 15 c. 6 del D.lgs. 226/2005, richiamato anche dall'art. 14 c. 3 del D.lgs. 61/2017;
 - passaggio al quinto anno dei percorsi di Istruzione Professionale, per altro facilitato dal decreto di prossima emanazione sui passaggi tra IP e IeFP ai sensi dell'art. 8 del D.lgs. 61/2017.
2. Sostenere l'ammodernamento e l'aggiornamento degli enti di formazione professionale, attraverso:
 - il rinnovamento ampio e profondo su capitale umano, forme organizzative, strumentazioni e laboratori;
 - la connessione organica dei percorsi di prima formazione di livello secondario con quelli di livello terziario (ITS Academy), con la transizione dalla formazione al lavoro, con le politiche attive del lavoro, con la formazione continua;

- il sostegno per investimenti in laboratori e attrezzature d'avanguardia».

Quali aspetti distintivi ritiene meritevoli di segnalazione e quali eventuali aspetti critici rimangono ancora aperti o comunque da monitorare nel prossimo futuro?

«Segnalerei, soprattutto in chiave prospettica, i seguenti punti di attenzione e di possibile iniziativa:

a) *l'aggiornamento del repertorio delle qualifiche e dei diplomi IeFP*

Qui occorre:

- integrare figure nazionali di qualifica o diploma professionale per i settori della meccatronica-robotica, della modellazione/prototipazione e fabbricazione digitale, dell'efficienza energetica (energie alternative, sostenibilità ambientale, "green jobs"), dello spettacolo, dell'economia del mare ("blue economy"), della logistica/ingrosso, dell'informatica gestionale e finanziaria, dell'agroalimentare e del biologico;
- allineare gli standard formativi IeFP con le dimensioni applicative della trasformazione digitale e delle tecnologie abilitanti riconducibili a Impresa 4.0. "integrazioni" alle figure nazionali attuali in corso di revisione, attivando un tavolo di lavoro inter-istituzionale (Direzione formazione/istruzione, Direzione lavoro, Enti Formazione, Rappresentanze datoriali e Organizzazioni sindacali,...) per elaborare una proposta operativa regionale.

b) *lo sviluppo delle competenze digitali e dell'industria 4.0*

Qui pensiamo soprattutto:

- ad un focus su quattro settori fondamentali del *Made in Italy*: automazione, abbigliamento, arredamento e agroalimentare, e Smact (social media, mobile, analytics e big data, cloud, Internet of things).
- ad allineare i percorsi formativi secondo le dimensioni richieste dal tessuto produttivo, per l'acquisizione di nuove competenze da parte dei profili tradizionali (*reskilling*), con nuove qualifiche e diplomi che meglio soddisfino le esigenze dell'era digitale».

L'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti professionali e gli accordi tra le Regioni e gli USR

GIULIO M. SALERNO¹

1. Un quadro complesso, incompleto e viziato da ritardi ed omissioni

In questo contributo si intende analizzare la situazione esistente nel territorio nazionale in relazione alla cosiddetta "offerta sussidiaria" dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali. In via generale, come vedremo, il quadro d'insieme risulta caratterizzato dalla presenza di non pochi problemi e dubbi che si sono posti e continuano a porsi in sede applicativa

Dubbi e problemi che sono stati aggravati dalle lentezze verificatesi nella non facile fase di attuazione della normativa vigente di rango legislativo, quello cioè risultante dal D.lgs. n. 61/2017, mediante i successivi atti da approvare a livello nazionale – atti regolamentari e ministeriali, da adottare previa intese in sede di Conferenza Stato-Regioni – e, successivamente, a livello regionale, mediante appositi accordi tra le singole Regioni e i corrispondenti Uffici scolastici regionali (USR).

Tutto ciò non deve meravigliare, se si ricordano le incertezze e le ambiguità che hanno caratterizzato, sin dall'inizio, le scelte politiche assunte, sia a livello nazionale che sul fronte regionale, in relazione a questa specifica modalità di erogazione dei percorsi di IeFP. E non va sottaciuto, tra l'altro, che i percorsi "sussidiari" dell'anno scolastico/formativo attualmente in corso (2018-2019) sono stati quasi tutti avviati – salvo nel caso della Toscana – in assenza dei predetti accordi con gli USR, accordi che, sulla base di un espresso obbligo prescritto dal D.lgs. n. 61/2017, costituiscono un elemento indispensabile della complessiva base giuridica che è necessaria per la stessa "realizzazione" di tale offerta². Infatti, proprio per rispettare

¹ Professore ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

² Questo risulta chiaramente da quanto previsto nell'ultimo periodo dell'art. 4, comma 4, del D.lgs. n. 61/2017 ove si condiziona la "realizzazione" (cioè la concreta attivazione) dei percorsi sussidiari (da parte degli Istituti Professionali) al rispetto di quanto previsto nei commi 1 e 2 dell'art. 7 dello stesso D.lgs. n. 61/2017, ovvero esattamente si prescrive quanto segue: «Tali percorsi sono realizzati nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione e secondo i criteri e le modalità definiti ai sensi dell'articolo 7, commi 1 e 2». Conseguentemente, tra le condizioni che vanno previamente rispettate per la "realizzazione" dei percorsi in oggetto, vi

la competenza esclusiva delle Regioni in materia di IeFP, le “modalità realizzative” dei percorsi sussidiari devono essere preventivamente definite in via pattizia tra le singole Regioni e i corrispondenti USR, cioè tramite i predetti accordi. La mancata stipulazione degli accordi al momento dell’inizio dell’anno scolastico/formativo, a ben vedere, è stata oggetto di una sorta di sanatoria, che è stata consentita *ex post* sulla base di un’interpretazione alquanto estensiva – per non dire “creativa” – di quanto disposto nel Decreto ministeriale 17 maggio 2018, peraltro a sua volta pubblicato in Gazzetta Ufficiale con grave ritardo soltanto il 17 settembre 2018³. Non va poi trascurato il fatto che, come qui vedremo meglio in dettaglio, in alcune Regioni gli accordi con gli USR ancora mancano o sono in via di elaborazione o perfezionamento, con inevitabili ripercussioni circa la continuità dell’offerta, oltre ai dubbi che ne scaturiscono in termini di legalità dell’azione amministrativa (anche con riferimento all’impiego delle risorse pubbliche) e, più in generale, di certezza del diritto.

Tutti i ritardi e le omissioni hanno provocato problemi di non facile risoluzione per gli stessi Istituti Professionali ed i relativi Dirigenti responsabili. Infatti, il Decreto legislativo n. 61/2017 ha previsto il “passaggio” al nuovo ordinamento dell’istruzione professionale a partire dalle classi prime funzionanti nell’anno scolastico 2018/2019 (art. 11, comma 1) e progressivamente, anno dopo anno, per le successive prime classi dell’istruzione professionale in modo che dall’anno scolastico 2022/2023 tutte le classi degli istituti professionali siano disciplinate dal nuovo regime (art. 14, comma 1). Dunque dall’anno scolastico 2018/2019 la disciplina già vigente nell’Istruzione Professionale, quella cioè dettata con il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, deve integralmente disapplicarsi per le prime classi, per poi essere

sono quelle indicate nel comma 2 dell’art. 7, ove si prevede la previa stipulazione degli accordi in sede regionale, ovvero esattamente si prescrive quanto segue: «2. Nel rispetto dei criteri di cui al comma 1, le modalità realizzative dei percorsi di cui all’articolo 4 sono definite a livello regionale attraverso appositi accordi tra la Regione e l’Ufficio scolastico regionale, nel rispetto dell’esercizio delle competenze esclusive delle Regioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale». Tra l’altro, il medesimo principio è ribadito anche nel D.M. 17 maggio 2017, quello “sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà”, esattamente nell’art. 5, comma 2, là dove si prescrive che «le istituzioni scolastiche di I.P. possono attivare, secondo quanto previsto dagli accordi regionali (...), percorsi per il conseguimento della qualifica triennale e del diploma quadriennale di IeFP in via sussidiaria (...)».

³ Così si è disposto infatti, nel comma 3 dell’art. 11 del suddetto Decreto ministeriale: «3. Ai fini della programmazione dell’offerta sussidiaria di IeFP di cui all’art. 7 del presente Decreto, entro novanta giorni dall’entrata in vigore del presente Decreto sono stipulati gli accordi regionali di cui all’art. 4 in tempo utile per consentire l’attivazione dei percorsi relativi ai nuovi indirizzi di studio di cui all’art. 3 del “Decreto legislativo” a partire dalle prime classi funzionanti entro nell’anno scolastico 2018-2019. Per le classi successive alla prima in relazione a quanto previsto all’art. 14, comma 1, del “Decreto legislativo”, continuano a produrre i loro effetti gli accordi già stipulati dalle Regioni con gli uffici scolastici regionali secondo il previgente ordinamento». (Il “Decreto legislativo”, qui più volte richiamato, è ovviamente il D.lgs. n. 61/2017).

progressivamente disapplicata negli anni successivi in modo da essere definitivamente abrogata dall'a.s. 2022/2023 (art. 13, comma 1). E ciò si impone anche per l'attivazione dei "nuovi" percorsi di IeFP in sussidiarietà, i quali, già a partire dall'a.s. 2018-2019, sarebbero dovuti essere disciplinati sia dalla nuova regolamentazione statale (attuativa del Decreto legislativo), che dai conseguenti accordi regionali. Viceversa, i ritardi accumulati hanno prodotto una situazione piuttosto variegata, che è stata affrontata dagli Istituti Professionali in ciascuna Regione in via di prassi, talora sulla base di circolari o comunicazioni esplicative provenienti dagli USR⁴. Tale situazione dovrebbe progressivamente stabilizzarsi a seguito dell'approvazione e della conseguente applicazione, a regime, degli accordi regionali.

Appare, dunque, utile fornire un'analisi sintetica del quadro normativo vigente a livello nazionale in relazione all'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, per poi prendere in esame proprio la disciplina pattizia che è stata recentemente stipulata tra ciascuna Regione e il corrispondente Ufficio Scolastico Regionale. Ciò soprattutto per verificare se ed in quale misura l'offerta sussidiaria sia effettivamente organizzata a livello regionale in coerenza con le specifiche finalità che le sono attribuite dalle disposizioni legislative⁵ che costituiscono "principi generali sull'istruzione" (ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n, Cost.), cioè rispettando i tre seguenti obiettivi: integrare, ampliare e differenziare – e, dunque, senz'altro non sostituire – l'offerta già presente ed attivata nel sistema ordinamentale della IeFP che è previsto e garantito dalla Costituzione in quanto rimesso alla competenza esclusiva delle Regioni. Oppure se, in forme più o meno visibili o latenti, sia emersa la non corretta propensione a configurare i percorsi di IeFP erogati dalle istituzioni scolastiche pubbliche (statali e paritarie) come strumento da utilizzare – anche o soprattutto, transitoriamente o addirittura permanentemente – in via sostitutiva e surrogatoria rispetto a quella che ben può essere definita come la "IeFP vera e propria". E, in particolare, se siffatta tendenza risulti più evidente là dove, per volontà politica delle stesse Regioni interessate, il sistema regionale di IeFP non sia concretamente attuato o comunque sia largamente trascurato e negletto.

⁴ Si veda, ad esempio, la nota inviata il 25 giugno 2018 dalla USR Liguria ai Dirigenti scolastici degli Istituti Professionali della Regione Liguria, concludendo nel senso che «i dirigenti scolastici potranno prevedere, se ne ricorrono le condizioni, l'avvio di classi prime costituite tanto da alunni che hanno espresso l'intenzione di conseguire la qualifica professionale quanto da coloro che hanno optato per il percorso di istruzione professionale quinquennale».

⁵ Esattamente queste finalità sono indicate all'inizio dell'art. 4, comma 4, del D.lgs. n. 61/2017, in questi termini: «Al fine di realizzare l'integrazione, l'ampliamento e la differenziazione dei percorsi e degli interventi in rapporto alle esigenze e specificità territoriali (...)».

2. L'offerta sussidiaria come risultante dal quadro normativo vigente a livello nazionale

Senza qui voler ripercorrere le molteplici ragioni – in specie di carattere politico, istituzionale, economico-finanziario e sociale – che hanno condotto all'introduzione della cosiddetta offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP, è nota la questione essenziale che rimane sempre sullo sfondo dopo la revisione costituzionale del 2001 con la quale è stata sanzionata la competenza esclusiva delle Regioni in materia di IeFP: l'irrisolta posizione dell'Istruzione Professionale di Stato. Quest'ultima, che sembrava destinata ad essere assorbita dall'ordinamento regionale, è stata poi confermata come una delle tre articolazioni (insieme ai Licei e agli Istituti Tecnici) dell'istruzione scolastica rimasta quasi integralmente sottoposta al governo dello Stato, e, a seguito del D.P.R. n. 87/2010, dotata anche della facoltà di erogare gli stessi percorsi della IeFP con due distinte modalità (cd. "complementare" e "integrativa", essenzialmente a seconda che le classi fosse distinte o meno da quelle proprie della IP), e pertanto necessariamente provvista di appositi "raccordi" con il sistema regionale di IeFP. In definitiva, un ponte o un freno verso il futuro assetto dell'istruzione professionalizzante in Italia?

La situazione, almeno nelle linee essenziali, non sembrava destinata a mutare radicalmente con l'approvazione della Legge n. 107 del 13 luglio 2015 (cd. "Buona Scuola"), che, all'articolo 1, commi 180 e 181, lett. d), ha attribuito al Governo una generica – e alquanto sibillina – delega legislativa sulla "revisione dei percorsi dell'istruzione professionale" e sul "raccordo" di questi ultimi con i percorsi della IeFP. Il riferimento al raccordo, tra l'altro, implicava un aspetto già sussistente, e dunque il mantenimento, almeno su questo versante, dello *status quo*. In attuazione di tale delega, e peraltro nel convulso periodo che ha visto fallire la riforma costituzionale che ipotizzava di attribuire allo Stato la *governance* complessiva della IeFP, è stato approvato il già ricordato Decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017, che, se ha confermato che gli Istituti Professionali pubblici (statali e paritari) possono erogare in regime di sussidiarietà i percorsi della IeFP, non solo ne ha precisato nel senso già richiamato le tre concorrenti finalità – l'integrazione, l'ampliamento e la differenziazione, e dunque, ripetiamo, non la sostituzione rispetto al sistema di IeFP di competenza regionale – che devono essere perseguite nell'attivazione di tale attività di istruzione da parte degli Istituti Professionali pubblici (statali e paritari), ma ha anche innovato in più l'assetto istituzionale ed organizzativo entro il quale può svolgersi l'offerta sussidiaria medesima all'interno di ciascuna Regione (art. 4, comma 4).

Infatti, si è stabilito che i percorsi sussidiari debbano rispettare i "criteri generali" posti con un apposito Decreto interministeriale adottato dal MIUR ai sensi dell'art. 7, comma 1, di concerto con il MLPS e il MEF, e previa intesa in Conferenza

Stato-Regioni. Si tratta di criteri generali stabiliti, per l'appunto, "per favorire il raccordo tra il sistema dell'istruzione professionale e il sistema di istruzione e formazione professionale e per la realizzazione dei percorsi" di IeFP erogati in regime di sussidiarietà dagli Istituti Professionali. Inoltre, si dispone che le "modalità realizzative" dei percorsi di IeFP offerti in sussidiarietà dagli IP siano definite mediante appositi accordi tra ciascuna Regione e l'Ufficio scolastico regionale (art. 7, comma 2). Poi, per consentire l'ordinato passaggio al nuovo ordinamento della IP, il Decreto legislativo n. 61/2017 ha previsto che il passaggio stesso sia "supportato dalle indicazioni contenute nel Decreto di cui all'art. 3, comma 3" – che possiamo definire come il regolamento quadro – adottato dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, previa intesa in Conferenza Stato-Regioni, e che detta anche gli "orientamenti" essenziali circa l'attivazione dei percorsi di IeFP in sussidiarietà.

Come noto, il *regolamento-quadro*, previsto nell'art. 3, comma 3, è stato adottato il 24 maggio 2018, n. 92 (G.U. 27 luglio 2018, n. 173), previa intesa raggiunta il 21 dicembre 2017. Tale regolamento, invero, non ha aggiunto alcunché a quanto già prescritto dal D.lgs. n. 61/2017 in tema di offerta sussidiaria. Viceversa, ben più consistente è stato l'apporto – anche, come vedremo, innovativo per qualche delicato aspetto – del *decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà* (che qui si seguito, per comodità, sarà citato con la sigla "D.M. sui r.p.s.") previsto nell'art. 7, comma 1, che è stato adottato il 17 maggio 2018 (G.U. 17 settembre 2018), previa intesa raggiunta l'8 marzo 2018 in sede di Conferenza Stato-Regioni. Qualche cenno sull'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte delle istituzioni scolastiche, inoltre, è presente nel regolamento relativo alla disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, nonché il raccordo con i percorsi della IeFP, regolamento che è stato approvato con il D.M. n. 92 del 24 maggio 2018.

Va aggiunto poi che la disciplina posta dal D.lgs. n. 61/2017 riguarda anche le Province Autonome di Trento e Bolzano, seppure limitatamente all'attuazione delle finalità «nell'ambito delle competenze ad esse spettanti ai sensi dello statuto speciale e delle relative norme di attuazione e secondo quanto disposto dai rispettivi ordinamenti» (v. art. 14, comma 2, D.lgs. n. 61/2017); e ciò vale, nei medesimi e circoscritti termini, anche per quanto concerne il Decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà (v. art. 11, comma 5, D.M. sui r.p.s.). Sicché anche nelle Regioni a Statuto Speciale e nelle Province Autonome di Trento e Bolzano, seppure nella misura in cui risulti conforme ai rispettivi ordinamenti in materia di istruzione professionale, può sussistere l'offerta formativa sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali pubblici (statali e paritari).

Pertanto, circa l'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali, rispetto alla situazione normativa previgente vanno qui sottolineate

le principali novità risultanti dalla lettura combinata del D.lgs. n. 61/2017 e dei predetti atti (regolamentare e ministeriale) successivamente adottati in sede nazionale. Essenzialmente, può dirsi che l'attivazione in via sussidiaria dei percorsi di IeFP per il rilascio della qualifica e del diploma professionale quadriennale, da parte delle istituzioni scolastiche che offrono i percorsi di istruzione professionale (vale a dire quelle statali e quelle paritarie), debba rispettare i seguenti principi che impongono vincoli e condizioni, che in parte sono rimessi ad una successiva specificazione in sede di accordo regionale.

In primo luogo, *esiste un limite di carattere teleologico*, ossia l'offerta sussidiaria è «finalizzata all'integrazione, ampliamento e differenziazione dei percorsi» di IeFP «in rapporto alle esigenze e specificità territoriali» (vedi art. 5, comma 1, D.M. sui r.p.s., che ribadisce e precisa ulteriormente quanto prescritto dall'art. 4, comma 4, D.lgs. 61/2017), ed è rivolta ad assicurare il diritto degli studenti, che sono in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, di accedere ai percorsi del secondo ciclo «caratterizzati dalla diversa identità e pari dignità del sistema di istruzione professionale e di IeFP» (vedi art. 5, comma 1, D.M. sui r.p.s.). Dunque, anche mediante l'offerta sussidiaria si intende consentire agli studenti di poter esercitare il loro diritto di accedere sia ai percorsi di IeFP che a quelli della IP. In ogni caso, ***spetta agli accordi regionali stabilire le «modalità realizzative per assicurare il rispetto della diversa identità dei percorsi del sistema di Istruzione professionale e del sistema di IeFP»*** (vedi art. 7, comma 2, D.M. sui r.p.s.).

Vanno qui ulteriormente sottolineate le finalità essenziali dell'intervento sussidiario delle istituzioni scolastiche, finalità che non consistono affatto nella duplicazione, sovrapposizione o sostituzione rispetto al sistema regionale di IeFP, ma, ben diversamente, si limitano al «realizzare l'integrazione, l'ampliamento e la differenziazione dei percorsi e degli interventi in rapporto alle esigenze e specificità territoriali», come si si precisa nel primo periodo dell'art. 4, comma 4 del D.lgs. n. 61/2017. Su questo punto, dunque, occorre fare particolare attenzione, in quanto l'"integrazione", da modalità di erogazione dei percorsi sussidiari, è divenuta una delle specifiche finalità che ne giustificano e ne consentono l'attivazione. Infatti, con la disciplina legislativa adesso vigente ai sensi del Decreto legislativo n. 61/2017 non si distingue più – come invece si faceva nel D.P.R. del 2010 – tra i percorsi erogati in via complementare e i percorsi erogati in via integrativa, tanto più che, come previsto espressamente nel Decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà, i percorsi sussidiari di IeFP vanno offerti a classi distinte rispetto a quelle degli studenti che seguono i percorsi della IP.

Tuttavia, nell'art. 3, comma 2 dello stesso Decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà è stato innovativamente previsto che, nei confronti degli studenti che frequentano i percorsi dell'istruzione professionale ed al fine di «favorire (...) il conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale di IeFP

coerente con l'indirizzo di IP», gli Istituti Professionali «possono prevedere interventi per integrare, anche con la collaborazione delle istituzioni formative della IeFP, i percorsi di formazione professionale con attività idonee a far acquisire, nell'ambito del Piano Formativo Individuale (PFI) (...) conoscenze, abilità e competenze riconoscibili in termini di crediti formativi». E si aggiunge, peraltro introducendo un'ulteriore novità rispetto a quanto previsto nel Decreto legislativo n. 61/2017 e senza che ciò risulti consentito dal Decreto legislativo medesimo, che *uno specifico contenuto degli accordi tra le Regioni e i corrispondenti Uffici scolastici regionale, verte proprio sulla disciplina di tali "interventi" con finalità "integrative"* (vedi art. 4, comma 1, secondo periodo, del Decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà). Tra l'altro, non solo si considera l'erogazione di tali "interventi" un aspetto qualificante e collocato in modo organico ed ordinario rispetto alla stessa offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP (vedi art. 5, comma 1, D.M. sui r.p.s.), ma si prevede anche che va mantenuta "ferma" la "possibilità della piena soddisfazione della richiesta" degli studenti di ottenere questi "interventi" (vedi art. 7, comma 2, D.M. sui r.p.s.). Inoltre, si prescrive che i crediti formativi ottenuti mediante tali interventi devono avere come riferimento gli stessi titoli conseguibili nell'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP (v. art. 5, comma 3, ultimo periodo, D.M. sui r.p.s.). Infine, anche a questa modalità di offerta sussidiaria si applica il predetto limite collegato alle risorse di carattere finanziario e strumentale, e alle dotazioni organiche sia del personale docente che di quello ATA (vedi la formulazione generale posta nell'art. 5, comma 4, D.M. sui r.p.s., ove si fa riferimento alla complessiva "offerta sussidiaria di cui al presente articolo").

In ogni caso, qui non può non rilevarsi che l'eventuale riemersione, sotto altra veste, della previgente offerta sussidiaria nella modalità "integrativa" con questa particolare formula, consentirà forse di affrontare problematiche contingenti in alcuni ambiti territoriali, ma è palesemente contrastante con quanto previsto dal Decreto legislativo. Il ricorso a questa formula per così dire "mista" risulta, poi, del tutto contraddittorio con la situazione di quelle Regioni ove, sotto il precedente regime normativo, la sussidiarietà non veniva erogata con la previgente modalità integrativa, ma soltanto con la modalità complementare. Insomma, in questi casi si tratta di un vero e proprio passo indietro, che non va certo nel senso della razionalizzazione e della semplificazione dei sistemi di istruzione professionalizzante.

In secondo luogo, *sussistono dei vincoli di carattere programmatico*. Infatti l'offerta sussidiaria di IeFP è stabilita da ciascuna Regione che, dunque, nell'ambito della propria programmazione dell'offerta formativa e secondo le proprie modalità di programmazione, individuano i percorsi di IeFP che gli Istituti Professionali possono erogare in regime di sussidiarietà (vedi art. 7, comma 1, lett. a, e comma 2, D.M. sui raccordi). Tuttavia, si aggiunge che ciò debba avvenire, più esattamente, «nell'ambito dei piani triennali predisposti secondo le indicazioni nazionali conte-

nute nel regolamento di cui all'art. 3, comma 3» del D.lgs. n. 61/2017, cioè il predetto "regolamento-quadro" (vedi art. 5, comma 2, primo periodo, D.M. sui raccordi), e anche nel "rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche accreditate" (vedi art. 7, comma 2, D.M. sui raccordi). Su questo aspetto va ricordato che il sopra citato D.M. n. 92 del 24 maggio 2018 richiede che le indicazioni sui percorsi di IeFP da attivare in via sussidiaria vanno contenute nei "Piani triennali dell'offerta formativa" (PTOF) elaborati dagli Istituti Professionali (v. art. 5, comma 10, D.M. n. 92/2010). Nella programmazione regionale vanno, poi, rispettati i seguenti principi così dettagliatamente indicati (vedi art. 7, comma 1, lettere a, b, c e d): il vincolo teleologico relativo alle tre predette finalità (integrazione, ampliamento e differenziazione); il rispetto sia dei livelli essenziali delle prestazioni stabiliti nel D.lgs. 226/2005, che degli standard minimi formativi delle qualifiche e dei diplomi relativi alle figure incluse nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, previsto dal D.lgs. n. 13/2013; la definizione della "natura e dell'articolazione dell'offerta", "le modalità didattiche" (ivi compresi l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato), e la "specifica disciplina" relativa agli esami di qualifica e di diploma dei percorsi di IeFP; e, infine, il vincolo del previo accreditamento delle istituzioni scolastiche.

In terzo luogo, *vi sono condizioni relative alle risorse finanziarie, strumentale e umane* che devono essere rispettate. Infatti, l'offerta sussidiaria di IeFP, complessivamente intesa, è erogata nei limiti delle risorse finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e nei limiti delle dotazioni organiche del personale docente (come previste dalla L. 107/2015, art. 1, commi 63-69) e del personale ATA (come previste dal D.l. n. 98/2011, art. 19, comma 7). In altri termini, l'erogazione dell'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP non può comportare l'espansione delle risorse finanziarie, strumentali ed umane già presenti nelle istituzioni scolastiche (v. art. 5, comma 4, D.M. sui r.p.s.). Una specifica e dettagliata disciplina in tema di dotazioni organiche anche con riferimento all'offerta sussidiaria di IeFP, va aggiunto, è posta dal Decreto ministeriale sui raccordi (v. art. 8 D.M. sui r.p.s.), ove tuttavia si precisa che, se proprio dall'applicazione degli standard formativi dei percorsi di IeFP (e delle misure di raccordo tra i sistemi di IP e di IeFP) emerge il maggior fabbisogno di personale rispetto alle dotazioni organiche assegnate, «i relativi oneri sono a carico delle Regioni senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica» (art. 8, comma 7, D.M. sui r.p.s.).

In quarto luogo, *vi sono le seguenti condizioni di carattere istituzionale, organizzativo e didattico* che vanno rispettate da parte delle istituzioni scolastiche pubbliche (statali e paritarie) che intendono erogare i percorsi di IeFP, condizioni stabilite soprattutto per assicurare la necessaria uniformità dell'offerta formativa di IeFP a livello regionale: il *rispetto di "quanto previsto dagli accordi regionali"*, ossia tra la Regione di appartenenza ed il corrispondente Ufficio Scolastico Regionale

(art. 4, comma 4, D.lgs. n. 61/2017, e art. 5, comma 2, D.M. sui r.p.s.); il previo accreditamento regionale secondo i criteri generali stabiliti nell'art. 6 del D.M. sui r.p.s. (vedi art. 5, comma 1, primo periodo, D.M. sui r.p.s.); l'adeguamento agli standard formativi definiti dalla Regione nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni stabiliti nel D.lgs. 226/2005 e nel rispetto dei criteri generali stabiliti dal D.M. sui r.p.s. (vedi art. 5, comma 2, terzo periodo, D.M. sui r.p.s.); la costituzione di classi composte da studenti che al momento dell'iscrizione scelgono di seguire i percorsi di IeFP per il conseguimento della qualifica o del diploma di IeFP, ferma restando la possibilità della "reversibilità della scelta" attraverso i passaggi disciplinati dall'art. 8 del D.lgs. n. 61/2017 (vedi art. 5, comma 2, D.M. sui r.p.s.); il conseguimento di titoli di qualifica e di diploma che fanno riferimento alle figure indicate nell'art. 18, comma 2, del D.lgs. n. 226/2005, ed incluse nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e della qualificazioni professionali previste nell'art. 8 del D.lgs. n. 13/2013 (v. art. 5, comma 3, D.M. sui r.p.s.). A tal proposito, può anche ricordarsi, circa la specifica disciplina sulla correlazione tra i titoli della IP e della IeFP, quanto previsto dall'art. 8 del D.M. n. 92/2018.

In relazione a queste condizioni, può aggiungersi qualche considerazione circa quanto previsto in ordine all'accreditamento regionale nel Decreto ministeriale sui raccordi e sui percorsi in sussidiarietà (vedi art. 6). Nel Decreto medesimo si precisa, in particolare, quanto segue: le modalità di accreditamento delle istituzioni scolastiche sono definite a livello regionale «nell'ambito dei rispettivi sistemi di accreditamento delle istituzioni formative per l'erogazione dei percorsi di IeFP», così ammettendo possibili criteri differenziati rispetto a quelli già previsti per le istituzioni formative; sono richiamati i livelli minimi già stabiliti nell'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni del 20 marzo 2008, consentendo che si "tenga conto della specificità delle istituzioni scolastiche di IP", così da permettere ulteriore flessibilità; ed infine si dispone che la certificazione del sistema di gestione della qualità, se prevista dalla Regione, si ritenga assolta anche mediante le procedure del rapporto di autovalutazione previsto nel D.P.R. 80/2013, così prevedendosi un'ulteriore deroga. Inoltre, per evidenti ragioni di continuità, si prevede che gli Istituti Professionali già accreditati "sulla base del previgente accreditamento" si intendano automaticamente accreditate per la realizzazione dei percorsi in sussidiarietà – seppure, ovviamente, le Regioni e le Province autonome possano sempre modificare tale disciplina pro futuro –, e che per l'a.s. 2018/2019 l'eventuale nuovo accreditamento debba ottenersi entro la chiusura dell'anno scolastico, deroga che appare in realtà resa necessaria visto il già rilevato ritardo degli atti applicativi.

Inoltre, il fatto che l'offerta sussidiaria da parte degli Istituti professionali debba avvenire nel rispetto degli standard formativi definiti da ciascuna Regione, consente di assicurare un'indispensabile condizione di omogeneità dell'intera offerta formativa di IeFP – sia quella ordinaria erogata dalle istituzioni formative che quella

sussidiaria (mediante i percorsi e i predetti “interventi” integrativi) erogata dalle istituzioni scolastiche, statali e paritarie – in ciascuna Regione. E ciò al pari del fatto che i titoli e le qualifiche rilasciati nell’ambito dell’offerta sussidiaria devono fare sempre riferimento al Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione, e sono il riferimento anche per il riconoscimento dei crediti formativi per i già ricordati interventi integrativi, in modo da assicurare complessiva uniformità e stabilizzazione dei titoli di IeFP rilasciati in sede sussidiaria.

Va poi ricordato che l’offerta sussidiaria avviene utilizzando le formule di flessibilità organizzativa e didattica consentite dalla disciplina vigente e richiamate negli accordi regionali, ma deve comunque rispettare i predetti limiti delle risorse finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente, e delle dotazioni organiche. Va a questo proposito ribadito che, qualora dall’applicazione degli standard formativi minimi dei percorsi di IeFP e delle misure di raccordo tra i sistemi di IP e di IeFP emerga un maggior fabbisogno di personale rispetto alle dotazioni organiche assegnate a livello statale, i relativi oneri sono posti a carico delle Regioni, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Infine, come noto, il Decreto legislativo n. 61/2017 prevede la costituzione della “Rete nazionale delle scuole professionali” con la presenza di tutte le istituzioni (della scuola e della IeFP) dedicate all’istruzione professionalizzante. Occorrerà verificare se e in qual modo l’offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP da parte degli Istituti Professionali potrà orientare l’evoluzione di questo fondamentale settore dell’educazione nazionale. Anche a questo proposito, può risultare importante il ruolo svolto dagli accordi regionali cui spetta il compito assai delicato di stabilire, in concreto, alcune rilevanti modalità di interrelazione tra il mondo della scuola e la IeFP. In particolare, circa il raccordo tra Istruzione Professionale e IeFP agli accordi regionali spetta stabilire le “misure regionali di accompagnamento” (le cd. misure regionali di sistema che si aggiungono a quelle nazionali), che, anche a valere sui PON cofinanziati dal Fondo sociale europeo e sui POR delle singole Regioni, ovvero con ulteriori risorse regionali (purché senza determinare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica), “concorrono ad assicurare anche la qualificazione del sistema di IeFP regionale”, con attenzione particolare ai seguenti aspetti: azioni di contrasto alla dispersione; iniziative di potenziamento dell’alternanza scuola-lavoro; sostegno all’attivazione di percorsi finalizzati all’acquisizione di un titolo di studio del sistema di IeFP; azioni volte all’utilizzo di esperti e professionalità provenienti dal mondo del lavoro; iniziative volte all’utilizzo di laboratori territoriali di eccellenza presso scuole, università o imprese; azioni rivolte alla facilitazione dei passaggi e al riconoscimento reciproco dei crediti formativi tra i sistemi; e interventi formativi congiunti rivolti al personale delle istituzioni scolastiche e formative accreditate (vedi art. 9, D.M. sui r.p.s.).

3. La situazione degli accordi tra le Regioni e gli Uffici scolastici regionali: contenuto necessario ed eventuale, e considerazioni conclusive

Alla presente data gli accordi regionali previsti nell'art. 7, comma 2, non sono stati approvati in tutte le Regioni. Anzi, può dirsi che questa specifica fase decentrata di attuazione si è svolta con modalità piuttosto differenziate, rendendo ancor più problematica, anche da questo punto di vista, il concreto determinarsi dell'offerta sussidiaria dei percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà da parte degli Istituti Professionali di Stato.

Più esattamente, seguendo per comodità l'ordine alfabetico, gli accordi sono stati sinora perfezionati nelle seguenti undici Regioni, tra cui alcune anche a statuto speciale: Campania (31 dicembre 2018), Emilia-Romagna (29 novembre 2018), Friuli-Venezia Giulia (8 novembre 2018), Liguria (16 novembre 2018), Lombardia (21 dicembre 2018), Piemonte (20 dicembre 2018), Toscana (qui l'accordo è stato stipulato prima dell'entrata in vigore degli atti statali di attuazione del D.lgs. n. 61/2017, ossia il 18 giugno 2018), Sardegna, Sicilia (22 ottobre 2018), Umbria (27 dicembre 2018) e Veneto (5 marzo 2018). Circa le restanti Regioni, rispetto ad alcune (come il Lazio e la Puglia) si ha qualche notizia certa sul procedimento in corso di perfezionamento. Circa la Regione Valle d'Aosta e le Province Autonome di Trento e Bolzano, infine, la differente disciplina ordinamentale attualmente vigente preclude l'introduzione dell'offerta sussidiaria.

Circa il contenuto degli accordi sinora stipulati tra le Regioni e i corrispondentiUSR, si procederà adesso ad evidenziarne i principali elementi che li contraddistinguono.

In particolare, circa la Campania, l'accordo appare assai più stringato rispetto a tutti gli altri accordi sinora stipulati, risultando in sostanza quale atto formalmente rivolto a consentire la concreta attivazione dell'offerta sussidiaria sia per i percorsi triennali che quadriennali da parte delle "Agenzie formative accreditate" secondo la vigente disciplina regionale. Nell'accordo si specificano soltanto alcuni impegni cui Regione Campania e USR si obbligano reciprocamente, peraltro con espressioni di tono generico, a collaborare su alcuni aspetti (ad esempio, circa gli impegni assunti dalla Regione, in materia di condivisione delle banche dati, e di efficacia della valutazione finale degli esami di qualifica e di diploma; e, sul versante degli impegni assunti dalla USR, sulla condivisione delle informazioni, sulle azioni di coordinamento, monitoraggio e valutazione di sistema, sul supporto tecnico agli Istituti Professionali per l'assegnazione degli organici, e sulla vigilanza ed il controllo in raccordo con la Regione), e si concorda, sempre senza indicare particolari dettagli operativi, nel procedere ad azioni di "qualificazione del sistema di IeFP" su alcuni ambiti, tra cui spicca, dal nostro punto di vista, quello dell' "adeguamento e manutenzione dei profili formativi dei percorsi di IeFP".

Ben più corposa e assai differenziata è la disciplina contenuta negli accordi stipulati nelle Regioni Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Toscana, Umbria e Veneto, e nelle bozze di accordo attualmente disponibili ed in corso di perfezionamento per le Regioni Lazio e Puglia.

In generale, tutti gli accordi stipulati (così come le bozze attualmente in via di perfezionamento) trattano, in modo più o meno dettagliato, i seguenti argomenti: l'ambito, l'oggetto e le finalità dell'accordo; la programmazione regionale dell'offerta sussidiaria di IeFP; le modalità di attivazione e le condizioni di erogazione (o anche dette di attuazione) dell'offerta sussidiaria, ivi compresa, di norma, la disciplina di costituzione delle classi; le misure di raccordo tra il sistema della IP e il sistema della IeFP, ivi compresa, di norma, la disciplina del riconoscimento dei crediti formativi; i passaggi e, di norma, le misure di accompagnamento; gli interventi integrativi (talora chiamati "integrati", come in Liguria e in Piemonte); la collaborazione istituzionale; infine, le disposizioni di carattere transitorio e finale, ivi compresa, di norma, la questione della durata dell'accordo. Si tratta di questioni che vanno necessariamente affrontate, in quanto rappresentano, per così dire, il contenuto necessario degli accordi regionali.

Nella gran parte degli accordi (e anche nelle bozze degli accordi in via di perfezionamento), poi, si affrontano anche altre questioni piuttosto rilevanti. In particolare, sono oggetto di specifica disciplina la determinazione degli organici o comunque le questioni attinenti a questi ultimi (in Piemonte, Toscana, e Umbria, e nelle bozze disponibili per il Lazio e per la Puglia); gli Istituti Professionali destinatari dell'accordo (in Toscana e Veneto); l'organizzazione dei percorsi di IeFP erogati in via sussidiaria e la relativa articolazione con gli esiti di apprendimento (in Veneto); l'accesso all'esame finale regionale (in Emilia-Romagna, Lombardia, e Liguria, e nella bozza disponibile per il Lazio); la declinazione territoriale dei profili della istruzione professionale (in Lombardia, Liguria, Sicilia, e Veneto, e nella bozza disponibile per il Lazio); il corso annuale per l'accesso all'esame di Stato (in Liguria e in Lombardia); i percorsi di IeFP per gli adulti (in Emilia-Romagna, Liguria, e Sicilia); gli esami finali e le certificazioni (in Emilia-Romagna, Piemonte e Sicilia); i percorsi personalizzati (in Emilia-Romagna); gli studenti a rischio di abbandono (in Emilia-Romagna); gli aspetti finanziari (in Piemonte, Sardegna e Toscana, e nella bozza disponibile per la Puglia); la contrattazione integrativa territoriale (in Tosca-

na e nella bozza disponibile per la Puglia); l'accreditamento (in Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Sardegna, e Sicilia, e nelle bozze disponibili per il Lazio e la Puglia); gli standard formativi (in Sardegna); il monitoraggio e la valutazione (in Piemonte e Toscana); l'intero inquadramento del sistema regionale di IeFP (in Sardegna); la rete regionale delle scuole professionali (in Sardegna); l'attuazione, le modifiche ed integrazione dell'accordo (in Sardegna); le modalità attuative (in Umbria); il Comitato di coordinamento per l'attuazione dell'accordo (in Toscana).

Anche la peculiare varietà riscontrabile negli argomenti presenti negli accordi regionali a titolo, per così dire, di contenuto "eventuale", dimostra che tali strumenti pattizi sono stati opportunamente predisposti dal legislatore come strumento indispensabile per disciplinare, in senso coerente con le specificità dei singoli modelli regionali di IeFP, le dettagliate modalità di realizzazione dei percorsi di IeFP che possono essere offerti in via sussidiaria dagli Istituti Professionali.

Un'ulteriore considerazione appare tuttavia opportuna. Tali accordi si presentano anche come una modalità utilizzata o comunque utilizzabile per avviare un più ampio e complessivo processo di definizione, precisazione o aggiornamento dei sistemi regionali di IeFP. Anzi, questi accordi possono presumibilmente anche innescare – come in effetti talora è avvenuto, come, ad esempio, nel caso della Sardegna – una maggiore ed approfondita consapevolezza della Regione sulla necessità di intervenire su questo settore ordinamentale, in via generale o su singoli aspetti. Per questo motivo, si può concludere che gli accordi in questione riguardano anche e direttamente il mondo della IeFP, e richiedono dunque un attento monitoraggio. E ciò non soltanto per gli aspetti relativi alle molteplici interrelazioni tra i percorsi offerti in via sussidiaria e la IeFP regionale, ma anche e soprattutto perché le modalità di programmazione, attivazione e realizzazione di questa peculiare forma di istruzione professionalizzante non potranno non influenzare, in modo più o meno incisivo, il futuro stesso della stessa IeFP.

Cinema per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



Coco

Regia: Lee Unrich, Adrian Molina
Sceneggiatura: Adrian Molina, Matthew Aldrich
Musiche: Michael Giacchino
Casa di produzione: Pixar Animation Studios
Distribuzione: Walt Disney Studios
Paese di produzione: Stati Uniti d'America
Genere: animazione, fantastico, musicale
Durata: 109'

Vi sono innumerevoli buoni motivi per giustificare la proposta di visione di *Coco*, lungometraggio d'animazione della Pixar, celebre casa di produzione cinematografica appartenente alla Walt Disney Company. È doveroso anticipare che, secondo chi scrive, *Coco* non è un film per un pubblico troppo giovane, ancora troppo poco strutturato per non farsi impressionare da una narrazione che si svolge parallelamente tra il mondo dei vivi e quello dei morti. Detto questo il racconto è tra i più interessanti sul piano educativo, poiché i temi che tocca sono cruciali, e riguardano il divenire esistenziale di ciascun essere umano, chiamato a confrontarsi con i suoi propri compiti di crescita, principalmente con il principio dell'autodeterminazione. Si tratta di un valore di base cui corrisponde un atteggiamento volitivo espressione di libertà costruttiva, cui sono connesse le dimensioni della responsabilità e dell'imputabilità di ogni singolo volere e di ogni singola azione. Il protagonista della storia è Miguel Rivera, un dodicenne che vive nella città messicana di Santa Cecilia e che ambisce a di-

¹ Università degli Studi di Verona.

ventare un musicista, al pari del suo idolo Ernesto de la Cruz, ormai defunto e ricordato dal popolo come un grande artista. Questo suo desiderio, però, trova l'avversità della famiglia, soprattutto della nonna, ferocemente contraria a tutto ciò che sia connesso con la musica. La nonna, e tutta la sua famiglia, vorrebbero che Miguel, anziché coltivare la sua propensione artistica, si dedicasse al mestiere di suo padre e, prima di suo padre, del nonno e degli altri antenati: il calzolaio. L'unica che sembra confortare Miguel, seppure in preda ad un'apatia che appare ormai irreversibile, dovuta all'età estremamente avanzata, è la bisnonna, Coco. Quando Miguel suona la chitarra del suo idolo dopo averla sottratta nel mausoleo dov'egli è sepolto, il piccolo protagonista si ritrova nel mondo dei morti, dove ha modo di conoscere i membri della sua famiglia appartenenti oramai all'aldilà. Qui Miguel apprende che è maledetto per aver rubato un oggetto ad un morto, e che, se non ritornerà entro l'alba nel mondo dei vivi, sarà costretto a restare per sempre nel mondo dei defunti. Miguel vede il suo corpo che comincia a trasformarsi in scheletro, processo che si potrà arrestare solo se egli riceverà da uno dei morti di famiglia una speciale benedizione attraverso un petalo di calendula. L'indugio su una piccola parte della complessa trama del film era necessario per avvertire il lettore che appunto Coco non è, a nostro avviso, proponibile indiscriminatamente, a qualsiasi soggetto in giovane età. Tornando ai motivi per cui si ritiene che quest'opera sia valida sotto il profilo educativo, innanzitutto va evidenziato come sia il tema del ricordo a fare da collante principale tra i diversi eventi narrati. La valenza della capacità, ma anche della volontà di ricordare come tratto costitutivo di un'esistenza vissuta con pienezza viene opportunamente enfatizzata. Vale la pena di prestare attenzione e valorizzare quanto ci proviene dalla cultura messicana, alla quale il film si riferisce. Può essere motivo di feconda riflessione far apprezzare ai giovani che in Messico, in ogni famiglia, i morti vengono ricordati attraverso l'esposizione di loro fotografie nella *ofrenda*, sorta di tabernacolo che viene allestito in occasione del Día de los muertos². Mentre da noi il giorno dei defunti è un giorno vissuto con tristezza, nella regione messicana è occasione di festa, perché secondo la tradizione di quel Paese, in quella data i morti tornano a far visita a parenti ed amici. Per indicare loro la strada giusta vengono sparsi per terra i 'fiori dei morti'. Sulle *ofrendas* vengono posti cibi ed elementi essenziali,

² Le celebrazioni del Día de los muertos si svolgono dal 31 ottobre al 2 novembre. Nelle stesse date vengono celebrate le feste cristiane di Tutti i Santi e la Commemorazione dei defunti. Il 31 ottobre è specificamente dedicato alle anime dei bambini, mentre l'1 e il 2 ai defunti adulti. Sussiste la credenza che in tal modo, ricordando i morti e festeggiandoli, si permette loro di tornare in vita per un po' di tempo. Il Día de los muertos, per i suoi caratteri di bellezza e di originalità, è stato nominato dall'Unesco Capolavoro del Patrimonio Orale e Immateriale dell'Umanità.

come il fuoco e l'acqua. In questo modo i messicani coltivano il ricordo dei morti, un ricordo che dà gioia, un ricordo generativo. Ed è il ricordo di un morto a guidare il desiderio di crescita e di realizzazione di Miguel, ovvero ad orientare il suo slancio vitale. Il ricordo, dunque, che riguarda il passato, diviene essenziale per costruire il futuro. Scriveva Gabriel García Márquez che: «La vita non è quella vissuta, ma quella che si ricorda e come la si ricorda per raccontarla». Quasi a voler dire che eliminare i ricordi è come cancellare per sempre pezzi di storia, destinandoli ad un oblio senza ritorno. A fare da specchio alla capacità e volontà di ricordare, vi è poi nel film lo struggente desiderio dei morti di essere ricordati, motivo che ha ispirato da sempre, e continua ad ispirare, la produzione letteraria, in special modo quella poetica. In un'epoca come la nostra, in cui si dimentica in fretta per far posto a desideri sempre nuovi, *Coco* mostra invece come sia importante tenersi saldi alle proprie radici, apprezzando l'appartenenza a qualcosa di profondo, a squarci di vita condivisi. Appartenere non significa, però, essere costretti per forza a rimanere ancorati alle regole di un gruppo, quello familiare in questo caso, bensì cercare di conciliare, fino a che è possibile, le proprie esigenze individuali con quelle delle persone che ci vivono accanto. Miguel sa rispettare i legami familiari, ma sa anche svincolarsene, quando capisce che questi ultimi rischiano di divenire per lui una gabbia che gli impedirebbe di crescere seguendo e assecondando le sue passioni. Eppure egli sa anche ritornare in famiglia, tenendosene aggrappato, come aggrappato egli sa tenersi ai ricordi, perché il vero nemico da temere è la smemoratezza, che comporta il conseguente oblio di chi viene dimenticato. Miguel nel mondo dei morti sembra addirittura perdersi, ma il suo amore per la musica, passione alla quale sa mantenersi fedele, gli consente di ritrovare la via smarrita, grazie anche alla compagnia di un simpatico cane, che, guarda caso, si chiama Dante. Miguel vive lo stesso smarrimento che ci coglie ogni volta che pensiamo alla morte, che il film suggerisce di accettare come dimensione ineludibile sempre presente nel cammino della vita, dimensione che suggerisce di vivere con più intensità e profondità i giorni terreni. Se la morte è accettata come inevitabile destino, nondimeno allora può aiutare la scoperta, attraverso la ricerca nel passato, di come ha vissuto chi ci ha preceduto nell'aldilà, cercando di condividere le scelte di chi non c'è più non tanto per ripercorrerle, quanto invece per abbracciare con maggior consapevolezza il proprio progetto di vita. È quanto succede a Miguel, che si rafforza nel suo sogno di diventare musicista passando attraverso una prima morte psicologica, ma anche simbolica, vissuta qui sulla terra, quando la nonna, in una delle scene iniziali, gli sfascia la sua chitarra. La realtà della morte viene poi conosciuta dal protagonista della storia nel mondo dei morti, raffigurato nel film come un luogo pieno di colori, di musica, di allegria. A proposito di colori e di musica una nota va dedi-

cata alla qualità visiva e sonora del film, davvero superlative. L'animazione degli scheletri è sorprendente. Le strutture dell'oltretomba sono geniali, dominate da una tonalità luminosa giocata sull'arancione, colore simbolo dell'armonia interiore, di creatività, di fiducia profonda in sé stessi e negli altri. L'arancione, che domina nel mondo dei morti, è il simbolo della comprensione, della sapienza, dell'equilibrio, ma nello stesso tempo dell'ambizione, innanzitutto quella di essere ricordati. La colonna sonora, lavoro raffinato del compositore statunitense Michael Giacchino, è impreziosita da una serie di canzoni originali tra le quali spicca *Ricordami*, nel cui testo – che si può apprezzare in parte nella lingua italiana e in parte in quella spagnola, durante i titoli di coda, nell'interpretazione appassionata, generosa e delicata del cantante Michele Bravi – si dice che la musica sa unire con le note il cuore e l'anima, assicurando nel tempo la continuità degli affetti. Gli altri brani hanno i tratti delle composizioni messicane, calde e armoniose, con testi che raccontano di luoghi vissuti e di legami familiari, nonché di sogni. Un'attenzione specifica andrebbe poi assegnata alle diverse figure che compaiono nel film. Ciascun personaggio infatti meriterebbe un'analisi approfondita, ma è la figura della bisnonna quella che forse si rivela più generativa. L'anzianissima Coco, resa muta dall'età, apparentemente incapace di intendere, è colei alla quale Miguel parla incessantemente, perché sa che da lei non riceverà giudizi e, pur sentendo le sue parole, ella non reagirà, come gli altri adulti, con rimproveri, divieti e perentorie prescrizioni. Coco è stata madre, più volte, ma sa tornare bambina proprio grazie al ricordo di suo padre e della sua musica. Coco è l'immagine del ricordo che sa stare in silenzio, un silenzio che ascolta e che protegge, un segreto che soltanto al momento giusto si disvela, sprigionando una carica vitale per chi ha il privilegio di assistere a questa rinascita, a questo ritorno al bambino e alla bambina che abitano dentro ciascuno di noi, fino alla fine dei nostri giorni.

PADRI DI FAMIGLIA OGGI: Il cammino faticoso delle nuove generazioni verso il ruolo paterno.

RENATO MIONI¹

Nell'analisi sociologica dell'attuale condizione giovanile, serbatoio dei nuovi padri, ci si sofferma assai spesso ad una lettura fenomenologica, descrittiva e, giustamente anche interpretativa, specialmente in rapporto all'attuale situazione storica e culturale.

Le nostre riflessioni vorrebbero oggi collocarci invece su una dimensione complementare che chiameremmo dinamico-intergenerazionale, tesa cioè a porla in un rapporto dinamico rispetto sia al passato che al futuro dei giovani, soprattutto dei giovani maschi. Questo infatti non è soltanto professionale, ma parte dal contesto della propria famiglia di origine e si apre ad un orizzonte più globale che comprende anche la capacità di assunzione del ruolo paterno a complemento della propria autorealizzazione. Si tratta di un percorso socio-psico-pedagogico, inserito in un contesto sociale storicamente e culturalmente determinato, di cui intendiamo prendere atto: lo studio cioè dei giovani maschi, in particolare dei giovani adulti di oggi (18-34 anni) in un contesto intergenerazionale che si porta sulle spalle l'eredità dei padri (la generazione dei *baby-boomers* Anni '70), proiettata verso il proprio futuro ruolo (nuovo?) di padri nella famiglia odierna.

Senza entrare in una discussione teorica, né ermeneutica, che per ora ci porterebbe fuori dai nostri obiettivi circa la presenza e la divisione dei ruoli nella famiglia di ieri e di oggi (tra marito e moglie), la loro natura, specificità, distribuzione, continuità e progressività, il nostro obiettivo è di studiare come i giovani di oggi (*i Millennials*), nati a cavallo dei due millenni stanno realizzando la propria identità nella transizione all'adulthood, e soprattutto alla paternità. Ciò non può non avvenire se non sulla base dell'educazione ricevuta in famiglia dai propri padri, già figli di una precedente e connotata generazione, quella nata negli anni del benessere economico (Anni '60).

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana di Roma.

Pur consapevoli dei limiti di tale approccio, di tipo *intergenerazionale*, ma anche della sua originalità e fecondità per il dinamismo che vi introduce, ne vogliamo, in questo breve spazio, riprendere alcuni aspetti particolari sulla base di precedenti originali tentativi, sia a livello teorico di riflessione, come pure di sperimentazione e ricerca scientifica². Già nel passato, Anni 70, la sociologia della famiglia aveva avviato una serie di ricerche sulla famiglia, distribuite nelle tre generazioni (nonni-padri-figli)³. Oggi tale approccio si è reso molto più accessibile, anche per l'apporto delle nuove metodologie di indagine non solo sulla base dell'intervista personale, ma anche telefonica oltre che attraverso le varie piattaforme digitali. Su questa base l'Università Cattolica di Milano ha di recente pubblicato uno studio molto articolato e stimolante sul tema in questione. Su questa scansione svilupperemo le nostre riflessioni secondo i seguenti punti di analisi:

1. Il progetto-famiglia come una delle tappe per la transizione alla vita adulta
2. Il ruolo paterno in una prospettiva intergenerazionale
3. Alla ricerca della via paterna tra "padri pallidi e padri spaesati?"

1. Il progetto-famiglia: una tappa nella transizione alla vita adulta

Nello studio sulla famiglia odierna in una prospettiva intergenerazionale colpisce in modo insolito la figura del padre e la sua funzione paterna, nel processo della storia familiare e sociale. Mentre sulla funzione materna e sul suo registro "affettivo" le tipologie dei rapporti si stanno delineando abbastanza nettamente, su quella paterna gli studi pur numerosi si muovono ancora su un terreno fluido. I contributi dello studio di C. Regalia e di E. Marta⁴ offrono un organico e solido fondamento per progettare un quadro sintetico della problematica attuale.

Già nei primi Rapporti IARD sulla condizione giovanile⁵ si dava una certa

² REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione e padri di famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2018, pp. 200; LLANOS M.O. – A. ROMEO (a cura di), *Giovani. Identità, vissuti e prospettive*, Roma, LAS, 2018, pp.297.

³ MICHEL A., *Sociologia della Famiglia*, Bologna, Il Mulino, 1973. L'autore insieme ai proff. Pierre De Bie e Clio Presvelou hanno iniziato e rafforzato l'Istituto di Sociologia della Famiglia presso l'Università di Lovanio (trasferitasi poi nella nuova sede di Louvain-La-Neuve), avviando le prime indagini sociologiche, allora metodologicamente piuttosto complicate, di tipo trigenerazionale. L'Università Cattolica del S. Cuore di Milano ne ha poi sviluppato teoria e metodi. Cfr. CENTRO STUDI E RICERCHE SULLA FAMIGLIA, *Rassegna delle ricerche sulla famiglia in Italia*, Milano, Vita e Pensiero 1983, pp. 379; IDEM, *L'immagine paterna nelle nuove dinamiche familiari*, Milano, Vita e Pensiero, 1985, pp.175; e per un approccio storico cfr. BARBAGLI M., *Sotto lo stesso tetto*, Bologna, Il Mulino, 1992.

⁴ REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), Introduzione. *Idem...*p. VII.I

⁵ CAVALLI A. – A. DE LILLO, *Giovani anni 80*. Secondo Rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia, Bologna, Il Mulino, 1982, p. 209.

scansione di tappe, cinque, che in una sequenza ordinata di successioni sembrava essere percorsa senza intoppi dai giovani nel loro sviluppo verso la maturità della vita adulta, e cioè : innanzitutto la conclusione degli studi, quindi l’inserimento nel mercato del lavoro, l’uscita e la separazione dalla famiglia di origine, la formazione di una propria famiglia, e infine la genitorialità con la nascita del primo figlio. Ben presto però questa successione di eventi si rilevò compromessa sia per la non rara contemporaneità di queste fasi, che per la loro desincronizzazione, come l’anticipazione di alcune di esse: si rimaneva in casa pur senza essersi inseriti nel mercato del lavoro, o pur avendo già formata una famiglia o talora anche generato dei figli. Ciò portava non poche conseguenze sulla stessa assunzione e maturazione dei ruoli, che oggi all’interno delle generazioni succedutesi a cavallo del millennio si è venuta a problematizzare, in modo speciale rispetto al ruolo paterno. La separazione dalla famiglia per conquistare una propria autonomia (economica e abitativa), da semplice tappa o momento definito è diventata un processo, neppure nettamente indicativo dell’effettiva indipendenza raggiunta⁶.

Fraboni e Rosina ne evidenziano in modo particolare due tipi di fenomeni, la *postponment transition* e la *partnership revolution*: il prolungamento della transizione alla fase successiva all’interno della famiglia e la rivoluzione nella formazione della coppia, dove le relazioni diventano sempre meno asimmetriche, trasformando i tempi e i modi di passaggio alla vita adulta. Si tratta di un fenomeno che si manifesta soprattutto nei Paesi dell’Europa mediterranea. Si evolve infatti il clima familiare. In un contesto istituzionale, come il nostro, poco attento alle nuove generazioni, la famiglia diventa un efficace ammortizzatore sociale, riducendo la natalità e accentuando il suo ruolo protettivo e promozionale verso i figli. “Dal 1988 ad oggi i giovani di 15-34 anni sono diminuiti di ben 4,6 milioni, mentre gli ultrasessantacinquenni sono aumentati di 5,6 milioni ribaltando il rapporto tra giovani e anziani (*indice di anzianità*), passando cioè da 218 giovani su 100 anziani (nel 1988) a 93 giovani ogni 100 ultra65enni nel 2017”⁷. Inoltre tra la fine degli Anni ‘90 e il 2009 sono diminuiti, oltre che le nascite, anche i figli che contribuivano alle spese familiari attraverso il proprio lavoro, mentre oggi il flusso di denaro ha incominciato a percorrere il senso inverso. Sono le pensioni degli ultra65enni che contribuiscono alla sussistenza delle giovani coppie. Le nuove

⁶ FRABONI R. - A. ROSINA, *Transizioni alla vita adulta: cambiamenti e persistenze del rapporto genitori-figli*, in REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione e padri di famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2018, pp. 55-80.

⁷ *Ibidem*, p.57. L’ultimo dato Istat però aggiorna quello precedente (Istat, “Noi Italia” -11 aprile 2019): «Non si ferma la crescita degli indici di vecchiaia e di dipendenza che al 1° gennaio 2018 raggiungono rispettivamente quota 168,9 (anziani ogni 100 giovani) e 56,1 (persone in età non lavorativa ogni 100 in età lavorativa)».

forme di lavoro flessibile infine hanno prodotto cambiamenti anche nel carattere dell'occupazione sia per i maschi che per le femmine. Queste ultime infatti hanno sempre più investito in formazione nella propria autonomia attraverso una pluralità di altri ruoli, aperte alla convivenza libera o alla vita da *single*, o ad altri comportamenti più secolarizzati, maggiormente diffusi tra le famiglie con un più elevato titolo di studio.

La permanenza in famiglia per un tempo più prolungato si accompagna anche ad una ulteriore pluralità di stili di vita e di altri fattori culturali come il progressivo aumento dell'autonomia individuale in ambito etico, religioso e politico, l'aspirazione ad una maggior possibilità di comfort e di libertà nell'ambito stesso della famiglia dei genitori, la resistenza ad assumere scelte definitive, percepite come irreversibili e comunque troppo vincolanti, l'emergere di una nuova figura di padre, caratterizzata da una minore rigidità e da una maggiore espressività affettiva, lo stesso clima familiare più accondiscendente nell'accettare la più prolungata permanenza dei figli, la compartecipazione più fluida alle responsabilità familiari, il venir meno del ruolo autoritario educativo specie del padre (*"dalla famiglia autoritaria alla famiglia affettiva"*). Per altro verso, se nella scala dei valori il "valore famiglia" è per tutte le generazioni al top delle preferenze, variamente distribuite sono le ragioni di queste scelte. Tra esse emerge soprattutto il fatto che il valore "famiglia" risulta strettamente connesso all'aiuto reciproco tra i suoi componenti, al crescere dei legami di mutua solidarietà, alla maggior disponibilità all'aiuto offerto dalle reti informali, che in una società, nella quale il sistema di welfare è fragile, il sostegno della famiglia forzatamente viene ad assumere il ruolo di ammortizzatore a "basso prezzo".

Il prolungamento della transizione si accompagna anche ad una velata ma forte complicità di reciproche attese tra madri e padri che accettano e favoriscono un esteso soggiorno dei figli adulti nella propria casa, o almeno fanno molto poco per incentivarli a lasciarla (visti gli attuali costi ingenti dell'autonomia abitativa). Da parte loro anche i figli percepiscono che la loro lunga permanenza nella famiglia di origine costituisce un piacere ed un sostegno affettivo per i genitori, da loro accettato come un fatto normale, ma che in un periodo di crisi torna oltre tutto a proprio vantaggio⁸. Tale strategia però comporta notevoli costi: non ultimo, quello di un forte vincolo alla libera maturazione di autonomia come famiglia distinta, specialmente nelle scelte comuni e autonome sui figli. Il sostegno dei nonni infatti se incentiva la prossimità abitativa, un più facile flusso di scambi, pesa tuttavia sulla difficoltà di quelle scelte che possono disattendere le loro aspettative, specialmente se la situazione tende a cronicizzarsi. La stessa non de-

⁸ *Idem*, p.74.

finitività della convivenza li mantiene in quel clima di aleatorietà e indefinitezza, che nuoce alla stabilizzazione della vita adulta, in un galleggiamento permanente di insoddisfatta acquiescenza, che problematizza la solidarietà familiare intergenerazionale e di coppia, soprattutto rispetto ai giovani padri.

Essi infatti si dimostrano sempre più incerti nel loro ruolo, quasi in difficoltà a trovare un proprio equilibrio tra eccessiva distanza (assenza fisica/permisssivismo pedagogico) o presenza ingerente (iperprotezione/imposizione autoritaria), soprattutto nel trovare un proprio codice nelle relazioni di cura e coniugali⁹.

2. Il ruolo paterno in una prospettiva intergenerazionale

Ancora agli inizi della seconda guerra mondiale, nell'Italia contadina nella maggior parte delle famiglie vivevano insieme tre generazioni "sotto lo stesso tetto" o almeno nella "porta accanto". Nell'aia comune giocavano insieme fratelli, sorelle e cugini, sotto lo sguardo attento di genitori, nonni e zii, quando il lavoro dei campi non li impegnava nella semina, nella potatura, nella mietitura, nella vendemmia o nella fienagione e nella cura degli animali. Con l'avvento dell'industrializzazione si è trasformato anche lo stile di vita della famiglia allargata evidenziando una maggior semplificazione.

Nel dibattito contemporaneo e nelle ricerche di tipo intergenerazionale il ruolo paterno non solo riceve un riconoscimento più esplicito, ma ne viene messa in luce una valenza più forte che proprio nella cura dei figli si manifesta con una maggior presenza e visibilità. Infatti gli attuali studi sulla paternità sono concordi nel metterne in luce la sua progressiva specificità, in cui il padre viene percepito più amorevole (*loving*) e più dolce (*tender*) e più propenso al coinvolgimento nelle attività pratiche, specie in quelle di cura. Ciò nonostante, si osserva, il suo ruolo rimane ancora secondario e prevalentemente dedito alle attività ludiche, ricreative e alle cure fisiologiche specie nella prima infanzia¹⁰. La discussione degli studiosi si è fatta più approfondita, quando nella definizione identitaria dei padri si ritiene fondamentale la relazione tra paternità e maternità, la necessità di mettersi in relazione con il proprio padre per definire se stessi, come modello di riferimento

⁹ *Idem*, p.76.

¹⁰ BOSONI M.L. – S. MAZZUCHELLI, Generazioni a confronto: le rappresentazioni della figura paterna negli anni Ottanta e nel nuovo Millennio. In REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione...*, p. 25-31 e p.43. BERTOCCHI F., *Sociologia della paternità*, Padova, Cedam, 2009; MION R., Rapporti intergenerazionali: generazioni a confronto, in LLANOS M.O. – A. ROMEO (a cura di), *Giovani, identità, vissuti e prospettive*, Roma, LAS, 2018, pp. 125-144.

interiorizzato sebbene non completamente adeguato al contesto attuale, il rapporto nel coniugare il binomio “educazione vs. lavoro”, l’assunzione progressiva di responsabilità nei confronti del coniuge, dei figli e delle scelte che scandiscono la vita di coppia. Lavoro e cura non sono più avvertiti come opposti, ma come dimensioni ugualmente presenti e complementari nell’esperienza paterna. Si vede allora come questa transizione è influenzata da differenti fattori personali, sociali, culturali, religiosi, in un processo che determina un apprendimento di competenze (*fathering*) che contribuiscono anche a definire la propria identità personale, professionale e sociale. Nel nostro Paese in particolare la discussione scientifica del nuovo Millennio sta orientandosi sulla relazione dei padri con il lavoro, le politiche pubbliche e aziendali e l’utilizzo dei congedi parentali. Non è trascurata neppure un’attenzione più complessa degli studi sulla paternità rispetto al rapporto con quei figli, che sono già oltre la fase dell’adolescenza, i figli ormai adulti e ancora “in casa” o single, o sposati, o “di ritorno” perché separati o divorziati o, nella fattispecie in questo caso dell’allontanamento del padre dalla casa, che finisce col deteriorare la stessa relazione padre-giovane adulto.

Nella ricchezza degli studi offerti dal Rapporto, un contributo originale ci viene proposto rispetto ad un settore che nell’attuale situazione di crisi economica può risultare nuovo, ma anche presentare stimoli di approfondimento. Si tratta di uno studio sul modo con cui il benessere finanziario dei giovani adulti si incrocia con quello della famiglia, col ruolo specifico della madre, ma specialmente col ruolo paterno¹¹. È ormai un’evidenza comune che i giovani trovano difficoltà a costruirsi quell’indipendenza economica che sta alla base della formazione di una propria famiglia. Lo studio tende così ad analizzare le differenze nel modo in cui la qualità della relazione (reale o percepita) con la madre e con il padre influisce sul benessere finanziario dei figli. Ne risulta uno spaccato di notevole interesse, di cui presentiamo solo alcuni dati:

«[...]Per quanto riguarda le differenze di genere relative al genitore, i figli riferiscono una comunicazione più aperta e un maggior sostegno con le madri, mentre evidenziano una maggiore problematicità nella comunicazione con i padri.

Nel nuovo millennio i genitori hanno una visione più positiva e meno problematica nella loro comunicazione con figli, non tuttavia per il sostegno.

Tra i figli permane netto il diverso modo di riferirsi al padre o alla madre, in quanto continuano a percepire una relazione migliore con la madre che con il padre.

¹¹ LANZ M. – TAGLIABUE S. – SORGENTE A., *Benessere finanziario dei giovani adulti: specificità della figura paterna o somiglianza delle figure genitoriali?*, In REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione...*, pp.3-23.

Padre e madre sono percepiti diversi anche per quanto riguarda la loro influenza sul proprio benessere finanziario. Però una buona comunicazione col padre, caratterizzata da apertura e da bassa problematicità, favorisce la sicurezza economica, mentre la madre sembra incidere maggiormente sulle prospettive future.

L'unità genitoriale rimane coesa per garantire il benessere finanziario dei figli, sia che essi vivano in casa come pure che ne siano usciti»¹².

A differenza di 30 anni fa, chi sembra essere in maggiore difficoltà sembra essere la generazione adulta che pare avere abdicato alla specificità dei singoli ruoli a fronte di una "sbiadita e indefinita uguaglianza". I figli al contrario continuano a riconoscerne le caratteristiche uniche, specifiche e abbastanza distinte. Le ragioni di tale incertezza, più che non di flessibilità, hanno bisogno ancora di essere maggiormente approfondite. Per ora ce ne offrono un primo risultato. Le ricerche future potranno confermare se ciò è dovuto ad una effettiva uguaglianza (intercambiabilità) dei ruoli paterno e materno oppure ad una interdipendenza così forte tra le due figure (padre e madre) e tra le due generazioni (genitori e figli), conseguenza anche del maggior tempo di convivenza maturata tra la generazione dei genitori e quella dei figli. L'ipotesi sembra fondata e aperta ad esiti non irrilevanti. Come sarà esercitato allora il ruolo paterno e materno (o anche *paterno-materno*) dei nuovi genitori sulla successiva generazione di figli? In ogni caso sarà privo di rilevanza? Una risposta ci viene prospettata dalla ricerca di Margola e Cigoli, che, attraverso un approccio psicologico, ne presentano una lettura approfondita e metodologicamente corretta¹³.

3. Alla ricerca della via paterna tra "padri pallidi e padri spaesati?"

La dicotomizzazione "tutto pieno-tutto vuoto", come spesso sono studiati alcuni problemi, rischia di non corrispondere alla realtà concreta e di risultare più astratta e metodologica che reale: nel primo caso la figura paterna è dominatrice, autoritaria e punitiva, nel secondo è evanescente, debole, assente. Per capirne di più gli studiosi si affidano in genere alla ricerca empirica.

¹² *Idem*, pp.18-19.

¹³ MARGOLA D. – V. CIGOLI, *Giovani quasi adulti. Lo spazio-tempo paterno nella logica relazionale*. In REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione...*, pp.81-97.

3.1. Un approccio psicologico

L'ottica intergenerazionale di carattere empirico-ermeneutico, assunta qui dagli autori, ha guidato l'indagine conoscitiva sulla base di interviste a 24 triadi familiari, composte dalla coppia genitoriale congiunta e da giovani adulti (23-27 anni), per un totale di 72 soggetti, dove i figli vivevano ancora in casa e lavoravano a tempo pieno. Lo scopo era di rilevare modificazioni nelle regole di scambio tra le generazioni su come esse avvertano il "presente di vita e come esse guardino indietro (il passato) e innanzi a sé (il futuro)", soprattutto rispetto alle relazioni familiari, amicali, con la società odierna e i suoi modelli di vita, in una dimensione temporale e spaziale. Si trattava di analizzare con una metodologia assai sofisticata le dinamiche di svincolo su un piano concreto (padri-madri-figlio/a) che presupponeva registri mentali e di sviluppo relativi ai paradigmi della separatezza e del rischio. Gli esiti si sono rivelati molto significativi e promettenti per lo studio della transizione del giovane all'età adulta e al distacco relazionale con la famiglia di origine.

Ne è emerso un quadro sulla *questione paterna* in termini più di realismo che di compiti evolutivi, in una logica relazionale e generativa dove il vincolo della *triangolarità* era considerato essenziale al processo della conoscenza, poiché il "paterno" era visto in rapporto col materno e con i figli (generati). L'esito ne uscì assai arricchito. Rispetto al distacco, rimane sfuocata la specificità identitaria tra giovani adulti maschi e femmine a favore di un problema familiare, che invece si manifesta comune a tutti i suoi membri. Ciò può essere compreso alla luce dell'investimento educativo-economico che i genitori fanno tanto sui figli maschi quanto sulle figlie femmine: ipotesi che sembra confermata soprattutto a livello di istruzione universitaria.

Si rileva invece una distinzione tra ruolo paterno e materno, a cui sembra "competere per il primo la gestione del pericolo e i suoi relativi vissuti, alla seconda, la gestione della connessione tra interno ed esterno familiare"¹⁴. Tale differenza si preannuncia già nei protocolli del linguaggio, per cui il discorso dei padri è piuttosto interventista, pessimista, rivolto al contesto esterno, quasi a difesa di qualche minaccia; quello delle madri un linguaggio più articolato e centrato sulle relazioni; quello dei figli si caratterizzava per essere rivolto all'esterno, alla ricerca di legami sociali tra pari e di significati da attribuire alla propria esperienza; quello della coppia genitoriale rivolto verso l'interno. I lavoratori diplomati si percepiscono più "grandi", più capaci di fare da sé, prospettandosi un futuro migliore, rispetto ai laureati universitari che invece sembrano ancora mentalmente legati al mondo degli studi, e con un futuro carico di incertezze.

¹⁴ *Ibidem*, p.94.

Al ruolo paterno sembra competere la gestione del pericolo, a quello materno la gestione della connessione tra interno ed esterno familiare. Ed è su quest'ultima battuta che emerge la novità, quella cioè di un più accentuato protagonismo della madre e di un "quasi ritiro del padre", pur complementare alle cure materne. "Il paterno assume su di sé, e la manifesta con un atteggiamento pessimistico, l'angoscia nei confronti del sociale – osservano gli autori – in una dinamica depressivo-ansiosa in cui fiducia e speranza sono al lumicino. Il pericolo è nel sociale" (*Ibid.*). In questo clima i lavoratori universitari sembrano identificarsi con le angosce del padre e la sua concezione pessimista in rapporto al vivere nel sociale, mentre i lavoratori diplomati con maggior sicurezza e intraprendenza ricercano spazi extra familiari. Su questo mondo vitale paterno incerto si affianca per necessità quella connessione materna che costruisce ponti tra interno ed esterno familiare, dove quindi il ruolo materno si qualifica come passaggio possibile offerto ai figli verso un nuovo tempo di vita.

Nella ricerca succitata emerge però anche un'altra cosa di "inquietante" e ovviamente da verificare. Mancano infatti i predicati verbali cioè l'azione e il movimento, proprio come se tutto fosse già dato, quasi una forma di stallo che tende a prolungare *ad libitum* il tempo del passaggio, "dove i figli spariscono quasi fossero dentro la "bolla familiare" in un familismo diffuso"¹⁵. Su questo aspetto ritorneremo più avanti per ulteriori approfondimenti.

3.2. Un approccio economico istituzionale.

Questo sfondo teorico viene inoltre arricchito da una riflessione di tipo economico istituzionale di F. Perali, economista dell'équipe di ricerca, che, partendo dal modello negoziale della famiglia di Nash (1950), si orienta a leggere l'ipotesi dei "padri pallidi", sul versante della forza/debolezza del potere negoziale del padre nei confronti della moglie e dei figli¹⁶. L'autore, condividendo la constatazione di "una società senza padri" di Mitscherlich (1970), confermata anche dalle riflessioni di Recalcati (2017), avverte che la figura paterna oggi sembra rivestire un ruolo molto indebolito. Esso sta perdendo di intensità e di colore, anche perché, mentre la relazione madre e figli ha un fondamento biologico, quella paterna è più soggetta ai mutamenti delle norme sociali, legali, economiche, politiche e culturali. Ciò infatti influisce sulla *parenting quality* e in specie su quel relativismo educativo a cui si accompagnano incertezze e paure di fronte al rischio, e debolezza negli orientamenti educativi che non aiutano i giovani a camminare sulle loro

¹⁵ *Ibidem*, p.95.

¹⁶ PERALI F., *Padri e figli pallidi: aspetti economici e istituzionali*. In REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione...*, pp. 100-131.

gambe. Alla perdita di potere del padre all'interno della famiglia sembra corrispondere invece una sensibile crescita di quello della madre nelle decisioni domestiche, anche perché rafforzato dalla ormai diffusa presenza della donna sul mercato del lavoro e quindi del suo maggior potere economico, pur se toccato dalla precarietà dei contratti lavorativi, dal part-time e dalla struttura dei salari, ma anche dalla presenza di una doppia figura maschile o addirittura di nessuna, nei casi aumentati di separazione/divorzio. L'ampiezza e la problematicità delle riflessioni avanzate dall'autore, come l'allocazione delle risorse familiari tra le due famiglie separate, la determinazione e l'ammontare medio dell'assegno di mantenimento, contribuiscono a conferire "al padre una posizione contrattuale relativamente più debole"¹⁷, ma anche di *impallidimento* della sua responsabilità rispetto ai figli e alla famiglia. Con un colpo d'ala però l'autore si solleva ad una serie di proposte (*commitment devices*) che permettano nell'agenda politica di "riconoscere l'importanza della presenza del padre e delle conseguenze derivanti dalla sua assenza sul benessere materiale, relazionale ed emotivo dei bambini per recuperare il ruolo educativo del padre rafforzando l'istituzione del matrimonio, incentivando comportamenti coniugali e genitoriali responsabili e cooperativi, attuando politiche efficaci di conciliazione delle attività familiari con gli impegni lavorativi" a tutto vantaggio di una più solida identificazione del ruolo paterno nei giovani, futuri padri¹⁸.

4. Rivitalizzare la figura paterna nei processi di identificazione.

Non potendo dare lo spazio dovuto a tutti i singoli contributi, ci rimane l'obbligo però di evidenziare alcune piste conclusive di riflessione e ipotesi di soluzione. Già vi si sono provati i saggi di S.Astori¹⁹ e di Pacagnini-Tonolini²⁰.

Il primo, alla presa d'atto, di figli senza la luce del padre, ma anche di padri iper controllanti, iper presenti e iper coinvolti, o di resistenze sempre maggiori dei giovani ad assumere il ruolo di adulti, a prendere responsabilità di sé e di altri, suggerisce la capacità di "dare speranza, non intesa come auspicio, bensì come virtù realizzata *mediante la continua attribuzione di significati* alle evidenze

¹⁷ *Ibidem*, p.109.

¹⁸ *Ibidem*, p.127.

¹⁹ ASTORI S., *Il padre, il controllo e il coinvolgimento. Crescere oggi insieme alla prima generazione di figli senza ginocchia sbucciate*. In REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione...*, pp. 133-152.

²⁰ PACCAGNINI E. – D. TONOLINI, *Padri di ieri e padri di oggi: equilibri mancati e/o ritrovati nella recente narrativa italiana*, in REGALIA C. – E. MARTA (a cura di), *Giovani in transizione...*, pp. 153-172.

della vita quotidiana, per sostenere la *capacità di resilienza* di fronte alla inevitabile e fortunata *chance* della compresenza reale sia della polarità dell'autorità che della affettività". Svincolando la figura del padre dalle facili posizioni di ipocontrollo e di ipocoinvolgimento, sarà necessario anche aiutarlo a riscoprire la bellezza di ritrovarsi educatore, coinvolto in un nuovo stile di vita, generatore di persone non più di bambini ingenui e facilmente plasmabili, ma consapevoli di una razionalità crescente, a cui accompagnarsi in cammino verso l'adulità. È la sfida del giovane adulto.

Il secondo, attraverso un lungo e selezionato *excursus* sulla narrativa contemporanea si sofferma nella prospettiva di "ridonare a padri e nonni il proprio ruolo", pur nei vari e contrastanti modelli di padri, "in fuga", o "in viaggio", o "sapienziali", o "padreterni", o "figli di figli" o "padri di padri", nella persuasione che "i padri sbagliano, ma questo non può essere un alibi per i figli" (p.159). Nel tirare le fila della loro lunga cavalcata gli autori riescono a far riassaporare a ciascuno, pur attraverso le situazioni più differenti, il sapore di un rapporto autentico.

Non possiamo non concludere però con le ricche, documentate e stimolanti riflessioni proposte dagli autori di questo Rapporto, che ne tirano le conclusioni sia teoriche che operative²¹.

Al padre di oggi, essi constatano, si pone una sfida che ha connotazioni tutte nuove, che, senza fare il verso al passato, diventi modello sostenibile e adeguato di paternità. Essa potrebbe porsi su due livelli, quella del padre in generale e quella più specifica sul padre, a cui sono chiamati oggi i giovani adulti.

Al primo livello, sulla figura paterna in quanto tale, vi è innanzitutto un rifiuto generale degli attuali stereotipi mediali su di essa, rivendicando che i giovani padri odierni sono molto più vicini del passato ai loro figli, specie se piccoli. «[...]Nella loro adolescenza, fanno fatica a seguirli perché non hanno più chiara la direzione verso cui muoversi, perché fa da contraltare una figura materna, la cui presenza reale e simbolica è avvertita come sempre più dominante e pervasiva»²². Manca inoltre nei discorsi un riferimento esplicito alla legge, alla norma, alle regole, ad una identità ben definita, ondeggiante in una terra di mezzo, sollecitati da tensioni e da sensi di colpa per una identità, considerata nel passato capace di orientare e sostenere le scelte dei figli, ma oggi ridotto all'ambito affettivo di costruzione e sostegno dei legami, e per di più in termini di realizzazione solo individuali, dove la meta di un progetto rimane sullo sfondo.

²¹ REGALIA C. – E. MARTA, *Alla ricerca della via paterna. Da padri pallidi a padri spaesati?* In IDEM, *Giovani in transizione...*pp.173-189.

²² *Ibidem*, p.176

Ad un secondo livello, i padri degli attuali giovani adulti appartengono alla generazione che per la prima volta ha sperimentato la *prolungata permanenza in famiglia*. Esperienza che viene decisamente affermata come configurante uno stile paterno peculiare, caratterizzato da minor dinamismo, maggior staticità, adattabilità, rassegnazione, incapace peraltro di fornire le stesse protezioni godute quando essi erano giovani ed ora ne sono nonni. È come «[...] se si fossero appiattiti nel loro ruolo filiale, trasferito in un'assunzione di paternità caratterizzata da minor slancio progettuale e normativo» (p.179).

Una connotazione positiva del "paterno" fa emergere tuttavia un contesto intergenerazionale più aperto al dialogo e alla comunicazione in famiglia, a rapporti più personalizzati dei padri con i figli, anche in uno svelamento reciproco, capace di mettersi in discussione, specie nei momenti critici e di sostegno alla famiglia.

Un'osservazione complementare e assai pertinente ci giunge dall'ultima indagine dell'Istituto Toniolo-Osservatorio Giovani, condotta a gennaio 2019 sui giovani tra i 20 e i 34 anni (campione rappresentativo nazionale di 2.000 giovani) che rileva come gli under 35 vorrebbero essere più presenti verso i figli, ma solo 1 su 5 è pronto a ridurre il tempo di lavoro. Si tratterebbe di una percentuale apprezzabile, ma ancora bassa, frenata sia da fattori strutturali, che da un mercato del lavoro poco attento²³. Un segnale positivo arriva, però, dai laureati, sia per le loro migliori condizioni economiche, che per la maggior apertura verso un nuovo ruolo paterno, oltre che per il fatto che tendono maggiormente ad essere in coppia con una donna laureata e che lavora. È in queste coppie che maggiormente si osserva il ritagliarsi di nuovi spazi maschili all'interno della vita familiare e soprattutto nel tempo dedicato ai figli. Si tratta però di un cambiamento molto lento.

Nelle varie interpretazione di questo fenomeno rimane però toccata anche la figura materna, che in «[...] una supremazia simbolica del *materno* diventa la chiave riflessa di lettura della posizione subordinata e defilata dei padri» (p.181). Vi si sollecita anche, che, se "sono le madri che creano la paternità" è necessario che siano chiamate a aiutare gli uomini ad essere maggiormente e operativamente coinvolti nella paternità, senza però perpetuare in questa "chiamata" l'asimmetria di fondo facile a risorgere all'interno della coppia. Vi è la necessità quindi che venga favorita la generatività familiare e insieme quella sociale, stimolando la co-

²³ ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2019*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 298.

struzione del bene comune, in un tempo di legami individualizzati e frammentati, di massimizzazione della soddisfazione immediata dei bisogni di realizzazione individuale, e nello stesso tempo di depotenziamento della dimensione normativa, comunitaria e autoresponsabilizzante.

Se il contesto sociale e culturale sembra non aiutare, è innegabile però l'esistenza di un desiderio diffuso di individuare modalità di assunzione dei ruoli genitoriali paterno e materno, che non siano "liquide" ma solide nella sociale e costante rivitalizzazione della figura paterna.

Ne consegue che tutte queste indagini e riflessioni evidenziano un emergere positivo e progressivo di riflessioni e di ricerche sulla funzione indispensabile della famiglia per l'educazione delle nuove generazioni. L'evidenza delle problematiche, sempre nuove e rinnovabili, anziché indebolirne o negarle il suo ruolo sociale, è una prova ulteriore della necessità di mantenerla costantemente al centro della ricerca scientifica e della discussione pedagogica. Ogni suo appannamento o impallidimento ne comprometterebbe la tenuta stessa delle nuove generazioni.

Schede sui principali Rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

Sistema Informativo Excelsior I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2018

Il "Sistema Informativo permanente sull'occupazione e sulla formazione Excelsior", predisposto da Unioncamere e dall'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro), è considerato dalla sua prima apparizione nel 1997 come una delle *principali* fonti italiane sugli argomenti relativi al mondo del lavoro e della formazione e rientra tra le indagini ufficiali con obbligo di risposta previste dal Programma Statistico Nazionale². Le informazioni contenute nei relativi Rapporti assicurano una conoscenza aggiornata, sistematica e affidabile della entità e della ripartizione territoriale, dimensionale e per settore sia della domanda di lavoro delle imprese che delle caratteristiche più rilevanti delle figure professionali richieste quali il livello di istruzione, l'età, l'esperienza, le difficoltà di reperimento, le esigenze di ulteriore preparazione e le competenze. Inoltre, al fine di cogliere con maggiore esattezza i flussi di assunzione dei lavoratori nelle imprese, dal 2017 sono state introdotte nell'impostazione tradizionale della ricerca varie innovazioni metodologiche e organizzative.

I cambiamenti accennati comportano necessariamente che non sono possibili confronti puntuali con i risultati precedenti se non con il 2017. Per questa ragione i due Rapporti di sintesi tendono a concentrarsi sulle *novità* del 2017-18 e anche la presente scheda di commento agli esiti della indagine Excelsior ha adottato la stessa impostazione. In ogni caso, essa si articola in tre parti: la prima dedicata agli andamenti del mercato del lavoro, la seconda ai principali risultati dell'indagine Excelsior del 2018 in confronto con i dati del 2017 e la terza alle previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2019-23) e a delle brevi conclusioni.

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

² Cfr. 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, 2019, pp. 120; *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2019-2023). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, Roma, 2019, pp. 64.

1. Il mercato del lavoro italiano: i trend del 2018

Le dinamiche di natura internazionale che stanno investendo l'Italia e gli altri Paesi sviluppati vengono sintetizzate dal Rapporto con due termini "*cambiamento strutturale*", un'espressione in cui l'aggettivo sta a significare che il mutamento riguarda la struttura stessa della produzione e più specificamente la relazione tra utilizzo dei fattori di produzione (capitale e lavoro) e output. Le manifestazioni principali di tali andamenti possono essere identificate nelle trasformazioni della domanda di competenze, nella nascita di nuovi lavori, nella scomparsa di alcuni di quelli esistenti, nel calo graduale dei tradizionali contratti a tempo indeterminato e nella loro sostituzione con altre tipologie.

I grandi fattori di questi cambiamenti a livello internazionale sono comunemente denominati "*megatrend*" e vengono descritti con precisione nel Rapporto. In primo luogo, va menzionata l'applicazione della rivoluzione informatica ai comparti produttivi. La *digitalizzazione* e il *progresso tecnologico* comprendono vari fattori: le tecnologie relative alla industria 4.0; il ricorso ai robot al posto del lavoro manuale; lo sviluppo dell'intelligenza artificiale e l'utilizzazione nei servizi che sta riguardando occupazioni che anche recentemente non pareva dovessero essere coinvolte nella minaccia tecnologica.

Un altro megatrend è costituito dalla *globalizzazione* che è strettamente connessa con i due precedenti fattori. Dal punto di vista occupazionale tale dinamica si fa sentire soprattutto attraverso i processi di localizzazione. Per effetto di questo megatrend la domanda di competenze tende a differenziarsi nel processo di produzione per cui la richiesta di abilità di livello basso aumenta nei Paesi del Sud del mondo dove sono sviluppate le attività a minor valore aggiunto, mentre quella di competenze elevate cresce nelle economie avanzate con maggiore valore aggiunto.

Il *cambiamento climatico* esige a sua volta una riconversione sostenibile dei processi produttivi come la diminuzione dei consumi energetici finali mediante l'applicazione di misure di efficienza e di risparmio energetico, il mutamento del mix energetico delle imprese attraverso il ricorso crescente alle fonti rinnovabili in sostituzione di quelle fossili, l'utilizzazione attenta delle sempre più ridotte materie prime, il ricupero degli scarti della produzione e il riuso delle materie prime. Gli effetti del megatrend si fanno sentire anche nel mercato di lavoro con la crescita della domanda di profili professionali dalle competenze elevate circa le problematiche ambientali in quanto capaci di elaborare soluzioni e strategie sostenibili.

Da ultimo, si può menzionare il megatrend dell'*invecchiamento della popolazione* nei Paesi Occidentali. Un primo effetto consiste nell'adozione di misure e di strategie per risolvere il problema dell'obsolescenza delle competenze. La diversa consistenza numerica dei gruppi di età che vanno in pensione rispetto a quelli che si inseriscono nel mondo del lavoro solleva la problematica della so-

stituzione quantitativa e qualitativa delle competenze delle persone che lasciano il mercato del lavoro. Un'ultima conseguenza consiste nella crescita della richiesta di competenze correlate con le attività di cura, riabilitative e di uso del tempo libero.

In sintesi, l'impatto dei megatrend si pone a *due livelli*. Uno è di natura intensiva e significa la creazione e la distruzione di posti di lavoro. Al riguardo hanno suscitato grandi preoccupazioni le previsioni di alcuni studiosi secondo i quali il 47% delle occupazioni negli Stati Uniti sarebbe a rischio di automazione; anche se queste stime sono state poi ridimensionate, resta tuttavia vero che nessuno è in grado di indicare con precisione fin dove giungerà l'incidenza della rivoluzione infotelematica sul mercato del lavoro. A sua volta il secondo livello di carattere intensivo si riferisce alla trasformazione dei lavori esistenti per effetto del progresso tecnologico che è destinata a mutare le conoscenze, le abilità e le competenze richieste per svolgere tanto le nuove occupazioni quanto quelle che sopravvivranno alla rivoluzione tecnologica, un andamento che avrà conseguenze enormi sui sistemi di istruzione e di formazione.

Nel quadro dei megatrend appena delineati, il Rapporto delinea le *tendenze generali* del mercato del lavoro italiano, evidenziando non solo le politiche sul piano dell'offerta rivolte al miglioramento dell'occupabilità dei lavoratori, come avviene nella maggior parte degli studi, ma anche quelle che riguardano la domanda, focalizzando l'attenzione sulle imprese efficaci quali quelle innovatrici. Le strategie relative al lavoro come quelle riguardanti lo sviluppo industriale e il sistema educativo devono operare d'intesa se si vogliono ottenere risultati veramente positivi.

Dal Rapporto in esame emerge che nel 2018 il mercato del lavoro del nostro Paese ha registrato un *grande mutamento*: infatti, aumentano le assunzioni programmate e più specificamente la componente di sostituzione della domanda di lavoro su cui il calo demografico esercita un impatto determinante. Un altro andamento significativo è costituito dalla crescita delle entrate in professioni che precedentemente non si riscontravano nelle aziende, un trend che deve essere attribuito alla rivoluzione tecnologica. Un terzo fattore va identificato nella globalizzazione che ha creato un contesto competitivo a livello mondiale il quale si presenta determinante per le scelte lavorative delle imprese, soprattutto di quelle esportatrici.

La crisi finanziaria prima e successivamente quella del debito europeo hanno colpito in misura particolarmente rilevante l'Italia che tra il 2008 e il 2013 ha perso 8 punti percentuali di Pil. Nonostante ciò, nell'ultimo quinquennio si è verificata progressivamente una *ripresa* della nostra economia che, però, si situa al di sotto delle medie dell'UE e anche del proprio potenziale. Inoltre, il miglioramento segnalato sopra *non* ha prodotto un progresso analogo *nella si-*

tuazione del mercato del lavoro per cui dopo 10 anni dalla crisi finanziaria l'occupazione non ha recuperato i livelli di prima se non in poche Regioni.

Di fronte alla ripartenza economica generalizzata in corso nel 2018 – e anche prima in alcuni Paesi – il mercato del lavoro italiano, come pure delle altre nazioni sviluppate, si è dimostrato incapace di adeguarsi al trend espansivo. A parere del Rapporto una delle cause principali di tale andamento sarebbe da ricercare nel *disallineamento* tra domanda e offerta di lavoro. I dati dell'OECD (in italiano Ocse-Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo che raggruppa le economie più avanzate del mondo) confermano questo andamento per tutti gli Stati membri, in quanto l'indicatore del problema da loro elaborato, che misura la percentuale dei lavoratori troppo o troppo poco qualificati rispetto alla loro occupazione, è elevato dappertutto, includendo in media un terzo dei lavoratori. Anche in questo caso, l'Italia si distingue in negativo nel senso che la sua quota è superiore alla media europea (38,2% vs 33,5%) e riguarda soprattutto i lavoratori sovraqualificati. Quest'ultimo andamento attesta uno spreco di risorse umane ed economiche, investite in percorsi senza sbocchi adeguati nel mondo del lavoro, e corrobora l'interpretazione che il nostro Paese non solo non dispone di persone qualificate in numero sufficiente, ma anche che quelle che lo sono non rispondono spesso alle esigenze delle imprese per cui devono contentarsi di lavori inferiori che comportano demotivazione, frustrazione e scoraggiamento a investire nella formazione. Una prova in questo senso proviene dalle percentuali basse di prosecuzione all'istruzione superiore dopo il conseguimento del diploma e tale andamento negativo è accentuato dalla mancanza di un sistema di apprendimento per tutta la vita che permetta di recuperare le carenze e di aggiornare le competenze obsolete. Queste dinamiche negative colpiscono maggiormente i gruppi più vulnerabili, come i giovani, e sono aggravate dalle differenze tra il Nord e il Sud.

Ritornando sui *giovani*, va anzitutto ricordato che tra il 2007 e il 2018 il tasso di disoccupazione del gruppo di età 25-34 anni è salito dall'8,3% al 15,9% e che durante la crisi finanziaria l'Italia non ha registrato alcun prolungamento dell'investimento in istruzione, per cui solo il 27% della coorte appena menzionata disponeva nel 2017 un titolo di educazione terziaria rispetto a una media europea del 40%. Dopo l'aumento rilevante delle immatricolazioni all'università dovuto all'introduzione della laurea triennale e un periodo di stabilizzazione, si è registrato un calo dovuto a tre fattori: la diminuzione della percentuale della prosecuzione degli studi dopo il diploma della secondaria di 2° grado, la riduzione degli allievi che riprendono la frequenza dell'istruzione superiore dopo una interruzione più o meno lunga e la quota molto alta degli abbandoni. Inoltre, il livello modesto di qualificazione, i tassi elevati di insuccesso, la mancanza di posti di lavoro e la scarsità di informazioni affidabili su

di essi sono alla base della percentuale del 29,5% di giovani italiani, superiore del 17% rispetto alla media europea, che nel nostro Paese rientrano nel novero dei Neet, cioè dei giovani che non studiano e non lavorano.

2. I risultati dell'indagine Excelsior nei dettagli

Come si è già richiamato sopra, le assunzioni previste per il 2018 sono *aumentate* dell'11% in confronto con i dati del 2017, attestando una ripresa nel mercato del lavoro che, però, non riesce a recuperare la situazione di prima della crisi. Questo trend viene esaminato nel prosieguo in relazione a dimensioni di particolare rilevanza.

Iniziando con il *sistema delle professioni*, le variazioni relative al confronto tra il 2017 e il 2018 vengono misurate in relazioni a 4 variabili di importanza centrale. Aumenta il fabbisogno di personale in sostituzione del 3,6% e di quello di nuove figure professionali del 3,6%. Una percentuale simile si riscontra riguardo alla richiesta di esperienza (3,1%), mentre la cifra maggiore, il 5% quasi (4,8%), si registra quanto alle difficoltà di reperimento. Analizzando le assunzioni previste per grandi categorie, emerge che in quasi tutte è notevolmente aumentata la domanda di ingresso di nuove figure: secondo il Rapporto, tale dato sta a indicare un significativo cambiamento della composizione della forza lavoro piuttosto che una semplice crescita delle competenze delle figure professionali esistenti.

La ripartizione delle entrate programmate per livello di qualificazione conferma che i megatrend richiamati sopra comportano un aumento della polarizzazione del mercato di lavoro nel senso che cresce la richiesta di professioni con competenze alte e basse, mentre diminuisce quella di occupazioni con competenze intermedie. Questo andamento è accompagnato da un *aumento generalizzato delle capacità* domandate con differenze attribuibili al comparto e alla dimensione delle aziende ed è dovuto al mutamento tecnologico che sta innovando profondamente il processo produttivo, la catena della distribuzione e le dinamiche dei consumi: ne consegue che diviene sempre più necessario che i lavoratori possano disporre delle competenze adatte.

Non è invece scontato quali occupazioni siano destinate a scomparire e soprattutto quali nuovi lavori si affermeranno. Di conseguenza si prevede che il 65% dei *giovani* in età scolastica svolgerà una professione che al momento non esiste per cui il mercato del lavoro si contraddistingue attualmente per una considerevole incertezza. Per ovviare a tale problematica, il sistema di istruzione e di formazione dovrà portare un numero sempre maggiore di studenti a conseguire titoli di studio sempre più elevati, perché assicurano maggiore fles-

sibilità, e ad acquisire competenze trasversali che possono essere utilizzate in più di una occupazione.

Passando a considerare la variabile *età*, va anzitutto evidenziato che l'aumento della richiesta di competenze medio-alte si associa a una crescita della domanda di esperienza e tale andamento svantaggia ovviamente i più giovani. Inoltre, i "lavori da studenti" e le posizioni all'inizio di una carriera lavorativa sono a rischio di automazione. Questa duplice penalizzazione dei giovani implica soprattutto tre conseguenze per il sistema di istruzione e di formazione: la scuola di base deve garantire a tutti l'apprendimento delle competenze di base e di quelle trasversali; inoltre, sarà necessario che l'istruzione tecnica e professionale e la formazione professionale potenzino la formazione delle competenze che siano veramente domandate dal mercato; l'educazione permanente va adeguatamente rafforzata anche perché nel nostro Paese costituisce il sottosistema meno valido della formazione.

L'analisi secondo il *sex* delle entrate programmate mette in risalto che il 41,3% delle assunzioni non prevede esplicite preferenze di genere, mentre il rimanente 58,7% evidenzia una chiara predominanza dei maschi con il 37,8% rispetto alle femmine che si devono accontentare del 20,9%. Pertanto, si può affermare che la parità tra i sessi, pur sancita dalla legge, è ampiamente diffusa tra le imprese, ma non è maggioritaria e lo stereotipo sul lavoro femminile risulta ancora tutt'altro che facile da superare. Per arrivare alla piena eguaglianza, bisognerà puntare sulla normativa, sull'educazione e sulla tendenza all'aumento della domanda qualificata dato che in Italia, come negli altri Paesi, si riscontra una notevole sovraqualificazione femminile.

Come già è emerso precedentemente, la percentuale delle *figure difficili da trovare* è la categoria che è aumentata maggiormente tra il 2017 e il 2018 passando dal 21,5% al 26,3%. Stupisce che, malgrado un tasso di disoccupazione decisamente alto, risulti problematico per le imprese reperire più di un quarto delle assunzioni previste. Le difficoltà riguardano specialmente i dirigenti, i profili tecnici e quelli ad elevata e media specializzazione. Le figure con competenze elevate incontrano problemi ad essere trovate perché il numero dei candidati è ridotto, mentre quelle tecniche e specialistiche di media qualificazione non si riescono a reperire per l'insufficienza della formazione. Problemi nel reperimento di figure difficili da trovare si riscontrano anche per il personale immigrato.

Gli andamenti appena menzionati evidenziano le *difficoltà* del sistema educativo ad adeguare i propri percorsi formativi alle richieste del mercato del lavoro a causa della scarsa capacità a rispondere alle esigenze delle aziende e delle problematiche che incontra a programmare interventi a rete con tutte le parti interessate. Pesa anche sulla situazione la mancanza di informazione sia

sulla domanda che riguarda all'offerta. Le imprese cercano di superare tali difficoltà, ricorrendo a figure con caratteristiche simili, all'allargamento dell'ambito della ricerca e, in percentuali molto più basse, ad incentivi salariali. Infine, quanto ai canali per il reperimento di profili difficili da trovare, questi consistono prevalentemente nella conoscenza diretta dei candidati, nel ricevimento dei curricula e nelle segnalazioni da parte di soggetti conosciuti dalle imprese, mentre il ricorso ai centri per l'impiego da parte delle imprese riguarda solo il 6% delle assunzioni.

Il Rapporto fornisce indicazioni per individuare le aziende che si impegnano maggiormente per *elevare la qualità* dei loro lavoratori. Se ci si riferisce alle dimensioni, sono le aziende medie con un numero di dipendenti tra 250 e 499 che si caratterizzano per la presenza maggiore di figure con elevata specializzazione, ma se si guarda all'aumento percentuale, predominano le imprese con meno di 50 dipendenti. Tra i comparti, prevalgono le industrie del "made in Italy" e quelle più avanzate nei servizi. Anche le aziende che esportano e innovano sono tra quelle più interessate alla crescita delle competenze; ad esse vanno affiancate le imprese culturali.

L'indagine Excelsior offre indicazioni preziose per individuare le *competenze* relative ad ogni professione o a gruppi di professioni: pur dichiarando sulla base del Rapporto che queste stanno assumendo un carattere sempre più pervasivo in quanto sono domandate anche per professioni per le quali non erano richieste precedentemente, in ragione dello spazio assegnato a questo scheda nel prosieguo mi limiterò ad elencare quelle che vengono maggiormente segnalate. La competenza consistente nell'attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale trova spazio nell'80% quasi delle professioni ed è superata, ma di poco, solo dalle "soft skills". Le imprese considerano necessarie per oltre la metà delle entrate programmate la capacità di servirsi di linguaggi e metodi matematici e per un quinto circa essa è ritenuta molto importante; le percentuali maggiori si riscontrano riguardo ai dirigenti, alle professioni specializzate e a quelle tecniche. Cifre simili si riscontrano anche per il possesso delle competenze digitali. La capacità di utilizzare tecnologie 4.0 per innovare processi costituisce un requisito essenziale per più di un terzo delle imprese e l'importanza diventa elevata in oltre il 10% dei casi.

Un'ultima considerazione va riservata alla *trasformazione digitale* in corso nelle imprese. Le aree in cui hanno investito di più sono: la sicurezza informatica; i sistemi di accesso ad internet ad alta velocità e le attività di analisi dei big data; gli strumenti software per l'acquisizione e la gestione dei dati. Sul piano territoriale si registra un maggiore impegno in questa direzione da parte nelle aree metropolitane, anche se ormai la tendenza è diffusa in parecchie province del Nord e del Sud.

3. Verso una prospettiva di medio-lungo termine (2019-23)

Nel Rapporto si trova per la prima volta un *modello di previsioni* di medio-lungo periodo sull'evoluzione delle occupazioni a livello di comparti tra il 2019 e il 2023. Sulla base del Rapporto fra il tasso di fabbisogno atteso per ciascun lavoro negli anni presi in considerazione e il grado di problematicità nel trovarli, si è valutato se le difficoltà incontrate dall'impresa nel 2018 tenderanno in prospettiva a crescere o se potranno essere superate. Il risultato di questa operazione è stato che le professioni delle categorie Istat 2, 3 e 6, e cioè le professioni intellettuali, scientifiche e con elevata specializzazione, quelle tecniche e gli operai specializzati, si contraddistinguono per un livello alto di difficoltà per trovarle e per un grado elevato di fabbisogno atteso. Pertanto, si ipotizza che esse andranno incontro a una *crescita di problematicità di reperimento*; la previsione per queste occupazioni sarebbe di un fabbisogno di circa 450.000 specialisti e tecnici di difficile reperimento.

Passando alle strategie per ovviare a questa problematica, bisogna partire dal dato che non si può intervenire sulla formazione iniziale perché le assunzioni nel mondo del lavoro riguarderanno tutte o quasi persone che sono già iscritte a scuola o all'università. Non rimane pertanto che agire sul rafforzamento dei percorsi di *formazione in servizio*, iniziando da quelli delle imprese.

Concludo con alcune *osservazioni finali* di sintesi.

1. Sul piano positivo il 2018 si caratterizza per una notevole crescita delle assunzioni rispetto agli anni precedenti e, in particolare, al 2017 che aveva registrato già un considerevole miglioramento delle entrate programmate.
2. L'esame delle figure professionali richieste conferma per il 2018 il disallineamento fra competenze, formazione e abilità offerte e domandate che svantaggia soprattutto i giovani.
3. Per venire incontro alle loro attese, si può pensare al rafforzamento della qualificazione nelle professioni meno soggette al rischio di automazione e alla crescita della percentuale dei laureati per il gruppo di età 25-34 anni riguardo al quale l'Italia si colloca agli ultimi posti in Europa.
4. Anche se il Rapporto non fornisce dati sulla ripartizione delle entrate programmate per il 2018 in base al titolo di studio, si può legittimamente pensare che l'affermazione contenuta nel precedente Rapporto sull'IeFP possa valere anche nel 2018 e cioè che l'IeFP continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione³.

³ Cf. UNIONE EUROPEA FONDO SOCIALE EUROPEO – PON SPAO – ANPAL – UNIONCAMERE, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Sistema informativo Excelsior – 2017*, Roma, 2017.

5. Il problema più avvertito dalle imprese anche per il periodo 2019-23 è la difficoltà di reperire circa un quarto delle figure ricercate, specialmente le professioni intellettuali, scientifiche e con elevata specializzazione e la situazione è destinata a peggiorare nel futuro. Pertanto, si propone un potenziamento della formazione permanente, dato che non si può intervenire su quella iniziale.

“15 Proposte per la Giustizia Sociale” Rapporto del Forum Diseguaglianze Diversità

Il Forum Diseguaglianze Diversità (ForumDD) persegue la finalità di produrre, promuovere e influenzare proposte per l'azione collettiva e per quella pubblica, mirate a combattere le disparità e a promuovere la *giustizia sociale* nello spirito dell'articolo 3 della Costituzione. In concreto, mediante il lavoro collegiale di tre anni che ha coinvolto otto organizzazioni e un vasto numero di membri della comunità scientifica e di cittadinanza attiva, di insegnanti, di studenti, di sindacalisti, di imprenditori e di amministratori pubblici, ha predisposto un programma in 15 punti, focalizzato sull'impegno a eliminare o, quanto meno, a ridurre in misura consistente le diseguaglianze relative alla ricchezza privata e comune, intervenendo sui relativi meccanismi di formazione e di ripartizione⁴.

La presentazione che segue è articolata in *tre sezioni*. La prima descrive la situazione delle disparità sociali nel nostro Paese, la seconda illustra le proposte per superare le diseguaglianze esistenti e la terza si occupa di precisarne le caratteristiche e di motivare le scelte fatte.

1. Lo stato delle diseguaglianze in Italia e nel mondo

Tra il 1988 e il 2013, cioè negli ultimi 30 anni circa, le disparità relative al reddito delle persone sono diminuite *nel mondo*. Tale andamento va attribuito principalmente allo sviluppo di Cina, India e delle altre economie emergenti per cui si sono ridotti i divari tra i Paesi. Il trend al calo ha riguardato anche altre dimensioni del sociale come la salute. Al tempo stesso, non va dimenticato che

⁴ Cfr. FORUM DISEGUAGLIANZE DIVERSITÀ, *Le proposte per la giustizia sociale*, Roma, marzo 2019, pp. 167.

l'1% più ricco della popolazione mondiale ha beneficiato di un quarto dell'aumento globale del reddito.

Nonostante il trend positivo messo in evidenza sopra, le *disparità* economiche e le *povertà* a livello internazionale continuano a costituire un problema assai serio. Ricordo le più rilevanti: la speranza di vita va da un massimo di 83 anni a un minimo di 51 e gli anni di vita attesi, quando si è colpiti da una patologia seria, oscillano tra 11 e 6,5; gli anni di scolarizzazione sono cresciuti in misura consistente, ma Niger, Mozambico e Mali si collocano al di sotto di 2; in media cala il numero delle persone che sperimentano una situazione di povertà estrema, ma in molte nazioni dell'Africa Subsahariana la percentuale di quanti si trovano in questa situazione è più elevata del 70%.

La diminuzione delle disparità di reddito tra le persone, che si era registrata dopo la seconda guerra mondiale *in Occidente, in Europa e in Italia*, si è fermata nell'ultimo trentennio e ha ripreso forza la tendenza alla crescita delle disegualianze soprattutto nelle nazioni di lingua inglese. Comunque, anche nel nostro Paese, come in molti altri Stati europei, le disparità sono di nuovo aumentate e riguardano in particolare quelle tra i sessi che in Italia sono state misurate in 43,7%, una cifra superiore alla media del nostro continente, 39,7%.

Se si fa riferimento ai *redditi di mercato*, cioè quelli misurati prima dell'intervento perequativo dello Stato, le disparità sono ancora maggiori. In particolare, l'Italia con il suo 51% si colloca su percentuali simili a quelle di Francia e Germania, ma poi si differenzia in negativo riguardo alla cifra che rimane dopo l'azione redistributiva dello Stato che da noi è maggiore (33% vs 29% di ambedue i Paesi citati).

La crescita delle disparità o la fermata nel loro calo svantaggiano soprattutto le persone con redditi minimi. La quota di quanti si trovano *a rischio di povertà o di esclusione sociale* è aumentata in tutti i Paesi europei più grandi. Quanto all'Italia, tale percentuale si è mantenuta stabile tra il 2004 e il 2014 per poi risalire fino al 29% nel 2017; inoltre, il 12% sperimenta condizioni di grave deprivazione materiale e il 14,2% situazioni di povertà relativa, una cifra che è il doppio rispetto agli Anni '80. In aggiunta, va evidenziato che i dati relativi alle famiglie immigrate sono ancora più gravi.

Gli andamenti negativi degli ultimi trenta anni hanno colpito anche la *quota più vulnerabile dei ceti medi*. La crisi finanziaria del 2008 ha coinvolto maggiormente il 40% più basso della ripartizione del reddito che nel 2016 evidenziava ancora una contrazione dell'1% del reddito pro-capite rispetto al dato globale di un 2% di aumento.

Totalmente diverso risulta l'andamento per il 10% più ricco della popolazione che se nel 1995 disponeva della metà circa della ricchezza dell'Italia, nel 2016 poteva contare sul 60%. Questo stesso trend si riscontra in tutta l'Europa che, pertanto, registra un miglioramento della situazione dei *ceti forti*.

Le disparità sono notevolmente relazionate ai livelli *territoriali* e queste risultano in aumento. Tale andamento vale particolarmente in Italia con riferimento ai divari tra le Regioni: un dato per tutti può essere quello della Lombardia il cui reddito medio mensile disponibile è più elevato del 69% rispetto a quello della Calabria. In aggiunta le Regioni italiane sono anche svantaggiate nei confronti delle altre europee.

Le disparità territoriali colpiscono pure *l'accesso e la qualità dei servizi fondamentali*. Quanto all'istruzione, la quota degli abbandoni in Italia, anche se in diminuzione, è più elevata della media europea, e questo soprattutto nel Sud; i risultati delle prove Invalsi circa le competenze in italiano e in matematica sono peggiori nel Meridione e aumentano nel tempo; particolarmente svantaggiate sono le aree interne in termini di classi a tempo pieno, di turn-over di insegnanti e di classi con non più di 15 studenti. Le disparità territoriali riguardano anche la salute con tassi di mortalità neonatali differenziati secondo le Regioni e percentuali di ospedalizzazione inappropriate e tempi di attesa delle ambulanze più elevati nelle aree interne.

La percezione dell'attenzione che le classi dirigenti prestano ai bisogni della popolazione risulta negativa nella maggioranza delle persone e in particolare dei giovani. Analoghe sono le valutazioni dei ceti deboli circa le *autorità politiche* che hanno governato i Paesi occidentali durante gli ultimi trenta anni.

2. Proposte per una maggiore giustizia sociale

La prima è finalizzata ad ampliare *l'accesso alla conoscenza*. Le strategie che vengono suggerite sono di due tipi: una punta a cambiare gli accordi internazionali sulla proprietà intellettuale in modo da incentivare la produzione e l'uso delle conoscenze come bene pubblico; la seconda fa leva sull'Organizzazione Mondiale della Sanità per ottenere una riduzione dei costi delle medicine e la produzione di quelle per le malattie rare nel quadro di una politica volta ad assicurare a tutti il più alto livello di salute possibile.

Si vuole poi evitare che il patrimonio di invenzioni e scoperte conseguite con fondi pubblici sia sfruttato privatamente da poche multinazionali in un regime di monopolio. In concreto, si mira a creare in Europa *hub tecnologici sovranazionali di imprese* che producano beni e servizi per il benessere collettivo.

Si dovrebbero affidare alle imprese *pubbliche* italiane *missioni strategiche di medio-lungo termine*. In pratica si tratterebbe di orientare le loro decisioni, soprattutto tecnologiche, verso mete di competitività, di giustizia ambientale e di giustizia sociale. Il funzionamento di tali imprese dovrebbe presentare le seguenti caratteristiche: costituzione di presidi tecnici adeguati, trasparenza nei

rapporti con la politica, valutazione continua degli esiti, assicurazione della natura di medio-lungo termine degli obiettivi e potenziamento delle norme a tutela dell'autonomia della dirigenza.

Nel programma è essenziale coinvolgere le *università*. Al riguardo vengono avanzate quattro proposte: includere la giustizia sociale nella terza missione di tali istituzioni; mettere a bando indagini che intendono realizzare obiettivi di equità; prevedere dei premi per progetti di ricerca che l'accrescano; valutare l'insegnamento universitario anche da questo punto di vista.

La giustizia sociale deve essere potenziata pure nella *ricerca privata*. Pertanto, vanno previsti parametri per l'attribuzione dei finanziamenti pubblici che convincano le imprese a tenerne conto e a svilupparla.

Per combattere la concentrazione delle conoscenze e superare gli ostacoli a un loro utilizzo il più ampio possibile si raccomanda di sviluppare il lavoro di rete. Pertanto, bisognerà potenziare la *cooperazione* tra università, centri di competenze e piccole e medie imprese al fine di generare conoscenze condivise e assicurare un rilancio della competitività.

Una proposta affronta la problematica suscitata dalla concentrazione in poche mani del controllo dei dati personali e dalle distorsioni insite negli algoritmi di apprendimento automatico. Di conseguenza si tratta di costruire una *sovranità collettiva sui dati personali e sugli algoritmi*.

Le strategie di sviluppo dovranno essere focalizzate primariamente sui *luoghi fragili* dell'Italia e nelle periferie. Si dovrà puntare su una grande mobilitazione degli abitanti, sul miglioramento dei servizi fondamentali e su un ricorso giusto e sostenibile alle nuove tecnologie.

Un altro obiettivo da realizzare per assicurare una maggiore giustizia sociale viene identificato nella promozione di *appalti innovativi* per servizi a misura delle persone nelle amministrazioni pubbliche, soprattutto a livello locale. Più specificamente si raccomanda di ricorrere ai seguenti strumenti: formazione dei funzionari pubblici; eliminazione degli impedimenti alla partecipazione; campagne pubbliche di informazione; attivazione di consultazioni per la messa a punto dei bandi.

Le *strategie per la sostenibilità ambientale* devono essere finalizzate primariamente a favore dei *ceti deboli*. In particolare sono indicati i seguenti interventi: rimodulazione dei canoni di concessione del demanio e adozione di strumenti fiscali attenti all'incidenza sulle condizioni sociali; eliminazione degli impedimenti ai processi di decentramento energetico e considerazione per gli effetti sociali dello smobilizzo delle centrali; incentivazione delle riqualificazioni energetiche degli edifici e ricorso a strategie favorevoli alle persone con reddito modesto nella realizzazione della mobilità sostenibile.

Un gruppo di interventi sono previsti per il *reclutamento, la cura e la discre-*

zionalità del personale delle pubbliche amministrazioni. In particolare, si tratta di attuare: un rinnovamento delle risorse umane; politiche del personale che rimpiazzino gli incentivi monetari connessi agli esiti con strumenti collegati alle competenze organizzative; restituzione alla valutazione dei risultati della funzione di confronto tra politica, amministrazione e cittadini; previsioni di modalità sperimentali di autonomia finanziaria dei dirigenti; introduzione di incentivi per gli amministratori affinché prendano decisioni finalizzate ai risultati e non alle procedure.

Un'altra proposta mira ad *aumentare i minimi salariali* per tutti i lavoratori. Il provvedimento comprende tre strategie non separabili: estendere a tutti i lavoratori di ogni comparto l'efficacia dei contratti firmati dai sindacati e dalle organizzazioni imprenditoriali rappresentative di quel settore; introdurre un salario minimo legale non inferiore a 10 euro; potenziare l'efficacia degli enti ispettivi nel contrasto alle irregolarità e creare forme pubbliche di monitoraggio.

Una finalità del programma in esame riguarda l'obiettivo di assicurare una partecipazione strategica dei lavoratori alle decisioni delle imprese. La proposta consiste nella introduzione di formule organizzative che vengono utilizzate con successo in altri Paesi come i *consigli del lavoro e di cittadinanza* nei quali sarebbero rappresentati non solo i lavoratori, ma anche i consumatori.

Un ulteriore obiettivo in questo ambito consiste nella diffusione anche in Italia dello strumento dei *"workers buyout"*. In breve, si tratta dell'acquisto di una impresa in crisi o in difficile transizione generazionale da parte dei suoi lavoratori.

Per riequilibrare le ricchezze su cui i giovani possono contare nella transizione all'età adulta vengono proposte due misure. Una consiste nell'assicurare ad ogni ragazzo un patrimonio finanziario, o *eredità universale*, di 15mila euro, al compimento del 18° anno di età, senza condizioni e supportata da un tutoraggio. La seconda prevede una *tassazione progressiva su tutte le eredità e donazioni ricevute*.

3. Problemi e prospettive

Le diseguaglianze richiamate nella prima sezione hanno provocato *lacerazioni profonde* di natura sociale, culturale e politica nella popolazione. Di fronte a questa situazione non basta un semplice ritorno al passato, ripristinando un po' di socialdemocrazia e limitandosi a mettere insieme una redistribuzione dei redditi e l'instaurazione di una più forte concorrenza sui mercati. Il ForumDD ritiene che le disparità debbano essere diminuite perché offendono il nostro sentimento di giustizia e che possano esserlo in quanto sono il prodotto di decisioni umane. Per rea-

lizzare tale obiettivo bisognerà procedere a una rilevante riallocazione del potere, utilizzando non solo le strategie trascurate erroneamente negli ultimi trenta anni, ma anche le nuove potenzialità offerte dalla rivoluzione tecnologica e dal riemergere della domanda di partecipazione; inoltre, sarà necessario migliorare i meccanismi che determinano le opportunità e i risultati.

Un avvenire di maggiore giustizia sociale è *fattibile*. È vero che l'uso che è stato fatto finora delle nuove tecnologie dell'informazione e della globalizzazione ha causato una considerevole concentrazione del potere e un aumento notevole delle disparità; nonostante ciò, i Paesi del Nord del mondo e, in particolare, l'Italia, sono in grado di capovolgere queste tendenze e di realizzare una maggiore giustizia sociale. Dipende pure da noi assicurare che la reazione al cambiamento climatico si realizzi a tutto vantaggio degli ultimi.

Il Rapporto del ForumDD argomenta tre *ragioni* per avere fiducia che esiste un'alternativa valida alla situazione sociale insoddisfacente che stiamo sperimentando. Anche in altre fasi dell'evoluzione dell'umanità il ricorso alle tecnologie e l'apertura dei mercati, che avrebbero potuto essere utilizzate per sottomettere gli strati svantaggiati, sono state invece finalizzate a mete di elevazione sociale tramite la contemporanea associazione a interventi in grande scala che sono riusciti ad attuare importanti diminuzioni delle disparità.

In secondo luogo, la condizione molto negativa in cui ci troviamo dal punto di vista dell'eguaglianza va attribuita in molta parte a decisioni umane. In proposito vale la pena ricordare le più importanti scelte erranee che sono state compiute sotto l'ispirazione dell'ideologia neo-liberale: gli squilibri dei trattati internazionali sui movimenti di capitali e sulla tutela della proprietà intellettuale; l'abbandono delle finalità di stabilizzazione del ciclo economico e della piena occupazione; l'adozione con uno spirito ultra-intellettualistico di riforme che non tenevano conto delle differenze delle situazioni e delle conoscenze e preferenze delle singole persone; la rinuncia da parte degli Stati al compito di stabilire obiettivi strategici per lo sviluppo urbano e sociale per lasciare invece campo libero alle multinazionali e alle grandi imprese; l'introduzione di tagli ai bilanci pubblici in tema di welfare, istruzione, cultura e investimenti; la diminuzione del potere di negoziazione e di partecipazione dei lavoratori nelle imprese; l'indebolimento del ruolo dei sindacati che, al contrario, avrebbero dovuto essere stimolati a rinnovare le loro funzioni in relazione ai cambiamenti sociali. Il lungo elenco delle decisioni che hanno provocato le criticità della situazione sociale evidenzia che non c'è in esse nulla di ineluttabile e che è possibile realizzare una maggiore giustizia sociale invertendo le scelte.

In terzo luogo, il nostro Paese presenta alcuni *fattori propri* delle problematiche che l'hanno colpita quali lo stato della Pubblica Amministrazione e i limiti

delle piccole e medie imprese. Si tratta anche in questo caso di rimuovere le cause che hanno provocato gravi carenze nei due ambiti.

Le proposte del ForumDD, contenute nella seconda sezione, sono *ispirate* ad alcuni orientamenti che vale la pena richiamare in sintesi. Anzitutto ci si è concentrati sulla diseguaglianza di ricchezza, privata e comune, perché la povertà, influenzando tutte le altre diseguaglianze, crea ingiustizia sociale. Un altro macrofattore delle disparità va identificato nell'istruzione. Oggetto di considerazione sono stati anche tre processi che condizionano la formazione e la distribuzione delle ricchezze come il cambiamento tecnologico, che può diffondere o concentrare la generazione e la trasmissione delle conoscenze, la relazione fra lavoro e impresa, che condiziona l'equilibrio del potere di controllo tra i lavoratori e gli imprenditori, e il passaggio intergenerazionale che può influire sulla persistenza o meno delle diseguaglianze di opportunità tra genitori e figli.

Gli interventi raccomandati dal programma del ForumDD presentano alcune caratteristiche *distintive* di natura generale. Essi sono al tempo stesso pre-distributivi, nel senso che riguardano la fase che precede la distribuzione del reddito e delle opportunità, e re-distributivi perché mediante imposte progressive e servizi pubblici universali spostano reddito, ricchezza e costi dai ceti forti a quelli deboli. Inoltre, si tratta di proposte radicali in quanto si mira a realizzare la giustizia sociale mediante un capovolgimento di impostazioni. Sono pure strategie che riprendono la modernità, recuperando strumenti dimenticati negli ultimi trenta anni. Non vengono adottate solo politiche pubbliche che riguardano il disegno istituzionale, ma anche azioni collettive di sindacati, reti di lavoratori, organizzazioni di cittadinanza attiva che ridistribuiscono direttamente il potere decisionale o che promuovono la realizzazione di politiche pubbliche. In aggiunta, non si limitano a coinvolgere il livello nazionale, ma includono anche quello locale e quello internazionale. Le strategie suggerite vanno considerate come un programma integrato e hanno bisogno di adeguate sperimentazioni.

In conclusione, le proposte del ForumDD vanno *globalmente apprezzate* per l'impegno ad affrontare una sfida centrale nella nostra società, quella della crescita dell'ingiustizia sociale. Non va comunque dimenticato che si riferiscono solo a un ambito, anche se particolarmente significativo, delle problematiche del nostro Paese. Le singole proposte sono in generale condivisibili. Si nota tuttavia una certa sfasatura con le scelte che sono alla base del programma. Per esempio, l'istruzione non ha nelle singole proposte tutto quello spazio che dovrebbe avere in quanto secondo macrofattore delle diseguaglianze; inoltre, nessuna distinzione viene effettuata tra istruzione e formazione e non vi è alcun riferimento a una disparità molto rilevante del nostro Paese tra scuole statali e scuole paritarie che, invece, dovrebbero essere parte alla pari del nostro sistema nazionale di istruzione.

Istruzione, Reddito e Ricchezza: la Persistenza tra le Generazioni in Italia Uno Studio della Banca d'Italia

La mobilità delle condizioni socio-economiche e culturali tra le generazioni rappresenta una dinamica di rilevanza centrale per lo sviluppo di una società. L'opportunità di elevare il proprio status può fornire uno stimolo particolarmente efficace al miglioramento delle competenze, al cambiamento e alla dedizione al proprio lavoro. Il vantaggio che ne può venire non riguarda soltanto le singole persone, ma si ripercuote positivamente sulla crescita collettiva. Inoltre, l'incidenza si estende anche all'eguaglianza per cui di fronte a un successo economico che sia condizionato in misura particolarmente elevata dal proprio retroterra familiare, cresce il rischio di provocare un serio malcontento e forti tensioni da parte dei ceti svantaggiati.

Lo studio in esame fornisce una serie di dati aggiornati sulla situazione del nostro Paese in termini di mobilità intergenerazionale⁵. Da subito si può anticipare che i risultati delle ricerche esaminate non sono affatto incoraggianti.

1. Lo stato dell'arte sugli studi circa la trasmissione intergenerazionale in Italia

In Italia le investigazioni in questo ambito di studi possono ormai contare su una tradizione consolidata e, quindi, da tale punto di vista ci possiamo considerare alla pari con i Paesi più avanzati. Allarmanti sono invece i risultati di queste ricerche nel senso che essi attestano la *ridotta mobilità* del nostro sistema sociale. Negli studi comparativi, l'Italia si colloca tra gli Stati che evidenziano un considerevole impatto delle condizioni familiari sulla riuscita lavorativa dei giovani.

Passando ai singoli aspetti del fenomeno, il primo da esaminare è certamente *l'istruzione*. La riproduzione sul piano intergenerazionale della condizione dei genitori rispetto al sistema educativo raggiunge livelli elevati e la relativa correlazione si presenta con una cifra intorno allo 0,50. I giovani che appartengono a ceti sociali abbienti godono di opportunità maggiori di collocarsi nelle

⁵ Cfr. CANNARI L – G. D'ALESSIO, *Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia*, in «Questioni di Economia e Finanza - Occasional Papers», (dicembre 2018), n. 476, pp. 1-27.

posizioni migliori in paragone ai loro colleghi degli strati più bassi, e questo anche a parità di titoli di studio.

Se si prende come punto di riferimento il *reddito*, i criteri di misurazione sono più d'uno. Gli studi in base ai coefficienti di elasticità intergenerazionale attestano che questi ultimi risultano alquanto alti in paragone agli altri Paesi. Le disparità nei redditi e la modesta mobilità intergenerazionale si collocano a livelli piuttosto alti non dissimili dalla situazione negli Stati Uniti e nel Regno Unito. Non solo le ricerche campionarie, ma anche quelle basate su dati amministrativi attinti dagli archivi delle dichiarazioni dei redditi denunciano il grado considerevole di ereditarietà dei redditi in Italia che, tra l'altro, cresce andando dal Nord al Sud. Pure la notevole eterogeneità della mobilità intergenerazionale nelle varie Province dell'Italia dipenderebbe dalla incapacità delle istituzioni trasversali di promuoverle.

Gli studi sul terzo aspetto, la *ricchezza* comprensiva di tutte le risorse della persona e non soltanto del reddito, si caratterizzano per la convergenza dei risultati con le variabili precedenti. In paragone con altri Paesi, la trasmissione delle ricchezze tra genitori e figli presenta valori alquanto alti.

L'evoluzione *temporale* della trasmissione intergenerazionale trova una base seria di dati nello studio di cui ci si sta occupando ora. Pure in questo caso le conclusioni non sono positive perché si constata una crescita della perpetuazione delle condizioni familiari tra genitori e figli.

2. La persistenza intergenerazionale dei livelli di istruzione

La trasmissione della condizione socio-economica e culturale dei genitori ai figli trova uno dei canali principali nell'istruzione. Al riguardo, vanno richiamate alcune caratteristiche del *nostro sistema* che eserciterebbero di per sé una notevole influenza. Anzitutto, si tratta della scuola dell'obbligo che non riesce a riequilibrare le disparità sociali tra le famiglie se non parzialmente. Inoltre, la diversificazione per tipi di scuola nella secondaria di 2° grado perpetuerebbe le disuguaglianze sulla base degli esiti ottenuti precedentemente e della professione e del titolo di studio dei genitori. Una terza causa sarebbe indentificata nell'opportunità di scegliere scuole private a pagamento di cui dispongono le famiglie abbienti e, più in generale, di poter beneficiare di un contesto esterno qualificato da condizioni elevate di reddito e di professione che possono avvantaggiare i propri figli. In quarto luogo, va segnalato l'impatto dei pari ("peer effect"), cioè dei colleghi con caratteristiche sociali simili che è più facile trovare come grandemente maggioritari nella scuola che si frequenta nel caso della di-

verificazione per tipi. Su questi canali ritornerò con alcune precisazioni in sede di conclusioni.

Passando ai dati delle ricerche in materia, lo studio della Banca d'Italia riporta gli esiti delle 90.000 interviste realizzate dalle indagini sui *bilanci delle famiglie italiane* (IBF) tra il 1993 e il 2016; più precisamente sono stati analizzati i risultati delle risposte relative al titolo della persona inchiestata, a quello del coniuge e a quello dei genitori. I relativi coefficienti di correlazione tra gli anni di studio di genitori e dei figli evidenziano che la trasmissione intergenerazionale tende a diminuire nel tempo da circa lo 0,55 per i nati prima degli Anni '30 a intorno allo 0,45 per i nati dalla metà degli Anni '50 sino agli inizi degli Anni '70, per poi ritornare su dati vicini a quelli di partenza (0,50 circa) nei nati nella seconda metà degli Anni '70 e in quelli oltre il 1980.

Sono stati utilizzati anche *altri modelli* di analisi, diversi dalle correlazioni. L'andamento è sostanzialmente lo stesso in quanto la trasmissione intergenerazionale diminuisce fino alla metà della decade '70 per poi aumentare negli anni successivi.

In conclusione, le ricerche provano la presenza di un grado *elevato* di trasmissione intergenerazionale tra i livelli di istruzione e di genitori e figli. Inoltre, la riduzione contenuta che si constata fino ai nati negli Anni '70 viene di fatto sostanzialmente annullata nei decenni successivi. L'incidenza del livello di istruzione materna presenta un andamento analogo a quello del padre, ma l'entità dell'impatto è minore.

3. La trasmissione intergenerazionale di reddito e ricchezza

In questo ambito le modalità di misura sono varie: incomincio con l'*elasticità dei redditi da lavoro* (IGE). Nel caso in cui il reddito dei genitori è ricostruito in base al titolo di studio, alla situazione professionale e al comparto di appartenenza, i valori dell'IGE si collocano tra 0,36 e 0,64 con una media di 0,45: sono cifre che coincidono sostanzialmente con quelle di altri studi. Il dato è preoccupante perché colloca l'Italia nel novero dei Paesi con una mobilità intergenerazionale dei redditi modesta. Inoltre, l'IGE cresce se il reddito da lavoro dei genitori è calcolato tenendo conto del livello degli studi raggiunto senza considerare la condizione professionale e il settore di attività: tale andamento, però, potrebbe essere attribuito alla minore precisione delle misurazioni e dal fatto che l'istruzione dei genitori può incidere direttamente sui redditi dei figli e non solo mediante il reddito dei genitori. In aggiunta, l'evoluzione dell'IGE nel tempo, in particolare tra il 2000 e il 2016, – mette in risalto la crescita della persistenza intergenerazionale dei redditi da lavoro.

Siccome i valori dell'IGE non sono molto stabili, si è ricorso ad altri tipi di valutazione. Regredendo il *rango* dei redditi dei figli sul rango del reddito dei figli, il coefficiente del reddito da lavoro dei genitori è più basso e si situa in media sullo 0,29. Inoltre, esso risulta anche più stabile rispetto ai valori dell'IGE.

Si è anche cercato di analizzare il reddito disponibile *complessivo* e non solo quello da lavoro. I valori che risultano dai relativi calcoli si presentano superiori a quelli dell'IGE e anche dei coefficienti stabiliti sui ranghi. Questo andamento sarebbe attribuibile all'inclusione nel reddito disponibile anche dei redditi da capitale che si caratterizzano per una maggiore persistenza intergenerazionale. Inoltre, sia i valori fondati sui ranghi che quelli che fanno riferimento al reddito disponibile evidenziano un andamento alla crescita in anni più recenti della persistenza intergenerazionale.

Passando dal reddito alla *ricchezza familiare*, lo studio ha fatto ricorso anzitutto ai risultati dell'indagine sui bilanci delle famiglie. In questo caso i dati relativi si sono potuti utilizzare solo a partire dal 1991 perché quelli precedenti non davano garanzie sufficienti di accuratezza. Si sono usate due metodologie diverse, una in cui la relazione con i genitori è stata stimata sui dati delle attività reali, mentre l'altra si è servita dei dati riguardanti un divario temporale di circa 18 anni. In ogni caso i valori delle due serie risultano piuttosto simili ed evidenziano soprattutto due andamenti che sono già emersi sopra: la tendenza alla crescita in anni recenti dell'ereditarietà della situazione economica e la collocazione del nostro Paese tra quelli che si caratterizzano per livelli alquanto elevati di persistenza intergenerazionale della ricchezza familiare.

Altri dati vengono dall'osservazione diretta delle famiglie dei padri e dei figli all'interno dell'indagine sui bilanci familiari. Infatti, dal 1995 vengono inchieste anche le *nuove famiglie* che si sono costituite quando i figli hanno lasciato la propria di origine. La correlazione si colloca sullo 0,30 per il reddito e sullo 0,31 per la ricchezza, confermando la tendenza a ottenere valori più bassi quando si analizzano dati provenienti da periodi più brevi.

Al fine di identificare i *canali* della trasmissione intergenerazionale del reddito, il saggio in esame, adottando la metodologia della Banca Mondiale, ha disaggregato l'indice della persistenza intergenerazionale dei redditi da lavoro in tre elementi principali: l'impatto dell'istruzione dei genitori sul reddito dei figli attraverso l'istruzione dei figli; l'incidenza dell'istruzione dei genitori sul reddito dei figli mediante canali differenti dall'istruzione dei figli; l'influenza di altre caratteristiche diverse dall'istruzione sul reddito dei figli. Poi, di ogni aspetto è stato stimato il peso.

In base ai dati raccolti, è emerso che il primo elemento presenta tra il 1993 e il 2016 un andamento in diminuzione dallo 0,21 quasi a meno dello 0,15 e che il secondo ottiene risultati ancora inferiori, oscillando tra lo 0,05 del 1993, lo 0,12 del 2002 e lo 0,07 del 2016. L'impatto maggiore va attribuito al terzo aspetto, cioè

alle caratteristiche dei genitori diverse dall'istruzione e che cresce nel periodo considerato dallo 0,28 allo 0,56.

Riassumendo, si può dire che i dati sui redditi da lavoro e sulla ricchezza situano il nostro Paese nel gruppo di quelli con ridotta mobilità intergenerazionale e che, in aggiunta, esso si caratterizza per la crescita nel tempo della ereditarietà della condizione familiare dai genitori ai figli. Un'altra tendenza che emerge mette in risalto la decrescita dell'impatto dell'istruzione dei genitori sul reddito dei figli e l'aumento del peso dei fattori familiari distinti dall'istruzione.

4. L'incidenza della famiglia allargata e delle condizioni di partenza

Lo studio in esame si è occupato pure dell'impatto dei fratelli e delle sorelle sulla ereditarietà delle condizioni economiche familiari. Il riferimento a questi ultimi permette di analizzare anche altri fattori relazionati al territorio e al contesto di riferimento che sono condivisi da tutti gli attori.

Le stime fatte in proposito evidenziano che l'incidenza della famiglia di provenienza, in quanto comprensiva di tutti gli elementi che ad essa fanno riferimento (quali il reddito, la ricchezza, le aspettative e gli aspetti culturali) e anche dei fattori extra-familiari comuni ai fratelli (come i quartieri dove sono vissuti, gli ambienti e le scuole frequentati), spiegherebbe il 90% circa delle differenze del reddito. Anche se non si può escludere che su questo dato possano pesare le imprecisioni delle misure a cui si è fatto ricorso nella disamina, tuttavia è incontestabile che la parte della variabilità attribuibile alle capacità del singolo sia molto ridotta. Tale andamento trova un supporto nelle correlazioni dei redditi dei fratelli che risultano dello 0,72 e che rimangono allo 0,65 anche quando sono al netto del reddito e dell'istruzione dei genitori, evidenziando l'esistenza di altri fattori significativi che riguardano i soli fratelli.

Un'ultima considerazione viene riservata alle condizioni di partenza. Si tratta delle caratteristiche della famiglia di provenienza e di alcuni aspetti quali il luogo di nascita, l'età e il sesso che sfuggono al suo controllo diretto. Una incidenza notevole di questi fattori nella interpretazione della riuscita di una persona significa che il sistema sociale incontra problemi seri a garantire l'egualianza delle opportunità.

I risultati dello studio evidenziano che le condizioni di partenza esercitano un impatto considerevole sul successo individuale. Sull'istruzione l'incidenza diminuisce tra il 1993 e il 2006 per riprendere la crescita negli anni successivi. Quanto al reddito e alla ricchezza, l'influsso delle condizioni di partenza si presenta in aumento in tutto il periodo.

Pertanto, le tendenze relative agli ultimi due macro-fattori (famiglia allargata e condizioni di partenza) sono preoccupanti. Infatti, esse evidenziano la forte incidenza di caratteristiche indipendenti dalle capacità del singolo sulla riuscita nella vita.

5. Osservazioni conclusive

I risultati dello studio sono sostanzialmente in linea con le conclusioni di un volume dell'*OECD* (in italiano Ocse-Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico che raggruppa le economie più avanzate del mondo) dell'anno scorso che trattava delle possibilità per una persona di cambiare durante la sua esistenza la propria classe sociale e che ho recensito nel 2018 su "Rassegna Cnos"⁶. Infatti, secondo questa pubblicazione, l'Italia, se si colloca sulla media dell'*OECD* riguardo alla mobilità nei redditi (5 generazioni per arrivare a un reddito pari a quello medio italiano per chi appartiene al 10% più povero), scende invece in una posizione molto inferiore circa la mobilità educativa (due terzi dei giovani appartenenti a famiglie con istruzione modesta rimangono nella medesima condizione dei genitori) e per quella occupazionale (il 40% circa dei figli di lavoratori manuali restano nella posizione lavorativa dei padri). Come si è visto, lo studio della Banca d'Italia è ancora più negativo perché aggiunge che in Italia anche la mobilità riguardo ai redditi è modesta.

Il volume dell'*OECD* conteneva anche delle *proposte* che ricordo perché sono alquanto carenti nel saggio che sto commentando. Lo sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione viene raccomandato come una strategia efficace, soprattutto se si assicura a tutti un'educazione di qualità a livello prescolastico e nei gradi successivi e se si riesce a contenere il fenomeno dell'abbandono. Il potenziamento dei servizi sanitari costituisce una misura importante in vista dell'eguaglianza come anche le politiche a favore della famiglia come il lavoro per tutti, l'offerta di servizi di cura dei bambini e la garanzia di luoghi di aggregazione per i giovani. Possono avere un impatto rilevante anche le politiche che limitano la possibilità di accumulare ricchezze e di trasferirle ai propri figli. Strategie significative sono pure quelle dirette a diminuire le disparità territoriali e il disagio nelle periferie delle grandi città.

⁶ Cfr. OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, Paris, OECD Publishing, 2018, recensito da G. Malizia in «Rassegna CNOS», 34 (2018), n. 3, p. 199.

Le proposte dello studio della *Banca d'Italia* riguardano principalmente il sistema di istruzione e di formazione. Come si è visto sopra, esse auspicano una scuola dell'obbligo che riesca a compensare le differenze culturali tra le famiglie di ceti sociali diversi, l'abolizione della diversificazione per indirizzi nella secondaria con l'eliminazione del conseguente meccanismo del "peer effect" e la denuncia dell'impatto negativo delle scuole private a pagamento.

In proposito faccio notare che le prime tre proposte sono in rotta di collisione con le indicazioni del Rapporto Delors⁷. Questo, infatti, sostiene la più ampia *diversificazione* dei percorsi formativi della secondaria. La ragione di tale strategia va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione di molti adolescenti dai sistemi scolastici. Pertanto, a livello secondario dovranno essere previsti non solo gli indirizzi tradizionali che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione, ma anche quelli che intrecciano attraverso formule di alternanza la formazione con l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare in itinere le scelte compiute. La possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente può togliere ogni definitività alle scelte prese nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggere le carenze della scuola dell'obbligo che nessun Paese riesce a superare totalmente. Quanto all'incidenza negativa delle scuole private a pagamento, sarebbe facilmente superabile, prevedendo adeguati finanziamenti e in questo modo si assicurerebbe l'attuazione di un diritto umano fondamentale, quello della libertà di scelta della scuola da frequentare. In ogni caso, l'Istruzione e la Formazione in Italia, anche se non riescono a equilibrare pienamente le disparità fra studenti di classi sociali diverse, tuttavia lo fanno in parte e la IeFP dà un contributo notevole al riguardo: pertanto, non si tratta di descolarizzare, ma di riscolarizzare e di ri-formare quanto già si fa bene⁸.

⁷ Cfr. DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.

⁸ Cfr. MALIZIA G., *L'evoluzione della Istruzione e della Formazione Tecnico-Professionale nel mondo. L'Unesco dal modello dell'educazione permanente all'Agenda "Education 2030"*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 2, pp. 83-103; MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 3, pp. 3-25; *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 33 (2017), n. 3, pp. 3-26.



BICHI R. - BIGNARDI P. - INTROINI F. - PASQUALINI C. (a cura di), *Felicamente italiani. I giovani e l'immigrazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2018, pp. 165.

L'emigrazione è antica quanto l'uomo, ma assume caratteristiche diverse secondo il momento e il contesto in cui avvengono. Nel nostro tempo, per effetto della globalizzazione gli spostamenti delle popolazioni avvengono in continuazione e per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a quelli di tipo politico, culturale, turistico, e tra l'altro danno luogo al fenomeno della multiculturalità. Questa caratterizza sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o confessionale).

In effetti si viene ad avere non solo la compresenza sullo stesso territorio di persone o gruppi, diversi geneticamente. C'è anche la coabitazione delle differenze culturali, religiose, dei modi di vita. Il vortice "virtuale" della vicinanza ravvicinata e delle informazioni di eventi a subitaneo tempo reale, innescato dal sistema della comunicazione sociale e dalle nuove forme della telematica (internet, e-mail), accrescono notevolmente la portata del fenomeno. Ben presto non solo si hanno forme di "meticciamiento" genetico, ma anche etnico, culturale, religioso.

A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli. E inoltre può mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo. L'invito è a trovare forme di dialogo interculturale, senza scadere nel relativismo culturale e valoriale; anzi dando luogo a dinamiche di arricchimento e di innovazione non solo genetica ma anche appunto culturale, valoriale, religiosa.

Il volume presenta i risultati di una ricerca promossa dalla Fondazione Migrantes sulla mobilità umana nella convinzione che la questione migratoria, prima di essere una problematica sociale, economica e giuridica, costituisce una questione culturale. Più specificamente, l'indagine mira ad approfondire i percorsi e i processi attraverso i quali si formano le opinioni rispetto ai migranti, agli stranieri, all'altro percepito come diverso da sé. Il campione formato da 204 giovani distribuiti su tutto il territorio nazionale, include anche 60 intervistati con background migratorio provenienti da 28 diversi Paesi del mondo.

Due sono i punti di forza principali della ricerca. In primo luogo essa ci mette in ascolto dei giovani nel senso che non si limita a parlare dei giovani, ma è partita da un vero incontro, faccia a faccia, ampio e prolungato, con ciascuno dei 204 giovani che costituivano il campione prescelto. Il secondo aspetto positivo da evidenziare riguarda la scelta di prendere in considerazione non solo i giovani italiani dalla nascita, ma anche coloro che lo sono diventati in seguito, solitamente con la maggiore età. E questo in un momento in cui nel nostro Paese molti fanno fatica a comprendere come questi giovani, nati e cresciuti in Italia ne siano parte integrante.

Uno dei risultati da sottolineare è la presa di posizione della più gran parte degli intervistati nei riguardi della cittadinanza. Infatti, si vorrebbe la sua estensione ai migranti, anche se costruita e accompagnata attorno ai valori condivisi. Meno convincente appare il campione di cui non sono molto chiari i livelli di confidenza e i margini d'errore.

G. Malizia



VALENTE L., (a cura di), *Il duale per l'Italia*. Contaminazione istituzionale e sociale alla base del lavoro per i giovani. Atti del XXIX Seminario di Formazione Europea. Bari, 3-15 settembre 2017, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 248.

Dal 2014, l'offerta formativa nel nostro Paese è stata arricchita ulteriormente tramite l'inserimento dei percorsi del "duale italiano", comprendente due significati differenti: in primo luogo indica una specifica tipologia di offerta formativa che si aggiunge alle altre, connotata da caratteristiche sue proprie in particolar modo in riferimento al rapporto con le imprese, alla durata dell'alternanza, al contratto di apprendistato, alla formula progettuale e infine alle tipologie di utenza cui si rivolge; in secondo luogo si riferisce ad un approccio formativo ed organizzativo che enfatizza ulteriormente il metodo peculiare della formazione professionale, applicabile pertanto all'intero ventaglio della sua offerta formativa, caratterizzato da un accordo più stretto con le imprese partner nella logica della corresponsabilità formativa, dal superamento del disciplinarismo, dalla metodologia dei compiti di realtà, dalla configurazione organizzativa dell'intrapresa formativa.

Da questo duplice significato discende la nuova tipologia di offerta formativa sollecitata anche dall'introduzione del duale nella strategia della Istruzione e Formazione Professionale, e caratterizzata da sette tipi di azioni, ognuna riferita ad un mix di utenti potenziali: ragazzi provenienti dalla secondaria di primo grado che mirano ad apprendere un mestiere e ad inserirsi in tempi brevi nel mondo del lavoro; giovani in cerca di primo impiego, dotati di un titolo di studio che non consente un facile inserimento nel mondo del lavoro; disoccupati che hanno perso il lavoro e desiderano trovarne uno più stabile e coerente con le proprie caratteristiche; giovani e giovani-adulti dispersi e Neet che vogliono rimettersi in gioco con percorsi di formazione-lavoro; occupati che desiderano incrementare la propria professionalità o cambiare tipo di professione.

I percorsi formativi del duale, dopo un inizio sperimentale, sono diventati ordinamentali a seguito della Legge di Bilancio 2018. Questa nuova modalità potenzia nei CFP la partnership con le imprese prevedendo una stretta integrazione tra la componente formativa e quella dei servizi per il lavoro, quest'ultima introdotta in quasi tutte le strutture a partire dalle norme nazionali e regionali miranti all'incremento dell'occupazione.

Mentre fino al 1997 sembrava che la Formazione Professionale fosse destinata a dover abbandonare l'ambito giovanile per dedicarsi esclusivamente alla formazione degli adulti e delle imprese, i cambiamenti indicati hanno portato ad uno scenario totalmente diverso e per molti versi innovativo, coerente con la preoccupazione per il rilancio dello sviluppo e dell'occupazione, specie a favore dei giovani, la componente che più di altre ha pagato le conseguenze della crisi economica. Certamente, questa nuova configurazione dei CFP esige un ripensamento della propria missione ed una diversa gestione formativa ed organizzativa.

Un contributo valido in questa direzione viene dagli Atti del XXIX Seminario di Formazione Europea, organizzato dal CIOFS-FP con grande successo in tutte le sue edizioni. Quella sotto considerazione offre indicazioni efficaci sia sul piano pedagogico-didattico che organizzativo-gestionale. Inoltre, attraverso gli interventi di alcune personalità politiche e tecniche è stata presa in considerazione la normativa in essere e le possibilità applicative.

G. Malizia



GEDA F., *Il demonio ha paura della gente allegra. Di don Bosco, di me e dell'educare*. Milano: Solferino, 2019

Nel suo ultimo libro, a metà tra saggio e racconto, l'Autore racconta come la sua storia personale si sia intrecciata con l'esperienza educativa salesiana, prima alla scuola media, come allievo, poi come frequentante l'oratorio, infine come obiettore di coscienza ed educatore in un'opera salesiana. Anche la sua vocazione di scrittore è nata ed è stata alimentata dalla sua esperienza educativa.

Il libro racconta la vicenda di Don Bosco alternandola con la storia dell'esperienza dell'Autore. Il racconto della vita e della passione educativa di Don Bosco è rigoroso e ben documentato alle fonti; contestualizza e rileva l'originalità dell'approccio. Anche il racconto sulla vita dell'Autore è attento ai dati ricavabili dal contesto, ma dà spazio anche alla sua esperienza personale di volontario prima e di educatore poi.

È proprio l'approccio narrativo che dà un taglio specifico a questo lavoro e consente di guardare alle storie come fonte conoscitiva: «credo che le storie permettano di inserire la propria vita in un disegno più ampio, di osservarla con occhi nuovi e con una consapevolezza più raffinata e profonda» (p. 36). Si trovano dunque narrate nel libro le pratiche messe in atto da Don Bosco con una forte attenzione al contesto e con l'esercizio di un'instancabile creatività:

- il contratto di apprendistato e l'accompagnamento dei giovani all'esperienza lavorativa;
- il lavoro di rete e la raccolta di fondi per finanziare i suoi progetti;
- l'attività editoriale e di diffusione della stampa;
- la fondazione della congregazione salesiana;
- l'attività sociale;
- e scuole e laboratori.

Già le pennellate contenute nel libro consentono di cogliere ed apprezzare l'audacia delle imprese che hanno caratterizzato l'esperienza pedagogica di Don Bosco.

Si riescono a cogliere anche alcuni tratti dell'esperienza salesiana attuale soprattutto in Italia: l'impegno della Famiglia salesiana, la Colonia Don Bosco di Catania, il lavoro educativo e sociale in tanti contesti.

Dell'esperienza salesiana, in cui si riflette e con cui piano piano si intreccia anche l'esperienza dell'Autore, emergono insomma le caratteristiche essenziali e dominanti:

- la diffusa capacità comunicativa,
- il metodo educativo dialogico e narrativo,
- l'ambiente "cortile" come mix particolare di elementi fisici e relazionali.

Emerge anche una specifica attenzione al CNOS-FAP e alla Formazione Professionale (pp. 152-170), che non è frequente trovare in opere di taglio narrativo. Il tema del lavoro e, in particolare, l'elogio del lavoro ben fatto (pp. 153-154) emergono come temi centrali.

Il cuore di tutto è però forse rintracciabile ancora più a fondo, al di là di ciò che si fanno, nell'area degli atteggiamenti che a tali azioni danno anima:

- l'"attenzione speciale al ragazzo più ostile e bisognoso, andare a prendere i giovani e non aspettare che arrivino" (p. 67);
- l'impegno per una società educante, «[...] che laicamente si faccia cortile salesiano. Che accolga tutti e sia progetto comune di chi si ostina a restare umano [...]. Che sappia prendersi cura e annunci che tutto importa. Che diffonda e stimoli il sapere. Che non abbia paura della diversità. Soprattutto che non arretri di fronte alla complessità» (p. 146);
- l'attenzione al clima che educa;
- la capacità di attendere con pazienza e di rispettare i tempi di ciascuno;
- la capacità di promuovere talenti.

Proprio per questa pluralità di livelli possiamo dire che l'autore restituisce efficacemente in storie l'esperienza educativa di Don Bosco e quella di tanti educatori/trici salesiani/e di ieri e di oggi. Raccontare si offre anche a noi come modalità per riappropriarsi della storia e delle possibilità che sono insite nell'impegno salesiano.

Si può concludere questa breve recensione con un'ultima citazione dal testo, che ci indica dove oggi possiamo rintracciare indicazioni per muoverci sul terreno educativo: «Mi sono chiesto dov'è oggi Don Bosco e la risposta è arrivata: è ovunque. Una parte di lui è dove c'è chi si prende cura di un territorio e di chi lo abita, a partire dai più piccoli, dalla loro istruzione e dal loro futuro lavorativo. Ovunque ci sia chi, sfidando le povertà e le fragilità proprie e altrui [...], cerchi di sollevare lo sguardo verso un bene più grande» (pp. 121-122).

Gustavo Mejia Gomez



BRUNI, L. (2019). *L'arca e i talenti. Quel che dice la Bibbia sul lavoro*, Cini-sello Balsamo: San Paolo.

Otto quadri tratti dall'Antico Testamento (Noè e l'arca, Babele, l'esodo, i profeti, in particolare Isaia e Geremia, Qohelet) e quattro dal Nuovo (gli operai dell'ultima ora, la parabola dei talenti, il figliol prodigo, il buon samaritano) compongono questo breve trattato di Luigino Bruni, che ci presenta storie di lavoro ricavabili dal testo biblico e ci guida ad una riflessione laica sui rapporti tra vita e lavoro.

L'Autore legge la Bibbia come una singolare storia del lavoro: il lavoro stesso dell'atto creativo divino, nel racconto della Genesi, il lavoro di Adam, il rapporto tra lavoro e non lavoro, intrecciato ai temi dello Shabbath e della festa, il lavoro come esercizio intelligente delle mani e come azione collettiva, la gioia di lavorare e di operare con altri.

I luoghi della vita e del lavoro si presentano come luoghi rivelativi dell'umano e, proprio per questo, come luoghi altamente spirituali, capaci di aprire all'eccedenza dell'amore di cui hanno bisogno anche i contesti del lavoro.

In questo senso possiamo dire che la visione biblica del lavoro spicca, nel contesto della cultura antica, per una sua originalità:

«La Bibbia, nel lodare e benedire anche il lavoro delle mani, ha innovato rispetto a tutta la cultura antica, che lo considerava attività impura e, dunque, degna solo degli schiavi e dei servi [...]. Mosè dà la sua benedizione a "ogni genere di lavoro": per 'ideare progetti' e per 'intagliare, incastonare'. Benedice gli artisti, gli architetti, gli artigiani. La benedizione sul lavoro è una sola. La dignità è la stessa. Il lavoro di chi idea progetti e il lavoro dell'artista e dell'artigiano che danno forma e 'carne' a quelle idee ricevono il medesimo spirito all'interno dell'unica benedizione del lavoro [...]. Nell'umanesimo biblico non esiste uno spirito per il lavoro intellettuale (ideare) e uno diverso per quello manuale (intagliare). Ci viene donata una fraternità tra mestieri diversi raggiunti tutti dallo stesso soffi» (p. 42).

La divisione tra studio e lavoro è superata. Il lavoro, anche quello manuale, viene recuperato. Valorizzando il lavoro umano, che dà forma al mondo, lo plasma e lo trasforma, l'uomo entra in contatto con l'esistenza e la vita degli altri e dà forma anche a se stesso. Proprio la valorizzazione di questo "dar forma", che è come dire la sottolineatura del "valore formativo" del lavoro, e lo sviluppo di una ricca cultura del lavoro rappresentano un contributo essenziale che si alimenta anche leggendo le pagine del testo biblico e può ispirare anche chi – come i lettori e le lettrici di questa rivista – si occupa di Formazione Professionale. Il dialogo incessante tra mente, anima e corpo disegna infatti una possibilità di formazione costantemente intrecciata al lavoro e dunque alla vita e ai contesti.

Ancora una volta in gioco c'è il rapporto tra vita e lavoro, il lavoro che è vita e la vita che è lavoro. Fonte preziosa per riflettere su questo intreccio è proprio il testo biblico, se si riesce a intrecciarne la lettura con una considerazione attenta anche dei contesti ordinari della vita di oggi, i mercati, le officine, i cantieri, le aule scolastiche ecc.. È questo che fa l'ermeneutica esistenziale della Bibbia di cui questo saggio può essere visto come un felice esempio.

Gustavo Mejia Gomez



BENTIVOGLI M., *Contrordine compagni. Manuale di resistenza alla tecnofobia per la riscossa del lavoro e dell'Italia*, Milano, Rizzoli, 2019, pp. 293.

Nelle nostre società sono cambiati profondamente gli scenari in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è sempre più segnata dall'internazionalizzazione della imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; dalla secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità.

In particolare, si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Sul lato negativo, il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione. Ciò spinge ad un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

Il volume in esame concentra l'attenzione sulla quarta rivoluzione industriale. L'innovazione tecnologica e la velocità sempre maggiore in cui si verifica il cambiamento comportano una trasformazione radicale del nostro mondo. Robotica avanzata, intelligenza artificiale, big data, "blockchain" sono solo alcuni dei fattori che, combinati e integrati tra loro, stanno incidendo profondamente sul lavoro, sulla società nel suo complesso e sulla vita quotidiana.

L'Autore ritiene giustamente che la risposta a queste dinamiche non vada ricercata nel catastrofismo dei "tecnofobi", di chi afferma che le macchine semplicemente cancelleranno l'occupazione e che l'innovazione debba essere fermata. Serve al contrario un cambio di paradigma, di prospettiva e di senso: in altre parole, è necessario anticipare, pensare e progettare il cambiamento e così fare in modo che il nuovo che emerge compensi e superi ciò che muore. Questo sbocco è possibile e dove sono state adottati provvedimenti validi ed efficaci si è riusciti a rilanciare lo sviluppo, portare crescita economica e benessere, a far aumentare il lavoro e a migliorare la sua qualità e la sostenibilità ambientale dei modelli produttivi.

Di conseguenza il volume esamina le grandi tendenze dell'innovazione, quelle già in atto e quelle che si prospettano all'orizzonte. Esso offre una guida pratica al futuro con l'intento di contribuire a diffondere una maggiore consapevolezza sulla quarta rivoluzione industriale e sulle tecnologie che la rendono possibile. La finalità ultima è quella di restituire alle persone maggiore sicurezza, fugare le troppe paure e ricominciare a vedere il futuro come una sfida che si può affrontare con successo perché è alla nostra portata. In questo contesto la parola d'ordine è spezzare la catena della paura che sta trasformando le persone in cittadini rancorosi che contribuiscono alla crescita dei movimenti populisti. Al contrario, è necessario umanizzare l'economia, il lavoro e la società, mettere in gioco i valori, rigenerare i luoghi di incontro per fare dei nostri contemporanei persone votate alla fraternità e alle comunità, come opportunità di liberazione dall'insicurezza e dalla paura.

Anche solo questa presentazione sintetica ha messo in evidenza che il volume costituisce un'opera molto valida. Anzitutto, va apprezzata la presentazione delle problematiche che dimostra una conoscenza aggiornata e approfondita dei nodi principali della nostra società. Il libro poi non si limita a un catalogo delle carenze della situazione attuale, ma sa cogliere le opportunità positive che vi sono insite e a tradurle in proposte di strategie di azioni efficaci.

G. Malizia

In allegato a questo numero

Una **“Rivista”**
nella rivista Rassegna CNOS

Unità di Apprendimento dei settori elettrico ed elettronico

Proposta di itinerario di navigazione
sul sito www.cnos-fap.it per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’ò
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)
Università degli Studi di Verona
(www.carvet.org)

- Per navigare sul 14° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori elettrico ed elettronico”** clicca qui: **Allegati Rassegna CNOS 2/2019**

Questo nuovo “Itinerario di navigazione” per docenti e formatori presenta materiali e risorse contenute nel sito web della Federazione CNOS-FAP e relativo ai settori della Formazione Professionale dell’elettrico e dell’elettronico. Un particolare spazio viene dato ad alcune Unità di Apprendimento (UdA) elaborate nell’ambito dei settori professionali presi in considerazione.

Nei precedenti numeri della rivista:

- 13° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori termoidraulica e assistenza turistica”** Rassegna CNOS 1/2019
- 12° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori grafico e ristorazione”** Rassegna CNOS 3/2018
- 11° itinerario di navigazione **“Unità di Apprendimento dei settori meccanico e autoriparazione”** - Rassegna CNOS 2/2018
- 10° itinerario di navigazione **“Unità di apprendimento trasversali ai settori e Unità di apprendimento del settore elettrico”** - Rassegna CNOS 1/2018

- 9° itinerario di navigazione **“Inclusione sociale e scolastica”** - Rassegna CNOS 3/2017
- 8° itinerario di navigazione **“La formazione dei formatori”** - Rassegna CNOS 2/2017
- 7° itinerario di navigazione **“Il CFP si rinnova”** - Rassegna CNOS 1/2017
- 6° itinerario di navigazione **“La voce dei protagonisti”** - Rassegna CNOS 3/2016
- 5° itinerario di navigazione **“L’orientamento”** - Rassegna CNOS 2/2016
- 4° itinerario di navigazione **“Tecnologie informatiche e Formazione Professionale”** - Rassegna CNOS 1/2016
- 3° itinerario di navigazione **“Pensare il lavoro”** - Rassegna CNOS 3/2015
- 2° itinerario di navigazione **“La valutazione”** - Rassegna CNOS 2/2015
- 1° itinerario di navigazione **“Strategie didattiche”** - Rassegna CNOS 1/2015